

CONVERGENTES Y RETICENTES.

LIBERTAD DE CÁTEDRA E INTERESES CAPITALISTAS EN EL NUEVO RÉGIMEN UNIVERSITARIO



Alfonso Galindo Lucas

El Plan Bolonia soluciona los problemas universitarios como la guillotina soluciona los dolores de cabeza

Fernández Liria

83

I. Introducción

La necesidad de unificar titulaciones, siendo en sí misma discutible y su posibilidad de aplicación más que dudosa, ha servido como pretexto para un ensañamiento ideológico por parte de determinadas autoridades, que, antes incluso de la implantación definitiva de esas reformas convergentes, está teniendo efectos perniciosos para la vida académica y el derecho a la educación.

Diversas partidas presupuestarias del Estado, la Unión Europea, las Comunidades Autónomas y las Universidades se destinan a actos de propaganda que a veces se denominan «jornadas de reflexión» u otros rodeos. En dichos actos se trata de infundir en el público la idea de que la reforma hace especial hincapié en valores supremos como la calidad, los derechos del administrado, la transparencia, la participación, la agilidad. En realidad, la reforma sí incide en todos esos aspectos, pero empeorándolos.

Este afán reformador parte de instancias de nivel europeo y como ocurre en otros ámbitos, las normativas (normalmente Recomendaciones, informes y otras sin rango legal inmediato) se caracterizan por el déficit democrático y el favor hacia determinados intereses privados poderosos (v. p. ej., Galindo, 2009b).

Al igual que, derrotado el bloque soviético, se insistió en un nombre, el de «globalización» que no tenía un significado concreto, las reformas universitarias actuales han llevado a las instituciones a una especie de paranoia comunitaria, llamada Espacio Europeo de Educación «Superior», consistente básicamente en una jugada del sector privado contra la enseñanza pública. El primer informe acerca de estas intenciones se publica en la universidad considerada más antigua de Europa, la de Bolonia, por lo que a este proceso de reformas se le conoce también como «Plan Bolonia». Tanto la sanidad como la seguridad, en todos los países occidentales y siguiendo un modelo antropológico anglo-sajón, han sufrido un proceso de sustitución del ámbito público por el privado. Luego, los intereses privados se han ido introduciendo en los distintos niveles de enseñanza y ahora se culmina este proceso con un ataque implacable contra la educación superior. Nosotros los docentes universitarios, que apenas conocemos las advertencias de Bertolt Brecht, ahora nos encontramos con que no tenemos a quién acudir para que nos defienda. Por eso, hoy en día no se habla de libertad de cátedra (apartado 9) más que en los tribunales, jamás en las universidades.¹



Todo ello incrementa la producción de títulos universitarios, en detrimento del significado de los mismos, gracias a una especie de leyenda (un embuste) acerca de la calidad en la docencia (y en la investigación). De todos estos despropósitos que tienen lugar en la vida universitaria, algunos constituyen una conspiración de dimensiones paneuropeas y otros provienen de la imitación incorrecta y compulsiva, en universidades masificadas, del estilo de «academia» de las universidades de pago... y todo por falta de profesores, de estímulos verdaderos y, en definitiva, de racionalidad en el gasto público. En algunos aspectos, las Administraciones públicas (entre ellas, las Universidades) incurrir en despilfarro (vigilancia privada, equipos audiovisuales, libros lujosos y pésimos, impresoras ineficientes, software de pago,...), cuando lo sencillo y evidente sería asignar menos alumnos a cada profesor.

Entre las críticas que se hacen al sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), adelantemos algunas de ellas: Excesiva orientación hacia los procedimientos, en detrimento de los fundamentos, fatalismo acrítico, subordinación del aprendizaje a las «ratios», evaluación en número de horas, adaptación al «crédito europeo», ficción de relación de clientela entre alumno y profesor, precariedad del personal docente, persecución contra los métodos tradicionales, dependencia con respecto al software privativo, etc.

La idea principal de esta ponencia no es defender un sistema de enseñanza universitaria como el tradicional, basado en gran medida en la arbitrariedad, el servilismo y la corrupción (véase Baroja). Mi finalidad es denunciar que las actuales reformas, además de causar muchas molestias, parecen abundar y aumentar los mismos defectos del sistema tradicional, añadiendo nuevos inconvenientes. En definitiva, las nuevas regulaciones «empresistas» son altamente destructivas para la universalidad y la brillantez. Entre otras cosas, si al menos no existiera la reforma, estaríamos todos mejor, porque la calidad seguiría siendo mala, pero tendríamos tiempo para pensar.

Mi oposición a la convergencia no se basa en la defensa de los tradicionales métodos de tortura hacia los alumnos, consistentes en bombardearles el cerebro con contenidos excesivos, improce-

denes, inconexos o falsos; no se trata de eso. Eso, descuiden, no se va a perder, lo que se va a perder es la capacidad de análisis y de reflexión.

La finalidad de este artículo es transmitir una queja y no pontificar acerca de lo que es correcto, pues en materia docente, el pensamiento no debe tomar asiento. No es, por lo tanto, una crítica demasiado constructiva, porque no se propone un modelo alternativo, pero si no se demuestra que existe un modelo correcto, lo mejor es dejar a los profesionales que hagan su trabajo como mejor sepan (aunque eso no nos exima de informar por escrito acerca de nuestra labor, con cierta periodicidad).

En parte, se trata de un ejercicio de corporativismo profesional y oposición a los directivos universitarios (la mayoría han sido antes profesores), en el sentido de que es legítimo crear un órgano de seguimiento que nos haga sugerencias acerca de nuestra labor (ésta es pública y debe ser transparente), pero cuando hemos acreditado tener la formación necesaria para impartir docencia, ya nadie tiene legitimidad para imponernos ninguna metodología ni limitarnos los contenidos y mucho menos para colocarnos una presunción de culpabilidad y someternos a estrecha vigilancia.

Algunos podrían pensar que este escrito se hace por despecho, al haber llegado tarde a las iniciativas convergentes (que no innovadoras), grupos y planes pilotos y demás adaptaciones. Sin embargo, el autor hace constar al principio los datos de su experiencia curricular en este tipo de actuaciones, para que se vea que se está hablando con conocimiento de causa.

En el nuevo régimen universitario, se está poniendo al hombre a merced de las tecnologías, al contenido a merced del método, los grandes medios a merced de los pequeños fines, la calidad a merced de las cuantificaciones, al estudiante a merced de grandes empleadores sin escrúpulos.

II. Antecedentes

II.1. Advertencias previas

Este trabajo no se enmarca en ninguna de las actividades de formación del profesorado ni de innovación docente en que ha estado involucra-

do el autor, aunque es consecuencia indirecta y contradictoria de las mismas y de la propia experiencia docente del autor. Una versión previa de este trabajo ha sido publicada en las Actas del V Encuentro Internacional sobre «Educación, Cultura y Desarrollo» de eumed.net, en febrero de 2009.

El autor desea agradecer su aportación de ideas a Ricardo Iglesias Quintero, Alfonso Suárez Llorens, Sylvain Le Gall, M^a del Puerto Paule Ruiz, Manuel Mora Garcés, Juan Cantero Fernández, Juan Torrejón Chávez, Daniel Molina Cabrera, María Antonia Ribón y otros que conversaron acerca del sistema universitario con el autor. Las opiniones son responsabilidad exclusiva de éste.

Toda esta crítica se desmarca expresamente de aquellos planteamientos que critican la reforma en función del partido que gobierna o el que gobernó al aprobarse la L.O.U. El autor puede tener sus preferencias entre PP y PSOE, pero no se van a tratar en este artículo y me opongo expresamente a que mis argumentos sean usados desde uno de estos dos bandos para criticar al otro.

Se citan como ejemplos, algunos casos y situaciones acontecidas en la Universidad de Cádiz, por ser una institución cercana y conocida. Eso no significa que se esté menoscabando el prestigio de esta Universidad con respecto a cualquier otra, pues me consta que en otras universidades públicas las circunstancias son similares. Tampoco debe interpretarse la crítica como un posicionamiento hacia equipos de gobierno o cargos presentes, pasados o futuros, aunque también en eso el autor podría tener sus preferencias.

El ámbito de mis críticas se limita al sistema universitario, puesto que algunos aspectos que considero abusivos o ridículos en la enseñanza universitaria pueden justificarse en la secundaria, en razón de la especial protección que requiere el menor de edad.

Los apartados IV a VII versan sobre discusiones más anecdóticas, de menor profundidad de análisis, pero entiendo que merecen la pena, por presentar una visión alternativa. El verdadero trasunto de la actual crisis universitaria se empieza a comentar en el apartado VIII.

II.2. Las jornadas de reflexión

La idea de escribir este artículo surgió en unas jornadas organizadas en la Facultad de Empresariales de Cádiz los días 7 y 8 de julio 2008, denominadas «Jornadas de reflexión» sobre la convergencia con el denominado Espacio Europeo y el Crédito ECTS, en la que se me invitó a participar como mero espectador. A tan importante evento asistí con la finalidad de informarme en qué consistía esto de las reformas y por qué andaba todo el mundo como locos haciendo experimentos con sus alumnos (en 2009 también ha habido actividades de este tipo). Me quedó claro que los ponentes tienen intención de rellenar un currículum alegando lo que hicieron, incluida su participación en dichas jornadas.

Sin embargo, faltaron los argumentos a favor de la reforma. Nos colocaron exigencias a los docentes en cuanto a definir objetivos, metodología, etc., pero nadie explicó la verdadera finalidad de la reforma, ni la idoneidad del proceso. Fue bastante lamentable que la falta de reflexión y de argumento no añadiesen casi nada a mi conocimiento acerca del proceso; más bien refrendaron mi convencimiento en contra de la reforma y aquí justificaré (yo sí lo haré) en qué me baso. Se habló del profesor como «cuello de botella» y «punto crítico» de la reforma y esto es lo que justifica que haya adoptado el punto de vista del profesor, aunque creo que el estudiante es el gran damnificado en todo este proceso, como lo ha sido ya en educación primaria y secundaria.

En este tipo de reuniones, a los alumnos se les vino a considerar desmotivados (especialmente, los de empresariales), hedonistas, inadaptados, malvados... algunos, sin duda, lo son, pero el grueso de nuestra «clientela» se compone de jóvenes parados y trabajadores en precario.

