

## DE MODAS, CAMBIOS Y VELEIDADES POLÍTICAS: REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Rafael Portillo García  
Catedrático de Filología Inglesa (jubilado)  
Universidad de Sevilla

Desde que en octubre de 1965 inicié mis estudios universitarios en la entonces llamada Facultad de Filosofía y Letras de Sevilla han transcurrido casi cinco décadas, pero desde aquella fecha hasta 2010, en que me pre-jubilé, estuve en permanente contacto con la institución universitaria, primero como alumno, en Sevilla, Salamanca y Saint Andrews (Escocia), y luego ya como profesor, en Sevilla, Salamanca, Edimburgo (Escocia) y finalmente Sevilla, donde he ejercido la mayor parte de mi docencia. He sido pues testigo, agente y “víctima” paciente de la continua transformación de la universidad durante todo ese tiempo. Puesto que el espacio de estas páginas es limitado, dejaré a un lado el posible análisis de las causas socio-políticas de tal transformación, para centrarme en las consecuencias que dicha transformación ha tenido en la enseñanza como tal y en la propia actividad docente del profesorado.

En líneas generales, parecería lógico afirmar que la universidad española ha ido evolucionando a remolque de los diferentes cambios socio-político-económicos por los que ha atravesado el país en las últimas décadas, pero tal afirmación no sería del todo válida. En mi opinión han entrado en juego otros factores, como son la propia fascinación que el cambio por el cambio ha produ-

cido siempre en quienes han desempeñado el poder dentro y fuera de la universidad, teniendo además en cuenta a las modas que, más o menos pasajeras, han tentado siempre a los docentes y han motivado el que en cada momento se haya intentado proponer un determinado modelo, como si fuera el único y definitivo a la hora de abordar el trabajo en el aula. También los políticos, desde el más alto mandatario hasta los rectores, pasando por los sucesivos ministros del ramo, han deseado de alguna manera dejar su impronta en los distintos programas y leyes educativas, aunque para ello hayan tenido que introducir innovaciones en ocasiones caprichosas, cuando no arbitrarias. Finalmente, la universidad ha sufrido la plaga inmisericorde de determinados pedagogos que, no contentos con haber contribuido a devaluar las enseñanzas primaria y secundaria, tienen desde hace años los ojos puestos en la enseñanza superior con objeto de frivolarla y convertirla en pálida sombra de lo que debería realmente ser.

Sorprendentemente, ninguno de los factores a los que me he referido han sido capaces de producir cambios profundos, porque en realidad nunca se ha llegado hasta el fondo de la cuestión, y por tanto nunca se ha contemplado una transformación radical

de la enseñanza universitaria, para revalorizarla y hacerla mucho más rigurosa y seria, a la vez que más útil para la ciencia y la sociedad. En mi opinión, la mayoría de los cambios han sido bastante superficiales, limitándose a parchear la situación existente mediante nuevas nomenclaturas para asignaturas y carreras y nuevas formas de clasificar administrativamente al profesorado, o se han limitado a cuestiones burocráticas de menor importancia. Se podría decir, parafraseando a Lampedusa en *El Gatopardo*, que se ha intentado ir cambiándolo todo, para que en realidad no cambie nada.

Cuando inicié mis estudios en Sevilla, las carreras de Filosofía y Letras de casi toda España tenían planes de estudio hasta cierto punto parecidos. Sin embargo, al concluir mi segundo año de estudios comunes y trasladarme a Salamanca para cursar Filología Moderna en la facultad de Letras de aquella universidad, ya pude comprobar que el plan vigente allí era distinto del que había conocido en Sevilla pero, además, ya se movilizaban profesores y alumnos para conseguir un nuevo plan de estudios, que debía entrar en vigor uno o dos años después, como así sucedió. Me licencié en Salamanca en 1970 y poco después conseguí un contrato de profesor ayudante en la facultad de Letras de Sevilla, donde ejercí entre 1971 y 1972, y pude comprobar que desde mi marcha en 1967 ya habían cambiado también los planes de aquí. Volví en 1972 a Salamanca, en cuya universidad ejercí tres años como profesor no numerario, siguiendo el nuevo plan que se había fraguado en mis años de estudiante, a la vez que se preparaba ya otro plan, que entraría en vigor muy poco después. Ejercí luego de lector de Español en la universidad de Edimburgo entre 1975 y 1978, y durante esos tres años, jamás oí hablar a mis colegas

