



RESUMEN: El presente trabajo es un ensayo en el que se determinan las cualidades no trascendentes de la educación universitaria española actual, en el cual priman la desidia académica, la vanidad en la aprensión instructiva y la carencia de calidad en todo sentido en varias áreas de la Educación Superior, lo que conlleva al autor a este análisis desde la perspectiva crítica y analítica de su experticia pedagógica.

Palabras clave: *calidad de la educación superior, universidad española, universidad en España.*

LA SEGUÍAN LLAMANDO CALIDAD. EL CORRALITO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA

***PhD. ALFONSO GALINDO LUCAS**

*** Docente de la Universidad de Cádiz. alfonso.galindo@uca.es.**

Doctor en economía, profesor de matemáticas financieras, contabilidad, finanzas empresariales, legislación empresarial y gestión y política presupuestaria. Director de la Revista Interdisciplinar: Entelequia.

TITLE: THEY CONTINUED CALLING QUALITY. THE UNIVERSITY CORRALITE IN SPAIN

ABSTRAC: The present work is an essay in which the non-transcendent qualities of current Spanish university education are determined, in which academic neglect prevails, vanity in instructive apprehension and lack of quality in every sense in various areas of Education Superior, which leads the author to this analysis from the critical and analytical perspective of his pedagogical expertise.

Key words: *quality of higher education, Spanish university, university in Spain.*

Fecha de recibo: 17/11/2017

Fecha de aceptación: 04/02/2018

Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea.html>



REVISTA ELECTRÓNICA

ENTREVISTA ACADÉMICA

ISSN: 2603-607X

revistae.reea@gmail.com

LE TITRE: ILS ONT CONTINUE A APPELER LA QUALITE. LE CORRALITE UNIVERSITAIRE EN ESPAGNE

LE RÉSUMÉ: Le présent ouvrage est un essai dans lequel sont déterminées les qualités non transcendentes de l'enseignement universitaire espagnol actuel, dans lesquelles la négligence académique prévaut, la vanité dans l'appréhension instructive et le manque de qualité dans tous les sens de l'éducation. Supérieur, qui conduit l'auteur à cette analyse du point de vue critique et analytique de son expertise pédagogique.

Les mots de la clef: *qualité de l'enseignement supérieur, université espagnole, université en Espagne.*

TÍTULO: CONTINUAM A CHAMAR QUALIDADE. O CORRINITE DA UNIVERSIDADE EM ESPANHA

RESUMO: O presente trabalho é um ensaio em que são determinadas as qualidades não transcendentes da atual formação universitária espanhola, nas quais prevalece a negligência acadêmica, a vaidade na apreensão instrutiva e a falta de qualidade em todos os sentidos nas diversas áreas da Educação. Superior, que leva o autor a essa análise a partir da perspectiva crítica e analítica de sua expertise pedagógica.

Palavras chaves: *qualidade do ensino superior, universidade espanhola, universidade na Espanha.*

"La idea de que la ciencia... su racionalidad consiste en un acuerdo... no es realista... tiene una visión demasiado simple del talento..." (Feyerabend, 1970: 122). "Obsérvese también hasta qué punto se mezclan en el discurso irrelevantes términos técnicos y llenan las frases de ladridos, gruñidos, aullidos y regüeldos antediluvianos. Se levanta un muro entre los escritores y sus lectores..." (132)... el elemento acción... es una presuposición necesaria de cualquier tipo de claridad... (144) ...el sistema actual, cuyo dogmatismo tiene la ventaja de venir atemperado por la deshonestidad, la duda, la cobardía y la indolencia (147).¹

Advertencia:

Los hechos narrados aquí proceden de la experiencia del autor en la Universidad de Cádiz y concretamente, en el Área de Finanzas y Contabilidad. Aunque no existe un estudio pormenorizado al respecto, las noticias que se reciben indican que en el resto de las universidades españolas se dan situaciones similares. Es necesario advertir que, en la actualidad parece observarse una cierta relajación en el seguimiento de los estándares, debido, posiblemente a que ya todo el mundo se ha dado cuenta de la estafa ideológica de la "calidad".

