

La transformación pragmática de los fines de los estudios académicos.

The pragmatic transformation of the aims of academic studies.

Francisco Rodríguez Valls¹

Universidad de Sevilla, España

Recibido 25 junio 2025 • Aceptado 1 diciembre 2025

Resumen

Los estudios académicos reglados y formales nacieron en los incipientes Estados de la naciente Europa con los objetivos de unificar y estructurar para su enseñanza los conocimientos de las diferentes disciplinas y legitimar las competencias profesionales de aquellos que los cursaban. El paso de los siglos y el acceso masivo al servicio público de la educación ha hecho que la gestión del gasto haya debido racionalizarle atendiendo a criterios de utilidad pública a corto y medio plazo. Con ello se han transformado sustancialmente los objetivos básicos que los hizo necesarios en su inicio.

Palabras clave: Estudios académicos; Universidad; Fin pragmático; Humanismo; Utilidad pública.

Abstract

Formal academic studies emerged in the early states of a nascent Europe with the aim of unifying and structuring the knowledge of different disciplines for teaching purposes and legitimising the professional skills of those who studied them. Over the centuries, mass access to public education has meant that spending has had to be rationalised in line with short- and medium-term public utility criteria. This has substantially transformed the basic objectives that made them necessary in the first place.

Keywords: Academic Studies; University; Pragmatic aim; Humanism; Public utility.

¹. rvalls@us.es

1 • Introducción

Así como la conquista militar y el derecho romano consiguieron la unidad del Imperio, al desmembrarse Roma cada nación de la futura Europa debió unificar las diferentes regulaciones normativas que regían de forma simultánea dentro de sus inestables fronteras. Cualquier elemento que posibilitara la unidad política de los Estados nacionales fue bienvenido. Los dos factores que más contribuyeron a ella, junto con el ya citado derecho romano, fueron la filosofía griega y la ética cristiana de la caridad.

La unidad política se reforzó mediante la imagen greco-cristiana de un mundo ordenado creado —a su imagen y semejanza— por un Dios Personal, Sabio y Bueno. Uno es el mundo, sus hechos y su sentido, y el ser humano —poseedor de una autoconciencia racional— puede conocerlo de manera limitada, pero en los justos términos que le permite su capacidad de observación y juicio. El modelo de ser humano que busca la unidad del mundo y de sí mismo y que confía en hacerlo de forma objetiva mediante su razón, don recibido directamente de la luz de la inteligencia divina, es propio de la civilización cristiana. No extraña por ello que, a pesar de frecuentes imaginarios que han deformado las causas del nacimiento de la ciencia moderna, el saber científico haya nacido y se haya desarrollado en el silencio de los monasterios y en el estudio de las Universidades que creó el Occidente cristiano.

Los Estados nacionales, al igual que buscaron un derecho común, necesitaban sancionar y evidenciar el saber legítimo que poseían sus obtentores en su actividad profesional: sobre todo en el arte de enseñar y predicar, el arte de curar y el arte de litigar. Los estudios cursados y superados en instituciones académicas creadas por la autoridad política o eclesiástica eran certificados, a la manera de acta notarial, por quien estaba al cargo de ellas y, esos títulos, podían ser mostrados por sus poseedores como garantía de las competencias que ellos mismos decían tener.

Los objetivos de estas páginas son: 1.- constatar el origen histórico de los estudios académicos reglados por los Estados, 2.- señalar los fines que se perseguían con ellos y 3.- mostrar la transmutación de sus valores prístinos en otros pragmáticos que buscan prioritariamente la utilidad y el bienestar

social entendidos de una manera muy específica. Su estructura se articula en torno a ese hilo conductor.

2 · Sentido jurídico y necesidad política de los estudios académicos

Un ejemplo relevante en la historia del derecho occidental, escrito además en el español de su siglo, tiene centro en la corona de Castilla durante el reinado de Alfonso X llamado el Sabio (1221-1284), hijo del rey Fernando III el Santo y sobrino del monarca francés San Luis IX. La obra, que se ha consolidado a lo largo de la historia del derecho con el nombre de *Libro de las Siete Partidas*, tiene la finalidad, ya indicada en el punto anterior, de que cualquier súbdito de la corona de Castilla sepa a qué atenerse a lo largo y ancho de todo su territorio en cualquier ámbito institucional y legal.

En la Partida II se redacta el derecho que concierne a los estudios académicos, objeto del presente escrito. La Ley I del Título XXXI contiene un texto —lo cito íntegro a continuación— que, a partir de su promulgación, ha tenido una importancia sustantiva en la historia de la educación en Occidente.