Asistieron varios ponentes de diversas universidades españolas. Salvo alguna excepción, este acto se caracterizó por la ausencia de reflexión. En lugar de argumentos convincentes acerca de la bondad de las iniciativas «convergentes» o innovadoras, los ponentes explicaron, por lo general de una forma descriptiva, qué es lo que habían estado implementando para converger en sus respectivos ámbitos de actuación, sus asignaturas y sus áreas. Simultáneamente, se nos arengó con frases del tipo «no todos los profesores se sienten capaces», «no



tendremos más remedio» y otros eslóganes que no contribuyen mucho a la sabiduría y la comprensión del mundo. Aparte, se deleitó al público asistente con un reguero de consignas ideológicas, fórmulas fatalistas y hechos consumados, aderezados con efectos visuales del programa de diapositivas (de una empresa norteamericana que fue mencionada en las memorias, tal vez por si alguno no la conocía).

Para empezar, es muy significativo que la reforma universitaria se discuta en un evento organizado por Empresariales y no por Ciencias de la Educación, siendo la totalidad de los ponentes profesores de Economía de la Empresa. Pero eso no es grave, estas cosas se pueden discutir por especialidades. Sin embargo, no por ello se aportaron argumentos de eficiencia en la gestión, ni de proyección de las titulaciones en la economía del milenio corriente. A lo más que se llegó es a emitir proclamas y deseos programáticos de competencia, excelencia y convergencia. Se profririeron incoherencias, como cuando se habló de la autonomía del alumno, pero exigiéndole un determinado sacrificio, cuantificando su esfuerzo, como si el raciocinio se pudiera medir en horas.

Nadie utilizó la expresión «libertad de cátedra» (Art. 20.1§c Const.), ni «autonomía universitaria» (Art. 27.10), ni tampoco la palabra «pensamiento» y mucho menos nociones como el derecho a aprender, la utilidad de nuestro trabajo para la humanidad y las generaciones futuras, etc. Se evitó hablar de «sobresaliente» y «matrícula de honor», pero se incidió en indicadores como el porcentaje de aprobados o el incremento de matriculados. Alguien propuso elaborar un código deontológico para el profesorado, pero no está muy claro si como medida corporativista, para que las nuevas exigencias nos impidan apuñalarnos mutuamente, o tal vez en sentido contrario, para que aparezcamos siempre como culpables ante los alumnos, la clientela empresarial y la sociedad en general.

II.3. Esto no es tan nuevo

Escribió Enrique Ballester (1985), en un prólogo a un manual de Contabilidad de Costes (Iruretagoyena), que las «actitudes mágicas en la Universidad española... podemos esperar que desaparezcan por completo cuando el estudiante vaya a la Universidad con el único propósito

de aprender, no de conseguir títulos y diplomas [ya no tan] rentables» (1985). Este interesante prólogo ha desaparecido de las ediciones más recientes de la obra, que ha pasado a formar parte de una colección, dirigida por Suárez Suárez (1939-2005); tal vez se lo consideró excesivamente crítico. También Einstein dejó un comentario en la misma línea, pero olvidó considerar que el alumno, no sólo tiene un conocimiento escaso de las instituciones, sino que además, se ve avocado por éstas a implementar un planteamiento oportunista. En vez de culpar al alumno, que es la parte débil, prefiero hacer examen de conciencia o, en todo caso, culpar a la parte fuerte: las universidades privadas y los agentes de las grandes empresas en las universidades públicas.

Ya se ha dicho que el sistema tradicional era bastante criticable, de hecho, sus grandes defectos se han dejado madurar durante las décadas de los 80 y 90, para que estalle. Ya a principios de los 70, podíamos leer ácidas críticas, como las de Feyerabend: «La idea de que la ciencia... su racionalidad consiste en un acuerdo... no es realista... tiene una visión demasiado simple del talento...» (Feyerabend, 1970: 122). «Obsérvese también hasta qué punto se mezclan en el discurso irrelevantes términos técnicos y llenan las frases de ladridos, gruñidos, aullidos y regüeldos antediluvianos. Se levanta un muro entre los escritores y sus lectores...» (132)... el elemento acción... es una presuposición necesaria de cualquier tipo de claridad... (144) ...el sistema actual, cuyo dogmatismo tiene la ventaja de venir atemperado por la deshonestidad, la duda, la cobardía y la indolencia (147).

Antes aún, en 1921, Spranger criticaba al sistema educativo alemán (a un nivel no-universitario) por ser transmisor del modo de vida eclesiástico, la confesionalidad religiosa y el absolutismo de funcionarios ilustrados (p. 144). Podemos remontarnos hasta unas tablillas de Sumeria, hace unos cuatro mil años, en las que se lamenta el desastre de que los jóvenes sean más ignorantes que la generación inmediatamente precedente (Sagan, 1994: p. 22).

Es muy fácil criticar un sistema dado, pero eso no justifica directamente una reforma determinada. Yo me pregunto si todos estos problemas atávicos van a ser solucionados por la reforma universitaria del siglo XXI y de qué forma.

II.4. Docencia y decencia

El problema es mucho más grave de lo que parece. El profesor, tradicionalmente, ha sido la cara visible del sistema y los alumnos vierten sus iras hacia el sistema sobre las caras de los profesores, como hacen los hinchas de fútbol sobre la madre del árbitro. Savater, en *El valor de educar*, sostiene, entre otros argumentos, que el papel del profesor es, por definición, conservador. Sin embargo, hoy los jóvenes y la gente en general, está imbuida de tales argumentos conservadores (por ejemplo, que los crímenes se evitan endureciendo las condenas) que para cualquier hombre culto (o mujer culta) es prácticamente imposible situarse en una posición más conservadora que la de determinados sectores de alumnos. Incluso los alumnos más de izquierdas incorporan a sus discursos elementos discriminatorios y limitaciones a la libertad de cátedra.

En mayo de 2009, una asociación de estudiantes organiza una manifestación y envía una noticia a la prensa local pidiendo que el método docente sea menos «anárquico» y que el profesor se ciña al programa.

Las autoridades académicas, utilizando el pretexto de la clientela y la competencia entre las universidades, pueden penalizar comportamientos de cualquier tipo, con tal que el profesor no sea muy deseado de éstas. Se han dado casos de expedientes disciplinarios por no adaptarse a programas innovadores, por introducir innovaciones, por facilitar el aprobado, por no facilitarlo, por elaborar apuntes y por no elaborarlos,... incluso se ha dado casos de apertura de expedientes por dos asignaturas distintas en que se utilizan argumentos totalmente contrarios, a fin de llegar a la conducta sancionable, por ejemplo²:

Circunstancia	Asignatura 1	Asignatura 2
Existencia de unos apuntes teóricos.	Se considera fundamental (sin definir el concepto de teoría).	Se considera insuficiente su disponibilidad en internet.
Web de la asignatura	El material disponible no es suficiente para garantizar el aprobado.	El material disponible es excesivo para garantizar el aprobado.
Asistencia de los alumnos a clases.	Se considera irrelevante para dar credibilidad a una queja.	Se considera muy grave el daño a los que no asisten a clases.
Ejercicios prácticos	Es un método confuso. Se exige solución única para los ejercicios.	Se reivindica una «enseñanza... orientada a la crítica selectiva de los conocimientos...»
Metodología prevista en la ficha.	Se interpreta como taxativa y no admite sala de ordenadores.	Se interpreta como laxa y admite actividades periódicas y desdoble de grupos.
Desdoble de grupos	Se considera extemporánea su solicitud.	Se considera muy grave no solicitarlo.
Evaluación prevista en la ficha.	Se admiten quejas en relación con una evaluación que todavía no se ha producido.	Se considera taxativa y no admite soluciones no previstas expresamente (ni excluidas).
Satisfacción del alumnado	El ambiente negativo es culpa del profesor y no de factores previos.	Los buenos resultados de la encuesta del año anterior son irrelevantes.
Número de matriculados	El profesor causa descontento en los matriculados.	El profesor es culpable del aumento en la matrícula.
Relación entre asistencia y evaluación.	Se trata de proteger a priori la futura calificación de alumnos que no asisten a clases ni a tutorías y no entregan ficha.	Se califica de «aprobado general» el hecho de no haberse exigido asistencia o tarea (que además era imposible).
Tabla 1. Argumentación de los cargos contra un profesor. Caso real.		



Situaciones como ésta crean una gran inseguridad jurídica, porque la legislación que se va produciendo, en materia sancionadora, laboral, administrativa, etc., es tan ambigua que deja sin efecto el precepto constitucional de libertad de cátedra, de modo que éste sólo podrá hacerse valer en los tribunales de justicia. Como ocurre en otros ámbitos, las potestades de las administraciones públicas (autotutela, ejecutividad directa, etc.) se utilizan para perjudicar al administrado y acaban favoreciendo, por ejemplo, a academias de clases particulares.

Algunos planes convergentes incluyen ya, entre las «capacidades» que se exige al alumno, la «preparación para entornos de estrés». Lógicamente, esto supone una carga para el administrado, tanto profesor como alumno. Al no estar demostrado que esta nueva exigencia mejore el aprendizaje, es claramente impugnabile por arbitraria, pero mientras los órganos de decisión aprueben las cosas por asentimiento o por miedo, sólo por la vía judicial se podrá poner fin a estas orientaciones metodológicas que recuerdan a los malos tratos y a los experimentos de los científicos afines al nazismo. Dicho sea de paso, la realización de tareas periódicas puede crear una habituación hacia la rutina, pues entiendo que los entornos de estrés consisten más bien en saber que tienes que estudiar todos los días y que se tiene que obligar uno mismo, por temor a fracasar en el aprendizaje de conocimientos.

III. La idea original y sus incongruencias

Como se explicó en otra obra (Galindo, 2005b), el mercado era una buena idea. El problema es que no hay manera humana de alcanzarlo y mucho menos mantenerlo funcionando por sí solo. Pues bien, la idea del EEES era más o menos la misma: Crear un mercado con información transparente para que los licenciados europeos sean licenciados en todos los países, con independencia de dónde obtuvieron el título y de dónde estudiaron. Se supone que un futuro estudiante debe tener información exacta de todo lo que se está enseñando en todas las universidades europeas y componer su currículum con perfecto conocimiento de causa, como en un mercado hipotético en que

el frutero nos dirá qué tiempo de vida les queda a sus productos, cuánto le costaron a él, qué propiedades tienen las patatas que vende, etc. El alumno podrá saber si esa asignatura tiene mayor porcentaje de aprobados en Lisboa o en Frankfurt y cómo evaluaron los estudiantes al profesor. En el fondo, los pocos reformadores que creen en la reforma se imaginan este mundo ideal en que el estudiante es ciudadano europeo y sabe dónde se mete (otros reformadores lo que esperan es obtener algún beneficio por gestionar el cambio o bien lograr perjudicar a alguien).

