

INFORME SOBRE NOVICIOS

Preámbulo

El primer paso que hube de dar para la elaboración de este informe fue decidir dónde poner los límites del asunto que trata. En él confluyen variables que inciden de modo más o menos directo y en distinto rango de causalidad que sobrepasan el marco empírico seleccionado: primer curso del Grado de Antropología Social y Cultural (en adelante GdA) de la Universidad Complutense, ubicado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, sede del departamento que imparte las titulaciones de grado, máster y doctorado de la disciplina, y donde también se cursan los grados y posgrados de Trabajo Social, Sociología, Ciencias Políticas, Gestión y Relaciones Internacionales.

Siendo este problema de demarcación formal y explícita consustancial a toda aproximación analítica a cualquier objeto de interés, en el caso que nos ocupa se hace especialmente complejo de establecer, pues pone el foco de atención en la confluencia de dos etapas que, si bien ambas forman parte del período extenso de formación, suponen una importante ruptura, un cambio capital, un *passage* si se quiere, en cuanto que constituye el tránsito de una fase de formación genérica (enseñanzas medias) a otra de carácter especializado y potencial profesional (universidad). Se trata de un ámbito, además, en el que cuentan factores exógenos al espacio

estrictamente formativo, como son el perfil sociológico de los jóvenes o el marco de las administraciones estatal y autonómica, donde radica una buena parte de la casuística del asunto.

La dimensión temporal del informe abarca los cursos académicos de 2013-2014, 2014-15, en lo que a basamento de cifras y producción de datos cuantitativos se refiere, aunque cabe extenderla desde un punto de vista cualitativo y sistemático a cuatro cursos atrás, durante los cuales enseñé la asignatura de Introducción a la Antropología Social y Cultural en grupos de mañana y tarde, tanto en el GdA como en los grados de Sociología, Políticas y Gestión. En todos estos años he prestado especial interés a las cuestiones que aquí se tratan, haya sido de modo directo, mediante la realización de grupos de discusión y entrevistas *ad hoc* o sirviéndome de los datos estadísticos recabados por el Departamento, en cuanto a orden de preferencia de la carrera, matriculación, abandonos, etcétera, o bien del modo oblicuo que me permitía la impartición de la asignatura, las tutorías y las informales conversaciones vis a vis o en pequeños grupos de alumnos habidas en mi despacho.

No es este informe, sin embargo, resultado de un estudio en regla ni un sucinto análisis de cifras, sino una aproximación crítica y reflexiva, por lo tanto personal, que tiene como base principal el punto de vista de los estudiantes y mi propia práctica docente, que busca coadyuvar a una mejor identificación de los problemas del curso de acceso al GdA y, por extensión aunque con distinto alcance, de la titulación de Antropología en sus niveles de grado y posgrado; también de algún modo de su potencial de profesionalización. En un sentido más amplio, estas páginas son producto de una larga experiencia docente de impartición de asignaturas de introducción a la materia,

que se remonta a treinta y cinco años atrás. Responden así mismo a un particular interés intelectual, literario en algún sentido, en el encuentro con la Antropología académica. También en el desencuentro con ella.

Contexto

Podría parecer un tanto extemporáneo al objeto específico que nos ocupa comenzar aludiendo a la presencia de la Antropología en el ámbito académico español; y lo es, si lo planteamos desde el punto de vista de su pertinencia como titulación superior en el panorama universitario, de la que no tengo la menor duda. No me lo parece tanto, si de lo que se trata es de poner sobre la mesa la idoneidad del actual rango de la titulación, que ha pasado desde su instauración en la universidad de asignatura complementaria en otras carreras a especialidad, luego a licenciatura de segundo ciclo y finalmente a grado; la viabilidad de un título conformado básicamente con asignaturas con marchamo de especificidad <<Antropología de>>, frente a un posible doble grado resultante de la combinación de disciplinas afines; la presencia de la materia en otros planes de estudio; la adecuación del número de centros que lo imparten; el número de egresados y su correspondencia con las salidas profesionales que tiene o la capacitación que ofrece la titulación para competir en el mercado laboral. Solo en apariencia pueden entonces considerarse extrañas estas cuestiones al propósito central que me guía, pues dejan de serlo en cuanto se abordan asuntos tales como la

elección de la carrera, la nota de corte, el perfil de los aspirantes, sus motivaciones, sus expectativas, las posibilidades de selección de alumnos y su repercusión en la calidad de la docencia, el índice de abandonos o las salidas profesionales.

Dicho lo cual, lo más que voy a hacer aquí es apuntar con el dedo a los mojones de amplia delimitación temática y contextual, dado que exceden al ámbito empírico del informe. Pero sobre todo, porque una vez instaurada la titulación del GdA en el panorama universitario español, poco se puede hacer ya (o quizás sí) para mover de su sitio mojones que en su momento fueron mal ubicados. Que fueron algunos. El espíritu de Bolonia, que nació como un plan de convergencia de los diversos sistemas universitarios europeos, aquí se nacionalizó en forma de Plan Boloña, con ñ de España. Al amparo de la tan irrenunciable como a veces pervertida autonomía universitaria, y fruto de la connivencia más o menos tácita entre intereses corporativos y administraciones autónomas con ínfulas estatales, se produjo una considerable proliferación de titulaciones de nuevo cuño o producto de la elevación de rango de las ya existentes, como fue el caso de la Antropología. Todo ello en medio de una endemoniada vorágine burocrática. El resultado son los catorce Grados de Antropología que se imparten en el ámbito universitario español, incluida la UNED, los centenares de jóvenes inscritos en ellos, el alto número que los abandonan en el primer año o no llegan a culminarlos, en fin, las varias centenas de egresados que año tras año se encuentran a las puertas del mercado laboral con el título de graduado en Antropología Social y Cultural en las manos sin saber bien a cuál de ellas llamar. Ante el vértigo que a muchos les produce pensar que detrás se abra el vacío, aplazan un año la incertidumbre, mientras hacen el máster o los tres o

cuatro años del doctorado. El resto, se las arregla como puede para insertarse en la vida laboral.

Tiempo atrás, esos jóvenes se encontraron ante la disyuntiva de elegir entre trabajar, hacer un módulo profesional o estudiar una carrera universitaria. Optaron por esto último, bastantes de ellos dejándose llevar más por hábitos de clase que por capacidad, convicción o vocación. De entre todas las posibles titulaciones que el sistema universitario les ofrecía, se encontraron con una carrera de nombre políticamente incorrecto, (por sexista y cuyo inevitable uso me exime del empleo cansino del os/as, para no caer en incoherencia discursiva) de la cual ignoraban todo o casi todo y en el mejor de los casos tenían una idea difusa o confundida (arqueología, antropología física, paleontología, antropología forense y hasta antropofagia), si bien estaba entre las áreas de conocimiento posibles al exigir la nota de corte más baja. A falta de plazo para reflexionar detenidamente, no había tiempo para buscar una respuesta al ¿antropo qué?, entre curioso y preocupado de las familias, porque se cerraba el plazo de matrícula. Y ante la posibilidad de que el hijo o la hija pase un año *ninieando*, mejor que se meta en esa carrera. Lo mismo le acaba gustando y termina con un título universitario, que es de lo que se trata, dado el despiste vocacional y las reducidas opciones que le permite su ralo expediente. Nadie en el entorno cercano se hace una idea de “para qué sirve” (pregunta que tanto molesta a tantos que viven de ella); pero si una institución de prestigio como la Universidad la ofrece, si el Estado destina millones de euros del erario público para su mantenimiento, en competencia con otras carreras y con los presupuestos dedicados a la investigación, las enseñanzas elemental, media y profesional, el sistema público de salud, los servicios sociales,

el desempleo, las infraestructuras, la ayuda al desarrollo, si frente a todo ello las universidades consideran que el país necesita una carrera de Antropología Social y Cultural con rango de grado, impartido en catorce centros, que atienden a centenares de estudiantes y producen centenas de titulados cada año, seguro que hay razones de peso que lo avalan, ¿no?

Es verdad que, habiendo sido el gremio de antropólogos el impulsor principal de la expansión de la antropología universitaria y la elevación de rango de su titulación, una vez instaurada, la mayor parte de las decisiones a tomar a la hora de incidir en cambios significativos en el escenario actual escapa a las competencias de ese mismo colectivo, en cuanto que le vienen impuestos condicionantes como la nota de corte, cupos mínimos de estudiantes por grupo, número de créditos docentes y discentes, etcétera, que le impiden cualquier actuación, que no sea la de reproducir las condiciones necesarias para la propia supervivencia del grado y, por ende, de su colectivo académico, incluso a riesgo de sacrificar una buena parte de sus más sólidos intereses intelectuales, disciplinares y profesionales, y hasta el posible abandono a medio plazo de los logros conseguidos. Pero es, como digo, a otras instancias universitarias y supra-universitarias a las que corresponde la capacidad de incidir en tales factores condicionantes del estado de cosas del GdA. Una circunstancia que pone en evidencia el ramalazo perverso que puede tener la autonomía universitaria, tal y como se entiende en el Reino de Boloña: se concede al estamento universitario capacidad para crear titulaciones y al mismo tiempo se le hurtan las herramientas necesarias para corregir los efectos no esperados de sus decisiones. Ha sido así cómo, al albur de una mitología habitada por los dioses Conocimiento, Progreso,

Bienestar, Cultura, se ha creado una desmesurada burbuja universitaria que los poderes políticos no se atreven a desinflar, seguros como están de que, a diferencia de otras burbujas, como la de la construcción o la financiera, esta no corre el riesgo de pinchazo, porque los mitos no se cuestionan. El *establishment* se sirve de ellos.

Información

Uno de los grandes problemas del modelo educativo español es la casi nula formación que reciben los jóvenes preuniversitarios para orientar su futuro profesional, como se hace evidente en las estrafalarias combinaciones que se constatan en la gama de opciones que acompañan a la elección del GdA de la Complutense (Marketing, Biología, Información y Documentación, Educación Social, Terapia Ocupacional, Musicología, Turismo, Inglés, Criminología, Informática, Magisterio). Combinaciones arbitrarias e incoherentes que revelan la inadecuada orientación y explican, al menos en parte, el altísimo nivel de abandonos prematuros, los cambios de carrera o la falta de correspondencia entre vocación, capacidades y exigencias requeridas. En general, los jóvenes llegan a las puertas de la universidad con el tradicional muestrario tópico de carreras como guía, que no es sino la materialización de una nomenclatura de raíz cartesiana deudora de paradigmas de conocimiento decimonónicos o del siglo pasado. Más allá de las *marketinianas* ferias que se celebran a tal fin y de algunas actuaciones concretas hechas en determinados centros de enseñanzas medias, los aspirantes a cursar estudios universitarios disponen de las

páginas web de las titulaciones, donde encuentran una sucinta descripción del contenido de la carrera, planes de estudios, profesorado y salidas profesionales.

La información que ofrecía el GdA en su página web en los años de referencia es correcta en cuanto al plan de estudios, aunque no tanto en lo que se refiere al perfil académico del profesorado, incompleto y falta de un modelo estándar que homologue los distintos ítems de sus respectivas trayectorias y los exponga públicamente, junto con las actividades departamentales, como corresponde a una institución de carácter público, en razón de la necesaria transparencia e información sobre el quehacer de sus profesores.