británicos de nuevos planes o de cambios en los programas de enseñanza. Años después, sin embargo, y como consecuencia de los ajustes económicos promovidos por Margaret Thatcher, sí que se producirían cambios profundos en las universidades británicas, casi todos ellos de naturaleza financiera, en un intento de abaratar costes de docencia y rentabilizar infraestructuras; aquello sí que supuso el fin de un determinado modelo de enseñanza universitaria.

Pero al volver a Sevilla en 1978 para ejercer como profesor no numerario de Filología Inglesa, pude comprobar, de entrada, que no sólo había cambiado una vez más el plan de estudios, sino que la propia facultad de Letras había desaparecido, para dar paso a tres facultades independientes y distintas entre sí. Me correspondía ahora trabajar para la facultad de Filología donde, por cierto, al haber entrado en vigor recientemente un plan de estudios sin que se hubiera extinguido el anterior, coexistían dos planes distintos, para gran trastorno de docentes y administrativos, e incluso de los propios estudiantes. Sin embargo el plan nuevo no debió satisfacer a una personas con autoridad, pues inmediatamente se volvió a movilizar a profesores y alumnos con objeto de introducir otro plan, que entró en vigor en los años 80, aunque luego, y debido a la nuevas directrices de la llamada LRU hubo que sustituirlo a toda prisa, cambiándolo por otro que entraría en vigor a mediados de los 90. Finalmente y debido a la implantación en la Universidad de Sevilla del llamado plan Bolonia, hubo que improvisar en 2008, a todo correr, unos planes “completamente nuevos”, cuya única y real novedad ha consistido en convertir a las antiguas licenciaturas de cinco años en grados de cuatro, rebajando considerablemente el nivel de exigencias y conocimientos.

Recuerdo con fastidio y bastante sonrojo cómo se nos fue conminando en las distintas facultades a diseñar en poco tiempo unos planes de estudios para los nuevos grados, de modo que se aprobaran de forma inmediata y pudieran implantarse en el curso siguiente. Se trataba de ir acuñando nomenclaturas que pareciera novedosas, para designar a las mismas asignaturas de antes. En realidad la filosofía que parecía prevalecer era que se pudiera seguir enseñando lo de siempre, aunque exigiendo muchos menos, sin renunciar a la pretensión, de cara a la galería, de que se estaban introduciendo cambios radicales en el planteamiento de la propia enseñanza. En aquellas sesiones maratonianas en que se debían “inventar” los nuevos grados, se tropezaba constantemente con la obligatoriedad de “describir” las asignaturas según unos modelos predeterminados que incluían conceptos tan difusos como “objetivos”, “competencias”, “metodología”, “cronograma”, etc. etc. El problema era que prácticamente nadie sabía a ciencia cierta a qué hacían referencia aquellos epígrafes, y como había que darse prisa para tenerlo todo listo dentro de plazo, y puesto que ya había departamentos, facultades o universidades que habían pasado por el mismo trance, los profesores de Sevilla y de media España se dedicaron al dudoso oficio del “corta y pega”, buscando en internet programas ya elaborados por otros, para presentarlos como propios. Siempre me pregunté cómo un colectivo tan respetable como es el profesorado universitario pudo aceptar sin escrúpulos una práctica de tan dudosa respetabilidad como es el “plagio”, en un intento absurdo de halagar a la autoridad y tener reconocidos cuanto antes los nuevos grados. De todos modos y puesto que todos aquellos programas fueron luego aprobados por la autoridad superior, se ha de inferir que, o bien las personas encargadas de revisarlos nunca llegaron a leerlos, o

que todo el mundo fue cómplice del engaño, pues se suponía que se introducían planes y asignaturas de nuevo cuño cuando en realidad habían sido sistemáticamente plagiados y ofrecían escasa novedad.

