

DOCENCIA UNIVERSITARIA

Rafael Feito
Universidad Complutense de Madrid

El propósito de este texto es el de sugerir ideas sobre cómo debiera ser la docencia en la Universidad –y en el resto de los niveles educativos– en el marco de las modificaciones que está suponiendo el desarrollo del denominado espacio europeo de educación superior (EEES).

El conjunto del sistema educativo –y, por eso, considero que buena parte de las reflexiones que aquí se plantean deben darse también en el bachiller y la educación obligatoria (en la infantil, en buena medida, son una realidad)– se enfrenta al reto de que las fuentes de creación y distribución del conocimiento se han diversificado enormemente, de manera que la Universidad no es la única instancia productora de conocimiento. En realidad nunca lo ha sido y en algún período histórico la universidad –por ejemplo, la medieval, pero también la franquista– ha sido más bien la tumba del pensamiento.

Vivimos en una época en la que los conocimientos científicos crecen exponencialmente, una sociedad en la que no se puede prever qué conocimientos –más allá de la alfabetización básica– serán imprescindibles en un futuro próximo. La opción, parece claro, consiste en la compleja y apasionante tarea de ser capaces de suministrar herramientas a la gente para que sea capaz de buscar, seleccionar y crear conocimiento por sí misma. Es decir, deberíamos adentrarnos en un escenario educativo en el que el aprender sea divertido, esté conectado con el desarrollo personal y que permita que las personas sean más libres, más solidarias, más creativas.

Todo esto significa que el conocimiento es efímero y que hay que renovarlo constantemente. Esto nos sitúa en un escenario en el que el aprendizaje no puede concluir al abandonar la escuela sino que ha de tener lugar a lo largo de toda la vida. La explosión de conocimientos en cualquier campo es de una magnitud tal que, salvo profesionales altamente especializados, es casi imposible mantenerse al día.

En definitiva, estamos insertos en un mundo en continua transformación y futuro difícilmente previsible. La mayor parte del conocimiento tiene fecha de caducidad. Muchas de las tecnologías actuales estarán obsoletas en los próximos diez años. De acuerdo con la OCDE, la nueva generación que llega hoy al mundo laboral puede esperar seis o más cambios de trabajo a lo largo de la vida laboral. Esta misma organización calcula que el 40% de los trabajos no se han inventado aún¹.

I. LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Es cada vez más evidente que estamos asistiendo a una transformación económica y social de parecida intensidad a la que supuso el paso de la economía agraria a la economía industrial. Las expresiones al uso dan cuenta del fenómeno: sociedad del conocimiento, sociedad informacional, sociedad red. Estamos pasando de una sociedad del acero, de la producción de bienes tangibles, a una sociedad en la que el valor añadido procede del conocimiento. No se trata solo de que aparezcan nuevos y pujantes sectores económicos, como los vinculados a la informática, sino de la capacidad que estos tienen de difundirse por el conjunto de la economía, hasta el extremo de que cada vez es menos concebible una actividad económica sin la presencia de las nuevas tecnologías. Salvo que el coste de la mano de obra sea muy reducido –como pueda ser el caso de China– cualquier país que quiera ocupar una posición no subordinada en el panorama internacional debe destacar por su capacidad de generar conocimientos, de su capacidad de innovar.

Manuel Castells explicaba que la nueva economía «es *informacional* porque la productividad y la competitividad de las unidades o agentes de esta economía (ya sean empresas, regiones o naciones) dependen fundamentalmente de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia

la información basada en el conocimiento. Es *global* porque la producción, el consumo y la circulación, así como sus componentes (capital, mano de obra, materias primas, gestión, información, tecnología, mercados), están organizados a escala global, bien de forma directa, bien mediante una red de vínculos entre los agentes económicos»². Hay una singular conexión entre el conocimiento y la información. Sin lugar a dudas, el conocimiento es el principal factor productivo.

Las nuevas tecnologías son las responsables del fenómeno de la globalización, muy especialmente, las tecnologías de la información, es decir, Internet y los satélites.

Lamo de Espinosa destacaba tres aspectos clave que definirían la sociedad del conocimiento³.

«—en primer lugar [cambios] en la producción de nuevos conocimientos. La mayoría de los científicos que ha habido en la historia de la humanidad (el 90%) están vivos y su porcentaje sobre el total crece en lugar de reducirse.

—(...) [Cambios] en la distribución de los conocimientos, y así, la escolarización masiva postsecundaria es una consecuencia. El caudal de conocimientos necesario para poder funcionar con eficacia social es inmenso e inevitablemente la escolarización se alarga. Hasta un 70% de jóvenes acuden en USA o Japón a la enseñanza postsecundaria, universitaria, tantos como hace un siglo acudían a la escuela o como hace 50 años cursaban el bachillerato. El porcentaje de población activa con enseñanza superior es en muchos países del área de la OCDE superior al 20% lo que significa que hay grupos numerosos que han sido sistemáticamente entrenados en la lógica de la ciencia, lógica que aplican inevitablemente a sus problemas cotidianos y ordinarios. Hoy en España hay más de 1.500.000 universitarios y más de 60.000 estudiantes de doctorado, números similares, respectivamente, al de alumnos de escuela o de universitarios hace 50 años. (...) La ciencia es así, progresivamente, el modo usual y ordinario de pensar, es pues cultura y, en muchos sitios, cultura popular de masas. Ese es, en mi opinión el sentido más profundo del término sociedad del conocimiento: que si antes la cultura era la ciencia, hoy la ciencia es la cultura dominante.

—y finalmente [cambios] en la incidencia social de ese flujo continuo de conocimientos. Los tiempos de impregnación social de las nuevas tecnologías,

de comercialización y difusión, se acortan. El teléfono necesitó más de medio siglo desde su descubrimiento hasta su aplicación; la radio solo 35 años; el radar poco más de 15; la televisión poco más de 10; el transistor 5 años. El lag o retraso entre la producción de un conocimiento básico y su difusión es cada vez menor, de modo que la misma distinción entre investigación básica y aplicada, entre I y D se desdibuja. En ocasiones se está esperando a que el laboratorio acabe de perfilar sus conclusiones pues la línea de producción, el envasado, la comercialización, y el marketing ya están preparados, a la espera de salir a la calle. La rapidísima difusión del teléfono móvil es una muestra más de una pauta generalizada: la producción de nuevos conocimientos está ya acoplada con una sociedad radicalmente neofóbica dispuesta y preparada para recibir ese aluvión de innovaciones».

