

Sintomatología boloñesa: gerencialismo, calendario académico e intensificación del trabajo del profesorado

Juan Carlos Pardo Pérez y Alfonso García Tobío

Era un barbeiro de sábado que amaba os libros que non entendía e gustaba de lélos todos enteiros. una vez topéino coa testa pousada nas mans, ao xeito dun pensador, e díxome: -Estóu profundando. E dende entón, pra min, hai homes que profundan. [...]. Ensumíase arreo dentro de sí mesmo para profundar nos misterios da outra vida e sempre remataba laiándose: -Non podo profundar máis porque non sei latín. Un día pousóu os ollos no mar - endexamáis reparaba en cousas miudas- e dispois de ter profundado un bo retrinco de tempo deitóu na orella do seu compañeiro ista frase: -O mar ¿sabes? O mar... ¡é un fenómeno!
Castelao: Cousas

Hemos nacido fieles, ¡ya es que reventamos de fidelidad! Soldados sin paga, héroes para todo el mundo, monosabios, palabras dolientes, somos los favoritos del Rey Miseria. ¡Nos tiene en sus manos! Cuando nos portamos mal, aprieta... Tenemos sus dedos en torno al cuello, siempre, cosa que molesta para hablar; hemos de estar atentos, si queremos comer... Por una cosita de nada, te estrangula... Eso no es vida...
Céline: Viaje al fin de la noche

He tenido suerte con mis maestros. Lograron persuadirme de que, en la mejor de sus formas, la relación maestro-alumno es una alegoría del amor desinteresado.
George Steiner: Errata

1. Introducción:

Desde fuera, pero también desde dentro, la universidad está siendo presionada de forma vehemente para convertirse en empresa, pero no genéricamente en empresa, sino de manera singular en empresa neoliberal, que no tiene más compromiso social y no responde ante nadie más, que ante los propios accionistas -ni empleados ni comunidad. Puesto que empieza a ser asumido por algunos universitarios el "beneficio" que a título individual les produce "jugar a ser empresarios", sin calcular ni sufrir (por ahora) los riesgos de serlo (véase Bermejo y Fábregas, 2006), conviene reflexionar sobre los desastres económicos, ecológicos, culturales, sociales y personales que el modelo de empresa neoliberal trae consigo. Aquí no tenemos otro propósito que centrar nuestro análisis en los desastres personales que está causando este proceso de transformación de la universidad en empresa, tomando como eje de este análisis la ampliación del calendario académico de la educación superior. El nuevo calendario se propuso sin rigor, sin ninguna reflexión histórica, social, cultural, antropológica, ni siquiera comparada y, sin discusión, se está instituyendo en todas las universidades del estado. Desde esta premisa, entendemos el nuevo calendario como un síntoma. Síntoma, en primer lugar, de la falta de reflexión de los responsables académicos de nuestras universidades, que hacen gala de un "seguidismo" acrítico de directrices políticas reducidas a simples normativas¹, y del conformismo de un profesorado apático y atacado de escepticismo. Pero síntoma, también, de la "ideología gerencial" (Ball,1990a), en función de la cual se está implantando en las instituciones de educación superior la "cultura" empresarial, representación mimética de fórmulas organizativas empresariales que, con el pretexto de la rentabilidad, de la

1 Más allá de las debilidades y de las críticas a las que se hizo acreedora, la LOGSE (por la que en 1990 se reformó el currículum y la estructura del sistema educativo no universitario) fue la última gran ley educativa que tuvo tras de sí una reflexión seria sobre la educación y las necesidades de reforma, considerando los cambios acontecidos desde 1975 (recordemos que la LOGSE vino sustituir la Ley General de Educación de 1970). Desde entonces, las reformas educativas, referidas tanto a la educación superior como a la educación no universitaria, se limitan a los documentos legislativos, y apenas se diferencian por el color político de los gobiernos que las promueven y las aprueban. Aunque referidas a la educación superior, pero perfectamente aplicables a la educación básica y secundaria, las palabras de un redactor del Banco Mundial (Johnstone, 1998) expresan con cínica y fingida sorpresa la coincidencia de la filosofía de las reformas educativas emprendidas por todos los gobiernos en todos los países, ocultando que tal filosofía es impuesta por el propio Banco: "...llama la atención la semejanza de las reformas adoptadas en países con sistemas políticos y económicos y tradiciones docentes muy diversos y que se encuentran en fases muy distintas de desarrollo industrial y tecnológico" (pág. 2).

productividad, de la competitividad, de la calidad y de la excelencia, promueven el abuso, la opresión, la intensificación del trabajo, la descualificación, y causan, por lo tanto, inseguridad, miedo, estrés, desgaste, malestar y sufrimiento en los trabajadores² (cf. Aubert y Gaulejac, 1991; Dejours, 1998; Sennett, 1998, 2006), pero también desmotivación, desapego y fatiga entre las propias élites (cf. Dupuy, 2005 refiriéndose a los "ejecutivos").

Dirigida a transformar la identidad de las universidades (Marcela Mollis, 2003 habla de "identidades alteradas"), el gerencialismo aspira, como condición, a transformar la identidad del profesorado, modelando subjetividades (formas de ser sujetos) que resulten funcionales para la administración gerencial. La reconstrucción de la subjetividad pasa por destruir los marcos identitarios que hasta ahora nos permitieron reconocernos (y que los otros nos reconociesen) como docentes cualificados, con autonomía, merecedores de respeto de los otros por la función que desempeñábamos y merecedores del respeto propio. La destrucción de la identidad docente empieza por la descalificación. En el discurso pronunciado por Sarkozy el 22 de enero de 2009, con motivo de la presentación en el Palacio del Elíseo de la "Estrategia Nacional para la Investigación y la Innovación"³), descalifica a las Universidades (y, por extensión, a su profesorado), acusándolas de "malas, ineficientes, obsoletas, partidistas, conservadoras, ciegas (ante la realidad), inmovilistas, instaladas en la comodidad de la autoevaluación, anticuadas, rígidas". Nada, en todo caso, que no dijeran ya, quizás con mayor formalidad, pero con igual firmeza y contundencia, organismos como el Banco Mundial o la OCDE, o grupos de presión empresariales (ERT, Unice –ahora Business Europe–, Círculo de Empresarios, Fundación CyD) en informes en los que expresan la urgencia de reformar universidades y profesores. Para todos, tanto para éstos que se pronuncian con mayor compostura, como para aquéllos que lo hacen con desmesura⁴, sirven las palabras con las que Alain Trautmann (2009), inmunólogo francés, tomadas de la obra de Shakespeare, *Medida por medida*, responde a Sarkozy: "Grandes de la tierra, embriagados de poder, que no tienen otro proyecto que llenar el cielo de truenos, nada más que truenos". También desde dentro de los muros de la universidad se contribuye, muchas veces por parte de los envanecidos, de los "pagados de sí mismos", a propagar una imagen miserable de la institución y de los miembros de la comunidad universitaria. "Hay que bajar a la universidad del pedestal", afirma el actual presidente de la CRUE y rector de la Universidad de Santander, Federico Gutiérrez-Solana, como respuesta a su propia pregunta: "¿Qué queremos? ¿La investigación que desea el investigador o la que demanda la sociedad?"⁵ Aquí, en este contexto, "sociedad" no apunta a nada real. Es una ficción ideológica que se utiliza para encubrir, para enmascarar, la diversidad y contraposición de intereses entre grupos sociales, para los que no es indiferente lo que se investigue en las universidades⁶. Como tampoco es indiferente lo que se enseñe. Para el Banco Mundial, la OCDE o grupos de presión como los ya citados, las universidades deben satisfacer las necesidades del mercado laboral. Michel Henry, fenomenólogo francés, en el capítulo titulado "La destrucción de la universidad", tomado de su libro *La barbarie* (1987), deplora la destrucción de la universidad por el mundo de la técnica⁷, debida en

2 "Las enfermedades de la excelencia" como las denominan Aubert y Gaulejac (1991, pág. 18).

3 Ver intervención en: http://www.elysee.fr/documents/index.php?mode=cview&press_id=2259&cat_id=7&lang=fr

4 Véase, por ejemplo, la opinión que le merecen los profesores a Alfonso Rus, presidente de la Diputación de Valencia: "gilipollas y sinvergüenzas" [sic]. Amenaza con "rematarlos". <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42498> O el descrédito al que Fernando Lastra, portavoz del PSOE en el Parlamento regional asturiano, somete al profesorado por negarse a fórmulas humillantes de evaluación: "hay gente que las está pasando putas para que éstos que cobran todos los meses crean que son los únicos que tienen problemas". <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42325>

5 "Hay que bajar a la universidad del pedestal". Cena con... Federico Gutiérrez-Solana. *El País*, 25 de junio de 2009.

6 No se trata ahora de entrar aquí en este debate, sin duda de gran interés, pero un ejemplo puede servir para clarificar esta idea. Por lo que se refiere a la investigación sobre medicamentos, no tienen los mismos intereses las industrias farmacéuticas que el común de las personas. En algunos casos porque no estén dispuestas a investigar enfermedades raras, que afectan a pocas personas, o enfermedades muy extendidas, pero que afectan sobre todo a personas de áreas geográficas deprimidas; y otros, porque les interesa sólo comercializar medicamentos que mantengan crónicas muchas enfermedades; finalmente, porque "inventen" enfermedades para promover el máximo consumo de determinados fármacos.

7 Intuimos (sería interesante comprobar esta intuición) que actualmente una parte importante de los rectores, pero también de los responsables de las políticas de calidad y de evaluación, proceden del ámbito de la técnica.

parte a la irrupción de la técnica en el seno mismo de la universidad, aniquilándola como lugar de cultura. Critica el argumento de utilidad de la formación universitaria –su finalidad es conseguir un trabajo– como vía para socavar la especificidad cultural de las tareas y de la condición universitarias. Y prosigue:

"A decir verdad, la enseñanza, considerada como desarrollo de las potencialidades constitutivas de la subjetividad individual, y esto por el ejercicio repetido y la transmisión de los saberes, capacita inmediatamente a quien la recibe para un número de actividades, tanto para su perfeccionamiento como para la adquisición de nuevas disposiciones. Es obvio que cuanto más elevado sea el nivel de la enseñanza, mayores son la elección y el número de "salidas" abiertas. Por el contrario, *la idea de limitar los conocimientos a los que de hecho efectivamente se pondrán en práctica es a la vez criminal y contradictoria. Contradictoria, a causa de la fluctuación de la demanda en un mundo en evolución y, por ello, a causa de la necesidad de una adaptación constante, la cual está en función tanto de la inteligencia como de la amplitud de los conocimientos dominados. Criminal, porque significa para el individuo el freno en su desarrollo potencial, la reducción deliberada de su ser a la condición de engranaje del dispositivo tecno-económico*" (pág. 150, cursiva nuestra)

Frente a la condición tecno-económica de las funciones básicas de la universidad (enseñanza e investigación), en una conocida conferencia pronunciada en 1998 en la Universidad de Stanford, y que terminaría por ser publicada con el título de *Universidad sin condición*, Derrida reclama una resistencia crítica frente a todo poder (poder del Estado, poderes económicos, poder de los medios, poderes ideológicos, religiosos y culturales) que quiere "apropiarse dogmática e injustamente" de la universidad. Paradójicamente, advierte Derrida, es esta "incondicionalidad" la que "...pone [...] al descubierto la debilidad o la vulnerabilidad de la universidad. Exhibe su impotencia, la fragilidad de sus defensas frente a todos los poderes que la rigen, la asedian e intentan apropiarse de ella" (2001, pág. 49). De forma expresa, Derrida distingue

"...*stricto sensu*, la 'universidad' de todas las instituciones de investigación que están al servicio de finalidades y de intereses económicos de todo tipo, sin que se les reconozca la independencia de principio de la universidad. Y digo "sin condición" tanto como "incondicional" para dar a entender la connotación del "sin poder" o del "sin defensa": porque es absolutamente independiente, la universidad también es una ciudadela expuesta. Se ofrece, permanece expuesta a ser tomada, a menudo se ve abocada a capitular sin condición. Allí donde acude, está dispuesta a rendirse. Porque no acepta que se le pongan condiciones, está a veces obligada, exangüe, abstracta, a rendirse también sin condición. Sí, se rinde, se vende a veces, se expone a ser simplemente ocupada, tomada, vendida, dispuesta a convertirse en la sucursal de consorcios y de firmas internacionales" (páxs. 16-17).

Y termina preguntándose:

"... ¿en qué medida la organización de la investigación y de la enseñanza debe ser sustentada, es decir, directa o indirectamente controlada, o para decirlo eufemísticamente, 'patrocinada', por intereses comerciales e industriales? Según esta lógica, como bien sabemos, las humanidades a menudo son tomadas como rehenes por los departamentos de ciencias duras o aplicadas en las que se concentran las inversiones, supuestamente rentables de capitales ajenos al mundo académico" (pág. 17).

Desafortunadamente esta lógica que termina por rendir a la universidad, está siendo moneda corriente circulando, incluso en los departamentos de ciencias sociales y humanas, por entre la comunidad universitaria. Para llegar a este estado de cosas fue necesario abatir la "resistencia crítica" a la que nos invitaba Derrida en su artículo. Tal fin está fervientemente asumido por los responsables académicos, y queda bien expresado, con transparencia y sin rodeos por Gutiérrez-Solana en la citada entrevista: "Debemos vencer las barreras de los que piensan que la investigación debe hacerse sin objetivos y los que estamos convencidos de que se debe orientar a cuestiones

prácticas con un fin" [sic]⁸. Y disponen de los medios para alcanzar tal finalidad: las políticas gerenciales y los dispositivos de vigilancia y control de los docentes y del trabajo que realizan. Como argumentaremos en el transcurso de este artículo, una vez puestas en marcha las estrategias mediáticas de descrédito y de deslegitimación de las universidades y de los docentes, es más fácil justificar socialmente e imponer internamente las políticas de competitividad (externa entre universidades e interna entre centros, departamentos y profesores), de rendición de cuentas y de evaluación de los resultados del desempeño, tanto del trabajo docente como de la investigación. Veremos cómo los incentivos, proporcionados en forma de sobresueldos, de expectativas de carrera académica, pero también en forma de amenazas, entre las que destaca la posibilidad de despido⁹, actúan como tácticas destinadas a lograr la adhesión incondicional, la adaptabilidad al nuevo contexto, a las nuevas reglas y a los requerimientos establecidos. Alegaremos que este nuevo contexto, con las nuevas reglas y con los nuevos requerimientos penaliza las condiciones de trabajo docente, disminuye la capacidad profesional y la autonomía del profesorado (proceso de descualificación profesional) y sobrecarga e intensifica el trabajo docente, que, si por una parte, es gravado con una acumulación de tareas (muchas de ellas estrictamente burocráticas) y con una ampliación del tiempo de trabajo controlado por medios de supervisión, por la otra, deja al profesorado menos tiempo para el estudio, la reflexión y la planificación.

Si con estas políticas se quiere acabar con la universidad, entonces creemos que se va por buen camino. Si algunos bien intencionados consideran que son el medio para alcanzar la excelencia de las instituciones de educación superior, harían bien en leer la abundante bibliografía que alerta sobre el malestar en el trabajo, sobre la enfermedad de gestión que está produciendo desmotivación, desconfianza, desafección, hostilidad y resistencia en el interior de las empresas, no sólo entre los trabajadores, si no también entre los ejecutivos. Entendemos que el cuadro que traza Dupuy (2005) sobre ellos es cada vez más aplicable en todos sus extremos al profesorado universitario:

"...los ejecutivos viven cada vez con mayor dificultad las situaciones cotidianas en el trabajo, ya no se identifican con tanta facilidad con el destino de su empresa, procuran sustraerse a las presiones crecientes de su entorno e incluso se adhieren a las críticas más directas que se dirigen contra el nuevo orden económico [...] en el que el cliente y el accionista son los dueños de la situación. En suma, ellos, de quienes hasta aquí se creía que siempre jugarían "a favor", empiezan a "jugar en contra" (pág. 10).

Y no siempre lo hacen según las formas tradicionales del movimiento obrero,

"...sino de una manera más individualista: estrategias de huida y desinversión de las energías, multiplicación de las conductas de resistencia pasiva y activa, improvisaciones de todo tipo destinadas a recrear en un nivel local las condiciones de un mínimo de comodidad personal en el trabajo" (pág. 10).

Algo de esto ya se entrevé en relación al profesorado universitario. Lo sabemos por conversaciones informales, en los pasillos y en las cafeterías, en las que unos y otros expresamos cansancio, hastío, desánimo, estados que no acostumbran a dar a cara en ámbitos institucionales, salvo que el absentismo a reuniones de departamento y juntas de facultad se pueda interpretar como desafección. Pero hay quien, como el Catedrático de Ciencia Política y de la Administración de la Universitat de Barcelona, Miquel Caminal, cuenta esto mismo por escrito y lo da a conocer a la opinión pública.

"... se está adoptando una política de segmentación del personal docente e investigador, de reducción de costes de la formación del profesorado, de neurótica competitividad curricular, de

8 Repárese en que para este ingeniero de caminos todo lo que, en la universidad, no tenga un fin económico carece de objetivo.

9 Son muchos los informes de organismos como el Banco Mundial, la OCDE, la ERT, Fundación CyD, Círculo de Empresarios, etc. que están pidiendo el fin de la titularidad (desfuncionarización) del profesorado. Mientras tanto, se lleva a cabo una reducción del profesorado titular por jubilaciones que no se cubren.

controles más burocráticos que reales sobre la dedicación. El efecto resultante es la desmotivación por la falta de incentivación positiva y de reconocimiento de la labor realizada. El silencio del profesorado universitario no es sinónimo de aprobación o de identificación con las políticas universitarias, sino de cansancio, de desesperanza y hasta de despreocupación por el futuro de la universidad" (Caminal, 2009).

2. Reestructuración universitaria y pérdida de sentido crítico de los universitarios:

Resulta decepcionante que la universidad (el “templo de la inteligencia” como la calificara en un medroso día de octubre de 1936 Don Miguel de Unamuno, en el paraninfo de la Universidad de Salamanca) tenga renunciado a crear proyectos sobre sí misma, permitiendo que otros poderes, con intereses particulares y de corto alcance, ideen el modelo de universidad que mejor cuadra con tales intereses. Debería sernos de aplicación lo que Mitterrand dijera en 1993, con motivo de su discurso como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Gdansk, en defensa de la excepción cultural:

“Aprovecho esta ocasión para proclamar: las creaciones del espíritu no son mercancías [...]. Lo que está en juego es la identidad cultural de todas las naciones, es el derecho de todos los pueblos a su propia cultura, es la libertad de crear y escoger nuestras propias imágenes. Una sociedad que abandona a otros la manera de mostrarse a sí misma, es decir, la manera de representarse a sí misma, es una sociedad esclavizada”¹⁰.

Por más que se pretenda lo contrario, el común de los universitarios (salvo los que, desde la complicidad activa o desde a complacencia comprensiva, están promoviendo o apoyando el proceso de cambio que se está llevando a cabo) no tuvimos ni tenemos nada que decir (salvo por omisión generalizada) sobre la imagen que se está ideando respecto de la universidad. “Universidad corporativa”, “universidad empresarial”, “universidad mercantil”, “capitalismo académico”, son expresiones que apuntan un rumbo, una dirección y un movimiento, que resultan coherentes con las líneas estratégicas definidas, pero no en las Declaraciones que periódicamente nos regalan los ministros de los países que forman parte del proceso de Bolonia.

Para la comprensión de este proceso, no hay nada de valor en las citadas Declaraciones. Son armazones vacíos. De ahí que haya que tomar con cierta indulgencia las manifestaciones que, con afán descalificador de los movilizados contra Bolonia, hizo en diciembre de 2008 la Ministra de Ciencia e Innovación, Cristina Garmendia, al periódico ABC¹¹. Se lamentaba allí de que “muchos no saben ni cuántas páginas tiene la Declaración de Bolonia”. Como los espejos de la calle del Gato (con los que Valle-Inclán ofrece en “Luces de Bohemia” una explicación metafórica del esperpento) las sucesivas Declaraciones sobre Bolonia devuelven una imagen deformada de la realidad universitaria que se quiere fabricar. No es en este espejo (en las citadas declaraciones) en donde debemos mirarnos. Encontramos una representación más cabal de lo que nos espera en los documentos relativos al Acuerdo General de Comercio de Servicios, en el marco de la Organización Mundial de Comercio; en documentos del Banco Mundial, como el de 1995 titulado “*La educación superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”; en los múltiples escritos de la OCDE sobre “educación terciaria” y “educación superior”; o en los informes elaborados por lobbies empresariales, como la ERT que agrupa a los directivos de las industrias más importantes de Europa, y que desde 1985 se vienen interesando por la educación en general, y por la educación superior en particular, en razón del papel estratégico que, según esta organización, desempeña en el desarrollo económico (véanse, por ejemplo los informes de 1989 , “*Education and European*

10 Véase "Anthologie sonore des discours de François Mitterrand (1981-1995)". *Notre mémoire collective*. Fremeaux.com. http://www.fremeaux.com/index.php?option=com_virtuemart&page=shop.livrets&content_id=3682&product_id=546&category_id=17

11 "Garmendia: «Bolonia es irreversible y no cederemos ante la violencia»". *ABC*, 14/12/08. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41627>

Competence” o de 1994, *“Education for Europeans. Towards the Learning Society”*).

Como se puede suponer, hay entre estas organizaciones coincidencia de intereses y, por lo tanto, se da una concordancia en la “visión” que tienen con respecto a la educación superior, así como respecto de las estrategias que postulan para transformarla. Forma parte de tales estrategias la presión que ejercen para obligar a las administraciones a tomar decisiones locales (desregulaciones y regulaciones según convenga) que transformen las universidades de acuerdo con el modelo mundial establecido. No importan las diferencias histórico-culturales, las realidades sociales, políticas y económicas. A todos los países se les aplican las mismas recetas. En disposición subsidiaria con respecto a estas organizaciones mundiales y supranacionales, funcionan a nivel nacional lobbies locales (por ejemplo, en España, la Fundación CyD, 2008 o el Círculo de Empresarios, 2007) cuyos estudios e informes participan de la misma filosofía y actúan para fortalecer las estrategias de reconversión. Pero tienen una funcionalidad añadida nada despreciable, como es la de enmascarar la naturaleza global del diagnóstico (por ejemplo, la situación de crisis generalizada) y del tratamiento (privatización, competitividad, utilitarismo mercantilista, incremento del precio de las matrículas, cheque escolar, créditos para el estudio, etc.), haciendo creer a la opinión pública que se trata de problemas particulares de cada país. El caso es que, en cada espacio geográfico (Europa, América Latina, África, Asia y Oceanía), las reformas locales que se están emprendiendo en la universidad son similares a las reformas locales que están teniendo lugar en todas las universidades del mundo, de acuerdo con un patrón homogéneo de universidad.

Lo interesante de este proceso de reestructuración de la universidad, programada conforme a los principios ideados por los organismos citados, es que asume el formato de una especie de juego de contraposiciones entre “ilusión” y “realidad”, que modela trazo a trazo el perfil de la universidad que se pretende. A este juego de contraposiciones entre “ilusión” e “realidad” corresponde la reiterada (e interesada) invocación a la crisis de la universidad, como presagio y justificación de la intervención quirúrgica que es preciso realizar si se quiere curar a una institución enferma, si se quiere reconstruir una institución en ruínas. “Las universidades –decía Oakeshott, ya en 1949– recibieron críticas generación tras generación” (p. 144). Pero alerta contra aquellas que son maliciosas, y mucho más si proceden del mundo del poder y del utilitarismo. “La universidad –afirma– debe cuidarse del mecenazgo de este mundo” (p. 143). En otro lugar, decíamos que forma parte de la estrategia neoliberal la propaganda que favorezca la “construcción de una visión negativa” de los servicios públicos. Esta visión contribuye a crear el consenso que permite desmontar lo que, desde este enfoque, se denomina el “monopolio” del servicio en cuestión (educación, sanidad, etc.). La “crisis”, que tiene indudablemente una dimensión real (en todas las instituciones siempre hay deficiencias que necesitan ser corregidas), tiene también una parte de simulacro, de figuración. Constituye una historia, un relato (un “storytelling” del que habla Christian Salmon, 2008) que tiene el poder de “formatear” las mentes, trazar conductas y orientar emociones proclives a la toma de decisiones que en otra época serían inasumibles, como promover un modelo de gestión empresarial como instrumento de reconstrucción organizativa y funcional de la universidad, en el convencimiento de que la aplicación mimética de este modelo nos equipará en eficiencia a las empresas. Este modelo se vertebra alrededor de los sacrosantos principios de la productividad, de la competitividad, de la calidad y de la excelencia. Y pese a que acaba de generar una crisis de incalculables consecuencias que se expresa en múltiples dimensiones (crisis económica, crisis ecológica y crisis de valores, reflejada esta última en el individualismo, en el consumismo exacerbado, en el conformismo, en el utilitarismo, en la mercantilización de la vida cotidiana –incluso afectiva¹²– en la cultura de la apariencia y del éxito a cualquier precio), el modelo no está siendo puesto en cuestión aquí en la universidad. Como si estuviésemos en una suerte de espiral que nos fuese arrastrando hacia una meta predestinada, el modelo al que nos estamos refiriendo sigue considerándose como patrón irrenunciable de los procesos de reforma universitaria. De ahí que no sea más que una simulación (un ejemplo más del juego de

12 Véase Russell (2003), *La mercantilización de la vida íntima*.

contraposiciones entre “ilusión” y “realidad” del que estamos hablando) la pretensión de implicar a las universidades y a los miembros de su comunidad en tales procesos de reforma.

En aparente consideración al principio de autonomía universitaria (un obstáculo que el modelo de gestión empresarial promete remover) y, por extensión, a la capacidad de planificación de los académicos, se enreda al profesorado en una especie de “ejercicio de ficción” cuando se les permite (incluso se les estimula a) que participen en la transformación de algunas dimensiones secundarias de los proyectos de reforma. Pero, por otra parte, se les impide que participen con relación a dimensiones clave, que son innegociables, porque –por utilizar un término de Marcela Mollis–, tienen el propósito de “alterar” de forma significativa la identidad de la universidad. La reforma de los planes de estudios, siempre que se ajusten a los perfiles curriculares establecidos desde fuera, o el calendario escolar (tema al que vamos a prestar una atención especial en este artículo) constituyen dos ejemplos de espacios de reforma universitaria en los que se espera que la universidad y/o sus miembros se comprometan, con lo que se mantiene la ilusión de la autonomía universitaria. Otros temas, como la “misión” de las universidades, su organización (con particular referencia a su modelo de gobierno), el currículum universitario, el papel del estado tanto en la regulación/desregulación de la educación universitaria como en el financiamiento, son factores con los que se define la identidad de la universidad y, por lo tanto se ponen fuera del alcance de la reflexión y discusión de los universitarios. No son discutibles, lo que explica la tantas veces reiterada “disposición al diálogo” que se hace desde las esferas del poder, pero advirtiendo a continuación de que ciertas cuestiones son irrenunciables y las consiguientes decisiones son irrevocables.

3. El calendario académico como síntoma:

3.1. ¿Prescribe Bolonia un cambio de calendario?¹³

Es en este marco general que acabamos de trazar en el que cobra sentido la modificación del calendario académico que están llevando a cabo una serie de universidades de todo el estado. Para nosotros forma parte del enredo en el que andamos metidos a propósito del proceso de Bolonia. Claro que empieza a ser “moneda corriente” que los partidarios de Bolonia defiendan su posición, frente a las críticas bastante bien informadas y mejor argumentadas de los que se oponen, afirmando que determinadas decisiones y/o determinadas consecuencias no son imputables a Bolonia. A estas alturas deberían ser capaces de aclarar bien a qué obliga Bolonia y a qué no. En todo caso, el tema del calendario académico no es más que un síntoma de un modo de proceder que ya tiene en nuestras universidades carta de naturaleza. No se crean proyectos, porque metidos como estamos en el “nicho especializado” que nos permite a cada uno de nosotros¹⁴ “labrarnos una posición”, ni tenemos tiempo para la reflexión y la elaboración de planes ni para leerlos¹⁵. Como mucho, quien detenta el “pequeño poder” universitario (que es en lo que consiste el ejercicio de la autoridad universitaria en cualquiera de sus niveles) tiene a veces ocurrencias que considera innecesario justificar con argumentos, porque entiende que no es preciso convencer nadie. Es el resultado del gradual proceso de “jibarización” al que fue sometida la participación en los espacios insituacionales universitarios (Consejos de departamento, Juntas de facultad, Claustros universitarios), por medio

13 Las referencias a las noticias de prensa sobre la modificación del calendario escolar pueden encontrarse en un especial de *firgoa*, al que remitimos al lector, con el fin de no atestar este documento con referencias a pie de página. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/15409>

14 Repárese el sentido que queremos trasladar al lector del “individualismo” que domina el trabajo universitario.

15 Cuando tuvimos la responsabilidad de crear la USC Virtual de la Universidad de Santiago de Compostela (1999-2002) elaboramos informes (análisis teóricos en unos casos, proyectos técnicos en otros, memorias del trabajo realizado, etc.) que remitíamos a los responsables académicos. No se leían porque, según opiniones que se nos transmitían, eran demasiado largos. Algunas otras experiencias que no vamos a comentar nos da pie para pensar que se puso de moda en la universidad la práctica política de leer resúmenes (no superiores a 5 páginas) de informes que permitan ofrecer la apariencia de saber cuando, en realidad, lo que se expresa no es más que desnuda trivialidad.

de la burocratización de sus funciones y actividades. El vacío que una mayoría dejó en los citados ámbitos institucionales fue ocupado por una minoría que patrimonializó la universidad y los centros universitarios, y se arrogó el “pequeño poder” al que nos referíamos antes. Entre tales poderes, el de definir para todos, sin someter a consideración de nadie, el calendario académico.

Para los que justifican el nuevo calendario en exigencias del proceso de Bolonia, hay que decir que en ninguno de los documentos que tenemos revisado sobre Bolonia se dice cosa alguna sobre la necesidad de reformar el calendario académico. Creemos, más bien, que tal reforma responde a un modelo de gestión de los servicios públicos que, precisamente, se denomina “Nueva Gestión Pública”. Hay que decir a los patrocinadores del nuevo calendario que este modelo de gestión forma parte del proyecto neoliberal para reestructurar los servicios públicos con una finalidad explícita: achicar el estado, trasladando al mercado muchas de las funciones que, en el contexto del Estado del Bienestar, tenían una intención igualadora. Ahora, este nuevo gerencialismo canaliza los servicios públicos hacia las leyes de mercado, guiándose estrictamente por una racionalidad economicista. El mercado –asumen los defensores de este nuevo gerencialismo– soluciona problemas sociales de manera eficaz (obtiene mejores resultados) y de forma más eficiente (optimiza mejor los recursos), por lo que los servicios públicos deben incorporar las prácticas y los instrumentos de gestión de las organizaciones que más saben del mercado: las empresas. La orientación al cliente (previa transformación de los ciudadanos en clientes), la gestión de calidad, la estrategia competitiva, la gerencia por objetivos y resultados, el control de la gestión y evaluación de resultados, la rendición de cuentas, la flexibilización laboral, la desfuncionarización, el pago por incentivos, etc. forman parte, entre otras, de las prácticas y de los instrumentos con los que se da forma a una nueva función pública, en mayor consonancia con el modelo de mercado, que una suerte de “civilización empresarial” impone sobre todas las esferas de la actividad humana.

3.2. La génesis y la propagación de una ocurrencia:

Hagamos un recordatorio de la génesis y del peculiar desarrollo de la propuesta de modificación del calendario académico. Por lo que nosotros sabemos, la primera alusión al tema do calendario fue realizada en octubre de 2004 por el entonces rector de la Universidad de Vigo, Domingo Docampo, con motivo de la apertura del programa de actividades de Ciencias del Mar. Invocó en favor de tal proyecto un supuesto “modelo europeo centrado en el alumno” que iba a exigir del profesorado un cambio metodológico, basado en una formación tutorial que –en sus palabras– favorecería un trabajo más constante del alumnado durante todo el curso. Concretaba más esta proposición, opinando que el curso debería iniciarse el primer día de septiembre, de modo que a mediados de enero (realizados los exámenes finales entre mediados de diciembre y mediados de enero) remataría el primer cuatrimestre y se iniciaría, a continuación, el segundo, finalizando a mediados de junio. Los exámenes de este segundo cuatrimestre tendrían lugar a partir de la segunda quincena de mayo, hasta mediados de junio. Con estas modificaciones, las recuperaciones que tradicionalmente se vienen haciendo en septiembre habría que pasarlas para el mes de julio. Por más que a este “debate” (si se puede cualificar así, visto el discurrir de esta historia) se sumaran apoyando la propuesta Ángel Gabilondo (rector de la Universidad Complutense de Madrid) y Francisco Toledo (rector de la Universidad Jaume I de Castellón), lo cierto es que la imagen que nos transmiten los medios de comunicación es que se trató de una proposición realizada a título personal por el rector Domingo Docampo, sin que previamente la hubiera presentada al claustro de su universidad. Aseguraba que era una buena propuesta para a su institución y se atrevía a hacer la siguiente generalización: “lo que es bueno para nuestra institución, puede serlo para el resto”. En todo caso, asumía que, en uso de su autonomía, la decisión de modificarlo debería ser tomada por cada universidad, por lo que –según decía– no era partidario de trasladar este tema a ningún órgano nacional. Preveía enviar la propuesta al claustro de su universidad y tomar una decisión definitiva al respecto en marzo de 2005. Eso sí, contando antes con la opinión del alumnado, sin cuyo apoyo no sería posible. El representante estudiantil, defensor de los derechos del estudiantado en la

Universidad Autónoma de Madrid, mostró su preocupación en relación con los exámenes de julio por las singularidades climatológicas que tenemos en España con respecto a buena parte de Europa¹⁶. Y observa, asimismo, que los estudiantes apenas tendrían tiempo para prepararse para los exámenes de julio y “no valdrían para nada”. No le convence, por lo tanto, la opinión de su rector – Ángel Gabilondo– que defiende la propuesta porque “garantizaría la evaluación continua y el descanso razonable de los alumnos”. El propio Ángel Gabilondo se hace eco de la reticencia del estudiantado, pero “espera vencerla en el transcurso del debate”, para acometer un cambio que, como indica, quiere trascender los límites de Cantoblanco” (sede del campus de su universidad). Entendía el ex-presidente de la CRUE y actual Ministro de Educación que “sin un compromiso global de la sociedad española, [el cambio que se propone] es difícil abordar”.