Los creyentes del mercantilismo piensan que ponerse en manos de directivos profesionales e intereses empresariales es la forma de alcanzar ese ideal del mercado como modelo. Sin embargo, el capitalismo actual no es un sistema de mercado (eso ya se anunció en Galindo 2005b y se ha demostrado en la actual crisis financiera, con las nacionalizaciones bancarias). La reforma tiene incluso detractores de argumentos izquierdistas que han asumido como cierto el mito del mercado y creen que el mercado es el problema, cuando lo es la existencia de élites económicas. Esos mismos medios aluden al nuevo sistema como elitista o restrictivo (v. p. ej., Carreras et al., 2006), pero yo voy a defender la idea de que esta reforma es más bien de carácter destructivo (apartado VIII).

Al implantar estas reformas, se eliminará el caciquismo y el enchufe (la endogamia) y eso, en principio, era un buen propósito. Ahora la ANECA no da abastos y pide ayuda a quienquiera que sea que entre como evaluador. El problema en la docencia universitaria es quién evalúa a quién. Antes estaba claro que el profesor estaba en situación de poder evaluar al alumno; ahora todo el mundo evalúa al profesor. Hablando claro, la reforma se pensó para que no pasaran más zoquetes y sinvergüenzas como licenciados y, mucho menos, como profesores. Lo que no sabemos es si esos zoquetes y sinvergüenzas que pasaron ahora se han hecho cargo de la reforma (porque una cosa es pensarla y otra hacerla) y favorecen a intereses ilegítimos.

No obstante las prédicas y alabanzas publicadas sobre el nuevo sistema, la propuesta no es tan buena como parece. Los que hemos estudiado Economía de la Empresa, sabemos que hay dos tipos de ventaja competitiva: En costes y en dife-

renciación. Si la consigna es homogeneizar contenidos, de modo que las carreras sean comparables, lo que se está intentando, en resumidas cuentas, es convertir la educación superior en un «commodity», es decir, en un producto de consumo fácilmente intercambiable y con un valor unitario mínimo, que apenas permite un margen de beneficios al productor y cuyo precio tiende a homogeneizarse a la baja.

Según autores gurús de la Economía, como Porter (1999), Grant (1997), Teece et. al. (1990), etc., la ventaja competitiva se basa en la elección de estrategias de diferenciación, es decir, en ofrecer un producto o servicio que difícilmente otros puedan imitar. Según estos autores, una estrategia de competición en costes es una escalada destructiva que, con el tiempo, acaba con la empresa y con el sector. Eso significa que las universidades que quieran sobrevivir en el mercado deberían intentar diferenciarse y no competir en costes.

Si las universidades públicas están ofreciendo un producto intercambiable, entonces no se están asegurando la competitividad, ni siquiera la supervivencia (a no ser como servicio público ocupacional). Entonces, no vale el discurso de que hay que hacer rentables a las universidades, pues lo que se está intentando es que sean rentables las empresas privadas a costa de las universidades públicas, si éstas están orientando su estrategia hacia una reducción de costes y no hacia una verdadera inversión en diferenciación. Por eso, a medida que una universidad pública se deja reformar por el Espacio Europeo, la educación deja de ser «superior», puesto que una educación superior es, por definición, singular, difícil de imitar (eso no impide que su contenido sea universal).

IV. El régimen europeo de educación superior. Consignas ideológicas

Toda esta ausencia de argumento, debate y verdadera reflexión, en el diseño e implantación de la reforma, ha tenido que desembocar en todo lo contrario: una clara puesta en escena moralizante, de adoctrinamiento. Esto justifica que el famoso EEES pueda ser denominado «régimen», lo mismo que el franquismo o la monarquía absolutista: primero, se trata de una imposición

autoritaria, sin consenso entre los supuestos interesados (profesores, alumnos y humanidad, en general), pues se ha dado por supuesto que todo el mundo estará de acuerdo con todo (o al revés, mejor no someterla a debate, que nadie va a estar de acuerdo); segundo, la reforma contiene una gran carga ideológica tendente a legitimar al nuevo soberano: Los grandes inversores y empleadores.

Al no existir más argumentos que los meramente ideológicos, queda legitimada cualquier oposición ideológica al nuevo régimen, es decir, se puede estar ideológicamente en contra de la reforma y se puede expresar esto libremente en clase o por escrito. De hecho, esta ponencia se escribe por mero ejercicio de esa libertad, porque como dijo Carl Sagan (1995), los derechos y libertades, si no se ejercen, se pierden; eso lo saben muy bien los reformadores que abogan por la pérdida progresiva de la libertad de cátedra. Por eso se va a evitar, en la medida de lo posible, que los nuevos trabajadores de la enseñanza se puedan acoger al régimen jurídico de la función pública; porque así son más fáciles de amordazar.

He aquí un ejemplo de transmisión ideológica: A las mencionadas jornadas concurrí una profesora de Contabilidad de la Universidad de Valencia que ejerció el papel de conversa: «yo antes no entendía esto del crédito ECTS». Se encargó de llamar «cariñosamente» abertzales a los profesores que no creen en el nuevo régimen. Porque, al fin y al cabo, quedó claro que era cuestión de creer o, al menos, resignarse y callarse la boca.

IV.1. Postulados europeístas. Convergencia y movilidad

Con respecto al mito de la transparencia, es cierto que la Universidad es una Administración pública y el estudiante el administrado y, por lo tanto, tiene una serie de derechos (convocatorias de exámenes, horas lectivas y tutorías), etc. Pero entonces, se dan varias incongruencias:

1. Si la Universidad es una Administración, también es un servicio público y debe estar financiado mayormente por el Estado.

2. Si el alumno es visto como cliente del profesor y se finge una relación contractual



entre ambos, eso sería tanto como decir que podemos pactar un precio a recibir directamente del alumno o de las empresas interesadas en contratar egresados. Eso, lógicamente, sería delito, porque estamos sujetos a las Instituciones (que, además, siguen siendo de Derecho público). Por lo tanto, es incongruente el enfoque contractual.

3. El exceso de control formal está degenerando en conflictos de todo tipo, entorpecimiento de la actividad formativa y limitando las iniciativas de evaluación voluntarias (parciales y trabajos). Aunque la idea general es alentar este tipo de actividades, en la práctica no se están haciendo con libertad, ni con eficacia, sino como imposiciones burocráticas rígidas.

4. La seguridad jurídica para el alumno, llevada al extremo, podría interpretarse como -para guardarnos las espaldas- que tiene derecho a saber antes de matricularse cuál va a ser exactamente el examen que les pondremos por delante (algunas iniciativas consisten en darles pistas, mediante «entregables»).

Al reivindicar libertad de cátedra no estoy defendiendo la arbitrariedad del profesorado frente al administrado (v. IX), sino nuestra desvinculación jurídica ante los distintos agentes. Nuestras obligaciones se ejercen «frente» al administrado, pero no rendimos cuentas ante éste; tampoco deberíamos rendir cuentas ante la propia Administración acerca del modo en que nos organizamos nuestro trabajo (menos aún, cuando estas instituciones piden su opinión a los alumnos con respecto a este tema). Del mismo modo, el estudiante no nos debe explicaciones a los profesores con respecto a cómo se organizan la parte que les toca. Esto es independiente de que nos ayudemos unos a otros de forma espontánea, mediante consejos.

En el año 2007, realicé una actividad «convergente»; me fui a impartir un máster a Brest (Francia) y a un tribunal de tesis a Montpellier. Me pusieron muchas trabas para otorgarme el dinero que habían anunciado que estaba disponible para los viajeros (eso de fomentar el intercambio). Aparte, me hicieron responsable de cubrir la docencia de mi asignatura con otro profesor (cosa que no era mi responsabilidad) los días 19-21 de diciembre, por lo que yo tenía que firmar que me comprometía a que Don Tal

de Tal cubriría esas clases (una responsabilidad contra-natura y antijurídica). El fomento a la movilidad de Fulano, pero no de Mengano, se está convirtiendo en uno de los últimos reductos caciquiles de la Universidad pública. Luego está el otro extremo, en que prácticamente nos vemos obligados a viajar a aquellos destinos a los que no puede ir Don Fulano, por la cosa de la coordinación y el trabajo en equipo.

En ese afán de convergencia, los profesores empiezan coordinándose primero en el seno de las asignaturas, luego en el área de conocimiento, en la titulación y, en fin, entre universidades. La idea del intercambio siempre ha sido buena y las tecnologías (internet) deben usarse para ese fin, pero en la práctica, el reunirse por obligación de converger está siendo vehículo de mermas en la calidad docente. Se ven a profesores discutiendo acerca de qué van a contar a sus alumnos, aunque no sea verdad, pero que sea lo mismo para todos los alumnos y sin repetirse con el profesor de otra asignatura o de otro área.

Donde había diversidad, cabía discusión. Donde había libertad del profesor cabía la crítica del alumno. Ahora todo está establecido y será lo mismo en Cádiz que en Kiel. El profesor puede colocarle a los estudiantes en las narices la ficha de la asignatura y decirle: Este es el contrato que usted firmó, no me venga ahora ejerciendo ninguna crítica. A lo más que puede llegar es a interponer alguna reclamación (creyendo que es un cliente) si el profesor no se ha ajustado a los cronogramas y créditos teóricos y prácticos establecidos en esa ficha pseudo-contractual.

Cuestión aparte es si el profesor cumple con sus obligaciones, lo cual es independiente de la reforma que estamos criticando. Los posibles incumplimientos del profesor están sujetos al Derecho administrativo disciplinario, lo mismo que las infracciones cometidas por los estudiantes o cualquier estamento de las universidades públicas. Otro mundo es el de la Universidad privada, pues en esos entornos, la libertad de cátedra es un chiste comparada con la posibilidad de que lo despidan a uno por cualquier motivo (eso le ocurrió p. ej., a Bertrand Russell). Es casi inevitable darse cuenta que la igualación será a la baja; que la dichosa «transparencia» irá en detrimento de la riqueza y variedad de contenidos y del nivel cultural de nuestra sociedad.