2. ¿QUÉ TIPO DE CIUDADANO ESPERAMOS DE LA UNIVERSIDAD?

En nuestros procesos de reforma y contra-reforma tanto en los niveles preuniversitarios como en la Universidad ha estado ausente el debate sobre qué entendemos por un ciudadano educado en el contexto del cambio de siglo. Parece como si pensáramos que los conocimientos académicos tradicionales o de carácter profesional son lo más importante. Una buena formación académica o profesional no es, por sí sola, garantía para afrontar con éxito los retos que habremos de afrontar en los diversos escenarios que conforman nuestra vida adulta.

Uno de los grandes hallazgos de la última década del siglo xx es el de la existencia de múltiples inteligencias más allá de las dos que entroniza la escuela: la verbal y la lógico-matemática. Como explicaba Goleman⁴ en realidad tenemos dos mentes: una que piensa y otra que siente. Cada una de ellas suministra una fuente de conocimiento en interacción que son la clave de la vida de la mente. Se ha comprobado, en diversos estudios, que un alto cociente intelectual no es garantía por sí solo, a veces es lo contrario, del éxito en la vida personal y profesional. Goleman explica el ejemplo del seguimiento de noventa y cinco estudiantes de Harvard que dejó bien claro que los estudiantes con mejores notas no obtuvieron mejores puestos de trabajo que sus compañeros con peores calificaciones.

Da la impresión de que no nos damos cuenta de que la misión de la educación es preparar y dar herramientas a nuestros jóvenes para enfrentar con garantías la vida que tienen por delante y la que están viviendo en el presente. Esto ha de traducirse en que la Universidad –y la escuela, en general– debe ser un escenario en el que, junto a los conocimientos científicos, se aprendan y desarrollen un conjunto de destrezas imprescindibles para el desenvolvimiento en la vida laboral y en la vida ciudadana.

Si bien la Universidad, como dijimos más arriba, no es el único lugar en el que se producen conocimientos científicos, en la práctica –pese a excepciones tan significativas como la de Bill Gates– sí es la principal, si no única institución que forma a los futuros profesionales que producirán ciencia y nuevos conocimientos dentro o fuera de las universidades. Esto significa que la Universidad dispone del potentísimo privilegio de determinar qué tipo de persona, de ciudadano desea que salga de su paso por ella.

En la mente de todos está el recuerdo de científicos y de profesionales desalmados que planificaron la eliminación sistemática de millones de seres humanos en la Alemania nazi o la producción de una bomba atómica que poco ha hecho por el progreso de la humanidad.

Pese a que los sectores críticos sobre el EEES manifiestan que pondera una visión productivista de la Universidad, lo cierto es que el informe Tuning –paradigma de tal visión según sus críticos– afirma lo siguiente:

«La consideración de educación para el empleo tiene que marchar paralela a una educación para la responsabilidad como ciudadano, es decir, la obligación de desarrollarse como persona y ser capaz de asumir responsabilidades sociales. De acuerdo al informe de seguimiento de la Convención de Lisboa, es esencial también facilitar el acceso de todos los individuos a la educación⁵».

En todas las jornadas de orientación para estudiantes de bachiller que organizan las universidades se explicita la propuesta de que a la universidad no se debe acudir con la sola pretensión de adquirir un título y los consiguientes saberes especializados para el ejercicio de una profesión. De un universitario se espera mucho más que un experto en cardiología o en

construcción de puentes. Se espera un ciudadano culto, capaz de elaborar una opinión fundamentada sobre lo que ocurre a su alrededor. Es la famosa idea de Ortega sobre el sabio ignorante.

3. ¿CÓMO AFECTA TODO ESTO A LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA?

La educación no escapa a la influencia de estos cambios. Señalaba Juan Carlos Tedesco⁶ que las empresas precisarán de trabajadores capaces de realizar tres tipos de tareas: identificación de problemas, solución de problemas y definición de estrategias, tareas que, siguiendo al mismo autor, exigen el desarrollo de cuatro capacidades básicas:

a) *Capacidad de abstracción*, que implica capacidad para: simplificar la realidad, para ser comprendida y manejada; descubrir los patrones que ordenan los diferentes aspectos de la realidad; ordenar e interpretar el caos de datos; crear ecuaciones, modelos, analogías y metáforas; creatividad y curiosidad.

b) *Capacidad de pensamiento sistémico*, que supone: un paso más de la abstracción; superar la tendencia a pensar la realidad en compartimentos separados; comprender los procesos por los que diferentes partes de la realidad se conectan entre sí como condición para descubrir nuevos caminos y soluciones. Además de resolver problemas, hay que saber por qué se producen, cómo se relacionan con otros, reales o posibles, ...

c) *Aprender a experimentar*, esto es: comprender causas y consecuencias; explorar soluciones diferentes a un problema; aceptar la responsabilidad de autodirigir su propio aprendizaje (necesaria en puestos de reconversión permanente que exigen formación continua).

d) *Aprender a trabajar en equipo*, a comunicar información, buscar consensos, aprendizaje grupal, buscar y aceptar la crítica de los iguales, solicitar ayuda, dar credibilidad a los demás, etc.

En el documento *Education for Europeans* la Mesa Redonda de Empresarios Europeos indicaba, en 1997, que las principales carencias formativas no se hallan en la ausencia de un tipo determinado de contenidos. Por el contrario, apuntaban como déficits la habilidad de trabajar en

grupo, en la capacidad de tomar decisiones, en la asunción de riesgos, en el sentido de iniciativa, en la creatividad y en su curiosidad⁷.

Más específicamente, esta vez sobre las futuras necesidades y perfiles de los profesionales del sector de tecnologías de la información y de la comunicación, los directivos de este sector se reunieron en 1999 (coincidiendo con la Declaración de Bolonia) constituyendo el consorcio denominado «Career Space». Este consorcio estaba formado por: BT, Cisco Systems, IBM Europe, Intel, Microsoft Europe, Philips Semiconductors, Siemens AG, Telefónica S.A. y Thales, además de la EICTA (European Information and Communication Technology Association). Pues bien, en esta reunión se insistía, como no podía ser menos, en la necesidad de una sólida base técnica, pero se solicitaba también el desarrollo de una perspectiva sistémica amplia, ser capaz de trabajar en equipo, de trabajar en proyectos en los que se realicen distintas actividades en paralelo. «Además, es necesario que los graduados en TIC adquieran unas buenas capacidades personales, agudeza para comprender plenamente las necesidades de los clientes y de sus compañeros de proyecto y conciencia de las diferencias culturales cuando actúen en un contexto mundial»⁸.

