

# La libertad educativa y los estudios universitarios

por María BLANCO GONZÁLEZ

Universidad San Pablo-CEU

Los estudios universitarios son una de las puntas de lanza de las políticas sociales de cualquier gobierno actual. El que para los gestores de las políticas educativas los universitarios sean los votantes recién llegados no es una cuestión irrelevante a la hora de entender este hecho. Sin embargo, en origen, las universidades surgen fruto de la rebeldía de maestros y alumnos frente a la intervención del Estado. Una de las razones principales es el diferente objetivo que entonces y ahora cumplen las universidades. En este artículo se reflexiona acerca de cuál sería la opción liberal en lo referente a la organización de los estudios universitarios, las razones que han llevado a la situación actual de ineficiencia, especialmente a la luz de la historia, y cuáles son las perspectivas a medio plazo.

## El origen de las universidades: de los monasterios a las Reales Academias

El origen de las universidades se remonta a la época preindustrial. En los

principios de la Edad Media el saber y la educación se encontraban relegados a las escuelas existentes en los monasterios y catedrales (Bolonia, París, Salerno, San Millán, Córdoba, etc.). La apertura en la regulación de dichas escuelas monacales lo demuestra que algunas de ellas recibieran alumnos de otras diócesis y concedieran títulos que tenían validez fuera de su ámbito. Estas instituciones contaban con estatutos y privilegios otorgados, primero por el poder civil y, posteriormente, ampliados por el papado. De aquí surgieron las universidades. El término *universitas*, curiosamente, hacía referencia a cualquier comunidad organizada con cualquier fin, es decir, así se llamaban a asociaciones de tipo gremial. Pero es a partir del siglo XII cuando se empieza a denominar así exclusivamente a las asociaciones de los profesores que se agrupan en defensa de la disciplina escolar, preocupados por la calidad de la enseñanza; y también a las de los alumnos que comienzan a crear comunidades para protegerse de los desmanes de

parte del profesorado. Al ir evolucionando y trabajando juntas estas asociaciones nacen las Universidades.

Parece probado que la primera universidad en aparecer fue la Universidad de Bolonia, ya que fue la primera en tener estudios reconocidos universalmente y estatutos propios. Fue fundada por el jurista Irnerius a comienzos del siglo XIII. Es de destacar que, en esta universidad, el rector era elegido de entre los estudiantes, al igual que sucedería más adelante en la de Alcalá de Henares.

La siguiente en nacer fue la de París, bajo el nombre de Colegio de La Sorbona, como unión de las escuelas de la catedral de Notre Dame, de la Iglesia de San Víctor y la de Santa Genoveva. Precisamente para evitar que los universitarios ingleses se desplazasen al continente para estudiar en La Sorbona, recibiendo así la educación parisina, se crea al poco tiempo la Universidad de Oxford, la más antigua de habla inglesa, fundada por Enrique II. No es hasta finales de siglo cuando se aprueban sus estatutos. Precisamente en el siglo XIV, y por desavenencias de un grupo de profesores de la Universidad de Oxford, se crea la de Cambridge. Posteriormente se crean las de Padua, Nápoles, Toulouse, Praga, Viena, Heidelberg y Colonia.

En España la más antigua documentada es la de Palencia, que desapareció rápidamente, y a continuación la de Salamanca, conocida como *Studium Salmantino*, fundada por el rey leonés

Alfonso IX a fines de 1218 o principios de 1219. Alfonso X la protegió y le otorgó su Estatuto en 1254. Es en el libro de *Las siete partidas* donde se regula el funcionamiento de la institución. En 1255 y gracias al papa Alejandro IV, los títulos de Salamanca obtienen validez universal (salvo en Bolonia y París) y el uso de un sello propio [1].

Lo relevante de la historia de la universidad es que surgió de la asociación espontánea de profesores y alumnos que querían zafarse del poder civil porque restringía la libertad de enseñanza. Era la Iglesia, probablemente por motivos políticos, la que ejercía de contrapoder de reyes y emperadores, con la excepción de la universidad de Bolonia. Federico Barbarroja solicitó a cuatro doctores argumentos jurídicos que legitimaran su poder, a cambio de concederles el estatus de *Studium Generale* y así fue en el año 1158. Ese poder fue sancionado *de facto* por los papas que mandaban estudiantes a dicha universidad, reconociendo su prestigio y autoridad.

La libertad de enseñanza, de investigación, la indisolubilidad de ambas actividades y la autonomía universitaria no necesitaron ningún plan paneuropeo para que fueran efectivas.

La discrepancia se resolvía fácilmente gracias a esta libertad de establecerse en otro lugar, como lo demuestra el origen de la universidad de Oxford que pretendía evitar la fuga de cerebros a la Sorbona, y posteriormente la fundación de Cam-

bridge, que trataba de hacer la competencia a la anterior.

La justificación de esas asociaciones alumnos/profesores era que los estudios no podían perder calidad simplemente por el afán de las autoridades civiles que pretendían monopolizarlos impidiendo que los graduados en una localidad impartieran docencia fuera de ella y, al mismo tiempo, que se recibieran alumnos de otras jurisdicciones.

En esta era medieval la Europa de la cultura era una realidad, no un plan impuesto, ni un término vacío y, de la misma forma que las rutas sagradas llevaban a Compostela o a Roma a los peregrinos de la fe, las rutas de la ciencia llevaban a estudiantes y profesores hacia Bolonia, París, Oxford, Salamanca o Heidelberg.

La siguiente etapa en la historia de los estudios superiores es la que protagonizan las Academias de Ciencias y Artes. Después de la aparición del protestantismo, en el Renacimiento, las universidades, en su mayoría encastradas en los monasterios católicos, quedaron obsoletas. Sus estudios se veían constreñidos por las estrictas normas de la Iglesia que, tal vez por su necesidad de redefinición y de resistencia, se mantenía inflexible y alejada del devenir de la cambiante sociedad.

La era mercantilista, la consolidación de las naciones europeas, los nuevos enfoques filosóficos requerían de nuevas instituciones que recogieran la inquietud investigadora de los científicos humanistas.