La obligatoriedad a la que se elevan las modas pedagógicas podría tener una incidencia desigual, dependiendo de las clases sociales. Determinados profesores/as, por su origen humilde o por su ideología, suelen sufrir más atentados contra su libertad que otros que se integran más en las corrientes y a quienes se les supone que seguirán las modas. También en universidades "ricas", de países más centroeuropeos, la libertad académica es considerada una cuestión prioritaria, mientras que en universidades más periféricas se han llevado a cabo experimentos demenciales, en nombre de la "calidad", incluida la represión laboral.

La crítica que se hace hacia compañeros de profesión está sobradamente justificada y no supone ninguna deslealtad, por varios motivos. El primero es que estas advertencias ya se han hecho en el ámbito doméstico y se han presentado sugerencias por escrito, dando ocasión para enmendar entuertos, antes de que salgan a la luz. El segundo es que aquí no se dan nombres propios, a no ser el del propio autor (quien tiene mucha autocrítica que hacer). El tercero es que las nuevas "modas" docentes no se practican únicamente en el

¹ (Feyerabend, P. K., 1970: *Against method: Outline of an anarchistic theory of knowledge*, University of Minnesota. 1974: *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Orbis.)

ámbito soberano de cada docente (lo cual no impediría que siguiesen siendo criticables), sino que se ha pretendido, desde las instituciones, la obligatoriedad de dichas modas. Dicho de otra forma, los criterios de evaluación que aquí se critican se presuponen, por parte de la autoridad académica, que son los del propio autor. Esta presunción se puede conjurar en algunos casos, a base de hacer constar (defendiendo con ahínco e incluso con conflicto) que los métodos y criterios de unos son distintos a otros (por cierto, mejores) de los que afirman las autoridades.

La crítica que aquí se hace, desde la “tramoya” o ámbito interno del sistema educativo, no pretende ignorar otros aspectos, en el ámbito socio-económico, que ha traído consigo la reforma universitaria de empeoramiento: Elevación de tasas, racionamiento de becas, ausencia de salidas profesionales, apoyo a la educación privada, déficit democrático, desinformación, escayos a la libertad de expresión, represalias, mercantilización de todo, etc. Todo eso ha sido ya sobradamente mencionado en obras como las de

Taylorismo educativo. Las no-carreras.

Las autoridades han decidido hace tiempo (Plan Bolonia) que la educación universitaria ya no consistirá en formar a la élite intelectual, sino que ha de ser una extensión de la Formación Profesional, pero más parcial y pobre de lo que ésta llegó a ser. Así pues, ya no se es jurista o economista, sino especialista en un determinado fragmento de una inexistente cadena de montaje. Esto está haciendo mucho daño a la enseñanza de las ciencias sociales, ya que, dentro de cada carrera (en finanzas, en Administración Pública, en marketing, etc.), las asignaturas tienen un contenido cada vez menos real y un nombre cada vez más largo.

La inutilidad de esta visión minimalista es manifiesta, pero si se desea ilustrar de forma más concreta este sinsentido, consúltese el ejemplo contenido en Hurones (2009).

El resultado —diríase, el propósito— es que las alumnas egresadas cada vez saben menos, pero se han convertido en auténticas burócratas de la evaluación y, además, han desarrollado una “competencia”, que esa sí es “transversal”: La obediencia memorística. Llamo así a la capacidad de introducir en sus mentes y luego volcar en el examen párrafos textuales que nadie entiende (incluidos los profesores/as) y que a nadie le interesa (incluidas las profesoras/es). Esto es aplicable no sólo a frases, sino incluso a procedimientos que incorporan alguna función aritmética, pero siempre a condición de que sean desarrollos parciales y no les permitan hacer deducciones o llegar a conclusiones relevantes. Las autoridades procuran y vigilan que la enseñanza no pueda ir más allá, incluso se preocupan

por comprobar que el propio personal docente adquiere conocimientos muy limitados y capacidades de análisis y crítica cuanto más reducidas, mejor.