En el capítulo de las salidas profesionales, inspirado en el Libro Blanco del GdA, se anuncian: <<Relaciones interculturales y diversidad cultural>>, <<Patrimonio etnológico>>, <<Desarrollo territorial y Cooperación internacional>>, <<Promoción y gestión cultural>>, <<Docencia e investigación básica>>, <<Investigación aplicada, asesoramiento y e intervención en el ámbito de los servicios personales, sociales y sanitarios>>. Excepción hecha de la docencia e investigación universitarias, el resto de las salidas profesionales expuestas responde menos a la realidad del mercado laboral que a teóricas posibilidades de aplicación de la titulación, que las tiene, como bien indica el muestrario expuesto; pero en su práctica totalidad suelen ser actuaciones puntuales llevadas a cabo por profesionales que trabajan en la universidad. Prueba de la validez de esta afirmación la tenemos a poco que se pregunte a cualquier antropólogo no por esas posibles, deseables, pertinentes y hasta necesarias aplicaciones de los saberes antropológicos en determinados ámbitos laborales, sino por los casos concretos de colegas que, fuera del ámbito universitario,

ocupan un puesto en su condición de antropólogos, es decir, contratados a demanda de unos saberes específicos que ellos tienen y no ofrecen otras disciplinas. Un brete en el que repetidamente me he visto ante mis alumnos de primer curso, cuando hemos abordado el asunto de las salidas de la carrera. Tras esculcar en mi conocimiento y en mis experiencias aquí y allá, no encontraba casos que referirles en España (lo que no presupone que algún ejemplar suelto haya por ahí en precarios equipos de consultoría), aunque sí en el continente latinoamericano, sobre todo en países con poblaciones indígenas. Esa misma pregunta se la he formulado yo mismo a colegas más familiarizados con la Antropología europea o norteamericana y he podido adivinar en sus caras la que se me debía poner a mí en semejante situación, aunque me han reportado los típicos ejemplos en administraciones públicas, organismos internacionales y, en muy contados casos, en la empresa privada, a los que siempre se suele acudir, pero que de ninguna manera alcanzan para justificar el publicitado potencial profesional de la Antropología en relación con las posibilidades reales.

El argumento de que se trata este de un problema que afecta a la mayoría de las carreras de Ciencias Sociales y de Humanidades es rotundamente válido y no debe olvidarse durante la lectura de estas páginas ni una vez terminada, ya que podría llevar a la conclusión de que la desproporción entre oferta y demanda afecta al Grado de Antropología Social y Cultural de modo particular. Y no es así. De hecho, nuestra disciplina ofrece más alternativas profesionales que otras titulaciones con mayor implantación de centros, más alumnado, más profesorado, más infraestructuras, en resumen, más gasto público. Y más paro. Que no haya una correspondencia equilibrada entre el

número de antropólogos que salen del GdA y la demanda del ámbito laboral, no implica que la Antropología, y en general las Ciencias Sociales, carezcan de potencial profesional en combinación con otros saberes, que pueden ser adquiridos en másteres, cursos especializados y con experiencia de trabajo en campos concretos.

Dicho lo cual, suelen ser ya lugares comunes los argumentos esgrimidos por el colectivo académico a la hora de hablar del asunto de las salidas profesionales, que, de un modo u otro, están detrás de la publicidad que se hace de ellas. Veamos algunos.

1. No hay que condicionar el acceso a las titulaciones universitarias a las posibilidades reales del mercado laboral. Un argumento con el que estoy de acuerdo, siempre y cuando se añadan matices. Una cosa es que no se establezca una correspondencia aritmética entre el número de estudiantes de Antropología y los puestos de trabajo que supuestamente podrían ocupar una vez egresados, y otra cosa es justificar el irracional desajuste que se produce en la actualidad. Un desajuste que las empeñosas y meritorias actuaciones que en este sentido hacen algunos colegas en pro de abrir ámbitos de profesionalización no son suficientes para ofrecer a los actuales estudiantes de la carrera ni a los de años próximos suficientes garantías de profesionalización. Que las titulaciones universitarias no deban ceñirse aritméticamente a la estricta demanda del mercado no es óbice para que respondan al lógico requisito de poder hacer de ellas una profesión remunerada que atienda las expectativas de quienes las cursan y las demandas de la sociedad.

2. La obligación de la universidad es que los jóvenes se formen intelectualmente, no que se coloquen (en puestos de trabajo), sostienen algunos ya están colocados en ella. Si esto es así, sobra la

información relativa a las salidas profesionales, dado que no le compete. Yo no lo creo. La ausencia de sinergias entre las titulaciones y el ámbito laboral genera, además de frustración y despido, planes de estudios obsoletos y autismo académico.

3. De lo que se trata es de crear las condiciones sociales que lleven a abrir espacios profesionales al oficio de antropólogo. Una propuesta con la que estoy muy de acuerdo, siempre y cuando no sea con el método sugerido por un ya jubilado catedrático de Sociología en los tiempos en que esa carrera se instauraba en España y apenas tenía presencia en el ámbito profesional. Según él, el problema se resolvía llenando el mercado de titulados que acabaran generando las condiciones que hicieran necesaria la profesión de sociólogo. La propuesta ciertamente se cumplió, pero solo en parte, casualmente en la que más le beneficiaba a él. Proliferaron las facultades, los departamentos, hasta el punto que en la UCM tuvieron que numerarse del uno al seis, uno por cada catedrático pionero demandante de territorio propio, con denominaciones como, por ejemplo, Cambio Social o Estructura Social (no sé si en razón de que el director del primero era progresista y el del segundo conservador, o por un intento de materialización administrativa del principio de indeterminación de Heisenberg); las plantillas docentes crecieron y se empezaron a contar por decenas de miles las matrículas de estudiantes. Pasados los años, el resultado son unas decenas de sociólogos trabajando 'de lo suyo' en el panorama profesional no docente o investigador, en precaria competencia con titulados en otras disciplinas, miles de licenciados y doctores en Sociología trabajando en ámbitos completamente ajenos a sus estudios o infravalorados, una considerable cantidad de dinero público destinado a mantener la carrera en quince centros, una

titulación masificada, con un alto índice de abandono, y no especialmente consolidada en el repertorio profesional. Eso sí, una vez (de)generadas las condiciones de posibilidad de la sociología académica y profesional, el susodicho catedrático se procuró un buen acomodo en una facultad que, como no era de enseñanza presencial, él debió entender que no hacía falta aparecer por ella, siendo los subalternos contratados (gracias al éxito de su propuesta) los encargados de atender las obligaciones de aquél y mantener su legado. (Al parecer, era una costumbre que el susodicho ya había cogido cuando aún estaba en la enseñanza presencial, según me fue dado como justificante de sus habituales ausencias en los tribunales de tesis y tesinas). Quizás hubieran ido las cosas de otra manera si en lugar de la fórmula de expansión descontrolada, supuestamente generadora de condiciones sociales necesarias para la profesión de sociólogo, que tanto rédito le procuró al susodicho profesor y a tantos otros, se hubiera apostado por planificar el crecimiento de la disciplina en función de sus posibilidades reales, vigilando con rigor el alcance de cuanta acción se hacía en pro de su sólida institucionalización académica y profesional.

4. Dado que estamos inmersos en la sociedad del conocimiento, lo importante es acrecentarlo y expandirlo al máximo. Conversando sobre este aspecto con un alto cargo de la UCM, me decía que siempre sería mejor gente con un nivel alto de formación, aunque no trabajaran en puestos que se correspondieran con ella, fueran de secretaria o reponedor en un supermercado (los ejemplos los puse yo, aludiendo a dos de mis alumnos ya licenciados con los que mantenía contacto). ¿Sociedad del conocimiento o sociedad de la frustración de los jóvenes y de dispendio de dinero público? le pregunté. No recuerdo

qué respondió o si lo hizo, pero sí que la conversación derivó rápidamente hacia el problema de la bajada del número de matrículas que estaba sufriendo la UCM, la competencia con nuevas universidades, su creciente déficit presupuestario y la imperiosa necesidad de captar estudiantes para mantener la infraestructura y las plantillas. Sociedad del conocimiento, sí, pero a condición de que sea socialmente sostenible, rigurosa y democratizada, no masificada ni devaluada.

5. Que se trata de una disciplina complementaria, otro de los argumentos esgrimidos, es algo con lo que estoy muy de acuerdo, y de hecho ha sido el que más he utilizado en el asesoramiento de los estudiantes en relación con el tema de las salidas profesionales. Siendo muy raras las demandas específicas de antropólogos para ocupar puestos de trabajo por su específica formación, lo son menos en concurso con otras disciplinas científico-sociales o de humanidades. De hecho, la práctica totalidad de los puestos de trabajo que conozco o tengo referencia ocupados por antropólogos lo están en su condición de titulados superiores en estas áreas de conocimiento, con formación de posgrado más o menos adecuada al puesto en el que trabajan o con experiencia laboral en el mismo. Ninguno de ellos ha sido contratado a través de una convocatoria específica de la titulación de Antropología, y tampoco las otras.

6. Hay un argumento que tiene que ver con el anterior y me parece muy adecuado a las posibilidades profesionales reales que ofrece el tipo de formación que reciben los titulados en Antropología, que tiene en cuenta no solo el estado de cosas actual, sino también el acelerado paso con el que se mueve el mundo globalizado. Tanto que la actual taxonomía de carreras universitarias y sus planes de estudio

empiezan a presentar evidentes rigideces para afrontar los veloces cambios en la producción de conocimiento y de su aplicación profesional a la cambiante realidad. Lo mismo vale decir para la Antropología Social y Cultural, cuyos aportes se hacen especialmente necesarios para abordar fenómenos culturales que se están produciendo en ese mundo globalizado y poder actuar sobre ellos. El problema con el que a mi entender se enfrenta la Antropología que se enseña es que, aunque está bien dotada para interpretar muchos de esos fenómenos, sus planes de estudio están faltos de materias que la faculten para la intervención sobre ellos, en clara desventaja respecto a disciplinas próximas. Para mitigar esas carencias, se hace imprescindible un cambio en el modo de concebir la carrera, un echarle imaginación antropológica para pensar los cambios socio-culturales que se van a producir, un anticipar nuevos nichos de trabajo, un concebirla más como un conocimiento a hibridar con otras materias que como un saber con un pretendido grado de autonomía disciplinar, que la universidad puede reconocerle, pero no el mercado profesional ajeno a ella. Pasa todo ello por un *aggiornamento* de los actuales contenidos, concebidos casi en exclusiva para la enseñanza y la investigación y no tanto para competir y satisfacer necesidades profesionales fuera del ámbito académico. De ahí, uno de los mantras que más me han oído mis alumnos al hablar de este asunto: “La sociedad no os va a demandar qué sabéis, sino qué sois capaces de hacer con lo que sabéis”.

7. Finalmente, está la propuesta que de tanto en tanto se ha barajado, aunque siempre ha terminado chocando, entre otras cosas, con intereses gremiales: una doble titulación, entre otras posibles, de Antropología y Sociología. Fórmula que a mi entender pudo haberse

adoptado en nuestra Facultad con la introducción del Plan Bolonia, de haber tenido una visión más pragmática y, sobre todo, más atenta al futuro del alumnado que a los requerimientos de las plantillas. No desconozco las dificultades que tal propuesta conllevaría para el *statu quo* actual, pues dudo que pudiera compatibilizarse con el mantenimiento del GdA, aunque bien planificada no creo que fueran tantas. Por supuesto, los costes de su mantenimiento con recursos públicos serían menores que los que suponen para la sociedad los excedentes de graduados que ambas carreras arrojan año tras año al mercado laboral y que bien valdrían para financiar la transición a la doble titulación. Sin duda, sus egresados estarían mejor pertrechados para afrontar retos profesionales. ¿Con menor especialización? Afirmativo, a medias, visto lo poco especializados que en este sentido salen con uno u otro grado para afrontar retos laborales. Y en cualquier caso, para profundizar y completar conocimientos estarían los correspondientes posgrados, bien diseñados, selectivos, específicamente orientados para la aplicación práctica, con profesores y materias *ad hoc*, los másteres (no con más de lo mismo), y para la excelencia académica, los doctorados. No me cabe la menor duda de las ventajas que tendría un doble grado en Antropología y Sociología en cuanto a captación de alumnos, toda vez que el perfil vocacional con el que eligen una u otra carrera es indefinido, difuso y poco orientado a las teóricas especificidades distintivas de una y otra titulación. Y quien da primero, en el panorama nacional, da dos veces. Y ya dando, convendría aunar las fuerzas de las dos disciplinas para intensificar la vieja y nunca ganada batalla (después de tres ministros de Educación salidos de nuestra Facultad, amén de secretarios de Estado y directores generales), para que ocupen el espacio que se merecen ambos saberes

en los planes de estudio de las enseñanzas medias y sean impartidas por quienes más saben de formas de familia, pautas socioculturales de salud, organización social, diversidad cultural, conflictos étnicos, emigración, inserción, convivencia, etc. Ciudadanía.