Los mismos profesores de las universidades eran quienes desarrollaron su labor investigadora en estas academias. Por ejemplo, Copérnico, Descartes, Huygens, Tycho Brahe.

Había dos modelos que fueron adoptados por todas las demás: a) la Royal Society de Londres (1662) y b) la Académie Royale des Sciences (1666).

El origen de estas instituciones también es espontáneo y responde a la inquietud de un grupo de investigadores que decidieron unirse para luchar por sus intereses científicos. En 1660, un grupo de científicos, que ya se reunían desde 1640 para discutir las teorías de Francis Bacon, se reúnen en Londres dispuestos a crear una sociedad que fomentara el aprendizaje experimental físico-matemático. Este grupo incluía a Christopher Wren (que ocupaba la cátedra Gresham en astronomía), Robert Boyle, John Wilkings, Sir Robert Moray y William, vizconde de Brouncker. El primer encargado de los experimentos fue Robert Hooke. Enseguida el rey Carlos II fue informado y aceptó “apadrinarlo” de manera que el nombre definitivo quedó como Real Academia de las Ciencias.

El origen de la Academia de Ciencias parisina es algo diferente. Fue el ministro Colbert quien, a finales de 1666, propuso a un selecto grupo de sabios que se reunieran en la biblioteca del rey y publicarían sus trabajos. Sin embargo, no fue hasta 1699 que la Academia obtuvo sus estatutos, gracias a Luis XIV, y se instaló

en el Louvre. El final de ésta y las demás academias francesas también fue obra del poder coactivo del estado materializado, esta vez, en la Convención en 1793.

Dos años después, las antiguas academias reales francesas fueron agrupadas en el Instituto Nacional de Ciencias y Artes. Es entonces cuando se abre una larga tradición intervencionista en Francia, a la que siguen la creación de otras instituciones como el Colegio de Francia, la Escuela Politécnica, etc.

A lo largo de los siguientes años, las principales cortes de Europa se plagaron de Reales Academias de ciencias y de artes donde se concentraban los principales estudiosos de las materias.

Sin embargo, de forma paralela se estaba gestando un modelo de enseñanza intervencionista, no a nivel universitario sino en la enseñanza básica.

Murray Rothbard (1926-1995), pensador libertario americano explica cómo el origen de la educación obligatoria estatal surgió en Alemania a partir de las ideas de Lutero [2]. A partir de ahí, la necesidad de que el Estado se ocupara del bienestar, la educación, la formación integral de niños y, más adelante, de los jóvenes se va extendiendo a lo largo de los siglos y de los países de influencia germánica (como Prusia) hasta llegar a su culminación con la reforma de Humboldt. Esta tutela estatal se llevó al más dramático extremo en la Alemania nazi.

El atraso educativo a que conduce la planificación y control total de la enseñanza, subyacente a un aparente orden, es estudiado por Geoffrey Lloyd y Nathan Sivin en su libro *The Way and the Word: Science and Medicine in Early China and Greece*. Se trata de un análisis de la evolución de la educación y su relación con el progreso científico en China y en él llegaron a la siguiente conclusión:

“La monopolización de los conocimientos y la educación por parte del funcionariado hizo que desapareciera el pensamiento libre e independiente y el escepticismo sistemático que se requiere para que surjan las ideas y la innovación”.

Los autores explican que la civilización china quedó muy atrasada a causa de la enseñanza estatal. El profesor Xavier Sala i Martín añade, al caso del mandarinato, el fundamentalismo islámico que dio al traste con el florecimiento científico de Bagdad y el cristiano, que frenó la difusión del pensamiento griego. La planificación genera un incremento de la burocratización y una disminución de los avances científicos. Pero, en realidad, la filosofía de Humboldt, como vamos a ver, no era nociva en sí misma, excepto porque buscaba fines comunes para todos y planificaba así la calidad del joven estudiante.

## El surgimiento de la universidad actual: el siglo XIX

La mejor referencia de la situación de los estudios universitarios del XIX la tenemos en las obras de los autores que

como Smith, Cournot o John Stuart Mill, expusieron sus ideas acerca de cómo debería ser la enseñanza y, en ocasiones, criticaron duramente la situación de las universidades de su tiempo.

Una de las críticas más duras, que explica el espíritu del siglo XIX es la de Adam Smith.

Es conocido a partir de sus biógrafos, en especial, gracias a los estudios de Rae, que Adam Smith tuvo ciertos problemas durante su paso por la Universidad de Oxford y que no guardaba buenos recuerdos de la misma. Prueba de ello es que durante su estancia entre 1742 y 1746, se dedicó más al estudio de la literatura francesa e italiana y al griego y latín que a las lecciones de filosofía moral ofrecidas por el Balliol College. Pero se suele argumentar que su incomodidad pudo deberse también al rechazo del que eran objeto por esa época los escoceses en Inglaterra. Basándose en ese razonamiento, se ha querido ver una crítica particular y subjetiva a la universidad en la que estudiara, antes que una concepción general de ésta en términos objetivos. Tomando de manera aislada las frases en las que Smith critica Oxford, muchos historiadores del pensamiento económico se han perdido la dura crítica del filósofo escocés, no solamente a la Universidad de Oxford, sino a la situación de las universidades de Europa occidental de fines del XVIII.

La denuncia de Adam Smith al afirmar “en la Universidad de Oxford hace muchos años que la mayor parte de sus

profesores oficiales abandonaron las obligaciones de la enseñanza” plantea cómo una institución nacida a partir de incentivos de alumnos y profesores para ofrecer y recibir una enseñanza de calidad y abierta puede degradarse y perder de vista sus objetivos cuando los incentivos no son los adecuados. En el capítulo 1 de la Parte III del Libro V de *La Riqueza de las Naciones* (1776), explica que la razón por la que los jóvenes de la época dedicaban dos años a viajar rompiendo el ritmo de estudios, era la penosa situación de las universidades británicas. Uno de los motivos de esta degradación era que, en los países donde la remuneración de los eclesiásticos era mayor, los mejores profesores terminaban por abandonar la enseñanza para dedicarse a la Iglesia, como en los países católicos; por el contrario, en los países protestantes la situación era la inversa.

