

LA CARA OCULTA DE LA UNIVERSIDAD

PERIODICAMENTE, los problemas de la Universidad española parecen agudizarse hasta llegar a un «climax» en el que la cadena de sanciones y contraréplicas vuelve a encerrarse en un círculo vicioso cada vez más agravado. Los parches sólo logran, en el mejor de los casos, retrasar la salida del siguiente absceso; mientras tanto, la situación se hace crónica, pues parece difícil lograr una solución de las específicas cuestiones universitarias si se las desgaja del resto de la problemática que la sociedad española tiene planteada. A veces se insiste en que la crisis de la Universidad es general en todo el mundo occidental, como generales son las crisis de las instituciones familiares o económicas, pongo por caso; razonamiento que no deja de tener parte verdadera, pero que, como todas las verdades a medias, es forzoso desmenuzar para encontrarnos con que esos mismos problemas generales tienen otras perspectivas en nuestros pagos.

Entre los numerosos análisis que en los últimos años, y especialmente a partir del 68, han pretendido abordar distintos aspectos, parciales o globales, de la vida universitaria, quizá viene al caso comentar ahora el libro del astrofísico francés y profesor de la Universidad de Paris-Sud, V. Kourganoff (1), que, con el título un tanto expectante que encabeza estas líneas, aborda uno de los temas que estos días está inquietando más en la Universidad: la cuestión de los profesores.

Vaya por delante que, a mi juicio, el análisis del físico francés no se acerca a un examen global de la cuestión, sino que más bien se trata de un estudio del problema docente que se enclaustra en la propia institución universitaria, sin interrelacionarlo con el sistema que crea tal problema. A pesar de ello, si me parece que, aun con sus limitaciones y puntos discutibles, su reflexión crítica nos puede servir provisionalmente de eje introspectivo que refleje en nuestra propia problemática —a veces, dadas las distancias, de forma caricaturesca— las ambigüedades y los conflictos planteados en la Universidad francesa.

Kourganoff parte del ya tópico fenómeno de la «masificación» de la Universidad, que ha invadido las aulas de la enseñanza supe-

rior y ha aumentado espectacularmente el número de estudiantes, con la particularidad de que tal aumento cuantitativo ha introducido varios cambios cualitativos de distinta significación. Unos de estos cambios se reflejaría en que tal incremento de la población estudiantil ha acrecentado especialmente el número de estudiantes «medios», es decir, de estudiantes de los que se supone no están tan fuertemente motivados hacia el conocimiento como se creía que lo debían estar las élites anteriores que, en porcentajes muy escasos respecto a la totalidad de la población, llegaban a la enseñanza superior. Tales estudiantes «medios» ingresarían en la Universidad movidos por un afán inmediato de «promoción social», a la que se supone contribuye el título universitario, y exigiendo una capacitación profesional que les permita penetrar cuanto antes en el circuito de producción.

M.^a Carmen Iglesias

Según Kourganoff, para muchos de sus colegas enquistados en moldes aristocráticos, esta masificación ha degradado y «secundarizado» de tal forma la enseñanza universitaria que constituye un escándalo intolerable, justificador, por otra parte, de su creciente absentismo en las tareas docentes y su alejamiento de una Universidad que «ha dejado de ser lo que era». Pero el físico francés insistirá una y otra vez en que el verdadero escándalo hay que buscarlo en otros factores muy distintos.

El auténtico escándalo radicaría no en la masificación en sí, sino en esa democratización demagógica que abre las puertas de la Universidad sin poner los medios adecuados para atender ese aluvión de alumnos; radicaría en una apertura que no democratiza la enseñanza, sino más bien la vacúa a través de una cultura acrítica y superficial, impartida por docentes que se ven impotentes para tomarse en serio su labor.

Y aquí se toca otro de los puntos clave de la crítica de este profesor francés: los principales medios que hay que procurar para enfrentarse a esa situación real de una Universidad que ha aumentado el número de alumnos, no consiste en desarrollar más burocracia ni en construir más edificaciones que respondan en su mayoría a una política de «prestigio», despilfarradora del ya

escaso presupuesto, sino principalmente en la creación de un profesorado suficiente y no improvisado. Y para la creación de tal profesorado, lo primero que se exige es una clarificación de las relaciones actualmente existentes entre docencia e investigación en la Universidad, ya que, para Kourganoff, una de las más importantes «causas ocultas» de la crisis de la enseñanza superior es la ambigüedad de tales relaciones, y especialmente su conexión anacrónica e ineficaz para la situación dada.

La industria de la investigación

Para nuestro autor, en Francia, como en otras Universidades occidentales, la mitificación a que se ha llegado con respecto a la investigación ha tenido unos efectos nefastos para la institución universitaria en general y para el

res, desarrollando una *investigación competitiva y coercitiva* que deprecia y deja de lado las tareas docentes propiamente dichas.

Pero la situación se agrava todavía más porque, al haberse convertido tal investigación en un auténtico fetiche que todo lo preside, ha perdido también su sentido riguroso y significativo. Si este sentido se ha trivializado y se ha vuelto confuso incluso en el campo de las ciencias naturales, la situación se vuelve casi caótica en el campo de las llamadas ciencias sociales con sus pretensiones de identidad respecto a aquéllas.