Si tras estos siete puntos hay quien piensa que he exagerado el capítulo de las salidas profesionales del GdA, que rebata los argumentos expuestos sin caer en el autoengaño de su propia supervivencia profesional. Que se pregunte si en la trastienda de su pensamiento no está actuando más su natural, legítimo y comprensible interés personal en reproducir y mejorar su situación laboral, que el natural, legítimo y comprensible interés de sus estudiantes, que aspiran a ejercer la Antropología, de disponer de información fidedigna de la carrera que van a cursar y su potencial profesional. Que se pregunte hasta qué punto su natural, legítimo y comprensible actuar en pro de consolidar el *statu quo* académico en términos cuantitativos es positivo para el prestigio de la carrera o si, por el contrario, tiene negativas consecuencias a medio plazo para la propia Antropología. Que se pregunte si sus esfuerzos para producir más graduados, más posgraduados con título de máster (que lógicamente y legítimamente querrán profesionalizar sus saberes), más doctores (que lógicamente y legítimamente querrán aspirar a un puesto en la universidad), responden a un prurito de consolidación de la titulación y no, saturadas como están ya las plantillas universitarias, al afán de colgar trofeos *cum laude* en su pared curricular. Que se pregunte, en fin, si prefiere optar por una disciplina minoritaria, con un vanguardista y riguroso nivel de conocimientos, garante de solidez y prestigio profesional, necesaria y requerida en su especificidad en el ámbito laboral, en las instituciones, pero sobre todo ampliamente

contaminante de otras disciplinas (todos los campos se verían enriquecidos con su aportación, dado que todos son productos sociales mediatizados por la cultura, incluidas las ciencias naturales y las tecnológicas, como yo mismo he podido comprobar en el caso de la Arquitectura), o una titulación con nula capacidad de selección de sus estudiantes, masificada, con un alto índice de abandono, falta de prestigio, generadora de frustración docente y discente, derroche de recursos públicos y con un cierto riesgo de desaparición a medio plazo en su configuración actual. Si para evitar esta segunda posibilidad en pro de la primera se hace necesario modificar la configuración de la titulación, en términos cualitativos y cuantitativos, no tengo la menor duda de optar por ésta. Y no me vale el argumento presupuestario esgrimido por las administraciones para justificar las actuales ratios impuestas. Resulta mucho más caro al erario público sostener la desmesura de los catorce GdA con las correspondientes ratios actuales que atender una menor oferta universitaria, con menos número de alumnos, mejor informados, seleccionados y becados, con menor índice de abandonos, más calidad docente, menos frustración del profesorado y más prestigio y potencial de una titulación que produciría titulados, estos sí, con mayor capacidad para abrir nuevos nichos de trabajo. El problema es quién se atreve a romper con el círculo vicioso de una administración política que se sirve de la universidad para tapar el desastroso sistema de formación y profesionalización de nuestros jóvenes, en un país que conjuga una de las mayores tasas de universitarios de la OCDE, (que con tanto orgullo se vocea), con la mayor tasa de parados y subempleados con titulación superior (y casi siempre se calla).

Como quiera que sea, y volviendo al asunto concreto de la información sobre el GdA, el hecho cierto es que la página web, junto con el folleto en ella colgado y también editado en papel, constituye la principal vía para quienes buscan informarse sobre la carrera. No es la única, sin embargo. También están las visitas a centros de enseñanzas medias, si bien esto se hace de modo muy circunstancial, mediante contactos personales casi siempre. Poco más. Habría, pues, que sistematizar más ésta y otras vías de publicitación del GdA, a fin de ampliar el círculo de posibles interesados; pero no sólo.

La publicidad que se ofrece es muy genérica, como genérico es el difuso perfil de sus virtuales destinatarios. Creo que sería necesario, por ventajoso para las partes emisora y receptora, establecer acciones que procuren una información más personalizada. Garantizaría una más adecuada selección, en función de la vocación, aptitudes, aspiraciones y posibilidades reales del estudiante, y se procurarían mayores garantías vocacionales, menos abandonos y más calidad docente. No han sido pocos los alumnos míos que, habiendo abandonado otras carreras, han encontrado en la Antropología una formación que sí se adecuaba a sus expectativas intelectuales. Generalmente, estaban entre los mejores.

Cabe preguntarse, claro está, cómo abordar esa orientación personalizada de forma sistemática e institucional. Por ejemplo, aprovechando la vía virtual, en forma de chats, blogs, video-encuentros con centros de enseñanzas medias, que, eventualmente y si ello fuera requerido, podrían derivar en entrevistas personales *in situ*. Recursos técnicos y humanos tiene la universidad para atender esta propuesta, a poco que se planifique y reconozca formalmente la dedicación que la plantilla habría de dedicar para tal fin, aún en detrimento de otras

actividades. Siempre será mejor inversión para el GdA optimizar el sistema de captación y selección de los futuros alumnos, garante de calidad, que impartir un determinado número de créditos de esta o aquella asignatura específica y no digamos del tiempo que se gasta en reuniones inoperantes o en el cumplimiento de los cada vez más atorrantes requerimientos burocráticos, cuya principal función es... pues eso mismo, cumplir con el requisito burocrático de su cumplimiento.

Los novicios

Dentro del límite amplio de demarcación del objeto que nos ocupa, me parece interesante señalar algunos rasgos del perfil sociológico de los alumnos que se inscriben en el GdA, toda vez que tienen una decisiva repercusión en el primer curso. En su generalidad, proceden de familias de clase media urbana, con capacidad económica para afrontar los gastos de matriculación, aunque no tanto el sobregasto que supone la adquisición de libros, la financiación de estancias erasmus, actividades extra, etc. Teniendo la mayoría los alumnos del primer curso dedicación exclusiva al estudio, los hay que lo compaginan con trabajos esporádicos, a tiempo parcial e incluso a tiempo completo en media jornada. Una circunstancia que se ha visto acrecentada con la merma de poder económico de las familias, acarreada por la crisis y el drástico recorte de becas y aumento de las matrículas, cuya consecuencia más inmediata es la irregularidad presencial en las aulas. Cada vez hay más alumnos que reproducen este

comportamiento, digamos que *guadianejo*, que aparecen y desaparecen durante el curso, algunos sin avisar, otros demandando al profesor que los tenga en cuenta, para que no repercuta negativamente en una evaluación formalmente establecida como presencial. Lo cual compromete la planificación de la docencia y pone al profesor en la disyuntiva de no aceptarlo, complicando la situación del alumno, en algunos casos extremos poniéndolo en la tesitura del abandono de la asignatura e incluso del curso o la carrera, con el correspondiente malgasto de dinero particular y público, o atender a su demanda, dispuesto a prestarle una atención extra más personalizada y asumiendo las disfunciones que ello supone en el regular funcionamiento del grupo. Es este un asunto complicado de resolver, ya que ha de articular el carácter presencial de la titulación y la evaluación continua que se le supone con una realidad social que lo dificulta. En las condiciones actuales, no veo otra opción que dejar al profesorado la administración racional y sensata de tales situaciones, en tanto que se acabe consolidando la vía virtual como complemento del sistema de enseñanza presencial, que habrá de hacerse de manera urgente si no se quiere perder competitividad.

La mayoría de los aspirantes al GdA procede de la enseñanza pública o concertada, por lo que, en general, arrastra los problemas endémicos del sistema educativo español, en cuanto al manejo de idiomas y capacidades de expresión escrita y oral. Si a esto añadimos que una buena parte de ellos se mueve en la franja baja de la nota de corte requerida, la consecuencia más inmediata no sólo son las limitaciones que tales hándicaps suponen para el nivel de exigencia deseable, sino así mismo una dificultad añadida para armonizarlas con la mejor formación que presenta una parte minoritaria del grupo. Poco

puede hacer el GdA para corregir las deficiencias de los estudiantes que recibe, aunque algo sí.

En lo que al manejo del inglés se refiere, hay muy poca o nula exigencia de su uso por parte del profesorado, siquiera para la lectura de la bibliografía en esa lengua o el manejo de excelentes materiales que hay colgados en la Red. Algo que resulta incomprensible e inaudito en la mayoría de las universidades de países nuestro entorno y también en las más punteras de Latinoamérica y Asia. Y lo es, porque al día de hoy no cabe entender una buena formación universitaria a base de refritos o traducciones de los textos originales. Dadas las dificultades editoriales que supone la traducción, en cuanto que necesita un mínimo de ventas que justifique el esfuerzo empresarial, la bibliografía a la que acceden los estudiantes del GdA es, cuanto menos, tónica, desactualizada y sometida a criterios comerciales y no de calidad disciplinar, siendo así que nuestros neófitos manejan materiales que ya estudiaban sus colegas extranjeros años atrás, incluso décadas, lo que no presupone falta de calidad. Por lo demás, todo apunta a la práctica desaparición del libro en pro de los compendios de artículos, publicados en una editorial comercial o en las secciones de reprografía. Fórmula esta última eficaz para las asignaturas con muchos alumnos, dada la limitación de ejemplares disponibles en las bibliotecas y la escasez de dinero que los estudiantes actuales destinan a la adquisición de libros, infinitamente menor que el gastado en artilugios informáticos y de comunicación o en ocio. Tienen el inconveniente dichos compendios, eso sí, de que los artículos aparecen muchas veces descontextualizados y suelen estar horrorosamente editados, lo que no invita a conservarlos, una vez cumplido su utilitarista fin de “quitarse la asignatura”, una muy

empleada fórmula que lo dice todo de una manera de considerar la formación más como una carrera de obstáculos a superar (y olvidar) que de conocimientos a sumar.

Es verdad que la mayor producción de literatura antropológica se hace en forma de artículo y cada vez más en soporte virtual, lo cual facilita un acceso actualizado a las más reconocidas revistas en las bibliotecas o en Internet. El problema es que casi todo está escrito en inglés y sus contenidos no siempre son adecuados para incluirlos en asignaturas de carácter introductorio. En referencia a la producción teórica en español, excepción hecha de los muy escasos materiales verdaderamente originales por estos lares, es palmario su carácter periférico y deudor de los centros metropolitanos de producción teórica, básicamente anglosajones. En general, imperan los refritos, algunos muy bien cocinados y profusamente condimentados de léxico y referencias bibliográficas, que no dicen nada nuevo, pero al menos sirven a los estudiantes. También están los compendios en formato de libro. Son productos bibliográficos que si bien facilitan el acceso a la producción teórica al analfabeto en otras lenguas, lo hacen con años de retraso, al tiempo que contribuyen a reproducir su analfabeta condición en lengua foránea.