La idea de la universidad de Adam Smith, como en muchos otros aspectos, se centra en los incentivos. Según esta concepción, en toda profesión, los esfuerzos de quienes se ocupan de ella son proporcionales a la necesidad que se tiene de desarrollarlos. Para el caso de los profesores universitarios tal necesidad responde a los emolumentos que percibe de su profesión. En ese caso, lo mejor es permitir que haya una libre y estimulante competencia por méritos, en la que se reconoce el esfuerzo de cada cual a partir del desarrollo de sus propios objetivos. Cuando los ingresos están asegurados y no se da lugar a una competencia en términos de la exigencia proveniente de la autoridad

universitaria, de los otros profesores y de los estudiantes, los profesores, buenos y malos, abandonan sus obligaciones, porque carecen de incentivos.

Según Smith, tanto la dirección estatal, como la de una autoridad ajena al Estado (una empresa o la Iglesia) tiende a pervertir los estímulos de los profesores. Solamente si son los alumnos quienes pagan directamente sus honorarios a los profesores, y lo hacen de manera que cada cual cobre en función de su demanda entre los estudiantes, el mercado seleccionará aquellos más atentos con los alumnos, y no se centrarán en complacer a nadie más.

De esa manera lo que propone Smith es que sean los méritos de estudiantes, profesores y la autoridad, los criterios para juzgar su desempeño. En esa medida, los miembros y los estamentos de la universidad han de conseguir sus objetivos buscando su propio interés, en libre y abierta competencia.

Pero de los escritos de Smith pueden deducirse otros mensajes debido a que en otro pasaje de *La Riqueza de las Naciones*, como apunta el profesor Gabriel Jiménez Peña, sostiene que el Estado ha de prestar atención a la educación del pueblo, en la medida en que

“La educación de las clases bajas requiere acaso más atención en una sociedad civilizada, que las de las personas de cierta jerarquía y fortuna” (...).

“Cuanto más instruidas estén (las gentes del pueblo), menos expuestas se hallarán a las desilusiones traídas por la ligereza y la superstición, que frecuentemente ocasionan los más terribles trastornos entre las naciones ignorantes”.

Para el profesor Jiménez Peña, se puede considerar que la universidad también sufría tales ‘terribles trastornos’, de donde deduce que para Smith

“el mérito de sus profesores y estudiantes ha de estar en función de la igualdad de la sociedad, lo cual justamente podemos llamar ‘educación liberal’ (cuando el mérito se encuentra en función de la igualdad, pues es su condición necesaria)”.

Sin embargo, es una deducción sesgada y algo forzada. Otros autores como Mark Blaug toman en consideración el tono del capítulo 1 del libro V completo, en el que Adam Smith estudia las instituciones que proveen los servicios públicos, y en especial, los incentivos personales que deben existir para que esas instituciones funcionen adecuadamente [3]. Por la misma razón que los jueces deben ser remunerados en función del número de juicios resueltos, sin atender si el fallo es condenatorio o no para no sesgar el criterio del juez pero para asegurar que estarán dispuestos a agilizar los juicios, los profesores deberán ser remunerados de manera que la institución universitaria asegure, gracias a la competencia, una calidad de la enseñanza como la que ya había ofrecido en otras épocas. En palabras de Smith:

“La demanda de tal enseñanza produjo lo que no se podía por menos promover: el talento que las enseñase, y la emulación que una ilimitada competencia forzosamente suscitaba, lo elevó a un grado muy alto de perfección”.

En el entorno de los pensadores del siglo XIX el tema clave no era tanto la libertad educativa, ya complicado de por sí, como la “reforma” educativa, asociándose ambas cuestiones. De esta manera, se elaboraron propuestas políticas que reclamaban la reforma de la educación y la libertad educativa cuestionando el sistema existente. Se trataba de anular la legislación que le había dado el poder a la Iglesia y al Estado, más elaborar una nueva que sustituyera o complementara la iniciativa privada. A partir de ahora, predominarán políticas en las que se reclamaba una libertad “positiva” y la reforma educativa se materializó en el diseño de una arquitectura educativa adecuada para la “nueva” sociedad. Estas propuestas trataban de poner en marcha las instituciones necesarias que el individualismo pasado no había sido capaz de promover.

El pensador que enmarcó dicha reforma fue Wilhelm Humboldt (1767-1835). Muy influido por Schiller, el poeta de la libertad y por la filosofía y la ética de Leibniz, Humboldt puso en el centro de su programa de reforma la necesidad de una formación integral del individuo como objetivo de la enseñanza [4].

El contexto en el que Humboldt diseñó su plan era un país humillado por la derrota frente a Napoleón en 1806 que

sentía la necesidad de dar un sentido al Estado, más allá de cuestiones dinásticas, para salir adelante. De esta forma, la urgente necesidad de que el pueblo se involucrara en la creación de un Estado que sacara a Prusia del letargo del invadido impregnó los espíritus de las mentes más brillantes, como la de Humboldt, quien se hizo cargo del diseño del sistema educativo.

La idea de Humboldt era conseguir que el más humilde jornalero tuviera una educación básica similar a la de la persona más educada. La formación no consistía simplemente en la instrucción necesaria para desempeñar una actividad u oficio, sino que era un proceso vital que debía abarcar desde la enseñanza primaria hasta la universidad. Esta formación debía permitir a cada persona darse cuenta de las habilidades y cualidades potenciales que tiene en tanto que individuo único.

A pesar de que Humboldt insistió en el carácter único del individuo, su idea de planificar la enseñanza hasta la universidad, y conforme a una formación integral que abarcara más allá de la instrucción, que preparara al ciudadano para afrontar su vida ha sido de gran perjuicio.

El problema consiste en asumir que la tutela de esa formación le corresponde al Estado, no al propio individuo. Asumir que una persona o una élite es capaz de descubrir qué necesita cada uno de esos individuos irrepetibles es un error desde varios puntos de vista. En primer lugar,

existe un serio problema de recopilación, gestión e interpretación de la información que imposibilita semejante tarea, como ya demostraron Hayek y Mises al argumentar contra la posibilidad del cálculo socialista.