IV.2. Postulados teleológicos. Calidad y excelencia

Es defendible que se le pida al profesor una cierta formación, tanto inicial como continuada, pero eso no significa que se nos ponga en duda sistemáticamente, sino, antes al contrario, que se ponga a nuestra disposición los cursos y medios para formarnos. Esa formación, por supuesto, no debería obedecer a los actuales patrones de «calidad», es decir, nos interesa aprender inglés e informática; tal vez algo de didáctica, pero lo que no es bueno es que nos entretengan con autos de fe convergentes, mancillando el valioso tiempo que tenemos para pensar o para formarnos por nuestra cuenta, imponiendo al conocimiento un «corralito» del que es difícil evadirse. Nos ponen a veces a pelear entre nosotros por los alumnos, mediante asignaturas de libre mercado, cambios de grupos, etc. La captura del alumno es ahora la finalidad, en detrimento de su formación: un alumno, un ingreso.

Una de las premisas que se consideran dogmas de fe (no necesitan demostración) es que la finalidad de la enseñanza universitaria es la misma que la de la formación profesional, con la diferencia (cada vez menos evidente) del grado de dificultad y del estatus de las salidas profesionales. Pero eso era cosa del siglo pasado, ahora podemos hablar directamente de un enfoque «ocupacional», pues lo importante ya no es el papel que van a desempeñar los estudiantes en las empresas, sino el papel que no queremos que asuman (el de pensadores). En este modelo, se crea al estudiante una apariencia de aprendizaje para que no aprenda ni siquiera por su cuenta.

Lo ideal sería que un licenciado sea una persona universal, para la que se considera evidente que puede ejercer correctamente cualquier profesión de grandes exigencias intelectuales, especialmente aquella que es su especialidad. Como dijo un gran divulgador:

En todos los usos de la ciencia es insuficiente —y realmente peligroso— producir sólo un sacerdocio pequeño, altamente competente y bien recompensado de profesionales. Al contrario, debe hacerse accesible a la más amplia escala una comprensión fundamental de los descubrimientos y métodos de la ciencia. (Sagan, 1995: 56). ... sistemas de creencia

ampliamente aceptados y apoyados por jerarquías políticas, religiosas y académicas resultan ser... grotescamente equivocados (85).

Sin embargo, ahora nuestra finalidad debe consistir en proporcionar al alumnado la cualificación requerida por los empresarios. A nadie escapa que esto es muy coyuntural: Sin ir más lejos, en una de nuestras asignaturas habíamos quitado el tema de las nacionalizaciones, debido a que estaba obsoleto (incluso era subversivo), y ahora el sector bancario de todos los países civilizados anda pidiendo que lo nacionalicen.

Creo que sólo hay una forma de medir la calidad y, en todo caso, es subjetiva: Cuando ha madurado alguien que fue nuestro alumno/a y, desde su experiencia profesional, se sigue acordando de lo que aprendió y cree que lo aprendió gracias a la excelente labor de su profesor. Desde luego, un alumno que se acaba de matricular en primero o segundo de carrera no es apto para evaluar al profesor, por mucho que los jóvenes han demostrado ser sobradamente inteligentes y carecer de ciertos vicios profesionales, manías y prejuicios. Por eso, su opinión es siempre escuchada por un buen profesor; cosa distinta es que se interponga un órgano llamado «de calidad» para enfrentar a las partes, hacer creer al alumno que es un cliente y puede elegir cómo quiere la docencia; por otro lado, hacer creer al profesor que está siendo sojuzgado y carece de libertad y de criterio. Por eso, este año, me he negado a que me hagan la encuesta; a pesar de eso, me la han hecho (la ha firmado otro profesor; lo cual pone en evidencia la mala calidad de los servicios de «calidad»). Los resultados se comentarán en otro artículo.

Un profesor con varias décadas de experiencia en España y el extranjero nos dijo en un seminario que organizamos sobre el sistema educativo:

yo asistí a las reuniones en las que se preparó la reforma y la verdadera finalidad de todo esto es que en la Universidad pública estemos tan ocupados con problemas internos que no levantemos cabeza.

Con respecto a la acreditación de la excelencia, existen unos indicadores que, a pesar de no haberse discutido mucho, son bastante discutibles. Alguien dijo que Einstein nunca conseguiría un sexenio de investigación, con tan sólo ocho artículos. La jerarquización de universidades o titulaciones, en función de su supuesta calidad,



se realiza por un sistema que es muy especulativo, puesto que la información contenida en los rankings se realimenta y sentencia a cualquier universidad decente al ostracismo (Sus mejores investigadores, docentes, patrocinadores y estudiantes se marcharán,... v. apartado VI). Pero además, es de dudosa legitimidad, pues dichas listas se diseñan con unos criterios establecidos (que siempre serán opinables) asumidos por las normas legales, en el ámbito de sus atribuciones. Las mediciones se basan, en último término, en las opiniones de expertos privados y no existen criterios objetivos para su legitimación, ni siquiera se da la circunstancia de haberse consensuado democráticamente. Por lo tanto, es admisible la duda de que, al establecer los criterios de jerarquización, los opinadores expertos traten de favorecer sus propios negocios.

IV.3. Postulados pedagógicos. Habilidades y competencias transversales

92

El mínimo atisbo de argumentación del que he podido tomar nota, durante las dos jornadas de concienciación sobre la convergencia, se basa en tres premisas indemostrables (una Trinidad pedagógica):

- a) Que se puede separar teoría y práctica.
- b) Que se pueden separar conocimientos y habilidades.
- c) Que se puede separar el método del contenido.

El carácter despótico de los postulados ideológicos de la reforma radican, no ya en el abandono de la prioridad en los conocimientos, sino en la propuesta de que el profesorado controle el «saber ser» y el «saber estar» de sus estudiantes, personas mayores de edad y libres; en otras palabras, más ortodoxas, las «competencias actitudinales e interpersonales» de nuestros alumnos. En el siguiente apartado se desarrollan los aspectos didácticos de la reforma y se relacionan directamente éstos con las consignas ideológicas para llegar hasta los intereses privados ajenos al servicio de educación.

V. Lectio, repetitio, disputatio

Este apartado gira en torno a una discusión viciada, la del método docente. Como se explicará más adelante, el método docente ni siquiera es

lo que debemos debatir entre docentes. Me voy a dedicar a criticar unas metodologías que están de moda, pero sin perder de vista que toda metodología es criticable y que sería un ejercicio de miopía centrar el debate en estos aspectos (nos basta con comentar entre nosotros, en la cafeterías, nuestras experiencias docentes). Esta crítica a los métodos ECTS puede parecer un ejercicio de sofismo, pues sólo sirve para demostrar, de una vez por todas, que existen argumentos que oponer a dichos métodos, pero no son éstos el problema, sino el arma. Por lo tanto, no son el objetivo directo de mis críticas, sino un lance intermedio al que no tendríamos que habernos dejado conducir (como el asunto del lenguaje machista y los las arroba), una cortina de humo para que no veamos el verdadero problema. Mis críticas se dirigen a los grandes intereses capitalistas que actúan como clientela espuria de los servicios públicos y, a veces, de los derechos y libertades fundamentales.

Entre las competencias y habilidades se menciona la capacidad de crítica del alumno, lo cual, con el régimen de convergencia resulta un auténtico ardid. Si el alumno se encuentra en una especie de libre mercado, en donde él suscribe un contrato con total transparencia, pudiendo consultar una ficha normalizada de las asignaturas que elige, en cualquier Universidad del espacio Bolonia, entonces el estudiante pierde toda capacidad de crítica.

Otra de las competencias es el trabajo en equipo, que a mi entender, está mal interpretada, puesto que a veces sustituye la capacidad para colaborar por la necesidad de aguantar a los que te han tocado, con la excusa de que eso es lo que van a tener que hacer en su futuro laboral (uno de los postulados del enfoque ocupacional). Existe una experiencia que demuestra la capacidad innata de los alumnos para colaborar entre ellos, por lo tanto, todas las técnicas de trabajo en grupo están de más: A principio de curso, se deja en internet una prueba que elimina materia o que vale 3 ó 4 puntos, para que los alumnos lo saquen por impresora y lo entreguen cumplimentado. En pocas semanas, mucho antes de que se haya impartido dicha materia, todos los alumnos (salvo algún distinguido o despistado) demostrarán tener el suficiente conocimiento para pasar esa prueba con

éxito; eso es capacidad de colaboración y trabajo en grupo, eso son habilidades transversales y, desde el punto de vista de la reforma, eso es calidad, tanto del estudiante como del profesor.

Para que todos estemos siempre ocupados y no podamos pensar, se nos insta encarecidamente a poner en marcha procedimientos de evaluación continua. Los alumnos están todo el tiempo buscando en internet, copiando, pegando, maquetando, exponiendo,... cualquier cosa menos estudiar. El profesor, con tanta masificación, en el nuevo régimen, se pasará la vida corrigiendo trabajos, exámenes parciales, tareas entregables y todo lo corregible y comprobando, alumno tras alumno, que han hecho un gran «esfuerzo» que pueden pesar y traducir a horas para justificar su actividad a extinguir: La enseñanza. Como el Chaplin de los tiempos modernos, verá salir al alumno de la cinta transportadora hacia la fábrica o empresa de servicios, donde terminarán de ensamblarlo o, peor todavía, vendrá convertido en super-máquina docente, a reemplazar a su profesor, por estar especializado en cómputo rápido de créditos ETCS, en habilidades sociales y en decirles a los nuevos estudiantes qué es lo que ellos quieren.

Una de las habilidades que se está entendiendo de una forma incorrecta es la capacidad de síntesis. En la práctica, ésta consiste en traducir ideas a frases inconexas, para que aquéllas se pierdan. Por ejemplo, si deseo expresar sintéticamente el papel de España durante la Segunda Guerra Mundial, puedo resumirlo en una frase, que puede ser sometida a discusión: España no participó, porque mandaban los militares y no estaban por la labor. Otra forma de sintetizar la historia sería mediante un esquema a memorizar: Neutralidad, pero aliados del Eje, reciente fin de la Guerra civil, Franco-Hitler-Hendaya-1941, depresión económica y reconstrucción post-bélica, racionamiento, autarquía y aislamiento; División azul. Españoles exiliados. Españoles presos políticos, Priman los intereses de la cúpula militar... Mediante este sistema, se pretende que los estudiantes vayan a clase a verle la cara al profesor para averiguar qué diantre significa todo eso y comprobar que el profesor tampoco lo tiene muy claro, pero gracias al proyector sabe cuáles son los puntos que no debe olvidar comentar.