Estudio es ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algunt logar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes: et son de dos maneras dél; la una es á que dicen estudio general en que ha maestros de las artes, así como de gramática, et de lógica, et de retórica, et de aritmética, et de geometría, et de música et de astronomía, et otros en que ha maestros de decretos et señores de leyes: et este estudio debe ser establecido por mandato de papa, ó de emperador ó de rey. La segunda manera es á que dicen estudio particular, que quier tanto decir como quando algunt maestro amuestra en alguna villa apartadamente á pocos escolares; et tal como este puede mandar facer perlado ó concejo de algunt logar. (Alfonso el Sabio, 1807:340. Las cursivas son mías)

Las primeras cursivas que he introducido en el texto transcrita contienen la que, posiblemente, sea la definición canónica y emblemática del fin fundacional de los estudios académicos hasta su transmutación en el Tratado de Bolonia en el año 2009: “estudio es ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algunt logar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes”. La finalidad de la institución académica es la cooperación de todos aquellos que la integran para asimilar y hacer crecer el conocimiento humano. Ese fin bebe de la máxima evangélica “la verdad os hará libres” (Jn. 8, 32). El conocimiento concede un poder que cada sujeto, en el uso legítimo de su conciencia moral, debe aplicar al servicio del bien común como considere adecuado. Ese fin no obliga y determina en concreto para qué debe servir el conocimiento. Pone en primer lugar, como motivo esencial de emplearse en su búsqueda, su adquisición y el diálogo que lleve a su incremento para que el docto, posteriormente, pueda determinar en cuál de las formas, de entre las muchas posibles y buenas que existen, quiere que lo que ha logrado florezca en el servicio colectivo y aplique al bien común.

Las segundas cursivas fijan la garantía, legitimada por la autoridad competente, de que cursar unos determinados estudios mediante ciertos procedimientos precisos conducen a la adquisición real de las competencias que prometen: “et este estudio debe ser establecido por mandato de papa, ó de emperador ó de rey”. La autoridad incuestionable sanciona de forma pública la capacitación de los doctos cuando se cursan en la forma debida los planes de estudios que el poder legítimo define y señala.

La utilidad en la práctica de esta forma de proceder es enorme ya que permite comprobar mediante referencias notariales fiables de dónde proviene el saber que alguien dice tener. No es lo mismo ponerse en las manos de un médico titulado que en las de un sacamuelas, un barbero o un brujo, aunque el documento por sí solo —la vida misma nos saca pronto de tal ingenuidad— no garantice mejor resultado en nuestra curación que confiar en alguien que no lo tiene. En cualquier caso, un documento fiable inclina a poner la vida y la propiedad en quien lo posee y, por utilizar un término técnico, tiene un valor performativo: si un título dice que una persona es médico o abogado, es médico o abogado y no puede ser de otra forma. Distinto es que el médico o el abogado sean... un buen médico o un buen abogado. Una titulación no garantiza tanto. Coordinar los conocimientos en los Estados nacionales y

atribuirles grados de capacitación para asumir acciones en la vida real es la finalidad jurídica y política de los estudios académicos.

Los dos objetivos recogidos en el texto citado del rey Alfonso son el arquetipo del saber que funda en toda la naciente Europa sus instituciones académicas e inspiran lo que debe estudiarse en ellas.

3 · La función de la Filosofía en el conjunto de los estudios académicos tras la caída del Antiguo Régimen

La Filosofía está unida desde su nacimiento al diálogo entre iguales y a la enseñanza de la juventud. Tiene las características de un saber inconcluso, que ama lo que desea conocer, pero que no lo posee, y en el que cada uno sabiéndose ignorante no se resigna a serlo. Pronto la actividad filosófica se concentró en grupos de maestros y de discípulos que acabaron cristalizando en instituciones ahora universalmente famosas como la Academia, el Liceo o el Jardín. La figura de Sócrates, reconocido por el Oráculo de Delfos como el más sabio de toda Grecia, constituye el talante específico del buen filósofo y del buen maestro que, además, sabe entregar con dignidad su vida por la libertad de seguir ejerciendo con honor la actividad que profesa.