El término «investigación» ha adquirido un carácter sacralizado en nuestro mundo moderno como consecuencia del gran éxito conseguido en el campo físico; ello ha producido un desplazamiento o transferencia acrítica hacia todo tipo de trabajo intelectual que se denomine —o autodenomine— «investigación». Esta ha quedado asociada a un sentido glorioso de preparación del futuro, identificándola siempre con nuevos caminos. Sin embargo, poco a poco, la noción de «descubrimiento» que implicaba la investigación ha sido sustituida por la de «novedad», y con frecuencia tal novedad, sobre todo en los terrenos problemáticos de las ciencias sociales, es algo fútil. Pero la palabra mágica «investigación», especialmente apta para abrir los sesamos de las ayudas financieras, se ha protegido con el oscurecimiento general lingüístico y la subsiguiente distorsión semántica. La publicidad obsesiva que inculca a la gente un hambre insaciable por la novedad ha hecho un fetiche de la investigación, identificando «lo nuevo» con «lo bueno» y, en consecuencia, «lo antiguo» con «lo malo», sin comprender que son dos grupos distintos de valores. De la misma forma se confunde cantidad y calidad y erudición con conocimiento y reflexión; ambas cosas se interrelacionan, pero no hay que confundirlas.

Se ocultan bajo estos mitos que la gran industrialización de la ciencia y en general de toda la cultura, ha conducido a un trabajo en gran medida dirigido y no creador. Ello no significa, para nuestro autor, negar la importancia de las investigaciones serias y modestas, pues precisamente los pequeños resultados representan el humus en el que prenden los grandes descubrimientos. Pero si intenta desmitificar unas tareas, por importantes que sean, y evitar que sirvan de excusa para una rígida jerarquización y

(1) Kourganoff, V., «La face cachée de l'Université», Paris, 1972. (Hay traducción castellana en Ediciones Siglo XX, Argentina.)



Si la Universidad no funciona, si la calidad de la enseñanza desciende, si los estudiantes y PNN protestan, la mentalidad tecnocrática tiene la originalidad de añadir un nuevo condimento a las antiguas medidas represivas directas: ahora se trata de que hay que producir.

un «espíritu de cuerpo» que amenaza con borrar todo lo que no se inscriba dentro de su área. Máxime cuando la investigación se ha convertido en una coerción que introduce un factor constante de velocidad y una necesidad de resultados inmediatos que conminan al investigador a que se transforme en una «máquina de descubrimientos». Situación absurda que a veces lleva a límites como el del doctor Summerlin, recogido hace meses en esta misma revista (2), quien llegó a falsificar sus experimentos con objeto de presentar unos resultados concretos ante la presión de la institución investigadora en que se encontraba.

Sin embargo, creo que, en mi opinión, Kourganoff no recoge la crítica básica de que si la investigación es coercitiva y está mitificada se debe a la grave manipulación que ejercen en su aparato los intereses económicos, políticos y militares que la financian. En los países occidentales, las industrias y empresas capitalistas exigen una rentabilidad a corto plazo que determina los resultados y afecta, en su detrimento, a la propia investigación fundamental. La succión de la ciencia y el conocimiento por la industria determinan no sólo los métodos de organización de la producción intelectual, sino muy

especialmente la elección de los temas a investigar.

La carrera hacia las publicaciones

De ahí provienen esos rasgos que Kourganoff encuentra en la actitud del investigador y que tan contrarios son a cualquier praxis pedagógica: el sentido de propiedad o vigilancia ansiosa de su tema; la disimulación sobre lo que se hace y sobre los pasos que se dan para ello; la ausencia de interés por una unidad de conocimientos; la proliferación de los sabios ignorantes de los que hablaba Ortega, y, en definitiva, la tremenda dispersión de esfuerzos y el gran despilfarro que supone la atomización y futilidad de las parcelas que se estudian aisladamente.

La gran masa de detalles se desconecta tanto del conjunto de la disciplina como del sistema general de conocimientos. Así, lo que ya Bertrand Russell temía cuando anunciaba que «tendemos hacia el límite en que lo sabremos todo sobre nada» sería la realidad de lo que está sucediendo. La especialización es necesaria, pero es un problema complejo. Como señala Suchodolski (3); si se lleva al extremo, conduce no sólo a no comprender las cosas,

sino incluso a falsearlas. Precisamente porque en la historia del conocimiento una rama avanza muchas veces por el avance de otras colaterales, por los descubrimientos en los confines de las distintas especialidades, es importante no perder de vista la vinculación del conjunto. De ahí la primacía que una preparación teórica-científica debe tener en los primeros años de Universidad, como base para una amplia gama de trabajo profesional. No se puede enseñar a un médico, a un ingeniero, a un profesor, todo lo que tiene necesidad de saber durante toda su vida profesional, y no es posible porque las cosas cambian muy rápidamente y porque no se puede abarcar ni siquiera en una vida la amplitud de conocimientos de una sola disciplina. Pero lo que sí se puede aprender es la «disposición a conocer» (el «aprender a aprender») más que el conocimiento mismo, disposición inscrita por otra parte en la tradición filosófica occidental ya desde Sócrates. Por ello, los autores más diversos, de Piaget (4) al citado Suchodolski o al propio autor que comentamos, insistirán una vez más en la importancia de la labor educadora de la enseñanza, mucho más allá de su simple función instructiva o transmisora de conocimientos.