V.1. Secundarización de la educación universitaria

Como se ha dicho, la educación secundaria merece reflexiones aparte, puesto que se trata de educación de menores. El tema de qué valores enseñar (religión o laicismo, cuestiones sexológicas, jurídicas y políticas, etc.) es muy digno de discusión, pero no es este el propósito de la presente reflexión. Ahora bien, ¿quién no nos ha visto a los profesores de universidad lamentándonos de lo mal que forman a los futuros universitarios? Al parecer esto servía para trasladar las culpas de nuestros fracasos a los profesores de Secundaria, pues los mismos que nos quejábamos de la LOGSE y las reformas en secundarias estamos ahora implantando las mismas técnicas en nuestras universidades, pero con una diferencia: Ahora estamos tratando con mayores de edad y, por el artículo 1º de la Constitución Española, personas libres (principio de libertad). Ya no somos responsables de sus creencias y valores, su forma de ser, sus «actitudes» (nadie sabe lo que es una actitud).

A pesar de esta idea básica, los convergentes y apóstoles de la «transparencia» siguen hablando de formar en valores a los universitarios. Lo que no aclaran es ¿qué valores?, ¿cada profesor puede transmitir sus propios valores? Todo apunta que dichos valores aludidos son la sumisión, el conformismo, la insolidaridad, el salvesequienpueda. Desde luego, hay un valor supremo que ya hemos conseguido inculcar en nuestros alumnos: el de la crispación.

V.2. El «espíritu emprendedor»

Uno de los valores que se mencionan a menudo, aparte de la resignación y el fideísmo en el nuevo Régimen, es el denominado «espíritu emprendedor». Ahora ya tenemos un espíritu, un ente incorpóreo, ultra-terrenal, sobrenatural, algo en que creer. Ahí sí se ponen de manifiesto cuáles deben ser nuestros valores; nadie va y nos lo pregunta, simplemente se da por hecho, especialmente, siendo profesor de empresariales; lo contrario sería una herejía.

Me pasaron un cuestionario para una tesis que se estaba haciendo en la Universidad Autónoma de Barcelona sobre la implantación del «espíritu emprendedor» en el profesora-



do. Entre los objetivos de la tesis se citaba la necesidad de inculcar al profesorado (no ya a los estudiantes) dicha creencia. Lógicamente, me negué a colaborar, alegando que los objetivos de tal «investigación» no son científicos, sino ideológicos.

Ahora bien, todos los que predicán a nuestros pobres alumnos el «espíritu emprendedor» son funcionarios y viven estupendamente, sin riesgos, sin «competencia»; nos peleamos por puro aburrimiento. Vamos a las clases, pedimos a los alumnos que creen empresas y que no sigan nuestro ejemplo, porque no les predicamos por su bien, sino en interés de terceros. Sobre el entrepreneurship como producto de consumo, ver Galindo (2005a, 2005b).

Otra consigna muy recurrente es la del 'liderazgo' y también en términos muy jocosos. Primero anulamos cualquier posibilidad de iniciativa de los miembros de la comunidad universitaria y luego les reprochamos que no tengan más espíritu emprendedor y capacidad de liderazgo. La jugada es buenísima: El profesor debe pasar por alto la forma de pensar del estudiante, dando por sentado que carece de ella, y al mismo tiempo, debe inculcarle a éste la capacidad de liderar. No tiene sentido, un líder tiene que ser respetado o incluso admirado. ¿Liderar en qué? ¿En anular la creatividad de los demás?

VI. El espacio europeo de educación superior de Cádiz

A nadie escapa que la Bahía de Cádiz, sede de la Universidad de Cádiz (en adelante, UCA) es una comarca con gran porcentaje de paro. Eso significa que los alumnos, por lo general, no son vocacionales, no ya en la titulación de Empresariales (Administración y Dirección de Empresas), sino en general, en todas las carreras, lo cual se traduce en un gran número de matriculados, sin gran poder adquisitivo y sin excesiva vocación (más bien estudian porque no encuentran un trabajo que les merezca la pena). La nueva situación política, tendente a la progresiva búsqueda de la autonomía financiera de las universidades, lleva a la UCA a una clara estrategia de captación de clientes: No son ricos, pero son

muchos. Es evidente que debemos basarnos en la masificación. Eso significa que las técnicas que en Harvard han experimentado con 10 alumnos motivados ahora las tenemos que llevar a la práctica, como sea (es decir, de cualquier manera) con un número elevado de alumnos no-vocacionales. Sin duda alguna, en Cádiz se implantará un Sistema Europeo sui generis que no tendrá nada que ver ni siquiera con los aspectos positivos y bienintencionados de la reforma. Más aún, me atrevo a pronosticar que existirá también un Espacio Europeo de Jerez, otro de Algeciras y otro de Puerto Real, ya que la UCA tiene una realidad de campus dispersos en municipios distintos y distantes. En estos espacios europeos cantonales, todos pertenecientes al Espacio Europeo Andaluz, las técnicas excelentes y competitivas se aplicarán de una forma ridícula que demostrarán con creces que más vale dejar al profesor actuar como mejor se le dé, en función de su experiencia y su realidad (número de alumnos, recursos disponibles).

Al abandonar nuestra vocación de servicio público y entrar en el juego de la competitividad, nos estamos poniendo a la cola de todos los rankings. Ahora entramos en el círculo vicioso de que los ricos no se quieren matricular, porque estamos masificados y, como los ricos no nos financian y el Estado tampoco, tenemos que seguir masificados. Si bajamos en las listas de éxitos, sólo se matricularán los perores estudiantes y, de este modo, seguiremos bajando.

VII. ¿Qué pasó con la innovación?

Al fin, hemos descubierto que la innovación consiste en hacer lo mismo que todo el mundo, es decir, utilizar el proyector, el Campus Virtual y determinadas modalidades pedagógicas como el trabajo en grupo, los roles y la técnica de puzzle. Estas técnicas, como se ha dicho, no pueden imponerse de forma obligatoria al alumno, entre otros motivos, porque el estudiante está en su perfecto derecho de considerar abusivas o infantiles estas prácticas. Del mismo modo, tampoco se puede presionar al profesorado para que use en sus clases un ordenador y, mucho menos, un programa o sistema operativo determinado.

En una de mis asignaturas, vi la necesidad de impartir los dos últimos meses en un parque cercano a mi facultad, cosa que nadie consideró innovador, sino todo lo contrario, subversivo, provocador, incivilizado, etc. Más adelante, solicité la inscripción de un proyecto de innovación en el «Proyecto Europa» del Vicerrectorado de Innovación Universitaria de la UCA (al que yo llamo de Inquisición Universitaria) y se me denegó dicha inscripción alegando, entre otras cosas, falta de originalidad y de currículum de los componentes. El proyecto consistía en establecer debates con los alumnos. Por otra parte, se había cumplimentado siguiendo todas las pautas establecidas en las bases, es decir, que se había presentado lo mismo que los demás proyectos (que fueron aceptados), pero con la originalidad de que se organizarían debates. La resolución se recurrió en alzada por arbitraria y porque, tratándose de un comité que evaluaba nuestra calidad, no daba argumentos suficientes (en Derecho administrativo, se llama «motivación») para denegar lo que se solicitaba. La resolución del Rector nos quitaba la razón excusando la falta de motivación en la «discrecionalidad técnica» de los evaluadores. Es decir, que no tenían por que desahacerse en explicaciones de por qué deniegan el proyecto. Esta es la calidad y la transparencia del nuevo Régimen. Visto de otro modo, esa 'discrecionalidad técnica' es un buen precedente administrativo para que nadie nos diga a los profesores, que hemos acreditado experiencia y formación, cómo tenemos que evaluar a nuestros alumnos.

Ahora, con los cronogramas y el exceso de seguridad jurídica (burocracia), ya no sólo se reduce el margen para innovar, sino que además, tenemos motivos adicionales para enfrentarnos entre nosotros, distintos de los tradicionales; al fin y al cabo, esa es la finalidad de la reforma y por eso la califico de destructiva. Ahora, el que se atreva a impartir más créditos teóricos o más créditos prácticos de los establecidos puede ser tachado de reticente y condenado socialmente por sus colegas, o incluso amonestado por las autoridades. ¡Claro! Es que primero nos hemos tenido que creer que existen los créditos teóricos y los créditos prácticos (ya nos advirtió Francisco Giner de los Ríos).

Se nos exige innovación, pero se nos prohíbe la espontaneidad. Toda iniciativa innovadora sólo puede serlo si está aprobada a priori por algún órgano inquisitorial creado ad hoc, sin más justificación que el tener facultad legal para crearlo y darle atribuciones.

VIII. Nuevas realidades³

El proceso de integración mundial se está produciendo de una forma perentoria, que pasa sobre los derechos y garantías de los ciudadanos. En la nueva Europa, teóricamente, todos tienen derecho a hacerse ricos, pero no a entrar en el embarcadero de un aeropuerto con el cinturón puesto. El modelo social y civilizado, basado en las garantías y las libertades, está siendo sustituido por un modelo antropológico anglosajón (propio de los pueblos bárbaros o germanos), basado en las «oportunidades» y la autotutela.

El nuevo modelo universitario es contrario al derecho a la educación y a la libertad de cátedra. No se trata de un modelo teórico de funcionamiento, basado en argumentaciones técnicas, sino un modelo ideológico (como quedó demostrado) adaptado a los intereses materiales de las clases sociales dominantes (los grandes inversores).

No se trata en esto, en modo alguno, de meras teorías de lo que debe ser, sino de fuerzas fundamentales que actúan en el movimiento de la sociedad, incluso de un modo director y conformador. Pueden acumularse en la conciencia del reformador escolar individual, aun cuando signifiquen tendencias propiamente opuestas, que se excluirían de una teoría entendida de un modo puramente conceptual...(Spranger, 1921, p. 143).

