

La lógica mercantilista, actual fundamento de los estudios universitarios. Una reflexión en torno al Grado en Periodismo

JOSÉ LUIS TERRÓN BLANCO

Profesor titular

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

JoseLuis.Terron@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3995-8753>

Artículo recibido el 29/06/23 y aceptado el 29/09/23

Cómo citar:

Terrón Blanco, J.L. (2023). La lógica mercantilista, actual fundamento de los estudios universitarios. Una reflexión en torno al Grado en Periodismo. *Quaderns del CAC*, 49, 7-15. doi: <https://doi.org/10.34810/qcac49id420925>

Resumen

Nos planteamos mostrar cómo el discurso neoliberal impulsado por el Banco Mundial desde finales del siglo pasado consiguió que el funcionamiento y las finalidades de las universidades se guiaran en gran medida por la lógica del mercado. Las universidades interiorizaron su discurso, sus instrumentos y su razón utilitarista. Tanto la docencia como la investigación han sido atravesadas por las lógicas de la competencia, de la rentabilidad y su contabilidad. Los planes de estudios se han reducido y fragmentado, y lo fundamental se disuelve en lo novedoso. Al mismo tiempo, la docencia prima el cómo sobre el qué. Estas tendencias son especialmente visibles en los grados profesionalistas, como es el caso de Periodismo que, además, puede caer con facilidad en el tecnocentrismo.

Palabras clave

Universidad, docencia, periodismo, neoliberalismo, mercado, subjetividades, investigación.

Abstract

We set out to show how the neoliberal discourse of the World Bank achieved, since the end of the last century, that the operation and purposes of universities were guided to a great extent by the logic of the market. Universities internalized its discourse, its instruments and its utilitarian reason. Both teaching and research have been traversed by the logic of competition, profitability and accounting. The curricula have been reduced and fragmented, and the fundamental is dissolved in the novelty. At the same time, the how is more deprived than the what. These tendencies increase in professional degrees, as is the case of journalism, which can also easily fall into technocentrism.

Keywords

University, teaching, journalism, neoliberalism, market, subjectivities, research.

1. Introducción

Con este escrito deseo explicar, con cierta calma y distancia, los procesos y fundamentos de la docencia en la actual universidad (siempre con minúscula), poniendo el foco de atención en los estudios de periodismo. Como escribiera Remedios Zafra (2022: 36-37), «no puede haber reflexión sin “tiempo para reflexionar”». Y añade: “Cabe entonces advertir que las ideas preconcebidas en las que suelen apoyarse las lógicas algorítmicas serán siempre las que mejor toleren el mundo hiperproductivo y veloz de las cosas de ahora, porque ya estaban en nosotros, y apenas precisan nuestra atención ni mayor profundización”. Tratamos aquí de un tema atravesado por las subjetividades, uno de los pilares que sustenta el cómo, el por qué y el para qué se enseña. Aunque éstas no se suelen tener en cuenta –quizás por parecer poco académicas–, en

estas páginas es inevitable su mención y, además, a pesar de que ya puedo escribir desde la distancia, siguen atravesando al autor de estas líneas. La experiencia de lo vivido siempre te recorre y a ella acabas recurriendo.

Como podrá haber advertido ya la persona lectora, este artículo no es el resultado de ningún trabajo empírico, se trata de un ensayo que se fundamenta en cierta revisión bibliográfica. Las reflexiones que expondremos se basan principalmente en investigaciones y análisis previos, que ya desde finales del siglo xx venían advirtiéndonos de la deriva neoliberal de nuestras universidades y de las consecuencias que ello acabaría acarrearando en su funcionamiento (la ahora llamada *gobernanza*), en la investigación, en la docencia, en el profesorado y en el alumnado (que ya entonces empezaron a llamarse usuarios).

En este artículo sostenemos que esa asunción de los principios neoliberales por parte de las universidades –y

pensamos, sobre todo, de las públicas, pues las privadas ya nacen bajo ese paraguas— se materializa en que las normas que rigen al mercado condicionan a la universidad misma y, por ende, a lo que la universidad hace: enseñar, investigar, divulgar y transferir. Es entonces cuando la lógica productiva, el productivismo y el utilitarismo aparecen como Norte del hacer universitario. La enseñanza —no nos engañemos— también está influida por el productivismo. Los planes de estudio no son otra cosa que la plasmación de dicha lógica y, por esa razón, hay que verlos como una mediación, al igual que los estatutos de las universidades, las agencias evaluadoras, los rankings universitarios o el ecosistema de publicaciones científicas.

Ahora bien, además de aproximarnos a las subjetividades, también nos detendremos en cómo se piensa ahora el periodismo y, muy especialmente, en su relación con la tecnología. Asimismo, dedicaremos un espacio a las lógicas corporativas y burocráticas que, al determinar una manera de enfocar los planes de estudio, impiden que estos sean de otra manera. Es como si las subjetividades, la coerción, la acomodación y la lógica productiva nos imposibilitaran pensar otras opciones.

2. El neoliberalismo llega a la universidad, la influencia del Banco Mundial

Se sabe que en el origen estuvo la palabra, en el caso que nos ocupa, las palabras de los expertos del Banco Mundial.¹ A partir de los años setenta del siglo pasado comenzó a tomar fuerza un discurso que defendía que tanto la salud como la educación —dos de los pilares del llamado *estado del bienestar*— debían ser más eficaces y eficientes. Y, para que eso fuera posible, nos indicaron cómo aplicar la eficacia y eficiencia de la empresa privada, regida por los valores del mercado. Se trataba de superar o de subvertir, según el Banco Mundial, la inoperancia de la gestión pública, tanto aspectos formales y organizativos como en relación con las finalidades.