De los otros dos déficits señalados en la formación de los alumnos, la escritura y la expresión oral, el primero resulta menos doloroso que el segundo, quizás debido a que el sistema de enseñanza español reduce casi exclusivamente a la grafía el modo de comunicación de los estudiantes con los profesores, mediante trabajos y exámenes escritos. Siendo muy mejorable, no supone el muy grave problema que presenta la expresión oral de nuestros universitarios, cuyo bajo nivel resalta a poco que lo comparamos con el de los

estudiantes anglosajones, latinoamericanos y europeos. Ciertamente es que las nuevas programaciones docentes contemplan formalmente el requisito de la oralidad con presentaciones en clase; pero aquí volvemos a encontrarnos con el inconveniente de la masificación, que obliga al profesor a valerse de exposiciones voluntarias o en grupos para que encajen en el calendario cuatrimestral, con la consiguiente merma de eficacia en el mejoramiento de las destrezas orales individuales. Suelen ser intervenciones que, no siendo adecuadamente preparadas, resultan excesivamente cortas para permitir la elaboración de un mínimo discurso estructurado y coherente, fundamentalmente destinadas a cumplir con el requisito burocrático de la participación y la evaluación continua, casi siempre centradas en el contenido y no en la forma de exponerlo. Ocurre a veces que, con la coartada de fomentar la participación, se abusa del sistema de presentación oral como recurso del profesor para descargar en el alumnado una buena parte de sus obligaciones docentes, cuyo resultado son soporíferas y huecas clases a base de intervenciones de alumnos leyendo al pie de la letra. Lo mismo vale decir para los exámenes orales, prácticamente descartados en nuestro sistema de evaluación, fundamentalmente por las limitaciones que impone la masificación, aunque no hay que desconsiderar cierta pereza por parte del profesorado.

En repetidas ocasiones he propuesto en instancias decanales y rectorales, hasta donde conozco sin éxito, la posibilidad de ofrecer a los estudiantes cursos extracurriculares o con créditos optativos, impartidos por expertos, para mejorar las destrezas en oralidad y presentación en público. Algo que es imprescindible para el futuro profesional de los egresados, sea en el ámbito académico o no. Resulta

inadmisible que un estudiante, después de cuatro, cinco o seis años de paso por las aulas, recoja un título universitario, en algunos casos con un expediente alto, sin haber abierto nunca la boca en público.

Plan de estudios

A su llegada a la Facultad, los alumnos novicios asisten los primeros días a la presentación del GdA, a cargo de la dirección del departamento, acompañada por el coordinador o coordinadora del Grado. Se trata más bien de un acto protocolario de información preliminar de aspectos relacionados con el funcionamiento del Departamento y no, como creo que debería ser, una presentación formal y pormenorizada del GdA, su plan de estudios, el profesorado, tanto de la asignatura propia como las de los otros grados (obviando que el primer curso, aunque corresponde al GdA, compromete a más departamentos), la metodología docente que van a seguir, etcétera. Los novicios no vuelven a tener otro contacto formal con la disciplina ni el Departamento de Antropología hasta el segundo cuatrimestre, cuando cursen la única asignatura que se les oferta en el primer curso. Un calendario que puede tener sus ventajas si se considera que llegarán a la introducción a la materia con mayor madurez y más familiarizado con el discurso de las ciencias sociales, lo que supuestamente mejorará su capacidad de comprensión de la temática antropológica. Dicho lo cual, parece obvio que quien se ha inscrito en la titulación de Antropología no debería esperar un cuatrimestre para tener el primer

contacto con ella, teniendo en cuenta que va a cursar tres asignaturas correspondientes al Grado de Sociología y dos al de Ciencia Política.

Pero el problema no está sólo en la ubicación cuatrimestral de la materia antropológica. El elenco de asignaturas del primer año obedece en teoría a una planificación sobre lo que debía contener un curso introductorio común a las ciencias sociales impartidas en nuestro centro, que fue llevada a cabo en su momento, por un lado, en los consejos de departamento y la Junta de Facultad, con sofisticados argumentos teóricos, epistemológicos y hasta ontológicos, y por otro, en los despachos, los pasillos, la cafetería y vía telefónica, a base de cálculos aritméticos de créditos docentes y discentes que asegurasen el mantenimiento y a ser posible la ampliación de las plantillas departamentales. La propuesta inicial era que el primer curso tuviera carácter interdisciplinar y fuese antesala común para proseguir cualquiera de los grados impartidos en el centro, quedando fuera el de Relaciones Internacionales, en el que no cupo ninguna asignatura del plan de estudios del GdA. Cosa rara en cualquier sistema académico menos sometido a componendas gremiales, pues a ver cómo se explica la ausencia de la Antropología Social y Cultural en un plan de estudios de Relaciones Internacionales en el mundo de globalización intercultural que estamos viviendo y viviremos cada vez más. Una deficiencia que arrastrarán los futuros egresados en esa titulación, y que se hace evidente en algunos escritos de conspicuos próceres de ese campo disciplinar, cuando tratan temas relacionados con la cultura y la diversidad cultural y sus implicaciones en las relaciones internacionales.

El pretendido carácter común de los primeros cursos de los diversos grados, que supuestamente permitiría la libre opción de

continuar en el elegido o matricularse directamente en el segundo curso en otro, no lo es tanto, a la vista de las trabas que dicen encontrar quienes se plantean el cambio, motivadas por la falta de equivalencia total y automática de los créditos cursados. Que esas trabas coinciden en alguna medida con intereses gremiales es una suspicacia que encuentra eco en la subrepticia o descarada labor propagandística que algunos profesores hacen ante los alumnos, vendiéndoles las supuestas ventajas de su grado frente a las desventajas de los otros. Práctica más propia de un zoco que de una universidad que, aparte de pobre manifestación de celos disciplinares, revela la imperiosa necesidad de mantenimiento de alumnado a la que obligan las ratios establecidas, esencial para la supervivencia y reproducción de las titulaciones y sus plantillas. Siendo sano cierto grado de competencia, es esperable que se haga a base de ofrecer información veraz, enseñanza de calidad y contenidos atractivos y no chabacana contra-propaganda.

Si nos detenemos en la oferta de asignaturas del primer curso del GdA, claramente desfavorable a la Antropología en número de créditos, salta a la vista la inadecuación de los títulos de algunas de ellas, más apropiados para cursos avanzados que de iniciación. A tenor de sus contenidos, dan la sensación de que simplemente se las ha trasladado de ubicación para pillar el sitio, sin siquiera haber operado los necesarios retoques para adecuarlas al propósito introductorio e interdisciplinar que se les supone que debían tener, y no digamos al de la materia específica del grado en el que participan. Otras, parece que están ahí más para cumplir con la cuota de participación conseguida por los departamentos en el repartimiento, que porque asista razón disciplinar. Es el caso de la Estadística.

Véase que he dicho razón disciplinar y no razón científica. Aclaración que me parece necesaria más por evitar malentendidos que porque esté cuestionando la pertinencia de saberes cuantitativos en el currículo de la Antropología. No es así. El problema de la asignatura de Estadística es que supone una suerte de objeto extraño en el modo en que se concibe, enseña y practica la Antropología en este Grado (y, a grandes rasgos, a nivel internacional), sin más solución de continuidad que otra asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación Social (cuantitativas) en el tercer curso. Estuve presente en la discusión que hubo sobre este tema en su momento en el departamento que tiene asignada la impartición de ambas asignaturas, Metodología de la Investigación Social, de la titulación de Sociología, al que entonces yo pertenecía. Dado que dicho departamento había conseguido en el repartimiento un cupo de doce créditos en el GdA, se planteaba introducir en su currículo Estadística I y Estadística II. Conociendo el paño epistemológico del departamento de Antropología, y a sabiendas de que no se evitaría el parche cuantitativo en una rueda de conocimiento cualitativo, sugerí que la segunda asignatura tuviera la máxima continuidad con la Estadística de primero y se adaptara lo más posible al ideario metodológico del GdA. Trataba de paliar así el hecho de que los estudiantes del GdA, incluidos los que obtienen una buena calificación en tales asignaturas, no acaban de encajar muy bien esos exóticos conocimientos en su antropológica formación, que ni siquiera les lleva a ser conscientes, como a no pocos de sus profesores, de que los fenómenos culturales que estudian son ciertamente interpretables, pero también cuantificables y que la cuantificación puede comportar una más acertada explicación y refinada exégesis. Sin duda, una adecuada y coherente formación en metodología cuantitativa, bien

articulada en su ideario teórico y metodológico, dotaría a los futuros antropólogos con mejores herramientas para dar a sus investigaciones un alcance empírico que no le permiten las convencionales técnicas etnográficas, como la observación participante. Por supuesto, estarían mejor cualificados para atender demandas laborales y competir con disciplinas próximas.

En lo que se refiere al contenido de los programas, a grandes rasgos responden al carácter introductorio en su presentación formal. El problema no es sin embargo éste, sino el hecho de que los contenidos no siempre encuentran fiel correlato en las aulas. Si nos atenemos a los testimonios de los alumnos, son frecuentes las improvisaciones, según tenga el día el profesor, las diletancias por la (aparente) alta teoría, la proyección de películas sin cuento al que venir, tertulianos comentarios sobre noticias de periódicos, sofisticados discursos de ininteligible y vacua logomaquia, abusos del Power Point, a base de leer en voz alta el texto proyectado, o del rudimentario Power Tiza, a base de escribir en la pizarra lo que los alumnos ya tienen en sus lecturas recomendadas, exámenes con preguntas sobre contenidos no tratados en clase, laxitud u omisión evaluadora, comprobada mediante el uso de trampas al profe, no supervisión de trabajos escritos, solicitud de resúmenes (generalmente bajados de Internet) cuya sola entrega “cuenta para la nota”, maratónicas exposiciones orales de trabajos hechos en casa (algunos bajados de Internet en su integridad), o falta de coordinación temática que genere positivas sinergias entre las distintas asignaturas, potencie el esfuerzo de los profesores y evite la excesiva reiteración de temas, que lleva a los alumnos a acabar ahídos de santones de las ciencias sociales (Montesquieu, Rousseau, Tocqueville, Weber, Durkheim o

Marx) sin tener el gusto de haberlos conocido. En líneas generales, cabe adjudicar a la asignatura de Introducción a la Antropología algunas de estas incidencias, aunque en grado muy menor y puntual, en relación con las denunciadas por los estudiantes en asignaturas pertenecientes a otros departamentos. Cabe destacar las quejas expresadas por los estudiantes de la asignatura de Introducción a la Antropología de uno de los cursos aludidos por la ausencia de la profesora (de baja médica) y la impartición de la misma a cargo de tres profesores. La queja no era tanto hacia los contenidos impartidos, como al desconcierto provocado por la solución adoptada por el Departamento.

No funciona todo lo bien que sería de desear la coordinación entre las asignaturas de primero y no siempre por falta de interés o esfuerzo por parte quien la ejerce. Pero es que aquí nos damos de bruces con el régimen estatutario departamental, que confiere a esta unidad administrativa poder casi absoluto sobre 'su' docencia, incluso en algunos casos por encima de la Junta de Facultad y el Rectorado. Una circunstancia que hurta al GdA la posibilidad de incidir en las materias impartidas por departamentos pertenecientes a los otros grados y hace prácticamente inviable la labor de las Comisiones de Coordinación o de Calidad para afrontar problemas como los señalados por los alumnos. En fin, otro de esos efectos perversos de nuestro ordenamiento académico, que hace de un principio lógico y necesario de demarcación de campo un inexpugnable parapeto administrativo de defensa de intereses personales o grupales que nada tiene que ver con la razón científica. Máxime cuando ese ordenamiento se basa en una división departamental que no siempre responde a criterios lógicos de

demarcación intra-disciplinar y sí en algunos casos a un prurito de territorialidad académica, cuando no a pugnas entre machos alfa.

