

LA REFORMA UNIVERSITARIA: UNA DEFENSA DEL INFORME (12-II-2013) DE LA COMISIÓN DE EXPERTOS CON REFLEXIONES PERSONALES, DATOS y NOTAS HISTÓRICAS PARA EL FUTURO¹

José Adolfo de Azcárraga

Catedrático de Física Teórica y miembro del IFIC (CSIC-UVEG)

Profesor Emérito de la Universidad de Valencia

If you think education is expensive, try ignorance

Derek Bok, antiguo President de la Univ. de Harvard

Chi non può quel che vuol, quel che può voglia;

[...] vogli sempre poter quel che tu debbi.

Primer y último verso del soneto de *Leonardo da Vinci*

A MIS AMIGOS DE LA COMISIÓN DE EXPERTOS

1. Introducción. Origen, naturaleza del Informe y su recepción inicial

La *Comisión de Expertos para la Reforma Universitaria*, a la que me honré en pertenecer, entregó el 12 de febrero de 2013 al Sr. Ministro de Educación, Cultura y Deporte José Ignacio Wert, del gobierno del Presidente Mariano Rajoy, el *Informe* titulado *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español* (en adelante, el Informe). La Comisión, creada por acuerdo del Consejo de Ministros del 13-IV-12, se constituyó el 6-V-12 y quedó disuelta con su entrega, tras diez meses de trabajo completamente desinteresado. Las 84 páginas del Informe (que puede encontrarse en la web del MECD y también en <http://www.uv.es/~azcarrag>) reflejan el consenso alcanzado entre M^a T. Miras-Portugal (presidenta, UCM y RAF) y los vocales J. Capmany Francoy (UPV), L. Garicano Gabilondo (London School of Economics), F.M. Goñi Urcelay (UPV-EHU), R. Puyol Antolín (UCM e Instituto Empresa), M. Rodríguez Inciarte (Pres. Cons. Social UCIII y Vicepres. 3^o del B. Santander) y yo mismo. Por su parte, los vocales juristas Ó. Alzaga Villaamil (UNED) y M^a de la O Urrea Corres (Univ. de la Rioja) presentaron una ‘adición’ extemporánea el 11 de febrero (en realidad, una especie de voto particular), firmando también el Informe en su integridad junto con los demás siete miembros de la Comisión. Ésta tuvo en sus inicios otros dos vocales, S. Barberà Sandez (UAB) y M^a E. Chuliá Rodrigo (UNED), que renunciaron por razones personales. A lo largo de sus deliberaciones, la Comisión consultó a numerosas personas relacionadas con la universidad y la educación, incluyendo representantes de todos los partidos políticos con representación parlamentaria en el Congreso y en el Senado, de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), de los Consejos Sociales de éstas, de los estudiantes y de otros agentes universitarios; todas las consultas y entrevistas fueron extraordinariamente

¹ **20-IV-2015.** Ponencia invitada en el Encuentro sobre *La reforma del Régimen Jurídico Universitario* (19-21 noviembre de 2014), organizado en Santiago de Compostela por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, la Asociación para el Estudio del Derecho Universitario y la Univ. de Santiago de Compostela. Cap. III del volumen publicado por Thomson Reuters ARANZADI, Ana I. Caro Muñoz y Carlos Gómez Otero (Directores), páginas 41-95 (2015).

Este trabajo se puede encontrar también en la sección de artículos de <http://www.uv.es/~azcarrag> y en el futuro en <http://i.a.de.azcarraga.es/>.

cordiales. En el espíritu de que ‘lo mejor es enemigo de lo bueno’, las propuestas del Informe se hicieron para que pudieran ser asumibles por el sistema universitario español (SUE) de forma que, tras la debida discusión, consenso y trámite, en su caso, contribuyesen a configurar un sistema universitario notablemente mejor que el actual.

