

Sintomatoloxía boloñesa: xerencialismo, calendario académico e intensificación do traballo do profesorado

Juan Carlos Pardo Pérez e Alfonso García Tobío

Era un barbeiro de sábado que amaba os libros que non entendía e gustaba de lélos todos enteiros. Unha vez topéino coa testa pousada nas mans, ao xeito dun pensador, e díxome: -Estou 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 pousou os ollos no mar - endexamáis reparaba en cousas miudas- e dispois de ter profundado un bo retrinco de tempo deitou 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 fóra, pero tamén desde dentro, a universidade está sendo intensamente presionada de forma vehemente para converterse en empresa, pero non xenericamente en empresa, senón de maneira singular en empresa neoliberal, que non ten máis compromiso social, e non responde ante ninguén máis, que ante os propios accionistas -nin empregados nin comunidade. Posto que que empeza a ser asumido por algúns universitarios o "beneficio" que a título individual lles produce "xogar a ser empresarios", sen calcular nin sufrir (polo de agora) os riscos de selo (véxase Bermejo e Fábregas, 2006), convén cavilar sobre os desastres económicos, ecolóxicos, culturais, sociais e persoais que o modelo de empresa neoliberal trae consigo. Aquí non temos outro propósito que centrar a nosa análise nos desastres persoais que está causando este proceso de transformación da universidade en empresa, tomando como eixo desta análise a ampliación do calendario académico da educación superior. O novo calendario propúxose sen rigor, sen ningunha reflexión histórica, social, cultural, antropolóxica, nin sequera comparada e, sen discusión, estase instituindo en todas as universidades do estado. Desde esta premisa, entendemos o novo calendario como un síntoma. Síntoma, en primeiro lugar, da falta de reflexión dos responsables académicos das nosas universidades, que fan gala dun "seguidismo" acrítico de directrices políticas reducidas a simples normativas¹, e do conformismo dun profesorado apático e atacado de escepticismo. Pero síntoma, tamén, da "ideoloxía xerencial" (Ball,1990a), en función da cal se está implantando nas institucións de educación superior a "cultura" empresarial, representación mimética de fórmulas organizativas empresariais que, co pretexto da rendibilidade, da produtividade, da competitividade, da calidade e

1 Máis alá das debilidades e das críticas ás que se fixo acreedora, a LOXSE (pola que en 1990 se reformou o currículo e a estrutura do sistema educativo non universitario) foi a última gran lei educativa que tivo tras de si unha reflexión seria sobre a educación e as necesidades de reforma, considerando os cambios acontecidos desde 1975 (recordemos que a LOXSE veu substituír a Lei Xeral de Educación de 1970). Desde entón, as reformas educativas, referidas tanto á educación superior como á educación non universitaria, limítanse aos documentos lexislativos, e apenas se diferencian pola cor política dos gobernos que as promoven e as aproban. Aínda que referidas á educación superior, pero perfectamente aplicables á educación básica e secundaria, as palabras dun redactor do Banco Mundial (Johnstone, 1998) expresan con cínica e finxida sorpresa a coincidencia da filosofía das reformas educativas emprendidas por todos os gobernos en todos os países, ocultando que tal filosofía é imposta polo propio Banco: "...chama a atención a semellanza das reformas adoptadas en países con sistemas políticos e económicos e tradicións docentes moi diversos e que se atopan en fases moi distintas de desenvolvemento industrial e tecnolóxico" (p. 2).

da excelencia, promoven o abuso, a opresión, a intensificación do traballo, a descualificación, e causan, polo tanto, inseguridade, medo, estrés, desgaste, malestar e sufrimento nos traballadores² (cf. Aubert e Gaulejac, 1991; Dejours, 1998; Sennett, 1998, 2006), pero tamén desmotivación, desapego e fatiga entre as propias elites (cf. Dupuy, 2005 referíndose aos "executivos").

Dirixida a transformar a identidade das universidades (Marcela Mollis, 2003 fala de "identidades alteradas"), o xerencialismo aspira, como condición, a transformar a identidade do profesorado, modelando subxectividades (formas de ser suxeitos) que resulten funcionais para a administración xerencial. A reconstrución da subxectividade pasa por destruír os marcos identitarios que ata agora nos permitiron recoñecernos (e que os outros nos recoñecesen) como docentes cualificados, con autonomía, merecedores de respecto dos outros pola función que desempeñabamos e merecedores do respecto propio. A destrución da identidade docente empeza pola descualificación. No discurso pronunciado por Sarkozy o 22 de xaneiro de 2009, con motivo da presentación no Pazo do Elíseo da "Estratexia Nacional para a Investigación e a Innovación"³), descualifica ás Universidades (e, por extensión, ao seu profesorado), acusándoas de "malas, ineficientes, obsoletas, partidistas, conservadoras, cegas (ante a realidade), inmovilistas, instaladas na comodidade da autoavaliación, anticuadas, ríxidas". Nada, en todo caso, que non dixeran xa, quizais con maior formalidade, pero con igual firmeza e contundencia, organismos como o Banco Mundial ou a OCDE, ou grupos de presión empresariais (ERT, Unice –agora Business Europe–, Círculo de Empresarios, Fundación CyD) en informes nos que expresan a urxencia de reformar universidades e profesores. Para todos, tanto para estes que se pronuncian con maior compostura, como para aqueles que o fan con desmesura⁴, serven as palabras coas que Alain Trautmann (2009), inmunólogo francés, tomadas da obra de Shakespeare, *Medida por medida*, responde a Sarkozy: "Grandes da terra, embriagados de poder, que non teñen outro proxecto que encher o ceo de tronos, nada máis que tronos". Tamén desde dentro dos muros da universidade se contribúe, moitas veces por parte dos envaidecidos, dos "pagados de si mesmos", a propagar unha imaxe miserenta da institución e dos membros da comunidade universitaria. "Hai que baixar á universidade do pedestal", afirma o actual presidente da CRUE e reitor da Universidad de Santander, Federico Gutiérrez-Solana, como resposta á súa propia pregunta: "Que queremos? A investigación que desexa o investigador ou a que demanda a sociedade?"⁵ Aquí, neste contexto, "sociedade" non apunta a nada real. É unha ficción ideolóxica que se utiliza para encubrir, para enmascarar, a diversidade e contraposición de intereses entre grupos sociais, para os que non é indiferente o que se investigue nas universidades⁶. Como tampouco é indiferente o que se ensine. Para o Banco Mundial, a OCDE ou grupos de presión como os xa citados, as universidades deben satisfacer as necesidades do mercado laboral. Michel Henry, fenomenólogo francés, no capítulo titulado "La destrucción de la universidad", do seu libro *La barbarie* (1987), deplora a destrución da universidade polo mundo da técnica⁷, debida en parte á irrupción da técnica no seo mesmo da universidade, aniquilándoa como lugar de cultura. Critica o argumento de utilidade da formación universitaria –a súa finalidade é conseguir un traballo– como

2 "As enfermidades da excelencia" como as denominan Aubert e Gaulejac (1991, p. 18).

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

4 Véxase, por exemplo, a opinión que lle merecen os profesores a Alfonso Rus, presidente da Diputación de Valencia: "gilipollas y sinvergüenzas" [sic]. Ameaza con "rematalos". <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42498> Ou o descrédito ao que Fernando Lastra, portavoz do PSOE no Parlamento rexional asturiano, somete ao profesorado por negarse a fórmulas humillantes de avaliación: "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 Non se trata agora de entrar aquí neste debate, sen dúbida de grande interese, pero un exemplo pode servir para clarificar esta idea. Polo que se refire á investigación sobre medicamentos, non teñen os mesmos intereses as industrias farmacéuticas que o común das persoas. Nalgúns casos porque non estean dispostas a investigar enfermidades raras, que afectan a poucas persoas, ou enfermidades moi estendidas, pero que afectan sobre todo a persoas de áreas xeográficas deprimidas; noutros, porque lles interese só comercializar medicamentos que manteñan crónicas moitas enfermidades; finalmente, porque "inventen" enfermidades para promover o máximo consumo de determinados fármacos.

7 Intuímos (sería interesante comprobar esta intuición) que actualmente unha parte importante dos reitores, pero tamén dos responsables das políticas de calidade e de avaliación, proceden do ámbito da técnica.

vía para socavar a especificidade cultural das tarefas e da condición universitarias. E prosegue:

"A dicir verdade, a ensinanza, considerada como desenvolvemento das potencialidades constitutivas da subxectividade individual, e isto polo exercicio repetido e a transmisión dos saberes, capacita inmediatamente a quen a recibe para un número de actividades, tanto para o seu perfeccionamento como para a adquisición de novas disposicións. É obvio que canto máis elevado sexa o nivel da ensinanza, maiores son a elección e o número de "saídas" abertas. Pola contra, *a idea de limitar os coñecementos aos que de feito efectivamente se poñerán en práctica é á vez criminal e contraditoria. Contraditoria, a causa da flutuación da demanda nun mundo en evolución e, por iso, a causa da necesidade dunha adaptación constante, a cal está en función tanto do grao de intelixencia como da amplitude dos coñecementos dominados. Criminal, porque significa para o individuo o freo no seu desenvolvemento potencial, a redución deliberada do seu ser á condición de engranaxe do dispositivo tecno-económico*" (p. 150, cursiva nosa)

Fronte á condición tecno-económica das funcións básicas da universidade (ensinanza e investigación), nunha coñecida conferencia pronunciada en 1998 na Universidade de Stanford, e que terminaría por ser publicada co título de *Universidade sen condición*, Derrida reclama unha resistencia crítica fronte a todo poder (poder do Estado, poderes económicos, poder dos medios, poderes ideolóxicos, relixiosos e culturais) que queira "apropiarse dogmática e inxustamente" da universidade. Paradoxalmente, advirte Derrida, é esta "incondicionalidade" a que "...pon [...] ao descuberto a debilidade ou a vulnerabilidade da universidade. Exhibe a súa impotencia, a fragilidade das súas defensas fronte a todos os poderes que a rexen, a asedian e intentan apropiarse dela" (2001, p. 49). De forma expresa, Derrida distingue

"...*stricto sensu*, a 'universidade' de todas as institucións de investigación que están ao servizo de finalidades e de intereses económicos de todo tipo, sen que se lles recoñeza a independencia de principio da universidade. E digo "sen condición" tanto como "incondicional" para dar a entender a connotación do "sen poder" e "sen defensa": porque é absolutamente independente, a universidade é tamén unha cidadela exposta. Ofrécese, permanece exposta a ser tomada, a miúdo vese abocada a capitular sen condición. Alí onde acode, está disposta a renderse. Porque non acepta que se lle poñan condicións, está ás veces obrigada, exangüe, abstracta, a renderse tamén sen condición. Si, se rende, se vende ás veces, se expón a ser simplemente ocupada, tomada, vendida, disposta a converterse na sucursal de consorcios e de firmas internacionais. (páxs. 16-17).

E termina preguntándose:

"... en que medida a organización da investigación e da ensinanza debe ser sustentada, é dicir, directa ou indirectamente controlada, ou para dicilo eufemisticamente, 'patrocinada', por intereses comerciais e industriais? Segundo esta lóxica, como ben sabemos, as humanidades a miúdo son tomadas como reféns polos departamentos de ciencias duras ou aplicadas nas que se concentran as inversións, supostamente rendibles, de capitais alleos ao mundo académico" (p. 17).

Desafortunadamente, esta lóxica que termina por render á universidade, está sendo moeda corrente circulando, incluso nos departamentos de ciencias sociais e humanas, por entre a comunidade universitaria. Para chegar a este estado de cousas foi necesario abater a "resistencia crítica" á que nos invitaba Derrida no seu artigo. Tal fin está ferventemente asumido polos responsables académicos, e queda ben expresado, con transparencia e sen rodeos, por Gutiérrez-Solana na citada entrevista: "Debemos vencer as barreiras dos que pensan que a investigación debe facerse sen obxectivos e os que estamos convencidos de que se debe orientar a cuestións prácticas con un fin" [sic]⁸. E dispoñen dos medios para alcanzar tal finalidade: as políticas xerenciais e os dispositivos de vixilancia e control dos docentes e do traballo que realizan. Como argumentaremos no transcurso deste artigo, unha vez postas en marcha as estratexias mediáticas de descrédito e de deslexitimación das universidades e dos docentes, é máis fácil xustificar socialmente e impoñer internamente as

⁸ Repárese en que para este enxeñeiro de camiños todo o que, na universidade, non teña un fin económico carece de obxectivo.

políticas de competitividade (externa entre universidades e interna entre centros, departamentos e profesores), de rendición de contas e de avaliación dos resultados do desempeño, tanto do traballo docente como da investigación. Veremos como os incentivos, proporcionados en forma de sobresoldos, de expectativas de carreira académica, pero tamén en forma de ameazas, entre as que destaca a posibilidade de despido⁹, actúan como tácticas destinadas a lograr a adhesión incondicional, a adaptabilidade ao novo contexto, ás novas regras e aos requirimentos establecidos. Alegaremos que este novo contexto, coas novas regras e cos novos requirimentos, penaliza as condicións de traballo docente, diminúe a capacidade profesional e a autonomía do profesorado (proceso de descualificación profesional) e sobrecarga e intensifica o traballo docente, que, se por unha parte é gravado cunha acumulación de tarefas (moitas delas estritamente burocráticas) e cunha ampliación do tempo de traballo controlado por medios de supervisión, pola outra deixa ao profesorado menos tempo para o estudo, a reflexión e a planificación.

Se con estas políticas se quere acabar coa universidade, entón cremos que se vai por bo camiño. Se algúns ben intencionados consideran que son o medio para alcanzar a “excelencia” das institucións de educación superior, farían ben en ler a abundante bibliografía que alerta sobre o malestar no traballo, sobre a enfermidade de xestión que está producindo desmotivación, desconfianza, desafección, hostilidade e resistencia no interior das empresas, non só entre os traballadores, senón tamén entre os executivos. Entendemos que o cadro que traza Dupuy (2005) sobre eles é cada vez máis aplicable en todos os seus extremos ao profesorado universitario:

“...os executivos viven cada vez con maior dificultade as situacións cotiás no traballo, xa non se identifican con tanta facilidade co destino da súa empresa, procuran subtraerse ás presións crecentes do seu contorno e incluso se adhíren ás críticas máis directas que se dirixen contra a nova orde económica [...] na que o cliente e o accionista son os donos da situación. En suma, eles, dos que ata aquí se cría que sempre xogarían “a favor”, empezan a “xogar en contra” (p. 10).

E non sempre o fan segundo as formas tradicionais do movemento obreiro,

“...senón dunha maneira máis individualista: estratexias de fuxida e desinversión das enerxías, multiplicación das condutas de resistencia pasiva e activa, improvisacións de todo tipo destinadas a recrear nun nivel local as condicións dun mínimo de comodidade persoal no traballo” (p. 10).

Algo disto xa se entrevé en relación ao profesorado universitario. Sabémolo por conversacións informais, nos corredores e nas cafeterías, nas que uns e outros expresamos cansazo, fastío, desánimo, estados que non acostuman a dar a cara en ámbitos institucionais, salvo que o absentismo a reunións de departamento e xuntas de facultade se poida interpretar como desafección. Pero hai quen, como o Catedrático de Ciencia Política e da Administración da Universitat de Barcelona, Miquel Caminal, conta isto mesmo por escrito e o dá a coñecer á opinión pública.

“... estase adoptando unha política de segmentación do persoal docente e investigador, de redución de custos da formación do profesorado, de neurótica competitividade curricular, de controis máis burocráticos que reais sobre a dedicación. O efecto resultante é a desmotivación pola falta de incentivación positiva e de recoñecemento da labor realizada. O silencio do profesorado universitario non é sinónimo de aprobación ou de identificación coas políticas universitarias, senón de cansazo, de desesperanza e ata de despreocupación polo futuro da universidade” (Caminal, 2009).

2. Reestruturación universitaria e perda de sentido crítico dos universitarios

Resulta decepcionante que a universidade (o “templo da intelixencia”, como a calificara, nun

⁹ Son moitos os informes de organismos como o Banco Mundial, a OCDE, a ERT, Fudación CyD, Círculo de Empresarios, etc. que están pedindo a fin da titularidade (desfuncionarización) do profesorado. Mentres tanto, lévase a cabo unha redución do profesorado titular por xubilacións que non se cobren.

medorento día de outubro de 1936 Don Miguel de Unamuno, no paraninfo da Universidade de Salamanca) teña renunciado a crear proxectos sobre si mesma, permitindo que outros poderes, con intereses particulares e de curto alcance, ideen o modelo de universidade que mellor cadra con tales intereses. Debería sernos de aplicación o que Mitterrand dixera en 1993, con motivo do seu discurso como Doctor Honoris Causa pola Universidade de Gdansk, en defensa da excepción cultural:

“Aproveito esta ocasión para proclamar: as creacións do espírito non son mercancías [...]. O que está en xogo é a identidade cultural de todas as nacións, é o dereito de todos os pobos á súa propia cultura, é a liberdade de crear e escoller as nosas propias imaxes. Unha sociedade que abandona a outros a maneira de mostrarse a si mesma, é dicir, a maneira de representarse a si mesma, é unha sociedade escravizada”¹⁰.

Por máis que se pretenda o contrario, o común dos universitarios (salvo os que, desde a complicidade activa ou desde a complacencia comprensiva, estean promovendo ou apoiando o proceso de cambio que se está levando a cabo) non tivemos nin temos nada que dicir (salvo por omisión xeneralizada) sobre a imaxe que se está ideando respecto da universidade. “Universidade neoliberal”, “universidade empresarial”, “universidade mercantil”, “capitalismo académico”, son expresións que apuntan un rumbo, unha dirección e un movemento que resultan coherentes coas liñas estratéxicas definidas, pero non nas Declaracións que periodicamente nos regalan os ministros dos países que forman parte do proceso de Boloña.

Para a comprensión deste proceso non hai nada de valor nas citadas Declaracións. Son armazóns vacíos. De aí que haxa que tomar con certa indulxencia as manifestacións que, con afán descualificador dos mobilizados contra Boloña, fixo en decembro de 2008 a Ministra de Ciencia e Innovación, Cristina Garmendia, ao xornal ABC¹¹. Lamentábase alí de que “moitos non saben nin cantas páxinas ten a Declaración de Boloña”. Como os espellos da rúa do Gato (cos que Valle-Inclán ofrece en “Luces de Bohemia” unha explicación metafórica do esperpento) as sucesivas Declaracións sobre Boloña devolven unha imaxe deformada da realidade universitaria que se quere fabricar. Non é neste espello (nas citadas declaracións) onde debemos mirarnos. Atopamos unha representación máis cabal do que nos espera nos documentos relativos ao Acordo Xeral de Comercio de Servizos, no marco da Organización Mundial de Comercio; en documentos do Banco Mundial, como o de 1995 titulado “*La educación superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”; nos múltiples escritos da OCDE sobre “educación terciaria” e “educación superior”; ou nos informes elaborados por lobbies empresariais, como a ERT que agrupa ós directivos das industrias máis importantes de Europa, e que desde 1985 ven interesándose pola educación en xeral, e pola educación superior en particular, en razón do papel estratéxico que, segundo esta organización, desempeña no desenvolvemento económico (véxanse, por exemplo, os informes de 1989, “*Education and European Competence*”, ou o de 1994, “*Education for Europeans. Towards the Learning Society*”).

Como se pode supoñer, hai entre estas organizacións coincidencia de intereses e, polo tanto, dáse unha concordancia na “visión” que teñen con respecto á educación superior, así como respecto das estratexias que postulan para transformala. Forma parte de tales estratexias a presión que exercen para obrigar as administracións a tomar decisións locais (desregulacións e regulacións segundo conveña) que transformen as universidades de acordo co modelo mundial establecido. Non importan as diferenzas histórico-culturais, as realidades sociais, políticas e económicas. A todos os países se lles aplican as mesmas receitas. En disposición subsidiaria con respecto a estas organizacións mundiais e supranacionais, funcionan a nivel nacional lobbies locais (por exemplo,

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

en España, a Fundación CyD, 2008 ou o Círculo de Empresarios, 2007) cuxos estudos e informes participan da mesma filosofía e actúan para fortalecer as estratexias de reconversión. Pero teñen unha funcionalidade engadida nada desprezable, como é a de enmascarar a natureza global do diagnóstico (por exemplo, a situación de crise xeneralizada) e do tratamento (privatización, competitividade, utilitarismo mercantilista, incremento do prezo das matriculas, cheque escolar, créditos para o estudo, etc.), facendo crer á opinión pública que se trata de problemas particulares de cada país. O caso é que, en cada espazo xeográfico (Europa, América Latina, África, Asia e Oceanía), as reformas locais que se están emprendendo na universidade son similares ás reformas locais que están tendo lugar en todas as universidades do mundo, de acordo cun patrón homoxéneo de universidade.

O interesante deste proceso de reestruturación da universidade, programada conforme aos principios ideados polos organismos citados, é que asume o formato dunha especie de xogo de contraposicións entre “ilusión” e “realidade”, que modela trazo a trazo o perfil da universidade que se pretende. A este xogo de contraposicións entre “ilusión” e “realidade” corresponde a reiterada (e interesada) invocación á crise da universidade, como presaxio e xustificación da intervención cirúrxica que é preciso realizar se se quere curar a unha institución enferma, se se quere reconstruír unha institución en ruínas. “As universidades –dicía Oakeshott, xa en 1949– recibiron críticas xeración tras xeración” (p. 144). Pero alerta contra aquelas que son maliciosas, e moito máis se proceden do mundo do poder e do utilitarismo. “A universidade –afirma– debe coidarse do mecenado deste mundo” (p. 143). Noutro lugar, diciamos que forma parte da estratexia neoliberal a propaganda que favoreza a “construción dunha visión negativa” dos servizos públicos. Esta visión contribúe a crear o consenso que permite desmontar o que, desde este enfoque, se denomina o “monopolio” do servizo en cuestión (educación, sanidade, etc.). A “crise”, que ten indubidablemente unha dimensión real (en todas as institucións sempre hai deficiencias que necesitan ser corrixidas), ten tamén unha parte de simulacro, de figuración. Constitúe unha historia, un relato (un “storytelling” do que fala Christian Salmon, 2008) que ten o poder de “formatear” as mentes, trazar condutas e orientar emocións proclives á toma de decisións que noutra época serían inasumibles, como promover un modelo de xestión empresarial como instrumento de reconstrución organizativa e funcional da universidade, no convencemento de que a aplicación mimética deste modelo nos equipará en eficiencia ás empresas. Este modelo vértase ao redor dos sacrosantos principios da produtividade, da competitividade, da calidade e da excelencia. E pese a que acaba de xerar unha crise de incalculables consecuencias que se expresa en múltiples dimensións (crise económica, crise ecolóxica e crise de valores, reflectida esta última no individualismo, no consumismo exacerbado, no conformismo, no utilitarismo, na mercantilización da vida cotiá –incluso afectiva¹²– na cultura da aparencia e do éxito a calquera prezo), o modelo non está sendo posto en cuestión aquí na universidade. Como se estivésemos nunha sorte de espiral que nos fose arrastrando cara unha meta predestinada, o modelo ao que nos estamos referindo segue considerándose como patrón irrenunciable dos procesos de reforma universitaria. De aí que non sexa máis que unha simulación (un exemplo máis do xogo de contraposicións entre “ilusión” e “realidade” do que estamos falando) a pretensión de implicar ás universidades e ós membros da súa comunidade en tales procesos de reforma.

En aparente consideración ao principio de autonomía universitaria (un obstáculo que o modelo de xestión empresarial promete remover) e, por extensión, á capacidade de planificación dos académicos, enrédase ao profesorado nunha especie de “exercizo de ficción” cando se lles permite (incluso se lles estimula a) que participen na transformación dalgunhas dimensións secundarias dos proxectos de reforma. Pero, por outra parte, impídeselles que participen con relación a dimensións clave, que son innegociables, porque –por utilizar un termo de Marcela Mollis–, teñen o propósito de “alterar” de forma significativa a identidade da universidade. A reforma dos plans de estudos, sempre que se axusten aos perfís curriculares establecidos desde fóra, ou o calendario escolar

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

(tema ao que imos prestar unha atención especial neste artigo) constitúen dous exemplos de espazos de reforma universitaria nos que se espera que a universidade e/ou os seus membros se comprometan, co que se mantén a ilusión da autonomía universitaria. Outros temas, como a “misión” das universidades, a súa organización (con particular referencia ao seu modelo de goberno), o currículo universitario, o papel do estado tanto na regulación/desregulación da educación universitaria como no financiamento, son factores cos que se define a identidade da universidade e, polo tanto, pónense fóra do alcance da reflexión e discusión dos universitarios. Non son discutibles, o que explica a tantas veces reiterada “disposición ao diálogo” que se fai desde as esferas do poder, pero advertindo a continuación que certas cuestións son irrenunciáveis e as conseguíntes decisións son irrevocabes.

3. O calendario académico como síntoma

3.1. Prescribe Boloña un cambio de calendario?¹³

É neste marco xeral que acabamos de trazar no que cobra sentido a modificación do calendario académico que están levando a cabo unha serie de universidades de todo o estado. Para nós forma parte do enredo no que andamos metidos a propósito do proceso de Boloña. Claro que empeza a ser “moeda corrente” que os partidarios de Boloña defendan a súa posición, fronte ás críticas bastante ben informadas e mellor argumentadas dos que se opoñen, afirmando que determinadas decisións e/ou determinadas consecuencias non son imputables a Boloña. A estas alturas deberían ser capaces de aclarar ben a que obriga Boloña e a que non. En todo caso, o tema do calendario académico resulta ser un síntoma dun modo de proceder que xa ten nas nosas universidades carta de natureza. Non se crean proxectos, porque metidos como estamos no “nicho especializado” que nos permite a cada un de nós¹⁴ “labrarnos unha posición”, nin temos tempo para a reflexión e a elaboración de plans nin para lelos¹⁵. Como moito, quen detenta o “pequeno poder” universitario (que é no que consiste o exercicio da autoridade universitaria en calquera dos seus niveis) ten ás veces ocorrencias que considera innecesario xustificar con argumentos, porque cre que non é preciso convencer a ninguén. É o resultado do gradual proceso de “xibarización” ao que foi sometida a participación nos espazos insituacionais universitarios (Consellos de Departamento, Xuntas de Facultade, Claustros Universitarios), por medio da burocratización das súas funcións e actividades. O vacío que unha maioría deixou nos citados ámbitos insituacionais foi ocupado por unha minoría, que patrimonializou a universidade e os centros universitarios e arrogouse o “pequeno poder” ao que nos referíamos antes. Entre tales poderes, o de definir para todos, sen someter a consideración de ninguén, o calendario académico.

Para os que xustifican o novo calendario en esixencias do proceso de Boloña, hai que dicir que en ningún dos documentos que temos revisado sobre Boloña nada se di sobre a necesidade de reformar o calendario académico. Cremos, máis ben, que tal reforma responde a un modelo de xestión dos servizos públicos que, precisamente, se denomina “Nova Xestión Pública”. Hai que dicir aos patrocinadores do novo calendario que este modelo de xestión forma parte do proxecto neoliberal para reestruturar os servizos público cunha finalidade explícita: achicar o estado, trasladando ao mercado moitas das funcións que, no contexto do Estado do Benestar, tiñan unha intención

13 As referencias ás noticias de prensa sobre a modificación do calendario escolar atópanse nun especial de Fírgoa, ao que remitimos ao lector, co fin de non ateigar este documento de referencias a pé de páxina.
<http://firgoa.usc.es/drupal/node/15409>

14 Repárese o sentido que queremos trasladar ao lector do “individualismo” que domina o traballo universitario.

15 Cando tivemos a responsabilidade de crear a USC Virtual da Universidade de Santiago de Compostela (1999-2002) elaboramos informes (análises teóricas nuns casos, proxectos técnicos noutros, memorias do traballo realizado, etc.) que remitiamos aos responsables académicos. Non se lían porque, segundo opinións que se nos transmitían, eran demasiado longos. Algunhas outras experiencias que non imos comentar dános pé a pensar que se puxo de moda na Universidade a práctica política de ler resumos (non superiores a 5 páxinas) de informes que permitan ofrecer a aparencia de saber cando, en realidade, o que se expresa non é máis que espida trivialidade.

igualadora. Agora, este novo xerencialismo canaliza os servizos públicos cara ás leis de mercado, guiándose estritamente por unha racionalidade economicista. O mercado –asumen os defensores deste novo xerencialismo– soluciona problemas sociais de maneira eficaz (obténn mellores resultados) e de forma máis eficiente (optimiza mellor os recursos), polo que os servizos públicos deben incorporar as prácticas e os instrumentos de xestión das organizacións que máis saben do mercado: as empresas. A orientación ao cliente (previa transformación dos cidadáns en clientes), a xestión de calidade, a estratexia competitiva, a xerencia por obxectivos e resultados, o control da xestión e avaliación de resultados, a rendición de contas, a flexibilización laboral, a desfuncionarización, o pago por incentivos, etc. forman parte, entre outras, das prácticas e dos instrumentos cos que se dá forma a unha nova función pública, en maior consonancia co modelo de mercado, que unha sorte de “civilización empresarial” impón sobre todas as esferas da actividade humana.