El negocio universitario que no sea rentable a estos intereses debe ser destruido, para ello, han conseguido dividirnos en convergentes y reticentes y tendemos a creernos que el problema es el método docente; no señores, ese es el señuelo; el problema es la destrucción de todo servicio público destinado a la clase mayoritaria. Sin darnos cuenta, contribuimos a esta destrucción acusándonos mutuamente de convergentes o reticentes, según el caso. Pero ya está bien de ingenuidades, tan ridículo es aplicar indiscriminadamente los inventos pedagógicos del crédito ECTS como rechazarlos sistemáticamente. No



se trata de discutir modelos, se trata de darse cuenta de quién está interesado en la reforma. Del mismo modo que RENFE se ha constituido como consorcio y se están realizando grandes inversiones con capital público, porque a este negocio le han salido novios capitalistas, lo mismo a otros servicios públicos: La sanidad, la educación, la seguridad. Ya ocurrió con la banca, las telecomunicaciones, el transporte aéreo, la energía eléctrica y combustible. Ahora todo lo público lo tienen que hacer «rentable» para los grandes capitalistas (oneroso, en cambio, para quienes tributamos por nuestro trabajo). Y la Universidad pública, si no resulta interesante para los intereses de los novios capitalistas, entonces perjudica sus inversiones y hay que destruirla... y si la humanidad se embrutece y estas calamidades no llegan a oídos de las generaciones futuras, pues mejor para la rentabilidad de estos negocios, que ya podrán organizarse sus propias universidades a medida para aprendizaje exclusivo de su casta.

Hay múltiples ejemplos en Economía de la empresa de cómo la enseñanza ordinaria ha renunciado al conocimiento; mientras los doctorandos de la pública investigan acerca de las cualidades artísticas y psicológicas de los envases a fin de persuadir al consumidor, en los centros de investigación adscritos al capitalismo se investiga cómo optimizar el derroche accidental del producto (cómo diseñar un envase que se rompa, se vuelque o impida el acceso al contenido). Al mismo tiempo, se las arreglan para que en enseñanzas regladas estos detalles se omitan; en el mundo de los negocios, las grandes empresas trabajan con fondo de maniobra negativo porque así son más rentables, pero se las arreglan para que enseñemos a nuestros alumnos que dicha magnitud debe ser positiva y suficientemente grande, porque eso es lo que interesa a los inversores,... etc.

VIII.1 El papel de la iglesia

Durante siglos, la universidad consiguió salvaguardar el saber antiguo o clásico y otros conocimientos objetivos, en una época en que el fanatismo religioso y el dogma de la revelación había tomado posesión de las instituciones. Ahora nos encontramos en una situación

similar. Es cierto que es más difícil que los conocimientos se pierdan, pero, teniendo en cuenta la gran cantidad de información y desinformación que circula, es preciso crear un espacio para las verdades y las necesidades del conocimiento, al igual que los monjes medievales, con sus bibliotecas y sus amanuenses calígrafos. En aquel entonces, el saber estaba apartado del mundo. En el momento actual, es preciso analizar dónde está el saber, puesto que las universidades se están llenando de fanatismo y estupidez, como pretendemos ilustrar. No basta con que las obras estén almacenadas; es preciso que se estén enseñando, comentando y debatiendo. Este es el origen de las actuales universidades, que habían re-descubierto a Aristóteles, traduciendo sus escritos del árabe andalusí al castellano. El saber (el dato) estaba almacenado, pero su conocimiento (la información) se había perdido en el mundo cristiano.

Las grandes doctrinas extra religiosas (el darwinismo, el psicoanálisis, el marxismo) resultaron ser, en la práctica, contrarias a la religiosidad de la enseñanza, pero muy útiles para comprender la realidad. Muchas de las mejores instituciones docentes siguieron siendo las religiosas, pero también se crearon escuelas laicas y universidades como la Institución Libre de Enseñanza. La ciencia terminó siendo claramente extra-religiosa, de modo que las universidades tuvieron que convertirse en servicios ajenos a lo confesional. Como toda institución en que el ser humano desarrolla parte de su vida, las universidades pueden tener un componente espiritual, pero éste vendrá dado, en todo caso, por la libertad de pensamiento y la objetividad, no por los dogmas establecidos por las entidades financiadoras.

Lo que en España se pueda decir acerca de las instituciones católicas, seguramente es trasladable al protestantismo del mundo anglo-sajón o a las universidades del mundo musulmán. En Estados Unidos y sus ámbitos de influencia (Colombia, por ejemplo) hay universidades para todos los gustos, en las que se paran las clases para ir a rezar o en las que se enseña una biología creacionista, en las que el acceso a la universidad tiene como condición suficiente ser atleta o pagar un determinado importe, etc.

Bien es cierto que, en universidades de determinados países, han actuado como religiones oficiales el comunismo, el patriotismo, la superioridad racial y otros dogmas e ideologías diversas. En la época actual, el capitalismo se está convirtiendo en una nueva religión, bajo nombres como «globalización», «homologación», «eficiencia» y «calidad» y se está introduciendo en el sistema universitario público y (teóricamente) laico. También las confesiones religiosas tienen sus universidades pontificias, católicas, etc. (y también las aulas de las universidades públicas tienen sus crucifijos). En este tipo de instituciones «para-universitarias», cargadas de éxito económico-financiero, se limita la difusión de avances tan importantes como la teoría de la selección natural, la relación de las células embrionarias con las enfermedades humanas y, en general, de toda actividad que proporcione un beneficio público o colectivo.

Si bien las cátedras surgieron del ámbito religioso en toda Europa y especialmente en España, hoy el papel de la Iglesia, separada del Estado, es el de fundadora de universidades e institutos privados. El problema no es quién crea esas instituciones, sino las consecuencias de la iniciativa privada, que cumple siempre la máxima «el que invierte, manda». Eso se ha conseguido evitar, por ejemplo y por poco tiempo, en Grecia y otros países donde la Iglesia ortodoxa había perdido, frente al laicismo, la batalla que en Occidente están ganando el catolicismo y el protestantismo. Por eso, la constitución griega, propugnando un servicio netamente público y con muy buen criterio, prohibió expresamente el establecimiento de universidades privadas.

Es cierto que hay algunas universidades del mundo anglosajón, como Oxford y Harvard, que han hecho posibles resultados de la investigación muy interesantes y se han hecho con un prestigio (basado sobre todo en la práctica garantía de una salida profesional con estatus socioeconómico), pero en general, la creación de universidades privadas (normalmente religiosas) ha supuesto un fraude a la idea inicial de «sistema educativo», pues han consistido en un negocio en que el aprendizaje y la conservación de un saber vivo no ha sido un objetivo prioritario. Por eso, la consecuencia de que haya en España universidades pontificias es que, en

la práctica, obtener el título de licenciado o de doctor requiere unos conocimientos muy inferiores y un poder adquisitivo muy superior que la obtención de un título equivalente en la universidad pública. Esto causaba, hasta ahora un grave perjuicio para estas universidades; a saber: Que la reputación de las universidades públicas era superior, porque los egresados habían tenido que estudiar (en vez de pagar). Por eso, toda esta reforma beneficia a las instituciones privadas de educación.

VIII.2. Cierta matiz generacional

Un elemento que introduzco en mi análisis, aunque debo reconocer que con muchas reservas, es el de la circunstancia histórica y demográfica de mi generación. La generación de los actuales profesores es una generación muy peculiar. Forma parte de ese «baby-boom» que tanto cuesta domesticar. Los alumnos de ahora parece que son dóciles, porque viven en un mundo mediático y ñoño. Eso no significa que no se den cuenta y que no tengan esa inquietud humana por conocer y esa indignación por no tener a su alcance unos mínimos conocimiento. Entre tanto, esta generación que frente a ellos representa al sistema ha sido una masa sometida al tránsito, a las grandes reformas: De pequeños, vimos como a nuestros maestros se les prohibía pegarnos (aunque a veces los padres lo autorizaran expresamente), más adelante, contamos con financiación pública, si queríamos estudiar, pero, eso sí, el nivel era bastante más duro; de ahí la angustia de ver que nuestros jóvenes no terminan de aprender tanto como nosotros sabíamos a su edad. Más tarde nos habituamos al uso de las nuevas tecnologías (mientras que nuestros antiguos profesores no han sido tan capaces de adaptarse). Evidentemente, estoy hablando de un modo general, pero, en grandes número, hay un hecho incontestable: Los que hoy tienen entre 35 y 45 años somos muchísimos y eso hace que seamos baratos.

A eso se une la coyuntura de devaluación general de la mano de obra y el desmantelamiento del derecho laboral, aparte del tema de la inmigración, que permite una argumentación ruin y tendenciosa acerca de la necesidad de homologarnos con el resto de Europa, como



para protegernos de México, Chile, Argentina y Brasil. Este tema se comenta en el apartado siguiente.

Muchos argumentarán que la culpa la tiene el profesorado (muchos que fueron nuestros profesores) por tanto absentismo y actuaciones arbitrarias, pero siempre han existido mecanismos de control y los profesores no deben tener ningún inconveniente en explicar la labor que están llevando a cabo, siempre que esto se les compense como trabajo o como mérito; el problema es que el hecho de controlar a priori tiene efectos nocivos. Por ejemplo, si avanzado el curso, se nos ocurre algo brillante en cuanto a didáctica o a contenido, tenemos que pedir permiso, dentro de plazo, para que al año siguiente pueda incluirse en el dichoso programa. Toda esta desconfianza desplaza la preocupación que se debería tener por la docencia como objetivo, a favor de una preocupación por el trámite en sí. Las generaciones actuales de profesores nos caracterizamos por ser bastante cumplidores y conocedores de nuestra misión y para nosotros llegan a destiempo las desconfianzas que debieran haber suscitado algunos (sólo algunos) docentes de los buenos tiempos (una generación que, por lo general, tiene licencia para seguir haciendo lo que mejor les parezca); de forma que (no nos engañemos) a los reformadores lo que menos les preocupa es que en las universidades se enseñe. Yo diría lo contrario, todo parece indicar que el objetivo es destruir lo poco que quedaba de docencia y decencia. Los profesores que me enseñaron tenían libertad para hacerlo mal si querían; nosotros tendremos que pelear si queremos libertad para enseñar bien. Cuando éramos alumnos, nuestros profesores nos mandaban, nos vigilaban y evaluaban; ahora que somos profesores, ponen a nuestros alumnos a mandarnos, vigilarnos y evaluarnos.