Por eso, los criterios de evaluación, a pesar de estar comprendidos en el concepto genérico de libertad de cátedra (Galindo, 2010), se suministran “enlatados” a la profesora, del modo que se explica a continuación.

Las no-profesoras

Las alumnas y alumnos de las asignaturas de los nuevos grados, en algunos grupos no tienen profesores. El autor suele aclarar a dichos alumnos que cuentan, en cambio, con dos tipos de “no-profesoras”: está, en primer lugar, el no-profesor o la no-profesora a quien ven la cara en el aula y que no decide nada en relación con la evaluación. Por otra parte, está la no-profesora a quien no conocen, pero que les va a evaluar y a calificar. La no-profesora ausente suele evaluar a uno o varios grupos, cada uno con su no-profesora visible.

Con esto, la función docente queda desgajada en impartición y evaluación. La evaluación incluye la elaboración de exámenes y el establecimiento de la puntuación que se otorga a cada mérito. La corrección, en términos mecánicos, suele delegarse a las no-profesoras presenciales. Pero hay una tercera función: Decidir contenidos, bibliografía y materiales. Por asombroso que parezca, la decisión de los materiales a utilizar no recae en ninguno de los dos tipos de no-profesoras, sino que viene dado por el Altísimo, como se explica a continuación.

Esta situación conlleva que cualquier duda burocrática con relación al método de evaluación se debe consultar (normalmente por correo electrónico) a la segunda no-profesora, a quien no necesariamente conocen (a veces, ni siquiera se conocen entre sí las dos no-profesoras/ores). En cambio, las explicaciones de la materia deben ser atendidas por la persona cuyo rostro ven en el aula y en horarios de tutorías. En realidad, ninguno de estos dos personajes es su profesor, puesto que no ejercen con libertad académica su función docente. Para estudiantes cuyo principal objetivo es burocrático, esto no tiene por qué ser un problema, pero a veces se plantea la molestia de no tener una información directa acerca del sistema de evaluación.

La finalidad que, aparentemente, persigue este método, es la de forzar la convergencia de los contenidos, es decir, reducir la diversidad de opiniones. No sólo me estoy refiriendo a opiniones ideológicas, sino a las meras opiniones técnicas. Por ejemplo, un profesor puede pensar que, para confeccionar un cuadro de circulante, no es necesario calcular las

variaciones de todos y cada uno de sus elementos patrimoniales, pero si el profesor evaluador es de opinión contraria, a las alumnas les interesará contar con un modelo de cuadro de circulante que sí incluya estos detalles.

Normalmente, a las estudiantes les da igual si una de sus profesoras tiene más razón que otra, ya que el criterio que les apremia es meramente burocrático y no científico. No se está tratando, con este análisis, de culpabilizar a la víctima, ya que este es el orden de prioridades que el sistema les transmite: Lo importante es obtener un título, no la comprensión de una materia. Además, muchos profesores, durante muchos años, han estado impartiendo contenidos que no son interesantes o que incluso no son reales. Esto hace que los alumnos no quieran aprender (no sea que les enseñen mal) y se limitan a cumplimentar unos trámites (exámenes, trabajos, etc.) que conducirán al objetivo burocrático. Es importante apreciar que al propio profesorado se le somete a este mismo sistema, al exigirle una acreditación profesional que rara vez coincide con verdaderos méritos científicos y, ni de lejos, con visiones analíticas y críticas de la realidad.