3.2. A xénese e a propagación dunha ocorrencia

Fagamos un recordatorio da xénese e do peculiar desenvolvemento da proposta de modificación do calendario académico. Polo que nós sabemos, a primeira alusión ao tema do calendario foi realizada en outubro de 2004 polo daquela reitor da Universidade de Vigo, Domingo Docampo, con motivo da apertura do programa de actividades de Ciencias do Mar. Invocou en favor de tal proxecto un suposto “modelo europeo centrado no alumno” que ía esixir do profesorado un cambio metodolóxico, baseado nunha formación titorial que –nas súas palabras– favorecería un traballo máis constante do alumnado durante todo o curso. Concretaba máis esta proposición opinando que o curso debería iniciarse o primeiro día de setembro, de modo que a mediados de xaneiro (realizados os exames finais entre mediados de decembro e mediados de xaneiro) remataría o primeiro cuadrimestre e iniciárase, a continuación, o segundo, que remataría a mediados de xuño. Os exames deste segundo cuadrimestre terían lugar a partir da segunda quincena de maio ata mediados de xuño. Con estas modificacións, as recuperacións que tradicionalmente se veñen facendo en setembro habería que pasalas para o mes de xullo. Por máis que a este “debate” (se se pode cualificar así, visto o decorrer desta historia) se sumaran, apoiando a proposta, Ángel Gabilondo (reitor da universidade Complutense de Madrid) e Francisco Toledo (reitor da Universidade Jaime I de Castellón), o certo é que a imaxe que nos transmiten os medios de comunicación é que se tratou dunha proposición realizada a título persoal polo reitor Domingo Docampo, sen que previamente a tivese presentado ao claustro da súa universidade. Aseguraba que era unha boa a proposta para a súa institución e, atrevíase a facer a seguinte xeneralización: “o que é bo para a nosa institución, pode selo para o resto”. En todo caso, asumía que, en uso da súa autonomía, a decisión de modificalo debería ser tomada por cada universidade, polo que –segundo dicía– non era partidario de trasladar este tema a ningún órgano nacional. Prevía enviar a proposta ao claustro da súa universidade e tomar unha decisión definitiva ao respecto en marzo de 2005. Iso si, contando antes coa opinión do alumnado, sen cuxo apoio non sería posible. O representante estudiantil, defensor dos dereitos do estudantado na Universidade Autónoma de Madrid, mostrou a súa preocupación en relación cos exames de xullo polas singularidades climatolóxicas que temos en España con respecto a boa parte de Europa¹⁶. E observa, asimesmo, que os estudantes apenas terían tempo para prepararse para os exames de xullo e “non valerían para nada”. Non o convence, polo tanto, a opinión do seu reitor –Ángel Gabilondo– que defende a proposta porque “garantiría a avaliación continua e o descanso razoable dos alumnos”. O propio Ángel Gabilondo faise eco da reticencia do estudantado, pero “espera vencela no transcurso do debate”, para acometer un cambio que, como indica, quere trascender os límites de Cantoblanco” (sede do campus da súa universidade). Entendía o ex-presidente da CRUE e actual Ministro de Educación que “sen un compromiso global da sociedade española, [o cambio que se propón] é difícil abordar”.

16 "Non estamos moi a favor, cremos que habería que melloralo pofrque España non é Holanda e sería complicado facer exames en xullo con 40”.

Feita a proposición de cambio do calendario académico nos últimos meses de 2004, o certo é que durante o curso 2004-05 tivo escasa repercusión. En decembro de 2004, o reitor da Universidade de Oviedo e presidente da CRUE naquelas datas, Juan Vázquez, entendía que non debería tomarse sobre o calendario unha decisión á lixeira nin de forma independente. Xunto coa Directora Xeral de Universidades do MEC, Carmen Ruiz-Rivas, Juan Vázquez vinculaba a súa modificación ao cambio nos métodos didácticos que traería consigo a converxencia europea, e, como o seu colega da Autónoma de Madrid, estimaba que coa avaliación continua “os exames finais deixarían de ter un papel tan decisivo”. Pese a tantas cautelas (necesidade de debater no seo da CRUE para tomar unha decisión colexiada, de contar coa opinión do alumnado –asunto sobre o que se ratifica en 2005 o reitor da Universidade de Vigo, Domingo Docampo, comprometéndose a abrir “debates e diálogos cos estudantes” e que “o proxecto non está pechado en absoluto, senón en pleno proceso de creación, polo que podería ser modificado para adaptalo ás ideas expostas polo alumnado”–, etc.), a Universidade de Salamanca bótase á piscina e aproba a modificación do calendario para o curso 2005-06, pese a oposición do estudantado. O reitor, Enrique Battaner declarou que a medida non “tiña marcha atrás”. Os estudantes, que afirmaron non ter sido consultados sobre a polémica decisión, expresan o seu descontento e anuncian mobilizacións en contra dunha medida que supón iniciar o curso a mediados de setembro, pasar os exames de setembro para xullo, pese a que, probablemente de forma transitoria, houbera outra convocatoria en setembro, unha vez iniciado o curso. Entre 4 e 5 mil estudantes –segundo distintos medios de comunicación– maniféstanse co lema “Non ao calendario”. Conforme a unha enquisa, cuxos resultados se deron a coñecer por aqueles días, o 95% do alumnado da Universidade de Salamanca expresouse en contra do novo calendario.

Durante os cursos 2005-06 e 2006-07, o tema da modificación do calendario quedou adormecido. Resulta estraño que “unha opción de tanto calado”, como cualificaran a modificación do calendario o presidente da CRUE, Juan Vázquez, e a Directora Xeral de Universidades, Carmen Ruiz-Vázquez en decembro de 2004, quedase de pronto nun morno silencio. O artífice da proposta, Domingo Docampo, que mostrara a súa confianza en que o debate se estendería no seo dos reitorados das universidades españolas, e que se comprometera en decembro de 2004 a elaborar un documento para propoñer a modificación do calendario, presenta en xaneiro de 2005 (?)¹⁷ un informe de 4 páxinas. Nas dezasete liñas da introdución pretende xustificarse a proposta en relación á integración das universidades españolas no denominado Espazo Europeo de Educación Superior, integración que, para os seus defensores, dicta un cambio metodolóxico: metodoloxías máis activas (por exemplo, traballo en grupo, titorías personalizadas, aprendizaxe autónoma, ou formación baseada en proxectos) e avaliación integral das actividades do estudante. A segunda parte límitase a representar graficamente, a describir e a reflexionar criticamente sobre o calendario actual. Como reflexións críticas, apúntanse as seguintes: 1) a descompensación entre cuatrimestres (unhas dúas ou tres semanas de diferenza entre os dous cuatrimestres¹⁸); 2) a dificultade de compaxinar preparación de exames coa asistencia ás clases¹⁹; 3) o parón polas vacacións de Nadal dificulta os

17 En realidade, e non sabemos se é unha confusión (inclinámonos por esta posibilidade), o documento ten data de 18 de xaneiro de 2004. Cando dá a coñecer a súa proposta de modificación de calendario, Domingo Docampo comprométese a elaborar un informe sobre o tema. De feito, *La Voz de Galicia* informa con data de 15 de decembro de 2004 que a Universidade de Vigo elaborará un documento sobre a modificación do calendario. Na medida en que –que nós saibamos– non hai máis documento que o que estamos analizando, entendemos que é este ao que se comprometeu por aquelas datas o reitor da Universidade de Vigo. Hai outra posibilidade: que en realidade o citado documento fose creado con antelación, na data que figura na primeira páxina, e que se dera a coñecer á opinión pública como o documento previamente comprometido.

18 Nós, que impartimos clase nos dous cuatrimestres, observamos que hai poucas variacións curso tras curso, e hai un número de semanas semellante, empezando o curso –tal como se sucede desde hai anos– o primeiro día de outubro. Catro semanas en outubro e novembro; tres semanas en decembro (pois as vacacións de Nadal iníciase o 22 de decembro); dúas (ou incluso tres) semanas de xaneiro (antes de empezar os exames de febreiro). Suman, polo tanto, catorce ou quince semanas (segundo os anos), polo menos na Universidade de Santiago de Compostela.

19 Evidentemente, este argumento é falaz, dado que o período de exames se inicia –tanto en febreiro como en xuño– unha vez rematado o período de clases. Dada a saturación que experimentamos profesores e alumnos cos plans de

procesos de formación e avaliación continua (?)²⁰; 4) os exames de setembro impiden que os estudantes “dispoñan de períodos de descanso razoables ao longo dos seus estudos universitarios, ou da posibilidade de dedicar o tempo suficiente a outras actividades extraacadémicas”²¹. A terceira parte, que coincide xa coa terceira páxina do citado documento, representa graficamente, describe e valora o calendario alternativo, un calendario que se axusta aos parámetros temporais xa indicados: inicio o primeiro día de setembro e remate en xuño; exames finais, aproximadamente entre o 15 de decembro e o 15 de xaneiro para as materias do primeiro cuatrimestre, e entre o 15 de maio e o 15 de xuño para as do segundo. As convocatorias extraordinarias serían, segundo este documento, en xullo e apúntase tamén outubro/novembro. As vantaxes deste calendario son, segundo os seus autores, as seguintes: 1) cuatrimestres máis compensados; 2) non hai interrupcións significativas do curso, o que facilita mellor a formación e a avaliación continua; 3) garántese ao alumnado un mes estival de vacacións, así como as convocatorias de exames actualmente vixentes, algo que, de acordo co documento, a medida que se implante o novo modelo universitario e se xeneralicen os procesos de avaliación continua, deixará de ser relevante²². A cuarta parte do documento é unha síntese do que xa se dixo nas tres páxinas anteriores, contrastando as representacións gráficas dos dous calendarios.

Se algo cabe dicir do único documento de reflexión que coñecemos sobre o cambio de calendario académico, tema que os reitores que se teñen pronunciado sobre esta medida cualifican de “trascendente e relevante”, é que resulta pobre desde un punto de vista da análise comparada (o cambio de calendario vincúlase coa converxencia europea, pero nada se di acerca dun calendario

estudios actualmente vixentes, sería pouco razoable que os estudantes esperasen ao período de exames para preparalos, porque en menos dun mes teñen que examinarse de máis materias que as que constituían os antigos plans de estudos (polo xeral, cinco materias anuais). O mesmo deberá suceder co novo calendario. A organización cuatrimestral non vai alterar (co cálculo do tempo en termos do crédito ECTS, pode incluso empeorar o panorama) a enorme carga docente que conlevou a reforma dos estudos universitarios de principios dos 90. Deixar o período de exames para decembro-xaneiro e para maio-xuño (a proposta non é suficientemente precisa), non evitará que o alumnado falte ás últimas clases para preparar, polo menos, os primeiros exames previstos no seu calendario. Se se crese realmente no significado xenuíno que ten o concepto de “avaliación continua”, o que debería facerse é, sinxelamente, suprimir o calendario de exames.

- 20 Non entendemos tal argumentación. Depende a formación continua e/ou a avaliación continua dun tempo ininterrompido de sesións? Pois, se é así facemos unha proposta máis coherente: fixar unha temporalización das materias que, programando de verdade unha variedade metodolóxica (exposicións do profesor cando sexan pertinentes, traballo en grupos cooperativos, debates en gran grupo, proxección de películas/documentais, orientación tutorial, etc.), abarque un número suficiente de horas de forma intensiva durante unha ou dúas semanas, para iniciar a continuación outra materia. Se a “formación e avaliación continua” se entende no sentido que apunta o documento da Universidade de Vigo (como continuidade temporal), entón a nosa proposta ten bastante máis coherencia.
- 21 Reiteramos que o problema do alumnado universitario (igual que o do profesorado) actual é a sobrecarga horaria. É frecuente que pasen nas facultades horarios intensivos, ás veces de tarde e mañá. Nestas circunstancias, pedir aos estudantes que completen a súa formación coa asistencia a cursos de lingua estranxeira, a proxeccións cinematográficas, a sesións de teatro (ou que eles mesmos creen grupos de teatro, de música ou dalgunha especialidade deportiva) é unha quimera. Os actuais plans de estudos fian, desgraciadamente, toda a formación complementaria ás denominadas materias de “libre configuración”. Unha enquisa realizada por nós a un importante número de alumnos e alumnas que escolleron durante anos as nosas materias de libre configuración, mostran unha opinión moi pobre que o alumnado ten da oferta de libre configuración. Na maior parte dos casos escollen as materias buscando que non se obrigue a ir á clase e que dean o menos traballo posible. Quérese que os nosos alumnos e alumnas experimenten en toda a súa plenitude unha vida autenticamente universitaria? Cree a universidade condicións culturais de variada expresión, e débatase coa administración política e no seo dos órganos colexiados da universidade (por exemplo, na CRUE) para determinar a carga de créditos das titulacións que permita conciliar o estudo coa formación cultural por medio de actividades extra-académicas.
- 22 Cada unha das vantaxes do calendario alternativo están elaboradas sobre as desvantaxes do calendario tradicional. Xa fixemos algúns comentarios críticos a cada unha das desvantaxes que o documento da Universidade de Vigo atopa no calendario vixente, polo que non vemos necesario facer agora novas puntualizacións. Cabe facer unha excepción respecto da garantía do mes estival de vacacións do alumnado. Ninguén dubida de que o descanso é sempre unha vantaxe, pero pode ser unha desvantaxe se é o propio alumno o que -por condicións de traballo, ou porque queira planificar un curso menos saturado de materias- o que quere contar cunha convocatoria que permita dous ou tres meses intensos de preparación dunha materia, como sucede coa actual convocatoria de setembro.

académico único en Europa, nin dos calendarios académicos dos países que forman parte do Espazo Europeo), desde un punto de vista da reflexión educativa (manexa ideas moi vagas sobre o cambio metodolóxico, entre as que sobresaen os conceptos de “avaliación continua” –cuxo xignificado non aclara– e de “formación continua”, do que ofrece un sentido que non é o que habitualmente ten na literatura educativa) e, por último, desde un punto de vista argumentativo (soan artificiosos os argumentos da “descompensación” entre cuadrimesdres –non pode ser este un argumento de peso para modificar a concepción²³ do calendario académico–, e un tanto demagóxica a apelación ao descanso estival²⁴ do alumnado, porque, de ser coherentes, deberían suprimirse os exames de decembro-xaneiro contemplados no novo calendario porque alteran a conciliación familiar das vacacións de Nadal) e non se proporcionan, como xa indicamos anteriormente, razóns educativas de peso que permitan entender o valor que os fundamentos pedagóxicos (por exemplo, a apelación á formación e á avaliación continuas, ou ao cambio metodolóxico²⁵) poidan ter como fonte lexítima do cambio de calendario que se nos propón.

Salvo un artigo de opinión aparecido en xuño de 2005, as noticias en prensa sobre a modificación do calendario académico da universidade española rematan en marzo dese ano. Algo tan importante, tan aparentemente primordial para o cambio metodolóxico na educación superior, como afirmaran os seus patrocinadores, deixa de aparecer no foco dun debate que, sendo pobre no curso 2004-05, terminou por disiparse nos dous cursos seguintes. Porén, non se aproveitou este tempo para examinar de forma reflexiva, con coidado e con rigor os matices e as implicacións que comporta o cambio no calendario.

3.3. O estudantado toma a palabra

Reábrese a discusión no inicio de 2008. En xaneiro, diversos medios de comunicación difunden a proposta lanzada pola Conferencia de Reitores de adiantar, ao primeiro de setembro, o comezo do

23 Falamos de “concepción” de calendario académico, porque non reflicte só unha acotación temporal. Entre outras cousas, traslada unha forma de organizar o currículo e delata unha idea da planificación académica en xeral, e educativa en particular, que cadra mal co cambio metodolóxico que, segundo os defensores do Espazo Europeo, reclama a converxencia europea. En canto á “organización do currículo”, a organización cuadrimestral trouxo consigo unha fragmentación das ensinanzas que, por máis que se pretenda que se axusta á filosofía do Espazo Europeo, fai moi difícil a función titorial, esa outra figura que no documento que estamos analizando se chama “formación continua”, ou un traballo por proxectos, ou a elaboración de informes, que requiren tempo (en canto á duración) e “tempo” (en canto ao ritmo requirido cando se programa unha diversidade de actividades). Tampouco favorece a “avaliación continua” que, na nosa opinión, se fundamenta nun coñecemento das peculiaridades dos nosos alumnos e esixe un seguimento individualizado do traballo que realizan. Por isto, só cunha interacción máis prolongada co alumnado que a que permite a “cuatrimestrización” ou “semestrización” dos cursos académicos é posible a avaliación continua. Polo que se refire á planificación, o calendario que se propón da unha volta de rosca á intensificación do traballo do profesorado -tema sobre o que volveremos máis tarde- traballo no que nos sumerxemos agora desde o primeiro día de setembro nunha dinámica de execución de actividades docentes, incluíndo os procesos de avaliación e actos administrativos relacionados coa docencia, ata finais de xullo. Se o profesorado -como o alumnado- teñen dereito ao descanso estival -reducido ao mes de agosto-, para cando a planificación xeral das materias por parte do profesorado? (véxase Pardo e Tobío, 2005b).

24 O feito de que esta decisión de suprimir os exames de setembro conleve reticencias, cando non protestas abertas – como sucedeu na Universidade de Salamanca ou na de Gran Canaria–, e se tome tal decisión sen contar co alumnado, demostra a impostura na que se basea o argumento que estamos enxuizando. Polo que estamos vendo nas fichas das materias adaptadas ao Espazo Europeo, en case todas se contempla un exame final que determina nunha porcentaxe elevada a cualificación final. Supoñamos, en consecuencia, que nos estudos de medicina, nun dos cursos superiores se imparte unha materia densa como Dermatoloxía (na Universidade de Santiago de Compostela está situada no segundo cuadrimestre). Tras o proceso de avaliación, que culmina cunha proba (pregunta curta, tipo test, etc.), queda pendente a materia. Que garantías ten un alumno de preparar convenientemente esa materia se debe render contas nun espazo de tempo que pode oscilar entre varios días a menos dun mes (depende do calendario de exames de maio-xuño, e de como queden fixados os exames da convocatoria extraordinaria de xullo)?

25 Polo que estamos a ver, dadas as condicións de desvantaxe que segue a ter a docencia con respecto á investigación ou, sinxelamente, con respecto ao desempeño de cargos administrativos, o cambio metodolóxico, que se quere ver como un dos cambios distintivos do proxecto do Espazo Europeo de Educación Superior, non é máis que un brindis ao sol.

curso universitario co propósito, dise agora, de “facilitar a mobilidade dos estudantes españois por Europa”²⁶. Como ocorrera dous anos antes, o por entón presidente da CRUE, Ángel Gabilondo, pide formalmente “abrir o debate”, afirmando que “se un pon encima da mesa todos os calendarios das universidades de Europa, o que desafiña²⁷ é o español”, e que “se queremos a mobilidade dos estudantes non podemos ter calendarios diferentes”. Tamén, como dous anos antes, as máis receosas son as organizacións estudantís²⁸. O secretario xeral do Sindicato de Estudantes, Juanjo López, ve positivas as medidas que faciliten o intercambio coas universidades europeas, pero considera que ningunha medida debe menoscabar a calidade da ensinanza nin supoñer cargas económicas adicionais ao alumnado. Recorda, por outra parte, que a Universidade de Salamanca (que, como xa vimos, ensaiara un adianto do calendario contra o criterio maioritario do estudantado) recupera outra vez os exames de setembro, precisamente neste curso 2007-08. Pola súa parte, Diego Ortega, presidente da Coordinadora de Representantes de Estudantes das Universidades Públicas considera que, ante a turbulencia dos cambios que con Boloña se aveciñan para a universidade, non é conveniente introducir máis axitación co tema do calendario. Tampouco están de acordo coas modificacións que se anticipan Salvador Lou, do “Sindicato Independiente” (SEI) e Manuel Moreno de “Estudiantes en defensa de la Universidad” (EDU) da Universidade de Zaragoza. O primeiro di estar “totalmente en contra” de tales cambios, e o segundo asegura que suprimir setembro “será negativo para o alumnado, porque en realidade suporá perder unha oportunidade de aprobar”. Pese ás cautelas, pese á invitación ao debate para alcanzar un consenso²⁹ tanto no seo das universidades como no conxunto social, pese ao anuncio dalgún estudo³⁰ relativo ao calendario que permitise tomar decisións máis fundamentadas, diversas universidades³¹ anuncian a aprobación e a implantación do novo calendario. Como dicimos, non se trata dunha decisión consensuada institucionalmente, e incluso algunhas universidades e responsables rectorais expresan as súas reservas sobre esta medida³². Salvo que se trate dunha estratexia pactada pola CRUE, a falta dun

26 A invocación á “mobilidade do estudantado” é un argumento novo con respecto aos argumentos (que xa temos descrito e comentado) que se barallaron na primeira fase da campaña a favor dun novo calendario.

27 “Chirría” é o termo que, en declaracións a EFE, utiliza Ángel Gabilondo para facer máis gráfica a disparidade do calendario académico da universidade española con relación aos calendarios das universidades europeas.

28 Cando os medios de comunicación entrevistan a alumnos e alumnas concretos, a imaxe que transmiten é a de acordo coa medida de cambio no calendario, porque “permiten o disfrute das vacacións, sen necesidade de preocuparse por nada máis”; porque “facilita a mobilidade por Europa”. Polo que se refire aos exames extraordinarios, pasar os de setembro para xullo “ofrece a vantaxe de ter máis frescos os contidos”. Porén, as organizacións estudantís móstranse máis cautas, cando non de forma decidida en contra, e nas universidades públicas nas que o novo calendario se impón desátanse as protestas.

29 En febreiro de 2008, Ángel Gabilondo explica que “a necesaria posta en común entre os centros españois desembocará nun debate público sobre [o tema do calendario] que culminará nun consenso xeral, xa que o asunto afecta non só á educación superior universitaria”. Días máis tarde, o ex-presidente da CRUE, Juan Vázquez, considera que a implantación desta medida “...require de moita enxeñería social e moito diálogo cos estudantes para que comprendan que non é nada que vaia contra eles nin que lles quite ningún dereito”.

30 En outubro de 2008, Ángel Gabilondo afirma que xa se ten feito un estudo da situación xeral en España e Europa “para ver os resultados”. Non sabemos que tal estudo se fixera algunha vez público.

31 Entre outras universidades, comunican esta decisión a de Alicante, a de Canarias, as de Castilla-León (primeiro, as de Salamanca e de Valladolid e, posteriormente, de forma consensuada todas as desta comunidade, incluíndo a de Burgos e de León), a de Córdoba, a da Coruña, as do País Vasco; a CEU (en Valencia), a de Oviedo; a San Jorge (en Aragón), a Carlos III, a Universitat Autònoma de Barcelona, a Universitat Pompeu Fabra.

32 Segundo as notas de prensa de finais de xaneiro de 2009, o reitor da Universidad de Huelva non quere pronunciarse ata que haxa un consenso en Andalucía. Os seus colegas das Universidades de Sevilla e de Granada recean do cambio. Desde Sevilla pensan que non é o momento, pois en pleno cambio, outra variación como a do calendario, pon as cousas moi difíciles. O reitor de Granada, Francisco González-Lodeiro, considera que o cambio non resolve grandes cuestións e comporta inconvenientes, como pasar as matriculacións a agosto, ou impedir ao profesorado o mes de setembro como período habitual de asistencia a congresos. En termos máis grosos, pronúnciase días máis tarde, cando afirma que “Os argumentos que se dan para adiantar o curso [...] non son convincentes, e eu necesito razóns de peso para abordar un caso así”. Sobre un dos máis socorridos argumentos para o cambio de calendario, o da mobilidade, califícao de “fátuo”, recordando que “a Universidad de Granada leva 20 anos xestionando o intercambio de alumnos con Europa, liderando a mobilidade dos Erasmus e non tivemos necesidade para isto de cambiar o noso calendario”. A Universidad de Zaragoza “tampouco está polo labor”, sobre todo porque non quere crear máis malestar no campus, exacerbando a conflictividade co estudantado anti-Boloña. Por boca de Fernando

criterio compartido explica que cada universidade estea decidindo como proceder na definición do novo calendario (por exemplo, adiantar pouco a pouco o inicio do curso ou fixalo sen rodeos o primeiro día de setembro; suprimir a convocatoria de setembro ou compaxinala durante un tempo coa de xullo), e facelo á marxe das administracións educativas que teñen competencias á hora de definir o calendario educativo non universitario que, necesariamente, afecta ao calendario universitario, como sucede coa proba de selectividade³³. Coa excepción do documento xa citado da Universidade de Vigo, nin a CRUE³⁴ nin ningunha universidade (que nós saibamos) presenta á comunidade universitaria e á opinión pública un estudo, un informe, que permita valorar os puntos de vista, os argumentos, e sirva para contrastar as posicións que, lexitimamente, se poden manter sobre o tema dos “tempos educativos”.

Sobre estas bases non é posible un debate no seo da comunidade universitaria, un debate que, por outra parte, non se desexa, como o poñen de manifesto as resistencias, cando non negativas expresas, a debater co estudantado que se opón ao proceso de Boloña. O que acontece en torno ao calendario é paradigmático. Na Universidad de Salamanca, en 2005, e na de La Laguna, en 2008, a decisión tomada polos responsables rectorais de adiantar o calendario choca coa oposición do alumnado. Nas dúas universidades, o máximo ao que se chega desde o reitorado é a informar aos estudantes, pero non a debater con eles sobre unha decisión que está tomada³⁵. Quedan en pura retórica as afirmacións realizadas no seo da CRUE de que esta medida debe contar coa opinión do estudantado. De nada serven os informes que propugnan a participación (e cuestionan o escaso nivel de participación) dos estudantes en todo o proceso de construción do Espazo Europeo (ESIB, 2005a; 2005b; 2007, 2009). Nos dous exemplos que estamos analizando, os responsables académicos mostran un concepto coutado, restrinxido, de participación (identificado só co dereito dos estudantes a seren informados e a que lles respondan ás súas preguntas) e negan a participación deliberativa e a participación crítica que, en ocasións, terminan expresándose en forma de marchas, folgas e outros actos de protesta que son recoñecidos como dereitos cidadáns. Pese a isto, con demasiada frecuencia son cualificadas como actividades “violentas e antidemocráticas”³⁶. Na Universidad de La Laguna –como antes na Universidad de Salamanca– as mobilizacións foron a

Zulaica, Vicerreitor de Estudantes, afirma este reitorado que hai que abrir un amplo debate porque hai moitas opinións. Tamén se mostran reticentes os reitores das universidades públicas murcianas. Hai casos singulares, como o da Escola Superior da Mariña Civil da Universidade de Oviedo, cuxo director (Rafael García Méndez) se opuxo en febreiro deste ano á modificación do calendario, porque afecta ao período de prácticas do alumnado, que quedaría reducido a un só mes (agosto), que el considera insuficiente.

- 33 Hai moitos responsables universitarios que aluden a esta cuestión como unha dificultade a ter en conta antes de decidir o cambio de calendario. Así, por exemplo, o reitor da Universidade de Jaén, Manuel Parras, aínda estando a favor da modificación do calendario, considera imprescindible un acordo con respecto ás probas de acceso universitario: "Non se pode adiantar o curso de modo que os estudantes se sigan matriculando ata novembro, porque perderían case un cuatrimestre. Habería que ter en conta a convocatoria de Selectividade de setembro, e é aí onde ten que haber un acordo coa ensinanza secundaria. Non é unha cuestión unilateral que decidamos nós". ("Adelanto del curso en la Universidad", *El País*, 29-01-09). Tampouco ven claro o tema os docentes non universitarios que, por boca do Presidente da Xunta de Persoal Docente Non Universitario de Córdoba, Sebastián Quesada, mostraron a preocupación pola convocatoria de selectividade en setembro. ("Hacia un nuevo calendario", *ABC*, 08-12-08). A falta de solución para o tema da selectividade queda ben expresada en Salamanca que, para o curso 2009-10, iniciará as clases o día 7 de setembro, mentres que a selectividade terá lugar do 9 ao 11 de setembro, segundo informa o xornal *Nortecastilla* ("La USAL abrió las clases el 15 de septiembre con cuatro grados adaptados al marco europeo").
- 34 Para ser precisos, a CRUE ten elaborado un documento sobre o calendario que, como veremos máis tarde, non é propiamente un informe que faga unha análise rigorosa dos tempos educativos.
- 35 En febreiro de 2005, o reitor da Universidade de Salamanca, enfrontado xa ás protestas do alumnado contra a modificación do calendario, afirmou que “a decisión non ten marcha atrás”.
- 36 O reitor da Universidad de La Laguna en diversas declaracións a medios de comunicación, tacha as protestas de “impropias”, de “antidemocráticas” e de “minoritarias”. Por estas mesmas datas, un representante de La Asamblea del Movimiento Estudiantil Canario (AMEC) asegura, respecto das protestas, que "tanto o reitor como o grupo claustral acusaron a AMEC de non respectar as formas democráticas [...]”, e entende que "os únicos que sufriron faltas de respecto e improperios foron os estudantes críticos da ULL e, de forma especial, os representantes de AMEC".

única vía que os responsables reitorais deixaron aberta a unha parte (ou partes³⁷) da comunidade universitaria cando impuxeron a resolución de modificar o calendario, apelando a razóns xenéricas, cando non vagas, imprecisas e indefinidas (facilitar a mobilidade estudiantil, cambio metodolóxico e avaliación continua, etc.) sen querer debater nin escoitar as razóns que asistían aos discrepantes. Pero que ninguén pense que a “representatividade”, a “significatividade”³⁸ e as “formas e canles de expresión” democráticas (algúns dos mecanismos que fan posible o exercicio democrático, o debate, a deliberación, o sometemento a consideración pública e valoración dos argumentos e, en último termo, a toma lexítima de decisións), son na universidade de hoxe lindes estables. Con demasiada frecuencia deféndense só mentres respalden as razóns de quen exercita o poder. Vexamos algúns exemplos. Cando o Claustro da Universidad de la Laguna pide, o día 3 de xuño de 2008, ao Consello de Goberno desta universidade que derroque o calendario para o curso 2008-09, o reitor Eduardo Doménech anticipa que, pese a todo, o calendario será ratificado tal como fora aprobado anteriormente. Considera que a diferenza co que a derogación fora aprobada polo Claustro (86 a favor da derogación contra 83) non era “significativa”. Como dixera un personaxe de El Roto diante dunha urna: “¡Qué fastidio de democracia! Mira que tener que conseguir votos para gobernar lo que es nuestro” [subliñado no orixinal]. E, en efecto, días máis tarde, o 11 de xuño, o Consello de Goberno, desoe o mandato do Claustro e ratifica o adiamento do calendario, creando un conflito institucional. De menor gravidade desde o punto de vista da “formalidade democrática”, pero síntoma igualmente do pouco respecto que merece na universidade actual a participación, o diálogo e o debate, é a decisión do equipo reitoral da Universidad de Valladolid de facer caso omiso dos acordos aos que chega unha comisión de estudo do novo calendario (incluíndo exames de setembro) para o próximo curso (2010-11), e impoñer outro sen informar o estudantado de tal medida³⁹. De calquera modo, nada que non poida ser entendido en relación ás regras que establece a “Nova xestión pública”, preconizando para todos os centros educativos unha sorte de “gobierno empresarial” que prime os valores de mercado e a orientación ao negocio sobre os principios e valores democráticos, políticos (entendidos como “participación nos asuntos públicos” e non como “xogo partidario”) e de servizo público. Sobreposta sobre unha cultura institucional individualista ou balcanizada (cf. Hargreaves, 1994) como é a que caracteriza á universidade, este novo xerencialismo non produce, como se proclama, eficacia, eficiencia, rendibilidade, senón, en moitos casos, arbitrariedade, escurecemento e patrimonialización por parte duns poucos do que é de todos.