Pero, además, la tutela del Estado anula la toma de decisiones del individuo que ya no es responsable de sus actos, ni aprende de sus errores corrigiendo sus decisiones menos afortunadas para desarrollar sus potencias. Finalmente, al hilo de este razonamiento, la educación universitaria bajo la tutela estatal o de alguna institución que trate de homogeneizar los fines y medios, es contraria al espíritu de Humboldt en tanto que éste destacaba que debe ser cada uno el que descubra y explote sus cualidades y habilidades.

La consecuencia más funesta de la interpretación moderna de Humboldt, que también pervierte su mensaje, es la consideración de las universidades como creadoras de un puesto de trabajo para cada ciudadano. A los fines que deben perseguir las universidades (enseñanza e investigación) se añade ahora la de conseguir un puesto de trabajo de calidad para el estudiante. Siguiendo el análisis de incentivos que hacía Adam Smith, el joven universitario ya no estudiará para aprender sino en función de lo útil que le sea el título en el mercado laboral.

La reforma al estilo prusiano liderada por Humboldt y que prendió en la Europa continental, contrasta con las ideas que en esos años se estaban desarrollando en

Inglaterra. En 1824 y gracias a los esfuerzos de intelectuales como Jeremy Bentham, aparece en Londres la primera universidad secular inglesa, fundada por James Mill y Henry Brougham, entre otros. Esta nueva institución, la London University, abrió las puertas para la creación de centros universitarios privados y seculares, en especial en las grandes ciudades industriales, las llamadas *Red bricks universities*, debido a sus construcciones arquitectónicas victorianas de ladrillo rojo tan características. Ejemplos de estas nuevas instituciones son el Manchester Institute of Science and Technology, el Birmingham Medical School o el Bristol University College, que obtuvieron su status de universidad a lo largo del siglo XX.

Curiosamente, John Stuart Mill, hijo de James Mill, fue educado en su casa por un tutor y rehusó estudiar en las universidades de Cambridge y Oxford porque quería evitar el compromiso con la Iglesia Anglicana que entrañaba. De hecho, tan sólo asistió a algunos cursos de lógica, zoología y química en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Montpellier, durante su estancia en Francia.

En su obra magna, los *Principios de Economía Política*, Mill considera que la educación es una de las excepciones en las que sí se admite la acción del Estado y no se extiende de manera universal el principio de la no intervención. A pie de página expone la opinión de Charles Dunoyer [5], quien considera que la educación no es efectiva si no es deseada y que la mejor



prueba de que la instrucción se adapta a las necesidades de los estudiantes es considerarla como una empresa pecuniaria.

Pero Mill no llega tan lejos y compara la educación con la prescripción de remedios por un médico: no se pregunta al enfermo si quiere tomar la medicación, ya que el profesional es el experto, y se supone que se confía a ciegas en la decisión del médico. Por otro lado, Mill critica la opción de Dunoyer al considerar que en los educandos favorecerían a aquellos profesores hacia quienes profesaran más afecto, que no necesariamente serían los mejores [6].

Además, Mill apunta cómo hubo instituciones cuyos gastos superaron las ganancias en un momento, y que, sin embargo, pudieron ser valiosísimas porque facilitaban la más alta calidad de educación a una minoría y mantenía formada a una élite que es la que hace avanzar las sociedades. Esas instituciones minoritarias, no rentables para la iniciativa privada, pero sí necesarias para el avance de la sociedad deben ser ayudadas por el Estado.

Como en tantas otras cuestiones relacionadas con la libertad, la posición de Mill es bastante confusa. Si, por un lado, declara en su ensayo *Sobre la Libertad*:

“El único propósito por el que puede ejercitarse con pleno derecho el poder sobre cualquier integrante de una comunidad civilizada, contra su voluntad, es para impedir que dañe a otros”.

Cuando pasa a analizar en qué situaciones se produce este daño a terceros, se le va la mano, y considera que cuando las decisiones de un padre sobre su hijo no coinciden con las que tomaría la élite racionalista que detenta el poder, ese padre está limitando o evitando que el niño desarrolle plenamente sus capacidades, lo cual supone un “daño a terceros”.

Aunque expresamente ataca la educación pública generalizada porque es una manera de moldear las mentes de los ciudadanos convirtiendo a la sociedad en un todo homogéneo a imagen y semejanza del poder establecido, considera que el Estado está facultado para obligar a estudiar a la población.

En sus *Principios de Economía Política*, el tono es diferente. No se trata de que el Estado provea la educación. Las funciones del Estado en materia educativa deben ser limitadas. En casos extremos, debe ayudar en la financiación de los estudios elementales a los niños pobres. Eso no implica que el gobierno monopolice la instrucción ni ejerza su autoridad e influencia para que la gente recurra a sus maestros con preferencia a otros, ni conceda preferencia a quienes han recibido instrucción pública. Simplemente debe existir una ley según la cual se imponga un examen obligatorio a los alumnos de una determinada edad para asegurar un nivel mínimo de formación.

Respecto a la educación de las clases trabajadoras [7], tampoco en ese caso considera John Stuart Mill que la educación

universitaria deba ser provista por el Estado. Sí explica cómo los trabajadores que asisten a reuniones y conferencias sindicales, leen los periódicos y se forman entienden mejor la situación política y se comportan de manera más civilizada, pero presupone un interés en el trabajador que le lleve a instruirse por su cuenta, ya que ese es el espíritu de la burguesía ilustrada (a la que él pertenecía). Por otro lado, para Mill dar el voto a gente sin instrucción puede ser perjudicial para ellos ya que elegirán sin criterio. John Stuart Mill, en quien su padre despertó la curiosidad por el estudio desde niño y que se dedicó a estudiar y a formarse mientras trabajaba en la Compañía de las Indias Orientales, se dio cuenta de que en las ciudades los obreros tienen a su disposición recursos para formarse, por el asociacionismo obrero. Le parece que incluso el comunismo es instructivo porque no hay nada más instructivo que tratar de poner en marcha una sociedad sin propiedad privada para darse cuenta de lo erróneo que es.