Surgieron voces críticas, de quienes detectaron el riesgo de que todo ello derivara en la privatización de la salud y la educación. Pero, desde nuestro punto de vista, lo que no se percibió con tanto acierto es el modo en que esos principios acabarían calando en la gestión y en la finalidad de dichos servicios públicos. En realidad, no fue menester privatizar para que el sistema público se condujera como el privado: el componente ideológico del discurso del Banco Mundial tuvo su efecto. Así sucedió en el llamado *sector terciario* de la enseñanza, el universitario, del que la universidad pública sería un subsector.

Como nos dicen Gómez y Saxe (2010), para el Banco Mundial, la universidad es una empresa pública que ha de operar en el mercado, sea este nacional o global. Pero, para ello, se precisa una armonización jurídica. Gómez y Saxe (2010: 2) manifiestan que el Banco Mundial “ha desarrollado estrategias para promover, tanto el auge de la universidad privada, como la privatización de la universidad pública”, y nos recuerdan

que este planteamiento es economicista y tecnoburocratizante (racionalidad instrumental). Las recomendaciones del Banco Mundial propugnan que “la duración y el contenido de los currículos debe estar de acuerdo a las oportunidades del mercado y la globalización” (Gómez y Saxe, 2010: 10) y esto, junto a las políticas de “innovación y flexibilidad curricular” (Gómez y Saxe, 2010: 10), ha propiciado en la mayoría de las universidades la trimestralización de los cursos y la reducción del tiempo de duración de grados y posgrados.

Además, el Banco Mundial, al hablar de competencias básicas para el primer ciclo universitario (carreras, grados) y merced a la necesidad de una “formación continua”, extiende de “por vida” la oferta de estudios de especialización (másteres o títulos propios). El mercado educativo, lejos de contraerse, ya no tiene fin. Por su parte, las universidades han creído encontrar en ese mercado una financiación de la que siempre andan escasas, creando una *burbuja formativa* con un futuro incierto. La mega oferta deviene, en muchos casos, en una especialización extrema, aunque también pueden observarse modas pasajeras en el ecosistema periodístico, sea a raíz de una innovación tecnológica, un posicionamiento ideológico que toma fuerza o una nueva proposición de negocio. Esta oferta formativa es considerada como estratégica por las universidades, quienes parecen vivir las crisis como momentos coyunturales o pasajeros. Y, desde la mirada de los equipos docentes implicados, cada propuesta se defiende como algo imprescindible y la consideran al margen de los intereses mercantiles.

Esta forma de entender la universidad logró calar globalmente y en pocos años. Como ejemplo, valgan las palabras de Betancourt (2004: 7), quien señala que el “panorama universitario que presenta América Latina a principios del siglo *xxi* sería difícilmente reconocible para un observador de tan sólo veinte años atrás” y añade: “anotaría que las instituciones son evaluadas por los gobiernos, y frecuentemente reciben recursos adicionales según su adecuación a los criterios fijados políticamente y a sus resultados. Probablemente repararía en que sus docentes perciben remuneraciones dispares y variables, aun cuando sus antecedentes académicos sean similares, y que orientan sus actividades de acuerdo a un menú de prioridades fijado externamente. A su vez, advertiría la presencia de una multiplicidad de nuevos organismos estatales destinados a dirigir y regular el sector”. O, como afirma Broncano (2023: § 10), “la liberalización de la educación superior en los acuerdos de la General Agreement on Trade in Services (dentro de la Organización Mundial de Comercio) [...] implicaban una regulación mundial para homogeneizar los sistemas universitarios, que pasaron de ser formación o educación a servicios educativos”. Las palabras cuentan y Broncano remacha: “En Europa, el sistema Bolonia de homogeneización fue una de las etapas de esa liberalización”.²

En definitiva, el mercado ha acabado dictando a la universidad mediante organismos interpuestos y esta, permeabilizada por la ideología neoliberal, ha definido cuál es su finalidad, qué es útil y qué procesos llevan a esa utilidad necesaria (qué estudios,

qué planes de estudios). Esta deriva propicia que algunas personas la abandonen, como es el caso de Jordi Llovet, quien dejó la Universidad de Barcelona y lo hizo publicando un libro audaz, sabio y respondón: *Adeu a la Universitat. L'eclipsi de les humanitats* (2011).

Ahora bien, lo que se nos venía encima en la universidad, ya se estaba viviendo en otras etapas educativas, como lo explica Pérez Gómez en *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (1998), obra reeditada en numerosas ocasiones, aunque desconocida por la gran mayoría de los planificadores universitarios. Generalmente, la universidad ha pensado y piensa que es una unidad en sí misma y que poco tiene que ver (quejas aparte) con las enseñanzas básicas y medias. Desde nuestro punto de vista, se equivoca.

3. Los efectos directos del neoliberalismo en la universidad

Borja Hermoso (2023: § 6) nos cuenta que, en la sesión de aceptación del doctorado *honoris causa* por la Universidad Pontificia de Comillas, Nuccio Ordine, recientemente fallecido, “pronunció un vibrante panfleto en defensa de la verdadera educación (sic) [...]”. Hermoso (2023) destaca algunas frases de su discurso: “toda la cadena de la enseñanza se ha puesto al servicio del llamado crecimiento económico, de las exigencias del mercado y de las empresas”; “se hace creer a los jóvenes que es necesario estudiar para aprender un oficio y que el éxito se mide por la cuenta bancaria”; “los profesores no pueden ser *managers* ni promotores de negocios”; “las escuelas y las universidades no pueden ser empresas que venden diplomas. Los estudiantes no pueden ser clientes”. A contracorriente, Nuncio Ordine venía a enumerar los efectos del neoliberalismo en la universidad. “No fue lo que comúnmente se conoce como una intervención amable y diplomática” (Hermoso, 2023: § 6)