3.4. Por fin un “documento” da CRUE

Sen apenas debate, e despois dun silencio de tres anos, agora, desde os primeiros meses de 2009, estase producindo –como xa dixemos– unha modificación do calendario académico de moitas universidades, anticipando gradualmente o que, unha vez implantada a estrutura de estudos conforme coas pautas do Espazo Europeo, será o calendario definitivo. Que hai, mentres tanto, do anunciado estudo da CRUE sobre o calendario académico? Por fin tal “estudo” (se se pode cualificar así) existe e ten como autor institucional á CRUE; non ten data⁴⁰; que saibamos, non está dado a coñecer á opinión pública (o que é estraño, porque se aseguraba –aseguraban moitos responsables académicos– que a modificación do calendario trascende o ámbito estritamente

37 Na Universidad de La Laguna, segundo noticia de prensa publicada o 16 de abril de 2008, o alumnado en folga (organizado en torno á AMEC) é apoiado por grupos de profesores claustrais e persoal de administración e servizos, considerando que o reitor, Eduardo Doménech, impuxo a modificación do calendario de forma precipitada sen promover un debate que, segundo afirman, afecta a todos.

38 Pese a que en Salamanca se manifestaron 5.000 alumnos e alumnas, e 500 en Tenerife, sempre son cualificados como unha minoría que non resulta significativa. Se se aplica esta medida á elección do reitor, a figura de máxima representación académica non supera o nivel mínimo de “significatividade” democrática na maior parte das universidades españolas.

39 “Castilla y León: Alternativa Universitaria critica el cambio del calendario de exámenes en la UVa”. *El Adelantado*, 13/10/09. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/44176>

40 Por algún documento reflectido no anexo 1 (carta, envío de enquisa, etc.), a elaboración do citado “proxecto” (pois é así como se cualifica) ten lugar a partir de marzo de 2008, data en que deberían estar recollidos os cuestionarios respecto da harmonización dun calendario académico nas universidades europeas.

académico, en canto afecta a outros niveis educativos, e ten que ver incluso con patróns culturais e singularidades climáticas⁴¹) nin á comunidade universitaria⁴²; é adxectivado como un “proxecto” e, realmente, non pode catalogarse como un informe porque non ofrece ningunha reflexión sobre o obxecto de estudo (o calendario académico), para construír a partir da citada reflexión o instrumento de indagación (neste caso, unha enquisa). Contradiciendo os principios básicos da investigación, o “estudo” parte dunha enquisa elaborada pola European University Association (EUA), denominada “Encuesta de la EUA sobre las posibilidades de armonización de los calendarios académicos en Europa y ECTS”, que ten tres partes: 1) sobre a dependencia lexislativa ou regulatoria do calendario⁴³; 2) sobre o inicio e remate do curso no momento actual; e 3) sobre a disposición das universidades a (literalmente) “una 'ligera' armonización del calendario académico”. De 12 páxinas da primeira parte, sete corresponden á enquisa e a gráficos resultantes da enquisa. A segunda parte, de 6 páxinas, ofrece as porcentaxes que se obteñen das respostas que dan 30 universidades (de 74 que están representadas na CRUE) a sete preguntas, algunhas das cales teñen moi pouco que ver co tema do calendario académico, e si co modo en que as diferentes universidades están levando á práctica os créditos ECTS nos novos plans de estudo⁴⁴. As que si teñen relación, parecen tan simples que nos parece increíble que sirvan para fundamentar un cambio de calendario académico con pretensión universal⁴⁵. Que podemos concluír se, como sucede cos resultados, as universidades que responderon á enquisa afirman maioritariamente (33%) que o número óptimo de semanas por cuadrimestre é de 15 (en calquera caso, un número semellante ao que temos co actual calendario)? Que se fará se o 53% das universidades enquisadas considera que dúas semanas son suficientes para os exames de fin de cuadrimestre? Que se pode inferir de que haxa un 50% de universidades que afirma que se debe dispoñer dunha semana libre entre cuadrimestres, mentres que o outro 50% di que non? Resolverase terminar o primeiro cuadrimestre despois de Nadal, posto que un 57% das universidades di que non considera prioritario acabar o cuadrimestre antes de Nadal? E, por último, deixaranse dúas semanas (a opción máis elixida, polo 37% das universidades) entre o final do segundo cuadrimestre e o inicio da recuperación de xullo (é dicir, a convocatoria que corresponde, ata agora, ao mes de setembro)? Nestas estamos, e con gráficos incluídos, poñémonos xa na páxina 21 do documento. A terceira parte, análise dos

41 Patróns culturais aos que moitos reitores fixeron referencia como obstáculos para o cambio de calendario:

celebración da semana santa en diversas comunidades autónomas; festas locais; o clima extremo en xullo, que non ten nada que ver co clima dos países do norte de Europa, etc.

42 Non vemos que o documento estea accesible na web da CRUE. Pode ser, como sucede coa maior parte das webs das universidades españolas, que a mala organización da información nos impida acceder a el. En todo caso, pódese descargar desde unha web de repositorio de documentos. Nós accedemos a este documento a través dun servidor da Universidade de Vigo, ao que nos levou o buscador mediante as palabras clave “calendario académico” CRUE. Tampouco está directamente accesible na web da Universidade de Vigo, senón que forma parte dun servidor de documentos para cuxo acceso é necesario ter permisos.

43 No caso de España, as universidades en razón da súa autonomía teñen poder de decisión sobre o calendario académico.

44 As reformas dos plans de estudo de mediados os noventa -que polo menos, e afortunadamente, tiñan unha troncaldade definida pola administración central- desenvolvéronse en termos de “xogos de poder”, e as materias resultantes organizáronse, en moitos casos, trasvasando os contidos e os materiais de antigas materias, con cargas de contidos que excedían con moito o número de créditos asignados. A pesar de que son moitos os que, entre o profesorado, recoñecen equivocada a dinámica que se seguiu para a elaboración dos plans de estudo, non cremos que se aprendese da experiencia de erros pasados. Como observadores informados, entendemos que se están a repetir as mesmas loitas entre facultades (cando se trata de titulacións interfacultativas) e entre departamentos, e por mais que haxa directrices sobre porcentaxes de “clases maxistras” e doutras metodoloxías docentes (que, en todo caso, e dependendo de se hai que tomalas como orientacións ou como prescricións, poden constreñir máis que promover a mellora docente e o desenvolvemento profesional do profesorado), factores como a experiencia pasada, a formación docente, os incentivos para o exercicio docente, as condicións espazo-temporais, o número de alumnos por grupo, etc. son os que van determinar o modo en que cada profesor acomode o seu programa ás condicións que se lle proporcionan.

45 1) Cantas semanas lectivas se consideran óptimas por cuadrimestre na súa programación? 2) Cantas semanas considera adecuadas para exames de fin de cuadrimestre? 3) Considera necesario dispoñer dunha semana libre entre cuadrimestres? 4) Considera prioritario acabar o cuadrimestre antes de Nadal? 5) Cantas semanas se deberían establecer entre o final do 2º cuadrimestre e o inicio da recuperación (2ª convocatoria)?

resultados, dedica dúas páxinas a este mester, limitándose a expresar pouco máis que o que acabamos de describir. O cuarto apartado fai unha “Propuesta para la elaboración de un calendario académico único”, a partir –dise– dos resultados das enquisas. Os créditos ECTS por curso xustificárian, segundo este “proxecto”, unha carga de traballo que requiriría 15 semanas lectivas, cun valor medio de traballo semanal do alumno entre 37 e 42 horas. Resultaría así un calendario académico de 18 semanas por cuatrimestre, das que 15 corresponderían ao período lectivo, 2 semanas para exames e 1 semana de descanso. Exactamente igual que agora, só que desprazando o calendario actual un mes, para rematar, din, un mes antes⁴⁶. Para tal viaxe, non facían falta tantas alforxas. Resulta exactamente o mesmo calendario que xa se lle ocorrera a algún académico no ano 2004, e que algúns outros académicos apoiaron con entusiasmo, coa diferenza de que agora dáse un verniz científico cunha enquisa e con preguntas do teor xa indicado, facéndonos crer que a proposta se segue dos resultados obtidos. Porén, nada hai neste documento que, de forma substantiva, relacione o calendario cos argumentos máis propalados durante estes anos: a mobilidade do estudantado e o cambio metodolóxico, con especial referencia á avaliación continua.

4. Calendario universitario, intensificación do traballo, control e vixilancia do profesorado

4.1. A impostura dun calendario único en Europa

Se algo constiúe unha sorpresa (en todo caso, relativa, porque sempre tivemos esa sospeita) é que Europa como nome de marca dun calendario académico uniforme que debemos imitar para que – como dixera o actual ministro de Educación, Ángel Gabilondo– o noso calendario “deixe de renxer”, é unha fabulación. Hai tantos calendarios académicos como países⁴⁷, vinculados ás súas propias tradicións, patróns culturais e outras singularidades. Por poñer só algúns exemplos que despois nos poidan ser útiles para apoiar as nosas argumentacións, universidades británicas, como a de Oxford, a de Cambridge, ou a London School of Economics empezan os seus cursos no mes de outubro e rematan en xullo. A Universidade de Edimburgo, que, polo que parece, modificou hai unhas cantos anos a estrutura tradicional dos cursos en tres trimestres, pasándose ó modelo de dous semestres (con 11 semanas cada un), inicia o curso académico na última semana de setembro, e remátao a finais de maio. É interesante advertir que tanto a Universidade de Edimburgo como a London School of Economics (como sucede noutras universidades británicas), teñen programada unha semana de actos (“induction week”) cos que se pretende familiarizar ao novo alumnado coa institución⁴⁸. Polo tanto, no estrito sentido do calendario como continente de grandes liñas de planificación educativa⁴⁹, non somos máis diferentes que os demais. Todos somos diferentes. E sendo así, hai motivos para pedir que se faga explícito o modelo, “pretendidamente europeo”, que serviu como referencia para acomodar o noso calendario aos requirimentos do Espazo Europeo. Podería ser –e non é máis que unha conxectura– que, en realidade, o “modelo europeo de calendario único” sexa (xunto co modelo de grao de 4 anos) unha das aportacións orixinais da universidade española á construción do Espazo Europeo de Educación Superior? Podería ser que, nun “exceso de

46 O profesorado empezará as clases un mes antes, pero –exactamente como sucede agora– estará nas facultades, ata finais de xullo, realizando avaliacións, celebrando titorías de revisión e cumprimentando as actas. Na Universidade de Santiago de Compostela, desde hai anos, a data de remate desta última tarefa é en torno ao 23 de xullo. Está previsto para este curso 2009-10 a data de 26 de xullo.

47 Pódese ver no propio documento da CRUE sobre o calendario académico único unha representación gráfica dos calendarios de 28 países; nalgún caso, como en Bélxica, un calendario distinto para a parte flamenca e para a parte francesa.

48 Como non é o noso propósito realizar unha investigación sobre o calendario académico das universidades europeas (traballo que sería esixible para quen, desde a máis alta representación da universidade española, quere propoñer á comunidade universitaria e á opinión pública unha modificación do calendario actual), ofrecemos tales datos, recollidos ao azar, polo que non temos formada unha visión global da organización do tempo académico nas universidades británicas.

49 Ao mellor é no contido no que as universidades españolas deberan tomar exemplo das foráneas, como programar unha recepción do alumnado con finalidades educativas.

européismo”, que tanto se prodiga por estes lugares, este calendario académico único sexa o regalo que a universidade española faga á “Europa dos mercaderes” (modelo único de construción da Unión Europea, fronte a outro modelo posible como é o da “Europa Social”) para, coa materia prima que son os nosos estudantes, “producir un tipo de suxeito” que sirva aos obxectivos da “sociedade empresarial”? Como, senón, entender as declaracións da vicerreitora de Ordenación Académica e Novas Titulacións da Universidad de Oviedo, Paz Suárez Rendueles que, relatando as vantaxes do novo calendario, afirma: “Trátase dun modelo máis parecido ao dos traballadores. O estudante ten que superar 1500 horas de traballo ao ano, que se traducen nunhas oito horas diarias durante 38 semanas e un mes de vacacións”? En palabras do xornalista que se fai cargo da noticia: “Boloña planifica a ensinanza con criterios de horario laboral”. Non obstante, non era necesario recorrer a Boloña, porque, como todos sabemos (tanto o alumnado como o profesorado), desde a reforma dos plans de estudo de principios dos noventa, a organización dos cursos en materias cuatrimestrais provocou unha notable carga de traballo do estudantado, verificable tanto en termos de horas lectivas como de encargos realizados polos profesores en cada unha das súas materias.

Pero esta intensificación do traballo académico non afectou só ao alumnado, senón tamén ao profesorado. Do modelo de materias anuais pasamos, coa citada reforma dos plans de estudo dos noventa, á xeneralización do modelo de materias cuatrimestrais, que significou para moitos profesores preparar catro programas no mesmo ano académico, coa multiplicación da carga docente asociada ao desenvolvemento de tal diversidade de materias (preparación dos materiais de ensinanza-aprendizaxe, planificación e revisión de tarefas e de exames, cumprimento de los actos administrativos vinculados a la función docente, etc.). Este panorama é, en realidade, outra consecuencia máis das “políticas de calidade” que, impulsadas desde unha posición meramente xerencial, veñen conturbando ás universidades desde os noventa. Para poder observar esta cuestión coa suficiente perspectiva, convén dicir que o patrón xerencial da calidade nas institucións educativas, que é unha das principais causas da intensificación do traballo, afecta a moitas outras profesións liberais⁵⁰ e, en todo caso, non é diferente do que se aplica no sector empresarial⁵¹, e pódese dicir de forma resumida que supón un asalto ás regras do traballo asumidas no marco do estado do benestar. As novas condicións, resultantes por unha parte do contexto histórico que se abriu coas sucesivas crises económicas dos anos setenta e co desmoronamento progresivo do modelo do socialismo real (que culmina co derrubamento do “Muro de Berlín”⁵²) e, pola outra, dos avances tecnolóxicos, favoreceron novas formas de organización do traballo co fin de mellorar a capacidade competitiva, o incremento da produtividade, da eficacia e da eficiencia. Sen entrar agora a describir estas “formas de organización do traballo”, que poden ser exemplificadas no “toyotismo”, podemos dicir que supuxeron de maneira xeneralizada unha intensificación da explotación do traballador e, camuflada baixo unha especie de “principio de flexibilidade” (unicamente aplicable ao emprego), unha maior precarización laboral.

4.2. A avaliación, unha tecnoloxía de control e de vixilancia do traballo do profesorado

4.2.1. O discurso da “calidade” e da “excelencia” con pretensións performativas

50 Por exemplo, o traballo de Konzelmann (2007) pon de relevo como os cambios nas expectativas dos clientes (que, en todo caso, están modeladas polas opinións políticas e polos medios de comunicación sobre as profesións e, polo que a nós se refire, sobre os servizos públicos), as políticas gobernamentais (caracterizadas pola privatización, desregulación e creación de novas formas de regulación) e a tecnoloxía están xerando presións na mellora da calidade e da eficiencia que, porén, dan lugar a unha intensificación do traballo, a un deterioro económico e social do traballador, a unha inseguridade laboral e a un malestar psicolóxico.

51 Se houbo un tempo en que, preocupados pola mellora da educación pública, asumimos o discurso da calidade, o reduccionismo conceptual e, o que é peor, a submisión dos obxectivos e das estratexias de calidade que se impulsaron nos sistemas educativos ao modelo empresarial, fixose indefendible para os que asumimos unha perspectiva crítica en educación. De aí a nosa crítica a esta visión de calidade en diversos traballos.

52 Con motivo deste acontecemento, Vázquez Montalbán dixera por aquelas datas que o muro caería sobre o costelar da clase obreira europea.

O dispositivo co que se implanta este mesmo modelo na educación é a avaliación, unha actividade común nas institucións educativas pero que, administrada agora no marco dunha “cultura da desconfianza” respecto dos servizos públicos, se utiliza desde fóra (sempre como “avaliación externa”) como unha tecnoloxía de control e de vixilancia do profesorado con dous propósitos estreitamente relacionados. Por unha parte, para producir determinadas “formas de ser suxeitos” (referidas tanto ao profesorado como ao alumnado) e, pola outra, para reconducir as funcións e as metas da universidade, e nos dous casos (tanto a intención de producir suxeitos como a de redefinir as funcións e as metas da universidade) o denominador común é o de poñer á universidade e aos membros da comunidade universitaria ao servizo das necesidades empresariais. É neste marco no que cobra sentido o discurso da “calidade” e da “excelencia”, un discurso que rearma a validez e a lexitimidade das estratexias competitivas e a primacía dos intereses e dos logros individuais e, como resultado, atomiza, esmigalla en unidades discretas, universidades, centros, grupos, individuos, que rivalizan por fondos públicos e privados, por incentivos, por promocións, por premios e por distincións outorgados en función de resultados medidos con criterios cuantitativos e productivistas. Aínda que calquera dimensión universitaria é susceptible de ser medida, para que a avaliación teña capacidade modeladora debe empezar polo substantivo. A investigación representa a función universitaria máis valorada⁵³. Á súa vez, a extensión, a xestión e a difusión, nun segundo plano con respecto á investigación, son máis recoñecidas que a docencia⁵⁴. Son moitos os sinais que recibe o profesorado para que se centre no esencial: a investigación. A docencia é accesoria, unha contrariedade ata agora ineludible, “unha suspensión do sentido do verdadeiro traballo universitario”, como de forma franca confesa unha parte do profesorado en conversas de corredor e de cafetería. Tanto que, tal consideración, como di Marcovitch (2002), ex-reitor da Universidade de Sao Paulo, induce a que “moitos profesores nin sequera cumpran os requisitos básicos da actividade didáctica” (p. 20). Quizais por isto resulta tan desequilibrante que alguén con predicamento (como Carlos Berzosa, 2006) faga un “eloxio da docencia”; tanto para que alguén, con ánimo reequilibrador, vexa necesario responder cun eloxio á investigación (cf. Crespo de las Casas, 2006), considerándoa como indispensable para ser un bo docente, argumento discutible como se encarga de rebater de maneira persuasiva Freitag (1995)⁵⁵.

Por esta razón, parece pouco convincente un dos obxectivos-estrela do Espazo Europeo de Educación Superior (o que máis se empeñan en propalar os seus defensores, e ao que apelan os pais do novo calendario académico como un dos motivos para modificar a duración dos cursos universitarios), como é o do cambio docente. E menos convincente aínda se temos en conta un par de tendencias que estamos a observar sobre política de persoal na universidade. A primeira corresponde á intención⁵⁶ de que os investigadores liberen docencia en proporción á calidade investigadora que se lles recoñeza; unha intención que cadra mal coa premisa de que os mellores docentes son os investigadores máis produtivos. Non é criticable que, establecidas tales condicións,

53 É interesante apuntar que, con respecto á investigación, empezan sendo valoradas as publicacións. Máis tarde, foron mellor cualificadas as publicacións en determinadas revistas. Agora, e como se encargou de resaltalo a ex-ministra de Ciencia e Universidades, Cristina Garmendia, o importante é a investigación que xere patentes.

54 Aínda que a relación entre docencia e investigación non é obxecto de análise deste artigo, convén facer algunha referencia a este asunto cun propósito argumentativo respecto ao tema da intensificación do traballo universitario.

55 Con motivo dun artigo sobre o Espazo Europeo de Educación Superior, fixemos unha incursión neste tema, que debese merecer, na nosa opinión, unha reflexión seria e sosegada que permitise responder a varias preguntas: Canta da investigación publicada non ten ningunha transcendencia para un campo de coñecemento, e serve só ao propósito de promoción académica? Dado o nivel de especialización de boa parte da investigación, canto do coñecemento resultante pode incorporarse á formación do alumnado universitario, alumnado que na súa maior parte busca unha formación profesionalizadora? Probablemente se referise a estas cuestións Julio Carabaña nunha conferencia pronunciada na Universitat de Valencia en 2002, considerando que se, nun momento determinado a importancia atribuída á investigación fora funcional para a docencia, agora este enxerto estaba resultando ser un parasito para a docencia: “...hai xa tempo que o enxerto se desenvolveu tanto que deixa sen seiva a planta nai e sécaa”. E entendía que, polo menos, no ámbito da diplomatura e da licenciatura, o complementario da docencia é o estudo, non a investigación.

56 Volveremos a este tema no último apartado deste traballo.

fuxa quen poida fuxir do desgaste profesional, da queima (burnout), que van traer consigo as condicións docentes (máis que “cambios metodolóxicos” nun sentido xenuinamente educativo) que se nos van aplicar cun sentido estritamente burocrático: maior carga docente, atención individualizada a alumnos e a grupos de alumnos, supervisión de tarefas, reunións de coordinación⁵⁷, etc. Todo isto a custo “cero”, é dicir, sen máis profesorado e coas mesmas condicións organizativas e físicas (por exemplo, sen aulas e sen espazos de reunión e de traballo adaptados a diferentes actividades de ensinanza e de aprendizaxe, sen mobiliario que permita que o alumnado use ordenadores portátiles) que limitan a diversidade metodolóxica que se afirma procurar. A segunda tendencia é o anuncio de plans de xubilación anticipada (de forma eufemística, “invitación á xubilación”)⁵⁸ de profesores a partir dos 60 anos. Por máis argumentos que se utilicen para xustificar esta medida (volveremos máis adiante sobre eles), hai unha razón máis prosaica, ditada polas estratexias neoliberais para a reestruturación da universidade inspiradas polo Banco Mundial e por outras organizacións económicas (cf. Levidow, 2000): axustes, aforro, contención de gastos⁵⁹. O profesorado de maior idade, normalmente o de maior categoría académica, con maiores complementos por trienios, quinquenios docentes, sexenios de investigación, etc., é o máis custoso e, pola súa independencia de criterio e con maior capacidade crítica, máis molesto para a institución. De aí que, se o que se recomenda á universidade é unha “cura de adelgazamento” ao modo empresarial, se poña o ollo neste profesorado, sen importar que, en conxunto, sexa o de maior formación e experiencia⁶⁰. Desatracada esta comporta, queda o camiño libre para a contratación precaria na universidade, un de cuxos fins é, como en calquera outro ámbito empresarial, unha redución dos “custos de produción”. A fin de contas é a isto ao que se reduce toda esa faramalla da calidade. Non ten nada que ver coa mellora da educación superior, senón sinxelamente coa calidade conforme se entende no ámbito empresarial (cf. Pardo e García Tobío, 2005a). A reestruturación das institucións educativas (desde os niveis básicos ata a universidade) está sendo lexitimada como unha cuestión de pura eficiencia e eficacia organizativas, e non ten nada que ver coa renovación dos procesos de ensinanza e de aprendizaxe (cf. Gunter, 2007). Cando un problema como este se observa desde un plano local, é fácil concluír que é unha expresión máis da crise dun sistema que o dunha institución educativa particular (por exemplo, da universidade española)⁶¹, sen reparar en que é un fenómeno global: en todos os países nos que existe un sistema público de educación universitario estase producindo unha eliminación acelerada do funcionariado docente, un incremento da contratación (en moitos casos temporal), un intenso proceso de precarización e de proletarización do traballo docente e, como condensación de todo isto, unha devaluación da profesión docente. Son estas peculiaridades do traballo docente as que están na base das condicións de maior rigor, de maior dureza, da ensinanza (entre elas, a intensificación do traballo), que se xustifican desde dentro da institución negando a natureza intelectual da ensinanza e, desde fóra, pola perda de recoñecemento social da profesión de ensinar.

4.2.2. A Nova Xestión Pública como aplicación da xestión empresarial á Universidade

A análise pódese completar traendo aquí algunhas ideas dos traballos de Sennett (1998, 2006) e de Ball, que se poden engadir ás reflexións que xa fixemos anteriormente apoiándonos en Dupuy (2005) e en Aubert e Gaulejac (1991), ideas todas elas que nos permitirán entender que se espera do

57 Entendemos que a maior parte destas reunións son mecanismos de control, de supervisión e de vixilancia que, encomendadas aos órganos constituídos polo propio profesorado, convértense en mecanismos de autocontrol, de autosupervisión e de autovixilancia.

58 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>

59 Véxase o especial de Firgoa: “Reconversión da universidade: Xubilacións”. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/27063>

60 Véxase a este respecto o artigo de Manuel Cruz, “Ni se le ocurra continuar leyendo”. *El Periódico*, 22/03/08. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/39270>

61 Está pasando agora mesmo coa oposición ao Espazo Europeo de Educación Superior. En cada país europeo onde están tendo lugar protestas contra o modelo de Boloña, os responsables políticos e os medios de comunicación afirman que non hai ningún problema no resto de países.

profesorado no contexto dunha institución –a universidade– que rompe coa súa tradición para reinventarse como empresa. Pero non como unha empresa en abstracto, senón como a empresa flexible da postmodernidade. Non como a empresa do fordismo, caracterizada por un arraigo e unha continuidade espazo-temporal, xeradora dunha certa tradición, senón como a empresa que está nun permanente proceso de “reinvención discontinua”, que se desprende constantemente do pasado para poder vivir de maneira incesante no “curto prazo”, na desorde, na inestabilidade, no cambio radical e irreversible, no seo da estratexia de innovación permanente; todo co fin de adaptarse á labilidade, á fragilidade, á natureza efémera da demanda do consumo. A concepción do traballo e o papel do traballador cambia de forma profunda nos dous modelos de empresa. O traballo rutinario e alienante nas fábricas organizadas conforme aos principios da produción en cadea, compensábase coa seguridade do emprego. Parafraseando a Sennet (1998), a rutina podía degradar, pero tamén podía protexer; podía descompoñer o traballo, pero tamén compoñer unha vida (p. 44). Máis alá de que o traballo flexible das novas organizacións empresariais siga sendo rutineiro para unha gran parte dos traballadores, a flexibilidade abarca unha diversidade de prácticas empresariais que, tendo como fin, adaptar a organización a un medio cambiante, termina por dobregar as persoas (p. 47). A reprogramación continua dos sistemas de produción para responder con rapidez ás demandas; a fragmentación dos procesos produtivos, derivando segmentos de produción e/ou servizos a subcontratistas; os axustes de tempo, que implican diminuír ou incrementar as xornadas de traballo e os ritmos de actividade para responder aos ciclos oscilantes da demanda; a descualificación dos traballadores para facelos multifuncionais e polivalentes, de modo que, en calquera momento, poidan cambiar de posto de traballo e de actividade; os axustes de persoal (contratos temporais, contratos a tempo parcial, despidos) para responder ás necesidades da empresa; a negociación individual das condicións de traballo e de salario, e a vinculación dos salarios á produtividade; todas estas son expresións da flexibilidade que forzan aos traballadores a vivir na desorde, no límite, na ambigüidade, na incertidume, no risco constante, e que terminan por “corroer o carácter dos empregados” (cf. Sennett, 1998).

En que medida esta visión da xestión empresarial identificará a universidade do inmediato futuro? Mellor aínda, estará xa modelando a universidade do presente? Non hai motivos para pensar que a universidade poida quedar á marxe dun proceso histórico que, no transcurso dos últimos trinta anos, está transformando o réxime de acumulación característico do capitalismo fordista ao do capitalismo post-fordista ou de produción flexible, co conseguinte cambio no modo de regulación (as complexas relacións e dispositivos sociais que un sistema económico comporta) que aquela transformación trae consigo. Os sistemas educativos formais –universidade incluída– sempre formaron parte dos dispositivos socializadores, encargados de “producir” un determinado modo de ser suxeito, conforme cos modos de acumulación e de regulación predominantes. Trátase dun labor que ten que renovarse con cada nova xeración, pero que se volve especialmente complexa e difícil cando, como neste momento histórico, cambian as regras por impulso das citadas transformacións nos modos de produción e nos modos de acumulación e de regulación, e os dispositivos socializadores non están preparados (ou predispostos) para desempeñar unha nova “misión”. A solución pasa por redefinir o sistema educativo para que, tanto desde o punto de vista funcional como organizativo, responda ás necesidades dun determinado sistema produtivo. En realidade, utilízase unha expresión aparentemente metonímica (tomando o todo por unha parte), afirmando que o cambio das institucións educativas obedece ás demandas sociais. É algo máis ca unha figura retórica falar da “sociedade empresarial”; é un cálculo en toda regra para facer da empresa un dispositivo que, por unha parte, capilarice, permee, toda a sociedade e, pola outra, faga da empresa unha organización totalizante (cf. Curcio, 2002), porque aspira a disciplinar e a modelar o comportamento dos suxeitos (fundamentalmente traballadores, pero extensible tamén a todos os individuos como consumidores) e a que outras institucións sociais (como as educativas) o fagan por ela e para ela⁶². En certo modo, análises desta natureza xa están presentes en Foucault, nas leccións

62 Hai unha tese moi interesante que haberá que profundar noutro momento mantida por Stefano Lucarelli (2009), de acordo coa cal a “financiarización” actúa como unha forma de bipoder. A idea é que o financiamento masivo

que impartiu o 14 e o 21 de marzo de 1979 no Collège de France e que están publicadas na súa obra “*Nacimiento de la biopolítica*” (2004). Examinando a “teoría do capital humano”, chega a afirmar que neste marco “é o propio traballador quen aparece como se fose unha especie de empresa para si mesmo” (p. 228), e desde este punto de vista a sociedade estaría feita de “unidades-empresas”. “No neoliberalismo –afirma Foucault– imos encontrar unha teoría do *homo œconomicus*, [na que este] é un empresario, e un empresario de si mesmo [...], que é o seu propio capital, o seu propio produtor, a fonte dos [seus] ingresos” (p. 228). E seguindo a Becker, un dos pais da teoría do capital humano, o ser humano “en canto que consume é un produtor... [un produtor da] súa propia satisfacción. [Por conseguinte], o consumo debe considerarse como unha actividade de empresa, pola que un individuo, precisamente sobre a base dun capital determinado do que dispón, producirá algo que vai ser a súa propia satisfacción” (p. 229).

Esta visión ideal, proxectada polos teóricos da doutrina neoliberal e, en particular, polos teóricos do capital humano, sobre unha sociedade empresarial difundida por todo o corpo social en forma de unidades-empresa (individuos-empresa, grupos, colectivos, organismos e institucións-empresa, cidade-empresa, estado-empresa) como ramificacións dunha sociedade corporativa, estase cumprindo. É un mérito que hai que poñer no haber dos medios de comunicación, aos que Chomsky (1991, 1994) denominou “medios de fabricación do consenso”, pero tamén das institucións educativas que, desde o primeiro momento, estiveron no punto de mira da “Nova Dereita” como un espazo privilexiado no que se dirime unha loita ideolóxica que ten como fin conquistar a hexemonía cultural e política que dea lexitimidade ás reformas estruturais concibidas polo neoliberalismo. Como dixemos noutros escritos (Pardo e García Tobío, 2005a, 2008), escolas e universidades son cobizables para os reformadores neoliberais por varios motivos. En primeiro lugar como áreas de negocio extraordinariamente vantaxosas⁶³, a condición de que, coas ata agora utilidades públicas (como viñeron sendo as institucións educativas) se estableza un mercado da educación que permita a libre concorrencia de oferta e de demanda. En segundo lugar, como espazos de conformación social desde os que (e a través do control exercido sobre o currículo) sexa posible “producir” subxectividade esixidas polos imperativos das políticas económicas⁶⁴; subxectividade, en suma, coas que ver o mundo de determinadas formas e sexan consonantes coas necesidades empresariais e a sociedade de mercado e de consumo.