En continuidad con la tradición griega y con la experiencia de siglos de numerosas instituciones académicas, el idealismo alemán, que florece en la época en la que nace una nueva forma de Estado tras la caída del llamado Antiguo Régimen, conecta de forma íntima y específica —y con palabras nuevas— las diferentes maneras que puede adquirir la enseñanza formal y reglada y la función que el saber filosófico desempeña dentro de ella. La realidad en su conjunto no es considerada por los idealistas del siglo XIX como un conglomerado, un *mixtum compositum*, sino como un todo ordenado en el que cada parte refleja de alguna manera cualquier otra del Universo. De acuerdo con esa visión orgánica del mundo, Friedrich W. J. Schelling —por centrarnos en un único autor que dedica un libro completo al sentido de los estudios académicos— concluye que “tanto en la ciencia como en el arte, tiene valor lo particular en tanto acoge en sí lo general y absoluto” (Schelling, 1984: 66). No la naturaleza de los hechos concretos, sino la conexión que guardan los hechos entre sí y por lo que adquieran sentido es el camino que

conduce al conocimiento como tal. Por ello, más adelante, el mismo pensador afirma lo siguiente de aquel que tiene a su cargo la enseñanza del saber en los estudios científicos: “aquel que conoce su disciplina particular únicamente como particular, y no es capaz de reconocer lo general en ella, ni de integrarla en la expresión de una formación universal-científica, es indigno de ser profesor o guardián de las ciencias” (Schelling, 1984: 82).

Imbuido de ese espíritu de comprensión del sentido global de toda la realidad, Schelling determina de una manera tajante la finalidad de toda la educación del ser humano, en especial de la formación académica:

Todas las reglas que pudieran darse al estudiante se condensan en una: aprende solamente para crear tú mismo. Solo por esta capacidad divina de la creación se es verdadero hombre; sin la misma se es únicamente una máquina medianamente organizada, de forma hábil. Aquel que no ha conseguido con el mismo impulso superior, con el que el artista crea, partiendo de una masa bruta, la imagen de su alma y de su propia invención, que esta capacidad elabore perfectamente la imagen de su ciencia en todos los rasgos y partes, hasta la total unidad con la protoimagen, no ha penetrado para nada en tal ciencia.

(Schelling, 1984: 91)

Sostener que la educación se orienta fundamentalmente a la creación y a la autocreación humana, que no puede alcanzarse sumando hechos a hechos sino buscando una conexión íntima entre los datos, es la expresión en términos nuevos de los fines antiguos de los que hemos dejado constancia desde el inicio de este artículo. Convencido de esta imagen sobre el saber de la persona y del mundo, impulsado y financiado por el Rey de Prusia, el humanista Wilhem von Humboldt puso en marcha en 1810 la Universidad de Berlín de la que fue nombrado primer Rector Johann G. Fichte, considerado en ese momento como el mayor filósofo vivo de su tiempo. A esta institución la definen características que la hacen merecedora de una especial atención y un estudio más detenido. Para no abundar en exceso en el asunto, voy a sintetizarlo acudiendo a las ideas que Heidegger ofrece sobre la novedad de

la Universidad de Humboldt en dos conferencias para cursos de extranjeros que dictó en la Universidad de Friburgo los días 15 y 16 de agosto de 1934¹.

Describiendo Heidegger cuatro hechos significativos de esa nueva Universidad, de los que transcribo el segundo y el tercero que son los que vienen más al caso en mi escrito, afirma:

2. El peso principal no fue puesto en la organización externa, sino en la vocación y la unión de hombres hábiles, de creativos pensadores y profesores ejemplares. Wilhelm von Humboldt escribió, por entonces, de modo explícito, él mismo: “Precisamente se hace un llamado a los hombres diestros y se deja que sea la Nueva Universidad la que se vaya enmarcando paulatinamente en esto”; 3. El centro portador y determinante de la Nueva Universidad fue la Facultad de Filosofía. La educación para el saber fue dirigida por una orientación filosófica comprensiva de la conexión interna de todas las regiones esenciales del saber y de los modos de proceder pertinentes a su trabajo. (Heidegger, 2001: 5)

La causa de algo así, tal y como hemos planteado desde las primeras páginas, es definir de manera esencial la institución académica proponiéndole como guía el ideal de búsqueda de la unidad del conocimiento.