Hecha la proposición de cambio del calendario académico en los últimos meses de 2004, lo cierto es que durante el curso 2004-05 tuvo escasa repercusión. En diciembre de 2004, el rector de la Universidad de Oviedo y presidente de la CRUE en aquellas fechas, Juan Vázquez, entendía que no debería tomarse sobre el calendario una decisión a la ligera ni de forma independiente. Junto con la Directora General de Universidades del MEC, Carmen Ruiz-Rivas, Juan Vázquez vinculaba su modificación al cambio en los métodos didácticos que traería consigo la convergencia europea, y, como su colega de la Autónoma de Madrid, estimaba que con la evaluación continua “los exámenes finales dejarían de tener un papel tan decisivo”. Pese a tantas cautelas (necesidad de debatir en el seno de la CRUE para tomar una decisión colegiada, de contar con la opinión del alumnado –asunto sobre el que se ratifica en 2005 el rector de la Universidad de Vigo, Domingo Docampo, comprometiéndose a abrir “debates y diálogos con los estudiantes” dado que “el proyecto no está cerrado en absoluto, sino en pleno proceso de creación, por lo que podría ser modificado para adaptarlo a las ideas expuestas por el alumnado”–, etc.), la Universidad de Salamanca se echa a la piscina y aprueba la modificación del calendario para el curso 2005-06, pese a la oposición del estudiantado. Como “ejemplo” de la disposición que se tiene para el debate, el rector, Enrique Battaner declaró que la medida no “tenía marcha atrás”. Los estudiantes, que afirmaron no haber sido consultados sobre la polémica decisión, expresan su descontento y anuncian movilizaciones en contra de una medida que supone iniciar el curso a mediados de setiembre, pasar los exámenes de setiembre para julio, pese a que, probablemente de forma transitoria, hubiese otra convocatoria en setiembre, una vez iniciado el curso. Entre 4 y 5 mil estudiantes –según distintos medios de comunicación– se manifiestan con el lema “No al calendario”. Conforme a una encuesta, cuyos resultados se dieron a conocer por aquellos días, el 95% del alumnado de la Universidad de Salamanca se expresó en contra del nuevo calendario.

Durante los cursos 2005-06 y 2006-07, el tema de la modificación del calendario quedó adormecido. Resulta extraño que “una opción de tanto calado”, como calificaran la modificación del calendario el presidente de la CRUE, Juan Vázquez, y la Directora General de Universidades, Carmen Ruiz-Vázquez, en diciembre de 2004, quedase de pronto en un templado silencio. El artífice de la propuesta, Domingo Docampo, que mostrara su confianza en que el debate se extendería en el seno de los rectorados de las universidades españolas, y que se comprometiera en diciembre de 2004 a elaborar un documento para proponer la modificación del calendario, presenta en enero de 2005 (?)¹⁷ un informe de 4 páginas. En las diecisiete líneas de la introducción pretende

16 “No estamos muy a favor, creemos que habría que mejorarlo porque España no es Holanda y sería complicado hacer exámenes en julio con 40”

17 En realidad, y no sabemos si es una confusión (nos inclinamos por esta posibilidad), el documento tiene fecha de 18 de enero de 2004. Cuando da a conocer su propuesta de modificación de calendario, Domingo Docampo se compromete a elaborar un informe sobre el tema. De hecho, *La Voz de Galicia* informa con fecha de 15 de diciembre de 2004 que la Universidad de Vigo elaborará un documento sobre la modificación del calendario. En la medida en que –que nosotros sepamos– no hay más documento que el que estamos analizando, entendemos que es éste al que se comprometió por aquellas fechas el rector de la Universidad de Vigo. Hay otra posibilidad: que en realidad el citado documento fuese creado con antelación, en la fecha que figura en la primera página, y que se diera a conocer a la opinión pública como el documento previamente comprometido.

justificarse la propuesta en relación a la integración de las universidades españolas en el denominado Espacio Europeo de Educación Superior, integración que, para sus defensores, dicta un cambio metodológico: metodologías más activas (por ejemplo, trabajo en grupo, tutorías personalizadas, aprendizaje autónomo, o formación basada en proyectos) y evaluación integral de las actividades del estudiante. La segunda parte se limita a representar gráficamente, a describir y a reflexionar críticamente sobre el calendario actual. Como reflexiones críticas, se apuntan las siguientes: 1) la descompensación entre cuatrimestres (unas dos o tres semanas de diferencia entre los dos cuatrimestres¹⁸); 2) la dificultad de compaginar preparación de exámenes con la asistencia a las clases¹⁹; 3) el parón por las vacaciones de Navidad dificulta los procesos de formación y evaluación continua (?)²⁰; 4) los exámenes de septiembre impiden que los estudiantes “dispongan de períodos de descanso razonables a lo largo de sus estudios universitarios, o de la posibilidad de dedicar tiempo suficiente a otras actividades extraacadémicas”²¹. La tercera parte, que coincide ya con la tercera página del citado documento, representa gráficamente, describe y valora el calendario alternativo, un calendario que se ajusta a los parámetros temporales ya indicados: inicio el primer día de septiembre y finalización en junio; exámenes finales, aproximadamente entre el 15 de diciembre y el 15 de enero para las materias del primer cuatrimestre, y entre el 15 de mayo y el 15 de junio para las del segundo. Las convocatorias extraordinarias serían, según este documento, en julio y se apunta también octubre/noviembre. Las ventajas de este calendario son, en conformidad con sus autores, las siguientes: 1) cuatrimestres más compensados; 2) no hay interrupciones

18 Nosotros, que impartimos clase en los dos cuatrimestres, observamos que hay pocas variaciones curso tras curso, y hay un número de semanas semejante, empezando el curso –tal como sucede desde hace años– el primer día de octubre. Cuatro semanas en octubre y noviembre; tres semanas en diciembre (pues las vacaciones de Navidad se inician el 22 de diciembre); dos (o incluso tres) semanas de enero (antes de empezar los exámenes de febrero). Suman, por lo tanto, catorce o quince semanas (según los años), por lo menos en la Universidad de Santiago de Compostela.

19 Evidentemente, este argumento es falaz, dado que el período de exámenes se inicia –tanto en febrero como en junio– una vez terminado el período de clases. Dada la saturación que experimentamos profesores y alumnos con los planes de estudios actualmente vigentes, sería poco razonable que los estudiantes esperasen al período de exámenes para prepararlos, porque en menos de un mes tienen que examinarse de más materias que las que constituían los antiguos planes de estudios (por lo general, cinco materias anuales). Lo mismo deberá suceder con el nuevo calendario. La organización cuatrimestral no va a alterar (con el cálculo del tiempo en términos del crédito ECTS, puede incluso empeorar el panorama) la enorme carga docente que conllevó la reforma de los estudios universitarios de principios de los noventa. Dejar el período de exámenes para diciembre-enero y para mayo-junio (la propuesta no es suficientemente precisa), no evitará que el alumnado falte a las últimas clases para preparar, por lo menos, los primeros exámenes previstos en su calendario. Si se creyese realmente en el significado genuino que tiene el concepto de “evaluación continua”, lo que debería hacerse es, sencillamente, suprimir el calendario de exámenes.

20 No entendemos tal argumentación. ¿Depende la formación continua y/o la evaluación continua de un tiempo ininterrumpido de sesiones? Pues, si es así hacemos una propuesta más coherente: fijar una temporalización de las materias que, programando de verdad una variedad metodológica (exposiciones del profesor cuando sean pertinentes, trabajo en grupos cooperativos, debates en gran grupo, proyección de películas/documentales, orientación tutorial, etc.), abarque un número suficiente de horas de forma intensiva durante una o dos semanas, para iniciar a continuación otra materia. Si la “formación y evaluación continua” se entiende en el sentido que apunta el documento de la Universidad de Vigo (como continuidad temporal), entonces nuestra propuesta tiene bastante más coherencia.

21 Reiteramos que el problema del alumnado universitario (igual que el del profesorado) actual es la sobrecarga horaria. Es frecuente que pasen en las facultades horarios intensivos, a veces de tarde y mañana. En estas circunstancias, pedir a los estudiantes que completen su formación con la asistencia a cursos de lengua extranjera, a proyecciones cinematográficas, a sesiones de teatro (o que ellos mismos creen grupos de teatro, de música o de alguna especialidad deportiva) es una quimera. Los actuales planes de estudios confía, desgraciadamente, toda la formación complementaria en las denominadas materias de “libre configuración”. Una encuesta realizada por nosotros a un importante número de alumnos y alumnas que escogieron durante años nuestras materias de libre configuración, muestran una opinión muy pobre que el alumnado tiene de la oferta de libre configuración. En la mayor parte de los casos escogen las materias buscando que no se obligue a ir a clase y que den el menos trabajo posible. ¿Se quiere que nuestros alumnos y alumnas experimenten en toda su plenitud una vida auténticamente universitaria? Cree la universidad condiciones culturales de variada expresión, y débatase con la administración política y en el seno de los órganos colegiados de la universidad (por ejemplo, en la CRUE) para determinar la carga de créditos de las titulaciones que permita conciliar el estudio con la formación cultural por medio de actividades extra-académicas.

significativas del curso, lo que facilita mejor la formación y la evaluación continua; 3) se garantiza al alumnado un mes estival de vacaciones, así como las convocatorias de exámenes actualmente vigentes, algo que, de acuerdo con el documento, a medida que se implante el nuevo modelo universitario y se generalicen los procesos de evaluación continua, dejará de ser relevante²². La cuarta parte del documento es una síntesis de lo que ya se dijo en las tres páginas anteriores, contrastando las representaciones gráficas de los dos calendarios.

Si algo cabe decir del único documento de reflexión que conocemos sobre el cambio de calendario académico, tema que los rectores que se tienen pronunciado sobre esta medida califican de “trascendente y relevante”, es que resulta pobre desde un punto de vista del análisis comparado (el cambio de calendario se vincula con la convergencia europea, pero nada se dice acerca de un calendario académico único en Europa, ni de los calendarios académicos de los países que forman parte del Espacio Europeo), desde un punto de vista de la reflexión educativa (maneja ideas muy vagas sobre el cambio metodológico, entre las que sobresalen los conceptos de “evaluación continua” –cuyo significado no aclara– y de “formación continua”, del que ofrece un sentido que no es el que habitualmente tiene en la literatura educativa) y, por último, desde un punto de vista argumentativo (suenan artificiosos los argumentos de la “descompensación” entre cuatrimestres –no puede ser este un argumento de peso para modificar la concepción²³ del calendario académico–, y un tanto demagógica la apelación al descanso estival²⁴ del alumnado, porque, de ser coherentes, deberían suprimirse los exámenes de diciembre-enero contemplados en el nuevo calendario porque alteran la conciliación familiar de las vacaciones de Navidad) y no se proporcionan, como ya indicamos anteriormente, razones educativas de peso que permitan entender el valor que los

22 Cada una de las ventajas del calendario alternativo están elaboradas sobre las desventajas del calendario tradicional.

Ya hicimos algunos comentarios críticos a cada una de las desventajas que el documento de la Universidad de Vigo encuentra en el calendario vigente, por lo que no vemos necesario hacer ahora nuevas puntualizaciones. Cabe hacer una excepción respecto de la garantía del mes estival de vacaciones del alumnado. Nadie duda de que el descanso es siempre una ventaja, pero puede ser una desventaja si es el propio alumno –por condiciones de trabajo, o porque quiera planificar un curso menos saturado de materias– el que quiere contar con una convocatoria que permita dos o tres meses intensos de preparación de una materia, como sucede con la actual convocatoria de septiembre.

23 Hablamos de “concepción” de calendario académico, porque no refleja sólo una acotación temporal. Entre otras cosas, traslada una forma de organizar el currículum y delata una idea de la planificación académica en general, y educativa en particular, que cuadra mal con el cambio metodológico que, según los defensores del Espacio Europeo, reclama la convergencia europea. En cuanto a la “organización del currículum”, la estructura cuatrimestral trajo consigo una fragmentación de las enseñanzas que, por más que se pretenda que se ajusta a la filosofía del Espacio Europeo, hace muy difícil la función tutorial, esa otra figura que en el documento que estamos analizando se llama “formación continua”, o un trabajo por proyectos, o la elaboración de informes, que requieren tiempo (en cuanto a la duración) y “tempo” (en cuanto al ritmo requerido cuando se programa una diversidad de actividades). Tampoco favorece la “evaluación continua” que, en nuestra opinión, se fundamenta en un conocimiento de las peculiaridades de nuestros alumnos y exige un seguimiento individualizado del trabajo que realizan. Por ello, sólo con una interacción más prolongada con el alumnado que la que permite la “cuatrimestración” o “semestrización” de los cursos académicos es posible la evaluación continua. Por lo que se refiere a la planificación, el calendario que se propone da una vuelta de tuerca a la intensificación del trabajo del profesorado –tema sobre el que volveremos más tarde– trabajo en el que nos sumergimos ahora desde el primer de setiembre en una dinámica de ejecución de actividades docentes, incluyendo los procesos de evaluación y actos administrativos relacionados con la docencia, hasta finales de julio. Si el profesorado –como el alumnado– tiene derecho al descanso estival –reducido al mes de agosto– ¿para cuándo la planificación general de las materias por parte del profesorado? (véase Pardo y Tobío, 2005b)

24 El hecho de que esta decisión de suprimir los exámenes de septiembre conlleve reticencias, cuando no protestas abiertas –como sucedió en la Universidad de Salamanca o en la de Gran Canaria–, y se tome tal decisión sin contar con el alumnado, demuestra la impostura en la que se basa el argumento que estamos enjuiciando. Por lo que estamos viendo en las fichas de las materias adaptadas al Espacio Europeo, en casi todas se contempla un examen final que determina en un porcentaje elevado la calificación final. Supongamos, en consecuencia, que en los estudios de medicina, en uno de los cursos superiores se imparte en un cuatrimestre una materia densa como Dermatología (en la Universidad de Santiago de Compostela está situada no segundo cuatrimestre). Tras el proceso de evaluación, que culmina con una prueba (pregunta corta, tipo test, etc.), queda pendiente la materia. ¿Qué garantías tiene un alumno de preparar convenientemente esa materia si debe rendir cuentas en un espacio de tiempo que puede oscilar entre varios días a menos de un mes (depende del calendario de exámenes de mayo-junio, y de como queden fijados los exámenes de la convocatoria extraordinaria de julio)?

fundamentos pedagógicos (por ejemplo, la apelación a la formación y a la evaluación continuas, o al cambio metodológico²⁵) puedan tener como fuente legítima del cambio de calendario que se nos propone.

Salvo un artículo de opinión, aparecido en junio de 2005, las noticias en prensa sobre la modificación del calendario académico de la universidad española terminan en marzo de ese año. Algo tan importante, tan aparentemente primordial para el cambio metodológico en la educación superior, como afirmaran sus patrocinadores, deja de aparecer en el foco de un debate que, siendo pobre en el curso 2004-05, terminó por disiparse en los dos cursos siguientes. Sin embargo, no se aprovechó este tiempo para examinar de forma reflexiva, con cuidado y con rigor los matices y las implicaciones que comporta el cambio en el calendario.

3.3. El estudiantado toma la palabra:

Se reabre la discusión en el inicio de 2008. En enero, diversos medios de comunicación difunden la propuesta lanzada por la Conferencia de Rectores de adelantar, al primero de septiembre, el comienzo del curso universitario con el propósito, se dice, de “facilitar la movilidad de los estudiantes españoles por Europa”²⁶. Como ocurriera dos años antes, el por entonces presidente de la CRUE, Ángel Gabilondo, pide formalmente “abrir el debate”, afirmando que “si uno pone encima de la mesa todos los calendarios de las universidades de Europa, el que chirría es el español”, y que “si queremos la movilidad de los estudiantes no podemos tener calendarios diferentes”. También, como dos años antes, las más recelosas son las organizaciones estudiantiles²⁷. El secretario general del Sindicato de Estudiantes, Juanjo López, ve positivas las medidas que faciliten el intercambio con las universidades europeas, pero considera que ninguna medida debe menoscabar la calidad de la enseñanza ni suponer cargas económicas adicionales al alumnado. Recuerda, por otra parte, que la Universidad de Salamanca (que, como ya vimos, ensayara un adelanto del calendario contra el criterio mayoritario del estudiantado) recupera otra vez los exámenes de septiembre, precisamente en este curso 2007-08. Por su parte, Diego Ortega, presidente de la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de las Universidades Públicas considera que, ante la turbulencia de los cambios que con Bolonia se avecinan para la universidad, no es conveniente introducir más agitación con el tema del calendario. Tampoco están de acuerdo con las modificaciones que se anticipan Salvador Lou, del “Sindicato Independiente” (SEI) y Manuel Moreno de “Estudiantes en Defensa de la Universidad” (EDU) de la Universidad de Zaragoza. El primero dice estar “totalmente en contra” de tales cambios, y el segundo asegura que suprimir septiembre “será negativo para el alumnado, porque en realidad supondrá perder una oportunidad de aprobar”. Pese a las cautelas, pese a la invitación al debate para alcanzar un consenso²⁸ tanto en el seno de las universidades como en el conjunto social, pese al anuncio de

25 Por lo que estamos viendo, dadas las condiciones de desventaja que sigue teniendo la docencia con respecto a la investigación o, sencillamente, con respecto al desempeño de cargos administrativos, el cambio metodológico, que se quiere ver como uno de los cambios distintivos del proyecto del Espacio Europeo de Educación Superior, no es más que un brindis al sol.

26 La invocación a la "movilidad del estudiantado" es un argumento nuevo con respecto a los argumentos (que ya hemos descrito y comentado) que se barajaron en la primera fase de la campaña a favor de un nuevo calendario.

27 Cuando los medios de comunicación entrevistan a alumnos y a alumnas concretos, la imagen que transmiten es la de acuerdo con la medida de cambio en el calendario, porque “permiten el disfrute de las vacaciones, sin necesidad de preocuparse por nada más”; porque “facilita la movilidad por Europa”. Por lo que se refiere a los exámenes extraordinarios, pasar los de septiembre para julio “ofrece la ventaja de tener más frescos los contenidos”. No obstante, las organizaciones estudiantiles se muestran más cautas, cuando no de forma decidida en contra, y en las universidades públicas en las que el nuevo calendario se impone se desatan las protestas.

28 En febrero de 2008, Ángel Gabilondo explica que “la necesaria puesta en común entre los centros españoles desembocará en un debate público sobre [el tema del calendario] que culminará en un consenso general, ya que el asunto afecta no sólo a la educación superior universitaria”. Días más tarde, el ex-presidente de la CRUE, Juan Vázquez, considera que la implantación de esta medida “...requiere de mucha ingeniería social y mucho diálogo con los estudiantes para que comprendan que no es nada que vaya contra ellos ni que les quite ningún derecho”.

algún estudio²⁹ relativo al calendario que permitiese tomar decisiones más fundamentadas, diversas universidades³⁰ anuncian la aprobación y la implantación del nuevo calendario. Como decimos, no se trata de una decisión consensuada institucionalmente, e incluso algunas universidades y responsables rectorales expresan sus reservas sobre esta medida³¹. Salvo que se trate de una estrategia pactada por la CRUE, la falta de un criterio compartido explica que cada universidad esté decidiendo como proceder en la definición del nuevo calendario (por ejemplo, adelantar poco a poco el inicio del curso o fijarlo sin rodeos el primer día de septiembre; suprimir la convocatoria de septiembre o compaginarla durante un tiempo con la de julio), y hacerlo al margen de las administraciones educativas que tienen competencias a la hora de definir el calendario educativo no universitario que, necesariamente, afecta al calendario universitario, como sucede con la prueba de selectividad³². Con la excepción del documento ya citado de la Universidad de Vigo, ni la CRUE³³ ni ninguna universidad (que nosotros sepamos) presenta a la comunidad universitaria y a la opinión pública un estudio, un informe, que permita valorar los puntos de vista, los argumentos, y sirva para contrastar las posiciones que, legítimamente, se pueden mantener sobre el tema de los “tiempos educativos”.

Sobre estas bases no es posible un debate en el seno de la comunidad universitaria, un debate que, por otra parte, no se desea, como lo ponen de manifiesto las resistencias, cuando no negativas expresas, a debatir con el estudiantado que se opone al proceso de Bolonia. Lo que acontece en

29 En octubre de 2008, Ángel Gabilondo afirma que ya se tiene hecho un estudio de la situación general en España y Europa “para ver los resultados”. No sabemos que tal estudio se hiciera alguna vez público.

30 Entre otras universidades, comunican esta decisión la de Alicante, la de Canarias, las de Castilla-León (primero, las de Salamanca y de Valladolid y, posteriormente, de forma consensuada todas las de esta comunidad, incluyendo la de Burgos y la de León), la de Córdoba, la de A Coruña, las del País Vasco; la CEU (en Valencia), la de Oviedo; la San Jorge (en Aragón), la Carlos III, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Pompeu Fabra.

31 Según las notas de prensa de finales de enero de 2009, el rector de la Universidad de Huelva no quiere pronunciarse hasta que haya un consenso en Andalucía. Sus colegas de las universidades de Sevilla y de Granada recelan del cambio. Desde Sevilla piensan que no es el momento, pues en pleno cambio, otra variación como la del calendario, pone las cosas muy difíciles. El rector de Granada, Francisco González-Lodeiro, considera que el cambio no resuelve grandes cuestiones y comporta inconvenientes, como pasar las matriculaciones a agosto, o impedir al profesorado el mes de septiembre como período habitual de asistencia a congresos. En términos más gruesos, se pronuncia días más tarde, cuando afirma que “Los argumentos que se dan para adelantar el curso [...] no son convincentes, y yo necesito razones de peso para abordar un caso así”. Sobre uno de los más socorridos argumentos para el cambio de calendario, el de la movilidad, lo califica de “fatuo”, recordando que “la Universidad de Granada lleva 20 años gestionando el intercambio de alumnos con Europa, liderando la movilidad de los Erasmus y no tuvimos necesidad para esto de cambiar nuestro calendario”. La Universidad de Zaragoza “tampoco está por la labor”, sobre todo porque no quiere crear más malestar en el campus, exacerbando la conflictividad con el estudiantado anti-Bolonia. Por boca de Fernando Zulaica, Vicerrector de Estudiantes, afirma este rectorado que hay que abrir un amplio debate porque hay muchas opiniones. También se muestran reticentes los rectores de las universidades públicas murcianas. Hay casos singulares, como el de la Escuela Superior de la Marina Civil de la Universidad de Oviedo, cuyo director (Rafael García Méndez) se opuso en febrero de este año a la modificación del calendario, porque afecta al período de prácticas del alumnado, que quedaría reducido a un solo mes (agosto), que el considera insuficiente.

32 Hay muchos responsables universitarios que aluden a esta cuestión como una dificultad a tener en cuenta antes de decidir el cambio de calendario. Así, por ejemplo, el rector de la Universidad de Jaén, Manuel Parras, aún estando a favor de la modificación del calendario, considera imprescindible un acuerdo con respecto a las pruebas de acceso universitario: “No se puede adelantar el curso de modo que los estudiantes se sigan matriculando hasta noviembre, porque perderían casi un cuatrimestre. Habría que tener en cuenta la convocatoria de Selectividad de septiembre, y es ahí en donde tiene que haber un acuerdo con la enseñanza secundaria. No es una cuestión unilateral que decidamos nosotros”. (Ver “Adelanto del curso en la Universidad”, *El País*, 29-01-09). Tampoco ven claro el tema los docentes no universitarios que, por boca del Presidente de la Junta de Personal Docente No Universitario de Córdoba, Sebastián Quesada, mostraron preocupación por la convocatoria de selectividad en septiembre. (“Hacia un nuevo calendario”, *ABC*, 08-12-08). La falta de solución para el tema de la selectividad queda bien expresada en Salamanca que, para el curso 2009-10, iniciará las clases el día 7 de septiembre, mientras que la selectividad tendrá lugar del 9 al 11 de septiembre, según informa el periódico *Nortecastilla* (“La USAL abrió las clases el 15 de septiembre con cuatro grados adaptados al marco europeo”).

33 Para ser precisos, la CRUE tiene elaborado un documento sobre el calendario que, como veremos más tarde, no es propiamente un informe que haga un análisis riguroso de los tiempos educativos.

torno al calendario es paradigmático. En la Universidad de Salamanca, en 2005, y en la de La Laguna, en 2008, la decisión tomada por los responsables rectorales de adelantar el calendario choca con la oposición del alumnado. En las dos universidades, a lo máximo a lo que se llega desde el rectorado es a informar a los estudiantes, pero no a debatir con ellos sobre una decisión que está tomada³⁴. Quedan en pura retórica las afirmaciones realizadas en el seno de la CRUE de que esta medida debe contar con la opinión del estudiantado. De nada sirven los informes que propugnan la participación (y cuestionan el escaso nivel de participación) de los estudiantes en todo el proceso de construcción del Espacio Europeo (ESIB, 2005a; 2005b; 2007, 2009). En los dos ejemplos que estamos analizando, los responsables académicos muestran un concepto limitado, restringido, de participación (identificado sólo con el derecho de los estudiantes a ser informados y a que les respondan a sus preguntas) y niegan la participación deliberativa y la participación crítica que, en ocasiones, terminan expresándose en forma de marchas, huelgas y otros actos de protesta que son reconocidos como derechos ciudadanos. Pese a esto, con demasiada frecuencia, son calificadas como actividades “violentas y antidemocráticas”³⁵. En la Universidad de La Laguna –como antes en la Universidad de Salamanca– las movilizaciones fueron la única vía que los responsables rectorales dejaron abierta a una parte (o partes³⁶) de la comunidad universitaria cuando impusieron la resolución de modificar el calendario, apelando a razones genéricas, cuando no vagas, imprecisas e indefinidas (facilitar la movilidad estudiantil, cambio metodológico y evaluación continua, etc.) sin querer debatir ni escuchar las razones que asistían a los discrepantes. Pero que nadie piense que la “representatividad” la “significatividad”³⁷, las “formas” y los “canales” de expresión democráticos (algunos de los mecanismos que hacen posible el ejercicio democrático, el debate, la deliberación, el sometimiento a consideración pública y valoración de los argumentos y, en último término, la toma legítima de decisiones), son en la universidad de hoy lindes estables. Con demasiada frecuencia se defienden sólo mientras respalden las razones de quien ejercita el poder. Veamos algunos ejemplos. Cuando el Claustro de la Universidad de la Laguna pide, el día 3 de junio de 2008, al Consejo de Gobierno de esta universidad que derogue el calendario para el curso 2008-09, el rector, Eduardo Doménech anticipa que, pese a todo, el calendario será ratificado tal como fuera aprobado anteriormente. Considera que la diferencia con la que la derogación fuera aprobada por el Claustro (86 a favor de la derogación contra 83) no era “significativa”. Como dijera un personaje de El Roto delante de una urna: “¡Qué fastidio de democracia! Mira que tener que conseguir votos para gobernar lo que es nuestro” [subrayado en el original]. Y, en efecto, días más tarde, el 11 de junio, el Consejo de Gobierno, desoye el mandato del Claustro y ratifica el adelanto del calendario, creando un conflicto institucional. De menor gravedad desde el punto de vista de la “formalidad democrática”, pero síntoma igualmente del poco respeto que merece en la universidad actual la participación, el diálogo y el debate, es la decisión del equipo rectoral de la Universidad de Valladolid de hacer caso omiso de los acuerdos a los que llega una comisión de estudio del nuevo calendario (incluyendo exámenes de septiembre) para el próximo curso (2010-11), e imponer otro sin informar al estudiantado de tal medida³⁸. De cualquier modo, nada que no pueda ser entendido en

34 En febrero de 2005, el rector de la Universidad de Salamanca, enfrentado ya a las protestas del alumnado contra la modificación del calendario, afirmó que “la decisión no tiene marcha atrás”.

35 El rector de la Universidad de La Laguna en diversas declaraciones a medios de comunicación, tacha las protestas de “impropias”, de “antidemocráticas” y de “minoritarias”. Por estas mismas fechas, un representante de La Asamblea del Movimiento Estudiantil Canario (AMEC) asegura, respecto de las protestas, que “tanto el rector como el grupo claustral acusaron a AMEC de no respetar las formas democráticas [...]”, y entiende que “los únicos que sufrieron faltas de respeto e improperios fueron los estudiantes críticos de la ULL y, de forma especial, los representantes de AMEC”.

36 En la Universidad de La Laguna, según noticia de prensa publicada el 16 de abril de 2008, el alumnado en huelga (organizado en torno al AMEC) es apoyado por grupos de profesores claustrales y personal de administración y servicios, considerando que el rector, Eduardo Doménech, impuso la modificación del calendario de forma precipitada sin promover un debate que, según afirman, afecta a todos.

37 Pese a que en Salamanca se manifestaron 5.000 alumnos y alumnas, y 500 en Tenerife, siempre son calificados como una minoría que no resulta significativa. Si se aplica esta medida a la elección de rector, la figura de máxima representación académica no supera el nivel mínimo de “significatividad” democrática en la mayor parte de las universidades españolas.

38 “Castilla y León: Alternativa Universitaria critica el cambio del calendario de exámenes en la UVa”. *El Adelantado*,

relación a las reglas que establece la “Nueva gestión pública”, preconizando para todos los centros educativos una suerte de “gobierno empresarial” que prime los valores de mercado y la orientación al negocio sobre los principios y valores democráticos, políticos (entendidos como “participación en los asuntos públicos” y no como “juego partidario”) y de servicio público. Sobrepuesta sobre una cultura institucional individualista o balcanizada (cf. Hargreaves, 1994) como es la que caracteriza a la universidad, este nuevo gerencialismo no produce, como se proclama, eficacia, eficiencia, rentabilidad, sino, en muchos casos, arbitrariedad, turbiedad y patrimonialización por parte de unos pocos de lo que es de todos.

3.4. Por fin un “documento” de la CRUE:

Sin apenas debate, y después de un silencio de tres años, ahora, desde los primeros meses de 2009, se está produciendo –como ya dijimos– una modificación del calendario académico de muchas universidades, anticipando gradualmente lo que, una vez implantada la estructura de estudios conforme con las pautas del Espacio Europeo, será el calendario definitivo. ¿Qué hay, mientras tanto, del anunciado estudio de la CRUE sobre el calendario académico? Por fin tal “estudio” (si se puede calificar así) existe y tiene como autor institucional a la CRUE; no tiene fecha³⁹; que sepamos, no está dado a conocer a la opinión pública (lo que es extraño, porque se aseguraba –aseguraban muchos responsables académicos– que la modificación del calendario trasciende el ámbito estrictamente académico, en cuanto afecta a otros niveles educativos, y tiene que ver incluso con patrones culturales y singularidades climáticas⁴⁰) ni a la comunidad universitaria⁴¹; es adjetivado como un “proyecto” y, realmente, no puede catalogarse como un informe porque no ofrece ninguna reflexión sobre el objeto de estudio (el calendario académico), para construir a partir de la citada reflexión el instrumento de indagación (en este caso, una encuesta). Contradiendo los principios básicos de la investigación, el “estudio” parte de una encuesta elaborada por la European University Association (EUA), denominada “Encuesta de la EUA sobre las posibilidades de armonización de los calendarios académicos en Europa y ECTS”, que tiene tres partes: 1) sobre la dependencia legislativa o regulatoria del calendario⁴²; 2) sobre el inicio y término del curso en el momento actual; y 3) sobre la disposición de las universidades a (literalmente) “una ‘ligera’ armonización del calendario académico”. De 12 páginas de la primera parte, siete corresponden a la encuesta y a gráficos resultantes de la encuesta. La segunda parte, de 6 páginas, ofrece los porcentajes que se obtienen de las respuestas que dan 30 universidades (de 74 que están representadas en la CRUE) a siete preguntas, algunas de las cuales tienen muy poco que ver con el tema del calendario académico, y sí con el modo en que las diferentes universidades están llevando a la práctica los créditos ECTS en los nuevos planes de estudio⁴³. Las que sí tienen relación, parecen

13/10/09. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/44176>

39 Por algún documento reflejado en el anexo 1 (carta, envío de encuesta, etc.), la elaboración del citado “proyecto” (pues es así como se califica) tiene lugar a partir de marzo de 2008, fecha en que deberían estar recogidos los cuestionarios respecto de la armonización de un calendario académico en las universidades europeas.

40 Patrones culturales a los que muchos rectores hicieron referencia como obstáculos para el cambio de calendario: celebración de la semana santa en diversas comunidades autónomas; fiestas locales; el clima extremo en julio, que no tiene nada que ver con el clima de los países del norte de Europa, etc.

41 No vemos que el documento esté accesible en la web de la CRUE. Puede ser, como sucede con la mayor parte de las webs de las universidades españolas, que la mala organización de la información nos impida acceder a él. En todo caso, se puede descargar desde una web de repositorio de documentos. Nosotros accedimos a este documento a través de un servidor de la Universidad de Vigo, al que nos llevó el buscador mediante las palabras clave “calendario académico” CRUE. Tampoco está directamente accesible en la web de la Universidad de Vigo, sino que forma parte de un servidor de documentos para cuyo acceso es necesario tener permisos.

42 En el caso de España, las universidades en razón de su autonomía tienen poder de decisión sobre el calendario académico.

43 Las reformas de los planes de estudio de mediados los noventa –que por lo menos, y afortunadamente, tenían una troncalidad definida por la administración central– se desarrollaron en términos de “juegos de poder”, y las materias resultantes se organizaron, en muchos casos, trasvasando los contenidos y los materiales de antiguas materias, con cargas de contenidos que excedían con mucho el número de créditos asignados. A pesar de que son muchos los que, entre el profesorado, reconocen equivocada la dinámica que se siguió para la elaboración de los planes de estudio,

tan simples que nos parece increíble que sirvan para fundamentar un cambio de calendario académico con pretensión universal⁴⁴. ¿Qué podemos concluir si, como sucede con los resultados, las universidades que respondieron a la encuesta afirman mayoritariamente (33%) que el número óptimo de semanas por cuatrimestre es de 15 (en cualquier caso, un número semejante al que tenemos con el actual calendario)? ¿Qué se hará si el 53% de las universidades encuestadas considera que dos semanas son suficientes para los exámenes de fin de cuatrimestre? ¿Qué se puede inferir de que haya un 50% de universidades que afirma que se debe disponer de una semana libre entre cuatrimestres, mientras que el otro 50% dice que no? ¿Se resolverá terminar el primer cuatrimestre después de Navidad, puesto que un 57% de las universidades dice que no considera prioritario acabar el cuatrimestre antes de Navidad? Y, por último, ¿se dejarán dos semanas (la opción más elegida, por el 37% de las universidades) entre el final del segundo cuatrimestre y el inicio de la recuperación de julio (es decir, la convocatoria que corresponde, hasta ahora, al mes de setiembre)? En estas estamos, y con gráficos incluidos, nos ponemos ya en la página 21 del documento. La tercera parte, análisis de los resultados, dedica dos páginas a este menester, limitándose a expresar poco más que lo que acabamos de describir. El cuarto apartado hace una “Propuesta para la elaboración de un calendario académico único”, a partir –se dice– de los resultados de las encuestas. Los créditos ECTS por curso justificarían, según este “proyecto”, una carga de trabajo que requeriría 15 semanas lectivas, con un valor medio de trabajo semanal del alumno entre 37 y 42 horas. Resultaría así un calendario académico de 18 semanas por cuatrimestre, de las que 15 corresponderían al período lectivo, 2 semanas para exámenes y 1 semana de descanso. Exactamente igual que ahora, sólo que desplazando el calendario actual un mes, para terminar, dicen, un mes antes⁴⁵. Para tal viaje, no hacían falta tantas alforjas. Resulta exactamente el mismo calendario que ya se le había ocurrido a algún académico en el año 2004, y que algunos otros académicos apoyaron con entusiasmo, con la diferencia de que ahora se le da un barniz científico con una encuesta y con preguntas del tenor ya indicado, haciéndonos creer que la propuesta se sigue de los resultados obtenidos. Sin embargo, nada hay en este documento que, de forma sustantiva, relacione el calendario con los argumentos más propalados durante estos años: la movilidad del estudiantado y el cambio metodológico, con especial referencia a la evaluación continua.