Aparte de las implicaciones de deterioro en la calidad docente que tienen estas limitaciones de contenidos y métodos educativos, uno de los grandes logros de estas políticas es la desmotivación del profesorado. Por ejemplo, un profesor que tiene publicaciones reconocidas sobre Planificación Financiera es obligado a impartir dicha materia con unos apuntes que no se sabe quién ha redactado, incluyendo ejercicios y diapositivas, a modo de material para memorizar y obedecer. En tal caso, no tiene mucho sentido cuestionar, ni hacer un análisis crítico de dicho material (a veces, nefasto), ya que está directamente ligado con la evaluación, ya que al otro no-profesor se le obliga, a su vez, a examinar de dichos contenidos “revelados”, por ser el lugar común de ambos no-profesores.

Las no-asignaturas

El problema es el dinero. Hay asignaturas por las que se recauda más (por persona), porque están en los másteres y otras, que están en los grados, que son consideradas más masivas o menos exclusivas. En el trasfondo de muchos de estos desbarajustes está la necesidad de vender o justificar la existencia de un Máster en el hecho palpable de que un graduado (en Finanzas o en Administración de empresas) todavía necesita aprender cosas. ¿Qué forma más directa hay de lograr esto que poniendo impedimentos a la labor docente del profesorado del grado? De este modo, en la concepción que los mandatarios académicos han elaborado (y a veces, a pesar de la gran labor del personal docente), las asignaturas que

contienen la palabra “contabilidad” no están concebidas para aprender contabilidad, sino para saber hacer unos determinados modelos asientos (y memorizar ciertas definiciones). O, de forma análoga, en las asignaturas que contienen la palabra “financiera” no se aprenden fundamentos de Finanzas, sino a rellenar tablillas y hacer algunas operaciones sencillas.

Al profesor o, en su caso, al no-profesor, le tocan en suerte asignaturas con nombres como “Análisis de eficiencia y solvencia, a partir de la información contable”, en vez de “Análisis Contable” o bien “Gestión de ayudas públicas para el fomento empresarial”, en vez de “Fomento Público”. La consigna es la máxima especialización, hasta lograr lo que un matemático llamó expertos o especialistas que saben “absolutamente todo acerca de absolutamente nada”. (Pickover, 2000: 104).

En estas no-asignaturas, el Área —es decir, el asentimiento temeroso y cansino de un heterogéneo Consejo de Departamento que debe pronunciarse, sobre todo, aunque no le afecte directamente— aprueba no ya un programa, sino incluso un material didáctico que ha sido redactado, a modo de texto sagrado, por una comisión informal (por revelación divina, seguramente) y que, por lo tanto, no tiene una autora visible a quien el profesorado pueda citar y oponer disensiones.

Situaciones absurdas e ilegales

A) La respuesta fantasma

La no-profesora llamada “responsable” ordena a la subalterna que pase al alumnado un examen (que será idéntico en todos los grupos, es decir, si es demencial, lo será para todas las alumnas de la Universidad que cursen asignaturas con el mismo nombre) y que lo corrija en función de un baremo. Esto no sólo es innecesario (puesto que hay vida más allá de la Universidad, por ejemplo, en otras Universidades), sino que crea importantes problemas de coordinación.

Se da el caso de un ejercicio en el que el primer cálculo (la amortización acumulada) puede estar bien o mal, pero si está mal, esto puede favorecer al estudiante, ya que una de las no-profesoras asume el criterio de Derecho Administrativo de no penalizar dos veces el mismo fallo (aparte del de favorecer al administrado, en caso de duda). En tal caso, si el primer cálculo se hizo mal, se llegará a la conclusión de que, en el siguiente apartado, no procede ningún asiento contable. Esta curiosa situación se produce, además, por la forma en que la pregunta se enuncia: “contabilizar, si procede, la posible corrección valorativa...”, en la que no se pregunta “¿procede corrección valorativa?”. Por eso, la mera ausencia de respuesta

puntuará a favor, si de los cálculos previos se deduce la no-procedencia de asientos contables.

