

La lògica mercantilista, el fonament actual dels estudis universitaris. Una reflexió entorn del Grau en Periodisme

JOSÉ LUIS TERRÓN BLANCO

Professor titular

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

JoseLuis.Terron@uab.cat

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

Article rebut el 29/06/23 i acceptat el 29/09/23

Com citar:

Terrón Blanco, J.L. (2023). La lògica mercantilista, el fonament actual dels estudis universitaris. Una reflexió entorn del Grau en Periodisme. *Quaderns del CAC*, 49, 7-15. doi: <https://doi.org/10.34810/qcac49id420925>

Resum

Ens plantegem mostrar com el discurs neoliberal impulsat pel Banc Mundial des de finals del segle passat va aconseguir que el funcionament i les finalitats de les universitats es guessin en gran manera per la lògica del mercat. Les universitats en van interioritzar el discurs, els instruments i la raó utilitarista. Tant la docència com la recerca han estat travessades per les lògiques de la competència, de la rendibilitat i la seva comptabilitat. Els plans d'estudis s'han reduït i fragmentat, i el que és fonamental es dissol en el que és nou. Al mateix temps, a la docència hi preval el com, per damunt del què. Aquestes tendències són visibles especialment en els graus professionalistes, com és el cas de Periodisme, que, a més, pot caure amb facilitat en el tecnocentrisme.

Paraules clau

Universitat, docència, periodisme, neoliberalisme, mercat, subjectivitats, recerca.

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. Introducció

Amb aquest escrit desitjo explicar, amb certa calma i distància, els processos i fonaments de la docència en la universitat actual (sempre amb minúscula), posant el focus d'atenció en els estudis de periodisme. Com va escriure Remedios Zafra (2022: 36-37), "no puede haber reflexión sin 'tiempo para reflexionar'". I afegeix: "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". Tractem aquí d'un tema travessat per les subjectivitats, un dels pilars que sustenta el com, el per què i el per a què s'ensenya. Encara que no s'acostumin a tenir en compte —potser perquè semblen poc

acadèmiques—, en aquestes pàgines és inevitable esmentar-les i, a més, tot i que ja puc escriure des de la distància, continuen travessant l'autor d'aquestes línies. L'experiència del que s'ha viscut sempre et recorre i hi acabes recurrent.

Com haurà advertit ja la persona lectora, aquest article no és el resultat de cap treball empíric, es tracta d'un assaig que es fonamenta en certa revisió bibliogràfica. Les reflexions que exposarem es basen principalment en recerques i anàlisis prèvies, que ja des de finals del segle xx ens advertien de la deriva neoliberal de les nostres universitats i de les conseqüències que això acabaria implicant en el seu funcionament (el que ara en diem governança), en la recerca, en la docència, en el professorat i en l'alumnat (que ja aleshores se'n va començar a dir usuaris).

En aquest article sostenim que aquesta assumpció dels

principis neoliberals per part de les universitats –i pensem, sobretot, de les públiques, perquè les privades ja neixen sota aquest paraigua– es materialitza en el fet que les normes que regeixen el mercat condicionen la universitat mateixa i, per tant, el que la universitat fa: ensenyar, investigar, divulgar i transferir. És aleshores quan la lògica productiva, el productivisme i l'utilitarisme apareixen com a Nord del fer universitari. L'ensenyament –no ens enganyem– també està influït pel productivisme. Els plans d'estudi no són una altra cosa que la plasmació d'aquesta lògica i, per aquesta raó, cal veure'ls com una mediació, igual que els estatuts de les universitats, les agències avaluadores, els rànquings universitaris o l'ecosistema de publicacions científiques.

Ara bé, a més d'aproximar-nos a les subjectivitats, també ens detindrem en com es pensa ara el periodisme i, molt especialment, en la seva relació amb la tecnologia. Així mateix, dedicarem un espai a les lògiques corporatives i burocràtiques que, en determinar una manera d'enfocar els plans d'estudi, impedeixen que siguin d'una altra manera. És com si les subjectivitats, la coerció, l'acomodació i la lògica productiva ens impossibilitessin pensar altres opcions.