Es decir, como en prácticamente el resto de cuestiones sociales Mill combina una idea confusa de libertad con una predilección por las élites que le sitúan en una encrucijada de la que finalmente no sabe salir si no es por la vía de lo que luego se llamaría Estado de Bienestar, y que aseguró la tutela estatal de las cuestiones privadas.

Pero incluso las ideas de Mill en educación tampoco prendieron y la evolución de las instituciones universitarias duran-

te el resto del XIX y a lo largo del siglo XX ha sido la opuesta a la deseable.

Y el panorama en otros países eran casi peor que la que muestra Mill en sus escritos. Hay que recordar que, a pesar de las palabras de Charles Dunoyer, la situación de la universidad en Francia era asfixiante. Los vaivenes políticos del siglo XIX hicieron que las universidades cambiaran de manos laicas a religiosas y de nuevo a laicas y que claramente se constituyeran como órgano de adoctrinamiento de napoleónicos, realistas, republicanos, o, en general “ciudadanos a fines”. Frédéric Bastiat, amigo de Dunoyer, escribió un artículo denunciando el intento, por parte de los sectores más intervencionistas de Francia, de suprimir las cátedras de Economía Política porque defendían el librecambio, en vez de mantener una postura más afín con al gobierno. En esta publicación, cargada del sarcasmo acostumbrado, Bastiat ofrece una serie de supuestos argumentos de los proteccionistas para acabar con la enseñanza de la economía en Francia excepto si se adoctrinaba a los universitarios en la “santa” doctrina intervencionista. Lamentablemente, se suspendieron las cátedras de Economía Política en 1848, como castigo a los profesores librecambistas.

Explica Bastiat emulando a sus oponentes cómo los hombres estamos dotados de una tendencia a vivir de los demás y despojar al prójimo de sus bienes y su trabajo, y que los tres principales medios para conseguirlo han sido la guerra, la esclavitud y, finalmente, la protección.

Por tanto es una locura acabar con estas tres instituciones, y luchar contra ellas ha traído más mal que bien. Pero de todas ellas, la alternativa de la protección es la mejor, entre otras cosas porque el nombre confunde, esconde lo pernicioso de esa práctica.

Se pregunta [8] (siempre sarcásticamente, como si fuera miembro del Comité Mimerel que trataba de acabar con los profesores de Economía Política), para qué sirven los sabios sino para “hacer” ciencia, y en consecuencia, qué impide a los científicos inventar una teoría económica a medida para ellos, los proteccionistas. Y sugiere que los economistas liberales se arrodillen como hizo Galileo, y declaren públicamente que la libertad no vale nada, aunque al levantarse murmuren *E pur è buona*.

Y, dado que se suele definir la economía como la ciencia que enseña al trabajador a conservar lo que le pertenece, lo mejor sería proscribir y eliminar las cátedras de economía que aún subsistan, para evitar las funestas consecuencias de la libertad comercial.

Efectivamente, la situación de las universidades va empeorando. Por un lado, a la nueva “misión” de la universidad como aseguradora de puestos de trabajo, hay que añadir el lamentable uso nacionalista que los gobiernos europeos hicieron de este y los demás centros de enseñanza.

Como era de esperar, la “formación integral” de la que hablaba Humboldt, al

estar en manos de los gobiernos, les dio carta blanca para que la decisión acerca de qué es lo que debe aprender un ciudadano, y lo que es peor, un “buen” ciudadano, estaba en manos de quienes promulgaron las leyes. El resultado es que poco a poco se ha producido una absorción por parte del Estado de los criterios, decisiones, fines y medios de la educación universitaria, que, manteniendo de palabra el binomio ideal de los comienzos de enseñanza/investigación, ha transformado las facultades y los centros universitarios en expendedores de títulos que habilitan al joven para acceder a trabajos cualificados.

Entre los filósofos del siglo XX que han tratado el tema de la educación quiero destacar al pensador libertario norteamericano mencionado más arriba, Murray Rothbard.

En materia de educación, Rothbard es partidario de la educación privada, no importa si esta sea ‘progresista’, tradicional, religiosa o laica, segregada o integrada, competitiva o igualitaria, etc. Simplemente defiende una educación a gusto del consumidor. Sostiene que sólo los que tienen habilidades y aptitudes deberían entrar a los colegios.

Rothbard dice:

“Estados Unidos fue construido por ciudadanos y líderes, muchos de los cuales recibieron poca o ninguna instrucción formal”.

Rothbard critica la cultura de los intelectuales laicos, que han sido formadores

de opinión que para los ciudadanos obedezcan al Estado. Los intelectuales laicos remplazaron a los sacerdotes y aquéllos fueron sociólogos, economistas, historiadores, etc., que le dan la mayor importancia a adorar el Estado. Así, nos dice Rothbard que para asegurarse la opinión pública, los nuevos intelectuales quisieron tomar el control de las mentes. Por ello, instauraron la asistencia obligatoria y una red de escuelas públicas. Y lo mismo se aplica para la educación universitaria.

Dicho sea de paso, critica el sistema de *vouchers* de Friedman, pues el subsidio trae aparejado regular y controlar, que es otra forma más de interferir en la libertad individual.

En efecto, para Rothbard

“el gobierno no otorgará vouchers para cualquier tipo de instrucción. Como es obvio, sólo pagará de esta manera a las escuelas privadas certificadas como correctas y apropiadas para el Estado, lo cual significa un detallado control de esos establecimientos por parte del gobierno: control sobre sus planes de estudios, métodos, forma de financiación, etc.”.

Es obvio que Rothbard defiende un modelo muy marginal, que se refiere principalmente a la enseñanza escolar y que, salvo excepciones contadas, solamente los economistas y filósofos libertarios son partidarios de la universidad privada como única opción moral. Pero quiero señalar un aspecto importante que nos

remite a la filosofía de la educación de algunos pensadores que nos antecedieron.