Para converterse en negocios (en empresas, seguindo a lóxica dos teóricos do capital humano) e servir aos propósitos do mundo empresarial, escolas e universidades deben ser redefinidas e

promovido nos últimos vinte anos (recordemos a concepción thatcheriana, proseguida durante o mandato de George Bush, da “sociedade de propietarios”) para terminar enchoupando toda a nosa existencia (préstamos para a vivenda, para o consumo, para os estudos, etc.) actúa como un moderno mecanismo de control social. As universidades contribuirían a este novedoso mecanismo, en primeiro lugar regulándose como empresas; en segundo lugar, servindo á empresa a través da formación do estudantado; e, por último, favorecendo que o estudantado financie a educación superior mediante créditos (a primeira toma de contacto persoal co mecanismo da “financiarización”).

63 Giroux (2001, 2007, 2009), Hirtt (2003) e Petrella (2000) falan do grande interese empresarial pola educación desde o punto de vista da formación de recursos humanos. Sometida a procesos de desregulación, definida como unha mercancia suxeita á libre competencia, faise cada vez máis difícil defender a educación das estratexias liberalizadoras emprendidas polas organizacións económicas internacionais (Banco Mundial, FMI, OMC...), porque se presenta como un sector cun presuposto anual de un billón de dólares; un volume de negocio superior ao da industria automobilística mundial ou da industria armamentística.

64 Se ben, historicamente, universidades e escolas serviron aos fins das elites, co modelo de sociedade do benestar a educación pasou a ser considerada como un mecanismo fundamental de benestar público, de integración social e impulsor do desenvolvemento persoal e social. Coa hexemonía do neoliberalismo, o mundo dos negocios, as corporacións empresariais e os lobbies que as representan determinan por si mesmos, sen pretensión de alcanzar ningún consenso con ningunha outra forza social, os fins e os medios da educación. Por exemplo, desde finais dos oitenta, a European Round Table, un poderoso lobby que ten gran peso nas institucións comunitarias, formado por 45 directivos das empresas máis importantes de 16 países europeos, elabora informes sobre educación, nos que argumenta a necesidade de reformar os sistemas e programas educativos para servir ao desenvolvemento tecnolóxico e industrial dos negocios europeos (véxanse, por exemplo o informe de 1989, *Education and competence in Europe*, e o de 1995, *Education for Europeans: Towards the Learning Society*).

reconstruídas, someténdose aos principios e modos de organización e de xestión empresarial. Orientación ao mercado, competitividade, produtividade, rendemento, eficacia, eficiencia..., son principios que regulan todo proceso produtivo e son aplicables, tamén, ás “empresas-educativas”. A xestión mercantil sería, segundo Ball (1990b, 1998, 2002), o mecanismo polo que se consegue que as nosas escolas e universidades se reformen como negocios, máis ocupados por “producir (con eficacia) educación”, entendida como un ben mercantil, e obter beneficios, abandonando a idea da educación como un ben público e, por extensión, desentendéndose da función social de formar cidadáns emancipados, democráticos, participativos e críticos. E tamén a vía pola que se logra que os profesores pasen de ser intelectuais e profesionais liberais para reformarse como produtores e emprendedores. Seguindo as teses de Foucault, Ball considera que a xestión actúa como unha complexa tecnoloxía política e de control que, tras poñer en marcha determinadas estratexias, ten o poder de alterar e de transformar o traballo do profesorado e a súa propia identidade. A xestión é unha tecnoloxía de control e de vixilancia porque se basea na “producción de información” acerca dos profesores sobre múltiples aspectos do seu traballo, e en “sistemas de monitorización” que fan visibles (e, polo tanto, públicos) os resultados da produtividade e do rendemento de cada quen. Como eixo central da tecnoloxía xerencial atópase a avaliación dos desempeños, tanto institucionais como individuais, e cuxos resultados se vinculan á obtención de recursos, de financiamento, de incrementos de salario (por vía dos incentivos) e de promoción académica. Os múltiples indicadores acerca do traballo do profesorado (docencia, investigación, xestión e extensión académica, etc.) sobre os que se efectuará algún tipo de medición, teñen como finalidade “facer transparente”, “visibilizar”⁶⁵ individualmente a cada profesor e, coa información conseguida, modelar a súa identidade, conseguir unha forma “normalizada” de ser profesor. O primeiro paso deste proceso consiste en que a información que se obtén polos procedementos de avaliación afecte á subxectividade dos profesores; en palabras de Ball (2002), a información producida pola avaliación proporciona a algúns “a posibilidade de un EU triunfante”, mentres que a outros lles produce unha profunda afectación da súa subxectividade (“culpabilidade”, “sensación de incompetencia”, “baixa autoestima”, “vergoña”, “enveja”, etc.), e noutros casos, en profesores comprometidos na loita por saber que significa ser profesor, xera rexeitamento e resistencia fronte a estes mecanismos de control. Non estamos, como se deduce, en modelos democráticos de avaliación, baseados no diálogo, que teñen como finalidade a mellora da comunidade educativa, senón nunha concepción extrapolada dos ámbitos empresariais que, mediante a utilización de procedementos estandarizados, de cálculos que simplifican e reducen a números a complexidade de calquera actividade humana, pretenden controlar a produtividade e alentar a competitividade interinstitucional e a competitividade interna. Nun contexto de restricións financeiras, cada un dos profesores dun centro debe responsabilizarse da consecución dos obxectivos institucionais⁶⁶, e na medida en que, coa coartada da avaliación, se conta con información condensada en cifras, convenientemente tratada por medios informáticos do traballo do persoal académico, é posible comparar o nivel en que cada quen contribuíu aos resultados da institución. Os resultados individuais permiten ordenar, clasificar, xerarquizar e asignar, en función dos graos, das categorías e das xerarquías, os premios e os castigos (incentivos, pago por méritos, recursos materiais, distincións, promoción académica, etc.) que, como segundo paso do proceso que estamos describindo, estimularán a busca do autoperfeccionamento. Este autoperfeccionamento, que para os fracasados significa cura e

65 “A avaliación está para que sexa coñecida, rexistrada, polo avaliador” (Ball, 1990b). Respecto das entrevistas acerca do desempeño do profesorado realizadas pola inspección educativa no Reino Unido, citando a outros autores, Ball (2002) di que “o que se produce é un espectáculo [...], unha fantasía escenificada [...] que está aquí só para ser vista e xulgada”. Entendemos, entón, que a “transparencia” que se pretende operar sobre o profesorado, en realidade non é máis ca unha figuración que terminamos por crer, contribuíndo a crear en nós unha sorte de narración de quen somos e cal é o noso lugar, a nosa relevancia, no seo da institución.

66 Non en van se fala cada vez máis do “profesorado emprendedor”, respondendo este cualificativo a unha cualidade desexable que han de ter os académicos. En realidade, este cualificativo pode ser substituído polo de “conseguidor” (porque describe mellor a realidade á que apunta, como é a de que cada quen debe comprometerse a obter recursos financeiros para si e para a institución universitaria), e podemos deste modo apreciar o uso mistificador dos conceptos e o carácter disciplinario cos que se usan: neste último caso, para que cada profesor e profesora se faga cargo da súa cota parte de responsabilidade da crise institucional, enmascarando a súa natureza social.

rendición, é o que proclama o triunfo da avaliación como práctica e mecanismo de control e disciplina, someténdonos, facendo de nós, profesores e profesoras, seres gobernables e útiles.

4.2.3. Consecuencias (intencionadas?) das tecnoloxías de control e de vixilancia:

Tres apuntes máis para rematar este exame da avaliación e o sentido performativo que ten na redefinición e reforma dos centros educativos. O primeiro ten que ver coa capacidade da que dispón para modelar as relacións interpersoais nos centros universitarios; o segundo, co alboroto, coa axitación, coa excitación e coa tensión permanentes que provoca nas institucións universitarias o cada vez máis intrincado repertorio de normas e regulacións coas que se pretende estimular a “produción” do traballo académico; e por último, co poder que practica sobre as enerxías do profesorado, fragmentando o traballo académico en múltiples, febrís e episódicas actividades que son sometidas aos imperativos da avaliación.

Deterioro das relacións interpersoais, docilidade e conformismo nos centros universitarios

Forzadas en parte pola redución do financiamento público, as universidades introxectan a “ideoloxía empresarial” e adoptan políticas laborais da empresa flexible, asumindo que unha nova orde laboral promoverá unha maior produtividade académica e fará de cada universidade unha organización máis competitiva. Naturalmente, esta nova orde laboral é a mesma que, desde hai trinta anos, vén impulsando a axenda neoliberal en todos os sectores produtivos, consistente na eliminación de todas as regulacións laborais que, desde a perspectiva empresarial, son vistas como obstáculos para a competitividade. Esta nova forma de “regular” (desregulando) as relacións laborais entre empresas e traballadores denomínase “flexibilidade laboral”. A aplicación deste concepto nas institucións educativas cobra diversos significados. O primeiro apunta á supresión do carácter funcionarial do profesorado. Tal “recomendación” aparece formulada en múltiples documentos de natureza educativa elaborados polos organismos financeiros internacionais (por exemplo, o *Banco Mundial* ou a *OCDE...*), por poderosos “think tank” (como *The Heritage Foundation* ou a *Hoover Institution*, por referirnos a dúas organizacións norteamericanas) e por lobbies empresariais (como o *Círculo de Empresarios*, en España, ou o xa citado *European Round Table of Industrialists* a nivel europeo). En correspondencia coa citada recomendación, e como segundo significado, emerxe como remedio a contratación temporal do profesorado, que algúns ven como o procedemento que as universidades utilizan para “externalizar parte da súa produción”, ao modo en que o fan as empresas flexibles coas empresas subcontratadas. O terceiro significado de flexibilización ten que ver cos programas de remuneración do profesorado, cuxo salario se vincula ao rendemento. A finalidade explicitamente expresada dos programas de estímulos e incentivos é incrementar a produtividade académica, elevando os logros na investigación e na docencia. Hai, porén, unha finalidade oculta. Nun contexto de contención, e incluso de redución, dos salarios, os incentivos son o método polo que se individualizan as relacións contractuais entre o profesorado e a administración (suprimindo os procesos de negociación colectiva⁶⁷) e polo que se crean xerarquías académicas que resultarán útiles para fomentar a competitividade e eliminar a resistencia.

Estes tres mecanismos de flexibilización laboral xa forman parte da organización do traballo en universidades de todo o mundo, dando lugar a unha gran inestabilidade e precarización laboral. Por referirnos só ao noso contexto inmediato, estas son algunhas mostras que incumben á universidade española. Obsérvase un movemento xeneralizado pro-xubilación anticipada do profesorado que, en

⁶⁷ Este asunto non merece ningunha reflexión entre os profesores titulares (incluímos nesta categoría a todos os profesores funcionarios), probablemente porque se ten asumido como inevitable, incluso como necesario, o pago por rendemento, pese a que os salarios sufriron un deterioro xeneralizado na administración pública. Porén, os contratados si que ven os inconvenientes do contrato individual e as vantaxes da negociación colectiva. Por exemplo, a “Asamblea Contra la Precariedad Laboral de la UAB”, reclama contratos máis dignos e negociación colectiva das condicións de traballo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/36102>

moitos casos, se defende con dous tipos de argumentos: 1) pola necesidade de rexuvenecer a plantilla universitaria e 2) pola dificultade do profesorado de maior idade para comprometerse cos cambios metodolóxicos que Boloña propón. Á luz da noticia publicada en *La Voz de Asturias* o 6 de xuño deste ano sobre o proceso de xubilación que está tendo lugar na Universidade de Oviedo, os citados alegatos soan a cálculo político. Dada a situación de afofo financeiro das universidades, é máis crible o anuncio de que “a Universidade [...] non cubrirá as prazas de profesores que se xubilen, xa que esta é unha das medidas que programa a institución para ir axustando a plantilla e conter o gasto”⁶⁸. Poderíamos apostar a que esta idea de Asturias marcará a tendencia entre o resto de universidades, porque permitirá desfacerse do profesorado máis caro –con máis categoría académica, con máis anos de servizo, e polo tanto con máis trienios, quinquenios docentes e sexenios de investigación– e enfrontar os recortes presupostarios. Claro que esta medida ten a súa correspondencia no uso (ou abuso) da contratación temporal como unha vía para alixeirar a carga financeira da universidade. Como por desgraza as políticas neoliberais son globais, e a crise económica das universidades tamén é global, a contratación temporal do profesorado é unha práctica xeneralizada en todas as universidades do mundo⁶⁹, e supoñemos que tamén o é na universidade española. Pode ser significativo o caso da Universidade de Zaragoza, que explicitamente “[...] aposta por profesores a tempo parcial para aforrar”⁷⁰, ata o punto de que, nos últimos anos, contratou a 1.200 profesores, dos que 900 teñen contrato a tempo parcial. O carácter superfluo, prescindible, deste profesorado contratado –do mesmo modo en que o é o traballador da empresa subcontratada– en función das conxunturas económicas ou de planificación docente⁷¹, é recoñecible no caso dos 100 profesores contratados e despedidos pola Universidade de León para reducir as súas débedas⁷². Antes (ou ao mesmo tempo) de tomar esta decisión, os responsables desta universidade incrementaron a 147 profesores un 50% máis de docencia presencial, pasando de 240 horas a 360⁷³.

O panorama descrito, representado entre outras cousas polas xerarquías académicas *ad infinitum*, polo pago por rendemento, polo progresivo proceso de desfuncionarización, pola contratación a tempo parcial, polos despedidos, etc., e modelado polos procesos de avaliación personalizados, exerce sobre o profesorado unha dinámica disciplinaria que o obriga a enfrontar o risco e a incertidume, buscando un refuxio redentor no individualismo competitivo. Son estas estratexias disciplinarias, polo tanto, as que modelan as formas de relación nos centros universitarios, diluindo os vínculos sociais, as relacións e as solidariedades colectivas; entorpecendo todo traballo en grupo en pro da comunidade; reducindo as relacións institucionais a prácticas burocráticas descomprometidas⁷⁴ ou,

68 Nun artigo titulado “A miña universidade desaparece”, e escrito no ano en que recibía o Premio Príncipe de Asturias (2004), Claudio Magris aludía a isto mesmo. Remitimos ao lector á páxina 49 na que, no contexto da reflexión que fan profesores e profesoras sobre as reformas universitarias en curso, recolleemos unha cita de Magris sobre a forma en que a administración trata a xubilación do profesorado.

69 Para o caso, de EE.UU., Amanda Plumb (s/d), afirma: “As universidades están seguindo unha tendencia común na economía dos EE.UU. –substituíndo empregos a tempo completo por [empregos] a tempo parcial, con menos prestacións e seguridade no emprego”. E continúa dicindo que, desde mediados os noventa, nas universidades norteamericanas, foron cubertos menos de un terzo dos postos vacantes de profesores titulares, e moitos dos profesores substitutos son estudantes de postgrao. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/43215>

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

71 Tal como o vemos nós, o requirimento da avaliación periódica por parte das institucións avaliadoras (o caso da ANECA, en España) dos novos planos de estudo resoa demasiado a “producción flexible”, “just-in-time”, de modo que os graos, e de forma especial os posgraos, simplemente desaparecerán cando os “clientes” non os demanden.

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

73 “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>

74 “El decanato de historia dimite hastiado por la ‘desidia’ de la Universidad”. Esta noticia de xullo de 2008, publicada por *El Correo Gallego*, fai referencia á dimisión do Equipo Decanal da Facultade de Xeografía e Historia da Universidade de Santiago de Compostela. A profesora Mar Llinares, decana por aquelas datas, facía referencia na súa carta de dimisión a un “aparentemente maioritario desinterese” pola participación nos órganos colexiados de goberno da USC, un desinterese que se viña acentuando nos últimos anos, alimentado, ao seu xuízo, polo impulso

en todo caso, subordinándoas aos intereses de individuos ou de grupos; substituíndo, en palabras de Ball (1998), as relacións sociais por “relacións de enxuízamento”; producindo un “vaciamiento” das relacións, que se volven “fastidiosas” e “deficientes en afecto” (Lash e Hurry, 1994, citados por Ball, 1998); sumindo ao profesorado no conformismo, na obediencia e no silencio⁷⁵. Imaxinamos que estas son razóns suficientes que responden á pregunta que se fai Guillermo Jaim Etcheverry, ex reitor da Universidad de Buenos Aires, de por que "...aceptamos tan facilmente as concepcións que nos propoñen, nada menos que acabar cos oficios de ensinar e de aprender, esenciais do humano"⁷⁶.

Alboroto, tensión e excitación provocados polas regulacións e polos mecanismos de avaliación cos que se pretende fomentar a “producción” académica

Para entrar na segunda cuestión, a dos efectos disciplinarios que exercen as reformas universitarias e as normas e regulacións, permítasenos empezar con varios exemplos cos que pretendemos mostrar ata que punto está interiorizada e asumida a “ideoloxía xerencial”, manifestándose en comportamentos de aparente inconformismo. No mes de xuño de 2009, algúns medios de comunicación fixéronse eco da “indignación” dos reitores das universidades madrileñas, disconformes cun ránking de universidades elaborado, a petición do goberno da Comunidade de Madrid, polo Consello Económico e Social (CES). Os reitores tachan o estudo de incompetente e poñen en dúbida as variables seleccionadas que levan a conclusións erróneas⁷⁷. Pero xa en 2003, con motivo dun estudo realizado por de Miguel, Caïs e Vaquera para Gaceta Universitaria⁷⁸, dependendo do resultado alcanzando por cada universidade, a opinión dos reitores variaba desde a satisfacción⁷⁹ ata o cuestionamento e desaprobación⁸⁰ por discrepancias cos indicadores (que explicaban, segundo algúns, a diferente posición alcanzada polas universidades en diferentes estudos); cos parámetros “trasnoitados” (en expresión da reitora da Universidad Pablo de Olavide, Rosario Valpuesta, que chegou a cualificar o “ránking como unha agresión á universidade pública”); cos datos recollidos; coa utilización de parámetros cuantitativos en lugar de cualitativos (Miquel Gassiot Matas, reitor da Universitat Ramón Llull); coa falta de seriedade e de credibilidade, etc. Unha análise e a conseguinte reflexión con estas mesmas claves poderíamos facela con motivo da elección, agora mesmo, dos Campus de Excelencia⁸¹, que tanto desgusto, irritación e enfado causou en tantos reitores e reitoras de universidades españolas. En realidade, entre estes exemplos que acabamos de poñer e o que sucede coa “medida” do traballo do profesorado universitario, tanto da actividade docente como investigadora, hai moita máis similitude que diferenza. Empecemos pola avaliación do traballo docente. Como se sabe, ata agora, e debido á preponderancia da investigación sobre a docencia para a obtención de incentivos e para a promoción académica, a avaliación da

que se lle estaba dando desde o discurso oficial “á rivalidade e competencia” entre profesores e grupos de investigación” na captación de recursos. “Unha boa parte do profesorado parece querer dar a entender que as institucións académicas non son máis ca un medio ou un obstáculo, segundo o caso, para o desenvolvemento do seu currículo”, añadía no seu escrito. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40432>

75 Considine (2001) alude, entre outras cuestións, ás ameazas recibidas polo profesorado crítico con respecto ás políticas de goberno nas universidades australianas. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/19458>

76 Guillermo Jaim Etcheverry (2001), *La universidad en la era del dinero*. É aquí, neste artigo, onde anima ós académicos a resistirse máis combativamente a esta crecente presión por xustificar a creación e transmisión de coñecementos en termos do seu valor económico. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/9397>

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

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

79 Por exemplo, Josep Argemí i Renom, reitor da Universidad Internacional de Cataluña; Eugenio Dominguez reitor da Universidad de Córdoba; ou Senén Barro, reitor da Universidade de Santiago de Compostela.

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

81 Véxase o especial de Firgoa “Laboratorio de ideas ESKO AHO: Cómo construir un Silicon Valley en Europa” <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40479>

docencia –por chamala dalgún modo– non era máis ca un mero trámite para o incremento automático do salario. Na medida en que a “mellora docente” veu sendo unha das principais coartadas do Espazo Europeo de Educación Superior⁸², actualmente desde a Aneca e desde os reitorados das universidades estase impulsando a avaliación da actividade docente no marco do denominado “Programa Docentia”. Pero non é a Aneca (que, con relación á función docente das universidades, se define só como un organismo de apoio), senón as propias universidades as que deseñan os seus propios mecanismos de avaliación⁸³. E haberá, en consecuencia, tantos modelos de avaliación da docencia universitaria como universidades⁸⁴, definindo cada unha ao seu modo dimensións e subdimensións, criterios e subcriterios, indicadores e subindicadores cos que, a xuízo dos seus deseñadores, é posible atrapar, simplificar e reducir a complexa actividade docente nunha medida cuantitativa, que oculta todos os matices e nada di acerca da singularidade de cada docente nin do contexto no que desenvolve o seu labor. Unicamente importa o número⁸⁵, expresión da manía de medir, de cuantificar⁸⁶, para poder comparar e ordenar, discriminar e incentivar. E se os reitores teñen razóns para rebelarse en contra dos indicadores e en contra dos criterios de selección de información que deixan en mal lugar ás súas universidades, as mesmas razóns asisten aos profesores para disentir dos indicadores e dos criterios de selección da información cos que os auditores reitorais xulgan a “calidade” da docencia universitaria⁸⁷. Na “cultura de comerciantes”⁸⁸ en que se precipitou a universidade, nin uns nin outros poñen en cuestión o modelo métrico; tan só discrepan das unidades de medida, porque non acertan a situar as súas institucións á altura que os reitores cren que lles corresponde. Xogan a esta ficción sen reparar na arbitrariedade e na pura discreción, sen ver a contradición que supón aceptar nuns casos e rexeitar noutros os resultados, segundo lles conveña. Non é fácil que uns e outros entendan que, en realidade, non son nis ols criterios, nin os cálculos, nin as unidades de medida, senón o modelo avaliador no seu conxunto o que é arbitrario. En primeiro lugar, polos seus obxectivos: porque se quere construír unha orde

82 De maneira aberta, a reitora da Universitat Autònoma de Barcelona, Ana Ripoll, afirma que “se mesturou a adaptación ao Espazo Europeo cun cambio metodolóxico que non necesariamente hai que facer agora”. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42200>

83 Véxase na web da Aneca, <http://www.aneca.es/actividadesevaluacion/evaluacionense%C3%B1anzas/docentia/dise%C3%B1osevaluaci%C3%B3nuniversidades-asp>

84 As universidades andaluzas presentaron un modelo de avaliación común, pero a Universidad de Sevilla, que participou na redacción, terminou por presentar o seu propio modelo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41656>

85 A un número, que permitirá tomar decisións, é o que se reducirá o “exhaustivo” control que exercerá o programa informático implantado pola Universidad de Huelva sobre as actividades docentes. Segundo a noticia de prensa, o sistema informático pode rexistrar ao longo do curso ata 18.000 accións docentes. Dise abertamente que o programa “permitirá á institución académica ter un maior control en tempo real, sobre as actividades docentes”. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/35107>

86 Sorokin (1964) fala dunha etapa (a contemporánea) “*quantofrénica*”, “*numerolóxica*” e “*metromaniaca*” das ciencias sociais, considerándoa como una enfermidade que se caracteriza pola obsesión de aplicar a matemática ao estudo de fenómenos humanos e sociais que non son cuantificables. Nestes casos, o método matemático convértese, segundo Sorokin, nunha mera preocupación quantofrénica que non proporciona coñecemento do mundo psicosocial (páxs. 144 y ss.). A tendencia cuantificadora, lonxe de amainar, expandiuse, obrigando a autores modernos a actualizar a crítica. Gaulejac (2005) fala da “enfermidade da medición”, aplicándoa no seu caso ao xerencialismo, unha ideoloxía que traduce as actividades humanas en indicadores de actuación, e as actuacións humanas en custos e beneficios (pág. 22). A enfermidade da medición descansa na crenza de que a obxectividade consiste en traducir a realidade en termos matemáticos, de modo que o cálculo crea unha ilusión de dominio sobre o mundo (pág. 72).

87 Véxase, por exemplo, un grupo de profesores da Universidad de Extremadura, que considera que a avaliación docente levada a cabo desde o equipo reitoral, atenta contra a súa dignidade profesional. <http://www.europapress.es/extremadura/caceres-00381/noticia-asociacion-profesores-uex-considera-proceso-evaluacion-labor-docente-hiere-dignidad-20090127134204.html>

88 No aforismo *Idea fundamental de una cultura de comerciantes*, Nietzsche condensa de forma maxistral o espírito da nosa época. Nas súas palabras: “...estamos vendo aparecer, de diferentes modos, unha sociedade cuxa alma é o comercio... [...] Quen se entrega ao comercio sabe tasalo todo [...], de acordo coas necesidades do consumidor e non coas súas propias. Para el, a cuestión fundamental consiste en saber cantas e que persoas consumen tal artigo. En consecuencia, aplica a todo dun modo instintivo e constante o criterio da tasación, incluíndo, loxicamente, as obras artísticas e científicas, o que producen os pensadores, os sabios, os artistas, [...] os pobos, [...] e ata épocas enteiras. Infórmase da relación existente entre a oferta e a demanda respecto a todo o que se produce, con vistas a poder fixar por si mesmo o valor dunha cousa (*Aurora*).

social, unha xerarquía, que legalice e xustifique o reparto dun ben escaso, en forma de incentivos, premios e distincións, que é imposible e contraproducente conceder a todos. En segundo lugar, polos seus métodos: di Maleval (2009) que “toda avaliación é relativa porque depende dunha determinada metodoloxía; de aí que, ao seu entender, “toda avaliación pode ser impugnada con outra avaliación”. De forma máis directa, e tamén de forma máis maquiavélica como é de esperar dun premier británico, esta mesma idea expresouna Churchill cando, segundo parece, dixo: “só me fio das estatísticas que eu mesmo teño manipulado”.

Podemos aplicar esta mesma argumentación ás políticas relativas á “producción científica”, cuxa medición é discutida, e incluso denunciada, por algúns académicos porque atenta contra a liberdade académica, coarta a creatividade e, en consecuencia, ten efectos perversos e repercusións funestas para a ciencia e para os demais campos do saber. Entre outras arbitrariedades da “bibliometría” que se instalou nas universidades, aluden á clasificación de revistas que favorece, sen ningún fundamento en moitos casos, a editoras anglosaxonas⁸⁹; ao “sistema de citas”, que non necesariamente valora a pertinencia e a relevancia dos traballos publicados; á cantidade de publicacións como criterio determinante da “puntuación” da “producción científica”. Ninguén debería sorprenderse de que esta “ideoloxía da avaliación”, como a denomina Zarka (2009)⁹⁰, teña consecuencias indesexables para a investigación e para as persoas. Nunha serie de artigos, un deles publicado na recoñecida revista *Nature*, Peter Lawrence, prestixioso biólogo do desenvolvemento da Universidade de Cambridge, pon en cuestión toda esta tecnoloxía da medida da produción científica, considerando que está dominando a mente dos investigadores, distorsionando o comportamento e decidindo as carreiras profesionais (Lawrence, 2007). En todo o mundo –di Lawrence– os científicos están desgastados. Coaccionados polas regras da cienciometría⁹¹, os “...científicos están cada vez máis desesperados por publicar nunhas poucas revistas e están perdendo o tempo e a enerxía manipulando os seus escritos e adulando a editores e a posibles supervisores. Como resultado, a presentación obxectiva do traballo, a accesibilidade dos artigos e a calidade da investigación están sendo comprometidas” (2003, p. 259). Pero, advirte Lawrence, os burócratas que se valen dos seus instrumentos de avaliación para distribuír o diñeiro en función da posición alcanzada polos científicos e para exercer un control administrativo sobre as institucións universitarias e sobre a vida profesional dos académicos, non son os únicos culpables. Hai unha connivencia, ás veces entusiasta, dos propios científicos. Considera Lawrence que se trata dunha cuestión psicolóxica (aínda que, polas explicacións que ofrece, está aderezada tamén por un contorno sociocultural que valora o éxito, a popularidade, o diñeiro, o poder) e unha obsesión por “facer carreira”⁹² (*careerism* no orixinal). “Os novos investigadores ven un artigo nunha boa revista

89 Como afirma Régis Debray, “as únicas permitidas” nun contexto no que (adaptando as palabras deste autor), “unha aritmética enlouquecida ocupa o lugar da política”. *Civilisation contre évaluation*. http://www.marianne2.fr/Civilisation-contre-evaluation_a179852.html

90 Nun monográfico de 2009 da revista *Droite de Cités*, titulado precisamente “A ideoloxía da avaliación. A grande impostura”, Zarka aclara no seu editorial que entende a “ideoloxía” nun sentido marxista, como unha representación ilusoria que transforma e, incluso, inverte a realidade, promovendo a crenza ou a adhesión. Segue dicindo que a inversión ideolóxica consiste en facer pasar por unha medida obxectiva, factual, cifrada, o que é un puro e simple exercicio de poder. A avaliación é un modo polo que o poder (político ou administrativo, xeral ou local) exercen o seu imperio sobre os saberes ou os saber-facer que subxacen ás diferentes actividades, pretendendo proporcionar unha norma de verdade.

91 Para facer visible a arbitrariedade e a inconsistencia da cienciometría, así como dos efectos negativos que comporta, Lawrence (2007) imaxina aplicar os mesmos principios ao mundo da composición musical: “É divertido imaxinar a compositores sendo avaliados na forma en que o son os científicos hoxe en día. Burócratas empregados polos DAFTA (Ditty, Aria, Fugue and Toccata Assessment) contarían o número de cancións producidas e clasificaríanas segundo en que cadeas de radio fosen picadas durante as dúas semanas seguintes a ter sido lanzadas. Pronto, os compositores se darían conta de que producindo cantigas lixo para o Nadal e levándoas aos picadiscos das cadeas de radio máis famosas avanzarían máis nas súas carreiras que compoñendo a súa propia música. Non resulta tan gracioso que no mundo da ciencia real os arriscados criterios de avaliación, como os factores de impacto e as citas estean dominando a mente, distorsionando o comportamento e determinando as carreiras” (p. 583).