Sin embargo, las características competitivas y restrictivas de la industria de la investigación y el mito del cientificismo impiden toda posibilidad educadora. Con ese lenguaje unidimensional y restringido que identifica términos y que hace de la productividad un símbolo de poder (nótese, señala Andreski (5), que no se habla de actividad, sino de producción. La actividad podría ser buena, mala, loable, etcétera. La producción no precisa de adjetivos, suena del modo más favorable; la tortura sería «producción», trabajo técnico, y no actividad «mala» o «rechazable». El propio término hace imposible la mención de lo desagradable); la cantidad prima sobre la calidad, y como el mérito sólo radica en la cantidad de trabajos personales, la urgencia y necesidad de publicarlos se convierte en el principal requisito para la entrada y permanencia en la Universidad. No importa que, al ser los lectores minoritarios y estar manipulados por la industria cultural (6), poca gente los lea; lo único que cuenta es la longitud de la lista, el número de páginas y no su contenido. Lo que se trata es de publicar tantos artículos como sea posible, «sin dejar de presentar

(2) Otro Watergate, TRIUNFO, número 613. Junio 1974.

(3) Suchodolski, B., «Tratado de pedagogía». Barcelona, 1971.

(4) Piaget, J., «Educación e instrucción». Buenos Aires, 1968.

(5) Andreski, S., «Las ciencias sociales como forma de brujería». Madrid, 1973.

(6) Entre otros, puede verse sobre este tema: Enzensberger, H. M., «Detalles», Barcelona, 1969.

LA CARA OCULTA DE LA UNIVERSIDAD

el "refrito" de los mismos en comunicaciones, coloquios, seminarios y congresos». Ni siquiera se trata de informarse mutuamente, sino de un medio para asegurarse la propia prioridad. Publicar el primero sobre un tema y muy rápido, más rápido en todo caso que los competidores. La consigna americana del «publicar o morir» induce a que muchas personas, que podrían ser —dice Andreski— ciudadanos honestos y quizá maestros competentes, se conviertan en «productores» ansiosos y fetichistas de la cuantificación. Se cuenta que en alguna Universidad americana se llegaron a pesar las publicaciones, literalmente en una balanza, de los candidatos a un puesto docente. También la expresiva y famosa anécdota, recogida por Kourganoff, que circula por todas las Universidades, de una imagen espectral de la situación real a que se ha llegado:

«Dos soldados romanos discuten al pie de la Cruz. "Un gran maestro", dice uno, pensativo. "Sí —replica el otro con un encogimiento de hombros—; pero, ¿tiene algo publicado?"».

Laseudocencia en la Universidad

El que la actividad investigadora sea principalmente fuente de prestigio o de poder induce a una obligación que en muchos de los casos es incompatible con la enseñanza. Como se sabe que en la práctica sólo contará lo publicado, el desvelo por la docencia no merece la pena. Salvo contados casos excepcionalmente dotados, una investigación coercitiva sólo es posible hacerla con una dedicación exclusiva a ella, con lo cual los «docentes-investigadores», con independencia de sus exigencias formativas de sus personales preocupaciones intelectuales relacionadas con su disciplina, o de sus necesidades o no de publicar, se convierten en «investigadores» de temas fáciles y rentables, reduciendo su participación en la enseñanza a una mera apariencia.

Kourganoff señala la existencia de una irracionalidad más al reclutar a los enseñantes en función de cómo utilizan el tiempo libre para hacer otra cosa distinta de la enseñanza. Una contradicción, apunta, entre una Universidad que abre sus puertas a más estudiantes y que, sin embargo, asigna a la investigación especializada la principal tarea universitaria, exigiendo centrarse al mismo tiempo en temas muy concretos, por un lado, y en el desarrollo de amplios programas, por otro.