La educación de un joven y la obtención de un puesto de trabajo debería ser responsabilidad del joven. El empeño en formarse, como decía Mill, no debería costearse gracias a los fondos aportados por toda la sociedad, ya que no es la sociedad la responsable subsidiaria de los puestos de trabajo, sino que debería serlo cada cual. La idea contraria, según la cual, puesto que un trabajador aporta un bien a la sociedad, toda la sociedad debe favorecer que se forme y alcance un puesto de más categoría, es una falacia. Ni el Estado es quién para formar el espíritu del joven, ni es responsable de la calidad de los empleos. Su actuación no hace sino pervertir el sistema de incentivos, cuya importancia a la hora de disfrutar de instituciones sanas ya nos recordó Adam Smith.

¿Quiénes deberían establecer el criterio respecto a qué jóvenes son más o menos válidos para desempeñar un puesto de trabajo u otro? Los oferentes de trabajo, es decir, las empresas. Sin embargo, aquí también hay una perversión fruto de la intervención estatal. En muchas profesiones es necesario colegiarse para poder ejercer, y los empresarios son obligados a tener arquitectos, pilotos o ingenieros colegiados. Si las empresas tuvieran libertad para contratar licenciados en titulaciones no homologadas, si éstos ofrecen mejores servicios que el resto, existiría un baremo real de la calidad de la formación universitaria como antesala del mercado de trabajo.

## La situación actual

El profesor de la Universidad Pompeu Fabra y de la Columbia University, Xavier Sala i Martín, afirmaba no hace mucho

“Parece que estamos asistiendo, en directo, a una nueva pérdida de liderazgo intelectual: la de Europa. Las grandes universidades han dejado de liderar el mundo intelectual por la misma razón que chinos, islámicos o grecorromanos perdieron su hegemonía: el control monopolístico por parte del Estado.

La gravedad de la situación universitaria europea está llevando a nuestros líderes a introducir reformas como la del Plan de Bolonia. El problema es que el tan criticado plan parece un intento burdo de crear un espacio de mayor movilidad para nuestros estudiantes y licenciados”.

En realidad el Plan de Bolonia tiene como objetivo (sobre el papel) conseguir reconocimiento de títulos, transparencia en los planes de estudio, aumento en la calidad de la enseñanza y una mayor competencia de nuestros licenciados frente a los estadounidenses, cuyas universidades nos ganan desde todos los puntos de vista.

Para conseguirlo, el Plan de Bolonia trata de desarrollar unos aparentemente sencillos mecanismos, como los créditos homologables (ECTS), el suplemento al título europeo, el marco de cualificaciones europeo para trabajar en cualquiera de

los cuarenta países firmantes del Plan de Bolonia, las directrices para la garantía de la calidad de la enseñanza y el establecimiento de un Registro de Agencias de Garantía de Calidad de la Enseñanza.

Una de las características principales del Plan de Bolonia es el coste cero para la Unión Europea de manera que la financiación corre por cuenta de cada país (que delega en cada universidad). Eso también implica que las instituciones de la Unión Europea que asesoran y ofrecen pautas de comportamiento no pueden obligar a los países miembros a nada, todo se basa en el compromiso voluntario de los miembros.

Que el Ministerio delegue en las universidades no quiere decir que no controle el proceso. Para empezar porque desde el 2005 se han convocado ayudas financieras para la adaptación al EEES, que serán administradas por cada Comunidad Autónoma y asignadas a las universidades por convenio o por convocatoria. Y eso implica que sí que establece y define más o menos claramente criterios de actuación, y no necesariamente se ciñen al Plan de Bolonia, sino que involucran parte de la agenda política del partido político de turno. Por ejemplo, cuando se trata el tema de la dimensión social del proceso de Bolonia y se destaca la atención a la diversidad. Los ministerios de educación, que como hemos visto, desde el siglo XIX han utilizado el control de la educación para moldear a sus ciudadanos (votantes, desde la implantación generalizada de las democracias europeas), apro-

vechan la ocasión para exigir —ya que pagan— determinados requisitos cuando conviene, y delegar en instancias autonómicas cuando es preferible.

La vinculación de la reforma universitaria con temas políticos se complica cuando recordamos que este procedimiento se aplica a más de 40 países muy diferentes entre sí, que no pertenecen todos a la cultura occidental, como es el caso de Turquía, y con problemas nacionalistas, étnicos, y de otro tipo, que sin duda interferirán en el desarrollo del proceso.

Otras líneas de actuación prioritarias para la concesión de las ayudas es formar equipos de docentes que se dediquen al diseño, desarrollo y la coordinación de asignaturas adaptadas al proceso de Bolonia; la renovación de la metodología docente, y el establecimiento de procesos internos de planificación y garantía de calidad de las nuevas enseñanzas. Este último punto, implica: la vinculación entre los planes estratégicos establecidos por las universidades y EEES; el diseño e implementación de sistemas de garantía de calidad para las nuevas enseñanzas; el diseño e implementación de sistemas de garantía de calidad institucional.

Este tema es especialmente interesante porque refleja otra de las características de fondo del Plan de Bolonia. Y es que solamente aconseja y sugiere y no define bien conceptos pivotaes como la calidad de la enseñanza, y sin embargo, sí se establecen límites temporales inaplazables. Y esto genera muchos conflictos.

Cuando uno lee el informe de una de las agencias transnacionales más importante de Europa acerca de la calidad de la enseñanza publicado en el año 2005 [9], se da cuenta de lo complejo que es el tema. Por ejemplo, solamente se refieren a la calidad docente y no entran en el análisis de la calidad investigadora. A pesar de lo cual en España seguimos midiendo la calidad investigadora por tramos (los sexenios) en los que el peso fundamental recae en las publicaciones, casi inexistentes en España, dependientes de factores arbitrarios dentro y fuera de nuestro país. Pero incluso si nos circunscribimos al aspecto docente, la medida de la calidad docente es bastante complicado. Y a pesar de ello, como hemos visto, es la base de todo el Plan de Bolonia. En él ponían de manifiesto la dificultad de definir de manera rigurosa la calidad y que fuera aceptado por los 40 países firmantes del Plan de Bolonia, por lo cual, habían optado por definirla de manera más laxa y no centrarse tanto en procedimientos como en sugerir unas determinadas directrices. Pero además afirman desde el principio que el hecho de haber conseguido un acuerdo respecto a los criterios y directrices en ese informe no quiere decir que se haya alcanzado el objetivo de Bolonia de una Dimensión Europea de la garantía de calidad para el EEES.