Desgraciadamente, la impresión que se tiene es que la escuela y la Universidad son contrarias a todo esto. Funcionamos con la imposición de modelos, de soluciones prefabricadas, la estimulación de la obediencia y la memoria no comprensiva, se enseñan asignaturas que dividen la realidad, que enseñan solo a solucionar problemas conocidos.

El currículo se suele presentar como un hecho, no como un problema⁹. El material curricular es un conjunto de contenidos que han de cubrirse. «Son prácticamente nulas las sensaciones de conflicto, entusiasmo, anticipación y satisfacción última en el descubrimiento científico, en particular en asignaturas como las ciencias¹⁰. Bacon dijo que es preciso convertirse en un niño pequeño para entrar en el reino de la ciencia, y estas palabras son a la vez un recordatorio de la capacidad de asombro de la infancia y de la facilidad con que se pierde ese don¹¹.

«Disponemos a la persona del mayor bien que tiene: su propio impulso vital. Le colocamos encima un montón de exigencias, muchas veces completamente inalcanzables, la sometemos a una presión insoportable, negándole

la posibilidad de crecer a su propio ritmo, de aprender a vivir viviendo, de saborear la vida y doctorarse en ella, y, en el fondo, de ser persona».

He aquí un ejemplo de algunas preguntas de un examen de sociología, nada más y nada menos que de tipo test (la mitad del examen son 12 preguntas de tipo test y la otra mitad dos preguntas abiertas):

11. La mayor parte de la iglesia católica de los años 40 (del siglo xx)

- a) era apolítica
- b) estaba a favor del régimen franquista
- c) estaba a favor de una democracia

12. Los movimientos estudiantiles de los años 60 (del siglo xx) se caracterizaron por ser

- a) favorables al franquismo
- b) hostiles al franquismo
- c) apolíticos

Este tipo de preguntas supone caer en el síndrome de la respuesta correcta: solo puede haber una y es lo que diga el profesor. Piénsese en la primera de las preguntas: ¿se respondería lo mismo desde el País Vasco que desde Madrid? Por otro lado, ¿qué es iglesia?, ¿solo la institucional o el pueblo de Cristo? En la segunda pregunta me planteo que respondería la gente del entorno de José María Aznar.

4. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA ACTUAL

En un artículo publicado en *El País* –procedente, a su vez, de una polémica intervención en una mesa redonda en la Residencia de Estudiantes– Ignacio Sotelo¹³ señalaba que la «labor del profesor no radica en transmitir los conocimientos adquiridos, en el mejor de los casos en la investigación más reciente, sino en enseñar a preguntar, orientando el trabajo y promoviendo el desarrollo intelectual y científico de los alumnos, lo que únicamente cabe en un diálogo personal». Y añadía: «Sí, escandalícese el lector, la Universidad no tiene como misión repetir lo que ya se

sabe y que se puede encontrar en un buen libro (la enseñanza universitaria no sustituye a la lectura, sino que la presupone, la Universidad nació con la biblioteca), sino enseñar a preguntar».

El problema, como señalaba Vicente Ortega es que la formación pivota en torno a asignaturas diseñadas a partir de los intereses de los profesores.

«El resultado es una acumulación de contenidos, unos currículos muy densos que convierten el trabajo del estudiante en un ejercicio de repetición de lo explicado por el profesor dejando apenas espacio y tiempo para el desarrollo de su creatividad. La creatividad no es una disciplina, una asignatura que pueda ser explicada en el aula. La creatividad no se enseña, se aprende, y depende de las condiciones en que se desarrolla la enseñanza. La creación, además de libertad, que ya se tiene, requiere reflexión y ésta requiere tiempo, lo cual debe llevar a las Universidades e IES –institutos de educación superior– a prestar más atención al fomento de la creatividad en los estudiantes mediante la innovación en los contenidos curriculares de las enseñanzas y en los métodos de concebir la formación¹⁴».

El problema de la transmisión unidireccional de información (eso que en inglés se llama *lecture*, pero que por ser menos eufemístico podríamos denominar, como hiciera Freire¹⁵, pedagogía transmisiva) es que favorece la acumulación de datos y hechos. A pesar de que este tipo de docencia pudiera ser tan eficaz como la lectura, apenas lo es para estimular el pensamiento propio o el cambio de actitudes (de ahí que, por referirme a mi propia experiencia, la mayoría de los estudiantes de mi facultad de sociología no lleguen a desplegar una interpretación sociológica de su entorno).

A esto hay que añadir que escuchar a un ponente supone dar por supuesto que todo el mundo precisa la misma información, presentada al mismo ritmo y sin apenas diálogo con quien la presenta. Compárese esta situación con la lectura. Cuando alguien lee decide el ritmo de lectura, si va más rápido o más lento, si apenas presta atención a determinados párrafos, si precisa volver atrás, etc. En unos tiempos de escaso aprecio por los libros habría que decirlo bien alto: la lectura es el reino de la libertad. A ello conviene añadir la tremenda flexibilidad que supone subrayar lo

que al lector le viene en gana –siempre y cuando no se trate de un libro de una biblioteca pública. Carlos Marx decía que sus libros eran sus esclavos, que estaban para servirle, que los podría subrayar, doblar hasta el infinito y hacerles todo tipo de perrerías¹⁶. Por desgracia, desde hace algún tiempo, todos los profesores venimos notando el escaso hábito de lectura, no digamos de adquisición de libros, entre los estudiantes –puede que también entre los propios profesores.

Los contenidos, tal y como se transmiten, se olvidan con facilidad. No se aprende escuchando. Funcionar como hasta ahora significa dar por supuesto que el mecanismo más eficaz para que la gente aprenda consiste en escuchar. Hay varios estudios de los años sesenta (citados en D. W. Johnson y R. J. Johnson)¹⁷ que ponen de manifiesto que la atención de los alumnos a lo que dice el docente va decreciendo a medida que la explicación se desarrolla. La pauta, más o menos, es la siguiente: cinco minutos de adaptación, cinco minutos de asimilación de material, confusión y aburrimiento con descenso veloz de la asimilación, bajo nivel mantenido durante la mayor parte de la explicación y cierto resurgimiento de la atención al final.