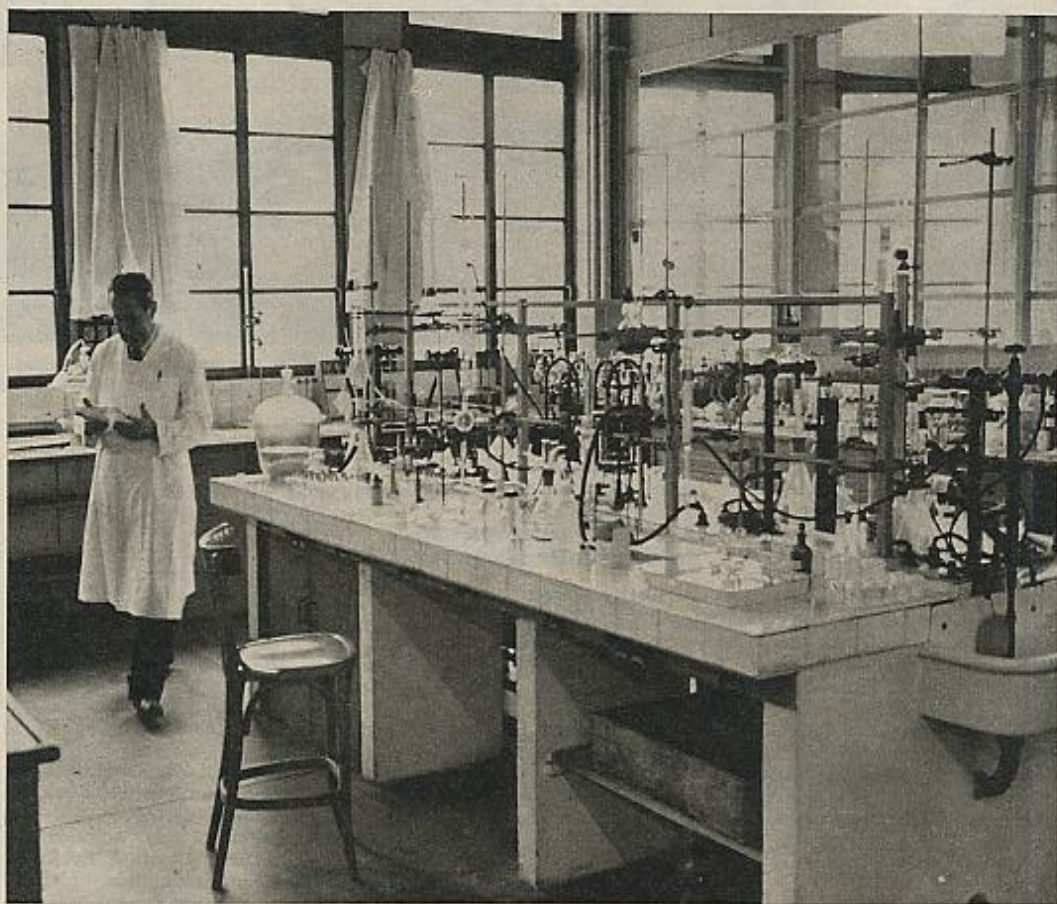
Los efectos de esclerotización y rutina sobre la enseñanza no se

dejan esperar. Como sabe todo docente responsable, la enseñanza no consiste simplemente en dar unas clases; eso sería nada más que una de las formas directas que adopta, pero lo importante es el trabajo indirecto —«enseñanza indirecta», la llama Kourganoff— de preparación de clases, que es el que asegura la calidad de la actividad docente. Tres horas semanales tan solo exigen, sin embargo, una intensa actividad indirecta. El docente responsabilizado sabe que necesita una renovación constante de los temas enseñados, de la forma de darlos y de los propios métodos

otros profesores y disciplinas, de forma que se eviten repeticiones y lagunas importantes, dentro de un marco de estudios elaborado en función del conocimiento objetivo y no de intereses de capillas o de simples alcaldadas. Sabe asimismo que enseñar no es afirmar, sino plantear problemas, y que se necesita una participación activa de profesores y estudiantes en el aprendizaje, única forma de enriquecerse mutuamente. Sabe que el trabajo «de gabinete», aislado, de reflexión en soledad, es tan importante como la discusión y el intercambio activo de conocimientos. Sabe, por ex-

nas que quieren hacer las dos funciones honestamente: preparar sus clases y atender las necesidades de la docencia y, al mismo tiempo, hacer su trabajo de investigación tal como le es exigido. Este problema se inicia ya con la necesidad de preparar las tesis de Estado o tesis doctorales en plazos determinados.

El docente necesita plena disponibilidad para el curso, pero la necesidad o urgencia de la preparación de la tesis hace que con frecuencia ambas cosas se hagan mal. Así, un biólogo norteamericano, A. W. James, denuncia satíricamente la futilidad de las in-



La mitificación a que se ha llegado con respecto a la investigación ha tenido, para Kourganoff, unos efectos nefastos para la institución universitaria en general y para el estudiante en particular.

de enseñanza. Sabe que necesita una reactualización continua de sus conocimientos, a la que tiene que aplicar el espíritu de iniciativa y el vigor y claridad de razonamiento que aplicaría a un trabajo de investigación. Sabe también que, sólo con un contacto personal con los estudiantes y dedicándoles su tiempo, puede evitarse en parte la frustración de una enseñanza masificada, tanto para enseñantes como enseñados. Sabe de la necesidad de una coordinación de programas con

perencia propia, que la enseñanza no es una mera recopilación de datos, sino una labor crítica y creativa. Sabe que la enseñanza despierta el placer por la investigación, pero una investigación que nunca puede ser competitiva y coercitiva, ni especializada a corto plazo en temas rentables, si se quiere que no se disocie totalmente de las necesidades de su propia actividad docente.

Ello conduce, como señala el tantas veces citado Kourganoff, a un desgarramiento en las perso-

vestigaciones coercitivas, al dar una serie de consejos a los «preparadores de tesis», entre los que se cuentan: elegir un tema muy limitado y muy ortodoxo, reducir todo a una sola variable y, por supuesto, no intentar descubrir nada nuevo, pero, eso sí, presentarlo al final con una gran cantidad de resultados numéricos.

Esta misma ambigüedad ha sido también denunciada entre nosotros por la Asamblea Nacional de PNN celebrada recientemente en Barcelona. El doctora-

do se convierte en un mero trámite burocrático que nada tiene que ver con una reflexión o investigación hecha con fundamento. Y conste que compartimos el principio de que no hay tema pequeño en una investigación si el enfoque o «la mirada» es enriquecedora y original. Pero justo ahí está el problema. Pues el «aprender a mirar» es un proceso complejo que requiere trabajo reflexivo y tiempo. Este es el que se niega. Horkheimer, entre otros, señala que la palabra «tiempo libre» (en el sentido de ocio creador, como esencial para una cultura) parece algo absolutamente pasado de moda: «En el aparato (...) no se concede a nadie tiempo alguno. La gente tiene que orientarse rápidamente, adaptarse lo antes posible» (7).