Por lo tanto, todas aquellas alumnas que han dejado en blanco la segunda pregunta, tienen bien ese desarrollo, puesto que parten del dato equivocado que ya les penalizó. Pero he ahí que ese segundo apartado (que se les da por correcto) vale más que el primero (en el que erraron), de modo que obtienen más nota que una persona que puntuase correctamente en el primer apartado y también haya dejado en blanco el segundo (ya que, en ese caso, con sus cálculos, sí procedería hacer asientos). Según se supo, otras no-profesoras sí penalizaron el mismo fallo más de una vez. De este modo, al tratar de uniformarlo todo, anulando la capacidad de decisión del profesor, se llegó a soluciones dispares (alumnas que habían sido evaluadas de forma distinta, con el mismo examen).

Podría alegarse que el problema de fondo es de comunicación y es cierto que, en muchos casos, se establecen debates por correo electrónico, entre unas diez profesoras/es para “consensuar” exámenes. Sin embargo, este argumento no es válido por varios motivos.

- Siempre va a haber disparidad de opiniones (especialmente cuando el número de no-profesoras excede de cinco) y, en tal caso, hay una persona que decide, anulando, por lo tanto, la libertad de cátedra y estableciendo agravios comparativos.
- En segundo lugar, al haberse sustraído la función evaluadora a las no-profesoras/es, se le exime de responsabilidad, ya que la correcta elaboración del examen ya no es su trabajo, sino el trabajo de otras. Al eximirles de responsabilidad, necesariamente se crea desmotivación: Nadie tiene por qué supervisar a sus superiores.
- Además, el hecho de que las profesoras/es se ayuden entre sí, revisando exámenes de compañeras/os de profesión, es algo que se supone y no tendría por qué ser vinculante, incluso aunque fuese obligatorio reunirse. La opinión técnica puede ser diversa y no debería obligar a la adopción de un único modelo para todos los grupos de alumnos/as.

Se da la situación de que, siendo el mismo examen en todos los grupos, se ha de buscar la total simultaneidad en las horas de comienzo y fin, para evitar asimetrías de información entre el alumnado. Esto lleva incluso a situaciones ilegales (retención ilegal) en las que profesoras/es anuncian al alumnado que no se les permite abandonar el aula (!). B) La no-evaluación

Un buen día, tras cumplimentar la exigencia de rellenar una ficha electrónica, indicando el criterio de evaluación de la asignatura, una autoridad se dirige al profesor y le dice: “Tu sistema de evaluación es incorrecto, porque en la memoria de grado [sic] se dice que los exámenes solo valdrán un 80% de la nota total.” Según parece, en todas las demás asignaturas, el 20% restante se obtenía entregando trabajos y/o haciendo exámenes en fechas intermedias. Obviamente, el profesor defendió su propio método de evaluación y como tal lo aplicó llegado el caso, pero en muchas asignaturas se estaba produciendo una situación un tanto injusta, a saber.

En dichas asignaturas, una alumna que en la convocatoria de junio demostrase tener todos los conocimientos que se le exigen, puntuará como máximo un 8 sobre 10, salvo que haya demostrado esos mismos conocimientos en las fechas en que se le había establecido para ello. Por lo tanto, no estamos hablando de alumnas/os que obtienen un 8 en el examen y pueden subir notas con actividades alternativas o complementarias, que demuestren un dominio adicional, sino que se penalizan los mismos contenidos que ha superado, por el hecho de no haberlo demostrado en una fecha anterior. Para imaginar por qué esta situación es injusta, podemos tomar el ejemplo de un permiso de conducir, suponiendo que me lo deniegan porque el mes pasado no lo dominaba (aunque ahora sí lo domino). Para que esta situación no parezca tan injusta, la “memoria de grado” y otros documentos de dudosa legalidad que entorpecen nuestra profesión hacen uso de un concepto teórico, el de “competencias” (Galindo, 2011) y afirman que ese 20% de la nota no consiste en conocimientos, sino en una “competencia” o habilidad llamada “resistencia al estrés”.