Incluso entre quienes acuden voluntariamente a una conferencia, la eficacia cognitiva es mínima. Así, en un estudio citado en el libro anteriormente mencionado se cuenta lo siguiente:

«El diez por ciento del auditorio exhibe signos de falta de atención a los 15 minutos. Después de 18 minutos, un tercio del auditorio y un diez por ciento de los invitados al estrado están inquietos. A los 35 minutos, ya nadie presta atención. A los 45 minutos, se percibe más un estado de trance que de inquietud. Y, a los 47 minutos, algunos duermen y por lo menos una persona está leyendo. Una revisión casual realizada 24 horas después revela que el auditorio solo recordaba detalles insignificantes y que en su mayoría estos estaban equivocados¹⁸».

Es difícil saber qué porcentaje de la docencia universitaria se basa de modo exclusivo en la palabra del profesor. A diferencia de lo que ocurre con los niveles preuniversitarios, la universidad es un medio tan heterogéneo como lo son las titulaciones que ofrece. Es decir, la universidad no cuenta con unas prescripciones curriculares comunes. No hay, igualmente

—salvo quizás alguna excepción—, unas pocas editoriales de libros de texto que monopolicen la interpretación del currículo oficial. Es decir, mientras que sabemos que buena parte de la docencia preuniversitaria pivota en torno al libro de texto, no podemos saber con similar grado de precisión qué ocurre en la universidad. No es lo mismo la docencia en unas prácticas de laboratorio que en un aula de filosofía, por ejemplo. Se sabe que se utilizan libros al modo de los libros de texto —los cuales, en ocasiones, son leídos en voz alta por el profesor, mientras que los alumnos toman apuntes—. Lo que sí sospechamos es que buena parte de la actividad en las aulas consiste en que el estudiantado tome apuntes pasivamente. Basta para ello con darse una vuelta por una biblioteca en periodo de exámenes.

Esto es lo que decía recientemente una estudiante en una carta a uno de los directores de periódico de este país.

«Se acerca la temida selectividad. Yo la superé hace cuatro años y entré en una universidad pública de la que tenía una idea muy diferente a la que tengo ahora. Aquí, los alumnos estamos acostumbrados a que los profesores y catedráticos no se dediquen a enseñar, sino simplemente a leer en voz alta sus apuntes o libros. Dudo mucho de que ésa sea la clave del prestigio que tiene mi universidad. Ellos dictan; nosotros copiamos, lo memorizamos y al día siguiente lo transcribimos en unos cuantos folios. No sé yo si se está fomentando una actitud crítica o más bien se está educando a profesionales autómatas¹⁹».

Estas observaciones recuerdan a las que hiciera hace más de un siglo Unamuno²⁰.

«Ante él [el catedrático] unos cuantos botijos vacíos, como aquellos de que hablaba Dickens, toman afanosamente apuntes sin enterarse de nada; porque ¿se ha enterado jamás un taquígrafo de los discursos que recoge? Hay que ver los apuntes de clase... ¡Qué desatinos! Y, la verdad, hay que ser justos; no son todos del catedrático».

Quizás con este sistema lo que realmente estamos haciendo es enseñar. Sin embargo, lo que casi con toda seguridad no hacemos es que los estudiantes aprendan, justo lo que debiera ser el objetivo de cualquier

centro educativo. Los docentes de todos los niveles tendemos a equiparar el avance –y nuestra obsesión por acabarlos– en nuestros programas o en los libros de texto como algo equivalente al aprendizaje. El famoso pedagogo americano John Dewey²¹ decía que razonar así es como si un vendedor dijera: yo vendí el coche, pero el cliente no lo compró. Un vendedor de este tipo, a diferencia de lo que ocurre con los profesores, estaría engrosando las cifras del desempleo. Esto lo explicaba muy bien Ortega y Gasset:

«En la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor. La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante, cuyas dos dimensiones esenciales son: una, lo que él es: escasez de su facultad adquisitiva de saber; otra, lo que él necesita saber para vivir²²».

En una réplica al texto de Sotelo anteriormente citado, Francisco Bustelo²³ se queja de que el verdadero problema es que la Universidad española acoge a demasiados estudiantes desinteresados por el conocimiento hasta el extremo de verse obligada a la ingrata tarea de depurar a uno de cada tres estudiantes que le llegan. Pese a compartir con Sotelo el criterio de que la enseñanza debe ser abierta y dialogante, reserva tales mieles para los estudiantes de los últimos cursos. De este modo, da a entender que los primeros cursos han de consistir en una enseñanza pasiva en la que «hay que enseñar conocimientos básicos».

Esta estrategia de lanzar balones fuera y culpabilizar a los estudiantes de los estilos docentes del profesorado haya su continuidad en otro artículo igualmente publicado en *El País*. En él su autor, Pedro Álvarez Martínez²⁴, considera que los estudiantes fracasan porque son unos irresponsables, porque no cumplen con su actividad discente, lo cual se concreta en que al 42% de las clases –en la Universidad de Extremadura– asisten menos del 50% de los alumnos «y de los que asisten, menos de la mitad lleva la asignatura al día». La baja preparación con la que acceden los alumnos es la clave de todos los males. Nada más y nada menos que «el 63% de los profesores suspenderían al 98% de los alumnos que actualmente aprueban la selectividad». Nunca antes se había hecho una afirmación que invitara tan claramente a acometer una suerte de reconversión

industrial en la Universidad que llevaría a muchos de sus profesores o al paro o la prejubilación.

Alfonso García Suárez y José Luis González Escribano²⁵ investigaron sobre el lenguaje los universitarios. La base empírica consistió en una muestra de 120 exámenes escritos de la convocatoria de junio de 1986, procedentes de tres asignaturas de cuarto curso, cursadas en las Facultades de Filosofía, Ciencias de la Información, Ciencias Políticas y Sociología y Ciencias Económicas y Empresariales pertenecientes a dos universidades españolas (Granada y Complutense). Los resultados eran desastrosos: el 60% de los ejercicios estaba afectado por faltas de ortografía y había errores de acentuación en el 80%.

A mi modo de ver más que poner el acento sobre las insuficiencias —que existen y son muchas y graves— de los estudiantes que acceden a la universidad habría que centrarse en lo que funciona mal de nuestro sistema educativo, desde infantil —aunque este es un nivel que, al menos en la red pública, funciona razonablemente bien y es fuente de innovación constante— a la propia universidad. Un panorama como el aquí descrito explica que nuestros estudiantes no salgan demasiado bien formados y que los que optan por la docencia preuniversitaria terminarán por reproducir los tics aprendidos en la Universidad.

5. ¿HACIA QUÉ ESCENARIO NOS DIRIGIMOS?