A esta dificultad hay que añadir los diferentes puntos de vista de las agencias de calidad, los distintos puntos de vista de las instituciones de enseñanza superior de los diferentes países, las divergencias de criterios entre la comunidad estu-

diantil y las autoridades académicas, etc. Y esta armonización ha de tener lugar a la vez en países tan dispares como España, Azerbayán, Bulgaria, Finlandia, Bélgica, Turquía, Dinamarca o Malta.

Para respetar la soberanía de estos 40 países involucrados y la autonomía de los centros de enseñanza superior, además de las agencias de calidad que tengan el beneplácito y el sello de la Unión Europea, los países podrán tener una agencia nacional de calidad con los criterios que decida cada ministerio, y los resultados serán supervisados externamente. En este proceso de planificación, monitorización, evaluación, el profesorado juega un papel muy importante y está plenamente involucrado. No solamente se trata de mejorar la calidad de los títulos, también de la labor docente, del alumnado y de las instituciones. Este proceso, más que facilitar la labor docente e investigadora de los profesores, les convierte en burócratas, empeorando su labor principal, quitándoles tiempo e incentivos.

Recordemos que los objetivos eran la transparencia, el reconocimiento y, como fin último, mejorar la calidad de los estudios universitarios europeos frente a la amenaza americana. Finalmente, tal vez se consiga una homologación de los estudios universitarios, pero no de la mejor manera, sino a costa de una menor calidad de la enseñanza y de la investigación. Es inevitable retrotraernos al origen de las universidades, cuando surgieron con este objetivo precisamente, que lograron espontáneamente, y no mediante una

exhaustiva planificación que impide llegar a la meta propuesta.

Lo que a menudo se olvida al analizar el Plan de Bolonia es que su finalidad no es otra que competir en la calidad de los puestos de trabajo con Estados Unidos, y una competencia regulada a nivel autonómico, nacional o europeo (y en este caso lo es en esos tres eslabones) no es competencia real. La innovación y el ingenio no se pueden forzar ni regular por decreto o por normativas europeas. Sí se puede facilitar, como se hizo en la Edad Media, la movilidad estudiantil, docente y laboral de los individuos para que, aquellos mejores, compitan con los demás individuos en un puesto de trabajo, una cátedra o una plaza de estudiante. El Plan de Bolonia en cambio multiplica los requisitos y los pasos a dar.

La Comisión y los Estados miembros han desarrollado una serie de instrumentos que facilitan la transferencia y la transparencia de las cualificaciones y las competencias. Los Estados miembros están creando una red de puntos nacionales de referencia para las cualificaciones profesionales que serán el primer punto de contacto para cuestiones relacionadas con las cualificaciones profesionales.

El Suplemento de certificado para las cualificaciones profesionales se ha desarrollado en paralelo al Suplemento de diploma en educación superior y se está probando en los Estados miembros desde el año 2002. Por otra parte, la Comisión ha recomendado un Formato europeo de currículum vitae (CV) destinado a pre-

sentar de manera sencilla y eficaz las cualificaciones y competencias individuales. Otro instrumento, el Europass facilita y promueve la movilidad para la formación con fines laborales ofreciendo un medio europeo de registro voluntario de los periodos de formación realizados fuera del Estado miembro de origen.

Nunca antes ha sido tan complicado trabajar en el extranjero.

Tal y como Friedrich Hayek explicó [10], para que la planificación funcionara, la mente de una única persona o un comité debería poder gestionar un enorme volumen de información, en un tiempo limitado, lo cual es imposible. A eso hay que añadir que la información es subjetiva, está dispersa en la mente de muchos individuos y, además, tiene un carácter tácito, no es articulable.

Para Hayek, el propio carácter coactivo de la intervención en un sistema económico (y en este caso podríamos extenderlo al sistema educativo), distorsiona, corrompe, dificulta o, simplemente, imposibilita la generación y transmisión de la información necesaria para su adecuada gestión.

Porque la sociedad es dinámica, ya que está basada en la acción humana, los procesos sociales y económicos participan de este carácter dinámico. Este hecho explica que los gobernantes no puedan acceder a toda la información del sistema, porque se trata de información que aún no ha sido creada, sino que se genera a cada instante de manera espontánea.

En el caso de la movilidad universitaria, la historia nos proporciona un precioso ejemplo de las ideas de Hayek acerca de la planificación. De estar equivocado el economista austriaco, después de dos siglos de sistema universitario planificado, la Unión Europea no debería tener problemas de desajuste en el mercado laboral cualificado, ni debería ser superada en investigación y docencia por las universidades estadounidenses. Lo que nos demuestra el fracaso de nuestro sistema es que la planificación no implica eficiencia sino al contrario.

A esta imposibilidad de la planificación, hay que añadir, como apunta el profesor Sala, la destrucción de incentivos:

“...al buscar más coordinación, se evita la competencia entre universidades por la obtención de fondos, estudiantes y profesores. Esa falta de competencia hace que las universidades no tengan incentivos a mejorar la oferta educativa o a generar más ideas que los demás. Y el progreso de las ideas es muy difícil sin un escepticismo generalizado que no se puede dar si los pensadores son funcionarios del estado con miedo a perder la financiación cuando se enfrentan al poder y no tienen alternativa a la que acudir. Europa perderá definitivamente el liderazgo intelectual que ha ostentado desde el renacimiento si no introduce profundas reformas que conlleven más competencia entre universidades, un menor control estatal de la educación y la ciencia y, sobre todo, menos buró-



cratas de la intelectualidad y funcionarios doctrinales”.