4. Calendario universitario, intensificación del trabajo, control y vigilancia del profesorado:

4.1. La impostura de un calendario único en Europa:

Si algo constituye una sorpresa (en todo caso, relativa, porque siempre tuvimos esa sospecha) es que Europa como nombre de marca de un calendario académico uniforme que debemos imitar para que –como había dicho el actual ministro de Educación, Ángel Gabilondo– nuestro calendario

no creemos que se aprendiera de la experiencia de errores pasados. Como observadores informados, entendemos que se están repitiendo las mismas luchas entre facultades (cuando se trata de titulaciones interfacultativas) y entre departamentos, y por más que haya directrices sobre porcentajes de “clases magistrales” y de otras metodologías docentes (que, en todo caso, y dependiendo de si hay que tomarlas como orientaciones o como prescripciones, pueden constreñir más que promover la mejora docente y el desarrollo profesional del profesorado), factores como la experiencia pasada, la formación docente, los incentivos para el ejercicio docente, las condiciones espaciotemporales, el número de alumnos por grupo, etc. son los que van a determinar el modo en que cada profesor acomode su programa a las condiciones que se le proporcionan.

44 1) ¿Cuántas semanas lectivas se consideran óptimas por cuatrimestre en su programación? 2) ¿Cuántas semanas considera adecuadas para exámenes de fin de cuatrimestre? 3) ¿Considera necesario disponer de una semana libre entre cuatrimestres? 4) ¿Considera prioritario acabar el cuatrimestre antes de Navidad? 5) ¿Cuántas semanas se deberían establecer entre el final del 2º cuatrimestre y el inicio de la recuperación (2ª convocatoria)?

45 El profesorado empezará las clases un mes antes, pero –exactamente como sucede ahora– estará en las facultades, hasta finales de julio, realizando evaluaciones, celebrando tutorías de revisión y cumplimentando las actas. En la Universidad de Santiago de Compostela, desde hace años, la fecha de remate de esta última tarea es en torno al 23 de julio. Está previsto para este curso 2009-10 la fecha de 26 de julio.

“deje de chirriar”, es una fabulación. Hay tantos calendarios académicos como países⁴⁶, vinculados a sus propias tradiciones, patrones culturales y otras singularidades. Por poner sólo algunos ejemplos, que después nos puedan ser útiles para apoyar nuestras argumentaciones, universidades británicas, como la de Oxford, la de Cambridge, o la London School of Economics empiezan sus cursos en el mes de octubre y rematan en julio. La Universidad de Edimburgo, que, por lo que parece, modificó hace unos cuantos años la estructura tradicional de los cursos en tres trimestres, pasándose al modelo de dos semestres (con 11 semanas cada uno), inicia el curso académico en la última semana de setiembre, y lo finaliza a finales de mayo. Es interesante advertir que tanto la Universidad de Edimburgo como la London School of Economics (como sucede en otras universidades británicas), tienen programada una semana de actos (“induction week”) con los que se pretende familiarizar al nuevo alumnado con la institución⁴⁷. Por lo tanto, en el estricto sentido del calendario como continente de grandes líneas de planificación educativa⁴⁸, no somos más diferentes que los demás. Todos somos diferentes. Y siendo así, hay motivos para pedir que se haga explícito el modelo, “pretendidamente europeo”, que sirvió como referencia para acomodar nuestro calendario a los requerimientos del Espacio Europeo. ¿Podría ser –y no es más que una conjetura– que, en realidad, el “modelo europeo de calendario único” sea (junto con el modelo de grado de 4 años) una de las aportaciones originales de la universidad española a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior? ¿Podría ser que, en un “exceso de europeísmo”, que tanto se prodiga por estos lugares, este calendario académico único sea el regalo que la universidad española haga a la “Europa de los mercaderes” (modelo único de construcción de la Unión Europea, frente a otro modelo posible como es el de la “Europa Social”) para, con la materia prima que son nuestros estudiantes, “producir un tipo de sujeto” que sirva a los objetivos de la “sociedad empresarial”? ¿Como, sino, entender las declaraciones de la vicerrectora de Ordenación Académica y Nuevas Titulaciones de la Universidad de Oviedo, Paz Suárez Rendueles que, relatando las ventajas del nuevo calendario, afirma: “Se trata de un modelo más parecido al de los trabajadores. El estudiante tiene que superar 1500 horas de trabajo al año, que se traducen en unas ocho horas diarias durante 38 semanas y un mes de vacaciones”? En palabras del periodista que se hace cargo de la noticia: “Bolonia planifica la enseñanza con criterios de horario laboral”. No obstante, no era necesario recurrir a Bolonia, porque, como todos sabemos (tanto el alumnado como el profesorado), desde la reforma de los planes de estudio de principios de los noventa, la organización de los cursos en materias cuatrimestrales provocó una notable carga de trabajo del estudiantado, verificable tanto en términos de horas lectivas como de encargos realizados por los profesores en cada una de sus materias.

Pero esta intensificación del trabajo académico no afectó sólo al alumnado, sino también al profesorado. Del modelo de materias anuales pasamos, con la citada reforma de los planes de estudio de los noventa, a la generalización del modelo de materias cuatrimestrales que significó para muchos profesores preparar cuatro programas en el mismo año académico, con la multiplicación de la carga docente asociada al desarrollo de tal diversidad de materias (preparación de los materiales de enseñanza-aprendizaje, planificación y revisión de tareas y de exámenes, cumplimiento de los actos administrativos vinculados a la función docente, etc.). Este panorama es, en realidad, otra consecuencia más de las “políticas de calidad” que, impulsadas desde una posición meramente gerencial, vienen perturbando a las universidades desde los noventa. Para poder

46 Se puede ver en el propio documento de la CRUE sobre el calendario académico único una representación gráfica de los calendarios de 28 países; en algún caso, como en Bélgica, un calendario distinto para la parte flamenca y para la parte francesa.

47 Como no es nuestro propósito realizar una investigación sobre el calendario académico de las universidades europeas (trabajo que sería exigible para quien, desde la más alta representación de la universidad española, quiere proponer a la comunidad universitaria y a la opinión pública una modificación del calendario actual), ofrecemos tales datos, recogidos al azar, por lo que no tenemos formada una visión global de la organización del tiempo académico en las universidades británicas.

48 A lo mejor es en el contenido en el que las universidades españolas debieran tomar ejemplo de las foráneas, como programar una recepción del alumnado con finalidades educativas.

observar esta cuestión con la suficiente perspectiva, conviene decir que el patrón gerencial de la calidad en las instituciones educativas, que es una de las principales causas de la intensificación del trabajo, afecta a muchas otras profesiones liberales⁴⁹ y, en todo caso, no es diferente del que se aplica en el sector empresarial⁵⁰, y se puede decir de forma resumida que supone un asalto a las reglas del trabajo asumidas en el marco del estado del bienestar. Las nuevas condiciones, resultantes por una parte del contexto histórico que se abrió con las sucesivas crisis económicas de los años setenta y con el desmoronamiento progresivo del modelo del socialismo real (que culmina con el derrumbe del “Muro de Berlín”⁵¹) y, por la otra, de los avances tecnológicos, favorecieron nuevas formas de organización del trabajo con el fin de mejorar la capacidad competitiva, el incremento de la productividad, de la eficacia y de la eficiencia. Sin entrar ahora a describir estas “formas de organización del trabajo”, que pueden ser ejemplificadas en el “toyotismo”, podemos decir que supusieron de manera generalizada una intensificación de la explotación del trabajador y, camuflada bajo una especie de “principio de flexibilidad” (únicamente aplicable al empleo), una mayor precarización laboral.

4.2. La evaluación, una tecnología de control y de vigilancia del trabajo del profesorado:

4.2.1. El discurso de la “calidad” y de la “excelencia” con pretensiones performativas:

El dispositivo con el que se implanta este mismo modelo en la educación es la evaluación, una actividad común en las instituciones educativas pero que, administrada ahora en el marco de una “cultura de la desconfianza” respecto de los servicios públicos, se utiliza desde fuera (siempre como “evaluación externa”) como una tecnología de control y de vigilancia del profesorado con dos propósitos estrechamente relacionados. Por una parte, para producir determinadas “formas de ser sujetos” (referidas tanto al profesorado como al alumnado) y, por la otra, para reconducir las funciones y las metas de la universidad, y en los dos casos (tanto la intención de producir sujetos como la de redefinir las funciones y las metas de la universidad) el denominador común es el de poner a la universidad y a los miembros de la comunidad universitaria al servicio de las necesidades empresariales. Es en este marco en el que cobra sentido el discurso de la “calidad” y de la “excelencia”, un discurso que rearma la validez y la legitimidad de las estrategias competitivas y la primacía de los intereses y de los logros individuales y, como resultado, atomiza, desmenuza en unidades discretas, universidades, centros, grupos, individuos, que rivalizan por fondos públicos y privados, por incentivos, por promociones, por premios y por distinciones otorgados en función de resultados medidos con criterios cuantitativos y productivistas. Aún que cualquier dimensión universitaria es susceptible de ser medida, para que la evaluación tenga capacidad modeladora debe empezar por lo substantivo. La investigación representa la función universitaria más valorada⁵². A su vez, la extensión, la gestión y la difusión, en un segundo plano con respecto a la investigación,

49 Por ejemplo, el trabajo de Konzelmann (2007) pone de relieve cómo los cambios en las expectativas de los clientes (que, en todo caso, están modeladas por las opiniones políticas y por los medios de comunicación sobre las profesiones y, por lo que a nosotros se refiere, sobre los servicios públicos), las políticas gubernamentales (caracterizadas por la privatización, desregulación y creación de nuevas formas de regulación) y la tecnología están generando presiones en la mejora de la calidad y de la eficiencia que, sin embargo, dan lugar a una intensificación del trabajo, a un deterioro económico y social del trabajador, a una inseguridad laboral y a un malestar psicológico.

50 Si hubo un tiempo en que, preocupados por la mejora de la educación pública, asumimos el discurso de la calidad, el reduccionismo conceptual y, lo que es peor, la sumisión de los objetivos y de las estrategias de calidad que se impulsaron en los sistemas educativos al modelo empresarial, se hizo indefendible para los que asumimos una perspectiva crítica en educación. De ahí, nuestra crítica a esta visión de calidad en diversos trabajos.

51 Con motivo de este acontecimiento, Vázquez Montalbán había dicho por aquellas fechas que el muro caería sobre el costillar de la clase obrera europea.

52 Es interesante apuntar que, con respecto a la investigación, empiezan siendo valoradas las publicaciones. Más tarde, fueron mejor calificadas las publicaciones en determinadas revistas. Ahora, y como se encargó de resaltarlo la ex-ministra de Ciencia y Universidades, Cristina Garmendia, lo importante es la investigación que genere patentes.

son más reconocidas que la docencia⁵³. Son muchas las señales que recibe el profesorado para que se centre en lo esencial: la investigación. La docencia es accesoria, una contrariedad hasta ahora ineludible, “una suspensión del sentido del verdadero trabajo universitario”, como de forma franca confiesa una parte del profesorado en conversaciones de pasillo y de cafetería. Tanto que, tal consideración, como dice Marcovitch (2002), ex-rector de la Universidad de Sao Paulo, induce a que “muchos profesores ni siquiera cumplan los requisitos básicos de la actividad didáctica” (pág. 20). Quizás por esto resulta tan desequilibrante que alguien con predicamento (como Carlos Berzosa, 2006) haga un “elogio de la docencia”; tanto para que alguien, con ánimo reequilibrador, vea necesario responder con un elogio a la investigación (cf. Crespo de las Casas, 2006), considerándola como indispensable para ser un buen docente, argumento discutible como se encarga de rebatir de manera persuasiva Freitag (1995)⁵⁴.

Por esta razón, parece poco convincente uno de los objetivos-estrella del Espacio Europeo de Educación Superior (el que más se empeñan en propalar sus defensores, y al que apelan los padres del nuevo calendario académico como uno de los motivos para modificar la duración de los cursos universitarios), como es el del cambio docente. Y menos convincente aún si tenemos en cuenta un par de tendencias que estamos observando sobre política de personal en la universidad. La primera corresponde a la intención⁵⁵ de que los investigadores liberen docencia en proporción a la calidad investigadora que se les reconozca; una intención que cuadra mal con la premisa de que los mejores docentes son los investigadores más productivos. No es criticable que, establecidas tales condiciones, huya quien pueda huir del desgaste profesional, de la quema (burnout), que van a traer consigo las condiciones docentes (más que “cambios metodológicos” en un sentido genuinamente educativo) que se nos van aplicar con un sentido estrictamente burocrático: mayor carga docente, atención individualizada a alumnos y a grupos de alumnos, supervisión de tareas, reuniones de coordinación⁵⁶, etc. Todo esto a coste “cero”, es decir, sin más profesorado y con las mismas condiciones organizativas y físicas (por ejemplo, sin aulas y sin espacios de reunión y de trabajo adaptados a diferentes actividades de enseñanza y de aprendizaje, sin mobiliario que permita que el alumnado use ordenadores portátiles) que limitan la diversidad metodológica que se afirma procurar. La segunda tendencia es el anuncio de planes de jubilación anticipada (de forma eufemística, “invitación a la jubilación”)⁵⁷ de profesores a partir de los 60 años. Por más argumentos que se utilicen para justificar esta medida (volveremos más adelante sobre ellos), hay una razón más prosaica, dictada por las estrategias neoliberales para la reestructuración de la universidad inspiradas por el Banco Mundial y por otras organizaciones económicas (cf. Levidow, 2000): ajustes, ahorro, contención de gastos⁵⁸. El profesorado de mayor edad, normalmente el de mayor

53 Aunque la relación entre docencia e investigación no es objeto de análisis de este artículo, conviene hacer alguna referencia a este asunto con un propósito argumentativo respecto al tema de la intensificación del trabajo universitario.

54 Con motivo de un artículo sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, hicimos una incursión en este tema, que debiera merecer, en nuestra opinión, una reflexión seria y sosegada que permitiese responder a varias preguntas: ¿Cuánta de la investigación publicada no tiene ninguna trascendencia para un campo de conocimiento, y sirve sólo al propósito de promoción académica? Dado el nivel de especialización de buena parte de la investigación, ¿cuánto del conocimiento resultante puede incorporarse a la formación del alumnado universitario, alumnado que en su mayor parte busca una formación profesionalizadora? Probablemente se refiriese a estas cuestiones Julio Carabaña en una conferencia pronunciada en la Universidad de Valencia en 2002, considerando que si, en un momento determinado la importancia atribuida a la investigación había sido funcional para la docencia, ahora este injerto estaba resultando ser un parásito para la docencia: “...hace ya tiempo que el injerto se desarrolló tanto que deja sin savia a la planta madre y la seca”. Y entendía que, por lo menos, en el ámbito de la diplomatura y de la licenciatura, lo complementario de la docencia es el estudio, no la investigación.

55 Volveremos a este tema en el último apartado de este trabajo.

56 Entendemos que la mayor parte de estas reuniones son mecanismos de control, de supervisión y de vigilancia que, encomendadas a los órganos constituidos por el propio profesorado, se convierten en mecanismos de autocontrol, de autosupervisión y de autovigilancia.

57 Asturias: "La Universidad invita a jubilarse a 297 profesores, el 14% de su plantilla docente". *El Comercio*, 15/05/09. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42794>

58 Véase el especial de Firgoa: “Reconversión da universidade: Xubilacións”. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/27063>

categoría académica, con mayores complementos por trienios, quinquenios docentes, sexenios de investigación, etc., es el más costoso y, por su independencia de criterio y con mayor capacidad crítica, más molesto para la institución. De ahí que, si lo que se recomienda a la universidad es una “cura de adelgazamiento” al modo empresarial, se ponga el ojo en este profesorado, sin importar que, en conjunto, sea el de mayor formación y experiencia⁵⁹. Desatracada esta compuerta, queda el camino libre para la contratación precaria en la universidad, uno de cuyos fines es, como en cualquier otro ámbito empresarial, una reducción de los “costes de producción”. A fin de cuentas es a esto a lo que se reduce toda esa trapacería de la calidad. No tiene nada que ver con la mejora de la educación superior, sino sencillamente con la calidad conforme se entiende en el ámbito empresarial (cf. Pardo y García Tobío, 2005a). La reestructuración de las instituciones educativas (desde los niveles básicos hasta la universidad) está siendo legitimada como una cuestión de pura eficiencia y eficacia organizativas, y no tiene nada que ver con la renovación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (cf. Gunter, 2007). Cuando un problema como este se observa desde un plano local, es fácil concluir que es una expresión más de la crisis de un sistema que el de una institución educativa particular (por ejemplo, de la universidad española)⁶⁰, sin reparar en que es un fenómeno global: en todos los países en los que existe un sistema público de educación universitario se está produciendo una eliminación acelerada del funcionariado docente, un incremento de la contratación (en muchos casos temporal), un intenso proceso de precarización y de proletarización del trabajo docente y, como condensación de todo ello, una devaluación de la profesión docente. Son estas peculiaridades del trabajo docente las que están en la base de las condiciones de mayor rigor, de mayor dureza, de la enseñanza (entre ellas, la intensificación del trabajo), que se justifican desde dentro de la institución negando la naturaleza intelectual de la enseñanza y, desde fuera, por la pérdida de reconocimiento social de la profesión de enseñar.

4.2.2. La Nueva Gestión Pública como aplicación de la gestión empresarial a la Universidad:

El análisis se puede completar trayendo aquí algunas ideas de los trabajos de Sennett (1998, 2006) y de Ball, que se pueden añadir a las reflexiones que ya hicimos anteriormente apoyándonos en Dupuy (2005) y en Aubert y Gaulejac (1991), ideas todas ellas que nos permitirán entender qué se espera del profesorado en el contexto de una institución –la universidad– que rompe con su tradición para reinventarse como empresa. Pero no como una empresa en abstracto, sino como a empresa flexible de la postmodernidad. No como una empresa del fordismo, caracterizada por un arraigo y una continuidad espacio-temporal, generadora de una cierta tradición, sino como la empresa que está en un permanente proceso de “reinención discontinua”, que se desprende constantemente del pasado para poder vivir de manera incesante en el “corto plazo”, en el desorden, en la inestabilidad, en el cambio radical e irreversible, en el seno de la estrategia de innovación permanente; todo con el fin de adaptarse a la labilidad, a la fragilidad, a la naturaleza efímera de la demanda del consumo. La concepción del trabajo y el papel del trabajador cambia de forma profunda en los dos modelos de empresa. El trabajo rutinario y alienante en las fábricas organizadas conforme a los principios de la producción en cadena, se compensaba con la seguridad del empleo. Parafraseando a Sennett (1998), la rutina podía degradar, pero también podía proteger; podía descomponer el trabajo, pero también componer una vida (pág. 44). Más allá de que el trabajo flexible de las nuevas organizaciones empresariales siga siendo rutinario para una gran parte de los trabajadores, la flexibilidad abarca una diversidad de prácticas empresariales que, teniendo como fin, adaptar la organización a un medio cambiante, termina por doblegar a las personas (pág. 47). La reprogramación continua de los sistemas de producción para responder con rapidez a las demandas; la fragmentación de los procesos productivos, derivando segmentos de producción y/o servicios a

59 Véase a este respecto el artículo de Manuel Cruz, “Ni se le ocurra continuar leyendo”. *El Periódico*, 22/03/08.

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/39270>

60 Está pasando ahora mismo con la oposición al Espacio Europeo de Educación Superior. En cada país europeo en donde están teniendo lugar protestas contra el modelo de Bolonia, los responsables políticos y los medios de comunicación afirman que no hay ningún problema en el resto de países.

subcontratistas; los ajustes de tiempo, que implican disminuir o incrementar las jornadas de trabajo y los ritmos de actividad para responder a los ciclos oscilantes de la demanda; la descualificación de los trabajadores para hacerlos multifuncionales y polivalentes, de modo que, en cualquier momento, puedan cambiar de puesto de trabajo y de actividad; los ajustes de personal (contratos temporales, contratos a tiempo parcial, despidos) para responder a las necesidades de la empresa; la negociación individual de las condiciones de trabajo y de salario, y la vinculación de los salarios a la productividad; todas estas son expresiones de la flexibilidad que fuerzan a los trabajadores a vivir en el desorden, en el límite, en la ambigüedad, en la incertidumbre, en el riesgo constante, y que terminan por “corroer el carácter de los empleados” (cf. Sennett, 1998).

¿En qué medida esta visión de la gestión empresarial identificará la universidad del inmediato futuro? Mejor aún, ¿estará ya modelando la universidad del presente? No hay motivos para pensar que la universidad pueda quedar al margen de un proceso histórico que, en el transcurso de los últimos treinta años, está transformando el régimen de acumulación característico del capitalismo fordista al del capitalismo post-fordista o de producción flexible, con el consiguiente cambio en el modo de regulación (las complejas relaciones y dispositivos sociales que un sistema económico comporta) que aquella transformación trae consigo. Los sistemas educativos formales –universidad incluida– siempre formaron parte de los dispositivos socializadores, encargados de “producir” un determinado modo de ser sujeto, conforme con los modos de acumulación y de regulación predominantes. Se trata de una labor que tiene que renovarse con cada nueva generación, pero que se vuelve especialmente compleja y difícil cuando, como en este momento histórico, cambian las reglas por impulso de las citadas transformaciones en los modos de producción y en los modos de acumulación y de regulación, y los dispositivos socializadores no están preparados (o predispuestos) para desempeñar una nueva “misión”. La solución pasa por redefinir el sistema educativo para que, tanto desde el punto de vista funcional como organizativo, responda a las necesidades de un determinado sistema productivo. En realidad, se utiliza una expresión aparentemente metonímica (tomando el todo por una parte), afirmando que el cambio de las instituciones educativas obedece a las demandas sociales. Es algo más que una figura retórica hablar de la “sociedad empresarial”; es un cálculo en toda regla para hacer de la empresa un dispositivo que, por una parte, capilarice, permee, toda la sociedad y, por la otra, haga de la empresa una organización totalizante (cf. Curcio, 2002), porque aspira a disciplinar y a modelar el comportamiento de los sujetos (fundamentalmente trabajadores, pero extensible también a todos los individuos como consumidores) y a que otras instituciones sociales (como las educativas) lo hagan por ella y para ella⁶¹. En cierto modo, análisis de esta naturaleza ya están presentes en Foucault, en las lecciones que impartió el 14 y el 21 de marzo de 1979 en el Collège de France y que están publicadas en su obra “*Nacimiento de la biopolítica*” (2004). Examinando la “teoría del capital humano”, llega a afirmar que en este marco “es el propio trabajador quien aparece como si fuese una especie de empresa para sí mismo” (p. 228), y desde este punto de vista la sociedad estaría hecha de “unidades-empresas”. “En el neoliberalismo –afirma Foucault– vamos a encontrar una teoría del *homo æconomicus*, [en la que éste] es un empresario, y un empresario de sí mismo [...], que es su propio capital, su propio productor, la fuente de [sus] ingresos” (pág. 228). Y siguiendo a Becker, uno de los padres de la teoría del capital humano, el ser humano “en cuanto que consume es un productor... [un productor de] su propia satisfacción. [Por consiguiente], el consumo debe considerarse como una actividad de empresa, por la que un individuo, precisamente sobre la

61 Hay una tesis muy interesante que habrá que profundizar en otro momento mantenida por Stefano Lucarelli (2009), de acuerdo con la cual la “financiarización” actúa como una forma de biopoder. La idea es que el financiamiento masivo promovido en los últimos veinte años (recordemos la concepción thatcheriana, proseguida durante el mandato de George Bush, de la “sociedad de propietarios”) para terminar empapando toda nuestra existencia (préstamos para la vivienda, para el consumo, para los estudios, etc.) actúa como un moderno mecanismo de control social. Las universidades contribuirían a este novedoso mecanismo, en primer lugar regulándose como empresas; en segundo lugar, sirviendo a la empresa a través de la formación del estudiantado; y, por último, favoreciendo que el estudiantado financie la educación superior mediante créditos (la primera toma de contacto personal con el mecanismo de la “financiarización”).

base de un capital determinado del que dispone, producirá algo que va a ser su propia satisfacción” (pág. 229).

Esta visión ideal, proyectada por los teóricos de la doctrina neoliberal y, en particular, por los teóricos del capital humano, sobre una sociedad empresarial difundida por todo el cuerpo social en forma de unidades-empresa (individuos-empresa, grupos, colectivos, organismos e instituciones-empresa, estado-empresa) como ramificaciones de una sociedad corporativa, se está cumpliendo. Es un mérito que hay que poner en el haber de los medios de comunicación, a los que Chomsky (1991, 1994) denominó “medios de fabricación del consenso”, pero también de las instituciones educativas que, desde el primer momento, estuvieron en el punto de mira de la “Nueva Derecha” como un espacio privilegiado en el que se dirime una lucha ideológica, que tiene como fin conquistar la hegemonía cultural y política que dé legitimidad a las reformas estructurales concebidas por el neoliberalismo. Como dijimos en otros escritos (Pardo y García Tobío, 2005a, 2008), escuelas y universidades son apetecibles para los reformadores neoliberales por varios motivos. En primer lugar como áreas de negocio extraordinariamente ventajosas⁶², a condición de que, con las hasta ahora utilidades públicas (como vinieron siendo las instituciones educativas) se establezca un mercado de la educación que permita la libre concurrencia de oferta y de demanda. En segundo lugar, como espacios de conformación social desde los que (y a través del control ejercido sobre el currículum) sea posible “producir” subjetividades exigidas por los imperativos de las políticas económicas⁶³; subjetividades, en suma, con las que ver el mundo de determinadas formas y sean consonantes con las necesidades empresariales y la sociedad de mercado y de consumo.

Para convertirse en negocios (en empresas, siguiendo a lógica de los teóricos del capital humano) y servir a los propósitos del mundo empresarial, escuelas y universidades deben ser redefinidas y reconstruidas, sometiéndose a los principios y modos de organización y de gestión empresarial. Orientación al mercado, competitividad, productividad, rendimiento, eficacia, eficiencia..., son principios que regulan todo proceso productivo y son aplicables, también, a las “empresas-educativas”. La gestión mercantil sería, según Ball (1990b, 1998, 2002), el mecanismo por el que se consigue que nuestras escuelas y universidades se reformen como negocios, más ocupados por “producir (con eficacia) educación”, entendida como un bien mercantil, y obtener beneficios, abandonando la idea de la educación como un bien público y, por extensión, desentendiéndose de la función social de formar ciudadanos emancipados, democráticos, participativos y críticos. Y también la vía por la que se logra que los profesores pasen de ser intelectuales y profesionales liberales para reformarse como productores y emprendedores. Siguiendo las tesis de Foucault, Ball considera que la gestión actúa como una compleja tecnología política y de control que, tras poner en marcha determinadas estrategias, tiene el poder de alterar y de transformar el trabajo del profesorado y su propia identidad. La gestión es una tecnología de control y de vigilancia porque se

62 Giroux (2001, 2007, 2009), Hirtt (2003) y Petrella (2000) hablan del gran interés empresarial por la educación desde el punto de vista de la formación de recursos humanos. Sometida a procesos de desregulación, definida como una mercancía sujeta a la libre competencia, se hace cada vez más difícil defender la educación de las estrategias liberalizadoras emprendidas por las organizaciones económicas internacionales (Banco Mundial, FMI, OMC...), porque se presenta como un sector con un presupuesto anual de un billón de dólares; un volumen de negocio superior al de la industria automovilística mundial o de la industria armamentística.

63 Si bien, históricamente, universidades y escuelas sirvieron a los fines de las élites, con el modelo de sociedad del bienestar la educación pasó a ser considerada como un mecanismo fundamental de bienestar público, de integración social e impulsor del desarrollo personal y social. Con la hegemonía del neoliberalismo, el mundo de los negocios, las corporaciones empresariales y los lobbies que las representan determinan por sí mismos, sin pretensión de alcanzar ningún consenso con ninguna otra fuerza social, los fines y los medios de la educación. Por ejemplo, desde finales de los ochenta, la European Round Table, un poderoso lobby que tiene gran peso en las instituciones comunitarias, formado por 45 directivos de las empresas más importantes de 16 países europeos, elabora informes sobre educación, en los que argumenta la necesidad de reformar los sistemas y programas educativos para servir al desarrollo tecnológico e industrial de los negocios europeos (véanse, por ejemplo el informe de 1989, *Education and competence in Europe*, y el de 1995, *Education for Europeans: Towards the Learning Society*

basa en la “producción de información” acerca de los profesores sobre múltiples aspectos de su trabajo, y en “sistemas de monitorización” que hacen visibles (y, por lo tanto, públicos) los resultados de la productividad y del rendimiento de cada quien. Como eje central de la tecnología gerencial se encuentra la evaluación de los desempeños, tanto institucionales como individuales, y cuyos resultados se vinculan a la obtención de recursos, de financiamiento, de incrementos de salario (por vía de los incentivos) y de promoción académica. Los múltiples indicadores acerca del trabajo del profesorado (docencia, investigación, gestión y extensión académica, etc.) sobre los que se efectuará algún tipo de medición, tienen como finalidad “hacer transparente”, “visibilizar”⁶⁴ individualmente a cada profesor y, con la información conseguida, modelar su identidad, conseguir una forma “normalizada” de ser profesor. El primer paso de este proceso consiste en que la información que se obtiene por los procedimientos de evaluación afecte a la subjetividad de los profesores; en palabras de Ball (2002), la información producida por la evaluación proporciona a algunos “la posibilidad de un YO triunfante”, mientras que a otros les produce una profunda afectación de su subjetividad (“culpabilidad”, “sensación de incompetencia”, “baja autoestima”, “vergüenza”, “envidia”, etc.), y en otros casos, en profesores comprometidos en la lucha por saber qué significa ser profesor, genera rechazo y resistencia frente a estos mecanismos de control. No estamos, como se deduce, en modelos democráticos de evaluación, basados en el diálogo, que tienen como finalidad la mejora de la comunidad educativa, sino en una concepción extrapolada de los ámbitos empresariales que, mediante la utilización de procedimientos estandarizados, de cálculos que simplifican y reducen a números la complejidad de cualquier actividad humana, pretenden controlar la productividad y alentar a competitividad interinstitucional y la competitividad interna. En un contexto de restricciones financieras, cada uno de los profesores de un centro debe responsabilizarse de la consecución de los objetivos institucionales⁶⁵, y en la medida en que, con la coartada de la evaluación, se cuenta con información condensada en cifras, convenientemente tratada por medios informáticos del trabajo del personal académico, es posible comparar el nivel en que cada quien contribuyó a los resultados de la institución. Los resultados individuales permiten ordenar, clasificar, jerarquizar y asignar, en función de los grados, de las categorías y de las jerarquías, los premios y los castigos (incentivos, pago por méritos, recursos materiales, distinciones, promoción académica, etc.) que, como segundo paso del proceso que estamos describiendo, estimularán la búsqueda del autoperfeccionamiento. Este autoperfeccionamiento, que para los fracasados significa cura y redención, es lo que proclama el triunfo de la evaluación como práctica y mecanismo de control y disciplina, sometiéndonos, haciendo de nosotros, profesores y profesoras, seres gobernables y útiles.

4.2.3. Consecuencias (intencionadas?) de las tecnologías de control y de vigilancia:

Tres apuntes más para concluir este examen de la evaluación y el sentido performativo que tiene en la redefinición y reforma de los centros educativos. El primero tiene que ver con la capacidad de la que dispone para modelar las relaciones interpersonales en los centros universitarios; el segundo, con el alboroto, con la agitación, con la excitación y con la tensión permanentes que provoca en las

64 “La evaluación está para que sea conocida, registrada, por el evaluador” (Ball, 1990b). Respecto de las entrevistas acerca del desempeño del profesorado realizadas por la inspección educativa en el Reino Unido, citando a otros autores, Ball (2002) dice que “lo que se produce es un espectáculo [...], una fantasía escenificada [...] que está aquí sólo para ser vista y juzgada”. Entendemos, entonces, que la “transparencia” que se pretende operar sobre el profesorado, en realidad no es más que una figuración que terminamos por creer, contribuyendo a crear en nosotros una suerte de narración de quienes somos y cuál es nuestro lugar, nuestra relevancia, en el seno de la institución.

65 No en vano se habla cada vez más del “profesorado emprendedor”, respondiendo este calificativo a una cualidad deseable que han de tener los académicos. En realidad, el calificativo de “emprendedor” puede ser sustituido por el de “conseguidor” (porque describe mejor la realidad a la que apunta, como es la de que cada quien debe comprometerse a obtener recursos financieros para sí y para la institución universitaria), y podemos de este modo apreciar el uso mistificador de los conceptos y el carácter disciplinario con los que se usan: en este último caso, que cada profesor y profesora se haga cargo de su cuota parte de responsabilidad de la crisis institucional, enmascara la naturaleza social de la citada crisis, que en ningún caso será resuelta por iniciativas individuales.

instituciones universitarias el cada vez más intrincado repertorio de normas y regulaciones con las que se pretende estimular la “producción” del trabajo académico; y por último, con el poder que practica sobre las energías del profesorado, fragmentando el trabajo académico en múltiples, febriles y episódicas actividades que son sometidas a los imperativos de la evaluación.