La “zanahoria” con que se había intentado animar al profesorado para que aceptara la pomposamente llamada “Convergencia con Bolonia” fue una apuesta clara por una enseñanza desmasificada y de calidad, donde el trabajo diario en grupos pequeños, la tutoría personalizada y la evaluación continua pudieran sustituir a las antiguas clases magistrales y a los exámenes tradicionales. Sin embargo, mucho antes de que los nuevos planes fueran aprobados, ya se empezó a intuir que aquello quedaría en agua de borrajas, sobre todo porque se nos advirtió desde un primer momento que la adopción de los nuevos grados debía traducirse en un coste cero para las arcas de la universidad, lo cual significaba que los grupos tendrían que seguir siendo numerosos y que no se dispondría de personal adecuado para las supuestas tutorías. Como además el cambio a los planes de Bolonia no llevaba aparejado ningún tipo de desembolso en infraestructuras, no se iba a poder disponer de aulas más pequeñas y tecnológicamente mejor dotadas, adecuadas para otro modelo de enseñanza. Y como resulta que en la Universidad de Sevilla, según los estatutos, los estudiantes no están obligados a asistir a clase, la evaluación continua tampoco se iba a poder aplicar. De modo que hubo que aceptar con resignación que todo el trastorno que había supuesto para la universidad española y concretamente para Sevilla la incorporación a la filosofía de Bolonia, se iba a materializar en meros cambios superficiales y en un aumento considerable de la burocracia, a costa del sufrido profesorado. Una vez más, la universidad española en general y la de Sevilla en particular, fue víctima de la frívola tendencia

del cambio por el cambio, a la que me he referido más arriba; sin embargo, si se calcularan las horas empleadas en reuniones y discusiones estériles para llegar a lo que hoy se reivindica como un logro, el montante sería escandaloso, sobre todo porque fue tiempo detraído de la dedicación docente e investigadora de cientos de profesionales.

Me he referido hasta ahora a cambios más o menos caprichosos que han sido promovidos en su mayor parte por la autoridad académica, casi siempre con la colaboración e incluso complicidad de gran parte del profesorado y de un sector de los estudiantes. Pero conviene no olvidar que ese afán por institucionalizar el cambio continuo ha venido casi siempre respaldado por la más alta autoridad de la nación o, en su defecto, por el ministro de educación del gobierno central y/o el consejero de educación de la junta de Andalucía. Conviene recordar que casi todos los ministros de Franco desearon de alguna forma ser recordados, a través de disposiciones y decretos que reflejaran su propio cuño idiosincrático; aquellos decretos, unos más afortunados que otros, en raras ocasiones contribuyeron a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria. De todos modos, la disposición más absurda y esperpéntica que un ministro de aquel régimen pudiera haber concebido fue lo que se conoció irónicamente como “calendario Juliano”, y el adjetivo no aludía a Julio César, sino a Julio Rodríguez Martínez, ministro de Educación del gobierno que presidía Carrero Blanco; ese señor tuvo la “feliz” idea en 1973 de cambiar el calendario de la universidad, de modo que los años académicos coincidieran con los años fiscales, para lo cual cada curso, en vez de empezar en octubre y terminar al verano siguiente, tendría que iniciarse en enero y concluir en diciembre. El problema de aquel descabellado invento fue que su im-

pulsor quiso que se aplicara de forma inmediata, por lo menos a los alumnos de nueva incorporación, con lo cual los estudiantes que se habían matriculado en primero de facultad, en vez de iniciar sus estudios en octubre de 1973, hubieron de esperar hasta enero de 1974. Afortunadamente, con el cambio de gobierno que vino tras el asesinato de Carrero Blanco nombraron a otro ministro de Educación, que se apresuró a derogar el susodicho decreto, aunque el daño ya estaba hecho.