Irene Lanzas (2021: § 3), en un artículo divulgativo cuyo título es elocuente: *La idea de la universidad de Wendy Brown. Una crítica a la racionalidad neoliberal*, arranca su escrito citando a la filósofa y politóloga estadounidense: “Me uno a Michel Foucault y a otros en una concepción del neoliberalismo como un orden de razón normativa que, cuando está en auge, toma la forma de una racionalidad rectora que extiende una formulación específica de valores, prácticas y mediciones de la economía a cada dimensión de la vida”. Pero, al citar a Foucault, no podemos por menos que recordar que cualquier universidad, por serlo, es una razón normativa. Ahora bien, como apunta Wendy Brown, el neoliberalismo trasforma al ser humano en *homo economicus*, a la par que “el ser humano toma la forma de capital humano para favorecer su competitividad y se aprecia su valor como una figura de intercambio” (Lanzas, 2021: § 5). Por otro lado, “las decisiones de su vida tienen que ver con mejorar el valor futuro de sí mismo, ya sea a través de la educación, el entrenamiento o el ocio” (Lanzas, 2021: § 9). Y, de forma precisa, aunque la autora se refiera a un todo,

esas palabras nos hablan del hacer y sentir del profesor/a e investigador/a universitario/a y de sus alumnos.

Lanzas (2021: § 11), siguiendo a Wendy Brown, nos recuerda que son cuatro los efectos del neoliberalismo en la educación superior: “desaparece la noción de bienes públicos [...], la democracia misma se transforma, requiriendo de capital humano con habilidades técnicas y no de participantes educados en la vida pública, [...] los sujetos se configuran como capital humano de autoinversión [...] y el conocimiento y el pensamiento se valoran casi exclusivamente por su contribución a la mejora de capital”. Para la pensadora, el neoliberalismo ha traído consigo el deterioro de la educación humanista, pero no lo hace reivindicando las maltrechas humanidades, sino que lo que pretende es, sobre todo, mostrarnos que se ha acabado con la manera en que fue concebida la universidad: “la universidad se reconstruye siguiendo las exigencias del mercado y fomentando las habilidades técnicas” (Lanzas, 2021: § 11). No solo hablamos, pues, de utilidad (de su valor o de ponerla en valor), sino que nos referimos a valores que poco o nada tienen que ver con lo que espera la ciudadanía democrática y permite un pensamiento autónomo. Se nos dice que sin periodismo no puede haber democracia, pero ¿qué clases de periodistas estamos formando en este marco?

La universidad está acelerada y, al parecer, reducir la velocidad se entiende y se vive como una “pérdida de tiempo”. Se trata de producir más en menos tiempo. Y esto ocurre tanto en la docencia como en la investigación. O sea, más egresados (incluso los suspensos y el abandono escolar se llegan a considerar una responsabilidad exclusiva del profesorado), más *papers* (artículos científicos) y más transferencia (que a veces se confunde con la consecución de patentes y la oferta de títulos propios). Hemos pasado de una universidad que vivía fuera del tiempo a una universidad a la que le falta tiempo: para asentar, para reflexionar, para dialogar. Zafra (2022: 34) se pregunta “¿por qué estas lógicas de burocratización son enemigas de la cultura y el conocimiento?” y ella misma se responde: «porque se apropian de los viejos tiempos de vida que no es trabajo y engullen la posibilidad de crear e investigar desde la disponibilidad de “tiempo” y la “concentración”, un bien valioso pero escaso, derivando a la autoexplotación de las personas».

Además, cuanto más se devalúan en el mercado los grados —nos referimos a la pérdida de valor del título como prueba de conocimiento, ya que, si se mide, es por el coste económico que supuso obtenerlo—, más aumentan las ofertas de dobles titulaciones o más crece el abanico de másteres y títulos propios. En paralelo, se da un aumento del abandono de los estudios universitarios, lo que genera una preocupación económica.

3.1 El lenguaje gerencial: nuevas expresiones administrativas y organizativas

Para Peters Roberts (2017: párr. 4) «las ideas liberales encontraron la expresión administrativa y organizativa a través de la filosofía y el “gerencialismo” e hicieron que prevaleciera el lenguaje del rendimiento, lo que implica que todo ha de

ser medido y convierte al profesorado en “productos” y a los estudiantes en “resultados”. Y, además, en demasiadas ocasiones por iniciativa propia.

Frente a este ideario, basado en que *conocimiento* es igual a *mercancía*, Roberts (2017) reivindica a Paulo Freire, quien sostuvo que la educación nunca puede ser neutral, por mucho que la tecnoburocracia gerencialista lo niegue y presente su propuesta como lo único razonable: “en la enseñanza, no podemos sino favorecer algunas maneras de entender a los seres humanos y al mundo, algunas prácticas culturales, algunos modos de vida social, sobre otros” (Roberts, 2017: § 14)

Como cabe esperar, ese lenguaje gerencial conlleva unas prácticas que dan más importancia al funcionamiento de la organización que a sus fines. Esto lleva, por ejemplo, a que la actividad de una facultad dependa de sus costes de funcionamiento y, por esa razón, prácticamente ha desaparecido la opción de acudir en horario nocturno.

Y, por otro lado, el actual sistema educativo crea una burocracia (de la desconfianza) abrumadora, tanto en tiempo como en esfuerzo dedicados. No se trata de una rendición de cuentas, sino que se han de rellenar formularios enmarañados de normas a cumplir bajo el pretexto de su utilidad para la organización, el profesorado y el alumnado cuando, en realidad, son herramientas para la evaluación del hacer del docente o del centro. Aquí, incluimos también la elaboración de las guías docentes, que serían igual de útiles, pero más legibles, si el profesorado pudiera librarse de tecnicismos e idiolecto pedagógico. Y, si pensamos en la investigación (ya se sabe, competitiva), la cuestión es todavía más compleja. En este caso, las bases de las convocatorias van cambiando entre edición y edición –o, incluso, en el marco de una misma convocatoria pueden haber rectificaciones como respuesta a párrafos ambiguos– y los calendarios y plazos resultan breves pudiendo coincidir con períodos de días no laborables.