El motivo realmente determinante para esta época de prosperidad de las ciencias históricas y de la naturaleza, reside en que su preguntar y pensar están puestos todavía bajo el influjo de la gran filosofía del Idealismo Alemán. (...). Las ciencias todavía eran llevadas por la idea de un saber acerca de

¹ Estas conferencias son posteriores y, a nuestros efectos, más esenciales que el discurso que pronunció Heidegger el día 27 de mayo de 1933 inaugurando oficialmente su mandato como Rector de la Universidad de Friburgo. Su periodo como Rector se extendió desde el 21 de abril de 1933 al 27 de abril de 1934. Ese discurso, bajo el título de *La autoafirmación de la Universidad alemana*, está publicado en español desde el año 1996 en la editorial Tecnos.

todo de lo que puede saberse; sus preguntas concernían siempre a conexiones y leyes esenciales de sus regiones. La palabra y el concepto “ciencia” tenía todavía el significado de un saber, que se dirige necesariamente al todo y, por tanto, necesariamente en sí mismo filosófico. (Heidegger, 2001: 6)

Heidegger, prosiguiendo el derrotero histórico de la Universidad tras ese elevado instante que fija como meta de la institución educativa la unidad del saber, describe el cambio de esa perspectiva, especialmente a partir de 1870, de la siguiente manera:

Sólo que, con este auge de las ciencias se ocultaba, simultáneamente, también, ya un peligro. Los campos del saber se fueron ensanchando cada vez más y el material de aquello que podía saberse se fue haciendo cada vez más múltiple. Los investigadores se fueron vinculando cada vez más con recintos individuales. Se rompe el nexo con los otros campos de saberes; al interior de la ciencia misma singular se pasa por alto cada vez más la totalidad. (...). El mismo Estado terminó viendo en las universidades cada vez más al establecimiento educador práctico-técnico para sus funcionarios públicos. Cada una de las Facultades individuales se convirtieron en organismos de fines, en escuelas profesionales. (...). Las facultades se mantuvieron juntas aun externamente solo gracias a una administración común y por la hueca idea de colaborar por sí mismas en el fomento en general falto de todo objetivo de la así llamada cultura. (Heidegger, 2001; 7-8)

Pero esta transmutación de los objetivos de los estudios académicos no es ni accidental ni inocua: ese es el corazón de la descripción histórica y profética del profesor de Friburgo. La palabra Universidad se convierte, al cambiar sus metas y fines, en una carcasa fonética que encierra una semántica esencialmente diferente a la que tuvo en sus inicios. En palabras del filósofo alemán:

Sin embargo, el *error más grande* consistió en que esta universidad haya creído, pensando en su origen histórico, que se encontraba cumpliendo con la tarea que alguna vez le hubiese sido impuesta. (Heidegger, 2001: 8)

En los dos puntos siguientes estudiaremos dos de las grandes consecuencias que vienen de suyo tras producirse esa transmutación de fines.

4 · Universidades y Academias de Ciencias. La crítica de Schopenhauer y de Nietzsche al pensamiento “reactivo”

Un resultado opuesto al conocimiento activo y creador, que hemos reflejado en el punto anterior como deber esencial de las entidades educativas, ocurre cuando la institución académica se deja llevar por la inercia y el hábito cómodo de la repetición. La rutina puede conducir a que un centro educativo se limite a instruir a los que pasan por las aulas transmitiéndoles la tradición que “ya se sabe” sin ponerlos en contacto con lo que ignoramos. El hecho es que contemplar el abismo de nuestra ignorancia, acompañado de la esperanza de hacerlo en lo posible menos profundo, es lo que motiva a emprender cada día con ilusión renovada la aventura de descubrir. Cuando la rutina no deja crecer, agota a cualquier ser humano que conserve hasta entonces el espíritu de la juventud. Limitándose a la transmisión de lo antiguo que repite lo ya sabido hasta el hartazgo, las obras creadoras de cada momento acaban momificándose y convirtiéndose en papeles viejos y polvorrientos.

Con esa descripción no me refiero a la tentación fáustica de renegar de una vida de estudio insatisfecho y de querer recuperar el tiempo perdido abrazando la carnalidad de los placeres sensibles. Ese caso específico, diferente del que nos atañe, lo expresa bien Johann W. Goethe en el texto que cito a continuación y que transcribo de la primera parte de su obra más señera:

¡Ay de mí! Con laborioso ardor he estudiado la filosofía, la jurisprudencia, la medicina y también la teología, e, ¡insensato de mí!, al presente soy tan ignorante como si nada hubiese aprendido. Bien es verdad que me titulo maestro, doctor, y que hace unos diez años enseño a mis discípulos muy distintas materias. ¡Convencido estoy de que nada podemos saber...!