Si los problemas, en apariencia simples, de los grandes científicos se convertían en importantes descubrimientos, se debía a que no estaban desvinculados de los problemas generales. En la actualidad, estos grandes científicos, dice Kourganoff, «habrían sido esterilizados por la obligación de participar en una carrera hacia las publicaciones que no deja tiempo libre para plantearse problemas generales de estrategia».

Tal ausencia de estrategia es fundamentalmente cada vez más marcada en el campo de las ciencias sociales. Y ello no por azar. La postura que se sitúa en lo dado y «demuestra científicamente» la necesidad de lo existente se encuentra modélicamente satirizada por Voltaire en la historia del carnero rojo de Eldorado que Cándido regala a la Academia de Ciencias de Burdeos, «... la cual propuso por tema del premio de aquel año, el porqué la lana de aquel carnero era roja. El premio fue adjudicado a un sabio del Norte, que demostró por $A + B - C : Z$, que el carnero tenía que ser rojo y morir de morriña» (8).

El caso español

No se trata, pues, de negar la necesidad de la investigación, pero sí de reformular sus bases especialmente en su relación con las funciones docentes en la Universidad, determinadas, como se ha visto, por su carácter compulsivo. Se trata, dice Kourganoff, de romper el círculo vicioso que provoca una enseñanza a la que se desdénia porque es mala, y que es mala porque se la desdénia. Se

trata de acabar con esa «ceguera de valores» para todo lo que no sea el propio campo específico que aplica las valoraciones «bueno-malo», según estén o no dentro de su área.

La primacía de las investigaciones personales sobre cualquier eficacia pedagógica conduce a una actitud irresponsable del cuerpo docente hacia los estudiantes, que no obsta para que aquél se queje constantemente de la mediocridad de los conocimientos de éstos. Sin embargo, la única fórmula que permite poner los ciñentos para un rendimiento efectivo de la enseñanza es aumentar sustancialmente el tiempo que un profesor puede dedicar a cada alumno.

Obviamente, para que esto fuera posible sería necesario que ese tiempo y esas energías dedicadas a la enseñanza directa y, sobre todo a la «indirecta», que abarca desde la preparación y renovación constante de los programas hasta la atención rigurosa a los alumnos, fuera valorada como actividad productiva y no condenada como una pérdida de tiempo. Y para tal valoración sería preciso, en primer lugar, que económicamente contase con medios de financiación suficientes. Pero no sólo eso; el problema de la formación de un buen profesorado no es sólo una cuestión de cantidad, sino también de tiempo y calidad. El profesor Carlos París (9) ha señalado, entre otros, cómo para remediar el supuesto descenso de calidad en la enseñanza no basta con una idónea relación cuantitativa profesor-alumno, sino que lo fundamental es la preparación del profesor. Un mal profesor con un reducido número de alumnos puede multiplicar los efectos nocivos porque su influencia es mucho más intensa. Y como también señala Kourganoff, un buen profesor sólo se forma en la práctica, resultando por ello inútil en gran medida las pruebas artificiales que prescinden de hecho de la ejecución eficaz de las funciones reales. Un profesorado cualificado no es cuestión de unos cursillos ni del aprendizaje de unas técnicas a aplicar mecánicamente. Las técnicas pueden ser útiles, pero no existe una «pedagogía general» que se enseñe en abstracto y sirva para cualquier nivel y cualquier disciplina. No hay ninguna piedra filosofal que libere del esfuerzo de ser

competente en una disciplina y de su enseñanza. Una vez más, el método va unido al contenido. La competencia en la docencia se adquiere por la competencia en el oficio. De ahí la sinrazón de pruebas desgajadas de facto de la praxis docente.

Precisamente estas cuestiones son acuciantes en estos momentos en nuestras universidades, si bien con rasgos muy delimitados.

Para empezar, es evidente que «investigación» no quiere decir lo mismo en Francia, por ejemplo, que en nuestro país. Como se ha señalado tantas veces, las clases dominantes españolas apenas han tenido interés en fomentar el desarrollo científico. Si existieron algunos intentos —desde Feijoo y los ilustrados a la Junta de Ampliación de Estudios—, fueron siempre iniciativas aisladas que antes o después han sido sofocadas por unas élites dominantes que se han caracterizado por su desprecio y desconfianza hacia el conocimiento, aquejadas de lo que Adorno ha llamado expresivamente «el resentimiento del guerrero» (10).