Esto sugiere una cierta vocación torturadora en los seguidores de dichas modas y da a entender que la labor del profesor ya sólo vale un 80% de lo que valía antes. El resto de su trabajo no sería como profesor, sino como verdugo. Se usa esta metáfora porque, al igual que ocurre con los verdugos, se debe limitar a acatar las decisiones de la Inquisición y no está en su mano la clemencia o la interpretación de los hechos que propiciaron la condena.

En sentido estrictamente legal y al margen de estas modas pseudo-obligatorias, la profesora que actúa como tal (en vez de como no-profesora) conserva el derecho a valorar el examen sobre el 100%, usando otros indicios para subir nota, si procediese (por ejemplo, exposiciones en clase) y también está en su mano decidir si las subidas de nota operan de forma aritmética o multiplicativa. Ahora bien, si no quiere ser severamente criticado e incluso amedrentado, hará bien en ajustarse a las modas contenidas en las memorias de grado y otros documentos elaborados por inquisidores.

El no-examen

Lleva años practicándose un procedimiento realmente esperpéntico, que consiste en colocar un examen que sea idéntico a uno de los cuatro supuestos que se resolvieron en clase. Me estoy refiriendo a asignaturas de contabilidad, a nivel básico. Esta práctica persigue (o, al menos, consigue), maximizar la nota obtenida, en relación con los conocimientos adquiridos, al tiempo que se ejercita la capacidad (“competencia”) de memorizar (en el cerebro o en soportes alternativos). Se suele practicar en asignaturas de primero, condenando el margen de actuación de las profesoras de asignaturas posteriores (contabilidad comparada o internacional, contabilidad de sociedades, etc.), en las que sólo quedan dos alternativas: El suspenso generalizado o bien la adopción de la misma metodología, consistente en impartir materias que nadie comprende, evaluando ya exclusivamente la capacidad de memorización y obediencia y omitiendo la comprensión.

La idiotez de estos métodos ha alcanzado ya al profesorado, con una incidencia que podría ser irreversible. En un examen se pedía al alumnado que memorizase una frase del tipo “un activo es un derecho que posee la empresa como resultado de acontecimientos” ..., en la que hay que cumplimentar una palabra donde se encuentra el espacio punteado. La palabra, según el Instituto Internacional de Contabilidad IASC, era “pasados” (acontecimientos pasados), pero muchos alumnos y alumnas colocaron expresiones perfectamente válidas, como la palabra “económicos”. La cuestión es que se preguntaba únicamente la definición, no la definición según el IASC (o IASB), de modo que algunos no-profesores fueron estrictos y otros laxos. Los estrictos daban por hecho que la definición que debía colocarse era la oficial, aunque no se preguntase de forma específica, porque lo que se estaba poniendo a prueba era la capacidad de memorizar. En cambio, un servidor, entendió que otras definiciones podían ser válidas, porque reflejaban una comprensión del concepto que se estaba pidiendo: activos. Además, soy de la opinión que la definición oficial no es tan buena como otras alternativas que se dieron en los exámenes, ya que no viene al caso recordar que el derecho de propiedad se basa en sucesos pasados y vienen mejor otros calificativos genéricos, como “económicos”.

Las alumnas/os suelen ser temerosas de impugnar exámenes (a menos que se lo haya sugerido una autoridad superior, para escarmentar a algún no-profesor). Por eso, veo oportuno hacer públicos estos casos reales, manteniendo el anonimato de sus protagonistas (salvo el del propio autor), con miras a conseguir un poco de sentido común en la enseñanza o, al menos, un cierto respeto hacia quienes nos la tomamos en serio.