Deterioro de las relaciones interpersonales, docilidad y conformismo en los centros universitarios:

Forzadas en parte por la reducción del financiamiento público, las universidades introyectan la “ideología empresarial” y adoptan políticas laborales de la empresa flexible, asumiendo que un nuevo orden laboral promoverá una mayor productividad académica y hará de cada universidad una organización más competitiva. Naturalmente, este nuevo orden laboral es el mismo que, desde hace treinta años, viene impulsando la agenda neoliberal en todos los sectores productivos, consistente en la eliminación de todas las regulaciones laborales que, desde la perspectiva empresarial, son vistas como obstáculos para la competitividad. Esta nueva forma de “regular” (desregulando) las relaciones laborales entre empresas y trabajadores se denomina “flexibilidad laboral”. La aplicación de este concepto en las instituciones educativas cobra diversos significados. El primero apunta a la supresión del carácter funcionarial del profesorado. Tal “recomendación” aparece formulada en múltiples documentos de naturaleza educativa elaborados por los organismos financieros internacionales (por ejemplo, el Banco Mundial o la OCDE...), por poderosos “think tank” (como *The Heritage Foundation* o la *Hoover Institution*, por referirnos a dos organizaciones norteamericanas) y por lobbies empresariales (como el *Círculo de Empresarios*, en España, o el ya citado *European Round Table of Industrialists* a nivel europeo). En correspondencia con la citada recomendación, y como segundo significado, emerge como remedio la contratación temporal del profesorado, que algunos ven como el procedimiento que las universidades utilizan para “externalizar parte de su producción”, al modo en que lo hacen las empresas flexibles con las empresas subcontratadas. El tercer significado de flexibilización tiene que ver con los programas de remuneración del profesorado, cuyo salario se vincula al rendimiento. La finalidad explícitamente expresada de los programas de estímulos e incentivos es incrementar la productividad académica, elevando los logros en la investigación y en la docencia. Hay, sin embargo, una finalidad oculta. En un contexto de contención, e incluso de reducción, de los salarios, los incentivos son el método por el que se individualizan las relaciones contractuales entre el profesorado y la administración (suprimiendo los procesos de negociación colectiva⁶⁶) y por el que se crean jerarquías académicas que resultarán útiles para fomentar la competitividad y eliminar la resistencia.

Estos tres mecanismos de flexibilización laboral ya forman parte de la organización del trabajo en universidades de todo el mundo, dando lugar a una gran inestabilidad y precarización laboral. Por referirnos sólo a nuestro contexto inmediato, estas son algunas muestras que incumben a la universidad española. Se observa un movimiento generalizado pro-jubilación anticipada del profesorado que, en muchos casos, se defiende con dos tipos de argumentos: 1) por la necesidad de rejuvenecer la plantilla universitaria y 2) por la dificultad del profesorado de mayor edad para comprometerse con los cambios metodológicos que Bolonia propone. A la luz de la noticia publicada en *La Voz de Asturias* el 6 de junio de este año sobre el proceso de jubilación que está teniendo lugar en la Universidad de Oviedo, los citados alegatos suenan a cálculo político. Dada la situación de ahogo financiero de las universidades, es más creíble el anuncio de que “la Universidad [...] no cubrirá las plazas de profesores que se jubilen, ya que ésta es una de las medidas que

66 Este asunto no merece ninguna reflexión entre los profesores titulares (incluimos en esta categoría a todos los profesores funcionarios), probablemente porque se tiene asumido como inevitable, incluso como necesario, el pago por rendimiento, pese a que los salarios sufrieron un deterioro generalizado en la administración pública. Sin embargo, los contratados sí que ven los inconvenientes del contrato individual y las ventajas de la negociación colectiva. Por ejemplo, la “Asamblea Contra la Precariedad Laboral de la UAB”, reclama contratos más dignos y negociación colectiva de las condiciones de trabajo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/36102>

programa la institución para ir ajustando la plantilla y contener el gasto”⁶⁷. Podríamos apostar a que esta idea de Asturias marcará la tendencia entre el resto de universidades, porque permitirá deshacerse del profesorado más caro –con más categoría académica, con más años de servicio, y por lo tanto con más trienios, quinquenios docentes y sexenios de investigación– y afrontar los recortes presupuestarios. Claro que esta medida tiene su correspondencia en el uso (o abuso) de la contratación temporal como una vía para aligerar la carga financiera de la universidad. Como por desgracia las políticas neoliberales son globales, y la crisis económica de las universidades también es global, la contratación temporal del profesorado es una práctica generalizada en todas las universidades del mundo⁶⁸, y suponemos que también lo es en la universidad española. Puede ser significativo el caso de la Universidad de Zaragoza que “[...] apuesta por profesores a tiempo parcial para ahorrar”⁶⁹, hasta el punto de que, en los últimos años, contrató a 1.200 profesores, de los que 900 tienen contrato a tiempo parcial. El carácter superfluo, prescindible, de este profesorado contratado –del mismo modo en que lo es el trabajador de la empresa subcontratada– en función de las coyunturas económicas o de planificación docente⁷⁰, es reconocible en el caso de los 100 profesores contratados y despedidos por la Universidad de León para reducir sus deudas⁷¹. Antes (o al mismo tiempo) de tomar esta decisión, los responsables de esta universidad incrementaron a 147 profesores un 50% más de docencia presencial, pasando de 240 horas a 360⁷².

El panorama descrito, representado entre otras cosas por las jerarquías académicas *ad infinitum*, por el pago por rendimiento, por el progresivo proceso de desfuncionarización, por la contratación a tiempo parcial, por los despidos, etc., y modelado por los procesos de evaluación personalizados, ejerce sobre el profesorado una dinámica disciplinaria, que lo obliga a enfrentar el riesgo y la incertidumbre, buscando un refugio redentor en el individualismo competitivo. Son estas estrategias disciplinarias, por lo tanto, las que modelan las formas de relación en los centros universitarios, diluyendo los vínculos sociales, las relaciones y las solidaridades colectivas; entorpeciendo todo trabajo en grupo en pro de la comunidad; reduciendo las relaciones institucionales a prácticas burocráticas descomprometidas⁷³ o, en todo caso, subordinándolas a los intereses de individuos o de grupos; substituyendo, en palabras de Ball (1998), las relaciones

67 En un artículo titulado “A miña universidade desaparece”, y escrito en el año en que recibía el Premio Príncipe de Asturias (2004), Claudio Magris aludía a esto mismo. Remitimos al lector a las páginas 51-52 en la que, en el contexto de la reflexión que hacen profesores y profesoras sobre las reformas universitarias en curso, recogemos una cita de Magris sobre la forma en que la administración trata la jubilación del profesorado.

68 Para el caso, de EE.UU., Amanda Plumb (s/d), afirma: “Las universidades están siguiendo una tendencia común en la economía de los EE.UU. –sustituyendo empleos a tiempo completo por [empleos] a tiempo parcial, con menos prestaciones y seguridad en el empleo”. Y continúa diciendo que, desde mediados los noventa, en las universidades norteamericanas, fueron cubiertos menos de un tercio de los puestos vacantes de profesores titulares, y muchos de los profesores sustitutos son estudiantes de postgrado. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/43215>

69 “La Universidad de Zaragoza apuesta por profesores a tiempo parcial para ahorrar”. *ABC*, 21/04/09. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42427>

70 Tal como lo vemos nosotros, el requerimiento de la evaluación periódica por parte de las instituciones evaluadoras (el caso de la ANECA, en España) de los nuevos planes de estudios resuena demasiado a “producción flexible”, “just-in-time”, de modo que los grados, y de forma especial los posgrados, simplemente desaparecerán cuando los “clientes” no los demanden.

71 “La universidad no renovará los contratos de 100 profesores asociados”. *Diario de León*, 12/06/09. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/43161>

72 “Un grupo de 147 profesores de la ULE protestan por el aumento de carga lectiva”. *Diario de León*, 27/05/09. <http://www.diariodeleon.es/noticias/noticia.asp?pkid=456304>

73 “El decanato de historia dimite hastiado por la ‘desidia’ de la Universidad”. Esta noticia de julio de 2008, publicada por *El Correo Gallego*, hace referencia a la dimisión del Equipo Decanal de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Santiago de Compostela. La profesora Mar Llinares, decana por aquellas fechas, hacía referencia en su carta de dimisión a un “aparentemente mayoritario desinterés” por la participación en los órganos colegiados de gobierno de la USC, un desinterés que se venía acentuando en los últimos años, alimentado, a su juicio, por el impulso que se le estaba dando desde el discurso oficial “a la rivalidad y competencia” entre profesores y grupos de investigación” en la captación de recursos. “Una buena parte del profesorado parece querer dar a entender que las instituciones académicas no son más que un medio o un obstáculo, según el caso, para el desarrollo de su currículo”, añadía en su escrito. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40432>

sociales por “relaciones de enjuiciamiento”; produciendo un “vaciamiento” de las relaciones, que se vuelven “fastidiosas” y “deficientes en afecto” (Lash y Hurry, 1994, citados por Ball, 1998); sumiendo al profesorado en el conformismo, en la obediencia y en el silencio⁷⁴. Imaginamos que estas son razones suficientes que responden a la pregunta que se hace Guillermo Jaim Etcheverry, ex rector de la Universidad de Buenos Aires, de por qué “...aceptamos tan fácilmente las concepciones que nos proponen, nada menos que acabar con los oficios de enseñar y de aprender, esenciales del humano”⁷⁵.

Alboroto, tensión y excitación provocados por las regulaciones y por los mecanismos de evaluación con los que se pretende fomentar a “producción” académica:

Para entrar en la segunda cuestión, la de los efectos disciplinarios que ejercen las reformas universitarias y las normas y regulaciones, permítasenos empezar con varios ejemplos con los que pretendemos mostrar hasta qué punto está interiorizada y asumida la “ideología gerencial”, manifestándose en comportamientos de aparente inconformismo. En el mes de junio de 2009, algunos medios de comunicación se hicieron eco de la “indignación” de los rectores de las universidades madrileñas, disconformes con un ránking de universidades elaborado, a petición del gobierno de la comunidad de Madrid, por el Consejo Económico y Social (CES). Los rectores tachan el estudio de incompetente y ponen en duda las variables seleccionadas que llevan a conclusiones erróneas⁷⁶. Pero ya en 2003, con motivo de un estudio realizado por de Miguel, Caïs y Vaquera para Gaceta Universitaria⁷⁷, dependiendo del resultado alcanzando por cada universidad, la opinión de los rectores variaba desde la satisfacción⁷⁸ hasta el cuestionamiento y desaprobación⁷⁹ por discrepancias con los indicadores (que explicaban, según algunos, la diferente posición alcanzada por las universidades en diferentes estudios); con los parámetros “trasnochados” (en expresión de la rectora de la Universidad Pablo de Olavide, Rosario Valpuesta, que llegó a calificar el “ránking como una agresión a la universidad pública”); con los datos recogidos; con la utilización de parámetros cuantitativos en lugar de cualitativos (Miquel Gassiot Matas, rector da Universitat Ramón Llull); con la falta de seriedad y de credibilidad, etc. Un análisis y la consiguiente reflexión con estas mismas claves podríamos hacerla con motivo de la elección, ahora mismo, de los Campus de Excelencia⁸⁰, que tanto disgusto, irritación y enfado ha causado en tantos rectores y rectoras de universidades españolas. En realidad entre estos ejemplos que acabamos de poner y lo que sucede con la “medida” del trabajo del profesorado universitario, tanto de la actividad docente como investigadora, hay mucha más similitud que diferencia. Empecemos por la evaluación del trabajo docente. Como se sabe, hasta ahora, y debido a la preponderancia de la investigación sobre la docencia para la obtención de incentivos y para la promoción académica, la evaluación de la docencia –por llamarla de algún modo– no era más que un mero trámite para el incremento automático del salario. En la medida en que la “mejora docente” vino siendo una de las principales

74 Considine (2001) alude, entre otras cuestiones, a las amenazas recibidas por el profesorado crítico con respecto a las políticas de gobierno en las universidades australianas. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/19458>

75 Guillermo Jaim Etcheverry (2001), *La universidad en la era del dinero*. Es aquí, en este artículo, en donde anima a los académicos a resistirse más combativamente a esta creciente presión por justificar la creación y transmisión de conocimientos en términos de su valor económico. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/9397>

76 “Rectores de las universidades madrileñas indignados por el ránking de universidades del CES”. *Madridiario*, 16/06/09 <http://firgoa.usc.es/drupal/node/43207>

77 “II Ránking de las Universidades Españolas 2002”. *Gaceta Universitaria*. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/5339>

78 Por ejemplo, Josep Argemí i Renom, rector de la Universidad Internacional de Cataluña; Eugenio Dominguez rector de la Universidad de Córdoba; o Senén Barro, rector de la Universidade de Santiago de Compostela.

79 Saturnino de la Plaza, rector de la Universidad Politécnica de Madrid –y, por aquel entonces, presidente de la CRUE–; Domingo Docampo, rector de la Universidade de Vigo; Guillermo Martínez, rector de la Universidad de Cádiz; Juan Antonio Vázquez, rector de la Universidad de Oviedo; Carmen Ortiz, rectora de la Universidad de La Rioja; Antonio Pérez Prados, rector de la Universidad Pública de Navarra; Ángel Penas, rector de la Universidad de León; Jose M^a Abriego, rector de la Universidad de Deusto; Antonio Ramírez de Verger, rector de la Universidad de Huelva, etc.

80 Véase el especial de *firgoa* “Laboratorio de ideas ESKO AHO: Cómo construir un Silicon Valley en Europa” <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40479>

coartadas del Espacio Europeo de Educación Superior⁸¹, actualmente desde la Aneca y desde los rectorados de las universidades se está impulsando la evaluación de la actividad docente en el marco del denominado “Programa Docencia”. Pero no es la Aneca (que, con relación a la función docente de las universidades, se define sólo como un organismo de apoyo), sino las propias universidades las que diseñan sus propios mecanismos de evaluación⁸². Y habrá, en consecuencia, tantos modelos de evaluación de la docencia universitaria como universidades⁸³, definiendo cada una a su modo dimensiones y subdimensiones, criterios y subcriterios, indicadores y subindicadores con los que, a juicio de sus diseñadores, es posible atrapar, simplificar y reducir la compleja actividad docente en una medida cuantitativa, que oculta todos los matices y nada dice acerca de la singularidad de cada docente ni del contexto en el que desarrolla su labor. Únicamente importa el número⁸⁴, expresión de la manía de medir, de cuantificar⁸⁵, para poder comparar y ordenar, discriminar e incentivar. Y si los rectores tienen razones para rebelarse en contra de los indicadores y en contra de los criterios de selección de información que dejan en mal lugar a sus universidades, las mismas razones asisten a los profesores para disentir de los indicadores y de los criterios de selección de la información con los que los auditores rectorales juzgan la “calidad” de la docencia universitaria⁸⁶. En la “cultura de comerciantes”⁸⁷ en que se precipitó la universidad, ni unos ni otros ponen en cuestión el modelo métrico; tan sólo discrepan de las unidades de medida, porque no aciertan a situar a sus instituciones a la altura que los rectores creen que les corresponde. Juegan a esta ficción sin reparar en la arbitrariedad y en la pura discreción, sin ver la contradicción que supone aceptar en unos casos y rechazar en otros los resultados, según les convenga. No es fácil que unos y otros entiendan que, en realidad, no son ni los criterios, ni los cálculos, ni las unidades de medida, sino el modelo evaluador en su conjunto lo que es arbitrario. En primer lugar, por sus objetivos: porque se quiere construir un orden social, una jerarquía, que legalice y justifique el

81 De manera abierta, la rectora de la Universidad Autónoma de Barcelona, Ana Ripoll afirma que “Se mezcló la adaptación al Espacio Europeo con un cambio metodológico que no necesariamente hay que hacer ahora”. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42200>

82 Véase en la web de la Aneca, <http://www.aneca.es/actividadesevaluacion/evaluacionense%C3%B1anzas/docencia/dise%C3%B1osevaluaci%C3%B3nuniversidades-asp>

83 Las universidades andaluzas presentaron un modelo de evaluación común, pero la Universidad de Sevilla, que participó en la redacción, terminó por presentar su propio modelo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41656>

84 A un número, que permitirá tomar decisiones, es a lo que se reducirá el “exhaustivo” control que ejercerá el programa informático implantado por la Universidad de Huelva sobre las actividades docentes. Según la noticia de prensa, el sistema informático puede registrar a lo largo del curso hasta 18.000 acciones docentes. Se dice abiertamente que el programa “permitirá a la institución académica tener un mayor control en tiempo real, sobre las actividades docentes”. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/35107>

85 Sorokin (1964) habla de una etapa (la contemporánea) “*quantofrénica*”, “*numerológica*” y “*metromaniaca*” de las ciencias sociales, considerándola como una enfermedad que se caracteriza por la obsesión de aplicar la matemática al estudio de fenómenos humanos y sociales que no son cuantificables. En estos casos, el método matemático se convierte, según Sorokin, en una mera preocupación quantofrénica que no proporciona conocimiento del mundo psicosocial (páxs. 144 y ss.). La tendencia cuantificadora, lejos de amainar, se expandió, obligando a autores modernos a actualizar la crítica. Gaulejac (2005) habla de la “enfermedad de la medición”, aplicándola en su caso al gerencialismo, una ideología que traduce las actividades humanas en indicadores de actuación, y las actuaciones humanas en costes y beneficios (pág. 22). La enfermedad de la medición descansa en la creencia de que la objetividad consiste en traducir la realidad en términos matemáticos, de modo que el cálculo crea una ilusión de dominio sobre el mundo (pág. 72).

86 Véase, por ejemplo, un grupo de profesores de la Universidad de Extremadura, que considera que la evaluación docente llevada a cabo desde el equipo rectoral, atenta contra su dignidad profesional. <http://www.europapress.es/extremadura/caceres-00381/noticia-asociacion-profesores-uex-considera-proceso-evaluacion-labor-docente-hiere-dignidad-20090127134204.html>

87 En el aforismo *Idea fundamental de una cultura de comerciantes*, Nietzsche condensa de forma magistral el espíritu de nuestra época. En sus palabras: “...estamos viendo aparecer, de diferentes modos, una sociedad cuya alma es el comercio... [...] Quien se entrega al comercio sabe tasarlo todo [...], de acuerdo con las necesidades del consumidor y no con las suyas propias. Para él, la cuestión fundamental consiste en saber cuántas y qué personas consumen tal artículo. En consecuencia, aplica a todo de un modo instintivo y constante el criterio de la tasación, incluyendo, lógicamente, las obras artísticas y científicas, lo que producen los pensadores, los sabios, los artistas, [...] los pueblos, [...] y hasta épocas enteras. Se informa de la relación existente entre la oferta y la demanda respecto a todo lo que se produce, con vistas a poder fijar por sí mismo el valor de una cosa (*Aurora*).

reparto de un bien escaso, en forma de incentivos, premios y distinciones, que es imposible y contraproducente conceder a todos. En segundo lugar, por sus métodos: dice Maleval (2009) que “toda evaluación es relativa porque depende de una determinada metodología; de ahí que, a su entender, “toda evaluación puede ser impugnada con otra evaluación”. De forma más directa, y también de forma más maquiavélica como es de esperar de un premier británico, esta misma idea la expresó Churchill cuando, según parece, dijo: “sólo me fío de las estadísticas que yo mismo tengo manipulado”.

Podemos aplicar esta misma argumentación a las políticas relativas a la “producción científica”, cuya medición es discutida, e incluso denunciada, por algunos académicos porque atenta contra la libertad académica, coarta la creatividad y, en consecuencia, tiene efectos perversos y repercusiones funestas para la ciencia y para los demás campos del saber. Entre otras arbitrariedades de la “bibliometría” que se instaló en las universidades, aluden a la clasificación de revistas que favorece, sin ningún fundamento en muchos casos, a editoras anglosajonas⁸⁸; al “sistema de citas”, que no necesariamente valora la pertinencia y la relevancia de los trabajos publicados; a la cantidad de publicaciones como criterio determinante de la “puntuación” de la “producción científica”. Nadie debería sorprenderse de que esta “ideología de la evaluación”, como la denomina Zarka (2009)⁸⁹, tenga consecuencias indeseables para la investigación y para las personas. En una serie de artículos, uno de ellos publicado en la reconocida revista *Nature*, Peter Lawrence, prestigioso biólogo del desarrollo de la Universidad de Cambridge, pone en cuestión toda esta tecnología de la medida de la producción científica, considerando que está dominando la mente de los investigadores, distorsionando el comportamiento y decidiendo las carreras profesionales (Lawrence, 2007). En todo el mundo –dice Lawrence– los científicos están desgastados. Coaccionados por las reglas de la cienciometría⁹⁰, los “...científicos están cada vez más desesperados por publicar en unas pocas revistas y están perdiendo el tiempo y la energía manipulando sus escritos y adulando a editores y a posibles supervisores. Como resultado, la presentación objetiva del trabajo, la accesibilidad de los artículos y la calidad de la investigación están siendo comprometidas” (2003, pág. 259). Pero, advierte Lawrence, los burócratas que se valen de sus instrumentos de evaluación para distribuir el dinero en función de la posición alcanzada por los científicos y para ejercer un control administrativo sobre las instituciones universitarias y sobre la vida profesional de los académicos, no son los únicos culpables. Hay una connivencia, a veces entusiasta, de los propios científicos. Considera Lawrence que se trata de una cuestión psicológica (aunque, por las explicaciones que ofrece, está aderezada también por un entorno sociocultural que valora el éxito, la popularidad, el dinero, el poder) y una obsesión por “hacer carrera”⁹¹ (*careerism*

88 Como afirma Régis Debray, “las únicas permitidas” en un contexto en el que (adaptando las palabras de este autor), “una aritmética enloquecida ocupa el lugar de la política”. *Civilisation contre évaluation*. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42864>

89 En un monográfico de 2009 de la revista *Droite de Cités*, titulado precisamente “La ideología de la evaluación. La gran impostura”, Zarka aclara en su editorial que entiende la “ideología” en un sentido marxista, como una representación ilusoria que transforma e, incluso, invierte la realidad, promoviendo la creencia o la adhesión. Sigue diciendo que la inversión ideológica consiste en hacer pasar por una medida objetiva, factual, cifrada, lo que es un puro y simple ejercicio de poder. La evaluación es un modo por el que el poder (político o administrativo, general o local) ejercen su imperio sobre los saberes o los saber-hacer que subyacen a las diferentes actividades, pretendiendo proporcionar una norma de verdad.

90 Para hacer visible la arbitrariedad y la inconsistencia de la cienciometría, así como de los efectos negativos que comporta, Lawrence (2007) imagina aplicar los mismos principios al mundo de la composición musical: “Es divertido imaginar a compositores siendo evaluados en la forma en que lo son los científicos hoy en día. Burócratas empleados por los DAFTA (Ditty, Aria, Fugue and Toccata Assessment) contarían el número de canciones producidas y las clasificarían según en qué cadenas de radio fuesen pinchadas durante las dos semanas siguientes a haber sido lanzadas. Pronto, los compositores se darían cuenta de que produciendo canciones basura para Navidad y llevándolas a los pinchadiscos de las cadenas de radio más famosas avanzarían más en sus carreras que componiendo su propia música. No resulta tan gracioso que en el mundo de la ciencia real los arriesgados criterios de evaluación, como los factores de impacto y las citas estén dominando la mente, distorsionando el comportamiento y determinando las carreras” (pág. 583).

91 Entre otras expresiones a las que el término “carrera” da lugar es la de “hacer la carrera”, con el conocido significado

en el original). “Los nuevos investigadores ven un artículo en una buena revista como la iniciación en la élite científica. Los que ya están establecidos buscan publicar en revistas de impacto para certificar una alta opinión de sí mismos. Unos y otros están aprendiendo que construir capital en el duro mercado de la sociedad auditora puede ofrecer más seguridad y ser más fácil que procurarse una reputación en la investigación científica. Otro factor es la locura que la sociedad contemporánea tiene por la publicidad, y los científicos no son inmunes a ella. Muchos encuentran gratificante que su trabajo sea reseñado (de forma precisa o no) por los medios...” (2002, pág. 259). Si siempre fue crucial para los investigadores publicar sus trabajos, había dos razones principales para hacerlo. Difundir la nueva información para que los demás pudiesen aprender de ella, y para que otros investigadores pudiesen repetir los estudios, realizar observaciones adicionales y otros experimentos. El apoyo financiero venía a ser sólo una razón secundaria, pero con el tiempo resultó ser la auténtica finalidad de la publicación. “Este enorme cambio en el énfasis dañó la práctica científica, transformó la motivación de los investigadores, cambió la forma en que se presentan los resultados, redujo la precisión y la accesibilidad de la literatura científica” (Lawrence, 2008, pág. 10). Pero este cambio, favorecido por el uso de factores de impacto, ocasionó algo más grave: el comportamiento inmoral de los investigadores. Lawrence (2007) apunta algunos de estos comportamientos: la cita de artículos que no se leyeron (lo que sucede en el 80% de los casos); la “recomendación” de los revisores de que se incluyan determinadas referencias en los artículos que examinan, en algunos casos referencias de la propia revista editora para aumentar su propio índice de impacto; la cita no justificada de líderes de grupos poderosos en un determinado ámbito de investigación para ganar las simpatías de los revisores; la colocación de un científico de prestigio como primera firma en trabajos realizados por científicos noveles, una práctica que, como dice Lawrence, puede volverse en contra de los primeros en caso de fraude o de error. Con ser graves los efectos que están teniendo las prácticas cuantitativas, lo que, en opinión de Lawrence, está causando un verdadero incendio en la ciencia es la pérdida de tiempo y de energías que exige la preparación de las publicaciones de modo que se adapten a los requerimientos y gustos de revistas y supervisores; la contención en la escritura (comprimiendo los resultados, ignorando u ocultando los que no encajen; simplificando las conclusiones) para evitar impugnaciones y críticas; la renuncia a asumir riesgos en la investigación o a aventurarse en temas desconocidos, optando por temas de moda (o –podríamos añadir– meramente “utilitarios”⁹²) por miedo a que se deniegue apoyo financiero y subvenciones. Con estas reglas de juego, publicar fija las diferencias entre sobrevivir o perecer. De ahí que la obsesión por publicar produzca tales niveles de competitividad que, en palabras de Lawrence (2007), traza un camino de fracasos, de humillaciones, de sueños rotos y vidas perdidas. Esta situación afecta de forma especial a las mujeres que, en el campo de las biociencias, abandonan la investigación en mayor proporción que los hombres, expresando razones como las siguientes para hacerlo: 1) “No quiero pasar el resto de mi vida compitiendo y presumiendo”; 2) “No quiero luchar por premios para conseguir subvenciones”; 3) “... la ciencia moderna derivó en una lucha por la supervivencia, y yo prefiero algo más que esto” (Lawrence, 2008, pág. 11). Este trasfondo es ignorado y no es debatido por parte de las instituciones (universidades y agencias de evaluación), sometiendo toda su tarea evaluadora de la “producción científica” a dos criterios: a) a la definición previa del valor de las revistas científicas y, en la

de “ejercer la prostitución”. Esta vinculación entre “prostitución” y “publicación académica” es la que se atreve a establecer Frey (2003), en un artículo titulado *Publishing as Prostitution? Choosing Between One's Own Ideas and Academic Failure*. Para este autor, los académicos que desean hacer carrera deben vender su alma para plegarse a la voluntad de otros (de los evaluadores y de los editores), siguiendo ciegamente las demandas que estos les hacen si quieren que sus artículos sean aceptados. Las personas que no quieren prostituirse, negándose a admitir las exigencias del sistema, no entran y/o no prosperan en el mundo académico. Esta situación que no es buena para nadie (ni para los que se prostituyen, ni para los que se niegan a prostituirse, ni para los editores y sus revistas, ni para la academia) debería enfrentarse tratando a los académicos como artistas, otorgándoles tanta independencia como sea posible para que puedan expresar sin constricciones sus ideas. Se producirá así, como sucediera en el tránsito de la Edad Media al Renacimiento, en el que los artistas se vieron libres de las demandas restrictivas de sus clientes, una explosión de creatividad.

92 Resulta sorprendente, y digna de investigación, la reconversión de los investigadores para centrarse en campos que tienen mayor financiación, como es el caso de las tecnologías aplicadas a la educación.

medida en que (como afirma Bermejo, 2006) no entra a valorar el contenido de lo que se publica, b) a seguir el principio que subyace al conocido refrán de "A quien Dios se la dé, San Pedro se la bendiga". Y pese a la debilidad del procedimiento, con él se establece, en palabras de Bermejo, el nivel de *distinción* de los investigadores y, desde aquí, la jerarquía social en base a la cual se poseen bienes materiales y simbólicos.

Pérdida de sentido, fragmentación del trabajo académico y corrosión psicológica del profesorado:

En *La globalización. Consecuencias humanas*, Bauman (1998) habla de Albert J. Dunlap, un odiado ejecutivo norteamericano, experto en drásticas reestructuraciones empresariales, que es contratado por las corporaciones norteamericanas cuando necesitan reducir la plantilla. "La empresa –dice Dunlap– pertenece a las personas que invierten en ella; no a sus empleados, a sus proveedores ni a la localidad en la que está situada" (pág. 17). Empleados, proveedores y la comunidad no tienen voz en las decisiones empresariales, que sólo incumben a los inversores. Expresiones como "no estamos en negocios para gustar a la gente", "si quieres un amigo compra un perro", "la piedad no vale un dólar, no inviertas en ella", expresan de forma simplificada su ideario empresarial. Dunlap lidera la lista de los ejecutivos cuyos salarios son proporcionales al número de trabajadores despedidos: Gerstner⁹³ (60.000 despidos en IBM); Robert Allen (40.000 despidos en AT&T)...⁹⁴. Adalid de la excelencia gerencial, Dunlap (citado en Burgi, 2009) sostiene que "hay que deshacerse de la gente que representa la vieja cultura empresarial...". Para los trabajadores, éstas son las consecuencias de la "revolución" reaganiana, "una estafa orquestada por un Estado depredador", (cita Burgi a James K. Galbraith). Para Steven Greenhouse (también citado por Burgi), corresponsal de The New York Times, y autor de *The Big Squeeze*, la excelencia gerencial esconde, en realidad una explotación generalizada, inicua y despótica de la mano de obra, una "gran extorsión"⁹⁵. Entrevistado por Greenhouse, Jerry Newman, profesor de la Universidad de Buffalo, considera que sólo hay dos formas para que los empleados trabajen duro: recompensarlos o castigarlos. Pero si se quieren controlar los costes con presupuestos cada vez más reducidos, hay que castigarlos, ejercer presión sobre ellos sin piedad, maltratarlos, intimidarlos, humillarlos, acosarlos, llevar cada vez más lejos las exigencias y no dudar en infringir la ley. El maltrato en el trabajo está ampliamente difundido en la empresa norteamericana (aparte del acoso, laboral y sexual, se observan, entre otras, prácticas como impedir –con sanciones económicas– que los trabajadores hagan un alto en su trabajo, o encerrar en las fábricas a los que realizan turnos de noche). El maltrato, afirma Greenhouse, también sucede en algunos otros países, como Japón, en donde a los casos de karoshi (muerte por sobrecarga de trabajo⁹⁶) hay que sumar los suicidios de obreros desesperados. Pero las presiones sobre los trabajadores, derivadas del cambio en las condiciones de trabajo, también están afectando de forma dura a países europeos, en los que, por una parte se mantiene el discurso de la diferenciación del modelo social con respecto a EE.UU., pero, por la otra, los "intelectuales del capitalismo corporativo" y los lobbies empresariales apremian a los poderes públicos para

93 Louis V. Gerstner, alto directivo de IBM, es el mismo que escribió un libro sobre educación (*Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*), en el que propone que para que las escuelas públicas –que, como se puede suponer, propone privatizar– sobrevivan, deben reinventarse desregulándolas y sometiéndolas a la "disciplina de mercado".

94 "Albert 'Motosierra', el hombre más odiado de EEUU. Ha despedido a 6.000 trabajadores de Sunbeam y a 11.200 de la empresa Scott". *El Mundo*, 25/11/96.

<http://www.elmundo.es/papel/hemeroteca/1996/11/25/economia/181222.html>

95 En *The Big Squeeze*, Greenhouse describe un panorama desolador con respecto a la clase trabajadora americana. Desde 1979, se produce un incremento notable de la productividad, un incremento de las horas de trabajo de los americanos (en promedio, 135 horas más que un trabajador británico, 240 más que un trabajador francés y 370 más que un trabajador alemán), una pérdida progresiva del poder adquisitivo por un freno y disminución de los salarios, un abandono de las condiciones de seguridad en el trabajo, despido libre y contratos temporales sin derecho a atención sanitaria, a indemnizaciones por accidente o por despido, a subsidios de jubilación, etc. Si la década de los ochenta significó la humillación de los trabajadores de cuello azul (trabajadores manuales), en los noventa se inició la degradación de los trabajadores de cuello blanco (administrativos, funcionarios e incluso ejecutivos, entre los que proliferan los titulados universitarios).

96 Véase el especial de *firgoa* "Karoshi, suicidio, depresión, estrés...". <http://firgoa.usc.es/drupal/node/34615>

flexibilizar aún más (en realidad, desregular absolutamente) el denominado "mercado laboral". De hecho, en este mes de septiembre de 2009, la difusión por los medios de comunicación de la ola de suicidios en la empresa France Telecom está generando tal alarma social que ha obligado a intervenir al propio presidente de la República, Nicolás Sarkozy. Desde su parcial privatización, los mecanismos gerenciales con los que se busca la máxima productividad generaron una degradación de las condiciones de trabajo. Los sindicatos apuntan, como reflejo de esta degradación, la mayor inseguridad en el empleo, la fragmentación de las tareas que obligan a los trabajadores a un cambio permanente de sus actividades (expresión de la denominada "polivalencia" laboral), la movilidad geográfica constante, la presión sobre los trabajadores –sean obreros o ingenieros– para alcanzar los objetivos impuestos desde arriba...; en definitiva, un "infierno" como resumió este panorama una de las personas que se suicidaron. Y France Telecom no es, por desgracia, la única empresa que enfrenta este problema: otras empresas, como HSBC, BNP Paribas, La Poste, EDF, Renault, Airbus, también tuvieron que encarar el problema del suicidio de algunos de sus trabajadores.

Pero los empleados del sector privado no son los únicos afectados de medios laborales tóxicos y degradantes. A raíz de los desgraciados episodios acontecidos en France Telecom, el diario francés *La Provence.com*⁹⁷ cae en la cuenta de que el mal también afecta a los profesores, cada vez más estresados, presionados psicológicamente, violentados en su trabajo, perdiendo reconocimiento, viéndose obligados a funcionar en condiciones que crean en ellos sentimientos de vergüenza o de deshonra. De "supresión" habla Hélène Cixous (2009), literata, filósofa y profesora universitaria, en un artículo publicado por L'Humanité el día 3 de octubre, para explicar lo que está pasando con las personas en sus trabajos, refiriéndose especialmente a la Universidad.

"Son historias de supresión [afirma], supresión de puestos de trabajo, supresión de almas, de corazones, de cuerpos... La historia de France Telecom, que es atroz, es una metáfora de la crueldad que se manifiesta por todas partes. Yo pertenezco a la universidad. La universidad sufre actualmente una doble violencia [...]. Se le pide, con el pretexto de la autonomía, que se auto-reduzca, que suprima puestos de trabajo por todas partes. Se delega en las víctimas la tarea de suprimirse a sí mismas. Es necesario ver la ignominia del propósito. Los desafortunados reciben la orden del ministerio: "Córtense la cabeza ustedes mismos". Voilà. "Mátense ustedes mismos". Se les dice a los trabajadores de France Telecom y a los demás, "Ejecútense".