En definitiva, mucho del tiempo que se debería dedicar a la investigación o a la docencia se emplea en justificar las mismas. Esas herramientas acaban siendo un mero expediente a cumplir, por lo que su finalidad, normalmente asentada en la búsqueda de una docencia e investigación de calidad, se anula. ¿Cómo responde el/la docente ante esta situación? Con enfado y resignación. Lo importante es entregarlo en el plazo asignado y, sobre todo, conseguir que la aplicación no detecte ningún error en ninguna casilla y te permita guardar el documento a enviar.

Hay que tener en cuenta que, en este entramado, el profesorado no tiene la posibilidad de disponer de personal de apoyo. La universidad invierte de forma centralizada en el sistema administrativo que precisa esa burocratización, pues es ahí donde se elaboran los datos que determinan la ubicación de la universidad en los rankings del sector.

3.2 Investigación, docencia y subjetividades

Volvemos aquí a hablar de investigación y docencia, pero lo hacemos desde una perspectiva menos común, aquella que

tiene en cuenta las subjetividades. Comenzaremos por la investigación. Compartimos con Gómez, Bravo y Jódar (2015: 1738) que la “actividad investigadora es concebida como un proceso continuo de valorización de sí que requiere planificación y aplicación de principios empresariales: producción, inversión, cálculo de costes. [...] La economía se convierte en una disciplina personal”. Gómez, Bravo y Jódar (2015: 1738) añaden: “La práctica investigadora es transformada en una inversión en el propio currículum que reporta al investigador/a beneficios subjetivos y/o materiales al tiempo que dificulta procesos de pensamiento y reflexión colectivos, que cuando se dan, corren el riesgo de ser capitalizados por la lógica de la autoría individual”.

Al igual que Zafra (2022), Gómez, Bravo y Jódar (2015: 1739) nos hacen ver que, en este caso, las prácticas “evaluadoras permiten a los individuos gobernarse bajo la presión de la competición”. Lo que supone, de facto, asumir el individualismo como Norte y sólo compartir lo que estratégicamente beneficia al currículum personal. Así, la ciencia más que una finalidad es el procedimiento para alcanzar una meta laboral, solo que “la producción de conocimiento se valora de acuerdo a un horizonte inalcanzable que supone hiperactividad y esfuerzos constantes, ninguno de ellos completamente satisfactorio ni definitivo, pero que, sin embargo, obliga a estar siempre en movimiento, permanentemente en curso y a demostrar la flexibilidad necesaria para digerir cantidades cada vez mayores de exigencias” (Gómez, Bravo y Jódar, 2015: 1739).

Con la tarea docente viene a pasar lo mismo: el enseñar no sólo supone preparar unos contenidos. También hay que justificar qué y cómo se hace, configurar unas clases entretenidas, “dictarlas”, incentivar la moralidad imperante (recordemos, por ejemplo, el imperativo de los emprendedores), estar al tanto de las nuevas tecnologías (que, en el caso de periodismo, va más allá de la tecnología docente e incluye todas las novedades que tienen que ver con la práctica profesional), planificar el calendario de actividades en función de los recursos y espacios disponibles, tutorizar las prácticas y los trabajos de fin de grado (TFG),³ asistir a cursillos de capacitación docente, aplicar nuevos métodos pedagógicos y responder con celeridad a los requerimientos que hace el alumnado a través del campus virtual o del correo electrónico. Fuera de esta lista, solo queda la tarea de evaluar, pero, dado el escaso tiempo restante, solo es posible el examen test, cuya evaluación, además, está automatizada. Estos exámenes de listas de preguntas cerradas son una inversión a medio plazo: en un inicio, la formulación de las cuestiones lleva su tiempo, pero, una vez acumulada una bolsa de preguntas, solo se ha de ir actualizando. Además, esto no solo libera del tiempo de corrección, sino también de las reclamaciones por las notas obtenidas.

Ciertamente, cómo se realizan las tareas de evaluación permitiría redactar un artículo específico. Aquí solo añadiremos que en los trabajos tutorizados (pensamos sobre todo en los TFG, pero también en los trabajos de final de máster) el/la profesor/a implicado/a directamente en el proceso participa

de la evaluación. Y, por supuesto, no podemos olvidar que los equipos docentes también son evaluados por los alumnos, aunque, por encima de los resultados, a veces se da más importancia a los porcentajes de participación en este tipo de encuestas, pues un índice bajo presupone una mala evaluación (implícita) para el profesor o profesora.

4. Desde las subjetividades, una evaluación de las actividades docente e investigadora

Se nos ha dicho —y se nos sigue recordando a menudo— que la función principal del profesorado universitario consiste en transmitir conocimiento al alumnado. Sin embargo, en la práctica, sabemos que la investigación es más rentable para el currículum personal y, por ende, para el prestigio de profesores y universidades. Nos detendremos ahora en algunas derivadas de lo que acabo de escribir.

En primer lugar, dado que la investigación es más productiva para el desarrollo profesional, es lógico pensar que los profesores le dediquen más esfuerzo. En muchos casos, el profesor o profesora, además de llegar exhausto/a al aula —a la docencia—, asume esta tarea como *sine qua non* para poder trabajar en la universidad. Resulta entonces lógico pensar que la calidad de la docencia pueda quedar mermada o en entredicho. En segundo lugar, es sabido que un buen rendimiento en el campo de la investigación conlleva impartir menos clases, una especie de premio que hace que haya quien piense que un profesor o profesora con mucha *carga* docente es, presumiblemente, un/a mal/a investigador/a. En tercer lugar, se da la paradoja de que quien menos tiempo dedica a la docencia más capacidad tiene para decidir sobre ella, pues para ascender profesionalmente no se puede dejar de investigar y ese ascenso puede llevar a lugares de toma de decisiones. Y, en cuarto lugar, en la investigación se ha pasado de la especialización a la hiper-especialización, lo que, al menos en ciencias sociales, no es una buena noticia. El saber hiper-especializado conlleva justamente lo contrario de lo que se precisa en la mayor parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En los fenómenos sociales, los factores que intervienen son múltiples.