92 Entre outras expresións ás que o termo “carreira” dá lugar é a de “facer a carreira”, co significado coñecido de “exercer a prostitución”. Esta vinculación entre “prostitución” e “publicación académica” é a que se atreve a

como a iniciación na elite científica. Os que xa están establecidos buscan publicar en revistas de impacto para certificar unha alta opinión de si mesmos. Uns e outros están aprendendo que construír capital no duro mercado da sociedade auditora pode ofrecer máis seguridade e ser máis fácil que procurarse unha reputación na investigación científica. Outro factor é a tolemia que a sociedade contemporánea ten pola publicidade, e os científicos non son inmunes a ela. Moitos encontran gratificante que o seu traballo sexa reseñado (de forma precisa ou non) polos medios..." (2002, p. 259). Se sempre foi crucial para os investigadores publicar os seus traballos, había dúas razóns principais para facelo. Difundir a nova información para que os demais puidesen aprender dela, e para que outros investigadores puidesen repetir os estudos, realizar observacións adicionais e outros experimentos. O apoio financeiro viña a ser só unha razón secundaria, pero co tempo resultou ser a auténtica finalidade da publicación. "Este enorme cambio na énfase danou a práctica científica, transformou a motivación dos investigadores, cambiou a forma en que se presentan os resultados, reduciu a precisión e a accesibilidade da literatura científica" (Lawrence, 2008, p. 10). Pero este cambio, favorecido polo uso de factores de impacto, ocasionou algo máis grave: o comportamento inmoral dos investigadores. Lawrence (2007) apunta algúns destes comportamentos: a cita de artigos que non se leron (o que sucede no 80% dos casos); a "recomendación" dos revisores de que se inclúan determinadas referencias nos artigos que examinan, nalgúns casos referencias da propia revista editora para aumentar o seu propio índice de impacto; a cita non xustificada de líderes de grupos poderosos nun determinado ámbito de investigación para gañar as simpatías dos revisores; a colocación dun científico de prestixio como primeira firma en traballos realizados por científicos noveis, unha práctica que, como di Lawrence, pode volverse en contra dos primeiros en caso de fraude ou de erro. Con ser graves os efectos que están tendo as prácticas cienciométricas, o que, en opinión de Lawrence, está causando un verdadeiro incendio na ciencia é a perda de tempo e de enerxías que esixe a preparación das publicacións de modo que se adapten aos requirimentos e gustos de revistas e supervisores; a contención na escritura (comprimindo os resultados, ignorando ou ocultando os que non encaixen; simplificando as conclusións) para evitar impugnacións e críticas; a renuncia a asumir riscos na investigación ou a aventurarse en temas descoñecidos, optando por temas de moda (ou –poderíamos engadir– meramente "utilitarios"⁹³) por medo a que se denegue apoio financeiro e subvencións. Con estas regras de xogo, publicar fixa as diferenzas entre sobrevivir ou perecer. De aí que a obsesión por publicar produza tales niveis de competitividade que, en palabras de Lawrence (2007), traza un camiño de fracasos, de humillacións, de soños rotos e vidas perdidas. Esta situación afecta de forma especial ás mulleres que, no campo das biociencias, abandonan a investigación en maior proporción cós homes, expresando razóns como as seguintes para facelo: 1) "Non quero pasar o resto da miña vida competindo e presumindo"; 2) "Non quero loitar por premios para conseguir subvencións"; 3) "... a ciencia moderna derivou nunha loita pola supervivencia, e eu prefiro algo máis ca isto" (Lawrence, 2008, p. 11). Este transfondo é ignorado e non é debatido por parte das institucións (universidades e axencias de avaliación), sometendo toda a súa tarefa avaliadora da "producción científica" a dous criterios: a) á definición previa do valor das revistas científicas e, na medida en que (como afirma Bermejo, 2006) non entra a valorar o contido do que se publica, b) a seguir o principio que subxace ao coñecido refrán de "A quen Deus lla dea, San Pedro lla bendiga". E pese á febleza do procedemento, con el establécese, en palabras de Bermejo, o nivel de *distinción* dos investigadores e, desde aquí, a xerarquía social en base a cal se

establecer Frey (2003), nun artigo titulado *Publishing as Prostitution? Choosing Between One's Own Ideas and Academic Failure*. Para este autor, os académicos que desexan facer carreira deben vender a súa alma para pregarse á vontade doutros (dos avaliadores e dos editores), seguindo cegamente as demandas que estes lles fan se queren que os seus artigos sexan aceptados. As persoas que non queren prostituírse, negándose a admitir as esixencias do sistema, non entran e/ou non prosperan no mundo académico. Esta situación que non é boa para ninguén (nin para os que se prostitúen, nin para os que se negan a prostituírse, nin para os editores e as súas revistas, nin para a academia) debería enfrontarse tratando os académicos como artistas, outorgándolles tanta independencia como sexa posible para que poidan expresar sen constricións as súas ideas. Producírase así, como sucedera no tránsito da Idade Media ao Renacemento, no que os artistas se viron libres das demandas restritivas dos seus clientes, unha explosión de creatividade.

93 Resulta sorprendente, e digna de investigación, a reconversión dos investigadores para centrarse en campos que teñen maior financiamento, como é o caso das tecnoloxías aplicadas á educación.

posúen bens materiais e simbólicos.

Perda de sentido, fragmentación do traballo académico e corrosión psicolóxica do profesorado

En *La globalización. Consecuencias humanas*, Bauman (1998) fala de Albert J. Dunlap, un odiado executivo norteamericano, experto en drásticas reestruturacións empresariais, que é contratado polas corporacións norteamericanas cando necesitan reducir a plantilla. "A empresa –di Dunlap– pertence ás persoas que invisten nela; non aos seus empregados, aos seus provedores nin á localidade na que está situada" (p. 17). Empregados, provedores e a comunidade non teñen voz nas decisións empresariais, que só incumben aos investidores. Expresións como "non estamos en negocios para gustar á xente", "se queres un amigo compra un can", "a piedade non vale un dólar, non invistas nela", expresan de forma simplificada o seu ideario empresarial. Dunlap lidera a lista dos executivos cuxos salarios son proporcionais ao número de traballadores despedidos: Gerstner⁹⁴ (60.000 despedidos en IBM); Robert Allen (40.000 despedidos en AT&T)...⁹⁵. Adaiñ da excelencia xerencial, Dunlap (citado en Burgi, 2009) sostén que "hai que desfacerse da xente que representa a vella cultura empresarial...". Para os traballadores, estas son as consecuencias da "revolución" reaganiana, "unha estafa orquestrada por un Estado depredador", (cita Burgi a James K. Galbraith). Para Steven Greenhouse (tamén citado por Burgi), corresponsal de The New York Times, e autor de *The Big Squeeze*, a excelencia xerencial esconde, en realidade unha explotación xeneralizada, inícuo e despótica da man de obra, unha "grande extorsión"⁹⁶. Entrevistado por Greenhouse, Jerry Newman, profesor da Universidade de Buffalo, considera que só hai dúas formas para que os empregados traballen duro: recompensalos ou castígalos. Pero se se queren controlar os custos con presupostos cada vez máis reducidos, hai que castígalos, exercer presión sobre eles sen piedade, maltratalos, intimidalos, humíllalos, acosalos, levar cada vez máis lonxe as esixencias e non dúbida en infrinxir a lei. O maltrato no traballo está amplamente difundido na empresa norteamericana (á parte do acoso, laboral e sexual, obsérvanse, entre outras, prácticas como impedir –con sancións económicas– que os traballadores fagan un alto no seu traballo, ou pechar nas fábricas aos que realizan turnos de noite). O maltrato, afirma Greenhouse, tamén sucede nalgúns outros países, como Xapón, onde aos casos de karoshi (morte por sobrecarga de traballo⁹⁷) hai que sumar os suicidios de obreiros desesperados. Pero as presións sobre os traballadores, derivadas do cambio nas condicións de traballo, tamén están afectando de forma dura a países europeos, nos que, por unha parte se mantén o discurso da diferenciación do modelo social con respecto a EE.UU., pero, pola outra, os "intelectuais do capitalismo corporativo" e os lobbies empresariais apremian os poderes públicos para flexibilizar aínda máis (en realidade, desregular absolutamente) o denominado "mercado laboral". De feito, neste mes de setembro de 2009, a difusión polos medios de comunicación da onda de suicidios na empresa France Telecom, está xenerando tal alarma social que obrigou a intervir ao propio presidente da República, Nicolás Sarkozy. Desde a súa parcial privatización, os mecanismos xerenciais cos que se busca a máxima produtividade xeraron unha degradación das

94 Louis V. Gerstner, alto directivo de IBM, é o mesmo que escribiu un libro sobre educación ("*Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*"), no que propón que para que a as escolas públicas –que, como se pode supoñer, propón privatícalas– sobrevivan, deben reinventarse desregulándoas e someténdolas á "disciplina de mercado".

95 "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>

96 En *The Big Squeeze*, Greenhouse describe un panorama desolador con respecto á clase traballadora americana. Desde 1979, prodúcese un incremento notable da produtividade, un incremento das horas de traballo dos americanos (en promedio, 135 horas máis que un traballador británico, 240 máis que un traballador francés e 370 máis que un traballador alemán), unha perda progresiva do poder adquisitivo por un freo e diminución dos salarios, un abandono das condicións de seguridade no traballo, despido libre e contratos temporais sen dereito a atención sanitaria, a indemnizacións por accidente ou por despido, a subsidios de xubilación, etc. Se a década dos oitenta significou a humillación dos traballadores de colo azul (traballadores manuais), nos noventa iniciouse a degradación dos traballadores de colo branco (administrativos, funcionarios e incluso executivos, entre os que proliferan os titulados universitarios).

97 Véxase o especial de *firgoa* "Karoshi, suicidio, depresión, estrés...". <http://firgoa.usc.es/drupal/node/34615>

condicións de traballo. Os sindicatos apuntan, como reflexo desta degradación, a maior inseguridade no emprego, a fragmentación das tarefas que obrigan aos traballadores a un cambio permanente das súas actividades (expresión da denominada "polivalencia" laboral), a mobilidade xeográfica constante, a presión sobre os traballadores –fosen obreiros ou enxeñeiros– para alcanzar os obxectivos impostos desde arriba...; en definitiva, un "inferno", como resumiu este panorama unha das persoas que se suicidaron. E France Telecom non é, por desgraza, a única empresa que enfrenta este problema: outras empresas, como HSBC, BNP Paribas, La Poste, EDF, Renault, Airbus, tiveron que encarar o problema do suicidio dalgúns dos seus traballadores.

Pero os empregados do sector privado non son os únicos afectados de medios laborais tóxicos e degradantes. A raíz dos desgraciados episodios acontecidos en France Telecom, o diario francés *La Provence.com*⁹⁸ cae na conta de que o mal tamén afecta aos profesores, cada vez máis estresados, presionados psicolxicamente, violentados no seu traballo, perdendo recoñecemento, véndose obrigados a funcionar en condicións que crean neles sentimentos de vergonza ou de deshonra. De "supresión" fala Hélène Cixous (2009), literata, filósofa e profesora universitaria, nun artigo publicado por L'Humanité o día 3 de outubro, para explicar o que está pasando coas persoas nos seus traballos, referíndose especialmente á Universidade.

"Son historias de supresión [afirma], supresión de postos de traballo, supresión de almas, de corazóns, de corpos... A historia de France Telecom, que é atroz, é unha metáfora da crueldade que se manifesta por todas partes. Eu pertenzo á universidade. A universidade sofre actualmente unha dobre violencia [...]. Pídeselle, co pretexto da autonomía, que se auto-reduza, que suprima postos de traballo por todas partes. Delégase nas vítimas a tarefa de suprimirse a si mesmas. É necesario ver a ignominia do propósito. Os desafortunados reciben a orde do ministerio: "Córtense a cabeza vostedes mesmos". Voilà. "Mátense vostedes mesmos". Diselles aos traballadores de France Telecom e aos demais, "Execútense".

Detrás destas ordes, hai sufrimentos. Non só o sufrimento xa coñecido doutras épocas: traballar máis, desemprego. Trátase do exilio no posto de traballo, no traballo mesmo. Créanse situacións sen saída. Ningunha posibilidade de recuperar o humano. A máquina deshumanizadora está moi ben organizada. Instálase agora nas universidades algo que se chama [...] director de recursos humanos. Por suposto, vén dos EE.UU. De que se trata? Da explotación dos seres humanos como material. Trátase de mineral⁹⁹. Como se organizará a minería humana...? É absolutamente abominable dicir que un é tratado coma un anaco de materia por un denominado director de recursos humanos. Máis alá da crise económica, hai unha crise de civilización.

Na universidade todo o mundo sabe que non hai investigación sen o que en EE.UU. chaman "liberdade académica" –a liberdade de pensamento, de expresión académica. Cando o que se suprime é a liberdade, non hai ningunha liberdade, nin na universidade nin nas empresas. Somos empregados ao servizo dunha máquina, e como empregados somos cachos de materia moída".

E de quen é a culpa desta situación? –pregúntase Paul Villach (2009) nun artigo sobre a educación e sobre o profesorado. Entre outras circunstancias, apunta ao desmantelamento, nos últimos vinte anos, do contrapoder dos sindicatos, sobre os que carga a responsabilidade de terse deixado domesticar; ao estímulo da carreira individual entre o profesorado, que cortou os vínculos de solidariedade no seu seo; a unha desregulación xeral da educación e, en consecuencia, á destrución

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

99 Aínda que o sentido preciso que a autora quere dar á noción de "minaría" se nos escapa, nuha primeira acepción podería querer referirse sen máis á "cousificación" do ser humano. Hai un segundo significado posible que nos interesa especialmente no contexto da discusión que estamos mantendo neste apartado. Referímonos ao uso dun conxunto de técnicas que reciben o nome de "data mining", baseadas nas capacidades que as novas tecnoloxías teñen de almacenar e tratar información. Cos datos sobre os aspectos máis variados dos cidadáns, "data mining" pretende desentrañar pautas sobre o noso comportamento para elaborar modelos predictivos e aplicarlos ao márketing, á medicina, aos procesos electorais, á xestión empresarial... coa esperanza, nun futuro inmediato, de podermos modelar como traballadores, pacientes, clientes, votantes, etc. (cf. Grau, 2009).

planificada da educación pública¹⁰⁰; por último, alude ao acoso do oponente indefenso, que é combatido de forma despiadada por todos os medios. Este conxunto de factores forman parte das políticas educativas que foron proxectadas nos oitenta e nos noventa por organismos internacionais, de forma especial polo Banco Mundial¹⁰¹.

Non se trata agora de traer aquí unha descrición do modelo que o Banco Mundial defende para a educación superior. Más ben, a intención é escolmar só aqueles aspectos do citado modelo que afectan ao profesorado. Para empezar, hai que dicir que o Banco Mundial mantén un dobre discurso sobre os profesores. Por unha parte, asegura en múltiples documentos que os profesores son clave para as reformas educativas¹⁰² (Wolff, Schiefelbein e Valenzuela, 1994¹⁰³; Delannoy, 1998¹⁰⁴; Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad, 2000¹⁰⁵); pero, pola outra, non ve ós docentes máis que como "insumos custosos"¹⁰⁶ que son refractarios e resistentes aos cambios, obstáculos que é necesario sacudir para crear condicións que fagan viables as reformas proxectadas. Entre tales condicións sobresaen as *políticas de vixilancia e control*, a *integración de tecnoloxías e de materiais curriculares nas aulas*, e un *novo modelo de goberno e de xestión administrativa*.

As **políticas de vixilancia e control** aspiran a substraer ao profesorado toda responsabilidade na definición do currículo, salvo na súa execución. A centralización do currículo, sobre todo en canto ás aprendizaxes (coñecementos e habilidades ou competencias, na terminoloxía ao uso) que se espera que o alumnado desenvolva despois dun proceso formativo, e a centralización das probas de desempeño (exames nacionais e internacionais) coas que se pretende comprobar a "calidade" das citadas aprendizaxes, son xustificadas pola incapacidade das institucións educativas para determinar as necesidades do mercado laboral ou, no que respecta á investigación, as necesidades industriais (Banco Mundial, 2003a). Son polo tanto os empregadores os que, a xuízo do Banco Mundial (de Ferranti e outros, 2003), saben que destrezas necesitan dos seus empregados. O que se lle encomenda aos poderes públicos é que vixíen en cada nivel de ensinanza a adquisición das aptitudes dos egresados (Banco Mundial, 1996), obrigando ás institucións educativas a que rendan contas do desempeño docente e investigador (cf. Johnstone, 1998). No corazón desta política de vixilancia sobresaen o mecanismo dos incentivos. Quizais conveña aclarar que este dispositivo –o dos incentivos– precisa un asalto ás bases da solidariedade e da organización do profesorado. En diversos documentos, o Banco Mundial relaciona a baixa calidade da ensinanza coa militancia sindical do profesorado (Banco Mundial, 2003b). En *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos*, as redactoras do Banco Mundial, Emiliana Vegas e Ilana Umansky (2005) afirman:

"...a existencia de sindicatos de mestres máis débiles pode tamén mellorar a calidade dos docentes e a docencia, debido a que os países con sindicatos de mestres fortes soen determinar os cargos docentes de acordo con estruturas ríxidas de remuneración e promoción, tales como a

100 Cita Villach un documento da OCDE, a cargo de Christian Morrison (1996), ao que fixemos referencia noutros artigos, no que, con cinismo, se ofrecen aos gobernos certas estratexias para deteriorar deliberadamente a educación pública, incitando aos país a abandonar os centros educativos públicos. O documento, titulado *La faisabilité politique de l'ajustement*, pode atoparse en <http://dcalin.fr/ocde.pdf>

101 O Banco Mundial fixo súas as doutrinas neoliberais en educación de autores como Edwin G. West (cf. 1994) ou Milton Friedman (véxase por exemplo, Friedman e Friedman, 1980), e a elas se sumaron organismos como a OCDE ou lobbies empresariais como a ERT ou UNICE (agora Business Europe).

102 O fin pretendido das reformas propugnadas polo Banco Mundial son, como se sabe, o incremento da calidade coa maior eficiencia posible, aspecto este último que significa que as reformas se fagan cos menores recursos posibles.

103 "O profesor é fundamental no proceso educativo, dado que o seu desempeño é o que en última instancia determina a aprendizaxe na aula". (p. 5)

104 "En reformas orientadas a mellorar a calidade, que se xogan dentro da aula, os profesores teñen a chave do éxito ou [d]o fracaso. Pese a iso, a voz dos docentes [...] escóitase pouco durante a fase de deseño destas reformas" (pp. 9-10)

105 "A existencia dun corpo docente idóneo e altamente motivado é crucial para a calidade dos establecementos de educación superior" (p. 25).

106 Segundo Wolff, Schiefelbein e Valenzuela (1994), "Os docentes son tamén os insumos máis custosos do sistema... (p. 5) "...os profesores son o insumo educativo fundamental e [...] o máis custoso (p. 103)

antigüidade e o nivel de educación, en lugar da calidade do traballo que exhibe cada mestre" (p. 51).

Noutro lugar deste mesmo informe, din:

"Os mecanismos de incentivos docentes que premian o desempeño individual ou dun grupo pequeno (escola) socavan a identidade e afiliación colectivas dos docentes que permiten que os sindicatos mobilicen aos mestres en favor de accións e campañas colectivas. Se os soldos dos docentes son descentralizados en gran medida sendo determinados por actores rexionais ou locais, os sindicatos poden perder o seu poder de negociación colectiva. O individualismo entre os docentes tamén podería debilitar o interese destes profesionais por incorporarse aos sindicatos ou seguir as instrucións dos sindicatos tras de accións colectivas" (pp. 61-62).

En 1996, no informe *Prioridades y estrategias para la educación*, o Banco Mundial reclamaba aos gobernos que establecesen normas sobre o rendemento, vinculando os resultados da aprendizaxe do alumnado con incentivos para o profesorado. Presumía este informe que os exames públicos terían un efecto taumátúrxico sobre a mellora da calidade da aprendizaxe do alumnado, pese ao cal anticipaba algúns efectos indesexables que a citada estratexia podería ter sobre a educación¹⁰⁷. En todo caso, fronte a estas e outras críticas, a política de incentivos nunca se puxo en cuestión, e serviu para reducir problemas de política educativa de responsabilidade social (en especial dos gobernos) a problemas estritamente individuais, de escolas e de profesores, atribuíndolles a responsabilidade da mellora da calidade da educación (cf. de Ferranti e outros, 2003).

A política de incentivos alcanza un nivel máis decidido no citado informe, *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos* (Vegas e Umansky, 2005). Tras unha descrición dos diferentes tipos de incentivos, recoméndase deseñar para cada caso (para cada escola e para cada docente) a estratexia de incentivos (ben un incentivo específico ou unha combinación de incentivos) que mellor impulse en cada profesor o comportamento esperado. Formarían parte da política de incentivos, a motivación interna do profesorado (por exemplo, o "compromiso" persoal na mellora social), a dispoñibilidade de instalacións e materiais adecuados, o soldo (sobre este tema, o informe de Vegas e Umansky indica de forma expresa que é un problema para a política de incentivos que a parte máis importante do salario do profesorado corresponda ao soldo base), a estabilidade no emprego (un factor que, segundo todos os informes do Banco Mundial sobre educación, obstaculiza a implicación docente), a seguridade social e as pensións (afírmase neste documento que a garantía dun seguro médico e dunha pensión¹⁰⁸ poden ser incentivos que atraian a bos docentes, pero non é desatinado imaxinalo como un incentivo susceptible de gobernarse como castigo para lograr comportamentos de conformidade por parte do profesorado).

É interesante apuntar que os obxectivos declarados das políticas de incentivos –incremento da "produtividade", tanto na docencia como na investigación– non se alcanzaron, pero tiveron éxito en propósitos que ou ben non foron expresamente formulados ou apareceron nos informes do Banco Mundial intencionadamente enmascarados. En primeiro lugar, o esquema de incentivos trouxo consigo unha intensificación da actividade dos centros e dos profesores, unha actividade que pode cualificarse de meramente "estratéxica" (a súa finalidade é satisfacer as condicións establecidas, en moitos casos arbitrarias, que permitan lograr o incremento salarial) e "burocrática" (as avaliacións do "desempeño" supoñen unha enorme carga burocrática, carga financeira e un gasto improdutivo de tempo, que algún documento do propio Banco Mundial xa anticipara¹⁰⁹) sen que houbera, como

107 a) Restrición do plan de estudos aos tópicos susceptibles de ser examinados; b) impulso de enfoques memorísticos mecánicos de aprendizaxe, en coherencia coas técnicas de exame e da medición de coñecementos ao uso; c) tendencia a usar exames anteriores para determinar os contidos da ensinanza.

108 Referíndose especificamente ao caso de Latinoamérica, as autoras deste informe cualifican as pensións do profesorado como "relativamente altas, predicibles e dispoñibles a idade relativamente temperá"

109 Véxase, por exemplo, o informe de El-Khawwas, DePrieto-Jurand e Holm-Nilsen (1998) para o Banco Mundial, *El control de calidad en la educación superior: avances recientes y dificultades por superar*.

contrapartida, maior dedicación e compromiso docente nin mellora da calidade da investigación (véxase en Sanllorenti, 2003 unha análise da política de incentivos nas universidades arxentinas). En segundo lugar, aínda que non se diga de forma franca ou se disfrace, a concepción dos incentivos como unha fórmula para poucos¹¹⁰ permite resolver os problemas de financiamento da educación insitucional; subordinadamente crea categorías dentro do profesorado, producindo, como efecto buscado, a disolución dos sinais dunha identidade colectiva e a quebra do poder comunitario. Os efectos secundarios destas políticas –o individualismo, a competitividade e a fragmentación no seo do profesorado– son suficientemente vigorosos como para que a pretensión do Banco Mundial de mellorar a calidade da educación non sexa máis que unha fantasía.

Con respecto ás **tecnoloxías da información e da comunicación**, a razón máis profunda das políticas coas que o Banco Mundial trata de que se integren na educación, especialmente na universidade, queda desvelada na seguinte afirmación de Johnstone (1998):

"Desde o punto de vista financeiro, a tecnoloxía non se ten empregado en xeral en substitución do profesorado, que é a fonte tradicional das ganancias de produtividade na industria. A tecnoloxía foi, sobre todo, un gasto adicional que, talvez teña dado lugar a unha produción adicional de aprendizaxe ou erudición e, xa que logo, de produtividade adicional, pero non proporcionou unha redución de custos unitarios na forma en que os custos se calculan no mundo académico" (páxs. 27-28)

Dado o tratamento estritamente economicista que o Banco Mundial fai da educación, e a querencia da que este organismo fai gala en moitos dos seus informes por reducir o gasto público, supoñemos que a máxima aspiración sexa que as tecnoloxías sirvan para reducir "os custos de produción educativa". Como paso previo, o que o Banco Mundial propón é cambiar o papel do profesorado nas aulas, ofrecendo con respecto a este tema unha visión banal e superficial da actividade docente. Entenden os redactores do Banco Mundial que a chegada do multimedia e a aprendizaxe por computador está producindo unha disgregación das funcións tradicionais do profesorado de deseñar o curso, seleccionar os textos e lecturas, impartir as clases e avaliar os recursos, o que sería unha razón suficiente para impulsar estratexias de flexibilización do persoal (Banco Mundial, 2003a, b). Pese ás afirmacións tantas veces repetidas de que un factor da calidade da educación descansa na capacidade do profesorado para planificar a actividade docente, o Banco Mundial ve na disgregación de actividades docentes (as de planificación e de execución) unha ocasión para reformar o estatuto do profesorado. Asumir, favorecer e fomentar (mediante políticas de edición, de elaboración de software e doutros materiais educativos¹¹¹) a disgregación de funcións docentes é a fórmula que o Banco Mundial atopa para inducir a descualificación profesional dos docentes. Hai un interese confesado do Banco Mundial en utilizar as tecnoloxías para forzar un cambio na conduta do profesorado (Wolff, Schieflebein e Valenzuela, 1994). Desapróbase o modelo tradicional do profesor "disertador", alentando a figura dun esvaecido profesor "facilitador da aprendizaxe".

"O rol do docente deixa de centrarse en proporcionar contidos e oriéntase máis ben a traballar cos estudantes na exploración de novos terreos" (Banco Mundial, 2003b, p. 40).

Esta redución do papel do profesorado apóiase nun discurso dogmático sobre os contidos e inconsistente coas investigacións no campo das ciencias da educación, conforme as cales non hai posibilidade de desenvolver ningunha capacidade humana, ningunha destreza e habilidade sen contidos. Os defensores dunha ensinanza devaluada desde a perspectiva docente confían nas tecnoloxías (referidas tanto aos computadores funcionando en rede como software ou libros de

110 "...se os mestres teñen unha alta probabilidade de recibir o estímulo sen ningún cambio na súa conduta, o obxectivo do incentivo [...] pérdese...", dise en "*Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos*". (Véxase Vegas e Umansky, 2005 p. 69).

111 Chégase a afirmar que a inversión en software, libros de texto e materiais de ensinanza e aprendizaxe, produce maiores beneficios en termos de aprendizaxe que a redución da ratio alumno-profesor (ver Wolff, Schieflebein e Valenzuela, 1994).

texto) como "subministradoras" de contidos, con maior precisión e con maior rigor que o profesorado. Non obstante, esquecen que a estrutura reticular dos contidos científico-culturais impón que calquera exploración dalgún contido concreto necesite como elemento xeneratriz outro contido¹¹². En segundo termo omiten que a capacidade de establecer contextualizadamente relacións entre contidos, de utilizar recursos semánticos e exemplos que faciliten a comprensión do aprendiz, etc., posiblemente formen parte máis ben das condicións dun bo docente que do poder das actuais tecnoloxías amplificadoras das capacidades psicolóxicas humanas. Por último, perden de vista a natureza narrativa do ser humano, labrada no transcurso da nosa propia evolución como especie, ao ter utilizado a narración como medio de transmitir dunha xeración á seguinte os saberes culturais e as representacións que os humanos creamos de nós mesmos e das comunidades das que formamos parte. Facendo nosa a distinción introducida por Bruner (cf. 1986, 1997, 2002) entre "pensamento paradigmático" (característico das disciplinas lóxico-matemáticas e científicas, que fan uso dunha linguaxe formal) e o "pensamento narrativo" (que, por referirse ao mundo subxectivo e ao mundo socio-cultural humano, utiliza unha linguaxe experiencial, que funciona mediante imaxes, analoxías, semellanzas), quizais debamos explorar o modo en que, pola maior antigüidade desde un punto de vista filoxenético do pensamento narrativo, da súa contextualización, da utilización que fai dunha linguaxe ligada ás nosas propias experiencias, á presentación dos obxectos e acontecementos aos que se refire a narración nunha ordenación espazo-temporal, etc. poderían facer dos modelos narrativos medios idóneos para axudar ao noso alumnado a crear un pensamento paradigmático. Desde esta perspectiva, o profesor como creador e narrador de historias tería vantaxes con respecto a tecnoloxías creadas para funcionar conforme ao modelo paradigmático das disciplinas formais.

Estas disquisicións non teñen máis propósito que defender un modelo de profesor con capacidade profesional para crear espazos de encontro entre dúas mentes (a do profesor que ensina e a do alumno que aprende), de modo que, por medio das actividades de ensinanza e aprendizaxe, termine por alcanzarse unha comprensión común (intersubxectividade) entre profesor e alumno respecto dos obxectos de aprendizaxe. E de forma alternativa, sérvennos igualmente para suxerir que o discurso do "profesor facilitador" pode estar usándose como unha categoría ideolóxica coa intención de lexitimar socialmente a imaxe dun profesor prescindible e, polo tanto, susceptible de ser "suprimido". Esta conxectura estaría apoiada por afirmacións como esta:

"A nivel terciario, a tecnoloxía pode substituír, ao menos en parte, aos profesores. Por exemplo, os cursos por correspondencia e as universidades a distancia poden aumentar a eficacia en función dos custos. A tecnoloxía de satélites e de computadoras permite transmitir cursos interactivos de alta calidade directamente aos lugares de traballo, en cooperación coas empresas que desexan mellorar os coñecementos dos seus empregados. Os estudantes aforran tempo considerable que lles levaría o traslado de ida e volta á escola e non deixan de percibir ingresos ao interromper o emprego para conseguir un título máis avanzado" (Banco Mundial, 1996, p. 94).

Se na citada prospectiva anunciada polo Banco Mundial de disgregación de funcións do profesorado, só se lle reservan tarefas descualificadas, como a utilización "...eficaz [de] libros de texto [para o cal se require, segundo este organismo] o adestramento dos profesores no uso dos novos libros e o subministro de manuais" (1996, p. 95), e se restrinxen máis a capacidade de planificación e selección de recursos pola reserva expresada polo propio Banco neste informe sobre a capacidade de elección dos libros de texto por parte do profesorado, asegurando que "esta práctica [non dá] necesariamente un aumento do rendemento dos alumnos" (p. 97), entón a "supresión" do profesorado está á volta da esquina.