Modificar las prácticas docentes habituales en nuestra Universidad es, sin lugar a dudas, algo que costará mucho y que ya está empezando a levantar resistencias, por lo demás muy similares a las de ciertos sectores especialmente corporativos del profesorado de bachillerato. Mientras que en los niveles preuniversitarios hay debates sobre el tipo de docencia con opiniones de profesores —de sus sindicatos, de sus movimientos de renovación pedagógica, de sus organizaciones profesionales—, de los sindicatos de estudiantes, de las organizaciones de padres, nada similar existe en la universidad española.

Aquí, la preocupación por la docencia es muy leve, sino nula. Apenas se tiene en cuenta en los procesos de selección. Muchas universidades regalan sin más los quinquenios de docencia. Lo que cuenta es, además

de algún elemento de nepotismo en su caso, son básicamente las publicaciones y la investigación, es decir, el conocimiento de la materia que se vaya a impartir.

Incluso en el caso de los padrinos de reformas educativas preuniversitarias se pone la venda antes de la herida. Este sería el caso de Álvaro Marchesi²⁶. De acuerdo con su peculiar criterio, la docencia universitaria no puede ir más allá de la representación teatral, dado que las aulas tienen más de noventa alumnos. Si Marchesi tuviera la paciencia de leer sobre docencia universitaria vería que, incluso con las cada vez menos frecuentes aulas sobre-pobladas, es posible encontrar alternativas al teatro. Con el modelo de enseñanza que se imparte en nuestra universidad es fácilmente previsible un tipo de docente en la educación obligatoria que nada tiene que ver con las propuestas reformistas de los gobernantes de la era PSOE. No debemos perder de vista que, en muchas ocasiones, la Universidad es el espejo en que se reflejan los demás docentes, muy en particular los de secundaria.

6. EL ECTS, EL CRÉDITO EUROPEO

Con el modelo de crédito europeo ahora la contabilidad de trabajo recae no como antes sobre las horas de clase, sino sobre las horas de trabajo efectivo acometido por el estudiante. De este modo, cada crédito en que se matricula un estudiante equivale a entre 25 y 30 horas de trabajo, del cual forman parte las horas de clase, pero también las horas dedicadas a lecturas, trabajo de biblioteca, tutorías, investigación, asistencia a jornadas relacionadas con su área de estudio y un largo etcétera. Esto abre un abanico de posibilidades hasta ahora de difícil consecución.

Si un estudiante se matricula en un año académico en 60 créditos –seis asignaturas anuales o doce cuatrimestrales– tendría una jornada de trabajo de entre 1.500 y 1.800 horas anuales²⁷. Incluso una propuesta como esta es objeto de crítica acerva en la web de *Profesores por el conocimiento*²⁸ por considerar excesivo tal número de horas.

«Si los estudiantes tienen que demostrar que han estudiado 7 horas, lo que se hace incompatible es la actual situación de la mayoría de estudiantes de simultanear trabajo y universidad (SIC)²⁹».

Sin embargo, esto es algo que debe quedar bien claro: no se puede pretender cursar un grado de 240 créditos en cuatro años si al mismo tiempo se trabaja a tiempo completo: o se es alguien con una capacidad de trabajo y organización realmente extraordinaria o habrá que pensar en cursar menos créditos por año. Esta es la experiencia que contaba Vicente Ortega:

«Esto requiere un cambio de cultura y de hábitos del profesorado, que, experiencias recientes, muestran que es muy difícil. Permítanme que cuente mi experiencia personal. En mi etapa de estudiante en la Universidad Politécnica de Madrid el número de horas de clase rondaba las 25 semanales y el esfuerzo para aprobar era notable. En mis estudios de postgrado en una prestigiosa universidad de California las horas de clase no pasaban de 12 a la semana y sin embargo mi esfuerzo personal era mayor que el que tuve que hacer en España. Esto es el método basado en el aprendizaje, distinto al basado en la enseñanza³⁰».

Tal y como explicaba el informe Tuning entramos en un cambio del tipo de docencia que se practicará en la universidad. No se trata tanto de que el profesor enseñe como de que el estudiante aprenda. Esto significa que, junto a la lección magistral, habrá que hacer uso de multitud de técnicas didácticas. Por otro lado, el hecho de que el cómputo de horas de crédito sean las de trabajo del estudiante y no las horas de clase impartidas supone una nueva perspectiva.

El paradigma anterior implicaba un énfasis en la adquisición y transmisión del conocimiento. Los elementos para el cambio de dicho paradigma incluyen: una educación más centrada en el estudiante, una transformación del papel del educador, una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, un desplazamiento del énfasis en los suministros de conocimientos (*input*) a los resultados (*output*) y un cambio en la organización del aprendizaje. El interés en el desarrollo de competencias en los programas educativos concuerda con un enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, que exige más protagonismo y cotas más altas de compromiso puesto que es el estudiante quien debe desarrollar la capacidad de manejar información original, buscarla y evaluarla en una forma más variada (biblioteca, profesores, Internet, etc.)³¹.

El siguiente cuadro explica el cambio³².

<i>Docencia hoy</i>	<i>Docencia EEES</i>
Predominio de la lección magistral presencial	Reparto equilibrado de las actividades docentes (también seminarios, tutorías presenciales y virtuales)
Información transmitida en clase	Información en textos, páginas web, audiovisuales, medios informáticos
Titulaciones de rango relativamente estrecho	Titulaciones de amplio espectro
Evaluación de conocimientos académicos (memorizados)	Evaluación de competencias profesionales (del «saber hacer») y del logro de los correspondientes objetivos
Escaso uso de tecnologías	Amplio uso de variadas tecnologías
Cómputo de créditos del profesor por horas de docencia	Cómputo de créditos por horas de trabajo estimado del alumno
Insuficiente componente práctico	Mayor peso del componente práctico
Años jóvenes de aprendizaje	Iniciación al aprendizaje permanente, perspectiva de «long life learning» (LLL)

Existe un injustificado temor a que el conocimiento se desvanezca en favor de la búsqueda de la información. Late la idea de que el único modo de que el estudiante adquiriera conocimientos es que el estudiante escuche a su profesor. En uno de los textos que explica el cambio que se avecina junto a las sesiones magistrales se proponen métodos como el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje a partir de la propia práctica, el trabajo cooperativo, etc³³.

Algunos se han apresurado a lanzar mensajes apocalípticos sobre la degradación de la docencia que este paradigma supondría. Un articulista del ABC se refería nada más y nada menos que a la extinción del profesorado.