La respuesta neoliberal a lo expuesto viene manifestándose desde hace años en la universidad, pero ahora resulta más evidente a través de este fenómeno: hay quienes sólo se dedican a la docencia, quienes solo investigan e, incluso, quienes solo gestionan (y profesionales que sólo gestionan, bajo el doble pretexto de la especialización y tener una mirada no gremialista —al parecer, ellos no son corporativistas—). Un ejemplo de corporativismo en el que confluyen los intereses de gestores, profesores y alumnos es la posibilidad de que cada asignatura únicamente ocupe un día de la planificación semanal, aunque ello implique clases teóricas de hasta 3 horas de duración.

4.1 Proletarización subjetivada

Para pensar sobre todo lo planteado aquí, no podemos olvidar la

proletarización en la universidad, de la que ya habló hace años Jordi Llovet (2012). Por desgracia, al parecer, esta es ya uno de los cimientos de estas instituciones, cada vez más basadas en la explotación laboral, es decir, en un trabajo excesivo, mal pagado y sin visos de futuro. ¿Cómo no va a resentirse la docencia?

Debemos añadir también que, pensando tanto en la docencia como en la investigación, las universidades elaboran códigos morales que actúan como discursos legitimadores o éticos.

“nuestra interioridad está configurada por discursos legitimadores o éticos (excelencia, emprendimiento, empleabilidad, innovación); prácticas (evaluación, rendición de cuentas, planificación estratégica); objetivos (rankings, memorias, informes); patrones de juicio (optimización continua e ilimitada de nuestro rendimiento); modos de relación con uno mismo (autorregulación, autocontrol); ideales (autorrealización) y cambios legislativos. La subjetivación es un proceso de unificación, de estabilización relativa de todos estos elementos heterogéneos”. (Gómez, Bravo y Jódar, 2015: 1744).

Hablamos, pues, de una situación laboral estresante, de gran vulnerabilidad y en la que es fácil sentir frustración e impotencia cuando no fracaso. No en vano la universidad es uno de los ámbitos laborales en donde sus trabajadores tienen peor salud mental. Zafra (2022: 37) nos aclara: «Para el capitalismo es fácil rentabilizar ese “entusiasmo” en un marco de producción inmaterial, manteniendo los ritmos de la maquinaria productiva y la velocidad y ansiedad competitiva. Lo es bajo el señuelo entusiasta del capital simbólico, la vanidad y el anticipar que, en tanto nace de un gustar, “se hará de todas maneras”».

5. Plan Bolonia e innovación docente

Tras la firme defensa que hicieron las instituciones del Plan Bolonia, con una contestación mayoritariamente estudiantil, su desarrollo es cuestionado periódicamente. La tesis que se viene repitiendo es simple, pero no simplista: la propuesta es buena, pero ha fallado su aplicación, debido en gran medida a una deficiente financiación y a una actitud reactiva —por no decir egoísta— de parte de muchos profesores. Aunque bien es cierto que ha habido críticas que han ido más allá de las argumentaciones de siempre, como la de Pello Salaburu (2014: § 16), quien sostiene que “el *cansancio previo*, la *falta de información* y, sobre todo, la *presión burocrática* de ANECA han contribuido de forma especial a que los universitarios españoles no hayan sentido especial simpatía por algo tan necesario en Europa como las reformas que exige Bolonia”.

Vayamos por partes. Es incuestionable que la universidad pública española está mal financiada, pero ya lo estaba en el momento de la aplicación del llamado Plan Bolonia, por tanto, nuestros dirigentes sabían desde el principio que dicho plan precisaba un dinero que no había, por lo que pecaron

de negligencia cuando no también de hipocresía. En cuanto a las palabras de Pello Salaburu (2014) —que compartimos—, estas merecen ciertos comentarios: cuando habla de *falta de información* (al profesorado) pensamos que debería decirse *exceso de propaganda*; la presión burocrática de la ANECA (innegable) es consustancial, como venimos escribiendo, a la mercantilización de los estudios universitarios, pues estos precisan de agencias evaluadoras, mediadoras y conductoras de la docencia y de la investigación, que, a la postre, cercenan la autonomía universitaria; por último, no negamos el cansancio previo del profesorado, pero, entonces, nos preguntamos cómo habría que calificar lo que se vive ahora con la aplicación y desarrollo de Bolonia.

Por otro lado, al hablar de la aplicación de Bolonia, no suele repararse en el encarecimiento de los estudios; además, ante la organización de la docencia, que exige asistir a clase de forma regular por el seguimiento de una evaluación continuada, no es fácil compaginar estudios y trabajo. Como tampoco se suele subrayar el efecto que ha tenido en el modo de trabajar en las aulas. Por ejemplo, mayor fragmentación de los conocimientos y reducción de los contenidos; mayor preocupación por el cómo —con elevada presencia de tecnología en el aula— que por el contenido; ratio profesor-alumnos elevada; disminución de las exigencias para superar una asignatura o infantilización de los campus, al sobreproteger y no tratar a los estudiantes como adultos autónomos y responsables de sus actos.

Todo ello tiene claramente unas consecuencias negativas en la construcción del pensamiento crítico, que resulta inviable. El contenido de las clases suele quedar sujeto a las modas, por lo que la reflexión es imposible. El profesorado tiene como objetivo que el alumnado desarrolle capacidades como si estas no precisaran de conocimientos: detectar problemas sociales que requieren solución es algo más complejo que trabajar en grupo u organizar el tiempo. Se podrá pensar que esto es hacia donde ya derivaba la universidad antes del Plan Bolonia, pero esto sólo es una presunción y, en cambio, la aplicación del Plan Bolonia es una realidad.