2. El neoliberalisme arriba a la universitat, la influència del Banc Mundial

Se sap que en l'origen va estar la paraula, en el cas que ens ocupa, les paraules dels experts del Banc Mundial.¹ A partir dels anys setanta del segle passat va començar a prendre força un discurs que defensava que tant la salut com l'educació –dos dels pilars de l'anomenat *estat del benestar*– havien de ser més eficaços i eficients. I, perquè això fos possible, ens van indicar com aplicar l'eficàcia i eficiència de l'empresa privada, regida pels valors del mercat. Es tractava de superar o de subvertir, segons el Banc Mundial, la inoperància de la gestió pública, tant aspectes formals i organitzatius com en relació amb les finalitats.

Van sorgir veus crítiques, dels qui van detectar el risc que tot això derivés en la privatització de la salut i de l'educació. Però, des del nostre punt de vista, allò que no es va percebre amb tant d'encert és la manera com aquests principis acabarien calant en la gestió i en la finalitat d'aquests serveis públics. En realitat, no va caldre privatitzar perquè el sistema públic es conduís com el privat: el component ideològic del discurs del Banc Mundial va tenir el seu efecte. Així va succeir en l'anomenat *sector terciari* de l'ensenyament, l'universitari, del qual la universitat pública seria un subsector.

Com ens diuen Gómez i Saxe (2010), pel Banc Mundial, la universitat és una empresa pública que ha d'operar en el mercat, ja sigui nacional o global. Però, per a això, cal una harmonització jurídica. Gómez i Saxe (2010: 2) manifesten que el Banc Mundial “ha desarrollado estrategias para promover, tanto el auge de la universidad privada, como la privatización de la universidad pública”, i ens recorden que aquest plantejament

és economicista i tecnoburocratitzant (racionalitat instrumental). Les recomanacions del Banc Mundial propugnen que “la duración y el contenido de los currículos debe estar de acuerdo a las oportunidades del mercado y la globalización” (Gómez i Saxe, 2010: 10) i això, juntament amb les polítiques d’“innovación y flexibilidad curricular” (Gómez i Saxe, 2010: 10), ha propiciat en la majoria de les universitats la trimestralització dels cursos i la reducció del temps de durada de graus i postgraus.

A més, el Banc Mundial, en parlar de competències bàsiques per al primer cicle universitari (carreres, graus) i gràcies a la necessitat d'una “formació contínua”, estén de “per vida” l'oferta d'estudis d'especialització (màsters o títols propis). El mercat educatiu, lluny de contreure's, ja no té fi. Per part seva, les universitats han cregut trobar en aquest mercat un finançament del qual sempre van escasses i han creat una *bombolla formativa* amb un futur incert. La megaoferta esdevé, en molts casos, una especialització extrema, tot i que també es poden observar modes passatgeres en l'ecosistema periodístic, ja sigui arran d'una innovació tecnològica, un posicionament ideològic que pren força o una nova proposició de negoci. Aquesta oferta formativa és considerada com a estratègica per les universitats, que semblen viure les crisis com a moments conjunturals o passatgers. I, des de la mirada dels equips docents implicats, cada proposta es defensa com a quelcom imprescindible i la consideren al marge dels interessos mercantils.

Aquesta manera d'entendre la universitat va aconseguir calar de manera global i en pocs anys. Com a exemple, tenim les paraules de Betancourt (2004: 7), qui assenyalava 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” i afegeix: “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, com 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”. Les paraules compten i Broncano rebla: “En Europa, el sistema Bolonia de homogeneización fue una de las etapas de esa liberalización”.²

En definitiva, el mercat ha acabat dictant a la universitat mitjançant organismes interposats i aquesta, permeabilitzada per la ideologia neoliberal, ha definit quina és la seva finalitat, què és útil i quins processos duen a aquesta utilitat necessària (quins estudis, quins plans d'estudis). Aquesta deriva propicia que algunes persones l'abandonin, com és el cas de Jordi Llovet,

qui va deixar la Universitat de Barcelona i ho va fer publicant un llibre audaç, savi i replicaire: *Adeu a la Universitat. L'eclipsi de les humanitats* (2011).

Ara bé, el que se'ns venia a sobre a la universitat, ja s'estava vivint en altres etapes educatives, com ho explica Pérez Gómez a *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (1998), obra reeditada en nombroses ocasions, tot i que desconeguda per la gran majoria dels planificadors universitaris. Generalment, la universitat ha pensat i pensa que és una unitat en si mateixa i que té poc a veure (queixes a part) amb els ensenyaments bàsics i mitjans. Des del nostre punt de vista, s'equivoca.