No sólo las citadas cuestiones de ubicación, articulación, pertinencia o impartición de las asignaturas determinan la idea que los neófitos se hacen de la carrera elegida y sus eventuales consecuencias, en cuanto a efectos de continuidad o abandono prematuro, como sucede con el cercano a un tercio que deserta en el primer cuatrimestre y no llega a poner un pie en la asignatura de Introducción a la Antropología para ver de qué va. Más allá de los posibles abandonos por haber errado en la elección, tengo constancia de que algunos se han marchado decepcionados por actitudes de desidia de profesores, ausencias de clase sin justificar, avisar ni sustituir, apariciones del profesor para firmar y acto seguido ausentarse del aula, incumplimiento del horario de tutorías o realización de las mismas en las aulas aprovechando las horas de clases de prácticas, así como algún episodio de acosos verbales a alumnas por parte de un profesor. Con que no sólo el encarecimiento de las matrículas explica el abandono, aunque también. Quienes continúan, lo hacen a pesar de todo ello, motivados por los buenos e incluso excelentes profesores que también imparten docencia en el primer curso.

¿Son frecuentes este tipo de incidencias? No, y en ningún caso afectan al Departamento de Antropología. Lo son en una u otra medida practicadas por profesores concretos, en cuanto a incumplimientos programáticos u horarios, y de forma exclusiva por uno solo, de Sociología, como ocurre con el caso de las incorrecciones con el alumnado. Pero la cuestión no sólo es la frecuencia con que se producen, sino las consecuencias que tienen. Y la respuesta, sin lugar a matices, es que se producen lo suficiente como para comprometer la

imagen general del primer curso, del GdA y de la Facultad, desmerecer la actuación de los profesores que sí cumplen, alimentar las actitudes del mal alumnado, desincentivar al bueno y marcar un ambiente de apatía y dejadez generalizados, que no me cabe la menor duda está detrás del desánimo de algunos profesores que han sido o podrían ser buenos docentes. En todo caso, son merecedoras de preocupación y, como el caso de los acosos, que también se han producido por parte de un alumno a su profesora, de obligada atención no solo auditiva y burocrática, sino sobre todo resolutive. Intentos de hacerlo me consta que se han hecho en todas las instancias, desde el propio Departamento, por parte de la dirección y la coordinación, hasta el Decanato, el Rectorado, la Inspección de Servicios y la Defensoría del Universitario. Sin mucho éxito. Se denuncian una y otra vez esas prácticas, por parte de alumnos y profesores, se las aborda en las comisiones *ad hoc*, se les trata de buscar soluciones, se las pelotea de un lado para otro, de un departamento a otro, al Decanato, a la Comisión de Calidad a la Junta de Facultad, de aquí a la Inspección de Servicios, siguiendo la táctica que rige el juego de irresponsabilidades compartidas en el que se suelen mover estos asuntos en nuestra Universidad. Después de todo, los alumnos van de paso y no se les vuelve a ver y los profesores tienen que seguir conviviendo con los colegas. Una y otra vez se desiste, con mayor o menor carga de decepción e impotencia si se trata de asuntos de docencia, y de rabia, vergüenza y desánimo, por ver la impunidad que le asiste a un profesor caradura e ignorante, cuyo ingreso en la universidad nunca debió producirse, de no haberse impuesto un padrino (en el mafioso sentido del término), que hurtó al Grado de Sociología de contar en su plantilla

estable con uno de los jóvenes profesores más prometedores que han pasado por ella.

Y es que hay aspectos del asunto que escapan a las competencias universitarias, se diría que incluso a las de la mismísima divinidad, como es la impunidad del profesorado. Que es lo que vienen a tener en mente los responsables orgánicos de los profesores que son objeto de queja de alumnos, cuando se les plantea alguna requisitoria relacionada con un profesor de su departamento partícipe en el GdA. Y qué quieres que haga, oye éste. Pues que nos mandes a otro profesor, uno que no hable en clase de Lupita, su mujer, lo gastosa que es y que por eso él trabaja en la universidad (el mismo del acoso); una que no pida hora a la peluquería en mitad de la clase (afortunadamente jubilada); uno que no abuse de la lectura del periódico como fórmula docente; uno que no se sienta atacado u ofendido cuando le preguntan los alumnos; una que les responda con corrección; uno que tenga mano izquierda con los más peleones y no les impida entrar en el aula por ser algo bocazas. No sé, mándanos un profesor que por lo menos no cree conflicto, aunque se limite a impartir su clase colgado del Power Tiza. Ya, claro y entonces que lo sufran mis alumnos y me vengan a mí los marrones, piensa el interlocutor, pero le dice que ese profesor eligió impartir tu asignatura según el jerárquico y sacrosanto orden de prelación establecida, basado en el cargo y la antigüedad, y cuando llegó su turno de elegir docencia sólo quedaba la (morralla) de tu Grado.

Al grano. El primer curso de la carrera no es uno más de los cuatro que la componen: marca de forma decisiva el Grado. En dicho curso se dan circunstancias particulares que no tienen lugar en los siguientes cursos: supone la primera toma de contacto del

estudiantado con la Universidad, con la Facultad, con la Antropología; es decisivo para la confirmación, la incentivación, el descubrimiento o el descarte de su vocación; establece pautas de exigencia, esfuerzo, expectativas y hábitos académicos; es fundamental para sentar unas sólidas bases sobre las que sustentar su futuro andamiaje intelectual, sea que continúe o abandone. Cualquier defecto o virtud que en este curso se manifieste tiene un efecto mucho más trascendente que el que pueda producirse en los cursos superiores. Una incidencia en una asignatura de segundo o de tercero es un problema de imagen de la asignatura o del profesor; un fallo en una asignatura de primero afecta a todo el curso, al Grado entero y a la Facultad. Induce al abandono. Requiere, por consiguiente, un tratamiento que contemple su especificidad. Y dado que su carácter interdisciplinar compromete a distintos departamentos, la responsabilidad recae en la Junta y en el Decanato.

Entre las acciones posibles para atender la especificidad del primer curso, creo que todas pasan por la necesidad de formalizar un acuerdo de Facultad. Una suerte de pacto inter-departamental que establezca unas bases sobre las que se soporte la organización y el funcionamiento del primer curso de los grados impartidos en el centro. Qué bases sean esas, es algo que no corresponde aquí abordar en detalle, aunque sí señalar que cualquier iniciativa en ese sentido está condenada a perderse en la maraña burocrática y estatutaria si se cuestiona el hecho diferencial del primer curso, con el argumento de que las medidas que son buenas para primero, también han de serlo para el resto de los cursos. Lo cual resulta teóricamente incuestionable, pero también disolvente de la acción encaminada a afrontar los

problemas específicos de los cursos de acceso. Estos determinan el tono de la Facultad.

El principal objetivo del acuerdo de Facultad es que en primero no estén esos malos profesores, sino los mejores, como algunos de los que ya hay. Que no necesariamente han de ser los que mejor caen a los estudiantes ni los que responden al modelo académico formal, en tanto que acumulación de quinquenios o sexenios, orden jerárquico o contractual. El mejor profesor para el primer curso es el que más capacidad tiene para que el joven recién incorporado a la universidad encuentre que si ha elegido la carrera a sabiendas, ésta no solo responde a sus expectativas sino que las eleva; y si lo ha hecho a tientas, le resulte atractiva para continuar o, llegado el caso, abandonarla, mas no decepcionado por la mala calidad de la docencia o el mal ambiente general, cuando no alejado por prácticas inaceptables de algún profesor, sino porque ha adquirido información válida para saber que su camino está en otro lado. En tanto que institución pública que se debe a la sociedad, las obligaciones de la Facultad no se limitan a 'sus alumnos'; también tiene responsabilidades con quienes se incorporan a ella y, por las razones que sean, la dejan.

Se hace necesario, por lo tanto, identificar a esos idóneos profesores y a los ineptos, para lo cual no se me ocurre otra vía que la de someter a evaluación los resultados de cada curso, mediante la realización de grupos de discusión y entrevistas bien diseñados y rigurosas encuestas hechas a todos los estudiantes de primer curso, tanto los asistentes como los que no. Nada se consigue si se pretende abordar este asunto con el sistema de evaluación que se suele hacer, falto de rigor en su realización (sólo dos alumnos de mi grupo lo cumplimentaron un año) y, por ende, carente de representatividad y

no digamos de eficacia. ¿En qué universidad sería cabe pensar que el sistema de evaluación de la docencia sea voluntario y confidencial, como es el llevado a cabo con el nombre de Docentia, al que solo se someten algunos profesores que se saben bien valorados por los alumnos y si un año no lo son dejan de hacerlo? ¿Qué efectos tiene semejante simulacro en la mejora de la calidad de la docencia? Y ya que estamos aquí: ¿qué intereses llevaron a suprimir el sistema de evaluación obligatoria del profesorado vigente en la UCM durante años? ¿A qué intereses corporativos respondía la confidencialidad de sus resultados?

Va de suyo que ese sistema de evaluación del primer curso debería ser sistemático, riguroso, continuado, institucionalizado, y cuyos resultados tengan efecto directo sobre la planificación docente. Ni que decir tiene que deben primar sobre la normativa departamental. Sé que con ella en la mano se suele acabar imponiendo la voluntad de un profesor *senior* que le beneficie y se empeña en reivindicarla frente a un *junior*. Pero también sé del poder que tiene un acuerdo institucional que se fundamenta en la convicción académica y moral de que la Universidad es una institución pública (de todos, no de sus plantillas y los estamentos sindicales) que se debe a sus alumnos y, como tal, ha de rendir cuentas a la sociedad que estos representan y no a intereses corporativos ni mucho menos personales, si esos intereses no se conllevan con los fines de la institución.

La asignatura

Pertenezco a los tiempos pretéritos en los que un profesor que se sometía a examen abierto ante un tribunal elegido mediante sorteo público y conseguía una plaza estable obtenía el reconocimiento oficial para elaborar el programa de una asignatura y asumía la responsabilidad de llevarlo a la práctica amparado por el principio de libertad de cátedra en un marco de autonomía universitaria. Lo que no implicaba, claro está, que pudiera hacer lo que le diera la gana, pues había de atenerse al criterio de su departamento correspondiente, a un marco de lógica disciplinar, a la tácita presión académica de su entorno más inmediato, que incluía no solo a sus colegas, sino también los alumnos, a su sentido de ética y dignidad profesional. Dicho modelo adolecía de fallos, como no, que se fueron generalizando con el acelerado aumento de las plantillas, y que daban en abusos de clases magistrales, no impartición del programa planificado, falta de correspondencia entre lo enseñado y lo examinado, ausencia de clases prácticas, etcétera.

¿Cómo se afrontaron tales circunstancias? Pues como se ha venido haciendo en el Reino de Boloña, a saber: incumpliendo el gatopardiano principio de que algo cambie para que todo siga igual, como prueba el hecho de que ha ido a peor. A saber, a base de copiar algunos rasgos del modelo académico anglosajón (que lidera los ranking internacionales), por parte de funcionarios formados (deformados y conformados) con el modelo latino (relegado en los ranking), los cuales no tuvieron otra ocurrencia que engendrar esa especie de Gran Hermano centralista, supervisor, evaluador del

sistema docente universitario, la ANECA, a la que dotaron con modelos contables hechos a base de indicadores de impacto, indicadores de matrículas, indicadores de ratios, indicadores de créditos, indicadores de horas, indicadores de indicadores, cuya burocrática y amenazante vigilia no ha servido para corregir ni mucho menos mejorar la calidad de la docencia universitaria, sino más bien para formalizar y legalizar sus múltiples carencias, en vista de que en las aulas se siguen produciendo las malas prácticas docentes que se pretendía erradicar, por parte de profesores, como los denunciados por mis alumnos, que a buen seguro cumplimentan escrupulosamente las fichas docentes, para seguir haciendo en el aula de su capa programática un sayo de arbitrariedad, poniendo en evidencia que el traje confeccionado por la ANECA no sirve para disimular la desnudez del rey de Boloña.