Desde la distancia, el Plan Bolonia puede observarse como el instrumento que se precisaba para mercantilizar la universidad, aunque esta idea no haya arraigado. No deja de ser paradójico que una institución que se prejuzga como garante del espíritu crítico sea tan poco crítica con su funcionamiento profundo. Yendo más allá de las subjetividades, se debería ahondar en las razones objetivas que han derivado en esta situación. Y, aunque ese objetivo no puede desarrollarse en este artículo, sí queremos destacar aquí que es un error interpretar la crítica al Plan Bolonia como un rechazo directo por miedo a enfrentarse a los cambios.

Marina Garcés (2022: 11), al tratar la cuestión de las enseñanzas alternativas, nos dice: “ya sabemos que el capitalismo lo recupera todo y lo convierte en mercancía. El problema es de confusión. Hoy en día la verdad se combate con confusión”. Y remacha: “Los elementos de esta estrategia de la confusión son muchos, pero se concretan, creo, entre tres

ejes de cuestiones: los modelos de gestión, la relación entre aprendizaje y conocimiento y el sentido del cambio pedagógico” (Garcés, 2022: 12).

La autora apunta también hacia el problema de la prevalencia del cómo sobre el qué: “El giro pedagógico actual promueve una idea de aprendizaje vacía de contenidos. Estos han dejado de importar porque, siendo disponibles en tiempo real a través de la tecnología, sólo importa aprender a moverse ágilmente y con criterio en ese nuevo entorno. Es una idea falaz que contrapone los procedimientos (el cómo) al contenido (el qué), como si pudieran separarse, y más grave aún, como si se pudiese aprender sin saber nada. Es una obviedad: aprender es aprender *algo* y solamente sabiendo *algo* podemos aprender más” (Garcés, 2022: 14). Se trata de un giro pedagógico que pone el foco en lo emocional y en lo procedimental, donde la innovación docente “se convierte en un fin en sí mismo, sin contar con la pregunta del ¿para qué? y, sobre todo, ¿para quién?, la renovación pedagógica deja de ser una práctica social y se convierte en una actividad comercial y mercantil” (Marina Garcés, 2022: 14).

Para Jaume Carbonell (citado por Pérez Rueda, 2022: 25 - 26), la llamada *innovación pedagógica* “es un concepto polisémico que se presta a múltiples lecturas en función de quién lo utiliza, en qué contexto tiene lugar y a qué finalidades responde”. Según Carbonell, “la innovación se asocia, con frecuencia, a desarrollo o adaptación del sistema capitalista; a novedad o producto de temporada; a modernidad y actualización educativa; a cambios cosméticos o simples mejoras parciales”. Y termina enlazando con lo que manteníamos párrafos atrás, acaba prevaleciendo el “cómo lo hacemos” sobre el sentido, el “porqué”. No cabe duda de que esta manera de entender la innovación docente está al servicio de una concepción de un determinado modelo de universidad.

6. El mercado de los estudios de periodismo

Afirma Nuncio Ordine que “cuando surge esta idea del saber útil, de profesionalizar la escuela, de mirar únicamente al mercado, significa que hemos perdido totalmente la idea de la importancia del conocimiento como experiencia en sí: estudiar para ser mejores” (Loreana, 2023: § 8). Pensamos que este punto de vista no rige ni para la gran mayoría de estudiantes que escogen un grado ni para la mayoría de la oferta académica terciaria. De hecho, afirmaciones de este cariz, si no se contextualizan y se desarrollan con detenimiento, pueden rezumar clasismo. Ahora bien, como hemos venido escribiendo, cuando el utilitarismo mercantil rige el sentido de los estudios, éstos pasan a estar al servicio de la finalidad (y la lógica) del mercado, que, por cierto, es todo menos democrático.

En términos generales, no debemos olvidar que estudiar en la universidad suele ser entendido como un “valor” en el que inviertes para obtener un rendimiento: conseguir un tipo de trabajo mejor remunerado y con mayor prestigio social.

En una sociedad como la española, en la que el desprestigio de la llamada “formación profesional” es más que notable, ese “utilitarismo universitario” crece de dos maneras: con un aumento desproporcionado de alumnos universitarios y con la constante incorporación a la oferta universitaria de estudios profesionales que se reivindican a sí mismos pidiendo formar parte de la oferta universitaria.

Cuando observamos grados como el de Periodismo, vemos que este está concebido como el requerimiento formativo para una profesión. Por lo tanto, no cabe duda que su sentido útil troca fácilmente en utilitarismo, y define el buen profesional que precisa el mercado en cada momento. Por lo escrito, es fácil deducir que es muy difícil que un plan de estudios pueda contrarrestar –o, incluso, mermar– esas fuerzas objetivas y subjetivas de las que venimos hablando.

Al mismo tiempo, nos encontramos con una hiper-oferta de grados de periodismo: sigue habiendo una gran demanda y, en la actualidad, son más baratos de organizar (por la reducción del precio de la tecnología y el paralelo incremento de la tecnología doméstica). O sea, parecen cada vez más rentables para las universidades en un doble sentido, proporcionan ingresos y acallan quejas por falta de plazas. De este modo, la lógica de la obtención de ingresos puede más que la lógica de la demanda de empleos, con el resultado ya conocido desde hace décadas: no hay trabajo para tanto egresado. Y esta realidad es tan palpable que hace que muchos estudiantes abandonen sus estudios o sigan en ellos desilusionados y, por tanto, desmotivados.