3. Els efectes directes del neoliberalisme a la universitat

Borja Hermoso (2023: párr. 6) ens explica que, a la sessió d'acceptació del doctorat *honoris causa* per la Universidad Pontificia de Comillas, Nuccio Ordine, mort recentment, "pronunció un vibrante panfleto en defensa de la verdadera educación (sic) [...]". Hermoso (2023) destaca algunes frases del discurs: "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 contracorrent, Nuccio Ordine enumerava els efectes del neoliberalisme a la universitat. "No fue lo que comúnmente se conoce como una intervención amable y diplomática" (Hermoso, 2023: § 6)

Irene Lanzas (2021: § 3), en un article divulgatiu el títol del qual és eloqüent: *La idea de la universidad de Wendy Brown. Una crítica a la racionalidad neoliberal*, arrenca el seu escrit citant la filòsofa i politòloga nord-americana: "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". En citar Foucault, però, cal recordar que qualsevol universitat, pel fet de ser-ho, és una raó normativa. Ara bé, com apunta Wendy Brown, el neoliberalisme transforma l'ésser humà en *homo economicus*, ahora 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). D'altra banda, "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). I, de manera precisa, encara que l'autora es refereixi a un tot, aquestes paraules ens parlen del fer i del sentir del professor/a i investigador/a universitari/ària i dels seus alumnes.

Lanzas (2021: § 11), seguint Wendy Brown, ens recorda que són quatre els efectes del neoliberalisme en l'educació 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". Per la pensadora, el neoliberalisme ha deteriorat l'educació humanista, però no ho fa reivindicant les malparades humanitats, sinó que el que pretén és, sobretot, mostrar-nos que s'ha acabat amb la manera en què va ser concebuda la universitat: "la universidad se reconstruye siguiendo las exigencias del mercado y fomentando las habilidades técnicas" (Lanzas, 2021: párr. 11). No només parlem, doncs, d'utilitat (del valor que té o de com se la valora), sinó que ens referim a valors que tenen poc a veure, o gens, amb el que espera la ciutadania democràtica i permet un pensament autònom. Se'ns diu que sense periodisme no hi pot haver democràcia, però, quines classes de periodistes estem formant en aquest marc?

La universitat està accelerada i, pel que sembla, reduir la velocitat s'entén i es viu com una "pèrdua de temps". Es tracta de produir més en menys temps. I això passa tant en la docència com en la recerca. És a dir, més diplomats (fins i tot els suspensos i l'abandonament escolar s'arriben a considerar una responsabilitat exclusiva del professorat), més *papers* (articles científics) i més transferència (que de vegades es confon amb la consecució de patents i l'oferta de títols propis). Hem passat d'una universitat que vivia fora del temps a una universitat a la qual li falta temps: per assentar, per reflexionar, per dialogar. Zafra (2022: 34) es pregunta "¿por qué estas lógicas de burocratización son enemigas de la cultura y el conocimiento?" i ella mateixa es respon: «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».

A més, com més es devaluen en el mercat els graus –ens referim a la pèrdua de valor del títol com a prova de coneixement, ja que, si es mesura, és pel cost econòmic que va suposar obtenir-lo–, més augmenten les ofertes de dobles titulacions o més creix el ventall de màsters i títols propis. En paral·lel, es dona un augment de l'abandonament dels estudis universitaris, la qual cosa genera una preocupació econòmica.

3.1 El llenguatge gerencial: noves expressions administratives i organitzatives

Per Peters Roberts (2017: § 4) «las ideas neoliberales 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».

Davant aquest ideari, basat en el fet que *coneixement* és igual a *mercaderia*, Roberts (2017) reivindica Paulo Freire, qui va

sostenir que l'educació mai pot ser neutral, per molt que la tecnoburocràcia gerencialista ho negui i presenti la seva proposta com a l'única cosa raonable: “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)

Com cal esperar, aquest llenguatge gerencial comporta unes pràctiques que donen més importància al funcionament de l'organització que a les seves finalitats. Això duu, per exemple, al fet que l'activitat d'una facultat depengui dels seus costos de funcionament i, per aquesta raó, gairebé ha desaparegut l'opció d'anar-hi en horari nocturn.