La ANECA nos marea cada curso con un formulario de control docente, que no llega a kafkiano por lo mal escrito que está, a base de etiquetas vagamente traducidas del inglés y tecnocráticos principios, que en la cabeza de los teóricos de Pedagogía pueden funcionar, pero que en la práctica real de las aulas dan como resultado una absurda contabilidad, imposible de cumplir si no es incumpliendo una mínima y sensata coherencia docente, amén de hurtarle en buena medida al profesor el derecho y la responsabilidad que se le reconoció en concurso público para administrar su docencia, en virtud de su constitucional libertad de cátedra y la autonomía universitaria. Es que había que controlar las malas prácticas de profesores que no cumplen con el programa. Pues sancióneseles, cámbieseles, expatriéselos, concédaseles sabáticos no remunerados hasta que se prejubilén, libéreseles sindicalmente o colóqueselos en la ANECA, ya que no se les puede expulsar en virtud de su inmunidad funcional; pero

sáqueselos de las aulas, o mejor, preocúpese de que no lleguen a entrar en ellas. Exíjan-se los departamentos, las juntas de facultad, los decanatos, las inspecciones de servicio, el cumplimiento de sus respectivas obligaciones de evaluar, coordinar, controlar y, llegado el caso, sancionar. Recursos y competencias para hacerlo, tienen. Falta convicción académica y conciencia de servicio público. Sobra amiguismo, pereza, redes clientelares, *buenismo* a cuenta del erario público, corporativismo, acomodamiento.

Lo que no se puede hacer es someter a un profesor de universidad al paripé del corta-pega de párrafos farragosos, pomposos, irrisorios algunos, agobiarlo con porcentajes de horas de prácticas, horas de teoría, horas de exposiciones, puntuaciones de exámenes, número de asistencias, créditos ECTS, que tienen que cuadrar decimalmente y dan calificaciones finales de 4,97, un poner, que más que nota es una cabronada no exenta de sadismo para el alumno al que se le propina con ella al final del curso. (¿Qué supone saber 4,97 de Antropología?!) Y todo, porque hay que atenerse a un control de presunta evaluación continua, cumplimentando alambicados formularios que supuestamente serán supervisados por el Gran Hermano (¿lo hace?), de los que depende nada menos que la aprobación o la supresión de todo un grado universitario, como así me previno un responsable decanal, cuando después de innumerables correcciones, ajustes, conteos y corta-pegas de párrafos, con mi orgullo universitario por los suelos y hartos ya de perder un precioso tiempo que podía dedicar a mis alumnos, me negué a seguir con las tediosas fichas declarándome en estado de insumisión burocrática. A tal punto había interiorizado el compañero la ontológica inmunidad funcional del profesorado que su respuesta a mi desacato fue no la reprobación,

no el apercibimiento, no la apertura de un expediente, no la sanción ni la suspensión de sueldo, como es pensable en cualquier empresa o institución, ni siquiera un pero hombre no te lo tomes tan en serio, total..., sino nada menos que la supresión de todo un grado universitario porque un profesor indignado de Políticas de la Complu dice hasta aquí hemos llegado con el mobbing de la casta de los burócratas, planta la tienda en Sol y enarbola un formulario con el puño en alto gritando con rabia escarlata: ¡A Lévi-Strauss pongo por testigo que nunca más volveré a rellenar una ficha de la ANECA!, dispuesto a todo lo que le pudiera caer por su acto de rebeldía (sabedor de que no pasaría nada, porque da igual), con tal de no verse aquejado de anesclerosis burocrática múltiple o, aún peor, afectado por la fatal anecrosis que gangrena de modo irreversible los órganos de la docencia. Anecrosis que ha invadido todos y cada uno de los tejidos de la vida universitaria, haciéndonos caer en la perversión epistemológica que se produce cuando el método acaba suplantando al objeto.

Los burócratas de la Agencia están consiguiendo con sus pamplinas tecnocráticas que la producción y transmisión de conocimientos, que son el primordial objetivo de la Universidad, su esencia, termine por verse desvirtuada, asfixiada, encorsetada, banalizada, falseada, atrapada en una maraña de formalismos, normativas y algoritmos, que han terminado por constituirse en el fin primordial y último de una gran parte de las actividades del profesorado. En lo que importa. Importa la acumulación de quinquenios de docencia, no la calidad de la docencia; importa la suma de publicaciones, que no siempre son de investigación (y alguien debería estudiar seriamente su repercusión real en el conocimiento y en la sociedad); importa la cumplimentación precisa de formularios

sobre los programas y su aritmético ajuste, no la calidad de sus contenidos; importa el número de créditos impartidos y sumados, no lo que acreditan; importa el tiempo sobre la tarima y en las bancas, no cómo se emplea y sus resultados; importa el número de tesis dirigidas, no qué aportan. Importa, en fin, aquello que pueda ser medido, contabilizado, formalizado, acreditado. Controlado. Este dócil sometimiento de la institución universitaria a los dictados burocráticos de la ANECA condena a la Universidad a reproducirse, con todos los males que la aquejan, en un círculo vicioso del que no puede salir si no es rompiendo la legalidad burocrática impuesta, si es que se quiere mantener legitimidad académica.

Cómo la vieja y orgullosa institución universitaria ha caído en semejante trampa, cómo ha permitido que le hurten tantas parcelas de su constitucional autonomía, tendrá muchas y complejas explicaciones; pero para mí hay una que las resume: el colectivo académico ha cedido terreno a la Burocracia a cambio de que no se le pidan responsabilidades sobre lo que de verdad importa, a los rectorados, a los decanatos, a los departamentos, a todos y cada uno de los profesores.

Declarada mi insumisión burocrática, continué procurando cumplir con el principio que ha guiado mi trayectoria como profesor de universidad: parecerme intelectualmente a lo mejor de ella (que no siempre coincide con el retrato oficial) y hacer por mejorarla, como era mi obligación en tanto que miembro suyo. Por supuesto, sin renunciar al deber moral de parecerme a lo más logrado de mí mismo, aunque ello implicara contravenir convenciones académicas o renunciar a las canonjías del escalafón.

Elaboré el programa de la asignatura de Introducción a la Antropología Social y Cultural acorde con las pautas establecidas en el Departamento, homologado en lo básico con los de la misma asignatura impartida por mis compañeros en otros horarios o en los otros grados, con un temario que contemplara los aspectos fundamentales de la disciplina, viendo que sus contenidos fueran adecuados para su primordial propósito: iniciar a mis alumnos en la Antropología Social y Cultural. Sin más cuentas decimales y sin más cuentas <<transversales>>, <<competenciales>> ni <<evidencias>> que demostrar al hermanillo de negro supervisor, así se cargara el Grado. Dedicaba el tiempo que consideraba conveniente a cada tema, a las prácticas, las exposiciones, los trabajos escritos, según fuera el ritmo de las clases, que no dependía sólo de mí, sino también de los alumnos, de la necesidad de insistir en determinados aspectos, profundizar una explicación, responder preguntas, remachar lo fundamental, establecer relaciones, recrearnos en la reflexión, disfrutar el descubrimiento, tratando de alcanzar la siempre buscada euritmia docente y tan solo en fugaces momentos conseguida.

Otra cosa es hasta qué punto podía cumplir con el programa. Y puesto a buscar respuestas a este interrogante, lo primero que me viene a la cabeza es que lo hacía bastante bien cuando disponía de ocho meses de clases para impartirlo, pero que me ha resultado complicado desarrollarlo con ecuanimidad los poco más de tres meses que permite el sistema cuatrimestral, a los que hay que descontar católicas fiestas de guardar, sindicales puentes, estudiantiles huelgas y algún que otro estentóreo concierto celebrado dentro de la Facultad en horario lectivo a pocos metros de mi aula. Con todo, procuraba seguir con la misma metodología de los tiempos perdidos de calmada docencia,

lógicamente a base de gibarizar los apartados del programa. Me las he visto y deseado para encajar clases teóricas, clases prácticas, exposiciones orales y pruebas escritas en tan reducido tiempo, siempre con la sensación de apresuramiento, a demasiados ratos de chapuza. Con todo, he procurado atenerme en todo momento una metodología docente más cualitativa que cuantitativa, más pedagógica que burocrática, más empática que impositiva.

Ya he hablado antes de la casi nula inclusión en los programas de bibliografía en inglés. Tampoco la tenían los míos, si bien proponía lecturas en ese idioma o en francés a quienes leían uno u otro, o los dos, para profundizar temas o elaborar trabajos. En general, había de conformarme con los materiales de carácter introductorio disponibles en la biblioteca, las librerías o Internet, con notables limitaciones, dada la reducida presencia de libros en la primera, por escasos presupuestos o la limitación de espacio, los pocos recursos económicos que los jóvenes tienen y los menos que dedican a la composición de una biblioteca personal, y el ya aludido problema del inglés en la mayoría de materiales adecuados expuestos en Internet. Y entre las posibles opciones tenía unos pocos materiales de hispana manufactura, de diversa calidad o adecuación para los novicios, los clásicos manuales introductorios de Marvin Harris, antiguos ya y excesivamente centrados en su materialismo cultural, o los tochos Mcgraw Hill, pedagógicamente funcionales, aunque algo elementales en su planteamiento para un nivel universitario, aparte de carísimos (están colgados en la Red), aunque hay que reconocerles la listeza editorial de insertar en sus páginas a profesores indígenas que eventualmente pueden prescribirlos. Aunque los he incluido en mis programas, nunca los he prescrito de forma exclusiva. No me parece buena fórmula

encorsetar la visión de la disciplina (ninguna visión) en el modo en que la concibe un solo autor, por lo que siempre he procurado proponer un mínimo de dos autores por tema tratado, a fin de propiciar la conformación de criterio propio del estudiante.

Hay un librito titulado *Lo que no dice la Antropología*, de los antropólogos Sophie Caratini y Maurice Godelier, cuyo descubrimiento me satisfizo mucho, no tanto porque respondiera fielmente a su provocador título, como por encontrar en él reflejados episodios de mi trayectoria profesional (las vivencias en el Sáhara o la simpatía por el recurso a la ficción antropológica), pero también porque podía ser un buen material de lectura complementaria para mis alumnos. Por supuesto, me planteé el efecto que podría tener en ellos, lo que no me impidió aconsejarlo, pues entiendo yo que no valen ocultamientos procurados en el quehacer científico, que no sean porque el nivel o la forma de presentación de sus contenidos resulten dificultosos para aquellos a los que vaya dirigido. Desde luego no por lo que digan esos contenidos, por mucho que se arriesgue el presunto sesgo negativo que, según algunos colegas, puede tener en la mente del neófito una visión de la Antropología que la pone en cuestión. Como estoy convencido de que, en tanto que ciencia social, la buena Antropología es esencialmente crítica y radical o no lo es, empezando consigo misma y con sus prácticas, hablé del libro de Caratini a mis alumnos, con las prevenciones oportunas, en cuanto a los puntos flacos, polémicos o débiles, que por supuesto tiene. Gustó mucho, despertó e incentivó vocaciones y desencadenó apasionados debates, y al día de hoy no sé de ninguno de ellos que haya dejado la Antropología por haber conocido con presunta prematuridad y alevosía del profesor lo que supuestamente la disciplina oculta. Que es algo más de lo que el libro

dice que oculta (como ponen de manifiesto ciertas actitudes timoratas y corporativistas), en detrimento de la imprescindible y sana transparencia y la democrática aceptación de voces discordantes.