Detrás de estas órdenes, hay sufrimientos. No sólo el sufrimiento ya conocido de otras épocas: trabajar más, desempleo. Se trata del exilio en el puesto de trabajo, en el trabajo mismo. Se crean situaciones sin salida. Ninguna posibilidad de recuperar lo humano. La máquina deshumanizadora está muy bien organizada. Se instala ahora en las universidades algo que se llama [...] director de recursos humanos. Por supuesto, viene de los EE.UU. ¿De qué se trata? De la explotación de los seres humanos como material. Se trata de mineral⁹⁸. ¿Cómo se organizará la minería humana...? Es absolutamente abominable decir que uno es tratado como un trozo de materia por un denominado director de recursos humanos. Más allá de la crisis económica, hay una crisis de civilización.

En la universidad todo el mundo sabe que no hay investigación sin lo que en EE.UU. llaman "libertad académica" –la libertad de pensamiento, de expresión académica. Cuando lo que se suprime es la libertad, no hay ninguna libertad, ni en la universidad ni en las empresas. Somos

97 Véase <http://www.laprovence.com/articles/2009/09/13/910029-A-la-une-Suicides-a-France-Telecom-le-ministre-veut-des-solutions.php>

98 Aunque el sentido preciso que la autora quiere dar a la noción de "minería" escápasenos, en una primera acepción podría querer referirse sin más a la "cosificación" del ser humano. Hay un segundo significado posible que nos interesa especialmente en el contexto de la discusión que estamos manteniendo en este apartado. Nos referimos al uso de un conjunto de técnicas que reciben el nombre de "data mining", basadas en las capacidades que las nuevas tecnologías tienen de almacenar y tratar información. Con los datos sobre los aspectos más variados de los ciudadanos, "data mining" pretende desentrañar pautas sobre nuestro comportamiento para elaborar modelos predictivos y aplicarlos al marketing, a la medicina, a los procesos electorales, a la gestión empresarial... con la esperanza, en un futuro inmediato, de podernos modelar como trabajadores, pacientes, clientes, votantes, etc. (cf. Grau, 2009).

empleados al servicio de una máquina, y como empleados somos trozos de materia molida".

Y, de quién es la culpa de esta situación –se pregunta Paul Villach (2009) en un artículo sobre la educación y sobre el profesorado. Entre otras circunstancias, apunta al dismantelamiento, en los últimos veinte años, del contrapoder de los sindicatos, sobre los que carga la responsabilidad de haberse dejado domesticar; al estímulo de la carrera individual entre el profesorado, que cortó los vínculos de solidaridad en su seno; a una desregulación general de la educación y, en consecuencia, a la destrucción planificada de la educación pública⁹⁹; por último, alude al acoso del oponente indefenso, que es combatido de forma despiadada por todos los medios. Este conjunto de factores forman parte de las políticas educativas que fueron proyectadas en los ochenta y en los noventa por organismos internacionales, de forma especial por el Banco Mundial¹⁰⁰.

No se trata ahora de traer aquí una descripción del modelo que el Banco Mundial defiende para la educación superior. Más bien, la intención es seleccionar sólo aquellos aspectos del citado modelo que afectan al profesorado. Para empezar, hay que decir que el Banco Mundial mantiene un doble discurso sobre los profesores. Por una parte, asegura en múltiples documentos que son clave para las reformas educativas¹⁰¹ (Wolff, Schiefelbein y Valenzuela, 1994¹⁰²; Delannoy, 1998¹⁰³; Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad, 2000¹⁰⁴); pero, por la otra, no ve a los docentes más que como "insumos costosos"¹⁰⁵ que son refractarios y resistentes a los cambios, obstáculos que es necesario sacudir para crear condiciones que hagan viables las reformas proyectadas. Entre tales condiciones sobresalen las *políticas de vigilancia y control*, la *integración de tecnologías y de materiales curriculares en las aulas*, y un *nuevo modelo de gobierno y de gestión administrativa*.

Las **políticas de vigilancia y control** aspiran a substraer al profesorado toda responsabilidad en la definición del currículum, salvo en su ejecución. La centralización del currículum, sobre todo en cuanto a los aprendizajes (conocimientos y habilidades o competencias, en la terminología al uso) que se espera que el alumnado desenvuelva después de un proceso formativo, y la centralización de las pruebas de desempeño (exámenes nacionales e internacionales) con las que se pretende comprobar la "calidad" de los citados aprendizajes, son justificadas por la incapacidad de las instituciones educativas para determinar las necesidades del mercado laboral o, en lo que respecta a la investigación, las necesidades industriales (Banco Mundial, 2003a). Son por lo tanto los empleadores los que, a juicio del Banco Mundial (de Ferranti y otros, 2003), saben qué destrezas necesitan de sus empleados. Lo que se encomienda a los poderes públicos es que vigilen en cada nivel de enseñanza la adquisición de las aptitudes de los egresados (Banco Mundial, 1996), obligando a las instituciones educativas a que rindan cuentas del desempeño docente e investigador (cf. Johnstone, 1998). En el corazón de esta política de vigilancia sobresale el mecanismo de los

99 Cita Villach un documento de la OCDE, a cargo de Christian Morrison (1996), al que tenemos hecho referencia en otros artículos, en el que, con cinismo, se ofrecen a los gobiernos ciertas estrategias para deteriorar deliberadamente la educación pública, incitando a los padres a abandonar los centros educativos públicos. El documento, titulado *La faisabilité politique de l'ajustement*, puede encontrarse en <http://dcalin.fr/ocde.pdf>

100 El Banco Mundial hizo suyas las doctrinas neoliberales en educación de autores como Edwin G. West (cf. 1994) o Milton Friedman (véase por ejemplo, Friedman y Friedman, 1980), y a ellas se sumaron organismos como la OCDE o lobbies empresariales como la ERT o UNICE (ahora Business Europe).

101 El fin pretendido de las reformas propugnadas por el Banco Mundial son, como se sabe, el incremento de la calidad con la mayor eficiencia posible, aspecto este último que significa que las reformas se hagan con los menores recursos posibles.

102 "El profesor es fundamental en el proceso educativo, dado que su desempeño es lo que en última instancia determina el aprendizaje en la aula". (p. 5)

103 "En reformas orientadas a mejorar la calidad, que se juegan dentro del aula, los profesores tienen la llave del éxito o [d]el fracaso. Pese a esto, la voz de los docentes [...] se escucha poco durante la fase de diseño de estas reformas" (pp. 9-10)

104 "La existencia de un cuerpo docente idóneo y altamente motivado es crucial para la calidad de los establecimientos de educación superior" (p. 25).

105 Según Wolff, Schiefelbein y Valenzuela (1994), "Los docentes son también los insumos más costosos del sistema... (p. 5) "...los profesores son el insumo educativo fundamental y [...] el más costoso (p. 103)

incentivos. Quizás convenga aclarar que este dispositivo –el de los incentivos– precisa un asalto a las bases de la solidaridad y de la organización del profesorado. En diversos documentos, el Banco Mundial relaciona la baja calidad de la enseñanza con la militancia sindical del profesorado (Banco Mundial, 2003b). En *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos*, las redactoras del Banco Mundial, Emiliana Vegas e Ilana Umansky (2005) afirman:

"...la existencia de sindicatos de maestros más débiles puede también mejorar la calidad de los docentes y la docencia, debido a que los países con sindicatos de maestros fuertes suelen determinar los cargos docentes de acuerdo con estructuras rígidas de remuneración y promoción, tales como la antigüedad y el nivel de educación, en lugar de la calidad del trabajo que exhibe cada maestro" (p. 51).

En otro lugar de este mismo informe, dicen:

"Los mecanismos de incentivos docentes que premian el desempeño individual o de un grupo pequeño (escuela) socavan la identidad y afiliación colectivas de los docentes que permiten que los sindicatos movilicen a los maestros en favor de acciones y campañas colectivas. Si los sueldos de los docentes son descentralizados en gran medida siendo determinados por actores regionales o locales, los sindicatos pueden perder su poder de negociación colectiva. El individualismo entre los docentes también podría debilitar el interés de estos profesionales por incorporarse a los sindicatos o seguir las instrucciones de los sindicatos tras de acciones colectivas" (pp. 61-62).

En 1996, en el informe *Prioridades y estrategias para la educación*, el Banco Mundial reclamaba a los gobiernos que estableciesen normas sobre el rendimiento, vinculando los resultados del aprendizaje del alumnado con incentivos para el profesorado. Presumía este informe que los exámenes públicos tendrían un efecto taumáturgico sobre la mejora de la calidad del aprendizaje del alumnado, pese a lo cual anticipaba algunos efectos indeseables que la citada estrategia podría tener sobre la educación¹⁰⁶. En todo caso, frente a éstas y otras críticas, la política de incentivos nunca se puso en cuestión, y sirvió para reducir problemas de política educativa de responsabilidad social (en especial de los gobiernos) a problemas estrictamente individuales, de escuelas y de profesores, atribuyéndoles la responsabilidad de la mejora de la calidad de la educación (cf. de Ferranti y otros, 2003).

La política de incentivos alcanza un nivel más decidido en el citado informe, *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos* (Vegas y Umansky, 2005). Tras una descripción de los diferentes tipos de incentivos, se recomienda diseñar para cada caso (para cada escuela y para cada docente) la estrategia de incentivos (bien un incentivo específico o una combinación de incentivos) que mejor impulse en cada profesor el comportamiento esperado. Formarían parte de la política de incentivos, la motivación interna del profesorado (por ejemplo, el "compromiso" personal en la mejora social), la disponibilidad de instalaciones y materiales adecuados, el sueldo (sobre este tema, el informe de Vegas y Umansky indica de forma expresa que es un problema para la política de incentivos que la parte más importante del salario del profesorado corresponda al sueldo base), la estabilidad en el empleo (un factor que, según todos los informes del Banco Mundial sobre educación, obstaculiza la implicación docente), la seguridad social y las pensiones (se afirma en este documento que la garantía de un seguro médico y de una pensión¹⁰⁷ pueden ser incentivos que atraigan a buenos docentes, pero no es desatinado imaginarlo como un incentivo susceptible de gobernarse como castigo para lograr comportamientos de conformidad por parte del profesorado).

106 a) Restricción del plan de estudios a los tópicos susceptibles de ser examinados; b) impulso de enfoques memorísticos mecánicos de aprendizaje, en coherencia con las técnicas de examen y de la medición de conocimientos al uso; c) tendencia a usar exámenes anteriores para determinar los contenidos de la enseñanza.

107 Refiriéndose específicamente al caso de Latinoamérica, las autoras de este informe califican las pensiones del profesorado como "relativamente altas, predecibles y disponibles a edad relativamente temprana"

Es interesante apuntar que los objetivos declarados de las políticas de incentivos –incremento de la "productividad", tanto en la docencia como en la investigación– no se alcanzaron, pero tuvieron éxito en propósitos que o bien no fueron expresamente formulados o aparecieron en los informes del Banco Mundial intencionadamente enmascarados. En primer lugar, el esquema de incentivos trajo consigo una intensificación de la actividad de los centros y de los profesores, una actividad que puede calificarse de meramente "estratégica" (su finalidad es satisfacer las condiciones establecidas, en muchos casos arbitrarias, que permitan lograr el incremento salarial) y "burocrática" (las evaluaciones del "desempeño" suponen una enorme carga burocrática, carga financiera y un gasto improductivo de tiempo, que algún documento del propio Banco Mundial ya anticipara¹⁰⁸) sin que hubiese, como contrapartida, mayor dedicación y compromiso docente ni mejora de la calidad de la investigación (véase en Sanllorenti, 2003 un análisis de la política de incentivos en las universidades argentinas). En segundo lugar, aunque no se diga de forma franca o se disfrace, la concepción de los incentivos como una fórmula para pocos¹⁰⁹ permite resolver los problemas de financiamiento de la educación institucional; subordinadamente crea categorías dentro del profesorado, produciendo, como efecto buscado, la disolución de las señas de una identidad colectiva y la quiebra del poder comunitario. Los efectos secundarios de estas políticas –el individualismo, la competitividad y la fragmentación en el seno del profesorado– son suficientemente vigorosos como para que la pretensión del Banco Mundial de mejorar la calidad de la educación no sea más que una fantasía.

Con respecto a las **tecnologías de la información y de la comunicación**, la razón más profunda de las políticas con las que el Banco Mundial trata de que se integren en la educación, especialmente en la universidad, queda desvelada en la siguiente afirmación de Johnstone (1998):

"Desde el punto de vista financiero, la tecnología no se tiene empleado en general en sustitución del profesorado, que es la fuente tradicional de las ganancias de productividad en la industria. La tecnología ha sido, sobre todo, un gasto adicional que, tal vez haya dado lugar a una producción adicional de aprendizaje o erudición y, por ende, de productividad adicional, pero no ha proporcionado una reducción de costos unitarios en la forma en que los costos se calculan en el mundo académico" (págs. 27-28)

Dado el tratamiento estrictamente economicista que el Banco Mundial hace de la educación, y la querencia de la que este organismo hace gala en muchos de sus informes por reducir el gasto público, suponemos que la máxima aspiración sea que las tecnologías sirvan para reducir "los costos de producción educativa". Como paso previo, lo que el Banco Mundial propone es cambiar el papel del profesorado en las aulas, ofreciendo con respecto a este tema una visión banal y superficial de la actividad docente. Entienden los redactores del Banco Mundial que la llegada del multimedia y el aprendizaje por computador está produciendo una disgregación de las funciones tradicionales del profesorado de diseñar el curso, seleccionar los textos y lecturas, impartir las clases y evaluar los recursos, lo que sería una razón suficiente para impulsar estrategias de flexibilización del personal (Banco Mundial, 2003a, b). Pese a las afirmaciones tantas veces repetidas de que un factor de la calidad de la educación descansa en la capacidad del profesorado para planificar la actividad docente, el Banco Mundial ve en la disgregación de actividades docentes (las de planificación y de ejecución) una ocasión para reformar el estatuto del profesorado. Asumir, favorecer y fomentar (mediante políticas de edición, de elaboración de software y de otros materiales educativos¹¹⁰) la disgregación de funciones docentes es la fórmula que el Banco Mundial

108 Véase, por ejemplo, el informe de El-Khawass, DePrieto-Jurand y Holm-Nilsen (1998) para el Banco Mundial, *El control de calidad en la educación superior: avances recientes y dificultades por superar*.

109 "...si los maestros tienen una alta probabilidad de recibir el estímulo sin ningún cambio en su conducta, el objetivo del incentivo [...] se pierde...", se dice en *"Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos"*. (véase Vegas y Umansky, 2005 p. 69).

110 Se llega a afirmar que la inversión en software, libros de texto y materiales de enseñanza y aprendizaje, produce mayores beneficios en términos de aprendizaje que la reducción de la ratio alumno-profesor (ver Wolff, Schieflebein y Valenzuela, 1994).

encuentra para inducir la descualificación profesional de los docentes. Hay un interés confesado del Banco Mundial en utilizar las tecnologías para forzar un cambio en la conducta del profesorado (Wolff, Schieflebein y Valenzuela, 1994). Se desaprueba el modelo tradicional del profesor "disertador", alentando la figura de un desvanecido profesor "facilitador del aprendizaje".

"El rol del docente deja de centrarse en proporcionar contenidos y se orienta más bien a trabajar con los estudiantes en la exploración de nuevos terrenos" (Banco Mundial, 2003b, pág. 40).

Esta reducción del papel del profesorado se apoya en un discurso dogmático sobre los contenidos e inconsistente con las investigaciones en el campo de las ciencias de la educación, conforme a las cuales no hay posibilidad de desenvolver ninguna capacidad humana, ninguna destreza y habilidad sin contenidos. Los defensores de una enseñanza devaluada desde la perspectiva docente confían en las tecnologías (referidas tanto a los computadores funcionando en red como software o libros de texto) como "suministradoras" de contenidos, con mayor precisión y con mayor rigor que el profesorado. Pero olvidan que la estructura reticular de los contenidos científico-culturales impone que cualquier exploración de algún contenido concreto necesite como elemento generatriz otro contenido¹¹¹. En segundo término omiten que la capacidad de establecer contextualizadamente relaciones entre contenidos, de utilizar recursos semánticos y ejemplos que faciliten la comprensión del aprendiz, etc., posiblemente formen parte más bien de las condiciones de un buen docente que del poder de las actuales tecnologías amplificadoras de las capacidades psicológicas humanas. Por último, pierden de vista la naturaleza narrativa del ser humano, labrada en el transcurso de nuestra propia evolución como especie, al haber utilizado la narración como medio de transmitir de una generación a la siguiente los saberes culturales y las representaciones que los humanos creamos de nosotros mismos y de las comunidades de las que formamos parte. Haciendo nuestra la distinción introducida por Bruner (cf. 1986, 1997, 2002) entre "pensamiento paradigmático" (característico de las disciplinas lógico-matemáticas y científicas, que hacen uso de un lenguaje formal) y el "pensamiento narrativo" (que, por referirse al mundo subjetivo y al mundo socio-cultural humano, utiliza un lenguaje experiencial, que funciona mediante imágenes, analogías, semejanzas), quizás debamos explorar el modo en que, por la mayor antigüedad desde un punto de vista filogenético del pensamiento narrativo, de su contextualización, de la utilización que hace de un lenguaje ligado a nuestras propias experiencias, a la presentación de los objetos y acontecimientos a los que se refiere la narración en una ordenación espacio-temporal, etc. podrían hacer de los modelos narrativos medios idóneos para ayudar a nuestro alumnado a crear un pensamiento paradigmático. Desde esta perspectiva, el profesor como creador y narrador de historias tendría ventajas con respecto a tecnologías creadas para funcionar conforme al modelo paradigmático de las disciplinas formales.

Estas disquisiciones no tienen más propósito que defender un modelo de profesor con capacidad profesional para crear espacios de encuentro entre dos mentes (la del profesor que enseña y la del alumno que aprende), de modo que por medio de las actividades de enseñanza y aprendizaje termine por alcanzarse una comprensión común (intersubjetividad) acerca de los contenidos de aprendizaje. Y de forma alternativa, nos sirven igualmente para sugerir que el discurso del "profesor facilitador" puede estar usándose como una categoría ideológica con la intención de legitimar socialmente la imagen de un profesor prescindible y, por lo tanto, susceptible de ser "suprimido". Esta conjetura estaría apoyada por afirmaciones como ésta:

"A nivel terciario, la tecnología puede sustituir, al menos en parte, a los profesores. Por ejemplo, los cursos por correspondencia y las universidades a distancia pueden aumentar la eficacia en función de los costos. La tecnología de satélites y de computadoras permite transmitir cursos interactivos de alta calidad directamente a los lugares de trabajo, en cooperación con las empresas que desean mejorar los conocimientos de sus empleados. Los estudiantes ahorran

111 Una sencilla experiencia es suficiente para entender lo que queremos decir. Cuando escribimos y hacemos uso de diccionarios, entre ellos el de sinónimos, siempre hechamos mano de una palabra (contenido) para buscar otras palabras (contenidos) que sean sinónimas de la primera.

tiempo considerable que les tomaría el traslado de ida y vuelta a la escuela y no dejan de percibir ingresos al interrumpir el empleo para conseguir un título más avanzado" (Banco Mundial, 1996, pág. 94).

Si en la citada prospectiva anunciada por el Banco Mundial de disgregación de funciones del profesorado, sólo se le reservan tareas descualificadas, como la utilización "...eficaz [de] libros de texto [para lo cual se requiere, según este organismo] el adiestramiento de los profesores en el uso de los nuevos libros y el suministro de manuales" (1996, pág. 95), y se restringe más la capacidad de planificación y selección de recursos por la reserva expresada por el propio Banco en este informe sobre la capacidad de elección de los libros de texto por parte del profesorado, asegurando que "esta práctica [no da] necesariamente un aumento del rendimiento de los alumnos" (pág. 97), entonces la "supresión" del profesorado está a la vuelta de la esquina.

Sin embargo, aún hay indicios que invitan a la esperanza, con la condición de que no nos dejemos sobornar por los reduccionismos economicistas y no convirtamos en dogmas de fe discursos vacuos e insubstanciales desde un punto de vista educativo. ¿De qué indicios hablamos? Pese a todas las críticas al modelo de universidad tradicional, al modelo de enseñanza y de profesor tradicionales, al enfervorecido canto al profesor que enseña sin hablar, al alegato acrítico en pro del uso de las tecnologías como medio redentor de todos los males de la educación actual, el propio Banco Mundial admite que,

"No es fácil que los alumnos actuales o los jóvenes que prevén llevar una vida de alumnos a tiempo completo y residir en el campus o en sus inmediaciones acepten una nueva versión de "enseñanza superior" con profesores sólo por correo electrónico o vídeo y aulas virtuales, o una enseñanza superior entremezclada con empleo a tiempo completo o parcial". (Johnstone, 1998, pág.27)¹¹²

La cita anterior, aunque escrita en futuro, no expresaba una hipótesis. Fijaba la mirada en la resistencia que, por aquellas fechas, presentaron profesores y alumnos a las decisiones de virtualización de la enseñanza tomadas por algunas universidades norteamericanas. En una serie de artículos titulados genéricamente *Digital Diploma Mills*, David Noble (1997, 1998a,b, 1999), profesor de historia de la tecnología de la Universidad de York (Toronto), enmarca los proyectos de "automatización de la educación superior", por medio de las tecnologías, en políticas de mayor alcance, destinadas a comercializar el trabajo universitario. En primer lugar, comercializar la investigación, que comportó, en palabras de Noble (1997) una "...reconducción masiva de los recursos de la universidad hacia la investigación en detrimento de su función educativa". Centrando sus análisis en las universidades de California (UCLA) y en la de York (pero extensibles a muchas otras, como la de Phoenix o de Maryland), este autor observa que, como consecuencia de la reducción de medios para la formación, "las aulas se masificaron, el número de docentes y de recursos educativos se redujo, los salarios se congelaron y las ofertas curriculares sufrieron un recorte radical". En segundo lugar, y pese a esta crisis de la formación, o quizás debido a ella, la

112 Esta suposición del Banco Mundial queda esclarecida en la experiencia que, como alumno de la Universidad de Chicago, narra George Steiner, en su obra *Errata. El examen de una vida*. En el capítulo 4 de este libro (páxs. 60 y siguientes) tras un análisis de las tensiones y contradicciones que las diferentes misiones de la universidad (investigación, conocimiento especializado o la conservación bibliográfica y archivística con las demandas de la educación general y la formación cívica) generan en la institución, finaliza engrandeciendo el papel de la enseñanza, diciendo: "...el poder supremo de la investigación científica, de la investigación sistemática en el laboratorio o en el encerado del algebrista puede ser deslumbrante, pero no guarda relación alguna con la vocación del maestro" (pág. 61). Este papel central del maestro que "...está enredado, incluso corporalmente, en el proceso comunicativo y ejemplificador" (pág. 62) explica que para Steiner "una universidad digna es sencillamente aquella que propicia el contacto personal del estudiante con el aura y la amenaza del sobresaliente. Estrictamente hablando, esto es cuestión de proximidad, de ver y de escuchar. La institución, sobre todo si está consagrada a la enseñanza de las humanidades, no debe ser demasiado grande. El académico, el profesor, deberían ser perfectamente visibles. Cruzarse a diario en nuestro camino. [...] En virtud de esta contigüidad no forzada, el estudiante [...] quedará (o debería quedar) infectado. Percibirá el perfume de lo real" (páxs. 62-63).

comercialización de la educación se cimentó sobre la informatización de la enseñanza que, con aspiraciones de legitimación social, se presentó en sociedad con un propósito democratizador y divulgador de la educación superior, que por medios tecnológicos se haría accesible a todo aquel que no pudiese acceder a los campus. Esta retórica encubre, no obstante, un empeoramiento de las condiciones docentes, hasta el punto en que provoca la resistencia del profesorado y del alumnado, incluso entre los más entusiasmados con el ciberespacio. El profesorado se ve sobrecargado con las infinitas exigencias de tiempo de instrucción. Se prolonga su horario laboral y se intensifican las tareas, porque los docentes han de estar veinticuatro horas al día disponibles para responder de forma instantánea y permanente (vía chat, oficina virtual o correo electrónico) a estudiantes y a administradores. Se limita, e incluso se priva, al profesorado de autonomía, independencia y control de su propio trabajo, poniéndose en marcha mecanismos de presión¹¹³ para que los profesores transfieran su conocimiento y los materiales educativos por ellos diseñados (conferencias, recomendaciones bibliográficas, procesos de evaluación, etc.) a los sistemas tecnológicos. Convertida en propietaria de los "productos educativos", la administración universitaria está en condiciones de vender la "mercancía" a terceros, de prescindir de los profesores, de contratar a personal menos capacitado y, por descontado, peor pagado. Con este nuevo marco de relaciones entre el personal docente y las universidades, los administradores acuden cada vez más a la subcontrata de docentes de cualquier parte del país para el diseño de cursos virtuales. Observa Noble que los diseñadores ya no se contratan como empleados, sino que se les paga por el trabajo realizado y se les obliga a ceder a la universidad los derechos de los cursos que diseñan. Dos piedras en el camino, que documentos del propio Banco Mundial tiene identificados como problema, rebajaron las elevadas expectativas de los promotores de una enseñanza virtual sin profesores. La resistencia y la rebelión que unió a alumnos y profesores en muchas universidades norteamericanas¹¹⁴ (véase Noble, 1998b). Especialmente relevante es el escrito redactado y firmado por novecientos profesores de la Universidad de Washington dirigido al gobernador de este estado, partidario firme de la educación digital:

"Nos vemos obligados a intervenir antes de que estas quijotescas ideas deriven en políticas desastrosas. Se bien es cierto que este tipo de fantasiosos dispendios [...] supone una provechosa bonanza para los fabricantes de software y demás empresas vinculadas, lo que depara a la educación es algo rayano con el desastre. La educación no se reduce a la simple descarga de información y, menos, a la pasiva y solitaria actividad del individuo, mirando fijamente a la pantalla de un ordenador. La educación es un proceso interpersonal y social que implica actividad creativa, espontaneidad y la experiencia común de compartir el proceso de aprendizaje... Le instamos a que abogue por el aprendizaje como práctica humana y social, como proceso de enriquecimiento del alma y de la mente y como derecho que asiste a todo ciudadano en una democracia, y no como un bien comercializable con fines lucrativos y asequible al mejor postor a precio de ganga. La universidad de Washington es un recurso vital para nuestra comunidad, no una fábrica, una empresa o un paquete de software. Su excelencia e integridad no sólo constituyen inestimables valores que nosotros como comunidad debemos preservar, sino que son valores que no podemos permitirnos el lujo de malgastar".

En segundo lugar, según el relato de Noble, informe tras informe se acumuló suficiente evidencia de que la docencia computarizada disminuye el rendimiento, un resultado del que se hicieron eco importantes medios de comunicación, como *New York Times*, *Wall Street Journal*, *Industry Standard*, *San Francisco Chronicle*, *Seattle Times*, *Los Angeles Times*, *Boston Globe*, etc. "tras [...] años de cobarde a los cuatro vientos [...] sobre las maravillas de la Teleformación...". El resultado de

113 Describe Noble las medidas de coacción y de persuasión a las que recurren los administradores de las universidades sobre los miembros de las facultades para procurarse su conformidad, aclarando que la mayor presión se ejerce sobre los más vulnerables: profesorado sin titularidad, con dedicación parcial, futuros contratados. Se valen de los incentivos para gratificar la cooperación y disuadir la disidencia; se recrudecen las campañas de propaganda, en las que es corriente presentar a los docentes como incompetentes, retrógrados, obstruccionistas, recalcitrantes, ineficaces, inoperantes y costosos. Estas estrategias de erosión de la imagen del profesorado tienen como propósito justificar la necesidad de disciplinar a los profesores y, llegado el caso, reemplazarlos por las nuevas tecnologías.

114 El profesorado se resistió, negándose a transferir sus derechos sobre el material de los cursos.

los informes a los que se refiere Noble es coincidente con un informe de 2005 del propio Banco Mundial, en el que asume que no hay evidencias concluyentes de que el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación supongan en todo, y en cualquier circunstancia, una mejora significativa de los aprendizajes en comparación con métodos tradicionales de enseñanza (por ejemplo, en lectura). Por lo tanto, cuando las tecnologías están siendo utilizadas en la educación con similar propósito que en el resto de las industrias (como un dispositivo desplegado desde la gerencia para disciplinar primero, descualificar después y terminar suprimiendo al profesorado) hay motivos para resistirse a una destrucción calculada de la educación superior, con el único propósito de extraer el máximo beneficio económico a la actividad universitaria, referida tanto a la investigación como a la enseñanza.

La última de las condiciones desde las que el Banco Mundial trata de instigar un cambio en la naturaleza del profesorado es la proposición de un **nuevo modelo de gobierno y de gestión administrativa**. En el informe del Banco Mundial ya citado, *Construyendo Sociedades del Conocimiento: Nuevos Retos para la Educación Terciaria* (2003b), se realiza una dura crítica en contra de la estructura de gobierno y de las formas tradicionales de gestión de las universidades. Se estima aquí que el débil liderazgo de los dirigentes académicos (a los que, por otra parte, se acusa de no tener capacidades de gestión) y la falta de flexibilidad regulatoria, que se refleja en un administrativismo molesto y en un procedimentalismo burocrático, frenan cualquier clase de reforma o de innovación. Desde este punto de vista, y tirando por elevación, se propone acotar el concepto de autonomía universitaria para limitarla al financiamiento y a la gestión y a la planificación estratégica de las universidades. En un documento ya clásico de 1995 –*La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*–, el Banco Mundial alienta a los gobiernos a conceder a las universidades mayor autonomía en el sentido que se acaba de indicar. La "autonomía financiera" de las universidades quiere forzarlas a buscar, diversificar y utilizar los recursos de forma más eficiente. Con la "autonomía de gestión y de planificación estratégica" se pretende que las universidades dispongan de las atribuciones que les permitan fijar derechos de matrícula, contratar y despedir personal, fijar los salarios, forzar la reconversión del profesorado (jubilaciones anticipadas, reasignación de puestos, etc.) y utilizar las asignaciones presupuestarias como consideren oportuno, calculando que estos son los principales factores que influyen en los costes de las instituciones de educación superior. La "supresión de la titularidad" es uno de los tópicos a los que reiteradamente apelan los diferentes informes del Banco Mundial (ver, por ejemplo, 2003a,b; Salmi, J. y Alcalá, G., 1998) sobre educación (tanto básica y secundaria como superior) como un medio con el que procurar una reducción de gastos y con el que disciplinar al profesorado, para que asuma, bajo la presión de los incentivos (de los que forma parte la "amenaza de despido"), las nuevas condiciones de trabajo. Podemos citar, entre otras, la recomendación de que se aumenten los tiempos académicos¹¹⁵ (cf. Wolff, Schiefelbein y Valenzuela, 1994; Martinic, 1998), en conformidad con lo que propugnaba el célebre informe de 1983, *A Nation at Risk*¹¹⁶, elaborado en el primer gobierno Reagan por la *National Commission on Excellence in Education*, así como la reducción de los programas universitarios para que la formación responda a las demandas inmediatas y cambiantes ("formación just in time") de las empresas (cf. Banco Mundial, 1995¹¹⁷). Diversos

115 Referidos tanto a la jornada escolar como al curso académico.

116 Hay traducción en castellano: "Estados Unidos. Una nación en peligro: el impacto de una reforma educativa". *Revista de Educación*, 278 (1986), 135-153.

117 En este informe se dice que un de los medios para reestructurar la educación superior, en conformidad con los designios del modelo que defiende el Banco Mundial, es promover el desarrollo de programas profesionales, cuya duración debe estar determinada por los requisitos del lugar de trabajo más que por criterios académicos. Se considera que una variedad de programas pertinentes de corta duración (uno o dos años) y larga duración (tres a cinco años), junto con cursos de educación permanente, pueden satisfacer la rápida evolución de las necesidades de las distintas especializaciones. Se aboga por adoptar planes de estudio modulares [usurpando formulaciones teóricas progresistas del campo de la educación, el Banco Mundial utiliza el concepto de "módulo" para que la educación superior responda a problemas estrictamente profesionales], que, sumado a una organización académica conforme al sistema de créditos, dará lugar a un mayor número de especializaciones y más flexibilidad en la preparación de los cursos (pág. 94).

informes del Banco Mundial defienden un nuevo gobierno universitario¹¹⁸ ejercido –se dice sin rodeos– por un "consejo de administración" (Banco Mundial 1995). Presidido por un rector-gestor, tiene que abrirse a actores externos (fundamentalmente del sector productivo) y no debe tener interferencias de profesores y de personal no docente (que, sin más, son considerados como empleados¹¹⁹), ni de estudiantes a los que, como hace ver el informe del Banco Mundial (2003b) enjuiciando la prolongada huelga protagonizada por el estudiantado de la UNAM en 1999, hay que proteger de las decisiones que ellos mismos toman en contra de sus propios intereses¹²⁰. Un gobierno así, afirman, sería más sensible a las necesidades y demandas específicas de las industrias y del mercado laboral, incorporando de pleno las prácticas universitarias a la economía de mercado (cf. Del Bello, 2002).