«Y para llevarla a cabo, a nadie se le escapa que lo más apropiado no es un profesor a la vieja usanza, es decir, alguien capaz de transmitir a sus alumnos unos determinados conocimientos sobre una determinada materia –capaz in-

cluso de transmitirles una cierta pasión por lo que enseña—, sino alguien con otra clase de dotes. Algo así como un psicólogo. Da igual que no haya estudiado para eso, que sea químico, o licenciado en bellas artes: lo importante es la actitud, el ánimo, la predisposición. Es cierto: no todo el mundo vale. Sobre todo los granaditos, los que ya llevan en eso algunas décadas³⁴».

7. UNA ENSEÑANZA ABIERTA AL ENTORNO, A LA INVESTIGACIÓN Y A LA REFLEXIÓN

7.1. *Apertura al entorno*

La docencia universitaria debiera ser un ejemplo de una práctica docente abierta al entorno. Ahora es posible computar en la dedicación de los alumnos cosas tales como la asistencia certificada a jornadas, seminarios o conferencias que tienen lugar en cualquier ciudad. En el caso de mi docencia en *Sociología de la Educación*—de quinto curso de la Facultad de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid— los estudiantes pueden completar sus créditos acudiendo a reuniones de profesores en movimientos de renovación pedagógica, centros de profesores y recursos, mil y una jornadas sobre cuestiones educativas. Además de la obvia ventaja que supone compartir los conocimientos adquiridos en la Universidad con quienes están desenvolviéndose en el medio que estudian, se rompe el monopolio de saber que inevitablemente ejerce el profesor en el aula convencional. El aula es un terreno abonado para la arbitrariedad, consciente o no, del profesor. En el aula el profesor es el experto, la voz autorizada, el discurso más elaborado. No se me ocurre mejor forma de combatir esa arbitrariedad—por muy legítima y bienintencionada que pudiera ser— que salir del aula.

En esta misma línea se puede añadir la invitación como ponentes o meros relatores de experiencias por parte de personas que en ocasiones son invitadas por los propios estudiantes, lo que se ve facilitado por las ayudas financieras que se conceden a quienes participan en los grupos piloto del EEES.

La utilización de la prensa—tanto general como profesional— es absolutamente esencial si se pretende conectar los contenidos abordados

en las aulas con la realidad actual. Internet facilita considerablemente la confección de dossiers de prensa que deben ser comentados en una sesión bimestral destinada a este efecto. No es de recibo que la inmensa mayoría de los estudiantes no lean diariamente un periódico de información general. Los antiguos griegos llamaban idiotas a quienes desconocían lo que ocurría a su alrededor. En este sentido etimológico nuestros estudiantes son idiotas y poco hacemos por rectificar esta situación. De hecho, si no me equivoco, la mayoría de nuestras bibliotecas de universidades carecen de prensa diaria.

7.2. Apertura a la investigación

Me parece fundamental subrayar que la ciencia se aprende haciendo. Alguien decía que la ciencia es un verbo. Un viejo dicho afirma que el alumno oye y olvida, ve y recuerda y hace y aprende. Resulta de todo punto imprescindible que el estudiante se habitúe a realizar investigaciones. Tom Bentley³⁵ indicaba que las escuelas de los siglos XIX y XX convertían al profesor en el «guardián único del conocimiento de los alumnos, pues era él quien controlaba el acceso al currículo y a la información acerca del rendimiento y de su evaluación. Con el tiempo, y especialmente en las últimas décadas, con la aparición de las tecnologías de la información, este papel ha ido declinando, y en la actualidad los alumnos tienen acceso a grandes volúmenes de información, parte de ella desconocida incluso para el profesor, a través de Internet». Por este motivo Bentley es partidario de incorporar los planes de I+D a los centros de educación universitaria, en lugar de mantener esos planes como una actividad externa y especializada.

7.3. Apertura a la reflexión

Al menos en ciencias sociales, no toda la producción científica procede de trabajos empíricos. Buena parte de ella tiene un carácter ensayístico. Wright Mills³⁶ advertía sobre la inutilidad de muchos trabajos empíricos:

«Pero no me gusta hacer trabajo empírico si me es posible evitarlo. (...) En la situación intelectual de las ciencias sociales en la actualidad, hay que hacer tanto a modo de «estructuración» inicial, que buen parte de la «investigación empírica» está condenada a ser ligera y poco interesante. Gran parte de ella, en efecto es un ejercicio formal para estudiantes noveles, y a veces ocupación útil para quienes no son capaces de manejar los problemas esenciales, más difíciles, de la ciencia social».

Parece conveniente que los estudiantes se habitúen a la redacción de ensayos. El principal problema de estos trabajos es que constituyen un fiel reflejo del pésimo funcionamiento de nuestra escuela, en especial de su universidad. Por desgracia, no existe el hábito de escribir creativamente –lamentablemente la escritura se reduce a la toma de apuntes y a los exámenes– y bastante menos el de pensar autónomamente –lo que hace que muchos estudiantes traten en sus exámenes de agradar (o no disgustar) al profesor.

Una docencia de estas características implica dotar de relevancia a las tutorías. Un trabajo de campo supone la necesidad de consultar con el profesor. La proliferación de asignaturas supone la existencia de horarios rígidos de asistencia a otras clases, lo que dificulta dedicar varias mañanas a los trabajos de campo propuestos.

8. LA SALA OSCURA DE LA EVALUACIÓN

Hay un problema que, de momento, tiene difícil solución: la evaluación. Tal y como está configurada es un elemento tremendamente antidemocrático. Cualquier estudiante puede considerar que una actitud crítica frente al profesor –sea su persona, su estilo docente, los contenidos de su asignatura– puede traducirse en una mala calificación. S. Bowles y H. Gintis³⁷ señalaban que las sociedades capitalistas son una curiosa mezcla de dictadura y democracia. Por un lado, elegimos a nuestros representantes en el Parlamento, en el Ayuntamiento, delegados sindicales, etc., pero, por otro, todo el mundo sabe que el propietario de los medios de producción –o la persona en quien delegue– en el ámbito de la economía privada nos puede despedir –o evitar nuestra promoción– si no respe-

tamos las normas de trabajo unilateralmente impuestas. En el caso del sector público el despido es improbable, pero hay otras vías para castigar al disidente. Lo mismo ocurre en nuestras universidades. Por un lado, los profesores reconocemos e incluso practicamos la libertad de expresión, pero las calificaciones son cosa nuestra. Por desgracia evaluamos en soledad e individualmente con todos los riesgos de sesgos conscientes e inconscientes en los que podamos incurrir.