I, d'altra banda, el sistema educatiu actual crea una burocràcia (de la desconfiança) aclaparadora, tant en temps com en esforç dedicats. No es tracta d'una rendició de comptes, sinó que s'han d'emplenar formularis embolicats de normes a complir sota el pretext de ser útils per a l'organització, el professorat i l'alumnat quan, en realitat, són eines per avaluar la tasca del docent o del centre. Aquí, hi inclouem també l'elaboració de les guies docents, que serien igual d'útils, però més llegibles, si el professorat pogués deslliurar-se de tecnicismes i idiolecte pedagògic. I si pensem en la recerca (ja se sap, competitiva), la qüestió és encara més complexa. En aquest cas, les bases de les convocatòries van canviant entre edició i edició —o, fins i tot, en el marc d'una mateixa convocatòria hi poden haver rectificacions com a resposta a paràgrafs ambigus— i els calendaris i terminis resulten breus i poden coincidir amb períodes de dies no laborables.

En definitiva, molt del temps que s'hauria de dedicar a la recerca o a la docència s'empra a justificar-les. Aquestes eines acaben sent un mer expedient a complir, per la qual cosa, la seva finalitat, normalment assentada en la cerca d'una docència i recerca de qualitat, s'anul·la. Com respon el/la docent davant aquesta situació? Amb empipament i resignació. El que és important és lliurar-lo en el termini assignat i, sobretot, aconseguir que l'aplicació no detecti cap error en cap casella i et permeti guardar el document a enviar.

Cal tenir en compte que, en aquest entramat, el professorat no té la possibilitat de disposar de personal de suport. La universitat inverteix de manera centralitzada en el sistema administratiu que precisa aquesta burocratització, perquè és aquí on s'elaboren les dades que determinen la ubicació de la universitat en els rànquings del sector.

3.2 Investigació, docència i subjectivitats

Tornem a parlar aquí de recerca i docència, però ho fem des d'una perspectiva menys comuna, aquella que té en compte les subjectivitats. Començarem per la recerca. Compartim amb Gómez, Bravo i Jódar (2015: 1738) que l'“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 i Jódar (2015: 1738) afegixen: “La práctica investigadora es transformada en una inversión en el propio currículo 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”.

Com Zafra (2022), Gómez, Bravo i Jódar (2015: 1739) ens fan veure que, en aquest cas, les pràctiques “evaluadoras permiten a los individuos gobernarse bajo la presión de la competición”. La qual cosa suposa, de facto, assumir l'individualisme com a nord i compartir només el que estratègicament beneficia el currículum personal. Així, més que una finalitat, la ciència és el procediment per aconseguir una meta laboral, només 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 i Jódar, 2015: 1739).

Amb la tasca docent passa gairebé el mateix: el fet d'ensenyar no només suposa preparar uns continguts. També cal justificar què i com es fa, configurar unes classes entretingudes, “dictar-les”, incentivar la moralitat imperant (recordem, per exemple, l'imperatiu dels emprenedors), estar al corrent de les noves tecnologies (que, en el cas de periodisme, va més enllà de la tecnologia docent i inclou totes les novetats que tenen a veure amb la pràctica professional), planificar el calendari d'activitats en funció dels recursos i espais disponibles, tutoritzar les pràctiques i els treballs de fi de grau (TFG),³ assistir a cursos de capacitació docent, aplicar nous mètodes pedagògics i respondre amb celeritat als requeriments que fa l'alumnat a través del campus virtual o del correu electrònic. Fora d'aquesta llista, només queda la tasca d'avaluar, però, atès l'escàs temps restant, només és possible l'examen test, l'avaluació del qual, a més, està automatitzada. Aquests exàmens de llistes de preguntes tancades són una inversió a mitjà termini: en un inici, la formulació de les qüestions duu el seu temps, però, una vegada acumulada una bossa de preguntes, només s'ha d'anar actualitzant. A més, això no només allibera del temps de correcció, sinó també de les reclamacions per les notes obtingudes.

Certament, la manera com es fan les tasques d'avaluació permetria redactar un article específic. Aquí només afegirem que en els treballs tutoritzats (pensem sobretot en els TFG, però també en els treballs de final de màster) el/la professor/a implicat/ada directament en el procés participa de l'avaluació. I, per descomptat, no podem oblidar que els equips docents també són avaluats pels alumnes, encara que, per damunt dels resultats, de vegades es dona més importància als percentatges de participació en aquesta mena d'enquestes, perquè un índex baix pressuposa una mala avaluació (implícita) per al professor o professora.

4. Des de les subjectivitats, una avaluació de les activitats docent i investigadora

Se'ns ha dit –i se'ns continua recordant sovint– que la funció principal del professorat universitari consisteix a transmetre coneixement a l'alumnat. No obstant això, en la pràctica, sabem que la recerca és més rendible per al currículum personal i, per tant, per al prestigi de professors i universitats. Ens aturarem ara en algunes derivades del que acabo d'escriure.