Hay que resaltar que antes de que se constituyera nuestra Comisión la conveniencia de reformar del SUE era manifiesta, por lo que era natural obtener información actualizada e independiente. Bajo el ministerio de Ángel Gabilondo, del gobierno del Presidente Rodríguez Zapatero, una comisión presidida por Rolf Tarrach ya había preparado un informe que tenía un evidente carácter reformista². Éste se enmarcaba dentro del proyecto (hecho público en 2009) *Estrategia Universidad 2015* de modernización de las universidades de Màrius Rubiralta, Secretario General de Universidades y origen de las iniciativas del ministerio Gabilondo sobre el SUE. Sus antecedentes hay que buscarlos en el *Plan Marco UB Horizonte 2020* (J.M. Bricall, 2008), realizado cuando Rubiralta era rector de la Univ. de Barcelona, y en el libro blanco para la ACUP (*Associació Catalana d'Universitats Públiques*) que igualmente promovió. Antes, y en este caso por encargo de la propia CRUE, una nutrida comisión dirigida por el ex-rector de la Univ. de Barcelona Josep M^a Bricall había emitido el 15-III-2000 un largo informe, *Universidad 2000 o informe Bricall*, aunque éste resultara un buen ejemplo de los informes que, por su excesiva falta de concreción y/o esfuerzo de síntesis, resultan más bienintencionados que útiles. No obstante, las cerca de 500 páginas del Informe Bricall incluyen algunas propuestas sobre el sistema y órganos de gobierno, centradas en hacerlos más efectivos, así como en otorgar al rector mayor poder ejecutivo: “la estructura de gobierno debería orientarse claramente hacia un modelo más profesional, que potenciase la flexibilidad y la eficacia en la gestión y facilitase la rendición de cuentas a la sociedad”. También manifestaba –recordémoslo, hace 15 años– su preocupación por el número de universidades, pues “alcanzado el límite previsible de su crecimiento cuantitativo, el reto actual de la Universidad parece radicar en un esfuerzo de calidad”, añadiendo que “las Administraciones Públicas y las universidades ... deben proseguir los esfuerzos y actividades de sensibilización de la comunidad universitaria respecto a la cultura de la calidad, como elemento de equilibrio entre la autonomía universitaria y la responsabilidad social”. En un ámbito más restringido y en los últimos años, algunos rectores han manifestado también su preocupación por la estructura y la situación de las universidades. Tal es el caso, por ejemplo, de Pello Salaburu (UPV-EHU) y Francesc Xavier Grau (quien contribuyó de forma esencial al despegue de la Univ. Rovira i Virgili de Tarragona), cuyos escritos y reflexiones sobre el SUE merecen una atenta lectura. En resumen: la necesidad de realizar serias reformas en el SUE, y *no sólo de financiarlo mejor*, era la conclusión inevitable de cualquier análisis.

² El informe *Audacia para llegar lejos: universidades fuertes para la España del mañana* (emitido el 21-IX-2011), lo preparó un comité internacional de cinco miembros presididos por mi amigo y colega Rolf Tarrach, rector de la Univ. de Luxemburgo. Aunque una vez emitido se constituyó una comisión mixta con los rectores para analizarlo, apenas pudo reunirse debido al cambio de gobierno (21-XII-2011) tras el triunfo del Partido Popular en las elecciones generales.

Conviene resaltar que, aunque a veces se pretenda erróneamente, no hubo ningún ‘Informe Wert’ ni ‘Comisión Wert’, sino un Informe realizado por la Comisión de Expertos o Comisión Miras (por el nombre de su presidenta), de la misma forma que tampoco existió un ‘Informe Gabilondo’ ni ‘Comisión Gabilondo’, sino el Informe Tarrach. Ninguno de los dos ministros escribió una línea de los respectivos informes y, por tanto, sus nombres no deben vincularse a su contenido, que fue responsabilidad de las respectivas comisiones. Cada palo debe aguantar su vela; la precisión terminológica, en esto como en todo, es importante; insistiré sobre ella en la Sec. 7.

Por otra parte, también existía un notable desasosiego entre los sectores universitarios más preocupados por la calidad del SUE público y muy especialmente desde 2007, año en el que se introdujo la legislación que ha resultado más nociva para el SUE (véanse, en particular, las Secs. 3.2 y 11.4). Por poner un destacable ejemplo de ese malestar ante la situación de la universidad pública, Javier Solana (antiguo Ministro de Educación y Ciencia, 1988-92), Juan Rojo (Secretario de Estado de Educación y Ciencia, 1985-92), ambos físicos, y Ana Crespo (Directora General de Universidades, 1991-93), bióloga, realizaron en su artículo *Más calidad para la Universidad pública* (El País, 18-VII-2012) un acertado diagnóstico sobre su situación, la selección del profesorado y las acreditaciones, la búsqueda de la excelencia, el sistema de gobierno, etc. Muy parecido, además, al que hizo nuestro Informe en su Preámbulo.