También los sucesivos gobiernos democráticos han intentado de alguna forma dejar su impronta en la enseñanza universitaria y en la configuración del profesorado. Ya desde el primer gobierno de UCD, empezaron los políticos a mostrar cierto interés por introducir en la universidad reformas que iban a afectar al profesorado, aunque en menor medida a la enseñanza en sí. Fruto de aquellos primeros años de democracia sería la disposición de la llamada “idoneidad”, mediante la cual una serie de profesores contratados sin categoría de funcionario (los entonces llamados “no numerarios”) que acreditaran poseer el doctorado y una determinada antigüedad en el puesto, podrían solicitar plaza como profesor funcionario sin tener que pasar por ningún tipo de prueba u oposición. De esa medida se beneficiaron bastantes profesores que llevaban años trabajando de forma precaria, sin estabilidad y con escasas posibilidades de promoción; un nutrido y digno grupo de profesores pudieron, gracias a la idoneidad, conseguir una estabilidad muy merecida, aunque también la medida sirvió para que personas de escasa cualificación consiguieran sin esfuerzo un puesto vitalicio en la universidad.

Y siguieron saliendo leyes, primero con gobiernos socialistas, luego con los populares, y de nuevo con los socialistas. Algunas de ellas, como la LRU o la LOU, fueron

fuertemente contestadas en su momento por el alumnado y algunos sectores del profesorado, pero tanto la una como la otra sólo incidieron de forma indirecta en la calidad de la enseñanza universitaria. Desde un punto de vista práctico, la LRU facilitaba enormemente la incorporación del profesorado joven al cuerpo de funcionarios mediante unas oposiciones un tanto “descafeinadas” que se dieron en llamar “concursos” y que no tenían tanto en cuenta los conocimientos del candidato, como los méritos conseguidos en la trayectoria investigadora y académica; además, el departamento que sacaba la plaza nombraba también a dos de los cinco miembros del tribunal, con lo que la obtención de la plaza quedaba de alguna forma casi asegurada para el candidato de la “casa”. Pero la verdad es que, tanto la LRU como el decreto de idoneidad, se habían concebido para intentar paliar el grave problema que durante más de una década había supuesto para la universidad y para el estado español un colectivo tan descontento, numeroso e imprevisible como el de los profesores no numerarios. De modo que, entre la aplicación de la idoneidad y la aplicación de la LRU, la inmensa mayoría de los “conflictivos” profesores no numerarios desapareció, y ya se sabe que “muerto el perro, se acabó la rabia”. Lo malo fue que, una vez erradicado el problema, el sistema LRU de acceso al funcionariado estuvo en vigor el tiempo suficiente como para ir degenerando, hasta convertirse en una caricatura de sí mismo, por lo que se fueron alzaron voces a favor de un cambio.

Tuvo además la LRU un efecto secundario que, visto hoy desde la lejanía del tiempo, creo que influyó muy negativamente en la calidad de la enseñanza. Y es que aquella ley consagraba la autonomía universitaria, lo que en la práctica venía a significar que el profesorado de cada universidad estaba