¡Esto consume mi corazón! En realidad, sé un poco más que los necios, los doctores, los maestros, los clérigos y los monjes; ni escrúpulo ni duda de clase alguna me mortifica; ni el diablo ni el infierno me amedrentan: pero gracias a esto, tampoco disfruto de placer alguno; (...); carezco de bienes, de dinero, de dicha y de crédito en el mundo; un perro, de fijo, que a este precio no quisiera la vida. (Goethe, 1976: 19)

Fausto no es un escéptico, es conocedor, como se aprecia bien en las líneas que he citado, de lo que sabe y de lo que ignora. Lo que le corroe es no haber alcanzado la omnisciencia, no ser como Dios a pesar de todo su esfuerzo, y lamentar, al descubrir que es humano, no haber gozado a su debido tiempo de otros aspectos también humanos que estuvieron a su alcance. Su pecado es la soberbia demoníaca que le lleva, con toda lógica, a establecer negocios con Mefistófeles y el Infierno.

A aquello que me refiero expresamente en las líneas del primer párrafo de este punto, es a la también actitud soberbia del *profesor* que tiene oficio, pero que ha olvidado lo esencial de aquello que *profesa*. Aclaro la cuestión presentando dos textos, uno de Schopenhauer y otro de Friedrich Nietzsche, cuya esencia exige a la institución académica un retorno al pensamiento vivo y creador, a la acción humana de conocer, y no una reacción de erudito o una actitud de dilettante ante pensamientos y doctrinas ya pensados desde tiempos inmemoriales por otros.

Leer toda clase de exposiciones de sus doctrinas, o la historia general de la filosofía, en vez de las obras originales de los filósofos, es como si uno se hiciera masticar la propia comida

por otro. ¿Se leería la historia universal si cada uno pudiera contemplar con sus propios ojos los sucesos interesantes del pasado? Pero en lo referente a la historia de la filosofía es realmente accesible semejante autopsia de su objeto, a saber, en los escritos originales de los filósofos. En ellos, para mayor brevedad, puede limitarse siempre a los capítulos principales bien elegidos, y tanto más cuanto que abundan en repeticiones que uno puede ahorrarse. De esta manera conocerá sus doctrinas de una forma auténtica y no falsificada, mientras que de las historias de la filosofía, publicadas ahora anualmente por medias docenas, sólo recibe lo que ha entrado en la cabeza de un profesor de filosofía, y a decir verdad tal como le parece bien. Por tanto, se comprende por sí solo que los pensamientos de un gran pensador tienen que reducirse considerablemente para encontrar sitio en el cerebro de tres libras de semejante parásito de la filosofía, de donde, revestido con la correspondiente jerga del día debe salir de nuevo, acompañado de sus sagaces juicios. Además, hay que considerar que un hombre de esa especie, que escribe sobre filosofía para ganar dinero, apenas puede haber leído la décima parte de las obras de que informa. Su estudio real exige toda una larga vida de trabajo, tal como la llevó, en los tiempos aplicados, el valiente Brucker. Pero esta gente, impuesta por sus continuos cursos, sus empleos oficiales, sus viajes de vacaciones y sus distracciones, y que, en su mayor parte, publican historias de la filosofía en su juventud, ¿qué puede haber investigado a fondo? Y, además, pretenden ser únicamente pragmáticos, haber profundizado y exponer la necesidad del origen y la sucesión de los sistemas, e incluso juzgar, amonestar y dar ejemplo a los filósofos serios y verdaderos de la antigüedad. ¿Qué pueden hacer, sino copiar a los antiguos, uno tras otro, y luego, para ocultar su plagio, estropear más y más las cosas, esforzándose en darles el talante del quinquenio corriente y juzgarlas conforme al espíritu de éste? Por el contrario, sería muy útil una colección de los pasajes importantes y de los capítulos esenciales de los principales

filósofos, hecha conscientemente y en común por especialistas honestos e inteligentes, compuesta en el orden cronológico-pragmático. (Schopenhauer, 1977: 41-42)

Otra muestra de prudencia y de autodefensa consiste en reaccionar las menos veces posibles, y en evitar las situaciones y las condiciones en que nos veríamos condenados a dar una muestra, por así decirlo, de nuestra “libertad”, de nuestra iniciativa, convirtiéndonos en un simple reactivo. Pongamos como ejemplo la relación con los libros. El erudito, que en realidad ya no hace otra cosa que “revolver” libros (unos doscientos al día en el caso de un filólogo medio), termina perdiendo totalmente la capacidad de pensar por sí mismo. Si no revuelve libros, no piensa. Para él, pensar es responder a un estímulo (un pensamiento leído); al final, lo único que hace es reaccionar. El erudito emplea toda su fuerza en aceptar y rechazar, en criticar cosas ya pensadas, ya que él no piensa. Su instinto de autodefensa se ha debilitado; de no ser así, se defendería de los libros. El erudito es un decadente. Yo he visto con mis propios ojos a individuos bien dotados, con unas aptitudes abundantes y libres, que a los treinta años eran ya una pura ruina por causa de la lectura. Son como las cerillas, a las que hay que frotar para que den luz (“ideas”). Ponerse a leer un libro por la mañana temprano, cuando despunta el día y nuestra fuerza posee toda su frescura porque acabe de despertarse, es para mí un vicio. (Nietzsche, 1983: 78)