En lo que respecta a las clases magistrales, a mi académico entender son imprescindibles, por mucho que los teóricos de la neopedagogía pontifiquen tontadas como que <<El profesor ya no enseña, sino que el alumno aprende>> (sic), como he leído por ahí, entre otras majóricas perlas. Alguien tiene que demarcar, definir, estructurar, ponderar, ordenar, ilustrar o referenciar los contenidos de la asignatura y, con todo ello, seducir a los alumnos. Y ese no puede ser otro que el profesor. Que para eso está, y no para moderar tertulias de cafetería o televisión, según se entiende demasiadas veces la docencia participativa. Lo que no presupone que el profesor haya de ser un soporífero oráculo infalible ni el alumno un oyente ignorante y pasivo, como refleja y al mismo tiempo determina la rígida disposición espacial de las aulas.

La inclusión de las prácticas en el plazo cuatrimestral presenta varios problemas cuando se trata de una asignatura introductoria para alumnos que desconocen las bases más elementales de la materia. El principal de ellos es definir en qué consiste una práctica. Solía recurrir a la organización de debates sobre las temáticas impartidas, a partir de materiales bibliográficos *ad hoc* o buscados en medios de comunicación o en Internet. En una primera instancia los alumnos los trabajaban a título individual, tratando de articularlos con los contenidos teóricos; luego en pequeños equipos para conformar un discurso coherente, para finalmente el día de la práctica en el aula, someter a debate general dos posibles posiciones sobre el tema elegido. Incentivaba con ese proceder el aprendizaje individual y en

grupo, las destrezas orales y dialécticas, al tiempo que procuraba la contextualización de los temas en problemáticas actuales y cercanas a los alumnos.

La usual distribución de créditos teóricos y prácticos en días alternos imposibilitaba este modo de entender las prácticas, por lo que juntaba dos sesiones teóricas seguidas una semana y dos sesiones prácticas la siguiente, dedicando cada día a la mitad del grupo, para no exceder la prescrita carga discente. No solo disponíamos así de tiempo para profundizar en los temas, sino que también ellos lo tenían para preparar las intervenciones de una semana para la siguiente. Lo cual tenía el añadido de eximir a la mitad del grupo de asistir un día, dándole tiempo para otras actividades académicas, evitando el desorden y la ruptura de ritmo que provoca la práctica partida de las sesiones de dos horas.

Entre las razones que dificultan la evaluación continua está la ya apuntada de la asistencia irregular del alumnado. Un inconveniente fácilmente resoluble, a poco que se imponga la asistencia obligatoria y sea controlada con la colegial pasada de lista nombre a nombre, como hay quien hace en el primer curso, o mediante las firmas de los alumnos. Proceder éste que yo he practicado, no con afán controlador ni mucho menos contable, sino para disponer de información cualitativa que me sirviera para hacerme una más completa idea de la situación de cada alumno a la hora de su evaluación final y, por supuesto, con propósito positivo. Siempre he dado por asumido que un alumno podía superar mi asignatura sin necesidad de asistir a ella, y alguno ha habido en mi larga trayectoria docente, incluso con resultado final sobresaliente. Eso sí, la condición era que hubiese un seguimiento personalizado por mi parte en tutorías.

Nunca he querido en mis clases un alumno que no tuviera voluntad de estar en ellas o lo hiciera con actitud pasiva, por prurito burocrático, entretenido con el móvil o el ordenador o aún peor, parloteando durante toda la sesión. Un muy extendido mal hábito éste que me provocó un serio problema de afonía y que un año de logopeda no resolvió, dada mi resistencia a la artificialidad del micrófono y la pésima acústica de las aulas, acorde con la inhóspita y oscura funcionalidad del edificio de la Facultad, arquitectónicamente injustificable, dado que se construyó en medio del campo. Muchas veces me he preguntado por las razones que podía haber en tan irrespetuoso hábito de algunos estudiantes con el trabajo de su profesor, con sus compañeros, con la dignidad debida al acto de la transmisión de conocimientos, tan diferente del entusiasmo y el respeto que siempre he encontrado en las universidades latinoamericanas en las que he impartido docencia. Y entre las respuestas que me he dado, algunas me han servido más que otras para explicarme el fenómeno, aunque no para admitirlo: la posible falta de atractivo de mis clases para los alumnos parloteantes era algo que podía asumir, aunque no aceptar, dada la no obligatoriedad de asistir y la posibilidad de ir ‘por libre’, con seguimiento particular por mi parte incluido; también el bajísimo nivel de educación que en este sentido se da en la etapa infantil y adolescente en las familias y en la escuela en este país, propio de una incultura indisciplinada e irrespetuosa con quien tiene la palabra (y tan sumisa a veces con quien la impone), que no solo se manifiesta en las aulas, sino también en consejos de departamento y juntas de facultad, por parte del profesorado. Y no me refiero a hacer un leve comentario.

La otra razón explicativa es la incapacidad de nuestro vetusto y rígido sistema docente para afrontar los nuevos usos de la comunicación, que hacen difícilmente soportables los monólogos de casi dos horas, por duplicado y hasta por triplicado, en una mañana o una tarde, con las que se perpetra a jóvenes poco habituados a escuchar discursos orales de contenidos abstractos, insertos como ya están en una cultura de hiper-comunicación audiovisual, inmediata, fragmentada, simultaneada, a todas luces incompatible con la fórmula del profesor oráculo tradicional. Serio problema este que dejará fuera de juego a toda institución formativa que no sepa adaptarse, como es nuestra anquilosada Universidad, a pesar de los esfuerzos que se están haciendo, tan masificada, tan rígida en sus formas, basada en un vetusto modelo docente que vislumbra mal la figura del profesor, si no está entarimado y perorando a alumnos empotrados en las bancas, cual si fueran ocas a las que embutir a base de palabras que serán evacuadas, tantas veces sin digerir, sobre un cuadernillo de examen al final del curso, o de tanto en tanto, si es que se sigue el sistema de evacuación continua. Cómo no envidiar esas universidades a las que van nuestros erasmus, cuya carga lectiva presencial es de seis o siete horas semanales. Cuando a su regreso a Boloña alguno de sus compañeros que suelen invernar en los pasillos del bar, aperreando mascotas y en humeante estado de placidez, les pregunta: ¿Y qué hacáis el resto del tiempo libre?, imaginando bucólicas sentadas en el césped, fumatas junto a la biblioteca, conciertos en horarios lectivos, bien regados de cerveza, o una oportunidad de oro (o *black*) para dedicar más tiempo al consejo de administración, la fundación o el chiringuito de turno, si quien pregunta es alguno de esos profesores que impunemente incumplen la dedicación exclusiva, la respuesta del

erasmus es que se dedican a talleres en grupo, trabajo en biblioteca, asistencia a conferencias, a seminarios y a preparar las tutorías con sus profesores, a las que no vale la pena asistir sin caer en el descrédito personal, jugarse el curso y la posible beca, si no se les ha dedicado todo el tiempo “libre” y algo más.

El modo en que yo he entendido la evaluación continua ha contemplado el criterio cuantitativo, pero sobre todo cualitativo y personalizado, hasta donde me lo ha permitido el excesivo número de alumnos de las asignaturas de Introducción. Ya he escrito antes sobre el recurso de los debates en las clases prácticas, que también es sistemática y rigurosamente practicado por algunos compañeros del Grado. Un proceder que me permitía hacer ese seguimiento más personalizado. ¿De todos? Sin duda de los que están atentos, activos, interesados, motivados, que son el grupo minoritario que suele protagonizar las intervenciones en clase, da sentido a la actividad docente y recompensa y dignifica los esfuerzos del profesor. Los otros, pasan y siguen parloteando entre sí. Se les llama la atención, dicen *perdón, perdón*, y acto seguido retoman el parloteo.

La falta de participación de la generalidad del alumnado ha sido uno de mis caballos de batalla a lo largo de mi trayectoria docente, por el que he ensayado cuantos recursos he tenido a mi alcance, incluida la sugerencia de que hicieran algún cursillo de presentación oral en público. Mil veces me he bajado de la tarima, metafórica, proxémica, kinésica, discursiva, lexicológica y simbólicamente. Les he insistido que estaban ahí para aprender, equivocarse, meter la pata, escucharse a ellos mismos hablar en público, corregirse y ser corregidos; les he advertido de que más valían unas cuantas veces coloraos en la carrera ante sus compañeros que una sola vez en blanco o en gris en su futura

actividad profesional; les he dicho que hablaran con sus propias palabras, que no se dejaran avasallar o acomplejar por el compañero o compañera picos de oro; los he incentivado contándoles lo participativos que siempre han sido mis alumnos latinoamericanos o norteamericanos; les he pedido que se olvidaran de los profesorcillos que se molestan cuando se les pregunta o no responden, que yo había visto con hispana sorpresa, admiración y aprendizaje a los mismísimos Lévi-Strauss, Augé, Godelier o Bourdieu, escuchar con respeto preguntas de alumnos de doctorado formuladas en francés macarrónico, mal planteadas o que denotaban inapropiado nivel de conocimientos y ellos escucharlas y responderlas con educación y propósito formativo. Pues por aquí, en el Reino de Boloña, silencio y parloteo de fondo constante. Con todo, entre las intervenciones más o menos espontáneas o inducidas por mí, las exposiciones individuales o en pequeños grupos y los debates, me procuraba el seguimiento de una mayoría de ellos en los momentos álgidos de los debates. Para hacer hablar a los ‘mudos parloteantes’ y ampliar la información sobre los demás, me servía de las tutorías. Para hacer hablar a los chinos de turno, ponía una vela a Santo Tomás de Aquino para que pidiera al colega Confucio su intercesión ante el Gobierno Chino del Gran Poder, empeñado en hacer de las deficitarias universidades occidentales academias de idiomas donde apostar a sus jóvenes hieráticos guerreros de Xiam (¿también son de terracota?)

El sistema de tutorías funciona regular, y no porque los profesores del Departamento las incumplan (sí algunos de los otros departamentos que imparten en el Grado), sino porque suelen coincidir con horas de clase de los alumnos. Una limitación que viene marcada por la excesiva carga presencial, mas también por la rígida

división de los bloques horarios de mañana y tarde, que hace casi inconcebible a profesores y a estudiantes la posibilidad de pasar una jornada completa en el centro. Que no era mi caso ni el de algunos de mis alumnos, pues aprovechábamos esos tiempos para cumplir con unas fructíferas tutorías que solían derivar en sosegadas y enriquecedoras conversas hasta que los bedeles nos avisaba del cierre del edificio. Con todo, me he pasado muchas horas en mi despacho más solo que la una, sin tener con quien realizar mi vis tutorial, a sabiendas de lo necesitados que nuestros estudiantes están de una atención más personalizada, que no necesariamente había de ser la mía, y a lo peor era eso lo que explicaba mis soledades.

El problema es que nuestro modelo universitario considera las tutorías básicamente como un mero recurso de apoyo a la docencia en el aula, casi marginal, con el que resolver asuntos puntuales de los alumnos, considerados a veces como un estorbo ineludible y necesario acampado a la puerta de los despachos, justificador de otras actividades más reconocidas por el *establishment*, como la de acumular sexenios de publicaciones, y que en muy gran medida explica muchos de los males de la devaluada docencia. Una circunstancia difícil de resolver en un sistema basado en el control Anacrónico del cumplimiento docente y discente, falta de mecanismos realmente eficaces de supervisión cualitativa de resultados a corto, medio y largo plazo. Cabe imaginar el vértigo que puede generar en las cumplimentadas mentes de nuestros funcionarios de visera, manguito y formulario, la sola idea de reducir significativamente los tiempos dedicados a las aulas en pro de fomentar talleres, seminarios, trabajos en pequeños grupos e individuales, búsquedas de materiales en la Red y en la biblioteca, prácticas *in situ* y tutorías sistemáticas. ¿Y cómo

coño controlamos eso?! protestarían alarmados los burócratas. Con lo sencillo que nos resulta meteros un par de veces a la semana en un aula y de tanto en tanto haceros rellenar unas cuantas fichas de control, a cambio concederos un automático señuelo, perdón, incentivo, cada vez que el incesante y eterno fluir del tiempo da una suma de cinco años, en reconocimiento de una calidad docente que, como el valor al soldado en la antigua mili, a los profesores de universidad se da por supuesta.