Como resultado basta echar una ojeada a la situación actual: los «royalties» impresionantes que se pagan anualmente, el desinterés hacia los nuevos investigadores y, por ende, su emigración constante al extranjero y, en general, el despilfarro que nuestra Universidad se permite constantemente con sus profesores e investigadores, e incluso con sus propios medios materiales (11). No es azaroso que buena parte de personas y equipos claves de nuestra «Inteligencia», en los más diversos campos, funcionen al margen del mundo académico. Ello diría ya bastante del anquilosamiento de nuestras estructuras universitarias tanto en el campo docente como en el investigador. Pero esto no es todo. Como los aires de modernización soplan por todas partes y parece más fácil adoptar mitos que transformar realidades, hemos aquí con el fetichismo de la investigación, tal como está empezando a ser denunciado en universidades de todo el mundo, pero en nuestro caso con ese aire fantasmal e inseguro —puesto que apenas tiene base sobre sus pies— que necesita para afirmarse de la rigidez del dogma.

Especialmente en el terreno de las «ciencias sociales», que es el que directamente puedo conocer,

Alianza Editorial

El libro de bolsillo

Novedades

Gustave Flaubert

Madame Bovary

Prólogo de Mario Vargas Llosa

LB * * * 549, 200 ptas.

Fritz J. Raddatz

Georg Lukács

LB 559, 80 ptas.

Bertolt Brecht

Historias de almanaque

LB 560, 80 ptas.

Roger Martin du Gard

Los Thibault

4. El verano de 1914
(primera parte)

LB * 562, 120 ptas.

George Lichtheim

Breve historia del socialismo

LB * * * 563, 200 ptas.

Reediciones

Bertolt Brecht

Poemas y canciones

LB 103, 80 ptas.

Hermann Hesse

Demian

LB 138, 80 ptas.

(7) Horkheimer, M., «Razón y auto-conservación», Barcelona, 1973.

(8) Voltaire, «Cándido o el optimismo», Madrid, 1974.

(9) París, C., «La Universidad española actual...», Madrid, 1974. (Ver también sus artículos en TRIUNFO número 602, de abril de 1974, y el reciente sobre «El problema del profesorado universitario», en el número 651, de marzo de 1975.)

(10) Adorno, T., «Tabúes relativos a la profesión de enseñar», Buenos Aires, 1973.

(11) Ver artículo de L. Carandell, «La investigación científica, un objeto decorativo», en TRIUNFO número 650, de marzo de 1975.

esa sacralización dogmática se convierte en panacea de los males universitarios. El péndulo de la moda y la mixtificación ha pasado, sin solución de continuidad, del enciclopedismo más etéreo a la especialización más fragmentada; del «que inventen ellos», a la beatería por «lo científico», y ni siquiera en esa oscilación se han puesto los medios materiales necesarios para ello. Si la Universidad no funciona, si la calidad de la enseñanza desciende, si estudiantes y PNN protestan, la mentalidad tecnocrática tiene la originalidad de añadir un nuevo condimento a las antiguas medidas represivas directas: ahora se trata de que hay que producir. Como sea y lo que sea, no importa. Lo que interesa es cumplir los nuevos requisitos, hacer la tesis rápidamente, preparar oposiciones en proporción competitiva de diez o más personas para un mismo puesto (12), y sobre todo, llenar el «currículum» con publicaciones. La palabra mágica «investigación» se aplica a todo: tesis, trabajos personales, artículos más o menos triviales.

No tiene que sorprender por ello que, como señalaba hace poco un compañero en otra revista (13), el «carrerismo» académico prime entre los no numerarios antes que el interés por el conocimiento y por la enseñanza, que, en efecto, no suelen ser en este momento muy compatibles con la urgencia de una carrera académica.

A partir de ahora, los sufridos PNN pueden perder su puesto de trabajo (al tiempo que la Universidad pierde la inversión de años de docencia que ha costado formar un profesor) no porque desempeñen mal su labor, como parecería lógico —profesores hay sin preparación o sin escrúpulos que logran mantenerse aun a costa de todo tipo de protestas—, sino sencillamente por la falta de un requisito formal, tesis u oposición que, con independencia de la calidad y del desempeño pasado, presente o futuro de su labor, les asegura de forma vitalicia en su puesto.

Así estamos asistiendo a espectáculos contradictorios y aparentemente irracionales, como el de las tesis realizadas y presentadas en un tiempo record, no sin algún sonrojo por parte de sus autores, con la exclusiva preocupación de llenar unas páginas para acceder a una posición segura.

Otros casos, sin capacidad de

(12) Sobre este tema, remito al artículo citado de Carlos París sobre el profesorado.

(13) Ortega, F., «Profesores no numerarios de Universidad». «Sábado Gráfico», Marzo 1975.



La Universidad moderna no necesita seudodocentes que remitan al alumno al autodidactismo, sino docentes que encaminen al estudiante a pensar por sí mismo y, en definitiva, a saber prescindir en un determinado momento de los propios docentes.

instrumentalizar su propio trabajo intelectual y después de años de compromiso y dedicación a la enseñanza, tienen que abandonarla para dejar paso en ocasiones a personas con nula preparación, o con poco gusto por la docencia, o que apenas aparecen por la Universidad al estar inmersos en otro tipo de trabajo que incluso a veces son rechazados más o menos violentamente por los estudiantes, pero que tienen el consabido trámite administrativo realizado.

En otras ocasiones los no numerarios tienen realizada seria y concienzudamente su tesis doctoral y han pasado brillantemente incluso su presentación. Pero esto sólo supone tener salvado el primer obstáculo; les falta el resto de la «carrera»: las sucesivas oposiciones. Sea en el nivel de adjuntos, agregados, etcétera, se ven impelidos casi inconscientemente a considerar a sus compañeros de cátedra, que cumplen la misma función y están en las mismas condiciones, como rivales competidores a los que hay que dejar otras para llegar a instalarse de por vida en una estructura jerárquica que para mantenerse sólo precisa de un pequeño número.