Parece claro que, cuando las instituciones educativas no cumplen con su deber, su función tan necesaria exige que sean sustituidas vicariamente por otras que de verdad sean focos de creación de saber y de conocimiento. No otro fue el motivo por el que, durante los siglos XVII al XIX, frente a la decadente Universidad de su tiempo, medraran las Academias de Ciencias, sobre todo las de Londres, París, Berlín y San Petersburgo. En ellas se daban

cita y dialogaban cara a cara y abiertamente las mentes que transformaron el conocimiento durante esos siglos.

5 · La vinculación de los estudios académicos con la utilidad y el bienestar social

El único Premio Nóbel de Ciencias español que desarrolló toda su carrera en el país que le vio nacer, Santiago Ramón y Cajal, fue un mundialmente reconocido sabio que tuvo una curtida y larga pluma y que cultivó varios géneros literarios. Por su categoría científica, son de destacar los libros que dedicó a contar con detalles los sucesos de su vida porque con ellos nos enseña, al mismo tiempo, los obstáculos que tuvo que superar en su propia casa—y, por lo tanto, el estado de la nación— para alcanzar el éxito en su tarea. Cuando evalúa el sistema pedagógico español y lo compara con el de otras sociedades, su sentencia más firme es que en nuestra patria hemos optado preferentemente por formar a sabios antes que a personas. Él mismo sufrió hasta su acceso a la Universidad los defectos, en su caso atroces, de esa metodología educativa que derivó en maltrato del ser humano para que absorbiera datos sin cuenta en su memoria.

Como único método pedagógico, reinaba allí el memorismo puro. Preocupábanse de crear cabezas almacenes en lugar de cabezas pensantes. Forjar una individualidad mental, consentir que el alumno, sacrificando la letra al espíritu, se permitiera cambiar la forma de los enunciados... eso, ni por pienso. (...).
Como se ve, el viejo adagio *la letra con sangre entra* reinaba entre aquellos buenos padres [escolapios] sin oposición; pero la letra resbalaba en mi cabeza sin grabarse en el cerebro. (...). Así se perdía del todo esa intimidad cordial, mezcla de amistad y de respeto, entre maestro y discípulo, sin la cual la labor educadora constituye el mayor de los martirios. (Cajal, 2006: 148-149)

Cuando un sistema educativo opta por un método inadecuado causa estragos en quienes lo sufren. Pero lo que señalo en este artículo tiene más

calado que una simple cuestión de procedimientos. En las últimas decenas de años no hemos asistido solo a un cambio en las metodologías didácticas, que han cambiado notablemente, sino a una trasmutación de los fines de la educación. Cada uno de esos dos procesos obedece a razones diferentes.

Se debe elogiar el objetivo común a Occidente de poner empeño, desde los inicios del siglo XX, en alfabetizar a toda la población y en posibilitarle el acceso, mayormente gratuito en Europa, incluso a la educación superior universitaria. Hacer posible ese objetivo ha comportado dedicar gran parte de los presupuestos de los Estados nacionales, cuando han adoptado la estrategia social de financiarlos mediante los impuestos que pagan sus ciudadanos, a los servicios públicos de educación, sanidad, justicia y acción social. A medida que el número de sus solicitantes aumentó, se hizo necesaria una racionalización severa de los medios y una mejora en la gestión del gasto para que los recursos financieros dieran de sí lo más posible. A efectos prácticos, la planificación de las inversiones en educación priorizó la utilidad pública más inmediata y financiación sobre todo a las disciplinas —científicas y técnicas— que contribuirían, en el menor tiempo posible, a aumentar la riqueza y, por tanto, parece que es una conclusión de sentido común aunque ahora conocemos que es dudosa, a incrementar el bienestar social. El resultado final, hasta el momento, ha sido que vivimos en sociedades muy cómodas y, al mismo tiempo, muy deshumanizadas.