facultado para desempeñar labor docente sólo en esa universidad, pero no en ninguna otra. De ese modo, la LRU venía a poner fin a la tradición secular de los concursos de traslado, ya que si algún profesor deseaba cambiar de universidad tenía que presentarse al concurso-oposición de una plaza que estuviera en ese momento vacante en la universidad a la que aspirara. Esto produjo situaciones tan grotescas como el que determinados catedráticos tuvieran que pasar por un concurso-oposición para conseguir, por ejemplo, una plaza de profesor titular en cualquier otra universidad. La desaparición de los traslados, como resultado de la aplicación de la LRU, vino a coincidir en el tiempo con la consagración del nuevo mapa político de España, según el cual el país quedaba dividido en 17 regiones autónomas, algunas de las cuales adquirieron muy pronto plenas competencias en materia de Educación. Todo ello se tradujo en que cada universidad se dedicó a contratar casi exclusivamente a profesores que antes hubieran sido alumnos en sus propias aulas y, preferentemente, a personas que pertenecieran a esa misma comunidad autónoma. Esto, unido al hecho de que los alumnos universitarios empezaron a ser reclutados del entorno geográfico más cercano, produjo una progresiva y peligrosa endogamia que, lejos de contribuir a la renovación y mejora de la enseñanza, ha conferido una considerable dosis de localismo provinciano a todas y cada una de las universidades españolas, al tiempo que ha atentado contra la esencia misma de la universidad, que había tendido desde sus orígenes medievales a la universalidad.

A pesar de todo, y gracias a que España fue admitida en lo que primero se llamó Comunidad Económica Europea y luego Unión Europea, nos hemos podido beneficiar de una muy feliz iniciativa conocida

como “Programa Erasmus”, que permite que estudiantes de un país de la Unión puedan realizar estudios universitarios en cualquiera otro país, consiguiendo que la universidad de origen convalide los estudios realizados en la universidad de acogida. Ese programa, que inició su andadura con titubeos, improvisaciones y no pocas reticencias por parte, sobre todo, de algunos docentes, es hoy una realidad a la que se acogen cada año cientos de estudiantes de la Universidad de Sevilla, que es a su vez receptora de cientos de estudiantes europeos. La llegada, cada vez en mayor número, de estudiantes alemanes, belgas, checos, griegos, italianos, polacos, rumanos, etc. etc. ha sido como una brisa renovadora para las aulas de nuestras universidades, y ha contribuido de forma muy positiva a enriquecer el contenido y la metodología de la docencia. Existe también ya un programa de intercambio para alumnos de las distintas universidades españolas pero, en mi experiencia, este programa no ha dado todavía frutos significativos.

Mientras estuvo en vigor la LRU, y por motivos en parte académicos, en parte políticos, determinadas facultades se masificaron hasta extremos insostenibles. La peor época, al menos en lo que concierne a Filología, fue la década 1985-95, cuando los grupos de algunas asignaturas llegaron a contar con 130, e incluso 150 alumnos, con lo que el contacto profesor-alumno se tenía que limitar a clases magistrales, complementada con la consulta ocasional en horas de despacho. En vano protestamos entonces los profesores por lo que considerábamos era una situación no deseable, ya que desde instancias superiores se nos insistía en que debíamos acoger a cuantas personas solicitaran admisión en la facultad. La autoridad académica de entonces, lejos de facilitar la labor docente, no hacía sino ponernos continuas trabas; fueron

años duros, que ojalá no tengan que revivir los profesores que hoy están en ejercicio.

A la LRU le sucedió la LOU, aunque estuvo poco tiempo en vigor. Esta nueva ley, a nivel del colectivo de profesores, se tradujo en la reposición de un sistema de oposiciones casi a la antigua usanza, pues las plazas se convocaban a nivel nacional y los siete miembros de cada tribunal se obtenían todos por sorteo. Sin embargo, el tipo de examen que se aplicaba no difería grandemente del de los concursos LRU; las ventajas y desventajas de ese nuevo sistema apenas se pudieron llegar a sopesar, ya que con la llegada una vez más al poder de los socialistas, dejó muy pronto de estar en vigor. En la actualidad se ha introducido un sistema nuevo de selección del profesorado; es el que se conoce como “de acreditaciones”, que tiene la ventaja indiscutible de que el candidato no se tiene que desplazar para examinarse (envía de forma telemática toda la documentación necesaria), ni tiene que preparar ningún temario, pues le van a juzgar por su currículum, pero tiene la enorme desventaja de que candidato y tribunal no llegan a verse las caras (queda siempre una cierta sospecha de proceso quasi inquisitorial), y de que al candidato no se le examina de sus conocimientos, sino principalmente de su historial investigador y de méritos de gestión y formación. Todo lo aquí expuesto viene a incidir en la idea de que al profesorado universitario se le contrata, no por sus conocimientos o su capacidad para transmitirlos, sino por su capacidad para investigar, gestionar, y acumular puntos mediante cursos y méritos. Nadie parece mostrar hoy ningún interés por establecer un nivel mínimo de conocimientos, unas destrezas mínimas que cada profesor universitario debería poseer antes de que le fuera confiada la enseñanza de una determinada disciplina.