Pese a todo, aínda hai indicios que invitan á esperanza, coa condición de que non nos deixemos subornar polos reduccionismos economicistas e non convirtamos en dogmas de fe discursos vacuos e

112 Unha sinxela experiencia é suficiente para entender o que queremos dicir. Cando escribimos e facemos uso de dicionarios, entre eles o de sinónimos, botamos man dunha palabra (contido) para buscar outras palabras (contidos) que sexan sinónimas da primeira.

insubstanciais desde un punto de vista educativo. De que indicios falamos? Pese a todas as críticas ao modelo de universidade tradicional, ao modelo de ensinanza e de profesor tradicionais, ao enfervorecido canto ao profesor que ensina sen falar, ao alegato acrítico en pro do uso das tecnoloxías como medio redentor de todos os males da educación actual, o propio Banco Mundial admite que,

"Non é fácil que os alumnos actuais ou os mozos que prevén levar unha vida de alumnos a tempo completo e residir no campus ou nas súas inmediacións acepten unha nova versión de "ensinanza superior" con profesores só por correo electrónico ou vídeo e aulas virtuais, ou unha ensinanza superior mesturada con emprego a tempo completo ou parcial". (Johnstone, 1998, páx.27)¹¹³

A cita anterior, aínda que escrita en futuro, non expresaba unha hipótese. Fixaba a mirada na resistencia que, por aquelas datas, presentaron profesores e alumnos ás decisións de virtualización da ensinanza tomadas por algunhas universidades norteamericanas. Nunha serie de artigos titulados xenericamente *Digital Diploma Mills*, David Noble (1997, 1998a,b, 1999), profesor de historia da tecnoloxía da Universidade de York (Toronto), enmarca os proxectos de "automatización da educación superior", por medio das tecnoloxías, en políticas de maior alcance, destinadas a comercializar o traballo universitario. En primeiro lugar, comercializar a investigación, que comportou, en palabras de Noble (1997), unha "...recondución masiva dos recursos da universidade cara á investigación en detrimento da súa función educativa". Centrando as súas análises nas universidades de California (UCLA) e na de York (pero extensibles a moitas outras, como as de Phoenix ou de Maryland), este autor observa que, como consecuencia da redución de medios para a formación, "as aulas masificáronse, o número de docentes e de recursos educativos reduciuse, os salarios conxeláronse e as ofertas curriculares sufriron un recorte radical". En segundo lugar, e pese a esta crise da formación, ou quizais debido a ela, a comercialización da educación cimentouse sobre a informatización da ensinanza que, con aspiracións de lexitimación social, presentouse en sociedade cun propósito democratizador e divulgador da educación superior, que por medios tecnolóxicos se faría accesible a todo aquel que non puidese acceder aos campus. Esta retórica encobre, non obstante, un empeoramento das condicións docentes, ata o punto en que provoca a resistencia do profesorado e do alumnado, incluso entre os máis entusiasmados co ciberespazo. O profesorado vese sobrecargado coas infinitas esixencias de tempo de instrución. Prolóngase o seu horario laboral e intensifícanse as tarefas, porque os docentes han de estar vintecatro horas ao día dispoñibles para responder de forma instantánea e permanente (vía chat, oficina virtual ou correo electrónico) a estudantes e a administradores. Limitase, e incluso se priva, ao profesorado de autonomía, independencia e control do seu propio traballo, poñéndose en marcha mecanismos de presión¹¹⁴ para que os profesores transfiran o seu coñecemento e os materiais educativos por eles

113 Esta suposición do Banco Mundial queda esclarecida na experiencia que, como alumno da Universidad de Chicago, narra George Steiner, na súa obra *Errata. El exámen de una vida*. No capítulo 4 deste libro (ps. 60 e seguintes) tras unha análise das tensións e contradicións que as diferentes misións da universidade (investigación, coñecemento especializado ou a conservación bibliográfica e archivística coas demandas da educación xeral e a formación cívica) xeran na institución, remata engrandecendo o papel da ensinanza, dicindo: "...o poder supremo da investigación científica, da investigación sistemática no laboratorio ou no encerado do alxebrista pode ser deslumbrante, pero non garda relación algunha coa vocación do mestre" (p. 61). Este papel central do mestre que "...está enredado, incluso corporalmente, no proceso comunicativo e exemplificador" (p. 62) explica que para Steiner "unha universidade digna é sinxelamente aquela que propicia o contacto persoal do estudante coa aura e a ameaza do sobresaliente. Estritamente falando, esto é cuestión de proximidade, de ver e de escoitar. A institución, sobre todo se está consagrada á ensinanza das humanidades, non debe ser demasiado grande. O académico, o profesor, deberían ser perfectamente visibles. Cruzarse a diario no noso camiño. [...] En virtude desta contigüidade non forzada, o estudante [...] quedará (ou debería quedar) infectado. Percibirá o perfume do real" (páxs. 62-63).

114 Describe Noble as medidas de coacción e de persuasión ás que recorren os administradores das universidades sobre os membros das facultades para procurarse a súa conformidade, aclarando que a maior presión se exerce sobre os máis vulnerables: profesorado sen titularidade, con dedicación parcial, futuros contratados. Válense dos incentivos para gratificar a cooperación e disuadir a disidencia; recrédecense as campañas de propaganda, nas que é corrente presentar aos docentes como incompetentes, retrógados, obstrucionistas, recalcitrantes, ineficaces, inoperantes e custosos. Estas estratexias de erosión da imaxe do profesorado teñen como propósito xustificar a necesidade de disciplinar aos profesores e, chegado o caso, reempzalos polas novas tecnoloxías.

deseñados (conferencias, recomendacións bibliográficas, procesos de avaliación, etc.) aos sistemas tecnolóxicos. Convertida en propietaria dos "produtos educativos", a administración universitaria está en condicións de vender a "mercadoría" a terceiros, de prescindir dos profesores, de contratar a persoal menos capacitado e, por descontado, peor pagado. Con este este novo marco de relacións entre o persoal docente e as universidades, os administradores acoden cada vez máis á subcontrata de docentes de calquera parte do país para o deseño de cursos virtuais. Observa Noble que os deseñadores xa non se contratan como empregados, senón que se lles paga polo traballo realizado e se lles obriga a ceder á universidade os dereitos dos cursos que deseñan. Dúas pedras no camiño, que documentos do propio Banco Mundial ten identificados como problema, rebaixaron as elevadas expectativas dos promotores dunha ensinanza virtual sen profesores. A resistencia e a rebelión que uniu a alumnos e profesores en moitas universidades norteamericanas¹¹⁵ (véxase Noble, 1998b). Especialmente relevante é o escrito redactado e firmado por novecentos profesores da Universidade de Washington dirixido ao gobernador deste estado, partidario firme da educación dixital:

"Vémonos obrigados a intervir antes de que estas quixotescas ideas deriven en políticas desastrosas. Se ben é certo que este tipo de fantasiosos dispendios [...] supón unha proveitosa bonanza para os fabricantes de software e demais empresas vinculadas, o que depara á educación é algo raiano co desastre. A educación non se reduce á simple descarga de información e, menos, á pasiva e solitaria actividade do individuo, mirando fixamente á pantalla dun ordenador. A educación é un proceso interpersoal e social que implica actividade creativa, espontaneidade e a experiencia común de compartir o proceso de aprendizaxe... Instámoslle a que avogue pola aprendizaxe como práctica humana e social, como proceso de enriquecemento da alma e da mente e como dereito que asiste a todo cidadán nunha democracia, e non como un ben comercializable con fins lucrativos e asequible ao mellor postor a prezo de ganga. A universidade de Washington é un recurso vital para a nosa comunidade, non unha fábrica, unha empresa ou un paquete de software. A súa excelencia e integridade non só constitúen inestimables valores que nós como comunidade debemos preservar, senón que son valores que non podemos permitirmos o luxo de malgastar".

En segundo lugar, segundo o relato de Noble, informe tras informe acumulouse suficiente evidencia de que a docencia computarizada diminúe o rendemento, un resultado do que se fixeron 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 [...] anos de coba aos catro ventos [...] sobre as marabillas da Teleformación...". O resultado dos informes aos que se refire Noble é coincidente cun informe de 2005 do propio Banco Mundial, no que asume que non hai evidencias concluíntes de que o uso das tecnoloxías da información e da comunicación supoñan en todo, e en calquera circunstancia, unha mellora significativa das aprendizaxes en comparación con métodos tradicionais de ensinanza (por exemplo, en lectura). Polo tanto, cando as tecnoloxías están sendo utilizadas na educación con similar propósito que no resto das industrias (como un dispositivo despregado desde a xerencia para disciplinar primeiro, descualificar despois e terminar suprimindo o profesorado) hai motivos para resistirse a unha destrución calculada da educación superior, co único propósito de extraer o máximo beneficio económico á actividade universitaria, referida tanto á investigación como á ensinanza.

A última das condicións desde as que o Banco Mundial trata de instigar un cambio na natureza do profesorado é a proposición dun **novo modelo de goberno e de xestión administrativa**. No informe do Banco Mundial xa citado, *Construyendo Sociedades del Conocimiento: Nuevos Retos para la Educación Terciaria* (2003b), realízase unha dura crítica en contra da estrutura de goberno e das formas tradicionais de xestión das universidades. Estímase aquí que o débil liderado dos dirixentes académicos (aos que, por outra parte, se acusa de non ter capacidades de xestión) e a falta de flexibilidade regulatoria, que se reflicte nun administrativismo molesto e nun procedementalismo burocrático, frean calquera clase de reforma ou de innovación. Desde este punto de vista, e tirando por elevación, propónse acotar o concepto de autonomía universitaria para limitala ao

115 O profesorado resistiuse, negándose a transferir os seus dereitos sobre o material dos cursos.

financiamento e á xestión e á planificación estratéxica das universidades. Nun documento xa clásico de 1995 –*La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*–, o Banco Mundial alenta ós gobernos a conceder ás universidades maior autonomía no sentido que se acaba de indicar. A "autonomía financeira" das universidades quere forzalas a buscar, diversificar e utilizar os recursos de forma máis eficiente. Coa "autonomía de xestión e de planificación estratéxica" preténdese que as universidades dispoñan das atribucións que lles permitan fixar dereitos de matrícula, contratar e despedir persoal, fixar os salarios, forzar a reconversión do profesorado (xubilacións anticipadas, reasignación de postos, etc.) e utilizar as asignacións presupostarias como consideren oportuno, calculando que estes son os principais factores que inflúen nos custos das institucións de educación superior. A "supresión da titularidade" é un dos tópicos aos que reiteradamente apelan os diferentes informes do Banco Mundial (ver, por exemplo, 2003a,b; Salmi, J. e Alcalá, G., 1998) sobre educación (tanto básica e secundaria como superior) como un medio co que procurar unha redución de gastos e co que disciplinar o profesorado, para que asuma, baixo a presión dos incentivos (dos que forma parte a "ameaza de despido"), as novas condicións de traballo. Podemos citar, entre outras, a recomendación de que se aumenten os tempos académicos¹¹⁶ (cf. Wolff, Schiefelbein e Valenzuela, 1994; Martinic, 1998), en conformidade co que propugnaba o célebre informe de 1983, *A Nation at Risk*¹¹⁷, elaborado no primeiro goberno Reagan pola *National Commission on Excellence in Education*, así como a redución dos programas universitarios para que a formación responda ás demandas inmediatas e cambiantes ("formación just in time") das empresas (cf. Banco Mundial, 1995¹¹⁸). Diversos informes do Banco Mundial defenden un novo goberno universitario¹¹⁹ exercido –dise sen rodeos– por un "consello de administración" (Banco Mundial 1995). Presidido por un reitor-xestor, ten que abrirse a actores externos (fundamentalmente do sector produtivo) e non debe ter interferencias de profesores e de persoal non docente (que, sen máis, son considerados como empregados¹²⁰), nin de estudantes aos que, como fai ver o informe do Banco Mundial (2003b) enxuizando a prolongada folga protagonizada polo estudantado da UNAM en 1999, hai que protexer das decisións que eles mesmos toman en contra dos seus propios intereses¹²¹. Un goberno

116 Referidos tanto á xornada escolar como ao curso académico.

117 Hai tradución en castelán: "Estados Unidos. Una nación en peligro: el impacto de una reforma educativa". *Revista de Educación*, 278 (1986), 135-153.

118 Neste informe dise que un dos medios para reestruturar a educación superior, en conformidade cos designios do modelo que defende o Banco Mundial, é promover o desenvolvemento de programas profesionais, cuxa duración debe estar determinada polos requisitos do lugar de traballo máis que por criterios académicos. Considérase que unha variedade de programas pertinentes de curta duración (un ou dous anos) e longa duración (tres a cinco anos), xunto con cursos de educación permanente, poden satisfacer a rápida evolución das necesidades das distintas especializacións. Avógase por adoptar plans de estudo modulares [usurpando formulacións teóricas progresistas do campo da educación, o Banco Mundial utiliza o concepto de "módulo" para que a educación superior responda a problemas estritamente profesionais], que, sumado a unha organización académica conforme ao sistema de créditos, dará lugar a un maior número de especializacións e máis flexibilidade na preparación dos cursos (p. 94).

119 Seguindo unha terminoloxía que aínda non forma parte dos usos lingüísticos do español actual, pese ao cal xa está facendo fortuna entre nós (cf. o "*Diccionario del español actual*" de Manuel Seco e outros), os responsables políticos e académicos falan de "gobernanza", un neoloxismo que procede da palabra inglesa "governance". Hai quen trata de delimitar o significado deste termo tomado da "economía política". Resulta esclarecedor que se diga que se utiliza para designar as "condicións financeiras, sociais e administrativas necesarias para instrumentar e aplicar as decisións políticas adoptadas e poder exercer a autoridade". Ver "Governance: la comprensión y la expresión" <http://www.unidadenladiversidad.com/inicio/opinion/136.html>. Ver tamén o especial de *firgoa Sobre o goberno das universidades*: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/28486>

120 No informe do Banco Mundial, redactado por Johnstone (1998), titulado "*Financiamiento y gestión de la enseñanza: Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo*", auspíciase un cambio radical, ou reestruturación, da universidade que pasa, segundo este redactor, por diminuír ou renovar (ou unha combinación das dúas) os membros do claustro de profesores e do persoal auxiliar. É necesario, afirma, modificar de forma radical a misión e a función de produción universitarias, o que significa alterar radicalmente conceptos tales como quen constitúe o profesorado, como se comporta e organiza e como traballa e é remunerado. [A cita non é literal, pero si é literal a referencia á radicalidade do cambio que se propón en tres sitios distintos do mesmo parágrafo, e pode atoparse na páxina 25. No breve informe de 34 páxinas, o autor emprega doce veces os termos "radical" ou "radicalmente" para definir a natureza da reforma, cambio ou reestruturación que necesita a universidade: tallante, extrema, profunda, que afecte á súa esencia, ao seu fundamento].

121 A frase literal utilizada neste informe do Banco Mundial é a seguinte: "Por último, a democracia estudiantil ás veces

así, afirman, sería máis sensible ás necesidades e demandas específicas das industrias e do mercado laboral, incorporando de pleno as prácticas universitarias á economía de mercado (cf. Del Bello, 2002).

5. Eppur si muove

Incluso nas peores condicións, sempre hai motivos para a esperanza. A pesar da hexemonía do dispositivo conceptual neoliberal, que se incorporou de forma "natural" (tamén na universidade¹²²) nos modos en que moita xente pensa, interpreta, vive e entende o mundo (Harvey, 2005); a pesar da intensa propagación que os medios fan desta cosmovisión; a pesar das estratexias calculadas (sobre todo, a diminución do financiamento público e a indución calculada do descrédito¹²³ coa intención de que termine por cristalizar na opinión pública) para quebrar os servizos públicos, entendidos como bens comúns; a pesar da fatalidade e do conformismo instalados entre o profesorado e fomentados pola espiral das políticas educativas de permanente reforma que, coa escusa da calidade e da excelencia, exercen un sufocante control sobre as actividades académicas, intensifican o traballo docente e arrebatan aos profesores a consideración de mestres para rebaixalos á condición de monitores; a pesar de todo isto, hai resistencia e pensamento crítico na universidade, tanto entre o alumnado como entre o profesorado. Entre o alumnado, as mobilizacións destes últimos anos en contra das reformas que trae consigo o proceso de Boloña son unha manifestación desta resistencia, sustentada na crítica rigorosa, contradicindo así aos seus frustrigadores¹²⁴, porque os alumnos – poucos ou moitos, segundo se mire¹²⁵ – parece que estudaron e debateron os documentos que, de forma menos disimulada, menos disfrazada que as diversas declaracións referidas á converxencia europea, mostran a onde se quere chegar con Boloña. En canto ao profesorado, aínda sendo minoritaria (ou quizais precisamente por selo) a reflexión, a crítica, e a oposición activa, publicamente expresadas en artigos de opinión, merecen ser destacadas. Traemos aquí unha selección de reflexións de profesores e profesoras recollidas en *firgoa* que mostran o malestar pola deriva xerencialista da universidade. En relación cos temas que nos veñen ocupando ao longo deste artigo, centraremos a nosa atención sobre tres grupos de asuntos críticos que aparecen con frecuencia entre as reflexións que algúns profesores e profesoras fan sobre a situación actual da universidade: 1) a ausencia de debate e a correspondente toma de decisións, cada vez máis habitual, por unha especie de "oligarquía universitaria"; 2) as agresións que están sufrindo a autonomía

vai en contravía dos intereses académicos dos mesmos estudantes que se busca protexer" (2003b, p. 74).

122 Precisamente, en referencia á universidade 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/20080521elpecat_4/Tes

123 Véxase en Fernández Buey (2009b) os modos en que os medios de comunicación presentan a crise da universidade, contribuíndo intencionadamente ao seu desprestixio.

124 Recordemos as declaracións de Cristina Garmendia ao xornal *ABC*, ás que faciamos referencia na páxina 5.

125 Nun artigo titulado "Fue-ra-po-li-cía delauni-ver-si-dá", publicado por *El Periódico* (24-03-2009), Félix Azúa afirmaba que "Dentro da masa estudantil hai uns cantos que si leron o plan Boloña e non lles gusta. [...] Os universitarios que estudaron o plan Boloña constatan que se trata de facer a universidad cada vez máis empresarial e capitalista". Pola súa parte, Fernando Savater en "Estudiantes en vela", publicado en *El País* o 6 de maio de 2008, referíase ao encerro permanente de estudantes na Facultade de Filosofía da Universidad Complutense de Madrid. e dicía deles o que segue: "Esos estudiantes emplegan as longas horas diurnas (je nocturnas!) do seu enclaustramento voluntario para debater sobre o proceso iniciado en Boloña, destinado a orientar e unificar os estudos universitarios europeos e no que perciben aspectos realmente inquietantes. No son os únicos: os seus motivos de inquietude poden ser compartidos con maior ou menor alarma por cualquera persoa interesada en cuestións de educación superior". Jordi Llovet (2009) comenta o desaloxo por parte dos Mossos d'Esquadra de estudantes críticos co proceso de Boloña, aos que os responsables académicos cualifican de minoría. Na súa defensa, di que están posuídas "dun grao de preocupación e dunha clarividencia que, en xeral, demostrouse que eran muy dignos de respecto". "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 o encerro na Facultad de Filosofía da Universidad Complutense de Madrid, os estudantes "Habilitan unha especie de universidade nocturna, repártense os textos legais por grupos, lenos, estúdanos, discútenos durante a noite...".

universitaria e a liberdade docente; e 3) o empobrecemento da ensinanza, froito dunha política que, coa escusa dunha mudanza do rol de profesor (dise que forzada polos ventos reformadores que están soprando), comporta unha descualificación do traballo docente, unha proletarización do profesorado e unha intensificación do traballo académico.

5.1. Ausencia de debate na universidade

Hai quen, como condición básica de calquera discusión, bota en falta información. Esta acusación, imputable a moitas instancias universitarias, resulta especialmente procedente para o caso do proceso de Boloña¹²⁶. Case se pode dicir que, sobre este punto (sobre a falta de información¹²⁷ e ausencia de debate), parecen estar de acordo tanto algúns dos que están a favor¹²⁸ do proceso de converxencia europea, como os que están en contra¹²⁹, tal como este proceso está proxectado e se

126 Octavio Monserrat, Decano da Facultade de Geografía e Historia da Universidad de Oviedo, nun artigo publicado o 17 de maio de 2009 en *La Nueva España*, titulado "Bolonia en clave de desacuerdos", afirma: "a información foi máis ben escasa, a análise e o debate da sociedade española e da comunidade universitaria brillaron pola súa ausencia". En termos similares pronúncianse outros académicos. Luis Felipe Rangel (2009), catedrático de Dereito Civil da Universidad de Cádiz, sorpréndese de "...que non se teña efectuado ningunha consulta aos alumnos, profesores e personal de administración e servizos sobre tan transcendental cuestión: impúxose o feito consumado e evitado a posibilidade de oficializar a opinión contraria do colectivo universitario". Un catedrático de Teoría da Literatura e Literatura Comparada da Universidad de Murcia, Pozuelo Yvancos (2008), lamenta que "...á comunidade universitaria e educativa en xeral se nos [este] furtando a posibilidade de decidir sobre o noso futuro". Tamén se queixa Ángel López García-Molins (2008), catedrático de Lingüística General da Universidad de Murcia, considerando "...que "Boloña [...] botouse ao monte sen consultar coas bases, de maneira que os alumnos teñen razón nalgunhas cousas que din, e tamén a teñen os profesores, maioritariamente contrarios a esta movida...". Recentemente, o xa citado Octavio Monserrat, manifesta a súa indignación contra a actitude do reitorado da súa universidade (a de Oviedo) por negarse a debater sobre a unificación de centros que, na práctica, supón a desaparición da Facultad de Geografía e Historia. Citando fontes do reitorado, di: "Isto non se discute. Isto é o que hai. Hai unha decisión tomada polo Reitorado...". E remata, asegurando que coñeceron] "...os plans de [Vicente] Gotor pola 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>

127 Para algúns, sería incluso máis apropiado falar de "desinformación", e incluso de "intoxicación política e informativa" (cf. Bermejo, "La ceremonia de la confusión: Bolonia". *La Voz de Galicia*, 11/06/09) <http://firgoa.usc.es/drupal/node/43143>

128 Cando xa se estaban producindo protestas estudiantís contra o proceso de Boloña, Mercedes Cabrera, por entón Ministra de Educación e Ciencia, declaraba en decembro de 2007: "é probable que a información sobre o Espazo Europeo de Educación Superior non estea chegando aos estudantes, polo menos como sería desexable". http://terranoticias.terra.es/sociedad/articulo/cabrera_ees_muy_probable_informacion_2115955.htm Por aquelas mesmas datas (19-12-09), o Reitor da Universidade de Santiago de Compostela, facendo fronte ás protestas do alumnado da Facultade de Ciencias Políticas polo plan de estudos adaptado a Boloña, pronúnciase dun xeito similar: "Os alumnos interpretan Boloña de forma errónea, [polo que é preciso] facer un traballo de información para desmontar prexuízos dos estudantes". <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38240> Polo que parece, inquedos os responsables políticos e académicos pola resistencia do estudiantado fronte ás reformas, atribúen as protestas á ignorancia dos mobilizados, causada pola falta de información. Non caen na conta de que a falta de información era (e segue sendo) unha estratexia calculada que nega a todos os membros da institución universitaria a capacidade de exercitar democraticamente o debate, a discusión pública, de proxectos en liza. Este tic, descualificador nas formas, e autoritario no fondo, continúa, como se pon de manifesto na declaración de Vicente Gotor, reitor da 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 Unha explicación máis indulxente do proceder dos responsables políticos e académicos, pero tamén máis inquietante é que cren de verdade que a información (toda a información) sobre o Espazo Europeo é a que está escrita nas sucesivas declaracións, desde a da Sorbona de 1998 ata o Comunicado de Londres de 2007, e que é todo o que hai que saber sobre o proceso de converxencia europea na educación superior. Se é así, isto significa que non teñen ningunha idea (o que equivale a dicir que non hai ningunha análise, ningunha avaliación -a modo, se se quere, dun libro blanco- sería e rigorosa) sobre a situación actual da universidade, sobre as súas necesidades e sobre o punto real a onde nos vai levar todo este proceso.

129 "Ninguén pode dicir que houbera un debate na universidade española en torno a esta reforma", afirma Rafael Rodríguez (2009), profesor da Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, e pregúntase: "Como podemos formar cidadáns críticos [...] se na universidade somos incapaces de propoñer ou forzar unha deliberación en torno ao noso propio futuro?". No mesmo sentido exprésase Pere Solà, catedrático de Historia de la Educación da Universitat Autònoma de Barcelona: "...en todo o proceso, a participación e o diálogo nos centros universitarios foi

está desenvolvendo. Algúns ven na política universitaria de desinformación (ou de "información controlada") e na premeditada elusión do debate a man das "tecnocracias universitarias dominantes" (cf. Rodríguez, 2009; Ferrer, 2009¹³⁰), que prefiren sortear a participación da comunidade universitaria (mediante, incluso, a vía autoritaria¹³¹) por considerala refractaria aos cambios que se queren introducir; o interese das "oligarquías académicas" (cf. Bermejo, 2008)¹³² que, en liña cos postulados economicistas do Banco Mundial, se benefician da posta en práctica do que este autor denomina o "discurso redentor da investigación" ou, por extensión desta mesma idea, o "discurso redentor do asesoramento e do apoio" (resulta máis "cool" falar de "coaching") tanto interno (por exemplo, cursos, cursiños, actividades formativas, sesións de información, etc.) como externo (por exemplo, traballos de consultoría) no seo dunha institución pública que algúns académicos queren converter nunha empresa industrial ou nunha factoría do coñecemento¹³³. Precisamente, e no contexto dunha crítica á falta de debate na universidade, Isidoro Moreno, catedrático de antropoloxía da Universidad de Sevilla, resístese a que a universidade quede reducida a unha fábrica de titulados:

"A universidade debe seguir sendo un lugar de produción, transmisión, difusión e crítica do coñecemento, e non unha mera fábrica de titulados cos perfís que interesan ao mercado. É disto, e tamén do nulo debate sobre o tema nas propias universidades, do que protestan os estudantes e non poucos profesores". (Moreno, 2009)

Nunha acertada metáfora do que nos está pasando na universidade, Carlos Hoevel fala da "universidade plana" para denominar a universidade que vén. "Universidade plana" expresa tanto un proceso como un resultado. Como proceso, a "planificación" (un tema ao que volveremos despois) é o mecanismo polo que os planificadores aplanan a universidade, e como resultado a universidade queda demolida¹³⁴ como un edificio vello que non merece o selo de "protección patrimonial".

"Todos os relevos, as protuberancias e exuberancias que esta institución [...] foi acumulando pacientemente ao longo dos séculos están sendo prolixa e sistematicamente eliminados. Ás veces utilízase a fina lima ou o destro cicel para ir desfecendo, mediante unha hábil cirurxía e sen demasiado estrondo, as irregularidades e asperezas de todas as superficies antano rugosas e resistentes. Outras veces emprégase un martelo potente que voltea dun só golpe a cabeza dalgunha gárgola anticuada e obstinadamente rebelde. En ocasións utilízase a maza, para derrubar a extensión dun antigo muro. Pero ás veces non queda máis remedio que facer uso dunha importante dose de dinamita que faga voar en anacos toda unha estrutura completa" (2008).

Este proceso de destrución (algúns veríano como un tratamento "deconstrutivo"; outros como un

manifestamente insuficiente". E prosegue, mostrándose sorprendido polo "...silencio de boa parte dos sindicatos e o conformismo de moitos docentes funcionarios".

130 Ramón Rodríguez, é catedrático de Filosofía de la Universidad Complutense. Josep Ferrer, ex rector da UPC, afirma nun artigo titulado "¿Qué gobierno se necesita en la universidad pública?" (2009) que as responsabilidades políticas de goberno están quedando en mans dunha tecnocracia non sometida ao control democrático interno.

131 Francisco Fernández Buey (2009a), enxuzando a estratexia das autoridades universitarias con motivo das manifestacións e encerros dos estudantes da Universidad Pompeu Fabra, critica duramente a solicitude da intervención das forzas do orde "para cortar toda raíz crítica".

132 José Carlos Bermejo Barrera é catedrático de Historia Antiga da Facultade de Xeografía e Historia da Universidade de Santiago de Compostela

133 En 1997, *The Economist* utilizou, para referirse ás universidades, a metáfora de "factorías do coñecemento". Este termo ou outros similares ("fábricas do coñecemento", "industrias do coñecemento") fixeron fortuna entre nós. Así, en 2006, Miguel Ángel Quintanilla, por aquelas datas Secretario de Estado de Universidades, di nunha entrevista a ABC de 21 de maio: "As universidades son fábricas de coñecemento e os técnicos destas fábricas somos os profesores que facemos investigación e docencia". <http://firgoa.usc.es/drupal/node/29326>

134 Alain Trautmann (2008) propón esta mesma idea, asegurando que "...a 'reforma' [da universidade] non ten a pretensión de corrixir o sistema existente, senón destruílo e reemprazalo a partir de cero cun novo modelo, coherente cun modelo de sociedade liberal, que permita atender os dominios e as oportunidades de obter beneficios particulares, que deben pasar pola destrución dos servizos públicos ao inscribirse na lóxica da OMC, o GATS, o FMI, a OCDE, a Comisión Europea, etc."

procedemento de "destrución creativa") non sería posible sen a connivencia dos que estamos dentro; nuns casos por conformismo (hai quen diría que este termo é un eufemismo e preferiría falar mellor de "covardía moral") dunha maioría, e noutros por participación activa, incluso entusiasta. Entre estes, destacan os planeadores¹³⁵, que fan seus os criterios de planeamento ideados por organismos alleos á academia, e actúan como zapadores que preparan o terreo, demolendo, achanzando, construíndo pontes e camiños, para dar acceso aos xestores que haberán de encargarse de dar forma a novos modos de goberno e a novos modos de xestión. A este novo escenario non somos convocados nin profesores que, como vimos, está pensado reducirnos a meros empregados, nin estudantes, por máis que se queira recrealos como clientes coa finalidade bastarda de replicar na educación un modelo de relacións humanas rexido só pola lóxica comercial. Toda a soberanía recaerá nos accionistas da "industria universitaria"¹³⁶. E para este novo estado de cousas estásenos preparando, coa confianza de atopar escasa resistencia.