5. Eppur si muove

Incluso en las peores condiciones, siempre hay motivos para la esperanza. A pesar de la hegemonía del dispositivo conceptual neoliberal, que se incorporó de forma "natural" (también en la universidad¹²¹) en los modos en que mucha gente piensa, interpreta, vive y entiende el mundo (Harvey, 2005); a pesar de la intensa propagación que los medios hacen de esta cosmovisión; a pesar de las estrategias calculadas (sobre todo, la disminución del financiamiento público y la inducción calculada del descrédito¹²² con la intención de que termine por cristalizar en la opinión pública) para quebrar los servicios públicos, entendidos como bienes comunes; a pesar de la fatalidad y del conformismo instalados entre el profesorado y fomentados por la espiral de las políticas educativas de permanente reforma que, con la excusa de la calidad y de la excelencia, ejercen un sofocante control sobre las actividades académicas, intensifican el trabajo docente y arrebatan a los profesores la consideración de maestros para rebajarlos a la condición de monitores; a pesar de todo esto, hay resistencia y pensamiento crítico en la universidad, tanto entre el alumnado como entre el profesorado. Entre el alumnado, las movilizaciones de estos últimos años en contra de las reformas que trae consigo el proceso de Bolonia son una manifestación de esta resistencia, sustentada en la crítica rigurosa, contradiciendo así a sus fustigadores¹²³, porque los alumnos –pocos

118 Siguiendo una terminología que aún no forma parte de los usos lingüísticos del español actual, pese a lo cual ya está haciendo fortuna entre nosotros (cf. el *"Diccionario del español actual"* de Manuel Seco y otros), los responsables políticos y académicos hablan de "gobernanza", un neologismo que procede de la palabra inglesa "governance". Hay quien trata de delimitar el significado de este término tomado de la "economía política". Resulta esclarecedor que se diga que se utiliza para designar las "condiciones financieras, sociales y administrativas necesarias para instrumentar y aplicar las decisiones políticas adoptadas y poder ejercer la autoridad". Ver "Governance: la comprensión y la expresión" <http://www.unidadenladiversidad.com/inicio/opinion/136.html>

119 En el informe del Banco Mundial, redactado por Johnstone (1998), titulado *"Financiamiento y gestión de la enseñanza: Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo"*, se auspicia un cambio radical, o reestructuración, de la universidad que pasa, según este redactor, por disminuir o renovar (o una combinación de las dos) los miembros del claustro de profesores y del personal auxiliar. Es necesario, afirma, modificar de forma radical la misión y la función de producción universitarias, lo que significa alterar radicalmente conceptos tales como quién constituye el profesorado, cómo se comporta y organiza y cómo trabaja y es remunerado. [La cita no es literal, pero sí es literal la referencia a la radicalidad del cambio que se propone en tres sitios distintos del mismo párrafo, y puede encontrarse en la página 25. En el breve informe de 34 páginas, el autor emplea doce veces los términos "radical" o "radicalmente" para definir la naturaleza de la reforma, cambio o reestructuración que necesita la universidad: tajante, extrema, profunda, que afecte a su esencia, a su fundamento].

120 La frase literal utilizada en este informe del Banco Mundial es la siguiente: "Por último, la democracia estudiantil a veces va en contravía de los intereses académicos de los mismos estudiantes que se busca proteger" (2003b, pág. 74).

121 Precisamente, en referencia a la universidad Miquel Caminal afirma: "El neoliberalismo ha llegado a todos los rincones y ha conseguido poner precio a la cultura" ("La sumisión de la universidad pública". *El País*, 21-05-2008 http://www.elpais.com/articulo/cataluna/sumision/Universidad/publica/elpepiespcat/20080521elpcat_4/Tes

122 Véase en Fernández Buey (2009b) los modos en que los medios de comunicación presentan la crisis de la universidad, contribuyendo intencionadamente a su desprestigio.

123 Recordemos las declaraciones de Cristina Garmendia al periódico *ABC*, a las que hacíamos referencia en la página 5.

o muchos, según se mire¹²⁴— parece que estudiaron y debatieron los documentos que, de forma menos disimulada, menos disfrazada que las diversas declaraciones referidas a la convergencia europea, muestran a donde se quiere llegar con Bolonia. En cuanto al profesorado, aún siendo minoritaria (o quizás, precisamente por serlo) la reflexión, la crítica, y la oposición activa, públicamente expresadas en artículos de opinión, merecen ser destacadas. Traemos aquí una selección de reflexiones de profesores y profesoras recogidas en *firgoa* que muestran el malestar por la deriva gerencialista de la universidad. En relación con los temas que nos vienen ocupando a lo largo de este artículo, centraremos nuestra atención sobre tres grupos de asuntos críticos que aparecen con frecuencia entre las reflexiones que algunos profesores y profesoras hacen sobre la situación actual de la universidad: 1) a ausencia de debate y la correspondiente toma de decisiones, cada vez más habitual, por una especie de "oligarquía universitaria"; 2) las agresiones que están sufriendo la autonomía universitaria y la libertad docente; y 3) el empobrecimiento de la enseñanza, fruto de una política que, con la excusa de una mudanza del rol de profesor (se dice que forzada por los vientos reformadores que están soplando), comporta una descualificación del trabajo docente, una proletarización del profesorado y una intensificación del trabajo académico.

5.1. Ausencia de debate en la universidad

Hay quien, como condición básica de cualquier discusión, echa en falta información. Esta acusación, imputable a muchas instancias universitarias, resulta especialmente procedente para el caso del proceso de Bolonia¹²⁵. Casi se puede decir que, sobre este punto (sobre la falta de información¹²⁶ y ausencia de debate), parecen estar de acuerdo tanto algunos de los que están a

124 En un artículo titulado "Fue-ra-po-li-cía delauni-ver-si-dá", publicado por *El Periódico* (24-03-2009), Félix Azúa afirmaba que "Dentro de la masa estudiantil hay unos cuantos que sí leyeron el plan Bolonia y no les gusta. [...] Los universitarios que estudiaron el plan Bolonia constatan que se trata de hacer la universidad cada vez más empresarial y capitalista". Por su parte, Fernando Savater en "Estudiantes en vela", publicado en *El País* el 6 de mayo de 2008, se refería al encierro permanente de estudiantes en la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid. Y decía de ellos lo que sigue: "Estos estudiantes emplean las largas horas diurnas (¡y nocturnas!) de su enclaustramiento voluntario para debatir sobre el proceso iniciado en Bolonia, destinado a orientar y unificar los estudios universitarios europeos y en el que perciben aspectos realmente inquietantes. No son los únicos: sus motivos de inquietud pueden ser compartidos con mayor o menor alarma por cualquier persona interesada en cuestiones de educación superior". Jordi Llovet (2009) comenta el desalojo por parte de los Mossos d'Esquadra de estudiantes críticos con el proceso de Bolonia, a los que los responsables académicos califican de minoría. En su defensa, dice que están poseídas "de un grado de preocupación y de una clarividencia que, en general, se demostró que eran muy dignos de respeto". "Bolonya i les 'minories". *El País*, 20/02/09. Por último, Carlos Fernández Liria, en "Filosofía en huelga" (*Público*, 07/05/08) desvela que durante el encierro en la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, los estudiantes "Habilitan una especie de universidad nocturna, se reparten los textos legales por grupos, los leen, los estudian, los discuten durante la noche...".

125 Octavio Monserrat, Decano de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Oviedo, en un artículo publicado el 17 de mayo de 2009 en *La Nueva España*, titulado "Bolonia en clave de desacuerdos", afirma: "la información fue más bien escasa, el análisis y el debate de la sociedad española y de la comunidad universitaria brillaron por su ausencia". En términos similares se pronuncian otros académicos. Luis Felipe Rangel (2009), catedrático de Derecho Civil de la Universidad de Cádiz, se sorprende de "...que no se tenga efectuado ninguna consulta a los alumnos, profesores y personal de administración y servicios sobre tan trascendental cuestión: se impuso el hecho consumado y evitado la posibilidad de oficializar la opinión contraria del colectivo universitario". Un catedrático de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada de la Universidad de Murcia, Pozuelo Yvancos (2008), lamenta que "...a la comunidad universitaria y educativa en general se nos [esté] hurtando la posibilidad de decidir sobre nuestro futuro". También se queja Ángel López García-Molins (2008), catedrático de Lingüística General de la Universidad de Murcia, considerando "...que "Bolonia [...] se hechó al monte sin consultar con las bases, de manera que los alumnos tienen razón en algunas cosas que dicen, y también la tienen los profesores, mayoritariamente contrarios a esta movida...". Recientemente, el ya citado Octavio Monserrat, manifiesta su indignación contra la actitud del rectorado de su universidad (la de Oviedo) por negarse a debatir sobre la unificación de centros que, en la práctica, supone la desaparición de la Facultad de Geografía e Historia. Citando fuentes del rectorado, dice: "Esto no se discute. Esto es lo que hay. Hay una decisión tomada por el Rectorado...". Y termina, asegurando que conocieron] "...los planes de [Vicente] Gotor por la prensa" ("Octavio Monserrat: «Para el equipo rectoral, las Humanidades somos sólo un grano que hay que eliminar". *El Comercio*, 08/11/09. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/44477>

126 Para algunos, sería incluso más apropiado hablar de "desinformación", e incluso de "intoxicación política e

favor¹²⁷ del proceso de convergencia europea, como los que están en contra¹²⁸, tal como este proceso está proyectado y se está desarrollando. Algunos ven en la política universitaria de desinformación (o de "información controlada") y en la premeditada elusión del debate la mano de las "tecnocracias universitarias dominantes" (cf. Rodríguez, 2009; Ferrer, 2009¹²⁹), que prefieren sortear la participación de la comunidad universitaria (mediante, incluso, la vía autoritaria¹³⁰) por considerarla refractaria a los cambios que se quieren introducir; el interés de las "oligarquías académicas" (cf. Bermejo, 2008)¹³¹ que, en línea con los postulados economicistas del Banco Mundial, se benefician de la puesta en práctica de lo que este autor denomina el "discurso redentor de la investigación" o, por extensión de esta misma idea, el "discurso redentor del asesoramiento y del apoyo" (resulta más "cool" hablar de "coaching") tanto interno (por ejemplo, cursos, cursillos, actividades formativas, sesiones de información, etc.) como externo (por ejemplo, trabajos de consultoría) en el seno de una institución pública que algunos académicos quieren convertir en una empresa industrial o en una factoría del conocimiento¹³². Precisamente, y en el contexto de una

informativa" (cf. Bermejo, "La ceremonia de la confusión: Bolonia". *La Voz de Galicia*, 11/06/09) <http://firgoa.usc.es/drupal/node/43143>

- 127 Cuando ya se estaban produciendo protestas estudiantiles contra el proceso de Bolonia, Mercedes Cabrera, por entonces Ministra de Educación y Ciencia, declaraba en diciembre de 2007: "es probable que la información sobre el Espacio Europeo de Educación Superior no esté llegando a los estudiantes, por lo menos como sería deseable". http://terranoticias.terra.es/sociedad/articulo/cabrera_ees_muy_probable_informacion_2115955.htm Por aquellas mismas fechas (19-12-09), el Rector de la Universidad de Santiago de Compostela, haciendo frente a las protestas del alumnado de la Facultad de Ciencias Políticas por el plan de estudios adaptado a Bolonia, se pronuncia de un modo similar: "Los alumnos interpretan Bolonia de forma errónea, [por lo que es preciso] hacer un trabajo de información para desmontar prejuicios de los estudiantes". <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38240> Por lo que parece, inquietos los responsables políticos y académicos por la resistencia del estudiantado frente a las reformas, atribuyen las protestas a la ignorancia de los movilizados, causada por la falta de información. No caen en la cuenta de que la falta de información era (y sigue siendo) una estrategia calculada que niega a todos los miembros de la institución universitaria la capacidad de ejercitar democráticamente el debate, la discusión pública, de proyectos en liza. Este tic, descalificador en las formas, y autoritario en el fondo, continúa, como se pone de manifiesto en la declaración de Vicente Gotor, rector de la Universidad de Oviedo, a *La Nueva España* (04-03-09): "Las manifestaciones contra el plan se deben a la falta de información". http://www.lne.es/secciones/noticia.jsp?pRef=2009030400_46_732192_Sociedad-y-Cultura-GotorLas-manifestaciones-contra-plan-deben-falta-informacion. Una explicación más indulgente, pero también más inquietante es que, tanto los responsables políticos como los académicos, creen de verdad que la información (toda la información) sobre el Espacio Europeo es la que está escrita en las sucesivas declaraciones, desde la de Sorbona de 1998 hasta el Comunicado de Londres de 2007, y que es todo lo que hay que saber sobre el proceso de Convergencia Europea en la educación superior. Si es así, esto significa que no tienen ninguna idea (lo que equivale a decir que no hay ningún análisis, ninguna evaluación -a modo, si se quiere, de un libro blanco- serio y riguroso) sobre la situación actual de la universidad, sobre sus necesidades y sobre el punto real a dónde nos va a llevar todo este proceso.
- 128 "Nadie puede decir que hubiese un debate en la universidad española en torno a esta reforma", afirma Rafael Rodríguez (2009), profesor de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, y se pregunta: "¿Cómo podemos formar ciudadanos críticos [...] si en la universidad somos incapaces de proponer o forzar una deliberación en torno a nuestro propio futuro?". En el mismo sentido se expresa Pere Solà, catedrático de Historia de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona: "...en todo el proceso, la participación y el diálogo en los centros universitarios fue manifiestamente insuficiente". Y prosigue, mostrándose sorprendido por el "...silencio de buena parte de los sindicatos y el conformismo de muchos docentes funcionarios".
- 129 Ramón Rodríguez, es catedrático de Filosofía de la Universidad Complutense. Josep Ferrer, ex rector de la UPC, afirma en un artículo titulado "¿Qué gobierno se necesita en la universidad pública?" (2009) que las responsabilidades políticas de gobierno están quedando en manos de una tecnocracia no sometida al control democrático interno.
- 130 Francisco Fernández Buey (2009a), enjuiciando la estrategia de las autoridades universitarias con motivo de las manifestaciones y encierros de los estudiantes de la Universidad Pompeu Fabra, critica duramente la solicitud de la intervención de las fuerzas del orden "para cortar toda raíz crítica".
- 131 José Carlos Bermejo Barrera es catedrático de Historia Antigua de la Facultad de Xeografía e Historia de la Universidade de Santiago de Compostela
- 132 En 1997, *The Economist* utilizó, para referirse a las universidades, la metáfora de "factorías del conocimiento". Este término u otros similares ("fábricas del conocimiento", "industrias del conocimiento") hicieron fortuna entre nosotros. Así, en 2006, Miguel Ángel Quintanilla, por aquellas fechas Secretario de Estado de Universidades, dice en una entrevista a ABC el 21 de mayo: "Las universidades son fábricas de conocimiento y los técnicos de estas fábricas somos los profesores que hacemos investigación y docencia". <http://firgoa.usc.es/drupal/node/29326>

crítica a la falta de debate en la universidad, Isidoro Moreno, catedrático de antropología de la Universidad de Sevilla, se resiste a que la universidad quede reducida a una fábrica de titulados:

"La universidad debe seguir siendo un lugar de producción, transmisión, difusión y crítica del conocimiento, y no una mera fábrica de titulados con los perfiles que interesan al mercado. Es de esto, y también del nulo debate sobre el tema en las propias universidades, de lo que protestan los estudiantes y no pocos profesores". (Moreno, 2009)

En una acertada metáfora de lo que nos está pasando en la universidad, Carlos Hoevel habla de la "universidad plana" para denominar a la universidad que viene. "Universidad plana" expresa tanto un proceso como un resultado. Como proceso, la "planificación" (un tema al que volveremos después) es el mecanismo por el que los planificadores aplanan la universidad, y como resultado la universidad queda demolida¹³³ como un edificio viejo que no merece el sello de "protección patrimonial".

"Todos los relieves, las protuberancias y exuberancias que esta institución [...] fue acumulando pacientemente a lo largo de los siglos están siendo prolija y sistemáticamente eliminados. A veces se utiliza la fina lima o el diestro cincel para ir deshaciendo, mediante una hábil cirugía y sin demasiado estruendo, las irregularidades y asperezas de todas las superficies antaño rugosas y resistentes. Otras veces se emplea un martillo potente que voltea de un solo golpe la cabeza de alguna gárgola anticuada y obstinadamente rebelde. En ocasiones se utiliza la maza, para derrumbar la extensión de un antiguo muro. Pero a veces no cabe más remedio que hacer uso de una importante dosis de dinamita que haga volar en pedazos toda una estructura completa" (2008).

Este proceso de destrucción (algunos lo verían como un tratamiento "deconstructivo"; otros como un procedimiento de "destrucción creativa") no sería posible sin la connivencia de los que estamos dentro; en unos casos por conformismo (hay quien diría que este término es un eufemismo y preferiría hablar mejor de "cobardía moral") de una mayoría, y en otros por participación activa, incluso entusiasta. Entre estos, destacan los planeadores¹³⁴, que hacen suyos los criterios de planeamiento ideados por organismos ajenos a la academia, y actúan como zapadores que preparan el terreno, demoliendo, allanando, construyendo puentes y caminos, para dar acceso a los gestores que habrán de encargarse de dar forma a nuevos modos de gobierno y a nuevos modos de gestión. A este nuevo escenario no somos convocados ni profesores que, como vimos, está pensado reducirnos a meros empleados, ni estudiantes, por más que se quiera recrearlos como clientes con la finalidad bastarda de replicar en la educación un modelo de relaciones humanas regido sólo por la lógica comercial. Toda la soberanía recaerá en los accionistas de la "industria universitaria"¹³⁵. Y para este nuevo estado de cosas se nos está preparando, con la confianza de encontrar escasa resistencia.

133 Alain Trautmann (2008) propone esta misma idea, asegurando que "...la 'reforma' [de la universidad] no tiene la pretensión de corregir el sistema existente, sino destruirlo y reemplazarlo a partir de cero con un nuevo modelo, coherente con un modelo de sociedad liberal, que permita atender los dominios y las oportunidades de obtener beneficios particulares, que deben pasar por la destrucción de los servicios públicos al inscribirse en la lógica de la OMC, el GATS, el FMI, a OCDE, la Comisión Europea, etc."

134 En una entrevista realizada a Julio Carabaña, preguntado por quién tiene interés en cambiar completamente la universidad más allá de la equiparación con Bolonia, dice: "Sí, hay mucha gente que quiere cambiar la universidad por completo. Aunque no saben qué quieren cambiar. Al principio de cualquier reforma, todos se suman a ella porque quieren modificar un aspecto u otro. Aquí tenemos los reformadores, los mercantilizadores y los de investigación. Cada uno quiere reformar un aspecto". A esta pregunta, sigue esta otra: "¿Cuál es el sentir de los profesores universitarios?" Responde: "Se animan los que son reformadores. Aquí, por ejemplo, hay un profesor que es partidario de extender las normas ISO a todos los ámbitos, incluida la universidad, una agencia externa de evaluación de la que él formaría parte a través de una empresa suya, por supuesto. Los de didáctica quieren reformar los métodos, están contentos. Y los demás esperan que caiga el aguacero...". Julio Carabaña: "No sé de dónde ha salido esa pretensión de reforma general". *Magisnet*, 23/06/06. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/30162>

135 Así es como la Comisión Europea, en 1991, denominó a la universidad, "una empresa industrial" que debe vender sus productos en el mercado de la enseñanza, sometiéndose a las leyes que regulan la oferta y la demanda (cf. De Sélys, 1998).

5.2. La pérdida de autonomía universitaria:

El segundo grupo de reflexiones críticas del profesorado gira en torno del tema de la autonomía universitaria. Son relativamente numerosas las voces de los académicos que deploran la pérdida de autonomía universitaria, pese a que los "modernizadores" de la universidad apelan a este principio como un pivote de su "idea reformadora" de la educación superior. En realidad, tal idea es una falacia ruin porque, como afirman Jérôme Bourdieu y Didier Chatenay (2007), la invocación a la autonomía es un truco banal, resultado de adoptar conceptos propios de las políticas progresistas con el fin de que sirvan a las políticas más reaccionarias: "...la palabra autonomía [afirman] es utilizada en la actualidad [...] en un sentido estrecho, sin otro propósito que forzar a las universidades a someterse a la ley del mercado, creando las condiciones para una retirada gradual del estado y obligarlas a adoptar una lógica empresarial en sus modos de gestión". Para paliar las carencias causadas por la retirada del financiamiento público, las universidades se verían obligadas a depender de recursos privados, poniéndose en peligro la autonomía científica y causando, como resultado, daños irreparables tanto a la investigación como a la enseñanza. El grupo Abelard¹³⁶(2004) insiste en el carácter estrecho, limitado, del concepto que los "modernizadores" manejan de autonomía universitaria. Refiriéndose en particular a la autonomía investigadora, observan que se privilegia sólo aquella que ofrece respuestas a las demandas económicas. De ahí que los "nuevos managers", en los que recaerá el gobierno universitario, no consideren importante la libertad de investigación. Dicen, como conclusión que "La universidad como lugar de investigación autónoma les parece ajena y [por consiguiente] no dudarán en calificarla de 'elitista', ironizando de paso que sus colegas 'se resisten al cambio', refugiados en su 'torre de marfil' y oponiéndose al contacto con el mundo real, [que no es otro que el mundo] de la empresa".

Con este debate de fondo, los universitarios deberíamos entender (como nos lo recuerda Christian de Montlibert, 2007) que la autonomía universitaria, entendida como un sistema de protección de la libertad de investigación y de enseñanza frente a toda coerción del poder económico y político, fue una conquista lograda en situaciones históricas y concretas, y resulta tan frágil que no fue conseguida de una vez para siempre. Considera, como Bourdieu y Chatenay en la referencia citada, que la autonomía universitaria es atacada mediante la imposición de una lógica gerencial que, si por una parte, significa forzar a las universidades a autofinanciarse (con las matrículas, venta de conocimiento, sea en forma de investigación, de consultorías, o de formación, pero también con la reducción de costes, sobre todo en personal¹³⁷), por la otra implica someter el funcionamiento institucional y el profesorado a una "tecnoburocracia"¹³⁸ que intensifica gravemente y ahoga cualquier indicio de creatividad en el trabajo académico. A esta tecnoburocracia o hiperburocracia alude uno de los más reputados intelectuales austríacos, Konrad Paul Liessmann (citado por Fernández-Crehuet, 2008¹³⁹), diciendo sobre la reforma actualmente en curso que "...los profesores

136 Este grupo está formado por Luigi del Buono, Christophe Gaubert, Frédéric Lebaron, Frédéric Neyrat, Fabienne Pavis, Maryse Ramambason, Charles Soulié, Sylvie Tissot, miembros de la Coordinación Nacional de Investigación y Enseñanza Superior

137 Tomando nota de la reforma de la universidad japonesa, que puede trazar el camino que se está iniciando en toda Europa, Trauttmant (2008), asegura que la reducción de costes universitarios incluye una dependencia cada vez mayor de la contratación temporal del profesorado (por 3 a 5 años), de modo que esta inseguridad laboral ejerza una presión sobre los salarios.

138 Doris Essinger (2008), Profesora de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona, responde en un artículo titulado "Las discusiones sobre "Bolonia" deberían haberse iniciado hace años por parte de los propios rectores, decanos y profesores" a un artículo de Joan B. Culla i Clará, titulado "Aulas secuestradas", afirmando que la actual universidad se está convirtiendo en una "fábrica de pensamiento" dominada por el mercado y la economía, y está siendo vaciada por completo de todo lo que hasta ahora significaba una universidad. Piensa que el pensamiento libre, crítico y analítico, la investigación en busca de la verdad científica ya no cabrán en un espacio dominado por el máximo rendimiento (económico) y la competencia, así como por una "hiperburocratización" con la que se ejerce un control absoluto de todo y de todos.

139 Federico Fernández-Crehuet es profesor de Filosofía del derecho de la Universidad de Almería.

deben explicar contenidos homogéneos, establecer cronogramas, tabular su enseñanza: la homogeneidad constituida en valor. [...] No hay espacio para la libertad de cátedra". Por esta vez no estamos, como cree Carlos Berzosa (2008)¹⁴⁰ ante un "vicio" singular de nuestro país, cuando esto afirma protestando contra la burocracia creada en el curso de las reformas motivadas por el proceso de Bolonia, burocracia que en su opinión atenta contra la autonomía universitaria, desmotivando y enfadando a parte del profesorado. En todo caso, Bolonia es el nombre que se da en Europa a un proceso de reforma del sistema universitario que, con otras denominaciones, está teniendo lugar a nivel global, con intenciones homogeneizadoras, uniformadoras de modelos universitarios diversos, de modo que puedan ser homologables, comparables, clasificables y jerarquizables. El modelo de gestión y administración empresarial, que actúa como mecanismo impulsor de la citada reforma universitaria desde una visión (como ya dijimos en otros lugares de este artículo) de desconfianza y sospecha con respecto al profesorado, comporta una trama burocrática que satura, confunde¹⁴¹ y crea desencanto¹⁴² y malestar¹⁴³ entre los profesores. Aplicado este modelo al sistema educativo británico, y refiriéndose en particular a la educación no universitaria, Hatcher (2006) describe los efectos que está teniendo sobre el profesorado:

"Los profesores [...] sufren una extensión y una intensificación del trabajo. Más horas a la semana, y más presión para alcanzar los objetivos y satisfacer los requerimientos de la burocracia. En un reciente sondeo sobre lo que quieren los profesores, el primer ítem de la lista era liberarse del control burocrático del gobierno —los objetivos, las pruebas, las inspecciones, la presión para elevar el rendimiento—. Una ilustración de como viven la situación los profesores es el alto número de ellos que abandona a profesión".

Algo parecido a esto es lo que contamos profesores y profesoras en conversaciones informales, y que están empezando a contar algunos en escritos periodísticos. Por ejemplo, Martínez Llaneza (2009), profesor de la Universidad Politécnica de Madrid, teme que la universidad quede sepultada por la burocracia pedagógica y de gestión, imponiendo a los centros y a su profesorado una producción masiva de inutilidades para llenar estadísticas de los "evaluadores de la calidad"¹⁴⁴. Sobre el proceso uniformador del que hablábamos antes, que afecta tanto a los aspectos macro¹⁴⁵ como micro¹⁴⁶ del funcionamiento universitario, hay quien critica el reglamento extremo de la planificación y desarrollo docente. Sobre una de las propuestas estrella del proceso de Bolonia, como es el cambio metodológico, Carlos Taibo sostiene que ni siquiera se puede dar por demostrado el buen sentido de los cambios que se proponen en el sistema de enseñanza. Entiende

140 Esta opinión de Berzosa es compartida por Juan Carlos de Miguel, profesor de la Facultad de Filología de la Universitat de València. En un artículo publicado en *El País*, el 23/06/08, titulado "Noticias de la universidad" afirma que "Hay muchos profesores que consideramos espantoso el grado de burocratización alcanzado por la universidad española [...]; que vemos con preocupación desde hace años naufragar a las llamadas Humanidades; que creemos que se va hacia una desvirtuación de la figura del docente, constriñendo también su libertad de enseñar; que observamos en el gobierno de las universidades una atomización de criterios y una notable falta de criterio.

141 Joan Subirats, catedrático de Ciencia Política de la UAB, afirma en "Bolonia en el laberinto universitario", *El País*, 12/06/08: "...con el llamado 'proceso de Bolonia', la confusión alcanzó cotas muy notables y sin demasiados precedentes".

142 En "Los costes de la modernización universitaria" (*El País*, 12/07/07), Joan Subirats se hace eco de una crónica del periodista Látzer Moix para *La Vanguardia*, en la que, con respecto a un acto de fin de curso de la Universidad de Barcelona, recogía opiniones que mostraban un notable desencanto y preocupación entre catedráticos y significativos profesores del ámbito de las humanidades en relación con el proceso de cambio, en el marco del proceso de Bolonia.

143 Son muchos los escritos en los que se desvela el malestar generalizado entre el profesorado, hasta el punto de que profesores de prestigio como Jordi Llovet, catedrático de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada de la Universidad de Barcelona, solicitan la jubilación anticipada (véase el artículo de Manuel Cruz, "Ni se le ocurra continuar leyendo". *El Periódico*, 22/03/08, <http://firgoa.usc.es/drupal/node/39270>

144 Manuel Martínez Llaneza es profesor de Fundamentos Matemáticos de la Tecnología Aeronáutica de la Universidad Politécnica de Madrid.

145 Por ejemplo, la estructura del sistema (división de los estudios en grados y postgrados), el valor de la actividad de estudio en términos de créditos europeos, etc.

146 Por ejemplo, la prescripción exhaustiva de la metodología didáctica que ha de llevarse a cabo en las materias, con independencia de su naturaleza.

que el carácter uniformizador de estos cambios merece una discusión que se ha esquivado por la aceptación resignada de lo que viene de arriba¹⁴⁷. Sobre este particular, pero calificándolo de atentado contra la libertad de cátedra, Antonio Valdecantos piensa que un modelo que concibe una materia, el modo de impartir clases y de calificar, hasta los detalles más insignificantes, es una imposición abusiva e invasora de la libertad docente. Finaliza su artículo con estas otras reflexiones:

"Cualquier profesor de hace dos generaciones se habría resistido con indignación a este desafuero que ahora parece aceptarse sumisamente, protestando si acaso entre dientes o con mohínes de fatalismo. [...] Son un verdadero enigma los motivos capaces de llevar a un profesor universitario a bendecir reformas que lo convierten en un ser casi prescindible, en un animador tecnológico-audiovisual o en un tutor privado a quien se encomienda el honesto entretenimiento de la juventud. En verdad, los extremos de mansedumbre alcanzados a lo largo del «proceso de Bolonia» no siempre han sido compatibles con la dignidad profesional. Pero las discusiones que no se producen a tiempo irrumpen, a veces con aspereza, cuando ya no son bienvenidas. Aunque tarde, es hora de iniciar con seriedad un debate intelectual que debió darse en su día y que entonces fue sustituido por la desidia y la genuflexión. Y de suspender, mientras tanto, la ejecución del 'proceso'¹⁴⁸.

Este contexto de asfixia burocrática, como lo califica Pere Vilanova (2008)¹⁴⁹, produce un creciente malestar. Cita a algunos profesores (Rafael Argullol, Manuel Cruz, Miquel Caminal y otros) que, como el propio Vilanova, tienen expresado inquietud y turbación por las nuevas directrices académicas que nos inundan y que, en su opinión, repercuten negativamente sobre las actividades docentes, investigadoras y de gestión. Habla de un normativismo exagerado, innecesariamente burocrático, de una rigidez absurda en los procedimientos. Casi con las mismas palabras se pronuncia Miquel Caminal (2008), asegurando que nunca hubo tantos burócratas, tanto reglamentismo en las universidades públicas. Refiriéndose a su propia universidad (la de Barcelona), dice que dispone ya de una colección de *Normativas y Documentos*, con los que se pretende poner orden en el desorden con normas y más normas. "Al final se tiene la sensación de ahogo y, a la vez, la seguridad de que tanto normativismo es una forma de evadir la solución real de los problemas formulados. Lo cierto es que la tranquilidad y el silencio que necesita el profesor quedan distorsionados por tanto ruido administrativo". Nos preguntamos si esta suerte de ruido administrativo, provocado por el reglamentismo burocrático institucional, no es el substrato en el que se crea una "estructura mental" distintiva de los académicos, caracterizada entre otras cosas por un "delirio normativo" (Bermejo, 2006)¹⁵⁰. De este modo sería explicable que una parte importante de la formación del profesorado universitario consista en "acumular grandes conocimientos sobre el lenguaje administrativo", adquirir "comprensión de los requisitos exigidos por las distintas administraciones —estatal, autonómicas y universitarias— ...", acudir a todas las reuniones para no "quedarse al margen del engranaje", acaso porque pueda "contar para el currículo"¹⁵¹, conocer todos los vericuetos, las formalidades y las exigencias que permiten publicar en revistas de impacto, importando menos que tales artículos "los lean cuatro gatos" o que, por las formalidades y exigencias citadas, haya que sacrificar la creatividad, y todo esto para satisfacer las aspiraciones de la carrera universitaria (cf. Argullol, 2008¹⁵²). Algo de esto es lo que Fernández Liria, en el citado artículo publicado en *Público*, calcula que está sucediendo con el nuevo profesorado, una vez que pasa por el mecanismo tabulador de la Aneca porque "...los nuevos profesores ya no se caracterizan tanto por haber estudiado mucha física, filosofía o lingüística, sino por haber estudiado muy bien el marketing de un currículum de diseño". En otro artículo, Argullol (2009) explica como la sustitución de las viejas castas universitarias —"rancieros restos feudales del pasado"— por las

147 Carlos Taibo es profesor de Ciencia Política de la Universidad Autónoma de Madrid.

148 Antonio Valdecantos es catedrático de Filosofía Moral de la Universidad Carlos III.

149 Pere Vilanova es catedrático de Ciencia Política de la Universitat de Barcelona.

150 En el citado artículo, Bermejo define "delirio normativo" como la pasión que tienen los académicos por hacer reglamentos y regularlo todo, contemplando todos los casos.

151 Véase cómo el conocimiento administrativo (o mejor dicho, el conocimiento de las lagunas de los reglamentos) hace posible que por "silencio administrativo" algunos se conviertan en catedráticos o en titulares sin evaluación positiva. "Quien hizo la ley hizo la trampa". La Nueva España, 03/12/09. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/44799>.

152 Rafael Argullol es Catedrático de Estética de la Universidad Pompeu Fabra

nuevas castas burocráticas está dando lugar, en el peor de los casos, a una “academia de tramposos” que atrapa al profesorado en una tela de araña burocrática que ofrece pocas escapatorias, distintas claro está para los profesores más honestos y para los oportunistas:

“Los más honestos observan con desesperanza la superioridad de la astucia administrativa sobre la calidad científica e intentan hacer sus investigaciones y escribir sus libros a contracorriente, a espaldas casi del medio académico. Los oportunistas, en cambio, lo tienen más fácil: saben que su futura estabilidad depende de una buena lectura de los boletines oficiales, de una buena selección de revistas de impacto en donde escribir artículos que casi nadie leerá y de un buen criterio para asumir los cargos adecuados en los momentos adecuados. Todo esto puntúa, aún a base de apartarse de la creación intelectual y de la búsqueda científica. Pero, ¿verdaderamente tiene alguna importancia esto último en la Universidad antiilustrada que muchos se empeñan en proclamar como moderna y eficaz?”

Terminemos las reflexiones que el propio profesorado hace sobre la autonomía universitaria y la independencia docente e investigadora, y sobre los mecanismos que la atacan, con la voz lírica de un poeta, profesor universitario en excedencia. Luis García Montero hace un juicio sobre las reformas que se están acometiendo en la universidad y se pronuncia sobre la independencia universitaria:

"Llevo más de 30 años, como estudiante y profesor, sentado junto al fuego de la Universidad. No es un mal fuego. Conozco sus defectos, pero hoy quiero defender las virtudes del mundo universitario público. Las antiguas tribus se sentaban a la hoguera para escuchar la voz de los ancianos y aprender la historia compartida y los consejos de la experiencia. Creo que la Universidad pública es la hoguera de la sociedad contemporánea, y merece la pena sentarse a su lumbre para pensar con tiempo, rigor, curiosidad e independencia en los asuntos de la tribu. La independencia me parece un requisito imprescindible, que no puede ponerse en cuestión ni por las demandas de los poderes públicos, ni por los intereses privados. Los espacios públicos que se gestionan como una empresa privada dejan de ser un bien común. La pérdida de independencia, por ejemplo, en las universidades norteamericanas puso el trabajo de los grandes sabios al servicio del imperialismo, la industria militar y los poderes económicos"¹⁵³.