En primer lloc, atès que la recerca és més productiva per al desenvolupament professional, és lògic pensar que els professors li dediquin més esforç. En molts casos, el professor o professora, a més d'arribar exhaust/a a l'aula –a la docència–, assumeix aquesta tasca com a *sine qua non* per poder treballar a la universitat. Aleshores, resulta lògic pensar que la qualitat de la docència pugui quedar minvada o en dubte. En segon lloc, és sabut que un bon rendiment en el camp de la recerca comporta impartir menys classes, una mena de premi que fa que hi hagi qui pensi que un professor o professora amb molta càrrega docent és, presumiblement, un/a mal/a investigador/a. En tercer lloc, es dona la paradoxa que té més capacitat per decidir sobre la docència qui menys temps hi dedica, perquè per ascendir professionalment no es pot deixar d'investigar i aquest ascens pot dur a llocs de presa de decisions. I, en quart lloc, en la recerca s'ha passat de l'especialització a la hiperespecialització, la qual cosa, almenys en ciències socials, no és una bona notícia. El coneixement hiperespecialitzat comporta justament el contrari del que es precisa en la major part dels processos d'ensenyament-aprenentatge. En els fenòmens socials, els factors que hi intervenen són múltiples.

La resposta neoliberal al que s'ha exposat es manifesta des de fa anys a la universitat, però ara resulta més evident a través d'aquest fenomen: hi ha els qui només es dediquen a la docència, els qui només investiguen i, fins i tot, els qui només gestionen (i professionals que només gestionen, sota el doble pretext de l'especialització i de tenir una mirada no gremialista –pel que sembla, ells no són corporativistes). Un exemple de corporativisme en el qual conflueixen els interessos de gestors, professors i alumnes és la possibilitat que cada assignatura ocupi únicament un dia de la planificació setmanal, encara que això impliqui classes teòriques de fins a 3 hores de durada.

4.1. Proletarització subjectivada

Per pensar sobre tot el que s'ha plantejat aquí, no podem oblidar la proletarització a la universitat, de la qual ja va parlar fa anys Jordi Llovet (2012). Per desgràcia, pel que sembla, aquesta és ja un dels fonaments d'aquestes institucions, cada vegada més basades en l'explotació laboral, és a dir, en un treball excessiu, mal pagat i sense aparença de futur. Com no se n'ha de ressentir, la docència?

Hem d'afegir també que, pensant tant en la docència com en la recerca, les universitats elaboren codis morals que actuen com a discursos legitimadors o ètics.

“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 i Jódar, 2015: 1744).

Parlem, doncs, d'una situació laboral estressant, de gran vulnerabilitat i en què és fàcil sentir frustració i impotència, fins i tot fracàs. No en va la universitat és un dels àmbits laborals on els seus treballadors tenen pitjor salut mental. Zafra (2022: 37) ens aclareix: «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. Pla Bolonya i innovació docent

Després de la defensa ferma que van fer del Pla Bolonya les institucions, amb una resposta estudiantil majoritàriament, el seu desenvolupament és qüestionat de manera periòdica. La tesi que es repeteix és simple, però no simplista: la proposta és bona, però n'ha fallat l'aplicació, degut sobretot a un finançament deficient i a una actitud reactiva –per no dir egoista– de part de molts professors. Tot i que és cert que hi ha hagut crítiques que han anat més enllà de les argumentacions de sempre, com la de Pello Salaburu (2014: § 16), qui sosté 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”.

Anem a pams. És inqüestionable que la universitat pública espanyola està mal finançada, però ja ho estava en el moment d'aplicar l'anomenat *Pla Bolonya*, per tant, els nostres dirigents sabien des del principi que aquest pla necessitava uns diners que no existien, per la qual cosa van pecar de negligència, fins i tot també d'hipocresia. Quant a les paraules de Pello Salaburu (2014) –que compartim–, mereixen certs comentaris: quan parla de *manca d'informació* (al professorat) pensem que s'hauria de parlar d'*excés de propaganda*; la pressió burocràtica de l'ANECA (innegable) és consubstancial, com escrivim, a la mercantilització dels estudis universitaris, perquè aquests estudis precisen d'agències avaluadores, mediadores i conductores de la docència i de la recerca, que, fet i fet, retallen l'autonomia universitària; finalment, no neguem el cansament previ del pro-

fessorat, però aleshores ens preguntem com caldria qualificar el que es viu ara amb l'aplicació i el desenvolupament de Bolonya.