5.2. A perda de autonomía universitaria

O segundo grupo de reflexións críticas do profesorado xira en torno do tema da autonomía universitaria. Son relativamente numerosas as voces dos académicos que deploran a perda de autonomía universitaria, pese a que os "modernizadores" da universidade apelan a este principio como un pivote da súa "idea reformadora" da educación superior. En realidade, tal idea é unha falacia ruín porque, como afirman Jérôme Bourdieu e Didier Chatenay (2007), a invocación á autonomía é un truco banal, resultado de adoptar conceptos propios das políticas progresistas co fin de que sirvan ás políticas máis reaccionarias: "...a palabra autonomía [afirman] é utilizada na actualidade [...] nun sentido estreito, sen outro propósito que forzar as universidades a someterse á lei do mercado, creando as condicións para unha retirada gradual do estado e obrigalas a adoptar unha lóxica empresarial nos seus modos de xestión". Para paliar as carencias causadas pola retirada do financiamento público, as universidades veríanse obrigadas a depender de recursos privados, poñéndose en perigo a autonomía científica e causando, como resultado, danos irreparables tanto á investigación como á ensinanza. O grupo Abelard¹³⁷(2004) insiste no carácter estreito, limitado, do concepto que os "modernizadores" manexan de autonomía universitaria. Referíndose en particular á autonomía investigadora, observan que se privilexia só aquela que ofrece respostas ás demandas económicas. De aí que os "novos managers", nos que recaerá o goberno universitario, non consideren importante a liberdade de investigación. Din, como conclusión, que "a universidade como lugar de investigación autónoma lles parece allea e [por conseguinte] non dubidarán en cualificala de 'elitista', ironizando de paso que os seus colegas 'se resisten ao cambio', refuxiados na súa 'torre de marfil' e opoñéndose ao contacto co mundo real, [que non é outro que o mundo] da empresa".

Con este debate de fondo, os universitarios deberíamos entender (como no lo recorda Christian de

135 Nunha entrevista realizada a Julio Carabaña, preguntado por quen ten interese en cambiar completamente a universidade máis alá da equiparación con Boloña, di: "Si, hai moita xente que quere cambiar a universidade por completo. Aínda que non saben que queren cambiar. Ao principio de calquera reforma, todos se suman a ela porque queren modificar un aspecto ou outro. Aquí temos os reformadores, os mercantilizadores e os de investigación. Cada un quere reformar un aspecto". A esta pregunta, segue estoutro: "Cal é o sentir dos profesores universitarios?" Responde: "Anímanse os que son reformadores. Aquí, por exemplo, hai un profesor que é partidario de estender as normas ISO a todos os ámbitos, incluída a universidade, unha axencia externa de avaliación da que el formaría parte a través dunha empresa súa, por suposto. Os de didáctica queren reformar os métodos, están contentos. E os demais esperan que caia unha chubascada...". Julio Carabaña: "No sé de dónde ha salido esa pretensión de reforma general". *Magisnet*, 23/06/06. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/30162>

136 Así é como a Comisión Europea, en 1991, denominou á universidade, "unha empresa industrial" que debe vender os seus produtos no mercado da ensinanza, someténdose ás leis que regulan a oferta e a demanda (cf. De Sélys, 1998).

137 Este grupo está formado por Luigi del Buono, Christophe Gaubert, Frédéric Lebaron, Frédéric Neyrat, Fabienne Pavis, Maryse Ramambason, Charles Soulié, Sylvie Tissot, membros da Coordinación Nacional de Investigación e Ensinanza Superior

Montlibert, 2007) que a autonomía universitaria, entendida como un sistema de protección da liberdade de investigación e de ensinanza fronte a toda coerción do poder económico e político, foi unha conquista lograda en situacións históricas e concretas, e resulta tan fráxil que non foi conseguida dunha vez para sempre. Considera, como Bourdieu e Chatenay na referencia citada, que a autonomía universitaria é atacada mediante a imposición dunha lóxica xerencial que, si por unha parte, significa forzar ás universidades a autofinanciarse (coas taxas, venda de coñecemento, sexa en forma de investigación, de consultorías, ou de formación, pero tamén coa redución de custos, sobre todo en persoal¹³⁸), pola outra implica someter o funcionamento institucional e o profesorado a unha "tecnoburocracia"¹³⁹ que intensifica gravemente e afoga calquera indicio de creatividade no traballo académico. A esta tecnoburocracia ou hiperburocracia alude un dos máis reputados intelectuais austríacos, Konrad Paul Liessmann (citado por Fernández-Crehuet, 2008¹⁴⁰), dicindo sobre a reforma actualmente en curso que "...os profesores deben explicar contidos homoxéneos, establecer cronogramas, tabular a súa ensinanza: a homoxeneidade constituída en valor. [...] Non hai espazo para a liberdade de cátedra". Por esta vez non estamos, como cre Carlos Berzosa (2008)¹⁴¹ ante un "vicio" singular do noso país, cando isto afirma protestando contra a burocracia creada no curso das reformas motivadas polo proceso de Boloña, burocracia que na súa opinión atenta contra a autonomía universitaria, desmotivando e enfadando a parte do profesorado. En todo caso, Boloña é o nome que se dá en Europa a un proceso de reforma do sistema universitario que, con outras denominacións, está tendo lugar a nivel global, con intencións homoxeneizadoras, estandarizadoras, uniformadoras de modelos universitarios diversos, de modo que poidan ser homologables, comparables, clasificables e xerarquizables. O modelo de xestión e administración empresarial, que actúa como mecanismo impulsor da citada reforma universitaria desde unha visión (como xa dixemos noutros lugares deste artigo) de desconfianza e sospeita con respecto ao profesorado, comporta unha trama burocrática que satura, confunde¹⁴² e crea desencanto¹⁴³ e malestar¹⁴⁴ entre os profesores. Aplicado este modelo ao sistema educativo británico, e referíndose en particular á educación non universitaria, Hatcher (2006) describe os efectos que está tendo sobre o profesorado:

138 Tomando nota da reforma da universidade xaponesa, que pode trazar o camiño que se está iniciando en toda Europa, Trauttmant (2008) asegura que a redución de custos universitarios inclúe unha dependencia cada vez maior da contratación temporal do profesorado (por 3 a 5 anos), de modo que esta inseguridade laboral exerza unha presión sobre os salarios.

139 Doris Essinger (2008), profesora da Facultad de Traducción e Interpretación da Universitat Autònoma de Barcelona, responde nun artigo titulado "Las discusiones sobre "Bolonia" deberían haberse iniciado hace años por parte de los propios rectores, decanos y profesores" a un artigo de Joan B. Culla i Clará, titulado "Aulas secuestradas", afirmando que a actual universidade se está convertendo nunha "fábrica de pensamento" dominada polo mercado e a economía, e está sendo vaciada por completo de todo o que ata agora significaba unha universidade. Pensa que o pensamento libre, crítico e analítico, a investigación en busca da verdade científica xa non caberán nun espazo dominado polo máximo rendemento (económico) e a competencia, así como por unha "hiperburocratización" coa que se exerce un control absoluto de todo e de todos.

140 Federico Fernández-Crehuet é profesor de Filosofía del derecho da Universidad de Almería.

141 Esta opinión de Berzosa é compartida por Juan Carlos de Miguel, profesor da Facultat de Filologia da Universitat de València. Nun artigo publicado en *El País*, o 23/06/08, titulado "Noticias de la universidad" afirma que "Hai moitos profesores que consideramos espantoso o grao de burocratización alcanzado pola universidade española [...]; que vemos con preocupación desde hai anos naufragar ás chamadas Humanidades; que cremos que se vai cara a unha desvirtuación da figura do docente, constreñindo tamén a súa liberdade de ensinar; que observamos no goberno das universidades unha atomización de criterios e unha notable falta de criterio.

142 Joan Subirats, catedrático de Ciencia Política da UAB, afirma en "Bolonia en el laberinto universitario", *El País*, 12/06/08: "...co chamado 'proceso de Boloña', a confusión alcanzou cotas moi notables e sen demasiados precedentes".

143 En "Los costes de la modernización universitaria" (*El País*, 12/07/07), Joan Subirats faise eco dunha crónica do xornalista Látzer Moix para *La Vanguardia*, na que, con respecto a un acto de fin de curso da Universitat de Barcelona, recollía opinións que mostraban un notable desencanto e preocupación ente catedráticos e significativos profesores do ámbito das humanidades en relación co proceso de cambio, no marco do proceso de Boloña.

144 Son moitos os escritos nos que se desvela o malestar xeneralizado entre o profesorado, ata o punto de que profesores de prestixio como Jordi Llovet, catedrático de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada da Universitat de Barcelona, solicitan a xubilación anticipada (véxase o artigo de Manuel Cruz, "Ni se le ocurra continuar leyendo". *El Periódico*, 22/03/08, <http://firgoa-usc.es/drupal/node/39270>

"Os profesores [...] sofren unha extensión e unha intensificación do traballo. Máis horas á semana, e máis presión para alcanzar os obxectivos e satisfacer os requirimentos da burocracia. Nunha recente sondaxe sobre o que queren os profesores, o primeiro ítem da lista era liberarse do control burocrático do goberno —os obxectivos, as probas, as inspeccións, a presión para elevar o rendemento—. Unha ilustración de como viven a situación os profesores é o alto número deles que abandona a profesión".

Algo parecido a isto é o que contamos profesores e profesoras en conversacións informais, e que están empezando a contar algúns en escritos periodísticos. Por exemplo, Martínez Llana (2009), profesor da Universidade Politécnica de Madrid, teme que a universidade quede sepultada pola burocracia pedagóxica e de xestión, impondo aos centros e ao seu profesorado unha produción masiva de inutilidades para encher estatísticas dos "avaliadores da calidade"¹⁴⁵. Sobre o proceso uniformador do que falabamos antes, que afecta tanto aos aspectos macro¹⁴⁶ como micro¹⁴⁷ do funcionamento universitario, hai quen critica o regulamento extremo da planificación e desenvolvemento docente. Sobre unha das propostas estrela do proceso de Boloña, como é o cambio metodolóxico, Carlos Taibo sostén que nin sequera se pode dar por demostrado o bo sentido dos cambios que se propoñen no sistema de ensinanza. Entende que o carácter uniformizador destes cambios merece unha discusión que se ten esquivado pola aceptación resignada do que vén de arriba¹⁴⁸. Sobre este particular, pero cualificándoo de atentado contra a liberdade de cátedra, Antonio Valdecantos pensa que un modelo que concibe unha materia, o modo de impartir clases e de cualificar, ata os detalles máis insignificantes, é unha imposición abusiva e invasora da liberdade docente. Remata o seu artigo con estas outras reflexións:

"Calquera profesor de hai dúas xeracións teríase resistido con indignación a este atropelo que agora parece aceptarse sumisamente, protestando se acaso entre dentes ou con acenos de fatalismo. [...] Son un verdadeiro enigma os motivos capaces de levar a un profesor universitario a bendicir reformas que o converten nun ser case prescindible, nun animador tecnolóxico-audiovisual ou nun titor privado a quen se encomenda o honesto entretenemento da xuventude. En verdade, os extremos de mansedume alcanzados ao longo do «proceso de Boloña» non sempre foron compatibles coa dignidade profesional. Pero as discusións que non se producen a tempo irrompen, ás veces con aspereza, cando xa no son benvidas. Aínda que tarde, é hora de iniciar con seriedade un debate intelectual que se debeu dar no seu día e que entón foi substituído pola desidia e a xenuflexión. E de suspender, mentres tanto, a execución do 'proceso'""¹⁴⁹.

Este contexto de asfixia burocrática, como o cualifica Pere Vilanova (2008)¹⁵⁰, produce un crecente malestar. Cita a algúns profesores (Rafael Argullol, Manuel Cruz, Miquel Caminal e outros) que, como o propio Vilanova, teñen expresado inquietude e desacougo polas novas directrices académicas que nos anegan e que, na súa opinión, repercuten negativamente sobre as actividades docentes, investigadoras e de xestión. Fala dun normativismo esaxerado, innecesariamente burocrático, dunha rixidez absurda nos procedementos. Case coas mesmas palabras se pronuncia Miquel Caminal (2008), asegurando que nunca houbo tantos burócratas, tanto regulamentismo nas universidades públicas. Referíndose á súa propia universidade (a de Barcelona), di que dispón xa dunha colección de *Normativas e Documentos*, cos que se pretende poñer orde no desorde con normas e máis normas. "Ao final tense a sensación de afogo e, á vez, a seguridade de que tanto normativismo é unha forma de evadir a solución real dos problemas formulados. O certo é que a tranquilidade e o silencio que necesita o profesor quedan distorsionados por tanto ruído administrativo". Preguntámonos se esta sorte de "ruído administrativo", provocado polo regulamentismo burocrático institucional, non é o substrato no que se crea unha "estrutura mental"

145 Manuel Martínez Llana é profesor de Fundamentos Matemáticos de la Tecnología Aeronáutica da Universidad Politécnica de Madrid.

146 Por exemplo, a estrutura do sistema (división dos estudos en graos e postgraos), o valor da actitude de estudio en termos de créditos europeos, etc.

147 Por exemplo, a prescrición exhaustiva da metodoloxía didáctica que ha de levarse a cabo nas materias, con independencia da súa natureza.

148 Carlos Taibo é profesor de Ciencia Política da Universidad Autónoma de Madrid.

149 Antonio Valdecantos é catedrático de Filosofía Moral da Universidad Carlos III.

150 Pere Vilanova é catedrático de Ciencia Política da Universitat de Barcelona.

distintiva dos académicos caracterizada, entre outras cousas, por un "delirio normativo"? (cf. Bermejo, 2006)¹⁵¹. Deste modo sería explicable que unha parte importante da formación do profesorado universitario consista en "acumular grandes coñecementos sobre a linguaxe administrativa", adquirir "comprensión dos requisitos esixidos polas distintas administracións — estatal, autonómicas e universitarias— ...", acudir a todas as reunións para non "quedarse á marxe da engranaxe", acaso porque poida "contar para o currículo"¹⁵², coñecer todos os vieiros, as formalidades e as esixencias que permiten publicar en revistas de impacto, importando menos que tales artigos "os lean catro gatos" ou que, polas formalidades e esixencias citadas, haxa que sacrificar a creatividade, e todo isto para satisfacer as aspiracións da carreira universitaria (cf. Argullol, 2008¹⁵³). Algo disto é o que Fernández Liria, no citado artigo publicado en *Público*, calcula que está sucedendo co novo profesorado, unha vez que pasa polo mecanismo tabulador da Aneca porque "...os novos profesores xa non se caracterizan tanto por ter estudado moita física, filosofía ou lingüística, senón por ter estudado moi bien o márketing dun currículum de deseño". Noutro artigo, Argullol (2009) explica como a substitución das vellas castas universitarias —"rancios restos feudais do pasado"— polas novas castas burocráticas está dando lugar, no peor dos casos, a unha "academia de tramposos" que atrapa ao profesorado nunha tea de araña burocrática que ofrece poucas escapatorias, distintas claro está para os profesores máis honestos e para os oportunistas:

"Os máis honestos observan con desesperanza a superioridade da astucia administrativa sobre a calidade científica e intentan facer as súas investigacións e escribir os seus libros a contracorrente, ás costas case do medio académico. Os oportunistas, en cambio, téñeno máis fácil: saben que a súa futura estabilidade depende dunha boa lectura dos boletíns oficiais, dunha boa selección de revistas de impacto onde escribir artigos que case ninguén lerá e dun bo criterio para asumir os cargos adecuados nos momentos adecuados. Todo iso puntúa, aínda a base de afastarse da creación intelectual e da busca científica. Pero, verdadeiramente ten algunha importancia isto último na Universidade antiilustrada que moitos se empeñan en proclamar como moderna e eficaz?"

Rematemos as reflexións que o propio profesorado fai sobre a autonomía universitaria e a independencia docente e investigadora, e sobre os mecanismos que a atacan, coa voz lírica dun poeta, profesor universitario en excedencia. Luis García Montero fai un xuízo sobre as reformas que se están acometendo na universidade e pronúnciase sobre a independencia universitaria:

"Levo máis de 30 anos, como estudante e profesor, sentado xunto ao lume da Universidade. Non é un mal lume. Coñezo os seus defectos, pero hoxe quero defender as virtudes do mundo universitario público. As antigas tribus sentábanse á fogueira para escoitar a voz dos anciáns e aprender a historia compartida e os consellos da experiencia. Creo que a Universidade pública é a fogueira da sociedade contemporánea, e paga a pena sentarse á súa luz para pensar con tempo, rigor, curiosidade e independencia nos asuntos da tribo. A independencia paréceme un requisito imprescindible, que non pode poñerse en cuestión nin polas demandas dos poderes públicos, nin polos intereses privados. Os espazos públicos que se xestionan como unha empresa privada deixan de ser un ben común. A perda de independencia, por exemplo, nas universidades norteamericanas puxo o traballo dos grandes sabios ao servizo do imperialismo, a industria militar e os poderes económicos"¹⁵⁴.

5.3. Empobrecemento da función docente

151 No citado artigo, Bermejo define "delirio normativo" como a paixón que teñen os académicos por facer regulamentos e regulalo todo, contemplando todos os casos.

152 Véxase como o coñecemento administrativo (ou mellor dito, o coñecemento das lagoas dos regulamentos) fai posible que por "silencio administrativo" algúns se convirtan en catedráticos ou en titulares sin avaliación positiva. "Quien hizo la ley hizo la trampa". *La Nueva España*, 03/12/09. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/44799>.

153 Rafael Argullol é Catedrático de Estética da Universidad Pompeu Fabra.

154 Luis García Montero é catedrático de Literatura da Universidad de Granada.

5.3.1. Un cambio no papel do profesor

Por último, os escritos de profesores e profesoras aparecidos nos medios de comunicación lamentan o empobrecemento e a depauperación da función docente, que empeza por un cambio de prelación metodolóxica que, como veremos, vai moito máis alá disto. Pese a que, en opinión de Carabaña (2006), nada se menciona nos documentos de Boloña acerca da didáctica, estase aproveitando para transferir a primacía da ensinanza, característica dos modelos didácticos tradicionais, á aprendizaxe como unha esixencia dos novos aires que trae consigo a chamada "sociedade da información e do coñecemento". Xa sabemos, e non temos intención de insistir nesta idea, que os documentos de Boloña ou non din nada sobre este asunto (sobre o cambio metodolóxico) ou pintan vaguidades das que non poden nin deben seguirse prescricións tan pródigas como as que nos obrigan algúns procedementos, como as "guías docentes". A filosofía inspiradora de tales cambios metodolóxicos na educación superior está, como sostemos neste documento, nos informes xa citados do Banco Mundial e doutros organismos aos que tivemos oportunidade de referirnos. Non obstante, e pese a que, probablemente, os defensores destes (e doutros) cambios nunca leron os documentos daqueles organismos, as ideas que lles dan soporte, convenientemente divulgadas, foron abrazadas con fundamentalismo renovador e convertidas nunha especie de catecismo de obrigado acatamento. Recollamos, como exemplo, as palabras pronunciadas en decembro de 2007 por o daquela director da Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia, Julio Abalde: "o EEES supón pasar do proceso no que o profesor ensina a outro no que o alumno aprende", e este é na súa consideración un cambio profundo de paradigma¹⁵⁵. Nun breve comentario a estas declaracións, os autores deste artigo (García Tobío e Pardo, 2007, dicíamos, en ton irónico, que "ata o de agora os profesores ensinabamos sen que os alumnos aprendesen, e agora do que se trata é de que os alumnos aprendan sen que os profesores lles ensinemos". E continuabamos afirmando que "a ciencia da calidade xa puxo [...] de manifesto que os profesores eramos unha especie perigosa, ineficiente e prescindible que había que someter a control e vixilancia permanentes, no camiño da súa progresiva extinción. O realmente importante é facer programas educativos estandarizados e blindados a proba de profesores". Esta é unha sensación bastante estendida entre o profesorado, como imos ver a continuación.

Como Carabaña, tampouco se sabe de onde deriva este, para algúns, "misterioso paradigma", "nunca oficialmente explicitado por ninguén", "un dos lugares comúns [...] da reforma posta en marcha" (cf. Rodríguez, 2009)¹⁵⁶, pero conxectúrase que vai supoñer unha transformación (De la Oliva, 2005)¹⁵⁷, unha reestruturación xeral do profesorado universitario (Moreno, 2008)¹⁵⁸, que parte dun cambio de protagonismo do profesor ao alumno (López Piñeiro, 2009¹⁵⁹; Díaz, 2009¹⁶⁰). Rómpeuse deste modo unha función tradicional da universidade, como é a "transmisión do saber" (Rodríguez Alfageme, 2006¹⁶¹; Vicente, 2008¹⁶²; Portero, 2009¹⁶³), tornando a figura do docente en tanto que "mestre", ou incluso en tanto que "profesor" (Vicente, 2008; Areal, 2008¹⁶⁴), nun "facilitador" da aprendizaxe do alumno, da que este é o seu propio "xestor" (Carreras, 2008)¹⁶⁵. Esta metamorfose do papel do profesorado apóiase nun cambio nada inocente, pero falaz, no obxecto de

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

156 Ramón Rodríguez é catedrático de filosofía da Universidad Complutense

157 Andrés de la Oliva Santos é catedrático de Derecho Procesal da Universidad Complutense.

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

159 Ángel López Piñeiro é catedrático de Química Física da Universidad de Extremadura.

160 Antonio Díaz Bautista é catedrático de Derecho Romano da Universidad de Murcia.

161 Ignacio Rodríguez Alfageme é catedrático de Filología Griega de la Universidad Complutense.

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

163 José Antonio Portero Molina é catedrático de Derecho Constitucional da Universidade da Coruña.

164 Manuel Fernández Areal é catedrático emérito de Periodismo da Universidade de Vigo.

165 Francesc de Carreras é catedrático de Derecho Constitucional da UAB.

ensinanza-aprendizaxe. O profesorado universitario percibe que, máis que "coñecementos" e "saberes", entendidos tradicionalmente como os contidos que deben ser ensinados e aprendidos, agora, unha vez máis aparentemente urxidos polas demandas da "sociedade do coñecemento", o que se pide é que o alumnado desenvolva destrezas, habilidades, "competencias"¹⁶⁶ (Carreras, 2008; Portero Molina, 2009; López Piñeiro, 2009; Bosch, 2009¹⁶⁷) que teñan valor no mercado laboral. O cambio paradigmático que estamos analizando é interpretado por moitos profesores universitarios, dos que os xa citados constitúen un exemplo, como unha banalización dos contidos disciplinares, motivada pola impostura (cando se eleva a categoría de validez universal) de que a información (pois a isto é ao que, neste contexto, se reducen os saberes disciplinares) é pouco sólida e se desvanece como resultado da continua, e cada vez máis acelerada, obsolescencia do coñecemento. Este marco ofrece un sentido á pedagogía do "aprender a aprender" ou do "aprender ao longo de toda a vida", novidoso por una parte, pero contrario en certa forma aos principios que xustifican unha ciencia da educación, porque postula un acto educativo no que a relación de reciprocidade que se esixe entre un ensinante e un aprendiz é mínima; semellante á relación de mínima reciprocidade que se observa nun centro comercial entre o comprador e o caixeiro. De igual modo que o cliente percorre os andeis, explorando e abastecéndose el só das mercadorías que necesita, o alumno-cliente neste paradigma educativo universitario traballa pola súa conta, busca, selecciona información, e circunstancialmente busca ao profesor para resolver dúbidas. A lóxica é semellante á do cliente do centro comercial que solicita a atención dun empregado para que lle informe sobre un xénero ou, sinxelamente, que limita toda a súa relación co persoal a pagar en caixa, previo rexistro da mercadoría. Continuando co paralelismo que nos permite esta metáfora, podemos aventurar a desaparición do profesorado ou a súa redución á mínima expresión, nun sentido equivalente en que se anticipa no inmediato futuro a desaparición dos empregados de caixa dos supermercados, unha vez que se converta aos "clientes" en parte da engranaxe comercial, persuadidos da conveniencia de que, ademais de retirar eles mesmos os produtos, tamén os rexistren co lector óptico e que se "autocobren". Esta reflexión sobre a irrelevancia do profesor no "novo modelo educativo universitario" debe levar a interrogarnos polo papel da linguaxe na educación en xeral, pero particularmente na educación superior. Por que descoñecida razón se propaga nesta época unha desconfianza tal contra a linguaxe (a dicir de Bruner, 1965, unha das cinco grandes forzas humanizadoras do ser humano, tanto desde a perspectiva da evolución da especie como do desenvolvemento de cada individuo), medio fundamental de transmisión da experiencia histórico-social acumulada? Por que se nos impón agora o silencio (cf. Finkel, 2000) como método didáctico superador das "debilidades" dos métodos baseados na palabra? Con independencia das cuestións que lexitimamente nos poidamos formular sobre os efectos que certas prácticas educativas poidan ter sobre a formación do pensamento formal (abstracto, conceptual), cabe preguntarse con que modelos formará o alumnado a capacidade de correcta expresión verbal, se, como parece, é unha debilidade formativa das novas xeracións? Que perdemos, que perde o noso alumnado, como consecuencia de que se nos pida que falemos pouco, ou que, en aparente contradición, se nos pida que o fagamos só en inglés?

"Acabáronse os discursos 'ex cathedra' e as profundas argumentacións e demostracións. [...] Parece que o profesor se converte nunha figura pouco máis que continxente na vida do alumno e sen máis traballo docente que o de brindarlle esas minucias orientativas, aínda que con bastante máis traballo administrativo. E si, o seu traballo administrativo multiplicárase, como vén ocorrendo desde hai uns cantos anos, só que agora en proporción xeométrica.. (Suárez, 2009)

Reparemos, polo tanto, nas estratexias políticas que inducen desprestixio e descualificación da función docente. Sen que tal referencia deba ser interpretada como un menosprezo do profesorado

166 "Competencias" é o concepto que máis se está difundindo porque se ten moito interese en que se interiorice socialmente, e permita que as empresas poidan realizar coas persoas "enxeñería social" no traballo ou con respecto ao traballo. Ver o especial de *firgoa*: "Competencias: ao servicio das empresas". <http://firgoa.usc.es/drupal/node/37835>

167 Elisabeth Bosch é catedrática de Química Analítica da Universitat de Barcelona.

doutros niveis educativos, con frecuencia dise que a actual reforma universitaria parece querer converter a universidade nunha especie de "formación profesional" (Escudero, 2007¹⁶⁸; Berzosa, 2008; Carreras, 2009¹⁶⁹; Asencio, 2009¹⁷⁰), superficial para uns (Díaz e Álvarez 2009) e superior ou avanzada para outros (Rodríguez, 2009; Bosch, 2009), unha conversión agravada, a dicir dalgún, polo desprestixio que as diversas reformas educativas levadas a cabo na década dos noventa causaron ao profesorado de secundaria (García Ramos, 2009¹⁷¹). No mesmo sentido van as críticas a unha reforma universitaria que "secundariza" a universidade (Bosch, 2009). De "pedagoxía da plastilina", cualifica Francesc de Carreras (2008) a renovación de métodos docentes que, co proceso de Boloña, se proxecta para as aulas universitarias, e que, en palabras de Caminal (2009) trata aos estudantes "...como se fosen adolescentes¹⁷², con menús peparados para facilitar a dixestión e con avaliacións continuas, como un exame administrado en pequenas doses". Non sae mellor parado o profesorado cun modelo que, segundo se denuncia, desprofesionaliza a función docente pola dobre estratexia de "procedimentar" con detalle, cal se fose un libro de instrucións, a planificación e a actividade docente, e de uniformar todos os casos, todas as materias, co mesmo procedemento. Laporta (2009) reflexiona sobre este aspecto do seguinte modo:

"O deseño das 'guías docentes', as clases maxistrais, os seminarios, as titorías, etcétera, constitúe entre nós un raro híbrido entre a ficción e a paranoia. O 'mestre', por exemplo, debe aterse a un programa fixo máis propio dun electrodoméstico que dun profesor universitario. [...] A paranoia [...] vén de que queremos deseñar a empresa cunha minuciosidade pueril. Os "cronogramas" son como a vida daquel personaxe de Gogol que "tiña proxectado o seu porvir do modo máis minucioso e metódico, e nunca, baixo ningunhas circunstancias, se desviou do curso que trazara". Xamais gastou un céntimo de máis nin deu un bico extra á súa muller. Todo estaba no cronograma. Nós faremos o mesmo: o 11 de novembro do vindeiro ano, supoñamos, cantaremos inelutablemente o tema previsto ben encaixados no xustillo. Que hai unha innovación na ciencia, nada. Que hai un acontecemento inesperado, nada. Iso queda para a vida, nós permanecemos rixidos no noso ataúde universitario programado, sen poder mover os pés, ou os cerebros. E así avanzaremos cara a grande Universidade europea."¹⁷³

Cada vez menos vai con nós, con profesores e profesoras, a imaxe asociada á nosa función docente, de intelectuais críticos e profesionais que teñen autonomía para planificar e levar á práctica proxectos educativos. As esixencias de control e de fiscalización do traballo do profesorado, incitadas pola adopción por parte das institucións universitarias dos modelos de "xestión de calidade total", levan ata o despropósito a regulación exhaustiva da actividade docente. A queixa é inevitable. Pasamos "...as horas cubrindo fichas, formularios e memorias, en lugar de estudar para profundar nos [nosos] coñecementos" (Díaz, 2009). De "insufrible parafernalia metodolóxica", cualifica Candel (2007)¹⁷⁴ a imposición dun formalismo burocrático vinculado á elaboración de programacións, avaliacións, autoavaliacións, tarefas que consumen máis tempo en explicar como se ensina e como se estuda, que en ensinar e estudar realmente.

5.3.2. Tecnoloxías da información e da comunicación, control, descualificación profesional e reestruturación do profesorado

Pese ás críticas, a manía xerencial non vai ir a menos. Dado que o obxectivo da "mellora continua"

168 Rafael Escudero Alday, é profesor de Filosofía del Derecho da Universidad Carlos III.

169 Nun artigo publicado en *La Vanguardia*, Francesc de Carreras (2009) di: "...hai xa tempo [que se ten] a sensación de que nos estudos universitarios deixouse de ensinar o que se soe denominar ciencia, aínda que sexa con minúsculas, e estase pasando, simplemente, a ensinar formación profesional".

170 José María Asencio Mellado é catedrático de Derecho Procesal de la UA.

171 Juan Manuel García Ramos, é catedrático de Filología Española (Literatura Hispanoamericana) da Universidad de La Laguna.