VIII.3. Mercantilismo descarado y no descarado

El Secretario de Estado para Universidades (que ya no depende del Ministerio de Educación, sino de...) Quintanilla, participó en un congreso sobre universidades en.... y denominó «mercancía», sin ningún reparo, a profesores y alumnos. Su sinceridad es muy de agradecer,

porque así queda como un mero eufemismo el tratamiento de clientes que los estudiantes creen tener; no, nuestros clientes son los que van a contratar nuestra mercancía (los egresados). Se ponen de manifiesto esa relación de clientelismo entre una Administración pública y los intereses empresariales, que motivó mi revisión de la Teoría institucional (v. Galindo, 2005a). Como se expone en este enfoque teórico, existen una serie de reformas de lo público (privatizaciones en los 90; ahora nacionalizaciones) que tienden a favorecer a determinados capitalistas clientes del poder. El planteamiento es desalentador para el estudiante, ya que se han convertido en la única mercancía a la que se le cobra dinero por dejarse utilizar como materia prima. En otras palabras, pagan un servicio que le prestamos a otro, a despecho de su formación. Esto siempre ha ocurrido en alguna medida y es cuestión de grado, pero yo creía que esto era un defecto a corregir y ahora se considera un principio rector de la enseñanza universitaria.

El modelo de «universidad ocupacional» que hoy se nos impone pretende devaluar la Universidad, que ya deja de ser el centro de producción y difusión del saber y el prestigio social (ahora es la gran empresa). El desmantelamiento reciente de la dimensión pública del Estado (y la reducción de personal que ello conlleva) y la automatización de procesos intelectuales aminora la necesidad de licenciados y eso no redundará en una menor producción de nuevos titulados, sino en una peor calidad y prestigio de sus títulos. El nuevo modelo es, por lo tanto, destructivo, a diferencia de otros anteriores, que eran restrictivos. Lo ideal es admitir a la universidad a todos los estratos sociales y expedir el título sólo a quienes hayan adquirido conocimientos suficientes. En el modelo clasista o elitista, no todos tenían acceso a la Universidad. En el modelo ocupacional, todo el mundo tiene una especie de derecho al aprobado por el hecho de haber pagado, pero su perspectiva inmediata es el empleo precario, el paro y la necesidad de seguir gastando dinero en matrículas (masters y cursos de experto), así hasta que la palabra «licenciado» se convierta en un insulto.

Las fundaciones creadas por las universidades públicas (normalmente, con el objetivo explícito de favorecer a las empresas) suponen

un atentado directo contra el servicio educativo y el derecho a la educación, por varios motivos: Se contrata a personal investigador a través de la fundación, en régimen laboral precario o incluso como autónomo. Este personal termina dando clases en la Universidad (Administración pública), sin haberse sometido a los requerimientos del profesorado ni gozar de sus derechos laborales. A veces, esos profesores son jóvenes promesas cuyo trabajo es de gran calidad, pero que no podrían adaptarse a tiempo a los requisitos para entrar por otra vía en la Universidad. Ésta, que no cuenta con financiación pública suficiente y, en cierto modo, es lógico que tenga que arbitrar este tipo de fórmulas, llamémoslas extraordinarias, contribuye a generar conflictos y diversificar el abanico de categorías laborales.

La realidad actual es que los gobiernos de los principales países, partiendo de déficit cero o cercano, pueden inventarse partidas presupuestarias para reflotar al sector bancario por las bravas, incluso para poner «paz» en países asiáticos haciéndoles la guerra. Ahora bien, para educación falta el dinero, debido a que no es considerada rentable; veamos por qué.

Como denunciaba Carl Sagan (1995), las inversiones en educación superior en Estados Unidos estaban cayendo en picado, mientras que se estaban incrementando en países como Japón o Cuba. Esto indicaba, a la vista de los resultados presentes, que los gobernantes norteamericanos esperaban importar mano de obra cualificada, aprovechando las inversiones de dichos países. Los controles a la inmigración y las políticas de búsqueda en origen por contingentes, tienden a explotar los sistemas educativos de países periféricos, provenientes de inversiones públicas y, por ese motivo, se considera económicamente desarrollado un país (o bloque económico) en el que la educación superior se autofinancie (o autodestruya).

Con respecto a la inmigración y como se ha comentado en otros escritos (Galindo, 2009a), la homologación de títulos es un cuello de botella para la integración del trabajador. Se trata de un trámite necesario, pero en la práctica no se está llevando a cabo ni con celeridad, ni con raciocinio. El objetivo de la homologación debe ser doble: proteger al licenciado o doctor español, con título oficial, de los títulos obtenidos en

universidades españolas o extranjeras que no ofrezcan garantías. Un claro ejemplo es el negocio de la universidad privada e institutos universitarios (en España, son de destacar las universidades pontificias), cuya enseñanza suele caracterizarse por la falta de universalidad (ver apartado VIII.1). El otro propósito, este ya más intervencionista, es proporcionar a los ciudadanos españoles, para su bienestar, una cobertura con profesionales extranjeros para aquellos servicios (medicina, educación, asesoría, etc.) que no está cubierto por la mano de obra cualificada nacional disponible. En la actualidad, el trámite de la homologación sólo tiene el efecto de abaratar la mano de obra; la nacional, por la competencia de las homologaciones indiscriminadas, y la extranjera, por los años de espera, en los que hay que trabajar de cualquier cosa.

El argumento de las necesidades del mercado está presente, por ejemplo, en Wihtol de Wenden (2006: 266) cuando se afirma que los países exportadores de mano de obra «suelen formar a más personas cualificadas de las que pueden absorber» dichos mercados, como si el estado no pudiera crear su propia demanda de trabajadores cualificados e inducir incluso un incremento en la demanda de élites académicas en el sector privado. Al ser la educación un bien público, existen sujetos interesados en parasitarla (free riders), pero, al estar el parasitismo situado a una escala supra-nacional, el ámbito de actuación actual (la jurisdicción del Estado-nación) no es capaz de garantizar la educación como recurso económico (se dan externalidades) y, por lo tanto, prescinde de garantizarla como derecho de sus ciudadanos. A pesar de que la cualificación obtenida en los países de origen sean un beneficio para la economía del país de acogida, eso puede no significar que, del total de la población de origen, los licenciados tengan más propensión para emigrar que los no-cualificados. Para el caso de Estados Unidos, en Cornelius y Salehya (2006: 213) no se encuentra una relación estadísticamente significativa entre nivel educativo y propensión a emigrar, pero desde el punto de vista del país que recibe al trabajador, «hay una fuerte demanda de emigrantes altamente cualificados con estudios superiores» (p. 203). Esto indica que las inversiones en formación, en los países industrializa-



dos no es suficiente para satisfacer las proverbiales «demandas del mercado», pero sale más barato importar las cualidades intelectuales, para evitar las «fugas» de la política pública de servicios y explotar los erarios públicos de los países exportadores de mano de obra cualificada. La palabra «mercantilismo» no puede estar mejor empleada que cuando la aplicamos a la reconversión de la educación pública.⁴

IX. Limitaciones a la libertad de cátedra

En las escasas ocasiones en que se debate sobre la libertad de cátedra, se buscan sistemáticamente límites a ésta, dando a entender que su ejercicio es peligroso o su existencia injusta. En un artículo de El Mundo (2005) se narra el caso de un profesor de Derecho Constitucional que enseñaba la Constitución soviética porque le gustaba más que la española (Citado en Paule y Cernuda, 2005). Seguramente es mentira, media mentira o se ha querido expresar como caso hipotético, pero aunque fuera cierto, nadie mejor que él sabe cuál es el contenido que tiene que impartir; los demás somos libres de opinar al respecto, pero no de prohibir nada.

En Paule y Cernuda (2005) se pone de manifiesto, acertadamente, que la libertad de cátedra no sólo es una prerrogativa del profesor, sino una garantía para el alumno (garantía de que el profesor no está actuando bajo presiones externas, sino que dice exactamente lo que cree oportuno). En dicho artículo se discute el tema de si debe estar más limitado este derecho en educación a menores, pero como ya se ha dicho, esa es otra materia, sobre la que no trata esta reflexión. En la Universidad el alumno es mayor de edad y el profesor también: Ambos son responsables de sus actos.

Hay una sentencia del Tribunal Constitucional (2005) que encuentra en la Autonomía Universitaria un límite a la libertad de Cátedra. La Universidad tiene poder de organizar: Puede decir al profesor en qué grupo o titulación (incluso en qué materia y en qué horario) debe dar las clases. En Paule y Cernuda (2005) se utilizan estos argumentos para preguntarse qué parte de la docencia es organizada libremente por el profesor, ya que la Universidad no puede

comprometerse con el alumno en algo que es libertad del profesor. En cualquier caso, queda claro, a raíz de dicha sentencia, que la libertad de cátedra la ejerce quien imparte docencia; no quien tenía la titularidad para impartirla y, por el motivo que fuera, no lo hizo.

En cuanto al contenido de la docencia, abogo por una libertad de cátedra absoluta, coincidiendo con Alejandro Nieto (Citado por Lozano, citada por Paule y Cernuda), sin más límites que el respeto a los derechos y libertades propios de la persona que se tiene en frente. La libertad de cátedra es extensible a cualquier docente (se llame o no catedrático, se llame o no titular, profesor responsable, ayudante, etc.) e incluye

la posibilidad de determinar libremente no solamente el contenido de las enseñanzas, sino también los métodos de exposición y evaluación a utilizar prohibiendo expresamente cualquier tipo de censura el respecto (STC 5/1981).

En relación con la organización de la docencia no veo más que dos limitaciones; Una, la organización del servicio, que hemos dicho que forma parte de la autonomía universitaria (cuántas horas ofrecer de cada materia, en qué curso, en qué horario, en qué aula, con qué medios). La otra limitación que se me ocurre para la libertad de cátedra es la seguridad jurídica del alumno como administrado, es decir, si el profesor ha hecho públicas una metodología o un sistema de evaluación (siempre que lo haya firmado ese profesor y no otra persona en su lugar), entonces debe cumplirlos. Eso no significa que el estudiante pueda obligar directamente al profesor a cumplirlos, sino que el profesor responsabiliza a la Administración frente al alumno y se hace responsable frente a la Administración.

Por eso nos insisten mucho en que cumplimentemos modelos de «fichas de las asignaturas». Yo no tengo inconveniente en cumplimentar lo que sé que voy a hacer, pero recomiendo que se dejen expresamente previstas otras posibilidades; por ejemplo, «la evaluación consistirá en una prueba escrita, pero se podrán llevar a cabo, a iniciativa del profesor, actividades complementarias para subir nota». Más complicado es el tema de la seguridad jurídica en cuanto al contenido, puesto que se supone que nuestra enseñanza es universal. Si hemos esta-

blecido una bibliografía en el programa o ficha ¿Es que no podemos comentar en clase nada que no venga en esos libros? ¿Es que tampoco podemos preguntar en el examen nada que no se haya explicado o que no venga en los libros de la lista? Mi punto de vista, claramente, es que el profesor sí puede hacer estas cosas (y nadie mejor que él/ella sabe por qué lo hace), aunque nos recomendemos siempre unos a otros tener un poco de sentido común.