5.3. Empobrecimiento de la función docente:

5.3.1. Un cambio en el papel del profesor:

Por último, los escritos de profesores y profesoras aparecidos en los medios de comunicación lamentan el empobrecimiento y la depauperación de la función docente, que empieza por un cambio de prelación metodológica que, como veremos, va mucho más allá de esto. Pese a que, en opinión de Carabaña (2006), nada se menciona en los documentos de Bolonia acerca de la didáctica, se está aprovechando para transferir la primacía de la enseñanza, característica de los modelos didácticos tradicionales, al aprendizaje como una exigencia de los nuevos aires que trae consigo la llamada "sociedad de la información y del conocimiento". Ya sabemos, y no tenemos intención de insistir en esta idea, que los documentos de Bolonia o no dicen nada sobre este asunto (sobre el cambio metodológico) o pintan vaguedades de las que no pueden ni deben seguirse prescripciones tan pródigas como las que nos obligan algunos procedimientos, como las "guías docentes". La filosofía inspiradora de tales cambios metodológicos en la educación superior está, como sostemos en este documento, en los informes ya citados del Banco Mundial y de otros organismos a los que tuvimos oportunidad de referirnos. No obstante, y pese a que, probablemente, los defensores de estos (y de otros) cambios nunca leyeron los documentos de aquellos organismos, las ideas que les dan soporte, convenientemente divulgadas, fueron abrazadas con fundamentalismo renovador y convertidas en una especie de catecismo de obligado acatamiento. Recojamos, como ejemplo, las palabras pronunciadas en diciembre de 2007 por el, en aquel momento, director de la Agencia para la calidad

153 Luis García Montero es catedrático de Literatura de la Universidad de Granada.

del Sistema Universitario de Galicia, Julio Abalde: "el EEES supone pasar del proceso en el que el profesor enseña a otro en el que el alumno aprende", y éste es en su consideración un cambio profundo de paradigma¹⁵⁴. En un breve comentario a estas declaraciones, los autores de este artículo (García Tobío y Pardo, 2007, decíamos que "hasta ahora los profesores enseñábamos sin que los alumnos aprendiesen, y ahora de lo que se trata es de que los alumnos aprendan sin que los profesores les enseñemos". Y continuábamos, afirmando que "La ciencia de la calidad ya puso [...] de manifiesto que los profesores éramos una especie peligrosa, ineficiente y prescindible que había que someter a control y vigilancia permanentes, en el camino de la su progresiva extinción. Lo realmente importante es hacer programas educativos estandarizados y blindados a prueba de profesores". Esta es una sensación bastante extendida entre el profesorado, como vamos ver a continuación.

Como Carabaña, tampoco se sabe de donde deriva este, para algunos, "misterioso paradigma", "nunca oficialmente explicitado por nadie", "uno de los lugares comunes [...] de la reforma puesta en marcha" (cf. Rodríguez, 2009)¹⁵⁵, pero se conjetura que va a suponer una transformación (De la Oliva, 2005)¹⁵⁶, una reestructuración general del profesorado universitario (Moreno, 2008)¹⁵⁷, que parte de un cambio de protagonismo del profesor al alumno (López Piñeiro, 2009¹⁵⁸; Díaz, 2009¹⁵⁹). Se rompe de este modo una función tradicional de la universidad, como es la "transmisión del saber" (Rodríguez Alfageme, 2006¹⁶⁰; Vicente, 2008¹⁶¹; Portero, 2009¹⁶²), tornando la figura del docente en tanto que "Maestro", o incluso en tanto que "profesor" (Vicente, 2008; Areal, 2008¹⁶³), en un "facilitador" del aprendizaje del alumno, de la que este es su propio "gestor" (Carreras, 2008)¹⁶⁴. Esta metamorfosis del papel del profesorado se apoya en un cambio nada inocente, pero falaz, en el objeto de enseñanza-aprendizaje. El profesorado universitario percibe que, más que "conocimientos" y "saberes", entendidos tradicionalmente como los contenidos que deben ser enseñados y aprendidos, ahora, una vez más aparentemente urgidos por las demandas de la "sociedad del conocimiento", lo que se pide es que el alumnado desarrolle destrezas, habilidades, "competencias"¹⁶⁵ (Carreras, 2008; Portero Molina, 2009; López Piñeiro, 2009; Bosch, 2009¹⁶⁶) que tengan valor en el mercado laboral. El cambio paradigmático que estamos analizando es interpretado por muchos profesores universitarios, de los que los ya citados constituyen un ejemplo, como una banalización de los contenidos disciplinares, motivada por la impostura (cuando se eleva a categoría de validez universal) de que la información (pues a esto es a lo que, en este contexto, se reducen los saberes disciplinares) es poco sólida y se desvanece como resultado de la continua, y cada vez más acelerada, obsolescencia del conocimiento. Este marco ofrece un sentido a la pedagogía del "aprender a aprender" o del "aprender a lo largo de toda la vida", novedoso por una parte, pero contrario en cierta forma a los principios que justifican una ciencia de la educación, porque postula un acto educativo en el que la relación de reciprocidad que se exige entre un

154 "O EEES supón un cambio de paradigma, pasando dun proceso no que o profesor ensina a outro no que o alumno aprende". *DUVI*, 14/12/07 <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38179>

155 Ramón Rodríguez es catedrático de filosofía de la Universidad Complutense

156 Andrés de la Oliva Santos es catedrático de Derecho Procesal de la Universidad Complutense.

157 "Entrevista al profesor Isidoro Moreno acerca de los planes de Bolonia". *Kaosnlared.net*, 14/10/2008. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40983>

158 Ángel López Piñeiro es catedrático de Química Física de la Universidad de Extremadura.

159 Antonio Díaz Bautista es catedrático de Derecho Romano de la Universidad de Murcia.

160 Ignacio Rodríguez Alfageme es catedrático de Filología Griega de la Universidad Complutense.

161 Dámaso Javier Vicente Blanco es Vicedecano del Espacio Europeo de Educación Superior y Relaciones Internacionales de la Facultad de Derecho de la UVA

162 José Antonio Portero Molina es catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad de la Coruña.

163 Manuel Fernández Areal es catedrático emérito de Periodismo de la Universidade de Vigo.

164 Francesc de Carreras es catedrático de Derecho Constitucional de la UAB.

165 "Competencias" es el concepto que más se está difundiendo porque se tiene mucho interés en que se interiorice socialmente, y permita que las empresas puedan realizar con las personas "ingeniería social" en el trabajo o con respecto al trabajo. Ver el especial de *firgoa*: "Competencias: ao servicio das empresas" <http://firgoa.usc.es/drupal/node/37835>

166 Elisabeth Bosch es catedrática de Química Analítica de la Universitat de Barcelona.

enseñante y un aprendiz es mínima; semejante a la relación de mínima reciprocidad que se observa en un centro comercial, entre el comprador y el cajero. De igual modo que el cliente recorre los anaqueles, explorando y abasteciéndose él solo de las mercancías que necesita, el alumno-cliente en este paradigma educativo universitario trabaja por su cuenta, busca, selecciona información, y circunstancialmente busca al profesor para resolver dudas. La lógica es semejante a la del cliente del centro comercial que solicita la atención de un empleado para que le informe sobre un género o, sencillamente, que limita toda su relación con el personal a pagar en caja, previo registro de la mercancía. Continuando con el paralelismo que nos permite esta metáfora, podemos aventurar la desaparición del profesorado o su reducción a la mínima expresión, en un sentido equivalente en el que se anticipa en el inmediato futuro la desaparición de los empleados de caja de los supermercados, una vez que se convierta a los "clientes" en parte del engranaje comercial, persuadidos de la conveniencia de que, además de retirar ellos mismos los productos, también los registren con el lector óptico y que se "autocobren". Esta reflexión sobre la irrelevancia del profesor en el "nuevo modelo educativo universitario" debe llevar a interrogarnos por el papel del lenguaje en la educación en general, pero particularmente en la educación superior. ¿Por qué desconocida razón se propaga en esta época una desconfianza tal contra el lenguaje (a decir de Bruner, 1965 una de las cinco grandes fuerzas humanizadoras del ser humano, tanto desde la perspectiva de la evolución de la especie como del desarrollo de cada individuo), medio fundamental de transmisión de la experiencia histórico-social acumulada? ¿Por qué se nos impone ahora el silencio (cf. Finkel, 2000) como método didáctico superador de las "debilidades" de los métodos basados en la palabra? Con independencia de las cuestiones que legítimamente nos podamos formular sobre los efectos que ciertas prácticas educativas puedan tener sobre la formación del pensamiento formal (abstracto, conceptual), cabe preguntarse con qué modelos formará el alumnado la capacidad de correcta expresión verbal, si, como parece, es una debilidad formativa de las nuevas generaciones. ¿Qué perdemos, qué pierde nuestro alumnado, como consecuencia de que se nos pida que hablemos poco, o que, en aparente contradicción, se nos pida que lo hagamos sólo en inglés?

"Se acabaron los discursos 'ex cathedra' y las sesudas argumentaciones y demostraciones. [...] Parece que el profesor se convierte en una figura poco más que contingente en la vida del alumno y sin más trabajo docente que el de brindarle esas minucias orientativas, aunque con bastante más trabajo administrativo. Y sí, su trabajo administrativo se multiplicará, como viene ocurriendo desde hace unos cuantos años, sólo que ahora en proporción geométrica.. (Suárez, 2009)

Reparemos, por lo tanto, en las estrategias políticas que inducen desprestigio y descualificación de la función docente. Sin que tal referencia deba ser interpretada como un menosprecio del profesorado de otros niveles educativos, con frecuencia se dice que la actual reforma universitaria parece querer convertir la universidad en una especie de "formación profesional" (Escudero, 2007¹⁶⁷; Berzosa, 2008; Carreras, 2009¹⁶⁸; Asencio, 2009¹⁶⁹), superficial para unos (Díaz y Álvarez, 2009) y superior o avanzada para otros (Rodríguez, 2009; Bosch, 2009), una conversión agravada, a decir de alguno, por el desprestigio que las diversas reformas educativas llevadas a cabo en la década de los noventa causaron al profesorado de secundaria (García Ramos, 2009¹⁷⁰). En el mismo sentido van las críticas a una reforma universitaria que "secundariza" la universidad (Bosch, 2009). De "pedagogía de la plastilina", califica Francesc de Carreras (2008) la renovación de métodos docentes que, con el proceso de Bolonia, se proyecta para las aulas universitarias, y que, en palabras de Caminal (2009) trata a los estudiantes "...como si fuesen adolescentes"¹⁷¹, con menús peparados para facilitar la digestión y con evaluaciones continuas, como un exámen administrado en pequeñas

167 Rafael Escudero Alday, es profesor de Filosofía del Derecho de la Universidad Carlos III.

168 En un artículo publicado en *La Vanguardia*, Francesc de Carreras (2009) dice: "...hace ya tiempo [que se tiene] la sensación de que en los estudios universitarios se dejó de enseñar lo que se suele denominar ciencia, aunque sea con minúsculas, y se está pasando, simplemente, a enseñar formación profesional".

169 José María Asencio Mellado es catedrático de Derecho Procesal de la UA.

170 Juan Manuel García Ramos, es catedrático de Filología Española (Literatura Hispanoamericana) de la Universidad de La Laguna.

171 De " enajenación de los docentes poporcional a la infantilización de los discentes" habla Xavier Jové (2008)

dosis". No sale mejor parado el profesorado con un modelo que, según se denuncia, desprofesionaliza la función docente por la doble estrategia de "procedimentar" con detalle, cual si fuese un libro de instrucciones, la planificación y la actividad docente, y de uniformar todos los casos, todas las materias, con el mismo procedimiento. Laporta (2009) reflexiona sobre este aspecto del siguiente modo:

"El diseño de las 'guías docentes', las clases magistrales, los seminarios, las tutorías, etcétera, constituye entre nosotros un raro híbrido entre la ficción y la paranoia. El 'maestro', por ejemplo, ha de atenerse a un programa fijo más propio de un electrodoméstico que de un profesor universitario. [...] La paranoia [...] viene de que queremos diseñar la empresa con una minuciosidad pueril. Los "cronogramas" son como la vida de aquel personaje de Gogol que "tenía proyectado su porvenir del modo más minucioso y metódico, y nunca, bajo ningunas circunstancias, se desvió del curso que se había trazado". Jamás gastó un céntimo de más ni dio un beso extra a su mujer. Todo estaba en el cronograma. Nosotros haremos lo mismo: el 11 de noviembre del año que viene, pongamos, cantaremos ineluctablemente el tema previsto bien encajados en el corsé. Que hay una innovación en la ciencia, nada. Que hay un acontecimiento inesperado, nada. Eso queda para la vida, nosotros permaneceremos rígidos en nuestro ataúd universitario programado, sin poder mover los pies, o los cerebros. Y así avanzaremos hacia la gran Universidad europea"¹⁷².

Cada vez menos va con nosotros, con profesores y profesoras, la imagen asociada a nuestra función docente, de intelectuales críticos y profesionales que tienen autonomía para planificar y llevar a la práctica proyectos educativos. Las exigencias de control y de fiscalización del trabajo del profesorado, incitadas por la adopción por parte de las instituciones universitarias de los modelos de "gestión de calidad total", llevan hasta el despropósito la regulación exhaustiva de la actividad docente. La queja es inevitable. Pasamos "...las horas rellenando fichas, formularios y memorias, en lugar de estudiar para profundizar en [nuestros] conocimientos" (Díaz, 2009). De "Insufrible parafernalia metodológica", califica Candel (2007)¹⁷³ la imposición de un formalismo burocrático vinculado a la elaboración de programaciones, evaluaciones, autoevaluaciones, tareas que consumen más tiempo en explicar cómo se enseña y cómo se estudia, que en enseñar y estudiar realmente.

5.3.2. Tecnologías de la información y de la comunicación, control, descualificación profesional y reestructuración del profesorado

Pese a las críticas, la manía gerencial no va a ir a menos. Dado que el objetivo de la "mejora continua" forma parte de la naturaleza de la "gestión de la calidad total", todo indica que los sistemas educativos se van a instalar en la "reforma continua" (cf. Sidorkin, 2002), y, por consiguiente, debemos esperar una producción continua de nuevos inventos burocráticos. Los requerimientos de productividad académica estimularán un uso intensivo de las tecnologías de la información, que ya se están utilizando para recabar y procesar gran cantidad de información cuantitativa sobre el trabajo académico con fines de control y supervisión¹⁷⁴. Con arreglo a las tesis de Michel Foucault (1975), las tecnologías funcionan como un moderno panóptico que induce en los sujetos "un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder" (pág. 204). Siguiendo a Foucault, los principios sentados por Bentham sobre el poder (de ser "visible" y "inverificable") son aplicables a las tecnologías de la información como instrumentos de control en el campo educativo. El poder se hace "visible" porque sabemos, y nos lo hace saber, que dispone de información de cada uno de nosotros (información individualizada), ajustada a un patrón (información normativizada), y continuamente actualizada por nosotros mismos, que la volcamos dócil y disciplinadamente en las aplicaciones informáticas. Se ejerce el

172 Francisco J. Laporta es catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid.

173 Miguel Candel es profesor de Historia de la Filosofía Antigua y Medieval en la Universitat de Barcelona.

174 Ver el especial de *firgoa* "Avaliación, vixilancia, poder: a desprofesionalización dos profesores".

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/40073>

poder de modo "inverificable" porque nos sabemos observados sin saber por quién, ni cuándo, ni con qué propósito somos observados. La información procesada mediante las nuevas tecnologías también nos hace "visibles", logra individualizarnos, y a través de las operaciones de contraste, de comparación y de categorización que permiten, el poder tomar decisiones "ajustadas" al perfil de cada cual (por ejemplo, en cuanto a la asignación de incentivos o promoción académica) y modela, en la medida en que le sea posible, la subjetividad y el comportamiento del personal. Este marco nos permite entender que, por mucho que las tecnologías de la información y de la comunicación sean cada vez más flexibles, las soluciones técnicas por las que se opta, la selección de determinado software, y los usos que se deciden tienen que ser congruentes con esta perspectiva del ejercicio controlador del poder. En concreto, deben satisfacer los principios de "relación vertical y asimétrica" y de "información estandarizada". El primer principio significa que los datos se transmiten siempre de abajo-arriba (del usuario/profesor al centro de control/servicio de evaluación) y no generan más retroalimentación que notificaciones del tipo "concesión o denegación de incentivos", "reclamación para que se complete o modifique determinada información", "admonición por una actividad a destiempo", etc. El principio de la "información estandarizada" está pensada para reducir al máximo los grados de variación de la información suministrada, porque, de no ser así, se dificultan los procesos de comparación y de categorización. En casos en los que sería deseable que aflorasen diversas soluciones creativas, como es el tema de las programaciones docentes (algo que, por otra parte, debiera estar amparado por la propia libertad de cátedra), las tecnologías están dispuestas para generar un único modelo e impedir cualquier intento de desviarse de la uniformidad proyectada. La confrontación cotidiana con estas tramas burocráticas de la gerencia universitaria, que fiscalizan y vigilan nuestro trabajo, crean fatiga, desatan una sensación de cerco, incluso de ahogo, en el profesorado. En consecuencia, empieza a haber una impresión extendida de que se está practicando un "[control de] la tarea docente e investigadora de una manera coactiva y vejatoria [que] degrada a esa clase intelectual [la del profesorado] tan molesta a algunos poderes" (García Ramos, 2009). Y sería, como afirma Argullol (2009), uno de los motivos (no el único) de que algunos de los mejores profesores abandonen precipitadamente la universidad, abatidos y al mismo tiempo aliviados de que no les afecte lo que nos espera a los demás, acogiéndose a jubilaciones anticipadas. En esta dirección va la anécdota que, en el artículo anteriormente referido, García Ramos relata sobre Fernando Lázaro Carreter quien, en una visita a Tenerife, valoraba la norma impuesta en su Facultad de firmar antes de entrar en el aula cada mañana, haciendo una cola cuartelera, ante el conserje fiscalizador de turno:

"¡Jamás me había sentido más humillado en mi carrera académica! gracias a Dios que mi jubilación está cerca".

Ni siquiera la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación como soporte para la docencia se libra de las aceradas críticas del profesorado, sobre todo cuando se están utilizando como pretexto para trazar una nueva política de personal en la universidad. Parece estar dándose una tendencia global, rápidamente asumida por las universidades españolas, de fomentar la jubilación anticipada de los profesores y profesoras de mayor edad¹⁷⁵. Aquí, entre nosotros, se defiende, entre otros argumentos, que, en el contexto de la reforma inspirada por el proceso de Bolonia, este profesorado es refractario a los nuevos métodos docentes y al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación¹⁷⁶. Sin negar la importancia de las tecnologías de la información y de la comunicación, sobre todo por su potencial efecto democratizador en la educación superior (cf. Pardo y Tobío, 1999)¹⁷⁷, algunos consideran que se están mitificando de

175 Véase el especial de *Firgoa*, "Reconversión da universidade: xubilacións". <http://firgoa.usc.es/drupal/node/27063>

176 "La Universidad pública española envejece a pasos de gigante". *El País*, 16/08/08.

http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Universidad/publica/espanola/envejece/pasos/gigante/elpepusoc/20080816/elpepusoc_2/Tes

177 Este "potencial efecto democratizador" no es inherente a las tecnologías de la información y de la comunicación.

Las soluciones técnicas y los usos derivados de ellas, deben estar subordinados a un determinado proyecto político-educativo.

forma supersticiosa, porque nunca la pantalla de un ordenador puede procurar la riqueza aleccionadora y estimulante de la enseñanza cara a cara del maestro al estudiante (cf. Carlos Paris, 2009¹⁷⁸). Se están reverenciando como fetiches, dice Moreno (2008), en lugar de ser utilizadas como herramientas de apoyo a la docencia y a la investigación; en su opinión no pueden sustituir la relación entre profesores y alumnos¹⁷⁹, que es el núcleo mismo de la universidad. "Voz humana" y "libros", ésa es segundo Jové (2008) la mejor tecnología educativa para que los estudios de letras tengan "auténtica profundidad y razón de ser". Se manifestaba en tales términos a propósito de un acto de desagravio a los estudios literarios que tuvo lugar en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Barcelona, acto en el que Pere Rovira, profesor y poeta, ofreció una lectura comentada de sus poemas. "Allí estaban los estudiantes, atentos a las palabras del autor, el libro que sostenían abierto por las páginas que escuchaban y leían al mismo tiempo. [...]. ¡Qué simple y afectivo era aquel acto académico! ¡Qué indestructible, qué inmune a ninguna nociva corriente pedagógica imperante! ¡Qué verdadero y esencial! Un poeta-profesor con cosas que decir y unos estudiantes con cosas que recibir". En otro lugar, Moreno (2006) se indigna con el supuesto de la dificultad de los profesores acostumbrados a la clase magistral para adaptarse a las nuevas tecnologías y a las nuevas orientaciones pedagógicas: "...me parece un insulto a la inteligencia sugerir la incapacidad mental de adaptación de quien tiene como oficio el de la experimentación y/o el pensamiento reflexivo". En realidad, tal supuesto es un encubrimiento de una razón más prosaica, como el propio Moreno, en este artículo de 2006, desvela. Remitiéndose a un artículo publicado unos meses antes en el diario *El País*¹⁸⁰, en el que se da a conocer un plan de la Universidad de Sevilla para jubilar a profesores titulares y catedráticos, realiza la siguiente observación:

"A un vicerrector, o muy honesto o muy fácil de palabra, se le escapó [...] la verdadera finalidad de la medida, al señalar que 'por cada dos catedráticos que se jubilen podremos contratar un nuevo ayudante... [...]: de lo que se trata es de ahorrar dinero, amortizando puestos y precarizando el empleo. En esto consiste fundamentalmente, aunque se envuelva en el celofán de la Convergencia Europea, la 'gestión empresarial' de la universidad".

Por lo tanto, la jubilación anticipada de profesores, presentada como un simple relevo generacional, es una impostura. Nadie lo cree. "...mira por donde [que el profesor que cumplió sesenta años], resultó ser un dañino obstáculo para el relevo generacional, que, por sí mismo y sin matizaciones, es axiomáticamente bueno", comenta escéptico De la Oliva, (2007) a propósito de las promesas electorales de algún candidato de su universidad, la Autónoma de Madrid. Se entiende mejor a los "reformadores/modernizadores" de nuestra universidad si, como el vicerrector al que se refiere Moreno, sacan la calculadora y nos dicen, de forma franca, cuánto se abarata la educación superior con estos planes. Esta es la lectura que hace Claudio Magris (2004):

"El que se jubila no deja sólo vacante una cátedra para destinar a otro docente, antes bien, libera algunas cuotas, partes o fracciones de su estipendio, cuyo reparto requiere no sólo la habitual agresividad primordial, como la de los lobos en los romances de Jack London, sino también un sofisticado arte combinatorio, a medio camino entre la cábala y el cálculo infinitesimal" [...].

una de las cuotas podrá ser extraída, en un instante, por la administración central, otras serán subdivididas o sumadas para contratar a un asociado medio investigador, o bien a un investigador y medio, tal vez un termosifón, o bien para contribuir al montaje de un stand en el que la universidad se presenta a sí misma, regalando una mochila a cada estudiante que participa en la iniciativa. Desde hace algunos años, en la universidad no se habla más que de

178 Carlos Paris, catedrático emérito de Filosofía de la Universidad Autónoma de Madrid.

179 Levidow (2000) se apercebe también de la utilización de las tecnologías como un mecanismo de reestructuración mercantilista de la universidad. Cita a educadores que diseñan cursos basados en internet, que afirman que estos cursos disminuyen el contacto personal y la motivación del alumnado.

180 "La hispalense planea jubilar a partir de este año a más de 300 profesores titulares y catedráticos". *El País*, 23/01/06. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/25230>

cuotas; se suma, se resta, se divide, ocupando de este modo casi todo el tiempo que debería dedicarse a investigar, enseñar, leer, discutir sobre problemas científicos con alumnos y compañeros." ¹⁸¹

¿Alguien tiene analizadas las consecuencias de esta política degeneradora antes que regeneradora? Puede resultar premonitoria la advertencia de Manuel Cruz (2008) de que se van los mejores, dando cuenta a la opinión pública de la solicitud voluntaria de jubilación de Jordi Llovet o de Felipe Marzoa, motivadas por el desencanto, por la decepción, por la desesperanza, por el encanallamiento de la vida universitaria, sobre todo en el seno de los departamentos ("campos sin cuartel por cátedras y titularidades"), por la miseria a la que están abocando los estudios de humanidades. "Hagan sitio" parecen querernos decir, importándoles poco la tantas veces apelada "calidad de la enseñanza" o "excelencia investigadora, pura palabrería hueca, artimañas encubridoras de otros propósitos, de otras intenciones. ¿Con rigor, a alguien se le puede ocurrir que personas que cultivaron, durante decenios, capacidades intelectuales mediante el estudio, la investigación y la reflexión, pueden ser prescindibles por parte de una institución que quiere, al modo de una empresa, aumentar la productividad? En una carta abierta dirigida a Juan Vázquez, rector de la Universidad de Oviedo y promotor del plan de jubilación anticipada del profesorado, Francisco Sosa (2008) le pregunta:

"¿De verdad crees que un catedrático de 60 años es intercambiable con un joven de 30? Yo gané mis oposiciones cuando tenía justamente esa edad, 30 años, y, cuando comparo lo que yo sabía entonces y lo que ahora sé, advierto la distancia infinita que hay, en términos de mi formación, entre tales fechas, e incluso me pregunto cómo fue posible que me dieran una cátedra a esa edad. [...]

Si de verdad crees, querido Juan, que un joven recién doctorado puede hacer lo mismo que un catedrático maduro, repleto de horas de laboratorio o de biblioteca, es que no has entendido nada del oficio universitario..." ¹⁸²

5.3.3. Menos recursos, menos inversión, más calidad: la falacia neoliberal aplicada a la educación superior

La visión que acabamos de trazar nos permite concluir que la retórica de la calidad de la educación universitaria no resiste la prueba del contraste con una realidad obstinada en mostrarse tal como es, una realidad que puede ser representada trenzando los conceptos que llevamos examinados en este último apartado, que terminaba, precisamente, con un exámen de los planes de jubilación anticipada. Consideramos que con estos plans se está desarmando a la universidad, una "institución creadora", de valores que le dan sentido: talento, conocimiento, experiencia, compromiso y lealtad con la institución. La consiguiente sustitución por gente nueva, contratada en condiciones de precariedad y de inseguridad laboral, la mayor parte con escasa esperanza de futuro, asegura para la universidad un personal menos problemático pero, al mismo tiempo, probablemente con menor nivel formativo, seguramente con menor nivel de compromiso, de implicación y de lealtad con la institución (cf. Sennett, 2006). Estos dos ingredientes (jubilaciones anticipadas y nuevas contrataciones), que definen la actual política de personal en la universidad, deben ser valorados en el contexto de una trama sistémica que les da un sentido singular.

Nos referimos, en primer lugar, al financiamiento de la educación superior. Las políticas de constricción financiera en la educación superior, que se aplicaron ya en plena etapa de bonanza económica y que ahora se presentan como políticas legitimadas por la actual crisis, casan mal con

181 Claudio Magris, "La mia università scomparsa". *Corriere della Sera*, 16/03/04. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/9590>. Hay una traducción al gallego, realizada por el profesor Xosé Luis Barreiro Barreiro. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/10261>

182 Francisco Sosa Wagner es catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de León.

las propuestas de una reforma universitaria que pretende impulsar un cambio metodológico, que apunta hacia una atención más individualizada del alumnado mediante tutorías, seminarios; en definitiva, grupos más reducidos de estudiantes. Veamos qué se piensa en el seno de la universidad sobre este particular. Rodríguez Alfageme (2006) cree que si los males de la universidad se resuelven modificando los procedimientos docentes, la solución es simple: "rebajar el número de alumnos que tenga que atender cada profesor. Mientras se admita [como ahora] que los grupos docentes pueden contar con 125 alumnos, será imposible otra enseñanza que la basada en la lección magistral". En términos parecidos se expresa Molina (2009)¹⁸³, considerando que la enseñanza en pequeños grupos y la tutorización requieren una disminución radical en el número de alumnos por profesor. Y apunta, además, un tema de igual relevancia, como es el de los espacios educativos: "los actuales espacios docentes tendrían que convertirse en aulas multifuncionales mediante tabiques móviles para albergar por momentos a grandes grupos de estudiantes y en otros a grupos medianos y pequeños". Con el propósito de realizar una reflexión sobre las aulas, los autores de este artículo tenemos recogidas fotografías de las aulas de todas las facultades de la Universidad de Santiago. La mayor parte de ellas tienen dos características que las hacen impracticables con procedimientos metodológicos diferentes de las clases expositivas: pupitres fijos y aulas diseñadas en rampa. Suponemos que la transformación de los espacios educativos para adaptarse a las nuevas demandas docentes requerirá inversiones que la doctrina oficial, desde antes de la crisis económica, consideraba innecesarias. Sobre costes, declara Fernández Buey (2009), que no se puede empezar diciendo que el Proceso de Bolonia tiene que hacerse a coste cero y gastar el dinero que se está gastando en publicidad. "Un cambio estructural y metodológico, que implica más y mejor formación pedagógica del profesorado y con más dedicación, no puede hacerse sin coste". De igual opinión es Guerra (2009)¹⁸⁴, asegurando que no hay ninguna concreción sobre los recursos económicos ni infraestructuras: "Si el profesorado debe atender a grupos reducidos de alumnos y la enseñanza debe pasar a ser eminentemente práctica, [...] las necesidades de plantilla docente se disparan". Según este autor, la rectora de la Universidad Autónoma de Barcelona cifró en tres veces el número de profesores necesarios para responder a los retos del proceso de Bolonia. Otro profesor con responsabilidades de gestión académica, Armesto (2009)¹⁸⁵, entiende que es irresponsable proponer financiamiento cero si se admite que es interesante reducir el número de estudiantes por grupo. Más profesorado e instalaciones más adecuadas, tal es para Díez (2009)¹⁸⁶ la única fórmula que cuadra con un aprendizaje más centrado en el estudiante, con el énfasis que se pone en las tutorías y con la necesaria reducción de alumnos por grupo. Por último, Laporta (2009) relata la sorpresa ("aún se estará riendo") de un colega alemán al que le confesó que nuestros seminarios tendrían hasta 40 estudiantes. "Y la ocurrencia de hacer tutorías a cien almas en un trimestre no es más que un nuevo capítulo de nuestro denodado afán por usar los nombres en vano". Las cosas no van por aquí. Aparte de la tendencia generalizada a la contratación de profesorado, de la que, como ejemplo, dimos cuenta del caso de la Universidad de Zaragoza, se está produciendo un ajuste en forma de despidos de profesorado contratado, como sucede en la Universidad de León¹⁸⁷, y correlativamente se incrementa la carga docente del profesorado más estable¹⁸⁸.

Por lo tanto, Bolonia caerá sobre las espaldas del profesorado, pero no de todos ni en igual medida, y entramos así en el segundo elemento del contexto que citábamos anteriormente. Se trata, en concreto, de las políticas intencionadamente desvalorizadoras de la función docente. En

183 Santiago Molina García es catedrático de Pedagogía de la Universidad de Zaragoza.

184 Juan Guerra Montes es catedrático de Biología Vegetal de la Universidad de Murcia

185 Xosé Luís Armesto es vicerrector de Profesorado de la Universidad de la Coruña.

186 Enrique Javier Díez Gutiérrez es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León

187 "Castilla y León: La deuda de la ULE obliga a prescindir de 100 profesores" (ver

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/43163>). A noticia anterior, de junio de 2009, fue matizada en setiembre: "Castilla y León: La ULE prescindirá sólo de 38 de los 100 profesores previstos" (<http://firgoa.usc.es/drupal/node/43923>)

188 "Castilla y León: León: La Universidad aumenta un 50% las horas de clase a 147 profesores"

(<http://firgoa.usc.es/drupal/node/42957>). "Castilla y León: CC.OO. denuncia que los profesores de la ULE tendrán que dar más clases" (<http://firgoa.usc.es/drupal/node/43176>).

contraposición con el argumento tantas veces repetido de que el Espacio Europeo de Educación Superior quiere mejorar la educación que se proporciona en las aulas de las universidades españolas, el Programa I-3 del Ministerio de Educación y Ciencia¹⁸⁹, que trata de favorecer el tejido científico a través de la "intensificación de la actividad investigadora", propugna sustituir docencia por ciencia. Y muchas universidades están aprobando y desarrollando normativas que descargan (incluso de forma completa) la docencia de profesores en función de la su "productividades" investigadora (cf. Pardo y Tobío, 2008). En 2008, un grupo de profesores y profesoras de la Universidad de Santiago de Compostela¹⁹⁰ "reclamaban apoyo a la investigación". Haciendo uso de un discurso saturado con palabras elevadas que servían como una especie de "disimulo ideológico", todo el apoyo que solicitaban finalmente era la reducción de las actividades docentes. El escritor Méndez Ferrín respondía a este manifiesto, anticipando (en el propio título) que se reconocía en minoría, y situándose en línea con la tradición de Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío, Xohán Vicente Viqueira, declaraba: "...creo que la misión de la Universidad es la de enseñar, y sólo secundariamente la de investigar. Creo que las Facultades sólo pueden ser las que se consagren a la docencia de los grandes saberes". En otro sentido distinto, terció en la polémica Gómez Márquez¹⁹¹ que, en diferentes artículos y declaraciones a medios de comunicación, sale al paso de ciertas formas de concebir la investigación y su relación con la docencia. En primer lugar, afirma en un breve artículo de 2006 que las Facultades son la esencia de la Universidad, y no los grandes Centros de Investigación, y que la investigación la hacen los investigadores y no los ladrillos. Podemos leer entre líneas una crítica a la política que se está desarrollando en la Universidad de Santiago (una tendencia que, por lo demás, no es exclusiva de esta universidad) de vaciado de la investigación, para trasvasarla a institutos creados expresamente para grupos (quizás para personas) y para temáticas específicas?¹⁹² En segundo lugar, en manifestaciones a un medio (2007)¹⁹³ se muestra crítico con la propensión a valorar sólo la investigación que rinda económicamente. Por último, y en relación con el manifiesto antes citado, en un artículo publicado en el diario *El País* (2008) se muestra contrariado con la reclamación de la reducción docente por investigación: "...es parte de nuestro trabajo y no tenemos que reclamar recompensas por cumplir con nuestra obligación". Propone definir qué se entiende por investigación porque (probablemente en una orientación parecida a la crítica del Consello de Contas en el ejercicio de 2003, que ve inadecuada la equiparación entre investigación y consultorías¹⁹⁴), "hacer trabajos para empresas no siempre es investigar"; por otra parte, tampoco son apropiados determinados criterios de productividad, "...porque a veces los que más tienen no son los que más y mejor producen". Aunque asume que un investigador con demostrada excelencia pueda reducir docencia (en ningún caso, nunca de forma completa), y que profesores que no investigan tengan mayor carga docente, finaliza con una reflexión que hacen alguna vez algunos profesores, y con mucha frecuencia un gran número de alumnos: "No es mejor profesor el que más investiga sino el que mejor enseña". Entre esos profesores que dice algo semejante, citamos a Fernández Buey (2009b) que reclama discutir la vía para encontrar un equilibrio conveniente entre las funciones básicas de la universidad: la función

189 Orden de 26 de mayo, por la que se establece el Programa de Incentivación de la Incorporación e Intensificación de la Actividad Investigadora, no marco del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004-2007 (BOE 28-05-05).