Otros, como denunciaba hace poco la Junta de Facultad de la Universidad gallega, se encuentran en el dilema de acumular clases para poder subsistir —dada la ridiculez de los sueldos—, en

detrimento de la elaboración de sus tesis, que es precisamente la condición «sine qua non» para poder continuar en la Universidad y que, sin embargo, no pueden cumplir por encontrarse plenamente dedicados a las tareas universitarias docentes.

En algunos casos, los intentos de renovación de los menos se ahogan ante la falta de medios y un ambiente hostil a toda preocupación por remover la pasividad de la enseñanza.

En definitiva, no basta con desempeñar bien su labor; los PNN se convierten en eternos menores de edad que constantemente tienen que demostrar alguna cosa ante tribunales de oposición, que se ven obligados a estudiar o investigar sobre temas rentables que a veces no coinciden con sus intereses intelectuales y que, en última instancia, no dependen más que de la condescendencia de sus respectivos numerarios.

Lo peor es la desmoralización que se produce, bien por la deshonestedad consigo mismo y con los demás, o por la carrera contra reloj, o por la impotencia ante la rigidez, de forma que se anula una posibilidad intelectual más y se consolida de paso una estructura de poder rígida por la mediocridad y la frustración.

En verdad, toda esta irracionalidad es sólo aparente, ya que ese despilfarro de energías y esa carrera de frustraciones tiene su

propia racionalidad dentro del sistema. En tanto prime el principio de competencia no precisamente como emulación, sino con toda su compulsividad de «lucha por la vida»; en tanto que la provisionalidad y la arbitrariedad decidan sobre profesores y estudiantes, el temor hará de unos y de otros, antes o después, seres más o menos sumisos o, en el mejor o peor de los casos, según se mire, inadaptados rechazados por un engranaje petrificado.

Nuevos criterios de evaluación

Así, pues, parece que la Universidad moderna necesita una reforma estructural que proporcione profesores realmente dedicados a su tarea. No seudodocentes que transmitan de cualquier manera unos resultados dados, sino docentes que sepan qué resultados y caminos intermedios son procesos unitarios, en los que se descubre no sólo el goce de conocer, sino sobre todo el goce de comprender, y con ello la independencia de juicio. No seudodocentes que remitan a sus alumnos al autodidactismo, sino docentes que encaminen al estudiante a pensar por sí mismo y, en definitiva, a saber prescindir en un determinado momento de los propios docentes. No seudodocentes que encubran su miedo

LA CARA OCULTA DE LA UNIVERSIDAD

o su desdén hacia los estudiantes o su propia vaciedad, bajo el mecanismo de dominación que puede ser un determinado tipo de lenguaje hermético, sino docentes que den la debida importancia a la claridad de exposición, sin rebajar por ello el nivel de complejidad del tema. No seudodocentes cuyo oscurantismo pedagógico se refugia en el tecnicismo, convirtiéndose a sí mismo en magos laicos, manipuladores de inteligencias sin rostro, como señala Gurdorf (14), sino docentes que comprendan que su misión es fundamentalmente iniciadora y que compaginen la exigencia al esfuerzo del alumno con el conocimiento de las necesidades intelectuales y las limitaciones de ese mismo alumno. En definitiva, no una seudodocencia que juzga y sanciona, da igual que lo haga «dura» que «benévola» a través de unos exámenes anónimos, dominados por la memorización y el miedo —y nótese bien que el miedo domina a ambas partes: examinadores y examinados— (15), sino una docencia preocupada fundamentalmente por la comprensión de los conocimientos y por una relación cooperadora y no enemiga de los estudiantes.

Naturalmente, hay que tener en cuenta que la enseñanza depende a la vez de estudiantes y docentes, pero no sólo del poco entusiasmo y la pasividad de aquéllos, convertidos en meros «pasadores de exámenes», sino también por la rutina e inercia de éstos. Aquí estamos tratando alguno de estos problemas desde el ángulo del profesorado, pero es indudable que en un análisis más completo no se podrían olvidar las propias contradicciones del estudiantado universitario. En cualquier caso, creo que como base habría que considerar que los estudiantes no son ni esa masa amorfa desdeñada o temida por algunas élites ni tampoco el elemento que por definición encarna lo progresivo o posee la razón y al que se adula demagógicamente, las más de las veces, también por temor.

En cualquier caso, sólo cambiando una estructura que nos obliga a competir compulsivamente se podrá enseñar e investigar. Existe precisamente una puesta en cuestión de ese principio de competitividad, al menos en minorías apreciables de profesores y estudiantes, que desde hace algunos años abonda la poca

credibilidad de estos grupos en ese sistema. Se buscan, por tanto, nuevos criterios de evaluación, en los que participen democráticamente los distintos estamentos universitarios, ya que, aun siendo difícil de organizar tales criterios, en cualquier caso mejoraría la situación arbitraria y caótica actual.