D'altra banda, en parlar de l'aplicació de Bolonya, no s'acostuma a parar atenció a l'encariment dels estudis; a més, davant l'organització de la docència, que exigeix assistir a classe de manera regular pel seguiment d'una avaluació continuada, no és fàcil compaginar estudis i treball. Com tampoc se sol subratllar l'efecte que ha tingut en la manera de treballar a les aules. Per exemple, més fragmentació dels coneixements i reducció dels continguts; més preocupació pel com —amb presència elevada de tecnologia a l'aula— que pel contingut; ràtio professor-alumnes elevada; disminució de les exigències per superar una assignatura o infantilització dels campus, pel fet de sobreprotegir els estudiants i no tractar-los com a adults autònoms i responsables dels seus actes.

Tot això té clarament unes conseqüències negatives en la construcció del pensament crític, que resulta inviable. El contingut de les classes sol quedar subjecte a les modes, per la qual cosa la reflexió és impossible. El professorat té com a objectiu que l'alumnat desenvolupi capacitats, com si aquestes capacitats no necessitessin coneixements: detectar problemes socials que requereixen solució és una mica més complex que treballar en grup o organitzar el temps. Es podrà pensar que això és cap a on ja derivava la universitat abans del Pla Bolonya, però això només és una presumpció i, en canvi, l'aplicació del Pla Bolonya és una realitat.

Des de la distància, el Pla Bolonya es pot observar com l'instrument que es precisava per mercantilitzar la universitat, encara que aquesta idea no hagi arrelat. No deixa de ser paradoxal que una institució que es prejutja com a garant de l'esperit crític sigui tan poc crítica amb el seu funcionament profund. Anant més enllà de les subjectivitats, s'hauria d'aprofundir en les rasons objectives que han derivat a aquesta situació. I, encara que aquest objectiu no es pot desenvolupar en aquest article, sí que volem destacar aquí que és un error interpretar la crítica al Pla Bolonya com un rebuig directe per por d'enfrontar-se als canvis.

Marina Garcés (2022: 11), en tractar la qüestió dels ensenyaments alternatius, ens diu: “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 recalca: “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).

L'autora apunta també cap al problema de la prevalença del com sobre el què: “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 contraponen 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). Es tracta d'un gir pedagògic que posa el focus en el que és emocional i en el que és procedimental, on la innovació docent “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).

Per Jaume Carbonell (citat per Pérez Rueda, 2022: 25 - 26), l'anomenada *innovació pedagògica* “és un concepte polisèmic que es presta a múltiples lectures en funció de qui l'utilitza, en quin context té lloc i a quines finalitats respon”. Segons Carbonell, “la innovació s'associa, amb freqüència, a desenvolupament o adaptació del sistema capitalista; a novetat o producte de temporada; a modernitat i actualització educativa; a canvis cosmètics o a simples millores parcials”. I acaba enllaçant amb el que manteníem paràgrafs enrere, acaba prevalent el “com ho fem” sobre el sentit, el “per què”. No hi ha dubte que aquesta manera d'entendre la innovació docent està al servei d'una concepció d'un model d'universitat determinat.

6. El mercat dels estudis de periodisme

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). Pensem que aquest punt de vista no regeix ni per a la gran majoria d'estudiants que trien un grau ni per a la majoria de l'oferta acadèmica terciària. De fet, afirmacions d'aquest caire, si no es contextualitzen i es desenvolupen amb deteniment, poden traspasar classisme. Ara bé, com hem escrit, quan l'utilitarisme mercantil regeix el sentit dels estudis, aquests passen a estar al servei de la finalitat (i la lògica) del mercat, que, per cert, és tot menys democràtic.

En termes generals, cal no oblidar que estudiar a la universitat sol ser entès com un “valor” en el qual inverteixes per obtenir un rendiment: aconseguir un tipus de treball millor remunerat i amb més prestigi social. En una societat com l'espanyola, en què el desprestigi de l'anomenada “formació professional” és més que notable, aquest “utilitarisme universitari” creix de dues maneres: amb un augment desproporcionat d'alumnes universitaris i amb la incorporació constant a l'oferta universitària d'estudis professionals que es reivindiquen a si mateixos demanant formar part de l'oferta universitària.