<http://ciencia.micinn.fecyt.es/ciencia/programai3/files/OrdenI3280505.pdf>

190 "Más de 30 profesores de la USC reclaman apoyo a la investigación en la Universidad". La Voz de Galicia, 28/04/08. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/39724>

191 Jaime Gómez Márquez es Decano de la Facultade de Biología de la Universidade de Santiago de Compostela.

192 Es interesante anotar que en el "*Informe de fiscalización da Universidade de Santiago. Exercicio 2003*", el Consello de Contas dice respecto de los Institutos de Investigación: "En la USC existen 17 institutos. En sus cometidos no queda claro el papel que deben desenvolver frente a los departamentos que también tienen competencias en materia de investigación, posibilitando el solapamento de los grupos de investigación al abrigo de las dos estructuras: institutos y departamentos." (pág. 11).

193 "A USC só enxalza el trabajo investigador duns poucos". *El Correo Gallego*, 14/03/07.

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/34786>

194 Damos las gracias al profesor José Carlos Bermejo por haber llamado nuestra atención sobre este aspecto particular del citado documento del Consello de Contas.

docente y la investigadora. "Y esto supone empezar reconociendo que no todo buen investigador tiene que ser al mismo tiempo buen docente, y que no todo buen docente tiene que ser al mismo tiempo buen investigador". El problema, que se presenta aquí como una disyuntiva, debe enfrentarse porque hay quien piensa (y creemos que con razón) que "sin una educación seria, no es posible desenvolver la investigación" (Llano, 2008)¹⁹⁵ y que, si bien "No queremos una Universidad en la que se investigue menos", tampoco "...podemos ni debemos permitir que se cree una Universidad que forme menos" (Bastero y Cano, 2007)¹⁹⁶.

Mientras tanto, y en cuanto este dilema no se discuta, y creemos que hay poco interés en discutirlo, lo que se está produciendo es una penalización de la docencia; una identificación, en el seno de la comunidad universitaria, de la carga docente como un castigo; una fragmentación en el ámbito del profesorado que, más allá de las categorías o grados académicos tradicionales, apunta a un reducido grupo de profesores que alcanzan estabilidad y reconocimiento por investigación "útil" y generadora de recursos económicos, desligados de la función docente, y un conjunto mayor de profesores prescindibles y sobrecargados, dedicados exclusivamente a tareas docentes, cada vez más descualificadas y peor pagadas.

Sirvan como cierre unas palabras finales, de ningún modo menos importantes que lo dicho hasta aquí, para reflexionar sobre la parte de responsabilidad que los rectores y sus equipos de gobierno tienen respecto del panorama que acabamos de trazar. De unos años para aquí, y de forma periódica, pero hoy en su apogeo por la crisis económica, los medios de comunicación transmiten a la opinión pública las quejas de los rectores por los recortes presupuestarios a los que los poderes públicos someten a sus universidades. Para esto, y para muy poco más, levantan su voz. Sobre lo sustantivo los rectores no se pronuncian, salvo para defender, como es propio de nuestro tiempo, que la razón económica prime por encima de cualquier proyecto que ponga al ciudadano en su centro y que reconozca y haga efectivos los derechos humanos fundamentales. La educación, invento social y medio primordial por el que se promueve el pleno desarrollo de la personalidad de cada individuo, es uno de esos derechos fundamentales. Sin embargo, ese derecho se está rindiendo a la ambición desorbitada de los poderes económicos sin que los rectores pestañeen. Con demasiada frecuencia declaran la subordinación de la universidad a las necesidades empresariales, y no se han parado a pensar una alternativa cultural de la universidad frente al imperio del mercado. En el plano de la formación, en su compromiso explícito con el mercado, la universidad ha renunciado a educar para ser ciudadanos (educación que, como diría Bloom, 1987, nos haga concebir esperanzas de una vida más elevada) para consagrarse con deliberado afán a formar únicamente "trabajadores" y "clientes". En una acusación frontal de profesores y profesoras de la Universidad de California a los rectores, por su sumisión ("aceptación silenciosa") a las políticas de reestructuración de la universidad que alteran de forma radical su misión pública, o, peor aún, por su autónoma determinación en favor de las mismas, advierten que todo ello "afectará de forma profunda a las oportunidades y experiencias educativas de las próximas generaciones de californianos"¹⁹⁷. Son decisiones imputables a ellos aceptar y favorecer diversas expresiones del nuevo gerencialismo que menoscaban la autonomía del profesorado y su cualificación docente, que saturan de burocracia el quehacer de profesores y profesoras con gran cantidad de tareas puramente administrativas y que intensifican el trabajo docente por medio de una grave fragmentación del currículum (cuatrimestrización o semestrización académica) y de una insostenible comprensión del tiempo (que nos obligue a hacer más cosas en menos tiempo). Es, pues, en este marco en el que cabe leer la resolución de los rectores de modificar el calendario académico que, desde una visión utilitaria, productivista, de la calidad de la

195 Alejandro Llano es catedrático de Metafísica.

196 Carlos Bastero de Eleizalde es Director de la Escuela Superior de Ingenieros de San Sebastián de la Universidad de Navarra, y Juan Jaime Cano Hurtado es Director de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Valencia.

197 California Faculty Association: CFA white paper on restructuring the CSU. "Restructuring" the CSU or Wrecking It? What Proposed Changes Mean and What We Can Do about Them December 1, 2009.

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/44792>

educación, pretende imprimir al funcionamiento universitario y a sus funciones básicas (docencia e investigación) la velocidad y la aceleración del tiempo característicos del mundo productivo. No es una decisión gerencial sin consecuencias. Lo saben los responsables académicos, como lo pone de manifiesto la opinión ya citada de la vicerrectora de Ordenación Académica y Nuevas Titulaciones de la Universidad de Oviedo, cuando afirma que el nuevo calendario preparará al alumnado para el "tiempo" del mundo productivo. Deberían preguntarse si los años de universidad debieran servir para tal cosa, o debieran servir más bien para que la universidad, compensando los desajustes de un mundo desadaptado, de un mundo precipitado en la velocidad y en la aceleración, pendiente sólo del presente y del inmediato futuro, fuese un remanso que ofreciera a los jóvenes, en sus años de formación, un tiempo lento, pausado, plácido, hábil para hacer memoria¹⁹⁸, para la creación, para el estudio, para la reflexión, para el diálogo, para el debate, para la indagación y para la investigación, sin todo lo cual no madura proyecto universitario alguno digno de tal nombre.

6. Referencias bibliográficas:

- Abélard (2004): Últimas recetas para una universidad más mercantil. "Autonomía" de los centros de enseñanza, "movilidad" de los estudiantes. **Le Monde Diplomatique**. Número de mayo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/4160>
- Aneca (2007): **Docencia. Programa de apoyo a la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Guía para la verificación del diseño de la evaluación de la actividad docente.** <http://www.acsug.es/galego/webs/ficheros/guiav.pdf?PHPSESSID=a88948aa3c06517c46458d250e961f0a>
- Apple, M.W. (1986): **Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.** Barcelona: Paidós-MEC (vers. Cast. 1989).
- Argullol, R. (2008): Platón "low cost". **El País**, 3 de mayo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/39992>
- Argullol, R. (2009): Disparad contra la ilustración. **El País**, 7 de septiembre. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/43901>
- Armesto, X.L. (2009): ¿Boloña?, ¿que Boloña? **La Voz de Galicia**, 27 de marzo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42249>
- Asencio, J.M. (2009): La Bolonia española. **Información**, 31 de marzo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42284>
- Aubert, N. y Gaulejac, V. de (1991): **El coste de la excelencia.** Barcelona: Paidós Contextos (vers. cast. 1993).
- Azúa, F. (2009): Fue-ra-po-li-cía delauni-ver-si-dá. **El Periódico**, 24 de marzo. http://www.elperiodico.com/default.aspx?idpublicacio_PK=46&idnoticia_PK=597857&idseccio_PK=1006&idioma=CAS
- Ball, S.J. (1990a): Presentación de Michel Foucault. En S.J. Ball (Comp.): **Foucault y la educación Disciplinas y saber.** Madrid: Ed. Morata. (vers. cast. 2001).
- Ball, S.J. (1990b): La gestión como tecnología moral. En S.J. Ball (Comp.): **Foucault y la educación Disciplinas y saber.** Madrid: Ed. Morata. (vers. cast. 2001).
- Ball, S.J. (1998): Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. Narodowski, M. Nores y M. Andrada (Comps.), **Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela.** Buenos Aires: Granica (Vers. cast. 2002).
- Ball, S.J. (2002): Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. **Revista Portuguesa de Educação**, año/vol. 15, número 002. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38284>
- Banco Mundial (1995): **La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia.**

198 Inspirándonos en la sugerente lectura de "La memoria robada" de Manfred Osten, entendemos que la sociedad tecnológica del capitalismo postindustrial se ha desprendido del pasado ("de la carga del recuerdo") en su exclusivo interés por el "corto plazo". Es un camino, dice Osten, hacia la barbarie desmemoriada. ¿Debería la universidad, y estaría dispuesta a ser lo que fue en otros tiempos, la institución guardiana y transmisora de la memoria de la humanidad? Los tecnofílicos dirían que, con las tecnologías de la información capaces de almacenar cada vez mayores cantidades de información, este papel es irrelevante. Sin embargo, Osten hace suyas las ideas de Weinrich, para quien el pretendido alivio que suponen para la memoria los sistemas digitales no es más que un grandioso sistema de auto-engaño: "Almacenar datos supone olvidarlos". (páx. 16).

- Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Banco Mundial (1996): **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
 - Banco Mundial (2003a): **Construyendo Sociedades del Conocimiento: Nuevos Retos para la Educación Terciaria**. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
 - Banco Mundial (2003b): **Aprendizaje Permanente en la Economía Global del Conocimiento. Desafío para los países en desarrollo**. Banco Mundial en coedición con Alfaomega Colombiana S. A.
 - Banco Mundial (2005): **México. Nota sobre los Determinantes en la Política en Materia de Aprendizaje**. Unidad Administrativa para Colombia y México. Unidad de Educación, Departamento de Desarrollo Humano América Latina y el Caribe.
 - Bastero, C. y Cano, J. (2007): A vueltas con el Proceso de Bolonia. **Diario Vasco**, 5 de abril. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/35204>
 - Bauman, Z. (1998): **La globalización. Consecuencias humanas**. México: FCE (vers. cast. 2001).
 - Bermejo, J.C. (2006a): La inconsistencia de las evaluaciones científicas: elogio del silencio. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/29853> [También publicado en **Revista Internacional de Filosofía Política** nº 27, julio 169-186
 - Bermejo, J.C. (2006b): Anxietas honorum et delirium administrativum. Una pandemia académica en el Mundo Occidental. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/33245>
 - Bermejo, J.C. (2008): Un galimatías económico: El capitalismo imaginario y la génesis de las oligarquías académicas. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40301> [También en Bermejo, J.C. (2009): **La fábrica de la ignorancia**. Madrid: Akal]
 - Bermejo, J.C. (2009): La ceremonia de la confusión: Bolonia. **La Voz de Galicia**, 11 de junio. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/43143>
 - Bermejo, J.C. y Fábregas, R. (2006): ¿De veras queremos que a USC sexa una empresa? As palabras e os feitos. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/29544>
 - Berzosa, C. (2006): Elogio de la docencia. **El País**, 8 de mayo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/28919>
 - Berzosa, C. (2008): Sí a Bolonia, pero no así. **El País**, 9 de junio. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40145>
 - Bloom, A. (1987): **El cierre de la mente moderna**. Barcelona: Plaza & Janés (vers. cast. 1989).
 - Bosch, E. (2009): La universidad ante su crisis. Universidad docente/institutos de investigación. **Barcelona. Metrópolis. Revista de información y pensamiento urbanos**. <http://www.barcelonametropolis.cat/es/page.asp?id=23&ui=149>
 - Bourdieu, J. y Chatenay, D. (2007): De quelle autonomie parle-t-on? **ARESER. Association de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche**, 12 de decembro. <http://areser.blogspot.com/2007/12/de-quelle-autonomie-parle-t-on.html>
 - Bruner, J.S. (1965): El desarrollo de la mente. En J.S. Bruner, **Desarrollo cognitivo y educación**. Selección de textos por Jesús Palacios. Madrid: Morata (vers. cast. 1988).
 - Bruner, J.S. (1986): **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa (Vers. cast. 1998)
 - Bruner, J.S. (1997): **La Educación, puerta de la cultura**. Madrid: Aprendizaje Visor
 - Bruner, J.S. (2002): **Making stories : law, literature, life**. Cambridge: Harvard University
 - Burgi, N. (2009): El imperio del miedo: Menos protección, más presiones para los asalariados. **Le Monde Diplomatique**, núm, 23. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/43243>
 - California Faculty Association (2009): CFA white paper on restructuring the CSU. "Restructuring" the CSU or Wrecking It? What Proposed Changes Mean and What We Can Do about Them December 1. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/44792>
 - Caminal, M. (2008): La sumisión de la universidad pública. **El País**, 21 de mayo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/39991>
 - Caminal, M. (2009): La universidad ante su crisis. Una institución a debate. **Barcelona. Metrópolis. Revista de información y pensamiento urbanos**. <http://www.barcelonametropolis.cat/es/page.asp?id=23&ui=138>
 - Candel, M. (2007): Bolonia siglo XI – Bolonia siglo XXI. Descanse en paz. **Sinpermiso**, 2 de decembro. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38045>
 - Carabaña, K. (2005): La carrera del profesor universitario: cada vez más larga, más pobre y más precaria. En Miguel Angel García Calavia y Ernesto Cano Cano (coords.), **¿Hacia dónde va la**

- Universidad?**. Valencia: Germania. Conferencia impartida na Universitat de Valencia en 2002.
- Carabaña, J. (2006): Bolonia: ¿otro espejismo europeo? <http://firgoa.usc.es/drupal/node/30163>
 - Círculo de Empresarios (2007): **Una universidad al servicio de la sociedad**. <http://www.circulodeempresarios.org/wp-content/uploads/2009/06/11.pdf>
 - Cixous, H. (2009): Une sorte de mise à mort de l'être au travail. **L'Humanité**, 3 de octubre. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/44104>
 - Consello de Contas de Galicia (2003): **Informe de fiscalización da Universidade de Santiago. Exercicio 2003**. <http://www.usc.es/estaticos/destacados/usc2003.pdf>
 - Considine, M. (2001): The Enterprise University & New Governance Dynamics. **Australian Fabian Society, Event Papers**. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/19458>
 - Crespo de las Casas, A. (2006): Límites en la cualificación docente e investigadora. **El País**, 15 de mayo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/2920>
 - CRUE (s/d): Estudio de un calendario académico único en el marco del EEES. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42281>
 - Cruz, M. (2008): Ni se le ocurra continuar leyendo. **El Periódico**, 22 de marzo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/39270>
 - Culla i Clará, J.B. (2008): Aulas secuestradas. **El País**, 12 de diciembre. http://www.elpais.com/articulo/cataluna/Aulas/secuestradas/elpepuespcat/20081212elpcat_4/Tes
 - Curcio, R. (2002): **La empresa total**. Madrid: Traficantes de Sueños (Vers. Cast. 2005).
 - Chomsky, N. (1991): **El miedo de la democracia**. Barcelona: Grijalbo Mondadori (Vers. cast. 1997).
 - Chomsky, N. (1994): **El nuevo orden mundial (y el viejo)**. Barcelona: Crítica (Vers. cast. 1996).
 - Debray, R. (2009): Civilisation contre évaluation. **Marianne2**. 20 de mayo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42864>
 - De Carreras, F. (2008): Plastilina en la universidad. **La Vanguardia**, 29 de junio. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40064>
 - De Carreras, F. (2009): Universidad: ¿ciencia o profesión? **La Vanguardia**, 4 de junio. <http://www.lavanguardia.es/lv24h/20090604/53716659999.html>
 - De Ferranti, D., Perry, G.E., Gill, I., Maloney, W.E., Sánchez-Páramo, C. e Schady, N. (2003): **Cerrar la brecha entre educación y tecnología**. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
 - Dejours, C. (1998): **Trabajo y sufrimiento. Cuando la injusticia se hace banal**. Madrid: Editorial Modus Laborandi (ver cast. 2009).
 - De la Oliva, A. (2005): Universidad, sociedad, Europa. **ABC**, 5 de noviembre. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/22496>
 - De la Oliva, A. (2007): Una Universidad más... universitaria". **ABC**, 23 de abril. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/35413>
 - Delannoy, F. (1998): **Reformas en Gestión Educativa en los 90s**. The World Bank. Latin America and the Caribbean Regional Office.
 - Del Bello, J.C. (2002): **Desafíos de la Política de Educación Superior en América Latina. Reflexiones a partir del caso argentino con énfasis en la evaluación para el mejoramiento de la calidad**. LCSHD Paper Series 70. Department of Human Development. The World Bank/Latin America and the Caribbean Regional Office.
 - De Miguel, J.C. (2008): Noticias de la universidad. **El País**, 23 de junio. http://www.elpais.com/articulo/Comunidad/Valenciana/Noticias/Universitat/elpepuespval/20080613elpval_27/Tes
 - De Montlibert, C. (2007): La production des savoirs à la merci des managers. **L' Humanité**, 7 de diciembre. http://www.humanite.fr/2007-12-07_Tribune-libre_La-production-des-savoirs-a-la-merci-des-managers
 - De Sélys, G. (1998): La escuela, gran mercado del siglo XXI: Un sueño enloquecido de tecnócratas industriales. **Le Monde Diplomatique**, xuño. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41732>
 - Derrida, J. (2001): **Universidad sin condición**. Madrid: Mínima Trotta. (Trad. Cast. 2002).
 - Díaz, A. (2009): ¿A dónde vamos a parar? **La Verdad**, 8 de mayo. <http://www.laverdad.es/murcia/prensa/20090508/opinion/adonde-vamos-parar-20090508.html>

- Díaz, A. y Álvarez, B. (2009): Un plan como unas tortas. **La Verdad**, 19 de junio. <http://www.laverdad.es/murcia/prensa/20090619/opinion/plan-como-unas-tortas-20090619.html>
- Díez, E.J. (2009): Bolonia o el capitalismo académico. **Público**, 27 de marzo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42244>
- Dupuy, F. (2005): **La fatiga de las élites**. Buenos Aires: Ediciones Manantial (vers. cast. 2005).
- El-Khawas, E. DePrieto-Jurand, R. y Holm-Nilsen, L. (1998): **El control de calidad en la educación superior: avances recientes y dificultades por superar**. Documento del Banco Mundial presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, celebrado en París, en octubre de 1998.
- Escudero, R. (2007): Universidad y Bolonia. **Público**, 8 de noviembre. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/37752>
- ESIB - The National Unions of Students in Europe (2005a): **Bologna with student eyes**. <http://onderwijs.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Bolognastudenteyes2005.pdf>
- ESIB - The National Unions of Students in Europe (2005b): **The Black Book of the Bologna Process**. http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/Bologna-Blackbook_2005.pdf
- ESIB - The National Unions of Students in Europe (2007): **Bologna with student eyes**. Edition 2007. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Bolognastudenteyes2007.pdf>
- ESIB - The National Unions of Students in Europe (2009): **Bologna with student eyes 2009**. http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/BWSE2009-final.pdf
- Essinger, D. (2008): Las discusiones sobre “Bolonia” deberían haberse iniciado hace años por parte de los propios rectores, decanos y profesores. **Rebelión**, 18 de diciembre. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41655>
- Etcheverry, J. (2001): La universidad en la era del dinero. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/9397>
- European Round Table of Industrialists (1989): **Education and European Competence**. Traducción catalana, **L'educació i la competència profesional a Europa**. Estudi de la Taula Redoda Europea sobre L'educació i la formació a Europa. Barcelona: Generalitat de Catalunya/Departament d'Ensenyament - Institut Català de Noves Professions.
- European Round Table of Industrialists (1994): **Education for Europeans. Towards the Learning Society**. <http://www.ert.be/doc/0061.pdf>
- Fernández Buey, F. (2009a) ¿De qué Plan de Bolonia hablamos?. **Público**, 21 de marzo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42183>
- Fernández Buey, F. (2009b): La universidad ante su crisis. Sobre la universidad y sus funciones. **Barcelona. Metròpolis. Revista de informació y pensamiento urbanas**. <http://www.barcelonametropolis.cat/es/page.asp?id=23&ui=139>
- Fernández Areal, M. (2008): Bolonia. **El Correo Gallego**, 28 de julio. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40513>
- Fernández-Crehuet, F. (2008): Diez razones contra Bolonia". **Ideal**, 10 de mayo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/39885>
- Fernández Liria, C (2008): La filosofía en huelga. **Público**, 7 de mayo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/39833>
- Ferrer, J. (2009): La universidad ante su crisis. ¿Qué gobierno se necesita en la universidad pública? **Barcelona. Metròpolis. Revista de informació y pensamiento urbanas**. <http://www.barcelonametropolis.cat/es/page.asp?id=23&ui=139>
- Finkel, D. (2000): **Dar clase con la boca cerrada**. Valencia: Publicacions de la Universitat de València. (Vers. cast. 2008).
- Foucault, M. (2004): **Nacimiento de la biopolítica**. Madrid: Akal (Vers. Cast. 2009).
- Foucault, M. (1975): **Vigilar y castigar**. Madrid: Siglo XXI (vers. cast. 1996).
- Freitag, M. (1995): **El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política**. Barcelona: Ediciones Pomares (vers. cast. 2004).
- Frey, B. (2003): Publishing as Prostitution? Choosing Between One's Own Ideas and Academic Failure. **Public Choice**, 116: 205–223.
- Friedman, M. y Friedman, R. (1980): **Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico**. Barcelona: Grijalbo.

- Fundación CyD (2008): **Resumen ejecutivo Informe CyD 2008. La contribución de las universidades españolas al desarrollo.** http://www.fundacioncyd.org/wps/wcm/connect/638f8f80402d00528d46ef8fa7eb0eeb/DOC_CYD_11.pdf?MOD=AJPERES
- García Montero, L. (2008): Universidad. **El País**, 19 de julio. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40463>
- García Ramos, J.M. (2009): Atlantidad. Burocratización universitaria. **Canarias.es**, 17 de noviembre. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/30303>
- García Tobío y Pardo (2007): Os profesores non terán que ensinar. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38184>
- Gaulejac, de V. (2005): **La société malade de la gestion: Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social.** Paris: Editions du Seuil.
- Gertstner, L.V., Semerad, R.D., Doyle, D.P. y Johnston, W.B. (1996): **Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas.** Barcelona: Paidós (Vers. orix. 1994).
- Giroux, H.A. (2001): **Cultura, política y práctica educativa.** Barcelona: Graó Editorial.
- Giroux, H.A. (2007): **The University in Chains. Confronting the Military-Industrial-Academic Complex.** Colorado: Paradigm Publishers.
- Giroux, H.A. (2009): Is Higher Education in Need of a Moral Bailout? **The Corporate Stranglehold on Education. America's Best Political Newsletter. Counterpunch.** <http://www.counterpunch.org/giroux09082009.html>
- Gómez Márquez, J. (2006): Investigación na USC. **El Correo Gallego**, 16 de noviembre. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/32768>
- Gómez Márquez, J. (2008): Un problema sin resolver. **El País**, 7 de mayo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/39859>
- Grau, A. (2009): Tus datos íntimos son una mina. **El País**, 3 de junio. http://www.elpais.com/articulo/sociedad/datos/intimos/mina/elpepisoc/20090603elpepisoc_1/Tes
- Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad (2000): **La Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas.** Washington: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- Guerra, J. (2009): Bolonia comienza ahora. **La Verdad**, 25 de marzo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42215>
- Gunter, H. (2007): Remodelling the School Workforce in England: a study in tyranny. **Journal for Critical Education Policy Studies** Vol. 5, Num. 1. <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=84>
- Hargreaves, A. (1996): **Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.** Madrid: Editorial Morata (Vers. Cast. 1994).
- Harvey, D. (2005): **Breve historia del neoliberalismo.** Madrid: Akal. (Trad. cast. 2007).
- Hatcher, R. (2006): Formas de privatización y gestión empresarial en el sistema escolar de Inglaterra : ¿un laboratorio para Europa? Paper presented at **Jornadas Neoliberalismo, autonomía y gestión escolar**, Unión General de Trabajadores. Madrid, 29 March and Barcelona, 31 March 2006. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42070>
- Henry, M. (1987): **La barbarie.** Madrid: Caparrós Editores (vers cast. 1996).
- Hirtt, N. (2003): **Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza.** Madrid: Editorial Minor .
- Johnstone, D.B. (1998): **Financiamiento y gestión de la enseñanza superior: Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo.** Estudio como parte de la contribución del Banco Mundial a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, celebrada en París en octubre de 1998.
- Jové, X. (2008): La poesia i la tecnocràcia universitària. **Tarragona Literaria**, 20 de junio. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40371>
- Konzelmann, S.J. (2007): **Work intensification and employment insecurity in professional work.** Centre for Business Research, University of Cambridge. Working Paper N° 45
- Laporta, F.J. (2009): Bolonia somos nosotros. **El País**, 28 de mayo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42935>
- Lawrence, P.A. (2003): The Politics of Publication. **Nature**, 422, 20, 259-261.
- Lawrence, P.A. (2007): The Mismeasurement of Science. **Current Biology**, 17, núm. 15), 583-585.

- Lawrence, P.A. (2008): Lost in publication: how measurement harms science. **Ethics in Science and Environmental Politics**, Vol. 8, 9–11.
- Levidow, L. (2000): Mercantilizando la educación superior: estrategias neoliberales y contraestrategias. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/10403>
- Llano, A. (2008): La emergencia educativa. **La Gaceta**, 14 de junio. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40217>
- Llovet, J. (2009): Bolonya i les "minorities". **El País**, 20 de febrero. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41956>
- López García-Molins, A. (2008): Perplejidad. **El País**, 15 de noviembre. http://www.elpais.com/articulo/Comunidad/Valenciana/Perplejidad/elpepuespval/20081115elpval_37/Tes
- López Piñero, A. (2009): Plan Bolonya ¿es aún posible?" **Hoy.es**, 22 de marzo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42187>
- Lucarelli, S. (2009): La financiarización como forma de biopoder. En A Fumagalli, S. Lucarelli, C. Marazzi, A. Negri y C. Vercellone, **La gran crisis de la economía global. Mercados, luchas sociales y nuevos escenarios políticos**. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Magris, C. (2004): La mia università scomparsa. **Corriere della Sera**, 16 de marzo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/9590>
- Maleval, J.C. (2009): Pourquoi l'ideologie de l'évaluation est-elle pernicieuse? **Médecine : de la médecine factuelle à nos pratiques**. Vol 5, núm. 4, pp. 172-176. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42041>
- Marcovitch, J. (2002): **La universidad (im)posible**. Madrid: Cambridge University Press-OEI.
- Martínez Llana, M. (2009): Profesores de la Universidad Politécnica de Madrid ponen en marcha una campaña contra el proceso Bolonya. **Rebelión**, 1 de abril. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42297>
- Martinic, S. (1998): **Tiempo y aprendizaje**. LCSHD Paper Series 26. Department of Human Development. The World Bank/Latin America and the Caribbean Regional Office.
- Méndez Ferrín, X.L. (2008): En minoría: II. Misión da Universidade. **La Opinión**, 9 de mayo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/39869>
- Molina, S. (2009): Próximo futuro de las universidades españolas. **Campus**, 4 de febrero. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41852>
- Mollis, M. (2003): Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. En M. Mollis (comp.): **Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas? La cosmética del poder financiero**. Buenos Aires: Clacso.
- Monserrat, O. (2009): Bolonya en clave de desacuerdos. **La Nueva España**, 17 de mayo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42850>
- Moreno, I. (2006): Dilapidar cerebros. **Europa Sur**, 2 de junio. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/29609>
- Moreno, I. (2009): La Universidad, el Mercado y Bolonya. **Le Monde Diplomatique**, núm. 159 Le Monde Diplomatique, nº 159, Enero 2009. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41716>
- Morrison, Ch. (1996): La Faisabilité politique de l'ajustement. Cahier de politique économique, nº 13. OCDE. <http://dcalin.fr/ocde.pdf>
- National Commission on Educational Excellence (1983): **A Nation at Risk: The imperative of educational reforms**. Washington, DC.: Government Printing Office. Versión castellana ("Estados Unidos. Una nación en peligro: el impacto de una reforma educativa") en Revista de Educación, 278 (1986), 135-153. (<http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>)
- Nietzsche, F. (1881): **Aurora. Reflexiones sobre los prejuicios morales**. Madrid: DeBolsillo (Vers. cast. 2009).
- Noble, D. (1997): Factorías de Diplomas Digitales I - La Automatización de la Educación Superior. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/24428#I>
- Noble, D. (1998a): Factorías de Diplomas Digitales II - La inminente batalla sobre la Teleformación. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/24428#II>
- Noble, D. (1998b): Factorías De Diplomas Digitales III - Se Marchitó La Rosa. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/24428#III>
- Noble, D. (1999): Factorías de diplomas digitales IV - Ensayo para la Revolución.

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/24428#IV>

- Oakeshott (1949): **La voz del aprendizaje liberal**. Madrid: Katz editores (vers. cast. 2009).
- Osten, M. (2004): **La memoria robada. Los sistemas digitales y la destrucción de la cultura del recuerdo. Breve historia del olvido**. Madrid: Siruela (vers. cast. 2008).
- Pardo, J.C. y García Tobío, A. (1999): Transicións sociais, sociedade da información e educación escolar. **Revista Galega de Educación**, 32, 21-50.
- Pardo, J.C. y García Tobío (2005a): O significado das políticas de calidade na universidade. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42846>
- Pardo, J.C. y García Tobío (2005b): Sobre modificacións no calendario escolar na universidade. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/15409>
- Pardo, J.C. y García Tobío, A. (2008): O Espazo Europeo de Educación Superior: A razón instrumental dunha universidade ó servicio da empresa. **Innovación Educativa**, 18, 97-124. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38599>
- Paris, C. (2009): La universidad ante Bolonia. **Público**, 31 de enero. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41821>
- Petrella, R. (2000): Cinco trampas tendidas a la educación. **Le Monde Diplomatique**, edición española, octubre.
- Plumb, A. (s/d): Adjuncts and the Corporatization of Higher Education. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/43215>
- Portero Molina, J. (2009): Una mirada escéptica y restringida a Bolonia. **La Opinión**, 19 de abril. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42409>
- Pozuelo, (2008): ¡Qué lejos está Bolonia! **La Verdad.es**, 22 de novembro. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41399>
- Rangel, L.F. (2009): ¡Ya vienen los bolonios! **Diario de Sevilla**, 14 de setiembre. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/43939>
- Rodríguez Alfageme, I. (2006): Convergencia europea: lo que no se dice. Profesores por el conocimiento. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/24811>
- Rodríguez, R. (2009): ¿Universitario cliente? **Diario de Sevilla**, 27 de junio. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/43582>
- Rodríguez, R. (2009): Los malentendidos de la "Bolonia española". **ABC**, 26 de enero. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41773>
- Russell, A. (2003): **La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo**. Buenos Aires: Katz (vers. cast. 2008).
- Salmi, J. y Alcalá, G. (1998): **Opciones para Reformar el Financiamiento de la Enseñanza Superior**. LCSHD Paper Series 35. Department of Human Development. The World Bank/Latin America and the Caribbean Regional Office.
- Salmon, Ch. (2008): **Storytelling. La máquina de fabricar historias y formatear mentes**. Barcelona: Editorial Península.
- Sanllorenti, P (2003): El Modelo Neoliberal en las Universidades Nacionales: La Maldición de los Incentivos a los Docentes Investigadores. http://www.adum.org.ar/wordpress/wp-content/uploads/2008/03/maldicion_incentivos_docentes_investigadores.pdf
- Savater, F. (2008): Estudiantes en vela. **El País**, 6 de mayo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/39814>
- Sennett, R. (1998): **La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Barcelona: Anagrama (vers. cast. 2000).
- Sennett, R. (2006): **La nueva cultura del capitalismo**. Barcelona: Editorial Anagrama (orix. 2006).
- Sidorkin, S. (2002): Panopticon of the Second Kind: Self-Reforming during the Era of Excellence. **American Educational Studies Association Annual Conference**, Pittsburgh, PA, October. <http://sidorkin.net/pdf/panopticon.pdf>
- Solà, P. (2009): Por el diálogo universitario. **El Periódico**, 17 de febrero.. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41931>
- Sorokin, P.A. (1964): **Achaques y manías de la sociología moderna y ciencias sociales**. Madrid: Editorial Aguilar.
- Sosa, F. (2008): Carta abierta al rector Juan Vázquez. **La Nueva España**, 7 de febrero. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38653>

- Steiner, G. (1997): Errata. **El examen de una vida**. Madrid: Siruela (vers. cast. 1998).
- Suárez, P.M. (2009): El último verano. **El Comercio**, 30 de agosto. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/43872>
- Subirats, J. (2007): Los costes de la modernización universitaria. **El País**, 12 de julio. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/36595>
- Subirats, J. (2008): Bolonia en el laberinto universitario. **El País**, 12 de junio. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40193>
- Taíbo, C. (2009): Desafueros bolonianos. **Público**, 29 de abril. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42484>
- The Economist (1997): Inside the knowledge factory. **The Economist**, octubre. <http://eg.de.iscte.pt/The%20Economist%20-%20Knowledge%20Factory.pdf>
- Trautmann, A. (2008): Chronique des ravages annoncés de la "modernisation universitaire en Europe. **Sauvons la recherche**. <http://www.sauvonslarecherche.fr/spip.php?article1872>
- Trautmann, A. (2009): Réponse à la provocation présidentielle du 22 janvier. **Sauvons la recherche**. <http://www.sauvonslarecherche.fr/spip.php?article2373>
- Valdecantos, A. (2009): Bolonia a destiempo. **Campus**, 28 de enero. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41788>
- Vegas, E. y Umansky, I. (2005): **Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos. ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?** Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Vicente, D.J. (2008): A la Sabiduría le quieren desmantelar la casa. **El Norte de Castilla**, 14 de junio. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40212>
- Vilach, P. (2009): Ces conditions de travail qui mènent au suicide : mais la faute à qui? **Agora Vox**, 30 septembre. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/44068>
- Vilanova, P. (2008): La crisis de la universidad pública. **Público**, 29 de mayo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40063>
- West, E.G. (1994): **La educación y el estado. Un estudio de economía política**. 3ª edición. Madrid: Unión Editorial.
- Wolff, L., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994): **Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe. Hacia el Siglo XXI**. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Zarka, Y.C. (2009): Qu'est-ce que tyranniser le savoir? **Droit de Cités**. 37, 3-6