172 De "enaxenación dos docentes poporcional á infantilización dos discentes" fala Xavier Jové (2008)

173 Francisco J. Laporta é catedrático de Filosofía del Derecho da Universidad Autónoma de Madrid.

174 Miguel Candel é profesor de Historia de la Filosofía Antigua y Medieval na Universitat de Barcelona.

forma parte da natureza da "xestión da calidade total", todo indica que os sistemas educativos se van instalar na "reforma continua" (cf. Sidorkin, 2002), e, por conseguinte, debemos esperar unha produción continua de novos inventos burocráticos. Os requirimentos de produtividade académica estimularán un uso intensivo das tecnoloxías da información, que xa se están utilizando para recabar e procesar gran cantidade de información cuantitativa sobre o traballo académico con fins de control e supervisión¹⁷⁵. Con arreglo ás teses de Michel Foucault (1975), as tecnoloxías funcionan como un moderno panóptico que induce nos suxeitos "un estado consciente e permanente de visibilidade que garante o funcionamento automático do poder" (p. 204). Seguindo a Foucault, os principios sentados por Bentham sobre o poder (de ser "visible" e "inverificable") son aplicables ás tecnoloxías da información como instrumentos de control no campo educativo. O poder faise "visible" porque sabemos, e fáinolo saber, que dispón de información de cada un de nós (información individualizada), axustada a un patrón (información normativizada), e continuamente actualizada por nós mesmos, que a volcamos dócil e disciplinadamente nas aplicacións informáticas. Exércese o poder de modo "inverificable" porque sabémonos observados sen saber por quen, nin cando, nin con que propósito somos observados. A información procesada mediante as novas tecnoloxías tamén nos fai "visibles", logra individualizarnos, e a través das operacións de contraste, de comparación e de categorización que permiten, o poder toma decisións "axustadas" ao perfil de cada cal (por exemplo, en canto á asignación de incentivos ou promoción académica) e modela, na medida en que lle sexa posible, a subxectividade e o comportamento do persoal. Este marco permítenos entender que, por moito que as tecnoloxías da información e da comunicación sexan cada vez máis flexibles, as solucións técnicas polas que se opta, a selección de determinado software, e os usos que se deciden teñen que ser congruentes con esta perspectiva do exercicio controlador do poder. En concreto, deben satisfacer os principios de "relación vertical e asimétrica" e de "información estandarizada". O primeiro principio significa que os datos se transmiten sempre de abaixo-arriba (do usuario/profesor ao centro de control/servizo de avaliación) e non xeran máis retroalimentación que notificacións do tipo "concesión ou denegación de incentivos", "reclamación para que se complete ou modifique determinada información", "admonición por unha actividade a destempo", etc. O principio da "información estandarizada" está pensada para reducir ao máximo os graos de variación da información subministrada, porque, de non ser así, dificultáanse os procesos de comparación e de categorización. En casos nos que sería desexable que aflorasen diversas solucións creativas, como é o tema das programacións docentes (algo que, por outra parte, debera estar amparado pola propia liberdade de cátedra), as tecnoloxías están dispostas para xerar un único modelo e impedir calquera intento de desviarse da uniformidade proxectada. A confrontación cotiá con estas tramas burocráticas da xerencia universitaria, que fiscalizan e vixían o noso traballo, crean fatiga, desatan a sensación de cerco, incluso de afogo, no profesorado. En consecuencia, empeza a haber unha impresión estendida de que se está practicando un "[control da] tarefa docente e investigadora dunha maneira coactiva e vexatoria [que] degrada a esa clase intelectual [a do profesorado] tan molesta a algúns poderes" (García Ramos, 2009). E sería, como afirma Argullol (2009), un dos motivos (non o único) de que algúns dos mellores profesores abandonen precipitadamente a universidade, abatidos e ao mesmo tempo aliviados de que non lles afecte o que nos espera aos demais, acolléndose a xubilacións anticipadas. Nesta dirección vai a anécdota que, no artigo anteriormente referido, García Ramos relata sobre Fernando Lázaro Carreter quen, nunha visita a Tenerife, valoraba a norma imposta na súa Facultade de firmar antes de entrar na aula cada mañá, facendo unha cola cuarteleira, ante o conserxe fiscalizador de turno:

"¡Xamais me sentira máis humillado na miña carreira académica! Grazas a Deus que a miña xubilación está cerca".

Nin sequera a utilización das tecnoloxías da información e da comunicación como soporte para a docencia se libra das aceiradas críticas do profesorado, sobre todo cando se están utilizando como

175 Ver o especial de *firgoa* "Avaliación, vixilancia, poder: a desprofesionalización dos profesores".
<http://firgoa.usc.es/drupal/node/40073>

pretexto para trazar unha nova política de persoal na universidade. Parece estar dándose unha tendencia global, rapidamente asumida polas universidades españolas, de fomentar a xubilación anticipada dos profesores e profesoras de maior idade¹⁷⁶. Aquí, entre nós, deféndese, entre outros argumentos, que, no contexto de reforma inspirada polo proceso de Boloña, este profesorado é refractario aos novos métodos docentes e ao uso das tecnoloxías da información e da comunicación¹⁷⁷. Sen negar a importancia das tecnoloxías da información e da comunicación, sobre todo polo seu potencial efecto democratizador na educación superior (cf. Pardo e Tobío, 1999)¹⁷⁸, algúns consideran que se están mitificando de forma supersticiosa, porque nunca a pantalla dun ordenador pode procurar a riqueza aleccionadora e estimulante da ensinanza cara a cara do mestre ao estudante (cf. Carlos Paris, 2009¹⁷⁹). Estanse reverenciando como fetiches, di Moreno (2008), en lugar de ser utilizadas como ferramentas de apoio á docencia e á investigación; na súa opinión non poden substituír a relación entre profesores e alumnos¹⁸⁰, que é o núcleo mesmo da universidade. "Voz humana" e "libros", esa é segundo Jové (2008) a mellor tecnoloxía educativa para que os estudos de letras teñan "auténtica profundidade e razón de ser". Manifestábase en tales termos a propósito dun acto de desagravio aos estudos literarios que tivo lugar na Facultad de Filosofía y Letras da Universitat Autònoma de Barcelona, acto no que Pere Rovira, profesor e poeta, ofreceu unha lectura comentada dos seus poemas. "Alí estaban os estudantes, atentos ás palabras do autor, o libro que sostiñan aberto polas páxinas que escoitaban e lían ao mesmo tempo. [...]. Que simple e afectivo era aquel acto académico! Que indestrutible, qué inmune a ningunha nociva corrente pedagóxica imperante! Que verdadeiro e esencial! Un poeta-profesor con cousas que dicir e uns estudantes con cousas que recibir". Noutro lugar, Moreno (2006) indígnase co suposto da dificultade dos profesores acostumados á clase maxistral para adaptarse ás novas tecnoloxías e ás novas orientacións pedagóxicas: "...páreceme un insulto á intelixencia suxerir a incapacidade mental de adaptación de quen ten como oficio o da experimentación e/ou o pensamento reflexivo". En realidade, tal suposto é un encubrimento dunha razón máis prosaica, como o propio Moreno, neste artigo de 2006, desvela. Remitíndose a un artigo publicado uns meses antes no diario *El País*¹⁸¹, no que se dá a coñecer un plan da Universidad de Sevilla para xubilar a profesores titulares e catedráticos, realiza a seguinte observación:

"A un vicerreitor, ou moi honesto o muy fácil de palabra, escapóuselle [...] a verdadeira finalidade da medida, ao sinalar que 'por cada dous catedráticos que se xubilen poderemos contratar un novo axudante... [...]: do que se trata é de aforrar diñeiro, amortizando postos e precarizando o emprego. Nisto consiste fundamentalmente, aínda que se envolva no celofán da Convergencia Europea, a 'xestión empresarial' da universidade".

Polo tanto, a xubilación anticipada de profesores, presentada como un simple relevo xeracional, é unha impostura. Ninguén o cre. "...mira por onde [que o profesor que cumpriu sesenta anos], resultou ser un daniño obstáculo para o relevo xeracional, que, por si mesmo e sen matizacións, é axiomáticamente bo", comenta escéptico De la Oliva, (2007) a propósito das promesas electorais dalgún candidato da súa universidade, a Autónoma de Madrid. Enténdese mellor aos "reformadores/modernizadores" da nosa universidade se, como o vicerreitor ao que se refire

176 Véxase o especial de *firgoa*, "Reconversión da universidade: xubilacións". <http://firgoa.usc.es/drupal/node/27063>

177 "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

178 Este "potencial efecto democratizador" non é inherente ás tecnoloxías da información e da comunicación. As solucións técnicas e os usos derivados delas, deben estar subordinados a un determinado proxecto político-educativo.

179 Carlos Paris, catedrático emérito de Filosofía da Universidad Autónoma de Madrid.

180 Levidow (2000) apercíbese tamén da utilización das tecnoloxías como un mecanismo de reestruturación mercantilista da universidade. Cita a educadores que deseñan cursos baseados en internet, que afirman que estes cursos diminúen o contacto persoal e a motivación do alumnado.

181 "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>

Moreno, sacan a calculadora e nos din, de forma franca, canto se abarata a educación superior con estes plans. esta é a lectura que fai Claudio Magris (2004):

"O que se xubila non deixa só vacante unha cátedra para destinar a outro docente, antes ben, libera algunhas cotas, partes ou fraccións do seu estipendio, cuxo reparto require non só a habitual agresividade primordial, como a dos lobos nos romances de Jack London, senón tamén unha sofisticada arte combinatoria, a medio camiño entre a cábala e o cálculo infinitesimal" [...].

Unha das cotas poderá ser extraída, nun instante, pola administración central, outras serán subdivididas ou sumadas para contratar a un asociado medio investigador, ou ben un investigador e medio, tal vez un termosifón, ou ben para contribuír á montaxe dun stand no que a universidade se presenta a si mesma, agasallando cunha mochila a cada estudante que participa na iniciativa. Desde hai algúns anos, na universidade non se fala máis que de cotas; súmase, réstase, divídese, ocupando deste xeito case todo o tempo que debería dedicarse a investigar, ensinar, ler, discutir sobre problemas científicos con alumnos e compañeiros."¹⁸²

Ten alguén analizadas as consecuencias desta política dexeneradora antes que rexenadora? Pode resultar premonitoria a advertencia de Manuel Cruz (2008) de que se van os mellores, dando conta á opinión pública da solicitude voluntaria de xubilación de Jordi Llovet ou de Felipe Marzoa, motivadas polo desencanto, pola decepción, pola desesperanza, polo encanallamento da vida universitaria, sobre todo no seo dos departamentos ("campos sen cuartel por cátedras e titularidades"), pola miseria á que están abocando os estudos de humanidades. "Hagan sitio", parecen querernos dicir, importándolles pouco a tantas veces apelada "calidade da ensinanza" ou "excelencia investigadora, pura palabrería oca, andrómenas encubridoras doutros propósitos, doutras intencións. Con rigor, a alguén se lle pode ocorrer que persoas que cultivaron, durante decenios, capacidades intelectuais mediante o estudo, a investigación e a reflexión, poden ser prescindibles por parte dunha institución que quere, ao modo dunha empresa, aumentar a súa produtividade? Nunha carta aberta dirixida a Juan Vázquez, reitor da Universidad de Oviedo e promotor do plan de xubilación anticipada do profesorado, Francisco Sosa (2008) pregúntalle:

"...de verdade cres que un catedrático de 60 anos é intercambiable cun mozo de 30? Eu gañei as miñas oposicións cando tiña xustamente esa idade, 30 anos, e, cando comparo o que eu sabía entón e o que sei agora, advirto a distancia infinita que hai, en termos da miña formación, entre tales datas, e incluso me pregunto como foi posible que me desen unha cátedra a esa idade. [...]

Se de verdade cres, querido Juan, que un mozo recién doutorado pode facer o mesmo que un catedrático maduro, repleto de horas de laboratorio ou de biblioteca, é que non entendiches nada do oficio universitario..."¹⁸³

5.3.3. Menos recursos, menos inversión, máis calidade: a falacia neoliberal aplicada á educación superior

A visión que acabamos de trazar permítenos concluír que a retórica da calidade da educación universitaria non resiste a proba do contraste cunha realidade obstinada en mostrarse tal como é, unha realidade que pode ser representada trenzando os conceptos que levamos examinados neste último apartado, que remataba, precisamente, cun exame dos plans de xubilación anticipada. Consideramos que con estes plans estase desarmando á universidade, unha "institución creadora", de valores que lle dan sentido: talento, coñecemento, experiencia, compromiso e lealdade coa

182 Claudio Magris, "*La mia università scomparsa*". Corriere della Sera, 16/03/04. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/9590> . Hai unha tradución ao galego, realizada polo profesor Xosé Luis Barreiro Barreiro. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/10261>

183 Francisco Sosa Wagner é catedrático de Derecho Administrativo da Universidad de León.

institución. A conseguinte substitución por xente nova, contratada en condicións de precariedade e de inseguridade laboral, a maior parte con escasa esperanza de futuro, asegura para a universidade un persoal menos problemático pero, ao mesmo tempo, probablemente con menor nivel formativo, seguramente con menor nivel de compromiso, de implicación e de lealdade coa institución (cf. Sennett, 2006). Estes dous ingredientes (xubilacións anticipadas e novas contratacións), que definen a actual política de persoal na universidade, deben ser valorados no contexto dunha trama sistémica que lles dá un sentido singular.

Referímonos, en primeiro lugar, ao financiamento da educación superior. As políticas de constrición financeira na educación superior, que se aplicaron xa en plena etapa de bonanza económica e que agora se presentan como políticas lexitimadas pola actual crise, casan mal coas propostas dunha reforma universitaria que pretende impulsar un cambio metodolóxico, que apunta cara a unha atención máis individualizada do alumnado mediante titorías, seminarios; en definitiva, grupos máis reducidos de estudantes. Vexamos que se pensa no seo da universidade sobre este particular. Rodríguez Alfageme (2006) cre que se os males da universidade se resolven modificando os procedementos docentes, a solución é simple: "rebaixar o número de alumnos que teña que atender cada profesor. Mentres se admita [como agora] que os grupos docentes poden contar con 125 alumnos, será imposible outra ensinanza que a baseada na lección maxistral". En termos parecidos se expresa Molina (2009)¹⁸⁴, considerando que a ensinanza en pequenos grupos e a titorización requiren unha diminución radical no número de alumnos por profesor. E apunta, ademais, un tema de igual relevancia, como é o dos espazos educativos: "os actuals espazos docentes terían que converterse en aulas multifuncionais mediante tabiques móbiles para albergar por momentos a grandes grupos de estudantes e noutros a grupos medianos e pequenos". Co propósito de realizar unha reflexión sobre as aulas, os autores deste artigo temos recollidas fotografías das aulas de todas as facultades da Universidade de Santiago. A maior parte delas teñen dúas características que as fan impracticables con procedementos metodolóxicos diferentes das clases expositivas: pupitres fixos e aulas deseñadas en rampla. Supoñemos que a transformación dos espazos educativos para adaptarse ás novas demandas docentes requirirá inversións que a doutrina oficial, desde antes da crise económica, consideraba innecesarias. Sobre custos, declara Fernández Buey (2009) que non se pode empezar dicindo que o Proceso de Boloña ten que facerse a custo cero e gastar o diñeiro que se está gastando en publicidade. "Un cambio estrutural e metodolóxico, que implica máis e mellor formación pedagóxica do profesorado e con máis dedicación, non pode facerse sin custo". De igual opinión é Guerra (2009)¹⁸⁵, asegurando que non hai ningunha concreción sobre os recursos económicos nin infraestruturas: "Se o profesorado debe atender a grupos reducidos de alumnos e a ensinanza debe pasar a ser eminentemente práctica, [...] as necesidades de plantilla docente dispáranse". Segundo este autor, a reitora da Universitat Autònoma de Barcelona cifrou en tres veces o número de profesores necesarios para responder aos retos do proceso de Boloña. Outro profesor con responsabilidades de xestión académica, Armesto (2009)¹⁸⁶, entende que é irresponsable propoñer financiamento cero se se admite que é interesante reducir o número de estudantes por grupo. Máis profesorado e instalacións máis adecuadas, tal é para Díez (2009)¹⁸⁷ a única fórmula que cadra cunha aprendizaxe máis centrada no estudante, coa énfase que se pon nas titorías e coa necesaria redución de alumnos por grupo. Por último, Laporta (2009) relata a sorpresa ("aínda se estará rindo") dun colega alemán ao que lle confesou que os nosos seminarios terían ata 40 estudantes. "E a ocorrencia de facer titorías a cen almas nun trimestre non é máis que un novo capítulo do noso denodado afán por usar os nomes en van". As cousas non van por aquí. Á parte da tendencia xeneralizada á contratación de profesorado, da que, como exemplo, demos conta do caso da Universidad de Zaragoza, estase producindo un axuste en forma de despedidos de profesorado contratado, como sucede na Universidad de León¹⁸⁸, e correlativamente increméntase a carga

184 Santiago Molina García é catedrático de Pedagogía da Universidad de Zaragoza.

185 Juan Guerra Montes é catedrático de Biología Vegetal da Universidad de Murcia.

186 Xosé Luís Armesto é vicerreitor de Profesorado da Universidade da Coruña.

187 Enrique Javier Díez Gutiérrez é profesor da Facultad de Educación da Universidad de León.

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

docente do profesorado máis estable¹⁸⁹.

Polo tanto, Boloña caerá nas costas do profesorado, pero non de todos nin en igual medida, e entramos así no segundo elemento do contexto que citabamos anteriormente. Trátase, en concreto, das políticas intencionadamente desvalorizadoras da función docente. En contraposición co argumento tantas veces repetido de que o Espazo Europeo de Educación Superior quere mellorar a educación que se proporciona nas aulas das universidades españolas, o Programa I-3 do Ministerio de Educación e Ciencia¹⁹⁰, que trata de favorecer o tecido científico a través da "intensificación da actividade investigadora", propugna substituír docencia por ciencia. E moitas universidades están aprobando e desenvolvendo normativas que descargan (incluso de forma completa) a docencia de profesores en función da súa "produtividade" investigadora (cf. Pardo e Tobío, 2008). En 2008, un grupo de profesores e profesoras da Universidade de Santiago de Compostela¹⁹¹ "reclamaban apoio á investigación". Facendo uso dun discurso saturado con palabras elevadas que servían como unha especie de "disimulo ideolóxico", todo o apoio que solicitaban finalmente era a redución das actividades docentes. O escritor Méndez Ferrín respondía a este manifesto, anticipando (no propio título) que se recoñecía en minoría, e situándose en liña coa tradición de Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío, Xohán Vicente Viqueira, declaraba: "...creo que a misión da Universidade é a de ensinar, e só secundariamente a de investigar. Creo que as Facultades só poden ser as que se consagren á docencia dos grandes saberes". Noutro sentido distinto, terza na polémica Gómez Márquez¹⁹² que, en diferentes artigos e declaracións a medios de comunicación, sae ao paso de certas formas de concibir a investigación e a súa relación coa docencia. En primeiro lugar, afirma nun breve artigo de 2006 que as Facultades son a esencia da Universidade, e non os grandes Centros de Investigación, e que a investigación fana os investigadores e non os ladrillos. Podemos ler entre liñas unha crítica á política que se está desenvolvendo na Universidade de Santiago (unha tendencia que, polo demais, non é exclusiva desta universidade) de vaciado da investigación, para transvasala a insitutos creados expresamente para grupos (quizais para persoas) e para temáticas específicas?¹⁹³ En segundo lugar, en manifestacións a un medio (2007)¹⁹⁴ móstrase crítico coa propensión a valorar só a investigación que renda economicamente. Por último, e en relación co manifesto antes citado, nun artigo publicado no diario *El País* (2008) móstrase contrariado coa reclamación da redución docente por investigación: "...é parte do noso traballo e non temos que reclamar recompensas por cumprir coa nosa obriga". Propón definir que se entende por investigación porque (probablemente nunha orientación parecida á crítica do Consello de Contas no exercicio de 2003, que ve inadecuada a equiparación entre investigación e consultorías¹⁹⁵), "facer traballos para empresas non sempre é investigar"; por outra parte, tampouco son apropiados determinados criterios de produtividade, "...porque ás veces os que máis teñen non son os que máis e mellor producen". Aínda que asume

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

189 "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>).

190 Orde de 26 de maio, pola que se establece o Programa de Incentivación de la Incorporación e Intensificación de la Actividad Investigadora, no marco do 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>

191 "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>

192 Jaime Gómez Márquez é Decano da Facultade de Bioloxía da Universidade de Santiago de Compostela.

193 É interesante anotar que no "*Informe de fiscalización da Universidade de Santiago. Exercicio 2003*", o Consello de contas di a respecto dos Institutos de investigación: "Na USC existen 17 institutos. Nos seus cometidos non queda claro o papel que deben desenvolver fronte aos departamentos que tamén teñen competencias en materia de investigación, posibilitando o solapamento dos grupos de investigación ao abeiro das dúas estruturas: institutos e departamentos." (p. 11).

194 "A USC só enalza o traballo investigador duns poucos". *El Correo Gallego*, 14/03/07.

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

195 Damos as grazas ao profesor José Carlos Bermejo por ter chamada a nosa atención sobre este aspecto particular do citado documento do Consello de contas.

que un investigador con demostrada excelencia poida reducir docencia (en ningún caso, nunca de forma completa), e que profesores que non investigan teñan maior carga docente, finaliza cunha reflexión que fan algunha vez algúns profesores, e con moita frecuencia un gran número de alumnos: "Non é mellor profesor o que máis investiga senón o que mellor ensina". Entre os profesores que din algo semellante, citamos a Fernández Buey (2009b), que reclama discutir a vía para atopar un equilibrio conveniente entre as funcións básicas da universidade: a función docente e a investigadora. "E isto supón empezar recoñecendo que non todo bo investigador ten que ser ao mesmo tempo bo docente, e que non todo bo docente ten que ser ao mesmo tempo bo investigador". O problema, que se presenta aquí como unha disxuntiva, debe enfrontarse porque hai quen pensa (e cremos que con razón) que "sen unha educación seria, non é posible desenvolver a investigación" (Llano, 2008)¹⁹⁶ e que, se ben "non queremos unha Universidade na que se investigue menos", tampouco "...podemos nin debemos permitir que se cree unha Universidad que forme menos" (Bastero e Cano, 2007)¹⁹⁷.

Mentres tanto, e en canto este dilema non se discuta, e cremos que hai pouco interese en discutilo, o que se está producindo é unha penalización da docencia; unha identificación, no seo da comunidade universitaria, da carga docente como un castigo; unha fragmentación no ámbito do profesorado que, máis alá das categorías ou graos académicos tradicionais, apunta a un reducido grupo de profesores que alcanzan estabilidade e recoñecemento por investigación "útil" e xeradora de recursos económicos, desligados da función docente, e un conxunto maior de profesores prescindibles e sobrecargados, dedicados exclusivamente a tarefas docentes, cada vez máis descualificadas e peor pagadas.

Sirvan como peche unhas palabras finais, de ningún modo menos importantes que o dito ata aquí, para reflexionar sobre a parte de responsabilidade que os reitores e os seus equipos de goberno teñen respecto do panorama que acabamos de trazar. Duns anos para aquí, e de forma periódica, pero hoxe no seu apoxeo pola crise económica, os medios de comunicación transmiten á opinión pública as queixas dos reitores polos recortes presupostarios aos que os poderes públicos someten as súas universidades. Para isto, e para moi pouco máis, levantan a voz. Sobre o substantivo os reitores non se pronuncian, agás para defender, como é propio do noso tempo, que a razón económica prime por riba de calquera proxecto que poña ao cidadán no seu centro e que recoñeza e faga efectivos os dereitos humanos fundamentais. A educación, invento social e medio primordial polo que se promove o pleno desenvolvemento da personalidade de cada individuo, é un destes dereitos fundamentais. Non obstante, ese dereito estase rendendo á ambición desorbitada dos poderes económicos sen que os reitores pestanexen. Con demasiada frecuencia declaran a subordinación da universidade ás necesidades empresariais, e non se teñen parado a pensar unha alternativa cultural da universidade fronte ao imperio do mercado. No plano da formación, no seu compromiso explícito co mercado, a universidade renunciou a educar para ser cidadáns (educación que, como diría Bloom, 1987, nos faga concibir esperanzas dunha vida máis elevada) para consagrarse con deliberado afán a formar unicamente "traballadores" e "clientes". Nunha acusación frontal de profesores e profesoras da Universidade de California aos reitores, pola súa submisión ("aceptación silenciosa") ás políticas de reestruturación da universidade que alteran de forma radical a súa misión pública, ou, peor aínda, pola súa autónoma determinación en favor das mesmas, advirten que todo isto "afectará de forma profunda ás oportunidades e experiencias educativas das próximas xeracións de californianos"¹⁹⁸. Son decisións imputables a eles aceptar e favorecer diversas expresións do novo xerencialismo que menoscaban a autonomía do profesorado e a súa cualificación docente, que

196 Alejandro Llano é catedrático de Metafísica.

197 Carlos Bastero de Eleizalde é Director de la Escuela Superior de Ingenieros de San Sebastián de la Universidad de Navarra, e Juan Jaime Cano Hurtado é Director de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Valencia.

198 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>

saturan de burocracia o quefacer de profesores e profesoras con gran cantidade de tarefas puramente administrativas e que intensifican o traballo docente por medio dunha grave fragmentación do currículo (cuadrimestrización ou semestrización académica) e dunha insostible comprensión do tempo (que nos obriga a facer máis cousas en menos tempo). É, pois, neste marco no que cabe ler a resolución dos reitores de modificar o calendario académico que, desde unha visión utilitaria, produtivista, da calidade da educación, pretende imprimir ao funcionamento universitario e ás súas funcións básicas (docencia e investigación) a velocidade e a aceleración do tempo característicos do mundo produtivo. Non é unha decisión xerencial sen consecuencias. Sábeno os responsables académicos, como o pon de manifesto a opinión xa citada da vicerreitora de Ordenación Académica e Novas Titulacións da Universidade de Oviedo, cando afirma que o novo calendario preparará ao alumnado para o "tempo" do mundo produtivo. Deberían preguntarse se os anos de universidade deberan servir para tal cousa, ou deberan servir máis ben para que a universidade, compensando os desaxustes dun mundo desadaptado, dun mundo precipitado na velocidade e na aceleración, pendente só do presente e do inmediato futuro, fose un remanso que ofrecera aos mozos, nos seus anos de formación, un tempo lento, pausado, plácido, hábil para facer memoria¹⁹⁹, para a creación, para o estudo, para a reflexión, para o diálogo, para o debate, para a indagación e para a investigación, sen todo o cal non madura proxecto universitario ningún digno de tal nome.

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 maio. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/4160>
- Aneca (2007): **Docentia. 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 maio. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/39992>
- Argullol, R. (2009): Disparad contra la ilustración. **El País**, 7 de setembro. <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. e 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.asp?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 e M. Andrada (Comps.), **Nuevas**

¹⁹⁹ 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).

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.** 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. e 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> [Tamén 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> [Tamén 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 xuño. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/43143>
- Bermejo, J.C. e Fábregas, R. (2006): ¿De veras queremos que a USC sexa unha empresa? As palabras e os feitos. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/29544>
- Berzosa, C. (2006): Elogio de la docencia. **El País**, 8 de maio. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/28919>
- Berzosa, C. (2008): Sí a Bolonia, pero no así. **El País**, 9 de xuño. <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. e 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 maio. <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: Germanía. 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 outubro. <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 maio. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/2920> 1
- 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 decembro. 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. **Marianne**2. 20 de maio. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42864>
- De Carreras, F. (2008): Plastilina en la universidad. **La Vanguardia**, 29 de xuño. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40064>
- De Carreras, F. (2009): Universidad: ¿ciencia o profesión? **La Vanguardia**, 4 de xuño. <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 novembro. <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 xuño. 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 decembro. 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 maio. <http://www.laverdad.es/murcia/prensa/20090508/opinion/adonde-vamos-parar-20090508.html>
 - Díaz, A. e Álvarez, B. (2009): Un plan como unas tortas. **La Verdad**, 19 de xuño. <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. e 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 novembro. <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 decembro. <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 información y pensamiento urbanos**. <http://www.barcelonametropolis.cat/es/page.asp?id=23&ui=139>
 - Fernández Areal, M. (2008): Bolonia. **El Correo Gallego**, 28 de xullo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40513>
 - Fernández-Crehuet, F. (2008): Diez razones contra Bolonia". **Ideal**, 10 de maio. <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 información y pensamiento urbanos**. <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. e 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 xullo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40463>
- García Ramos, J.M. (2009): Atlantidad. Burocratización universitaria. **Canarias.es**, 17 de novembro. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/30303>
- García Tobío e 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. e 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 novembro. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/32768>
- Gómez Márquez, J. (2008): Un problema sin resolver. **El País**, 7 de maio. <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/elpepisc/20090603elpepisc_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 poesía i la tecnocràcia universitària. **Tarragona Literaria**, 20 de xuño. <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 contra-estrategias. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/10403>
- Llano, A. (2008): La emergencia educativa. **La Gaceta**, 14 de xuño. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40217>
- Llovet, J. (2009): Bolonya i les "minories". **El País**, 20 de febreiro. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41956>
- López García-Molíns, A. (2008): Perplejidad. **El País**, 15 de novembro. http://www.elpais.com/articulo/Comunidad/Valenciana/Perplejidad/elpepuespval/20081115elpval_37/Tes
- López Piñeiro, A. (2009): Plan Bolonia ¿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 e 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 Bolonia. **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 maio. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/39869>
- Molina, S. (2009): Próximo futuro de las universidades españolas. **Campus**, 4 de febreiro. <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): Bolonia en clave de desacuerdos. **La Nueva España**, 17 de maio. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42850>
- Moreno, I. (2006): Dilapidar cerebros. **Europa Sur**, 2 de xuño. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/29609>
- Moreno, I. (2009): La Universidad, el Mercado y Bolonia. **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. e 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. e García Tobío, A. (2008): O Espazo Europeo de Educación Superior: A razón instrumental dunha universidade ó servizo da empresa. **Innovación Educativa**, núm. 18, 97-124. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38599>
- Paris, C. (2009): La universidad ante Bolonia. **Público**, 31 de xaneiro. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41821>
- Petrella, R. (2000): Cinco trampas tendidas a la educación. **Le Monde Diplomatique**, edición española, outubro.
- 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 setembro. <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 xuño. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/43582>
- Rodríguez, R. (2009): Los malentendidos de la "Bolonia española". **ABC**, 26 de xaneiro. <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. e 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 maio. <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 febreiro.. <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 febreiro. <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 xullo. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/36595>
- Subirats, J. (2008): Bolonia en el laberinto universitario. **El País**, 12 de xuño. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40193>
- Taibo, C. (2009): Desafueros bolonianos. **Público**, 29 de abril. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42484>
- The Economist (1997): Inside the knowledge factory. Outubro. <http://eg.de.iscte.pt/The%20Economist%20-%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 xaneiro. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41788>
- Vegas, E. e 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 dismantelar la casa. **El Norte de Castilla**, 14 de xuño. <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 maio. <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.e 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