El efecto de lo que muchos autores describieron y José Ortega y Gasset iluminó con el nombre de “barbarie del especialismo” (Ortega, 2001: 127-133), ha sido disolver lo que se formó colectivamente como una totalidad con un sentido específico en elementos individuales que saben hacer muy bien cada uno su parte, pero donde pocos, en la teoría y en la práctica, pueden hacerse una idea acertada y completa del sistema social en el que habitan. Estar desorientado en la propia cultura y en el propio entorno causa daño al individuo y a la sociedad a la que pertenece. Presenciamos algo más que síntomas de ello si prestamos atención fuera de las urgencias de las tareas que nos ocupan del alba al ocaso en sociedades donde la luz eléctrica ha conseguido que nunca se ponga el Sol.

Si bien, como afirmamos en su momento, el objetivo de los estudios académicos era hacer alcanzar el poder de un conocimiento para que, después, la libertad de cada docto determinara la forma en que lo iba a hacer florecer, ahora se aprende para contribuir al bien social, para conseguir que la mayoría de los ciudadanos disponga del mayor número de posibilidades y

se encuentre lo más a gusto posible. Sería interesante aclarar y profundizar públicamente en qué sentido puede decirse con razón que un ser humano “está lo más a gusto posible”. Puede que suministrar información para que cumplan bien su tarea a sujetos que se entienden mayormente como instrumentos para satisfacer las necesidades sociales no sea la idea más noble que el arte pedagógico ha elaborado en la historia humana. No voy a entrar a valorar el asunto, pero si el fin de lo humano se reduce a estar a gusto y a conseguir el mayor bienestar para los demás: ¿por qué el modelo de los fumadores de opio, que al satisfacer su adicción sienten el placer de los dioses, no son el único fin de la sociedad de consumo? ¿Quizás sea mejor proponer como fin tomar *soma* antes que fumar opio porque, según Aldous Huxley, el primero no causa daño a la salud? Puede que, siendo capaz de enjuiciar con criterio el propio entorno y teniendo unos objetivos sociales globales, el sujeto humano se sienta más a gusto consigo mismo y con su misión en la vida que inyectándose una heroína que, como el ser, se dice de muchos modos. Pero ese criterio de bienestar y de utilidad pública requiere más tiempo y recursos que el que ahora pueden asumir las instituciones académicas y, especialmente, las públicas. El resultado es que abundan por doquier los insatisfechos.

6 · Conclusión

De las muchas anécdotas que sus discípulos recogieron de Sócrates se cuenta una en la que el maestro ateniense, después de pasear como de costumbre por el ágora y de observar la gran cantidad de productos —en número y en vistosidad de colores y de olores— que se vendían en el mercado, exclamó: “¡cuántas cosas que no necesito!”. La actitud moral en la que el sujeto, en coherencia con los fines que ha elegido para su vida, toma de entre lo disponible y a su alcance aquello que le conviene, sigue siendo un ejemplo de vida para nuestra década. Nada se argumenta en contra de la existencia del número de posibilidades que le caben al sujeto: mientras más, mejor. Se insiste en la libertad interior que sabe lo que quiere para sí y que, por ello, decide lo que le conviene en cada momento de entre todo lo que se le ofrece.

Esa actitud socrática sigue teniendo interés hoy, especialmente en las que se denominaron “sociedades opulentas”. Más valor tiene incluso, puesto que el número de posibilidades para el ser humano de Occidente se

ha elevado exponencialmente y crece a diario. Se refleja su actualidad en el siguiente texto, escrito en la segunda mitad del siglo XX:

Pero si decimos simultáneamente “sí” y “no” a los objetos técnicos, ¿no se convertirá nuestra relación con el mundo técnico en equívoca e insegura? Todo lo contrario. Nuestra relación con el mundo técnico se hace maravillosamente simple y apacible. Dejamos entrar a los objetos técnicos en nuestro mundo cotidiano y, al mismo tiempo, los mantenemos fuera, o sea, los dejamos descansar en sí mismos como cosas que no son algo absoluto, sino que dependen ellas mismas de algo superior. Quisiera denominar esta actitud que dice simultáneamente “sí” y “no” al mundo técnico con una antigua palabra: *la Serenidad (Gelassenheit)* para con las cosas. (Heidegger, 2002)²