El no-aprendizaje

Estas rigideces crean una apariencia de seguridad jurídica y los alumnos entienden, por lo general, que no necesitan demostrar conocimientos, sino, por ejemplo, hacer el mismo examen que otra alumna o colocar la frase exacta que figura en determinado material o texto legislativo. El mensaje terrible del no-aprendizaje no es una novedad que se haya implantado de forma imprevista, sino que ha habido una fase previa: Durante muchos años (cuando yo era estudiante), se nos han enseñado contenidos que eran falsos, absolutamente irrelevantes, incomprensibles o trágicamente inútiles. El alumnado demanda, con buen sentido, que no se le enseñe ya nada más. Por eso, establece una especie de contrato tácito con el sistema educativo: Dime qué tengo que colocar en el examen y yo lo cumplimentaré con todas las comas que sean preceptivas.

El sistema le responde: Si quieres aprender lo que debías saber en primero de grado, págate un máster. Y de este modo, todos los problemas se pueden expresar en términos de recortes en el Estado del Bienestar. La educación debe ser rentable, mientras los presupuestos públicos se dedican a otras cuestiones de Estado: rescatar a la banca, enriquecer a los especuladores y a determinados contratistas, acumular armamento y organizar fastos.

Referencias bibliográficas

AROUET, F. M. (2009): "Competitive Advantage and the new Higher Education regime", *Entelequia. Revista interdisciplinar*, 10, otoño 2009, pp. 21-35. <http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=10a02>

FERNÁNDEZ LIRIA, C. Y SERRANO GARCÍA, C. (2009): *El Plan Bolonia*, Catarata. Madrid.

GALINDO LUCAS, A. (2009a): *Convergentes y Reticentes. Libertad de cátedra e intereses capitalistas en el nuevo régimen universitario*. En Quinto Congreso Internacional sobre Cultura, Educación y Desarrollo. Eumed.net.

GALINDO LUCAS, A. (2009b): *Análisis del proceso de Bolonia. Reseña del libro de Fernández Liria y Serrano García (2009)*. *Entelequia, Revista interdisciplinar*, n.º 10, pp. 261-263. <http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=10a16>

GALINDO LUCAS, A. (2010): "Academic freedom and higher education regulations. Spanish universities before the European systems", *Journal of Law and Conflict Resolution*, Vol. 2(2), pp. 020-032, Febrero.

- GALINDO LUCAS, A. (2011a): "La llamaban calidad", Revista de Educación Superior. Vol.40, no.157. México. enero – marzo.
- GALINDO LUCAS, A. (2011b): El Espacio Vital Europeo de Educación Superior. Bases materiales e ideológicas de la reforma universitaria. En VII Congreso Internacional sobre Cultura, Educación y Desarrollo. Eumed.net.
- GALINDO LUCAS, A. (2015): La experiencia "peuro". El extraño caso de una asignatura en la que se aprendieron cosas. En "Pedagogía Crítica: Aportaciones de investigadores y educadores latinoamericanos". CESPE.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1986). Problemas mundiales de la educación. Dykinson.
- HURONES, C. (2009): "Cómo freir un huevo. La innovación didáctica al servicio de la docencia universitaria". Entelequia, revista interdisciplinar, num. 10. Pp. 239-252.
- LOZANO, B. (1995): La libertad de cátedra. Marcial Pons. ISBN: 84-7248-283-9
- PAULE RUIZ, M. P y CERNUDA DEL RÍO, A. (2002): La libertad de cátedra, a debate: ¿qué es, y hasta dónde llega? I Jornadas de Innovación Docente de la EUITIO, 2005. Oviedo, del 19 al 20 de octubre.
- PÉREZ DE MUNGUÍA, J. (2009): "New Requirements for Higher Education. Academic Freedom and business interests", Entelequia, revista interdisciplinar, 10, otoño 2009, 37-45. <http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=10a03>
- PICKOVER, C. A. (2000): Wonders of numbers. (2007): El prodigio de los números. RBA.
- SAGAN, C. (1995): The Demon-Hunted World. (1997): El mundo y sus demonios, Planeta.
- SAVATER, F. (1992): El valor de educar. Círculo de lectores.
- SPRANGER, E. (1921): Cultura y Educación (parte histórica). Ed. 1948. Espasa-Calpe, Buenos Aires.