Exactamente lo mismo ocurre con las posibles reclamaciones que los estudiantes pudieran hacer de exámenes o trabajos. Una vez más tropiezan con los criterios particulares –lo que en modo alguno es sinónimo de arbitrarios– de cada profesor. En caso de desacuerdo el estudiante se ve forzado a una vía extrema –y, por consiguiente excepcional– de solicitud de un tribunal que cada departamento debe habilitar a comienzos de curso.

En los centros de educación secundaria los estudiantes disfrutaban de un sistema de evaluación algo más democrático que en la Universidad. Allí la evaluación es colegiada. Esto significa que los profesores de un grupo de estudiantes (vg, 3º A de la ESO) se reúnen, intercambian pareceres entre sí, antes de evaluar a cada uno de los alumnos³⁸.

Tal y como están configurados los estudios universitarios para ser licenciado, arquitecto, ingeniero o diplomado basta con sortear una asignatura tras otra. En el caso de la sociología, por muy diversos avatares, es más que probable que alguien se convierta en licenciado sin haber leído a los clásicos –incluso, y conozco casos de mi generación (no es un mal exclusivamente actual) sin haber leído ningún libro de sociología. Si hubiera una –o varias– pruebas finales del estilo descrito más arriba es más que probable que los estudiantes exigieran a los profesores que guarden relación con lo que se les exigiría para convertirse en licenciados. Tal y como están las cosas no hay problema alguno en dedicar un curso universitario a algo que apenas tenga que ver con los descriptores oficiales de la materia.

9. CONCLUSIONES

En nuestra Universidad la docencia es un aspecto enormemente descuidado. Lo habitual para cualquier profesor es aterrizar directamente en

la docencia sin más formación que el conocimiento disciplinar. No hay ninguna preparación previa sobre cómo hablar en público, cómo llegar a los demás, uso de nuevas tecnologías, etc.

Los profesores universitarios disponen de dos vías adicionales de complementos retributivos de ámbito nacional. Una deriva de la docencia en forma de quinquenios y otra de la investigación en forma de sexenios –cada quinquenio o sexenio se traducen en unos 116 euros y el máximo que puede obtener son seis quinquenios y seis sexenios. Mientras que la concesión de sexenios pasa por la evaluación de una comisión que valora las publicaciones de los candidatos, los quinquenios –salvo en alguna universidad– se conceden por el mero paso del tiempo. Es decir, da igual que un profesor actualice o no su programa o su estrategia didáctica: en concepto de quinquenios todos van a cobrar lo mismo.

Quizás esto explique la escasa valoración de la docencia que concede el reciente complemento retributivo por méritos personales que acaba de conceder la Comunidad Autónoma de Madrid. Las calificaciones se basan única y exclusivamente en tres aspectos:

- Sexenios de investigación, los cuales son aprobados previamente por una comisión que valora las publicaciones más relevantes en periodos de seis años. Por este concepto se puede obtener un máximo de 5,7 puntos. Se trata de sexenios relativos, es decir, que consideran la antigüedad. De este modo obtendría los 5,7 puntos quien tenga dos sexenios pero cuya antigüedad no llega a los 18 años.
- 2,8 puntos proceden de la participación en proyectos de investigación financiados. Se valora algo más el hecho de ser el director de la investigación que el ser investigador asociado.
- Los restantes 1,5 puntos proceden de los quinquenios de docencia, los cuales se obtienen –pásmese el contribuyente– por el mero transcurso de periodos de cinco años como profesor sin que se haga ninguna valoración sobre el desempeño docente. Incomprensiblemente, y a diferencia de lo que ocurre con los sexenios, aquí los quinquenios son absolutos. Por cada quinquenio –es decir, por cada cinco años de antigüedad– se obtienen 0,25 puntos. De este modo, si alguien tiene 9 años de antigüedad el máximo de puntos que podría obtener en la calificación global sería 9.

Dejando de lado la arbitrariedad de que los sexenios sean relativos y los quinquenios absolutos, lo más preocupante es lo que no se valora en este complemento y que es prueba del escaso espíritu de diálogo de la administración educativa autonómica. La docencia se valora por la antigüedad. Otro de los segmentos de la actividad de un profesor, como es la gestión de la propia universidad, se ignora por completo. No se tiene en cuenta el trabajo que supone ser miembro de una junta de facultad o de escuela, ser decano o vicedecano, rector o vicerrector, director o secretario de departamento, etc. El mensaje es terrible: si quieres tener la máxima puntuación dedícate a lo tuyo –a publicar y a investigar–, no participes y no te preocupes mucho por la calidad de tu docencia. Como apunte final, señalo que hay muchos profesores que tienen los 2,8 puntos de investigaciones financiadas y un 0 en los sexenios. Es decir, asistimos a la sorprendente paradoja de que hay gente que participa en investigaciones pero que no publica –o no lo suficiente como para obtener un sexenio–, una especie de científicos ágrafos.

A esto hay que añadir que en las memorias de acceso a titularidades y cátedras de Universidad los planteamientos docentes no suelen pasar de la rutina burocrática, de unas tristes y fastidiosas páginas sobre las que no queda más remedio que escribir. Incluso en el ámbito en que más desenvuelvo, que es de la *Sociología de la Educación*, hay un tremendo pudor a la hora de hablar o escribir sobre lo que hacemos como docentes de nuestras asignaturas.

Con ser esto grave, hay algún aspecto aún peor. En un número indefinido de departamentos los programas de las asignaturas, pese a que así lo suelen decir los estatutos de las universidades, no son aprobados por sus respectivos consejos (ni ulteriormente por las juntas de facultad o escuela). Esto significa que una asignatura que cuente con distintos grupos y diferentes profesores –lo que es normal con las asignaturas de primer ciclo– puede tener tantos programas –o incluso carecer de ellos– como profesores la imparten. Es decir, es posible que cada cual hable en una asignatura troncal de aquello que le resulte más cercano con independencia de que se adecue o no a los descriptores oficiales.

Falta, en definitiva, una cultura profesional, un acervo común, un *corpus* teórico, un marco interpretativo que nos socialice en tanto que docentes. En nuestra condición de docentes no actuamos como científicos. Nos movemos por ensayo –con estudiantes– y error –tras error.

IO. NOTAS

¹ Norman Longworth, *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 2003.

² *La era de la información. Vol. 1. La sociedad red*, Madrid, Alianza, 2001a, p. 111.

³ «Sociedad del conocimiento: el orden del cambio», en <http://www.uca.edu.su/facultad/chn/c1170/lamo1.htm>

⁴ Daniel Goleman, *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996.

⁵ http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp, p. 36.