En efecto, muy pocas personas, de dentro y fuera de la universidad, parecen interesarse por los contenidos de las diferentes disciplinas, o por el nivel de conocimientos que la enseñanza de una determinada disciplina deba transmitir. No se pone el énfasis en el “qué” enseñar, sino en el “cómo” enseñarlo y, claro, tampoco se presta suficiente atención a lo que debe saber una persona antes de convertirse en profesor universitario. Aunque parece lógico que para explicar matemáticas se deba poseer un conocimiento profundísimo de las matemáticas, y que quien enseña dibujo deba ser un dibujante consumado, el sistema actual de acreditación carece de medios para comprobarlo. Por otra parte, se parte de la base de que el estudiante universitario carece de motivación y de herramientas intelectuales para la comprensión de las materias que estudia, por lo que el profesor ha de suplir tales carencias con una actitud paternalista, “pedagógica” y servil, que se ha de traducir en dar al estudiante todo el trabajo hecho, para que el aprendizaje se lleve a cabo sin esfuerzo, lo cual es una falacia, pues sin esfuerzo, trabajo y estudio serio, no se puede acceder a ningún tipo de conocimiento.

Tal énfasis en el “cómo” enseñar y “cómo” aprender, en detrimento del “qué” se debe enseñar y aprender, no es una preocupación nueva, sino que se viene arrastrando en la universidad desde hace décadas. Ya en los años sesenta, frente a la forma tradicional de enseñanza, consistente en que un profesor explicaba y los alumnos tomaban notas que luego complementaban en biblioteca con la consulta de una bibliografía recomendada, ya había por entonces profesores que se prodigaban en apuntes, esquemas y notas mult copiadas, que pasaban o vendían a los estudiantes para facilitar la comprensión de determinados temas. Recuerdo que el sistema de multicopia era por aquellos años bastante

primitivo, incluso artesanal, pues consistía en escribir sobre hojas llamadas de ciclostil un negativo, que luego positivaba una máquina que funcionaba con una tinta especial; aquellas multicopistas, además de facilitar la tarea docente a determinados profesores, fueron un medio de contestación política, pues los profesores las prestaban a veces a grupos de estudiantes anti-régimen para la confección de panfletos. Como el material obtenido a multicopia era defectuoso y su confección resultaba demasiado laboriosa, a mediados de los setenta se empezó a utilizar sistemáticamente la fotocopia, un dispositivo que, al poseer mayor calidad, sería durante décadas una ayuda inestimable en las aulas universitarias de medio mundo.