Pero, aun viendo que lo más razonable sería disminuir la oferta de grados y de plazas, habría otras fuerzas que lo impedirían, fruto de la dinámica de los departamentos universitarios, que también son productores de “bienes”, y que operan en continua competencia con otros departamentos. Esos *bienes* son los profesores: una vez estabilizada la plantilla, o en vías de serlo, resulta imposible ejercer cambios que impliquen su reducción. De hecho, esto es también un factor que contribuye al aumento del catálogo de estudios cada vez más especializados en aras de conseguir un carácter distintivo para contrarrestar la falta de autonomía que tienen las universidades para elaborar planes de estudios distinguibles.

En el ámbito del periodismo, este desglose en grados con los que las universidades buscan diferenciarse ayuda a que cada vez sea más difusa la línea entre periodismo y contenido. No cabe duda que el periodismo es un contenido, pero también es innegable que no todos los contenidos, la mayoría, son periodismo. Y supuestamente estamos en un grado de Periodismo, ¿o no? Pero también hay que advertir que los estudiantes llegan al aula con referentes muy distintos a los de hace años y las maneras de hacer periodismo les suele parecer algo anticuado o un conocimiento del que pueden prescindir para encontrar trabajo.

Sobre esta cuestión, Laurent Beccaria y Patrick de Saint-Exupéry (2020: § 15) indican: “En cada temporada surgen soluciones milagrosas que no son nunca las mismas y es entonces cuando las desilusiones suceden a las desilusiones.

Ya que, invariablemente, surge otra interrogante: ¿adaptarse a qué?” Y apostillan: “Un periodista que pasa su tiempo reescribiendo comunicados de prensa merece ser reemplazado por un ordenador”, estima el fundador de *Journatic*. El reciente cierre de la división de periodismo de *BuzzFeed* y la declaración en bancarota de *Vice* también son señales del mercado.

El mercado se equivoca y se corrige constantemente. ¿No se debería tomar nota en los grados de Periodismo? Por ejemplo, basar el discurso docente en el tráfico de los contenidos debería suponer cercenar más de una guía docente, recortando la información sobre la práctica periodística. No tener una mirada crítica y observadora del mercado acaba por confundir lo fundamental con lo perentorio, cuando se supone que un grado como el de Periodismo debe articularse en torno a esa diferenciación y ahondar, por tanto, en lo fundamental. Si no se asienta lo fundamental, convertimos al periodismo en un oficio en el que priman las habilidades, pero se es incapaz de discernir, lo que lleva a que el/la periodista sea un/a mediador/a prescindible.

Coincidimos con Serón (2023: § 12) cuando nos advierte de que «los planes de estudio se deben descargar de montones de “detalles de especialista” que, aunque no lo parezca, siempre son sencillos de aprender para un titulado en el momento que los necesite, si es que los necesita». Según Serón (2023: § 13), se ha de poner el acento en “ampliar el campo cognitivo del estudiante para que entienda mejor el mundo en el que vive y en el que va a desarrollar su actividad profesional”. Mundo, no lo olvidemos, que condiciona y en el que se inserta esa actividad profesional.

Para acabar, debemos hacer hincapié en que la tecnología, pensando tanto en su uso como en su comprensión –por ejemplo, debería distinguirse entre tecnología y herramientas tecnológicas–, es necesaria en estos planes de estudio. Pero hay que llevar cuidado en no caer en el tecnocentrismo, “el riesgo de obviar la impartición de conocimientos básicos, como los fundamentados en la deontología profesional, o dejar de poner el foco en el desarrollo de capacidades elementales, tanto duras como blandas, para el ejercicio profesional, desde la redacción de textos hasta el análisis de la actualidad o el consumo crítico de todo tipo de medios” –Rojas Torrijos en Álvaro Luizzi (2023: § 4)–. Es decir, el conocimiento sobre la tecnología siempre debería ser algo complementario.

Marina Garcés (2022: 17) afirma que «unas de las muchas definiciones de “aprendizaje” podría ser, hoy, la adquisición de esos conocimientos y habilidades que nos permiten, ante todo, deshacer la confusión respecto a algún asunto relevante». Afirmación que nos parece fundamental en el grado de Periodismo: si no comprendes, ¿cómo vas a explicar?

7. A modo de reflexión final

Cuando hablamos de la mercantilización de la universidad no nos estamos refiriendo a una colaboración con la empresa

privada, sino a que la lógica del mercado ha acabado dictando el funcionamiento, la gobernanza, las funciones, las prioridades, los objetivos y los dispositivos de evaluación de las universidades. Desde finales del siglo xx el neoliberalismo ha venido trabajando con este propósito, consiguiendo transformar el ser de las universidades y, además, con escasa oposición de sus miembros.

Dentro de esta lógica, la docencia, supuesta prioridad de la universidad, es infravalorada en relación con la investigación, y en ambos casos caminan hacia la hiperespecialización. Los saberes se fragmentan, los contenidos disminuyen, lo superfluo se confunde con lo fundamental, importa más el cómo (se explica) que el qué (se explica) y se sustituyen los conocimientos por las competencias. Para crear un mercado global de enseñanza terciaria en lo que se ha venido en llamar *movilidad*, la lógica mercantil ha precisado homogeneizar contenidos y estructuras de los planes de estudio, cercenando la autonomía universitaria. En la Unión Europea esa homogeneización se la conoce como Plan Bolonia.

En otras palabras, lo que se ha primado es el utilitarismo y éste es mayor cuanto más profesionalizador es el grado, algo inherente a los estudios de periodismo. Éstos pecan, en la actualidad —y a nuestro parecer—, de tecnocentrismo y de caer en la obsolescencia de contenidos al confundir lo fundamental con lo superfluo. A la par, el utilitarismo se manifiesta en el creciente desprestigio de los contenidos teóricos y en la acomodación de los planes de estudio a lo que se interpreta como las necesidades del mercado. Incluso, en los propios grados de periodismo, se llega a confundir contenidos con periodismo, estimulándose así una progresiva sustitución de los “referentes informativos” por “referentes productivos” desde la mirada del alumnado.