Quan observem graus com el de Periodisme, veiem que està concebut com el requeriment formatiu per a una professió. Per tant, no hi ha dubte que el seu sentit útil es transforma fàcilment en utilitarisme, i defineix el bon professional que precisa el mercat a cada moment. Pel que està escrit, és fàcil deduir que és molt difícil que un pla d'estudis pugui contrarestar —o, fins i tot, minvar— aquestes forces objectives i subjectives de les quals parlem.

Alhora, ens trobem amb una hiperoferta de graus de periodisme: continua havent-ne una gran demanda i, en l'actualitat, són més econòmics d'organitzar (per la reducció del preu de la tecnologia i el paral·lel increment de la tecnologia domèstica). És a dir, semblen cada vegada més rendibles per a les universitats en un doble sentit, proporcionen ingressos i fan callar queixes per manca de places. D'aquesta manera, la lògica de l'obtenció d'ingressos pot més que la lògica de la demanda d'ocupacions, amb el resultat ja conegut des de fa dècades: no hi ha treball per a tant de titulat/ada. I aquesta realitat és tan palpable que fa que molts estudiants abandonin els seus estudis o hi segueixin desil·lusionats i, per tant, desmotivats.

Però, fins i tot veient que el més raonable seria disminuir l'oferta de graus i de places, hi hauria altres forces que ho impedirien, fruit de la dinàmica dels departaments universitaris, que també són productors de "béns" i que operen en contínua competència amb altres departaments. Aquests béns són els professors: una vegada estabilitzada la plantilla, o en vies de ser-ho, resulta impossible exercir canvis que n'impliquin la reducció. De fet, això és també un factor que contribueix a augmentar el catàleg d'estudis, cada vegada més especialitzats, per tal d'aconseguir un caràcter distintiu per contrarestar la manca d'autonomia que tenen les universitats per elaborar plans d'estudis distingibles.

En l'àmbit del periodisme, aquest desglossament en graus amb els quals les universitats busquen diferenciar-se ajuda al fet que cada vegada sigui més difusa la línia entre periodisme i contingut. No hi ha dubte que el periodisme és un contingut, però també és innegable que no tots els continguts, la majoria, són periodisme. I suposadament estem en un grau de Periodisme, o no? Però també cal advertir que els estudiants arriben a l'aula amb referents molt diferents als de fa anys i les maneres de fer periodisme els sol semblar una cosa antiquada o un coneixement del qual poden prescindir per trobar treball.

Sobre aquesta qüestió, Laurent Beccaria i Patrick de Saint-Exupéry (2020: § 15) indiquen: "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?" I afegeixen: "Un periodista que pasa su tiempo reescribiendo comunicados de prensa merece ser reemplazado por un ordenador", estima el fundador de *Journatic*. El tancament recent de la divisió de periodisme de *BuzzFeed* i la declaració de fallida de *Vice* també son señales del mercado.

El mercat s'equivoca i es corregeix de manera constant. No se n'hauria de prendre nota als graus de Periodisme? Per exemple, basar el discurs docent en el trànsit dels continguts hauria de suposar escurçar més d'una guia docent i retallar-ne la informació sobre la pràctica periodística. No tenir una mirada crítica i observadora del mercat acaba per confondre el que és fonamental amb el que és peremptori, quan se suposa que un grau com el de Periodisme s'ha d'articular al voltant d'aquesta diferenciació i aprofundir, per tant, en el que és fonamental. Si no s'assenta en el que és fonamental, convertim el periodisme en un ofici en el qual prevalen les habilitats, però s'és incapaç

de discernir, la qual cosa dur al fet que el/la periodista sigui un/a mediador/a prescindible.

Coincidim amb Serón (2023: § 12) quan ens adverteix 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». Segons Serón (2023: § 13), cal posar l'accent a "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". Mòn, no ho oblidem, que condiona i en el qual s'insereix aquesta activitat professional.

Per acabar, hem de insistir en el fet que la tecnologia, pensant tant en el seu ús com en la seva comprensió —per exemple, s'hauria de distingir entre tecnologia i eines tecnològiques—, és necessària en aquests plans d'estudi. Però cal tenir cura de no caure en el tecnocentrisme, "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 a Álvaro Luizzi (2023: § 4). És a dir, el coneixement sobre la tecnologia sempre hauria de ser quelcom complementari.

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». Afirmació que ens sembla fonamental en el grau de Periodisme: si no entens, com explicaràs?