Con frecuencia ha ocurrido que un determinado artilugio mecánico, electrónico o electromagnético se ha ofrecido a la comunidad universitaria como la panacea para todos los problemas didácticos y de comunicación entre profesor y alumno. Así parece que sucedió cuando en un pasado lejano surgió el disco sonoro, del que entonces se dijo que llegaría a sustituir al profesor, y luego acabó siendo un mero soporte para música y canción. De nuevo en los años setenta, al aparecer el vídeo, se habló de la gran revolución didáctica que se avecinaba, pues se llegó a pensar que el vídeo y la conferencia videograbada acabarían de una vez por todas con el trabajo tradicional en el aula; pero el vídeo mismo terminaría por convertirse en soporte casi exclusivo de cine y vídeo-clips, antes de ser sustituido poco después por el DVD. Junto al vídeo, se estuvo utilizando durante años el sistema tradicional de diapositivas, que todavía era bastante común en los años ochenta y principios de los noventa, sobre todo entre el profesorado de ciencias, hasta que con la llegada del sistema “retro”, las proyecciones se empezaron a realizar

mediante retroproyector, en detrimento del antiguo sistema de fotografías proyectadas. Las láminas transparentes del retro eran mucho más fáciles de manejar y de fabricar que las diapositivas, por lo que su uso estuvo muy generalizado durante toda la década de los noventa, e incluso después.

Pero el mundo de la informática se había generalizado ya a finales de los noventa, por lo que durante la última década se fueron imponiendo diversos sistemas de aprovechamiento de los recursos informáticos en el aula, sobre todo el sistema de proyección conocido como “power point”, que me imagino será pronto desplazado por otros sistemas mejores y más eficaces. Por otra parte, con la instauración de las plataformas digitales y todos los sistemas que la electrónica y la informática ha puesto hoy a disposición de alumnos y profesores, hay incluso quienes piensan que la figura del profesor se puede obviar, y que ya no es necesario asistir a clase para aprender. De nuevo se vuelve a poner el énfasis en el “cómo”, olvidando que antes que nada habría que establecer sobre bases lógicas “el qué” se debe aprender. Se olvida, además, que el contacto directo profesor-alumno es mucho más eficaz y productivo que el programa informático más sofisticado, con tal de que el profesor domine la materia y el alumno tenga verdadero interés por aprender. Pero, claro, la universidad, como cualquier otra institución, es también víctima un tanto ingenua de las modas que, más o menos pasajeras, pretenden vender la ilusión de que se puede aprender sin motivación, sin esfuerzo y, en definitiva, sin estudiar.

En mi opinión, se impone hoy más que nunca una reflexión seria sobre la enseñanza universitaria, empezando por los contenidos; es decir, habría, ante todo, que determinar de

forma concreta el bagaje de conocimientos que debe poseer cada estudiante al finalizar la carrera. Y no nos podemos refugiar en la excusa fácil de que si un estudiante posee conocimientos insuficientes cuando termina, puede complementarlos luego con un máster. Hay que establecer criterios mucho más serios que los actuales para asegurar que cada profesor posee unos conocimientos profundos, rigurosos y serios de la disciplina que se le encomienda. Y en cuanto a los alumnos, y puesto que el sistema actual de selectividad se ha demostrado a todas luces insuficiente, se debería poder establecer un examen de ingreso para cada facultad o escuela, pues si la persona que no sabe matemáticas no debería acceder a una ingeniería, tampoco quien desconoce el inglés debería ser admitido en filología inglesa, por poner sólo dos ejemplos. Habría que hacer también énfasis en que los estudios universitarios no son obligatorios, y que tampoco garantizan una profesión, por lo que la vocación y el gusto por una determinada materia deberían predominar a la hora de elegir una carrera, y no otras consideraciones.

Con todo, y a pesar de los vaivenes más arriba descritos, ocasionados por el gusto por el cambio, las modas pasajeras y las veleidades políticas, a pesar de que la universidad, al estar inmersa en la sociedad en que se inserta, es con frecuencia víctima de los vicios de esa misma sociedad (entre los que incluyo el protagonismo excesivo de determinados “pedagogos”), tengo fe en el futuro de la universidad española y de la de Sevilla en particular, pues estoy convencido de que hoy se cuenta hoy con más y mejores profesores que nunca, con profesionales que han recibido mejor preparación que sus antecesores, y que podrían dar mucho más de sí, si las leyes y las autoridades se lo permitieran.