En esta dirección parecen encaminarse algunas de las principales reivindicaciones de los PNN de las universidades españolas. Exigen unos contratos laborales que garanticen una eficacia en la función docente e investigadora; una continuidad y seguridad en el empleo en tanto se desempeña tal labor, y un principio básico de «a trabajo igual, salario igual». Exigen también una autonomía universitaria, con unos departamentos organizados democráticamente, pues poco se adelantaría si la nueva contratación se realizase con la misma arbitrariedad actual; es decir, por decisión de una sola persona o, en todo caso, de un departamento formado por un pequeño número de notables, del que están excluidos no sólo estudiantes, sino incluso los profesores ayudantes de dedicación exclusiva, como ahora ocurre en gran número de casos. En resumen, se trata una vez más de la exigencia impostergable de una democratización de estructuras que, en su atrofía presente, amenaza de paralización intelectual.

La educación y el poder

Por todo ello no podemos compartir las soluciones concretas que a veces, desde la situación actual, se proponen al problema de la seudodocencia y que, como en el caso de Kourganoff, no dejan de ser desoladoras y contradictorias con su propio planteamiento. Pues al problema de la especialización responde con una especialización aún mayor; es decir, con la separación absoluta de docentes e investigadores y con una división interna dentro de ambas categorías, que, a pesar de la insistencia en su coordinación, de hecho compartimentan más el mundo teórico y práctico universitario. Nuestras conclusiones serían bien distintas: la estrecha interrelación entre enseñanza e investigación, pero sobre bases distintas de la competitividad y coerción. De forma similar, el profesor francés, ante la dificultad en fijar una evaluación de los criterios de eficacia con la participación de los distintos sectores —evaluación y participa-

ción difíciles, pero no irrealizables—, acaba inclinándose por unas soluciones más o menos jerarquizadas y un tanto rígidas.

Creo que ello se debe a que Kourganoff, como otros muchos autores preocupados por este problema, elude considerar que la cuestión universitaria, como toda la educación en general, va unida a un problema de poder; se convierte siempre en un problema político. El que la democratización de la enseñanza, y no sólo en la Universidad, sino en todos los niveles, se haya hecho de una forma demagógica y atendiendo exclusivamente —y mal por añadidura— al problema cuantitativo, no es un proceso azaroso, sino un resultado de unas ciertas estructuras sociales y económicas que demandan una extensión de la escolaridad en general, pero sólo en función de su propia retro-alimentación. La reforma que exigen unas determinadas sociedades industriales se basa en un aprendizaje y cualificación acelerados en función del mercado de trabajo, de poco costo y de rendimiento económico inmediato.

Una verdadera democratización nos llevaría a tener que plantear una serie de cuestiones que sólo tienen solución en un contexto más global que el de la educación. Nos llevaría desde el problema de la precultura y del proceso de aculturación que sufren las clases inferiores en la enseñanza actual, hasta los problemas de la selección y de un tipo de competitividad. No sólo habría que transformar las estructuras políticas y educativas institucionales, sino las propias estructuras globales valorativas. No sólo tendrían que cambiar los métodos de acceso a la enseñanza, sino que sería esa propia enseñanza la que tendría que ser replanteada. Son las propias funciones de enseñar y aprender las que habría que reformular. Freinet y toda la pedagogía institucional tendrían mucho que decir al respecto.

El problema, por tanto, planteado por Kourganoff, el de las relaciones entre enseñanza e investigación en la Universidad, no sería, desde mi punto de vista, una de las causas «ocultas» principales de la crisis de tal institución, sino, en todo caso, una causa, oculta o no, de la crisis de una determinada *tipo de Universidad*. De un tipo de Universidad ligada a una sociedad dominada por la competitividad, la coerción y el rendimiento a corto plazo en beneficio de unos intereses no generales. Esta ligazón sí que se debería titular «La cara oculta de una Universidad». ■ M. C. I.

Zyx/sa

NOVEDADES

Zero, S. A. Editorial

LA COMUNA ASTURIANA

(Revolución de octubre de 1934)

(2.ª edición)

B. Díaz Nosty

300 pesetas

SOBRE LA CRISIS CAPITALISTA MUNDIAL

Mandel, S. Amin y otros

50 pesetas

ESCUELA VIVA

F. Fernández Cortés

75 pesetas

POESIA EN LA TIERRA

(Antología 1949-1972)

Manuel Pacheco

60 pesetas

REVOLUCION PERSONALISTA Y COMUNITARIA

E. Mounier

(En preparación)

FETICHISMO Y RELIGION

(Contribución a la crítica de la ideología religiosa)

B. Fernández Aldabalde

(En preparación)

CONCEPCION MATERIALISTA DE LA HISTORIA

Karl Korsch

(En preparación)

LIBERACION CAMPESINA

(Ligas agrarias del Paraguay)

J. L. Caravias

(En preparación)

Ediciones Demófilo

PEPE EL DE LA MATRONA

(Recuerdos de un cantaor sevillano)

275 pesetas

SOLICITE INFORMACION A:

ZYX, S. A. DISTRIBUCIONES.
Lérida, 82. Teléfono 279 71 99.
MADRID-20



Distribuidor exclusivo de
ZERO, SOCIEDAD ANONIMA
Editorial.

(14) Gurdorf, G., «¿Para qué los profesores?». Madrid, 1969.

(15) Chatelet, F., «La filosofía de los profesores». Madrid, 1971.