Se nos dice, y así lo creemos, que la democracia necesita del periodismo. Pero para que este propósito llegue a buen puerto, y más en una sociedad cada vez más compleja, deberíamos cuidar con esmero la formación de los futuros periodistas para que éstos sean capaces de informar y explicar con criterio el qué y el porqué de lo que sucede. Un/a periodista deberá formarse a lo largo de su trayectoria profesional, incluso especializándose, pero el grado supone, ni más ni menos, el espacio para construir los cimientos del futuro hacer profesional. Junto a los conocimientos específicos de los estudios de periodismo y comunicación, que no se han de desvirtuar con el utilitarismo práctico, nos parece cada vez más importante una mayor cultura general y, por otro lado, la asunción de valores inherentes al periodismo y a la ciudadanía, para así actuar conforme al bien común, pues eso y no otra cosa es la información.

Notas

1. Para profundizar en estas cuestiones, véase Banco Mundial (1995) y Lavarde, M. (2003).
2. Argumentos similares sostienen Catanzaro, G. (2020), Alves, A. (2019), Giroux, H. A. (2018) y Lora, J., & Recéndez, C. (2003).
3. La dinámica de los TFG es un buen ejemplo de cómo los costes pueden desvirtuar la finalidad. En primer lugar, la carga docente real de esta tarea ocupa muchas más horas de las que se consideran oficialmente, es decir, se abarata el coste profesor/a, obligado/a a hacer más trabajo del que le correspondería. Pero, como respuesta a las quejas, se ha reducido el peso del TFG en el expediente del alumnado por la vía de la reducción de créditos que, a su vez, implica disminución de la exigencia.

Referencias

- Álvarez, M. (2019). La universidad neoliberal y la ‘Crítica de la razón precaria’. *Ctxt*. <https://bit.ly/42nZU8s>
- Alves, A. (2019). La racionalidad neoliberal y la transformación estructural de la universidad. *Pedagogía y Saberes*, 51, 67-74. ISSN 0121-2494.
- Banco Mundial (1995). *Priorities and strategies for education: a World Bank review. Development in practice*. World Bank Group.
- Beccaria, L. y de Saint-Exupéry, P. (2020). Otro periodismo es posible. Manifiesto ‘XXI’. *Frontera Digital*. <https://www.fronterad.com/otro-periodismo-es-posible-manifiesto-xxi-ii/>
- Bermejo, J. (2009). *La fábrica de la ignorancia: la universidad ‘como si’*. Akal.
- Betancourt, B. (2004). Gobierno, Banco Mundial y universidades: el legado de una década de políticas universitarias en América Latina. *Pensamiento Universitario*, 11, 7-15.
- Broncano, F. (2023). El efecto venenoso de los ‘rankings’ en la investigación. *El País*. <https://bit.ly/3WQoi1r>
- Catanzaro, G. (2020). Aportes para una crítica dialéctica de la relación entre universidad y neoliberalismo desde la experiencia de las universidades públicas argentinas. *Atenea*, 522, 39-57. <https://doi.org/10.29393/At522-95ACGC10095>
- Garcés, M. (2022). Introducción. En: A. Pérez Rueda (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*, 11-17. Virus.
- Garrido Rivera, A. (2020). Controversias de la idea de universidad. *Perfiles Educativos*, 43(171). <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2021.171.59597>
- Giroux, H. A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.

- Gómez, L., Bravo, M. J. y Jódar, F. (2015). Gubernamentalidad neoliberal y producción de conocimiento en la universidad: genealogía de una configuración subjetiva. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1735-1750. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.gnpc>
- Gómez, J. y Saxe, E. (2010). *El Banco Mundial y la educación superior. La universidad pública comercializada: el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica* [Ponencia] UNCR 2010 Congreso Internacional de Educación Superior, Costa Rica. https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2629/recurso_724.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hermoso, B. (2023). El filósofo y profesor italiano Nuccio Ordine, premio Princesa de Asturias de Comunicación y Humanidades 2023. *El País*. bit.ly/450jHRF
- Lanzas, I. (2021). La idea de la universidad de Wendy Brown. Una crítica a la racionalidad neoliberal. *Universidad Sí*. <https://bit.ly/3WQf2u7>
- Llovet, J. (2012). La Universidad que vendrá. *El País*.
- Llovet, J. (2011). *Adeu a la Universitat: L'eclipsi de les humanitats*. Galaxia Gutenberg.
- Lora, J. y Recéndez, C. (2003). La universidad neoliberal y la crisis educativa. De cómo año tras año llegaron las evaluaciones. *Reflexión Política*, 5, 70-79.
- Laverde, M. (2003). *Construir sociedad de conocimiento. Nuevos desafíos para la educación terciaria*. World Bank Group.
- Loreana, D. (2023). Nuestra sociedad desprecia los saberes que no producen beneficio económico. *Ethic*. En: N. Ordine. *Nuestra sociedad desprecia los saberes que no producen beneficio económico*
- Luizzi, A. (2023). Periodismo & Universidad: José Luis Rojas Torrijos (Esp.). *Periodismo & Universidad*. <https://bit.ly/3IZSHEP>
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata.
- Pérez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus.
- Roberts, P. (2017). Neoliberalismo impuro: una crítica freireana a las tendencias dominantes en la educación superior. *Rizoma freireano*. <https://bit.ly/42h4UMc>
- Salaburu, P. (2014). ¿Por qué no ha funcionado Bolonia? *Nueva Revista*. <https://bit.ly/3oLIXs8>
- Serón, J. (2023). ¿Qué se enseña en la universidad y por qué? *Universidad*. <https://bit.ly/3CcaZPt>
- Zafra, R. (2022). Academia (des)acelerada. En: D. Calvo; G. Llorca-Abad; L. Cano-Orón, D.H. Cabrera (Coord.). *Academia (des)acelerada. Encierros, entusiasmos y epidemias*. <https://ddd.uab.cat/record/271260?ln=es>