No recuerdo haber puesto nunca un examen en el que pidiera a mis alumnos que trasladaran directamente un determinado saber de los apuntes o la bibliografía al papel, en coherencia con mi mantra de no importar tanto lo que pudieran saber, como lo que fueran capaces de hacer con lo aprendido. Unas veces les ponía una frase relacionada con un tema concreto para que la comentaran, recurriendo al material trabajado; otras, seleccionaba dos o tres conceptos de una temática concreta y les pedía que articularan con ellos un discurso consistente; otras, les pedía que cada cual formulara su propia pregunta sobre el problema que ellos seleccionaran, haciéndoles ver la importancia de saber formular preguntas (tanto o más relevante que el darles respuestas), y que desarrollaran 'su' criterio (no admitía un trabajo o examen que no estuviera escrito en primera persona); otras, les planteaba alguna cuestión para que la trabajaran en casa o en equipo y me la entregaran el día de la prueba. Jamás se me pasó por la cabeza pasarles un test para comprobar sus conocimientos. La Antropología que yo siempre he practicado y enseñado era incompatible con ese formato.

En mi programación cuatrimestral incluía dos ejercicios escritos, uno hacia la mitad del programa y otro al finalizarlo. Ambos

eran de prescrita revisión individual en mi despacho, consistente en su lectura en voz alta por parte del alumno y las oportunas intervenciones por mi parte, para preguntar, aclarar, matizar, señalar, mejorar, corregir, discutir, lo escrito y lo hablado, en el fondo y en la forma. Me llevaba bastante tiempo (por el que yo era remunerado con mi salario y al que el alumno tenía derecho con el pago de la matrícula), pero lograba así fomentar, en la medida de lo posible, las destrezas orales y dialécticas del alumno, conocer mejor sus debilidades y fortalezas, sus dudas, sus preocupaciones, sus opiniones sobre mi asignatura (hasta donde cabía esperar de su osadía), desarrollar su imaginación antropológica, su capacidad de relacionar, construir problemáticas e intentar resolverlas. Algunos salían de la tutoría con el acuerdo de trabajar determinados puntos flacos y el compromiso de volver a vernos para ver el progreso.

Con todo, no conseguía resolver el peor de los males que para mí ha tenido la masificación: que la resulta de todo un proceso de relación docente diera al final de cada curso en un simple número junto a un nombre sin rostro, inserto en una lista colgada en el tablón de anuncios del Departamento o en la Intranet. Cada vez que eso ha ocurrido, y ha ocurrido demasiadas veces, lo he considerado como una falla en mi oficio de profesor.

El Profesor Honorífico no tiene quién lo honore

Con mi fecha de caducidad a punto de cumplirse en forma de jubilación anticipada, quise ver en la figura límbica de Profesor Honorífico una excelente oportunidad para, una vez liberado ya de las constricciones académicas, atender a los alumnos de primer curso del GdA, con el propósito de ayudar a paliar alguno de los problemas aquí tratados, dar algunas charlas en el Departamento y elaborar este informe sobre el primer curso.

Aproveché el día de la recepción de alumnos, a principios de octubre, para presentarme a los grupos de mañana y de tarde y ofrecerme para atender cuantas dudas tuvieran en relación con la carrera que se disponían a iniciar, en el horario que mejor les conviniera, número de despacho, teléfono y correo electrónico mediante. Mientras exponía algunos de los problemas que podían plantearme, el grupo atendía con reveladora sonrisa y aquiescente cabeceo, como hacen los perritos de la parte trasera del coche. A la salida del aula, me faltó apoyar sinuosamente mi honorífico hombro en la jamba, poner ojos seductores y decirles: Solo silbad, ¿sabéis silbar, no? Juntáis los labios y sopláis, que es como Lauren Bacall trata de llevarse al huerto a Humphrey Bogart, en Tener o no tener.

Pasaron los días y ninguna llamada ni el aluvión de correos esperado ni tan siquiera un mal silbido a mi paso por los pasillos solicitando tutoría para tratar cuitas académicas o existenciales, esperables en un colectivo que, como yo sé muy bien, escrito está, su perrunillo cabeceo aseveraba y alguno de ellos me aseguró, llega

desinformado, despistado, desanimado, desubicado o adolescentemente desquiciado, como demuestra el que en torno a casi un tercio de ellos no espere al segundo cuatrimestre para abandonar y una buena parte de los que siguen tampoco es que lo tenga muy claro. Será que están esperando a ver de qué va todo esto, me decía, mientras pasaban los días.

Hacia finales de noviembre, recibo un correo de una alumna “interesadísima” en tener una tutoría conmigo para tratar las muchas dudas que tenía sobre la carrera que había elegido. Respondí de inmediato, proponiéndole que fuera ella la que fijara el encuentro, dado que a mí me sobraba bastante de mi honorífico tiempo. El día de la tutoría, vuelvo a recibir otro correo suyo en el que me dice que lo siente mucho, que qué despiste, que no sabe cómo ha podido ocurrir, que me agradece mucho mi disponibilidad y que siente haberme molestado, pero es que ella no es alumna de la Complutense, sino de la Autónoma. Intrigado por un embrollo digno del inspector Clouseau, aunque no sorprendido porque pasaran cosas así en Boloña, tras un intercambio de correos con la alumna fallida, me informa de que, en efecto, se había matriculado en Políticas de la Complu, pero que se había cambiado hacía unas semanas a la Autónoma y no se había percatado de que el profesor al que estaba solicitando tutoría era de la Complutense. Aclarado (a medias) el embrollo, aunque celoso de mis colegas de Antropología de la Autónoma, por resultar más atractivos para la joven que nosotros, volví a contactar con ella para interesarme por los motivos de su deserción y tenerlos en cuenta para mi informe. Y no sé si me tranquilizó o aumentó más mi desazón boloñesa, cuando averigüé que ella nunca se había matriculado en Antropología, sino en Ciencias Políticas, primero en la Complutense, luego en la Autónoma.

Será que van a esperar al segundo cuatrimestre (los que queden) para empezar la asignatura de Introducción a la Antropología y así estar en mejor disposición para plantearme sus problemas, me fui diciendo en los días sucesivos. Comienza el segundo cuatrimestre y solicito al Departamento que me facilite alguna sesión de la asignatura de Antropología, mañana y tarde, para insistir en mi ofrecimiento a los alumnos. Al cabo de unos días, me dice el director que una de las profesoras le ha respondido que no puede cederme una sesión, por cuestiones de agenda programática (aunque finalmente pude utilizar su clase un día que la docente tenía médico). Una semana después, la profesora del grupo de la tarde aún no había respondido al correo del director de su departamento. Consigo el hueco que amablemente me cede el profesor de una asignatura de otro departamento y otro hueco aprovechando la ausencia prevista de otro profesor, también ajeno a mi departamento. Reitero el ofrecimiento a los alumnos y vuelvo a esperar su visita a mi despacho. Hacia el mes de abril, aparece una alumna con dudas de continuidad o posible cambio de Grado; luego otra y, de nuevo ella con otro. Nadie más.

Corolario: desprovista mi honorífica condición de capital académico de burocrático valor, no disponía ya de capacidad crediticia que ofrecer a los alumnos novicios para que pudieran sumarlos en su contabilidad curricular en el banco de Boloña. Apenas llevaban unos meses en la universidad y ya empezaban a mostrar síntomas de incipiente anesclerosis burocrática múltiple: habían aprendido a distinguir lo que cuenta y lo que no cuenta. En pocos días, con la llegada de los exámenes, aprenderían también a identificar “lo que entra” y “lo que no entra” para “quitarse asignatura”.

La otra actividad ofertada al Departamento incluía varias charlas sobre determinadas temáticas, una de ellas sobre salidas profesionales; en concreto, la del papel del antropólogo como consultor. Un campo en el que yo he tenido algunas experiencias con una Ong, en Perú, con la Agencia de Cooperación Española, en Honduras, con Médicos del Mundo, en Nicaragua, con Médicos sin Fronteras, en Mauritania, y por aquel entonces empezaba a mantener encuentros con Arquitectos sin Fronteras, aprovechando mis trabajos sobre la relación entre Arquitectura y Antropología. Me la preparé bien, consciente del interés que a buen seguro tenía un asunto que tanto preocupa a los estudiantes del GdA. Llegó el día señalado para la charla y solo apareció una alumna (gracias, Lucía).

También me ofrecí a compañeros para que contaran conmigo en alguna de sus clases prácticas, a fin de exponer a sus alumnos algún aspecto de mis trabajos de campo en España, en los Andes peruanos, en México o mis excursos por la ficción etnográfica. Hasta hoy. La ficha de la ANECA no cuenta con un recuadro dedicado a la figura del Profesor Honorífico.

Epílogo

En qué momento se jodió la cosa, me pregunté en la soledad de mi despacho, al anochecer de un día de mayo. Respuestas no me faltaban y algunas de ellas quedan escritas aquí. Todas terminaban por traerme al pensamiento una conclusión: decadencia.

En El Ladrón de Mitos, Cayetano Aljamia, su protagonista, reflexiona sobre lo ilusos que son los antropólogos al haberse dado por cometido comprender al género humano, no ya por su capacidad de mentir (cualidad que comparte con el resto de los seres vivos, sea en forma de engaño, disimulo o camuflaje), sino porque posee otra capacidad que es exclusivamente suya: mentirse a sí mismo. También la subespecie de los antropólogos, aunque para ello, estos, en tanto que pensantes oficiales, se sirven de la teoría. Y del B.O.E.

Me pregunté cuánto de esa decadencia cabía imputar a la Universidad en la que había pasado más de cuarenta años, aprendiendo y enseñando, y cuánto debía atribuirme a mí, agotado ya el entusiasmo para continuar una vida académica que se había ido tornando en un cada vez más frecuente *déjà vu* sin solución de novedad y desprovisto del ánimo necesario para procurarla. Algo en mi fondo me hizo desistir de buscar una respuesta, barruntándome que, de los dos, seguramente sería yo el que iba a salir peor parado.

Cerré el ordenador, recogí mis cosas y me dispuse a hacer lo que nunca he dejado de cumplir con el mayor de los celos, día tras día,

curso tras curso, a lo largo de los treinta y cuatro años que he ejercido mi oficio de profesor y, al cabo, no tengo la menor duda de que, entre todas las aportaciones que haya podido hacer, mejores o peores, acertadas o no, honestas todas en su intención, es la única que tengo la completa certidumbre de que tendrá una consecuencia buena en el futuro: cuidarme de apagar la luz del despacho antes de cerrar la puerta para irme a mi casa. 'Clic'

Curro Sánchez

Cahuita, octubre de 2015

A los alumnos de Introducción a la Antropología Social y Cultural que me han proporcionado el privilegio y la responsabilidad de acompañarlos en su encuentro con la disciplina.

A Beatriz Pérez Galán y Alejandro Baer Miseses, exdoctorandos, colegas y amigos, porque dignifican mi trayectoria como profesor.

A mis compañeros, amigos sobre todo, Antonio Muñoz Carrión y Javier Sánchez Carrión, por las tantas horas de preocupaciones académicas compartidas, casi todas reflejadas aquí.