7. A tall de reflexió final

Quan parlem de la mercantilització de la universitat no ens estem referint a una col·laboració amb l'empresa privada, sinó al fet que la lògica del mercat ha acabat dictant el funcionament, la governança, les funcions, les prioritats, els objectius i els dispositius d'avaluació de les universitats. Des de finals del segle xx el neoliberalisme ha treballat amb aquest propòsit i ha aconseguit transformar l'ésser de les universitats, a més, amb oposició escassa dels seus membres.

Dins d'aquesta lògica, la docència, suposada prioritat de la universitat, és infravalorada en relació amb la recerca, i en tots dos casos caminen cap a la hiperespecialització. Els coneixements es fragmenten, els continguts minven, el que és superflu es confon amb el que és fonamental, importa més el com (s'explica) que el què (s'explica) i se substitueixen els coneixements per les competències. Per crear un mercat global d'ensenyament terciari en el que s'ha anomenat *mobilitat*, la lògica mercantil ha requerit homogeneïtzar continguts i estructures dels plans d'estudi i ha retallat l'autonomia universitària. A la Unió Europea aquesta homogeneïtzació se la coneix com a Pla Bolonya.

En altres paraules, el que ha prevalgut és l'utilitarisme, el qual és més gran com més professionalitzador és el grau, una cosa inherent als estudis de periodisme. Aquests estudis pequen, en l'actualitat –i al nostre parer–, de tecnocentrisme i de caure en l'obsolescència de continguts pel fet de confondre el que és fonamental amb el que és superflu. Alhora, l'utilitarisme es manifesta en el desprestigi creixent dels continguts teòrics i en l'acomodació dels plans d'estudi al que s'interpreta com les necessitats del mercat. Fins i tot, en els graus de periodisme mateixos, s'arriba a confondre continguts amb periodisme, tot estimulant d'aquesta manera una substitució progressiva dels “referents informatius” per “referents productius” des de la mirada de l'alumnat.

Se'ns diu, i així ho creiem, que la democràcia necessita el periodisme. Però perquè aquest propòsit arribi a bon port, i més en una societat cada vegada més complexa, hauríem de tenir cura de la formació dels futurs periodistes, perquè siguin capaços d'informar i explicar amb criteri el què i el perquè del que succeeix. Un/a periodista s'haurà de formar al llarg de la seva trajectòria professional, fins i tot s'especialitzarà, però el grau suposa, ni més ni menys, l'espai per construir els fonaments del futur fer professional. Juntament amb els coneixements específics dels estudis de periodisme i comunicació, que no s'han de desvirtuar amb l'utilitarisme pràctic, ens sembla cada vegada més important una cultura general més gran i, d'altra banda, l'assumpció de valors inherents al periodisme i a la ciutadania, per així actuar d'acord amb el bé comú, perquè això, i no una altra cosa, és la informació.

Notes

1. Per aprofundir en aquestes qüestions, vegeu Banc Mundial (1995) i Lavarde, M. (2003).
2. Arguments similars sostenen Catanzaro, G. (2020), Alves, A. (2019), Giroux, H. A. (2018) i Lora, J., & Recéndez, C. (2003).
3. La dinàmica dels TFG és un bon exemple de com els costos poden desvirtuar la finalitat. En primer lloc, la càrrega docent real d'aquesta tasca ocupa moltes més hores de les que es consideren oficialment, és a dir, s'abarateix el cost professor/a, obligat/da a fer més feina del que li correspondria. Però, com a resposta a les queixes, s'ha reduït el pes del TFG en l'expedient de l'alumnat per la via de la reducció de crèdits que, al seu torn, implica disminució de l'exigència. Arguments similars sostenen Catanzaro, G. (2020), Alves, A. (2019), Giroux, H. A. (2018) i Lora, J., & Recéndez, C. (2003).

Referències

- 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.
- Banc Mundial (1995). *Priorities and strategies for education: a World Bank review. Development in practice*. World Bank Group.
- Beccaria; L. & 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. A: 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/iiisue.24486167e.2021.171.59597>
- Giroux, H. A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder
- Gómez, L., Bravo, M. J. i 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. i Saxe, E. (2010). *El Banco Mundial y la educación superior. La universidad pública comercializada: el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica* [Ponència] 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/450jHRE
- 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. i 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. A: Nuccio 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. A: D. Calvo; G. Llorca-Abad; L. Cano-Orón, D. Cabrera (Coord.). *Academia (des)acelerada. Encierros, entusiasmos y epidemias*. <https://ddd.uab.cat/record/271260?ln=es>