El ansia de no renunciar a ninguna posibilidad ha hecho mella en nuestra civilización y ha forjado de nuevo sus valores en la forma en la que un valor debe calar si quiere mantenerse: de forma inconsciente. No renunciar y cargar con la posibilidad de todo tiene como causa evidente el miedo: elegir supone desprenderse, alejarse e incluso olvidarse de muchas alternativas que se nos ofrecen. El miedo a decidir, *vértigo ante la libertad*, es lo que ha caracterizado a la noción filosófica de angustia desde que el filósofo danés Søren Kierkegaard la estudiara en su obra *El concepto de angustia*, publicada en alemán en el año 1844. El estado anímico de la angustia se ha hecho con el siglo XX y el XXI ocultando otras actitudes existenciales tan básicas como ella que sí se atreven a elegir y a jugarse la vida en la apuesta. Cito en este contexto unas líneas de un libro reciente publicado por Byung-Chul Han, Premio Princesa de Asturias de Ciencias Sociales del año 2025:

Priorizar ontológicamente la angustia por encima de todos los demás templos anímicos no es, en realidad, una decisión

² Cito este texto, consultado por última vez el 18 de junio de 2025, por la versión digital: Chrome extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://apuntesfilosoficos.cl/textos/Heidegger%20%20Serenidad.pdf.

meramente metodológica, sino una decisión existencial, pues la angustia no es el único estado de ánimo que abre y esclarece la existencia humana, habiendo también otros templos positivos que lo hacen tan ampliamente como ella. (Han, 2024: 119)

Caer en la cuenta de que lo único que se conserva de lo que fue la Universidad en su origen es el nombre, es hacerse con el sentido actual de los estudios académicos. No juzgo qué modelo es mejor para alcanzar aquello a que los procesos educativos aspiran, pero la conciencia de que lo antiguo y lo nuevo difieren sustancialmente nos ayudará a valorar y decidir su desarrollo futuro considerando lo mucho que aportan uno y otro, pero también siendo conscientes de las insuficiencias que, como cualquier producto humano, tienen los dos. Vuelvo a recoger un texto de Heidegger, ya citado, porque ahora su sentido puede verse ampliado con el desarrollo que he introducido desde la primera vez que lo expuse.

Sin embargo, el error más grande consistió en que esta universidad haya creído, pensando en su origen histórico, que se encontraba cumpliendo con la tarea que alguna vez le hubiese sido impuesta. (Heidegger, 2001; 8)

Es injusto criticar a las instituciones académicas porque no logran lo que hace décadas que dejaron de buscar. Si el humanismo se relega a un horizonte poético solo cabrá encontrarlo en las palabras bonitas que los gestores de las empresas educativas hagan en sus discursos señalando como propio del humanismo algo que de ninguna forma puede ser: la guinda del pastel. El humanismo no es la corona de los estudios académicos, es la levadura que, presente en todo momento, forma a la persona desde que adviene al mundo hasta que se marcha de él. Si los estudios académicos ya no buscan ese fin, algunos podrán añorarlo y hacerlo incluso con nostalgia, pero, sobre su cumplimiento, habrá que decir como el clásico español: “cuán largo me lo fiais”.

7 · Bibliografía

- Alfonso el Sabio (1807). *Las Siete Partidas* (tomo II, Partida Segunda y Tercera). Madrid, Imprenta Real.
- Goethe, J. W. v. (1976). *Fausto*. Madrid, Espasa-Calpe S.A.
- Han, B.-C. (2024). *El espíritu de la esperanza. Contra la sociedad del miedo*. Barcelona, Herder.
- Heidegger, M. (2000). *Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges. 1910-1976*. Gesamtausgabe, vol. 16. Frankfurt am Main, pp. 285-307. Traducido al español en 2001 con el título *La Universidad alemana* por M. Breno Onetto, disponible en acceso abierto: https://www.academia.edu/6723735/Traducci%C3%B3n_del_texto_de_Heidegger_La_universidad_alemana_de_15_16_agosto_1934_Playa_Ancha_febrero_2001. Consultado por última vez el 17 de junio de 2025.
- Heidegger, M. (2002). *Serenidad*. Barcelona, Ediciones del Serbal.
- Kierkegaard, S. (1972). *El concepto de angustia*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Nietzsche, F. (1983). *Ecce homo*. Madrid, PPP.
- Ortega y Gasset, J. (2001). *La rebelión de las masas*. Madrid, Alianza Editorial.
- Ramón y Cajal, S. (2006). *Recuerdos de mi vida*. Barcelona, Crítica.
- Schelling, F. W. J. (1984). *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*. Madrid, Editora Nacional.
- Schopenhauer, A. (1977). *Fragmentos sobre la Historia de la Filosofía*. Buenos Aires, Aguilar.