⁶ *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Anaya, 1995.

⁷ Citado en Francisco Michavilla, *Contra la contrarreforma universitaria. Crónica esperanzada de un tiempo convulso*, Madrid, Tecnos, 2004, p. 57.

⁸ Vicente Ortega, *El ingeniero creativo en la sociedad del Conocimiento*, en <http://www.sc.ehu.es/siwbebo/Bolonia/textos/EICE/El%20ingeniero%20creativo%20Vicente%20Ortega.pdf>, p.9.

⁹ Esto es lo que decía James E. Peebles (experto en el origen, estructura y evolución del universo) en una entrevista con Malen Ruiz de Elvira (*El País* de 6 de abril de 2005).

P. Pero en cosmología están surgiendo nuevos desafíos, que descalabran los modelos a los que tanto ha costado llegar, como las observaciones que indican una aceleración en la velocidad de expansión del Universo, sólo explicable por una *oscurísima* energía oscura ¿No lo encuentra frustrante?

R. Es frustrante pero también apasionante. Lo verdaderamente frustrante sería que no hubiera más problemas que resolver. Está claro que nos equivocamos muchas veces y es obvio que existen grandes enigmas que no se resolverán antes de que me muera, pero tengo problemas sobre los que trabajar, y eso me hace feliz.

¹⁰ Andy Hargreaves, Lorna Earl y Jim Ryan, *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, Barcelona, Octaedro, 2002 (edición original de 1996). p. 137.

¹¹ Citado en John W. Brubacher, Charles W. Case y Timothy G. Reagan, *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*, Barcelona, Gedisa, 2000, p. 59.

¹² Eva Bach y Pere Darder, *Des-educate. Una propuesta par vivir y convivir mejor*, Paidós, Barcelona, 2004, p. 140.

¹³ «De continente a islote», *El País*, 2 de febrero de 2005.

¹⁴ V. Ortega, *op. cit.*, p. 5.

¹⁵ P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1984.

¹⁶ Algo parecido decía Unamuno: Cojo el libro, me siento o me tiendo en la cama para leerlo o me lo llevo al campo, y me pongo en mangas de camisa si hace calor, y lo cierro cuando me molesta, y lo interrumpo para meditar, y le hago que me repita tal o cual concepto o enseñanza, y lo paso por alto cuando disparata o divaga, y los dejo, y lo vuelvo a tomar... y no estoy obligado a soportarle una hora mortal, sobre un duro banco, diga lo que dijere. *De la enseñanza superior en España* (edición original de 1899), en *Obras completas*, tomo III, Vergara, Barcelona, 1958, p. 74.

¹⁷ D. W. Johnson y R. J. Johnson, *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*, Aique, Sao Paulo, 1999.

¹⁸ *Op. cit.* pp. 84-85

¹⁹ Elena Alcalde Rueda, «Educando autómatas», *El País* (cartas al director), 5 de junio de 2005.

²⁰ Miguel de Unamuno, *De la enseñanza superior en España* (edición original de 1899), en *Obras completas*, tomo III, Vergara, Barcelona, 1958, p. 73.

²¹ J. Dewey, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1998.

²² J. Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, Madrid, El arquero, 1976, p. 56.

²³ «La Universidad de nuestros pecados», *El País*, 3 de febrero de 2005.

²⁴ «Actividad discente: la cara oculta de la Universidad», *El País*, 6 de junio de 2005.

²⁵ *Indicadores de calidad: análisis del lenguaje a una muestra de universitarios*, Madrid, FUNCAS, 1987. Cfr. V. Pérez-Díaz y J. C. Rodríguez, *Educación superior y futuro de España*, Fundación Santillana, Madrid, 2001.

²⁶ *Controversias de la educación española*, Madrid, Alianza, 2000.

²⁷ «Si el máximo legal de horas anuales de trabajo estipulado por el Estatuto de los Trabajadores superaba las 1.800 horas anuales, en 1997 la media ya era inferior, de unas 1.767,9 horas. Esta cantidad fue rebajándose en los convenios de años sucesivos hasta llegar a un mínimo de 1.752,8 en 2003», Manuel Pimentel, «Sobre las 35 horas», *Cinco días*, 24 de agosto de 2005.

²⁸ Se trata de un grupo de profesores de la UCM –fundamentalmente de la Facultad de Filosofía– cuya página web es <http://fs-morente.filos.ucm.es/debate/inicio.htm>

²⁹ Manifiesto de los estudiantes de las distintas facultades de la UCM, Carlos III, UAM, reunidos en Asamblea en la Facultad de Biológicas de la UCM el Viernes, 6 de Mayo (en <http://fs-morente.filos.ucm.es/debate/inicio.htm>).

³⁰ V. Ortega, *op. cit.*, p. 7.

³¹ http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp, p. 34.

³² A. Fierro, *Espacio europeo. Expectativas para la universidad española*, en <http://www.ual.es/personal/ragomez/Fierroespacioeuropeo.htm>

³³ F. Ferrer (director), *Las opiniones y actitudes del profesorado universitario delante del Espacio Europeo de Educación Superior: propuestas para la implementación del sistema de créditos europeos (ECTS)*, en http://dewey.uab.es/pedagogiasistemica/pdf_uab/Convenio_recerca/informeECTS_oct04.pdf, octubre de 2004, pp. 34 y ss.

³⁴ Xavier Pericay, «La extinción del profesorado», *ABC* (edición de Cataluña), 12 de febrero de 2005.

³⁵ T. Bentley, *La era de la creatividad: conocimiento y habilidades para una nueva sociedad*, Madrid, Santillana-Aula XXI, 2000 y «El aprendizaje, más allá de las aulas», en www.indexnet.santillana.es/rcs2/ponenciasprimavera/educacion.html, 2001, p4.

³⁶ C. Wright Mills, *La imaginación sociológica*, México, FCE, 1986, p. 215.

³⁷ S. Bowles y H. Gintis, *Democracy and Capitalism. Property, Community and the Social Contradictions of Modern Social Thought*, Nueva York, Basic Books, 1988.

³⁸ Esto es lo que explica que un alumno que suspende asignaturas fundamentales pueda pasar al siguiente ciclo –bloque de dos cursos– o al siguiente curso. Por ejemplo, pudiera ser que el profesor de Lengua considere no apto a determinado alumno, pero el resto

de sus compañeros vea en él destrezas lingüísticas no apreciadas por el primero. Este tipo de circunstancias está en la base de buena parte de la tabarra con que la derecha educativa aturde nuestros oídos quejándose de la supuesta promoción automática.