Para finalizar, es necesario hacer hincapié en un hecho que se da por supuesto desde el siglo XIX y que constituye uno de los principales degradantes de las universidades, la contratación debe ser libre por las empresas. Por su parte, las universidades fueron concebidas para concentrar energías de quienes nos dedicamos a la docencia y a la investigación. Cuando a lo largo de la historia estas funciones no han sido adecuadamente desempeñadas por estas instituciones, han surgido otras que las han sustituido de manera definitiva o transitoria. Sería deseable que el espíritu de la universidad medieval que permitía la competencia institucional, nos impregnara en estos comienzos del siglo XXI, y asimismo, que se diera el clima de libertad necesaria para que el ingenio humano, como tantas veces, nos permitiera crear nuevas instituciones de formación para el empleo, de investigación o una mezcla que se adecue a las necesidades de nuestra sociedad.

Tal vez el desarrollo de las nuevas tecnologías y las nuevas redes sociales virtuales nos permitan escapar al excesivo control estatal que, como lamentablemente vemos cada día, está acabando con nuestros estudios e investigación universitarios.

**Dirección de la autora:** María Blanco González, Universidad San Pablo-CEU. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. C/ Julián Romea Nº 23, 28003 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 5.III.2009

## Notas

- [1] Cfr. BOWEN, JAMES (1986).
- [2] Cfr. ROTHBARD, MURRAY (1971), pp. 10-12.
- [3] Cfr. BODKIN, RONALD, G. (1976), pp. 3 y ss.
- [4] Cfr. WERTZ, MARIANNA (1993), pp. 40 y ss.
- [5] Charles Dunoyer (1786-1862) fue uno de los economistas liberales franceses más influyentes del siglo XIX. Entre sus seguidores y amigos están Charles Comte y Frédéric Bastiat. Hay que recordar que durante su estancia en París, John Stuart Mill se alojó en casa de Jean-Baptiste Say, referente de la época entre los economistas franceses y, en concreto, de Dunoyer.
- [6] Cfr. MILL, JOHN STUART (1848), pp. 1094 y ss.
- [7] Cfr. MILL, JOHN STUART (1848), pp. 887 y ss.
- [8] Cfr. BASTIAT, FRÉDÉRIC (1847), p. 2.
- [9] Cfr. ENQA (2005), pp. 9 y ss.
- [10] Cfr. HAYEK, FIEDRICH (2008), primera parte, capítulo 2.

## Bibliografía

- BASTIAT, FRÉDÉRIC (1847) *Guerre aux chaires d'Économie Politique*, en [www.bastiat.org](http://www.bastiat.org)
- BODKIN, RONALD G. (1976) A Retrospective Look at Adam Smith's Views on University Education, *Eastern Economic Journal*, 3: 2, pp. 64-71.
- BOWEN, JAMES (1986) *Historia de la Educación Occidental*. Vol. 2: *La Civilización de Europa: siglos VI-XVI* (Barcelona, Herder).
- ENQA (2005) *Criterios y directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, en [www.eees.es](http://www.eees.es)
- HAYEK, FRIEDRICH (2008) [1976] *Nuevos estudios de filosofía, política, economía e historia de las ideas* (Madrid, Unión Editorial).
- JIMÉNEZ PEÑA, GABRIEL (2005) *Adam Smith y su concepción de la universidad y de la educación a la luz de la*

*Riqueza de las naciones*, Seminario en la Escuela de Estudios Profesionales de la Universidad del Rosario, segundo semestre.

MILL, JOHN STUART (2008) [1848] *Principios de Economía Política* (Madrid, Fundación ICO).

RODRÍGUEZ BRAUN, CARLOS (2008) Sobre la libertad, en *Sobre la Libertad*, ensayo introductorio al libro de John Stuart Mill (Madrid, Tecnos).

ROTHBARD, MURRAY (1971) *Education: Free and Compulsory*, en [www.mises.org](http://www.mises.org)

ROTHBARD, MURRAY (2006) [1973] *Hacia una nueva libertad: el Manifiesto Libertario* (Buenos Aires, Grito Sagrado).

SALA i MARTÍN, XAVIER (2009) Funcionarios Doctrinales, publicado originalmente en *La Vanguardia*, disponible en [www.elcato.org](http://www.elcato.org)

SMITH, ADAM (1776) *Wealth of Nations*, Book V, Chapter 2, en [www.econlib.org](http://www.econlib.org)

WERTZ, MARIANNA (1993) Wilhelm's von Humboldt's Classical Education Curriculum, *American Almanac y Federalist Papers*, marzo.

WEST, E. G. (1965) Liberty and Education: John Stuart Mill's Dilemma, *Philosophy*, abril, pp. 35-48.

## Resumen: La libertad educativa y los estudios universitarios

Los estudios universitarios son una de las puntas de lanza de las políticas sociales de cualquier gobierno actual. El que para los gestores de las políticas educativas los universitarios sean los votantes recién llegados no es una cuestión irrelevante a la hora de entender este hecho. Sin embargo, las universidades surgieron en la Edad Media fruto de la rebeldía de maestros y alumnos frente a la intervención del Estado. Una de las razones principales es el diferente objeti-

vo que entonces y ahora cumplen las universidades. En este artículo se reflexiona acerca de cuál sería la opción liberal en lo referente a la organización de los estudios universitarios, las razones que han llevado a la situación actual de ineficiencia, especialmente a la luz de la historia, y cuáles son las perspectivas a medio plazo.

**Descriptor:** Universidad, liberalismo, reforma universitaria, libertad educativa.

## Summary: Freedom of Education and University Studies

One of the social policies' main topics in modern societies is the university studies. It is not irrelevant to the policy maker that university students are the new voters. But the birth of the universities in the Middle Age was the result of students and teachers rebelliousness against the power of the State. The reason of this paradox is the difference between the objective of university education then and now. This paper is an approach to the libertarian point of view of university education. An explanation of the present inefficiency is analysed, mainly from an historical perspective, together with a mid-term forecasting.

**Key Words:** University, classical liberalism, libertarianism, university reform, educational freedom.