Junto a la figura de la seguridad jurídica, podemos citar la arbitrariedad, pero ésta sería prácticamente imposible de demostrar, en relación con los contenidos; no en cambio, en relación con el procedimiento y los criterios de evaluación, que deben ser idénticos para todos sus alumnos (con independencia de cómo evalúe a los suyos otro profesor) y, si se demuestra lo contrario, el alumno tiene derecho a exigir una rectificación a su Universidad y ésta a pedir cuenta (procedimiento sancionador) al profesor.

Con todo, la figura jurídica que me parece más interesante es la de la desviación de poder, puesto que éste sí es un verdadero límite a la libertad de cátedra (también en esto es bueno que exista presunción de inocencia para el profesor), puesto que ésta se define como una libertad para enseñar y no para cualquier otra cosa: reclutar adeptos a partidos o ideologías o clientes para determinadas empresas. En el discurso del profesor, éste debería tener derecho a decir libremente lo que opina, política e ideológicamente, y dedicar a ello todo el tiempo que le sobre, cumplido el objetivo que él estableció en cuanto a contenidos y método (incluyendo la posibilidad de que el alumno tenga que estudiar una parte por su cuenta). Es decir, en el discurso del profesor es casi imposible demostrar la manipulación política, ideológica o empresarial, pero en las calificaciones, si éstas mostrasen alguna relación de dependencia con las mencionadas causas de captación, se estaría incurriendo en una grave corrupción. Aquí viene a colación mencionar fenómenos privatizantes denominados «Cátedra Repsol», «Cátedra Cepsa», etc., en los que no solamente se ejerce una propaganda comercial ante el alumno, sino que incluso se financia el sueldo del docente con patrocinio privado; también se somete la obtención de

títulos de máster al trabajo gratuito en determinadas empresas patrocinadoras. Lógicamente, todo esto termina condicionando los contenidos y eso pervierte la libertad de cátedra, constituye desviación de poder y es una práctica corrupta.

La universidad occidental sobrevivió a la Edad Media gracias al esfuerzo de los monjes para conservar el saber en tiempos difíciles para su transmisión. Ahora parece que de la Universidad se va a quedar sólo el nombre y el saber se va a quedar acumulado en algún sitio, tal vez en Wikipedia, para que todos lo utilicen y nadie vuelva ya a comprender su significado. Algún día se perderá toda la información (no es la primera vez que ocurre en Wikipedia) y ya nadie podrá volver a articular los mismos contenidos. Tal vez esto mismo ocurrió hace decenas de miles de años, antes de que empezara la edad del oro del hombre cazador. Los que nos dedicamos a transmitir conocimientos ahora actuaremos como animadores del *entrepreneurship*, domadores de pensamientos y creatividades juveniles, mantenedores del orden e inculcadores de valores (p. ej., los de Savater).

La concepción del programa de la asignatura como una especie de contrato ficticio, la coordinación de la docencia, la existencia de profesores responsables e irresponsables, los cronogramas, los auto-informes, las encuestas de opinión, etc... Son medidas claramente reaccionarias, en relación con la libertad de cátedra, pues tienden a limitarla o al menos a ningunearla, obviarla. Aparte, tienden a desacreditar la formación y la experiencia de un profesorado al que ya no se le puede exigir más demostraciones curriculares. La necesidad de justificarlo todo nos lleva a dedicar la mayor parte de nuestra actividad laboral a rellenar formularios para que se nos reconozcan méritos. Se puede decir que esto siempre ha sido así, pero ahora se está implantando una verdadera fiebre burocrática. Muchos profesores tenemos puesta la esperanza en que los gerentes de nuestras universidades no se tomen demasiado a pecho las nuevas exigencias, porque realmente pueden utilizar sus resquicios para hacernos la vida imposible. El problema de cómo se computará la dedicación del profesorado y la del alumno sigue sin concretarse; lo único que sabemos es que se nos da el 2010 como



fecha límite para seguir haciendo el ridículo, intentando adaptarnos a nosabemosqué. Luego se inventará cualquier formulario estándar o cualquier exigencia adicional y se nos dirá: Esto era el Espacio Europeo.

Albert Einstein dijo «si buscáis resultados diferentes, no hagáis siempre lo mismo». Esta frase se puede sacar de quicio para justificar cualquier reforma, por absurda que sea. Yo la sustituiría por «si buscáis resultados diferentes, no hagáis todos lo mismo». Hay otra frase célebre que está en desuso: «cada maestrillo tiene su librillo».

Propongo otra frase para la posteridad: Una cosa es que nos violen (la libertad de cátedra) y otra que nos obliguen a decir que nos gusta.

Por último, me gustaría citar a un profesor emérito que tenemos en mi Universidad, que me dijo una vez que si alguien no sabe enseñar algo es porque realmente no lo comprende y que la mayoría de los problemas del sistema universitario se solucionan hincando los codos: El que quiera enseñar bien, que estudie y, cuando sepa, ya se las arreglará para explicarlo lo mejor posible.

Notas

1. Con motivo del cierre de la Factoría Delphi y la presentación de un artículo mío al respecto, pronuncié una charla en la Universidad de Cádiz a la que asistieron trabajadores afectados. Les dije que ya sólo queda una cosa que dismantelar en la comarca de la Bahía de Cádiz: la universidad, y que para cuando la reconversión llegase, yo también pedía su solidaridad. Debo agradecer a los amigos de CGT de Cádiz su interés y solidaridad hacia los afectados por este proceso de reconversión universitaria.

2. Por ejemplo, Universidad de Cádiz, Expte, UCA/74REC/2009.

3. El título de este epígrafe se basa en un libro de Peter Drucker de 1988 que trataba sobre lo bien que estaríamos todos gracias al capitalismo.

4. En relación con la homologación de títulos académicos, la demora en su obtención es uno de los factores indicados por los inmigrantes con titulación para trabajar en puestos de baja categoría social y salarial. En Francia, un estudio (Venturini, 2004, p. 28) señala a la «barrera lingüística» como causante de esta «provisional» degradación laboral. Sin embargo, tanto en Francia como en España, el problema afecta en gran medida a licenciados provenientes de antiguas colonias (que hablan el mismo idioma que los nativos).

Bibliografía

- BAROJA, P.
1911: *El árbol de la ciencia*.
BERMEJO BARRERA, J. C.
2007: *La aurora de los enanos. Decadencia y caída de las universidades europeas*. Foca.
CARRERAS GARCÍA, J.; SEVILLA ALONSO, C.; URBÁN CRESPO, M.
2006: *€uro-universidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia*. Icaria.
CORNELIUS, W. A.; SALEHYAN, I.
2006: *¿El refuerzo de fronteras disuade la inmigración ilegal? El caso de la inmigración mexicana en los Estados Unidos*, Revista Española del Tercer Sector, n.º 4, septiembre-diciembre, pp. 199-221.
EL MUNDO
2005: *Los apuntes de Aloysius-Polaino y la libertad* – Suplemento Campus (29/06/2005).
FEYERABEND, P. K.
1970: *Against method: Outline of an anarchistic theory of knowledge*, University of Minnesota.
1974: *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Orbis.
FERNÁNDEZ LIRIA, C.; SERRANO GARCÍA, C.
2009: *El Plan Bolonia*, catarata. Madrid.
GALINDO LUCAS, A.
2005a: *La pieza que falta al enfoque institucional*, I Encuentro Internacional 'Las PYME en el Siglo XXI', internet, del 5 al 25 de julio. ISBN 84-689-2428-8.
2005b: *La Utopía del mercado. Una revisión de la Economía dominante*. eumed.net
2009a: *La migración Sur-Norte como efecto*. eN Fernández Alles (coord.) El Estrecho de Gibraltar como espacio jurídico común, Tirant lo blanch, pp. 189-252.
2009b: *Marco institucional de la contabilidad y las finanzas*, Entelequia.
GRANT, R. M.
1997: *Dirección estratégica. Conceptos, técnicas y aplicaciones*, Civitas, Madrid.
Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. (BOE n.º 159, 4-Jul-1985).
Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE n.º 307, 24-Dic-2001).
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE n.º 106, 4-May-2006).
Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE n.º 89, 13-Abr-2007).
LOZANO, B.
1995: *La libertad de cátedra*. Marcial Pons, 1995. ISBN: 84-7248-283-9
PAULE RUIZ, M. P; CERNUDA DEL RÍO, A.
2002: *La libertad de cátedra, a debate: ¿qué es, y hasta dónde llega?*. I Jornadas de Innovación Docente de la EUITIO, 2005. Oviedo, del 19 al 20 de Octubre.
PORTER, M. e.
1999: *Ser competitivo. Nuevas aportaciones y conclusiones*. Deusto. Bilbao.
SAGAN, C.
1995: *The Demon-Hunted World*
1997: *El mundo y sus demonios*. Planeta.
SAVATER, F.
1992: *El valor de educar*. Círculo de lectores.
SPRANGER, E.
1921: *Cultura y Educación* (parte histórica). Ed. 1948. Espasa-Calpe, Buenos Aires.
TEECE, D. J.; PISANO, G.; SHUEN, A.
1990: *Firm capabilities, resources, and the concept of strategy*, Doc. de trabajo 38, Universidad de California, Berkeley.
TRIBUNAL CONSTITUCIONAL
2005: Auto número 423/2004. <http://www.tribunalconstitucional.es/AUTOS2004/ATC2004-423.htm> (octubre 2005).
TRIBUNAL CONSTITUCIONAL
1981: Sentencia 5/1981.
UNIVERSIDAD DE VALENCIA
2006: *Grupos piloto de innovación educativa de la doble titulación en ADE-DERECHO*. <http://www.uv.es/~adedch/indexc.htm>
VENTURINI, A.
2004: *Les immigrés clandestins concurrent-ils les travailleurs nationaux?* (Traducido), Problèmes économiques, n.º 2.851, 12 mayo, pp. 27-30.



WIHTOL DE WENDEN, C.

2006: *Algunas reflexiones sobre la ley francesa de inmigración e integración del 24 de julio de 2006*, Revista Española del Tercer Sector, nº. 4, septiembre-diciembre, pp. 261-266.

Wikipedia: www.wikipedia.org