Pese a todos estos antecedentes –la universidad tiene muy poca memoria- y reconocibles paralelismos en aspectos básicos con anteriores informes, es preciso reconocer que el Informe fue recibido, en general, con cierta hostilidad por los defensores del *statu quo* universitario, incluida la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, públicas y privadas), al menos públicamente, bastantes rectores (no todos), por varios sectores estudiantiles y, especialmente, por sindicatos como UGT y CCOO; no, por cierto, por responsables políticos de los grandes partidos y otros sectores. Cabría concluir que, en el fondo, el SUE no quiere reformas y sólo más financiación, puesto que la coincidencia de todos los informes en puntos cruciales no parece significar gran cosa. Ocasionalmente, las descalificaciones fueron incluso *ad hominem*. Una muy reciente entrevista (*Las Provincias*, Valencia, 8-XII-14) al actual portavoz de las universidades públicas valencianas y rector de la universidad Jaume I, el físico Vicent Climent, puede ilustrar cómo buena parte del *establishment* recibió el Informe. Tras conceder que “no todo era negativo”, que ya es algo, el rector continúa: “más bien *molestaron las formas, el tono con que se había escrito* [mis cursivas] y el recelo que existía entre las partes, ministerio y universidades. Fue una reflexión en la que no había participado la CRUE, por lo que el Informe nació con una visión no compartida. Esto ha hecho difíciles los acercamientos”. La verdad es que, en primer lugar, sorprende la forma de referirse a un Informe que ni era un proyecto de ley ni pretendía serlo, sino que sólo constituía un diagnóstico del SUE acompañado de un conjunto de recomendaciones, ordenadas y argumentadas, a considerar ante una posible reforma universitaria. Así son, por definición, *todos* los informes independientes que se entregan a las instituciones que los solicitan, como en su día lo fue el informe Tarrach; el Informe no fue, pues, un ‘libro blanco’ gubernamental como sugiere la queja del rector, sino un estudio *independiente* solicitado a una Comisión. En segundo lugar, el profesor Climent prefiere ignorar que el Ministerio hizo llegar inmediatamente el Informe al Consejo de Universidades (que incluye a los rectores) para su consideración y comentarios; la propia CRUE, en su boletín del 4-III-2013, ya informaba de este hecho e incluso aludía a “una valoración inicial” del Informe y a la constitución de “una comisión mixta, Gobierno-Universidades, cuya creación la CRUE valora positivamente”. Y, en tercer lugar, la alusión del rector Climent a las ‘formas’ y al ‘tono’ del Informe, que obviamente juzga impropios, obliga a concluir que lo leyó superficialmente o que lo hizo atribuyéndole lo que deseaba encontrar en él aunque no lo contuviera. Lo cierto es que, incluso mucho antes de que la Comisión empezara sus trabajos, algunos sectores universitarios ya habían emitido sentencia condenatoria. Por

ejemplo, todos los miembros de la Comisión recibimos cientos de correos electrónicos, en su mayoría procedentes de la Univ. de Sevilla, en cuanto la prensa publicó la composición de la Comisión de Expertos.

Dos ejemplos más servirán para ilustrar la hostilidad oficial (pues muchas críticas se atenuaban o incluso se desvanecían según las circunstancias, especialmente en privado) con la que fue recibido el Informe. El rector de la Univ. Complutense, José Carrillo, prohibió (*sic*) el 14-III-2013 la retransmisión por *streaming* (internet interno) de un debate en la Facultad de Medicina de la UCM sobre el Informe y la reforma universitaria, organizado por la Plataforma de Investigadores de la Complutense (a favor de las líneas generales del Informe), pese a que ya estaba prevista esa transmisión y las cámaras preparadas en el Salón de Actos Botella Llusía de la Facultad de Medicina. El Claustro del 23-V-13 de la Univ. de Valencia (UVEG) refrendó un acuerdo unánime previo de su Consejo de Gobierno descalificando por completo el Informe porque “no es un documento válido para iniciar (*sic*) el debate constructivo que se pretende para la mejora del SUE”. Lo hizo cerca de las 16.00 h., tras modificar el orden del día y retrasar este punto, por 97 votos contra 1 (el mío; el Claustro tiene 300 miembros). No sorprende que, después, la propia *web* de la UVEG se refiriera pudorosamente a semejante votación como ‘amplia mayoría’. Otros Claustros universitarios rechazaron el Informe con similares votaciones ‘a la búlgara’ y ‘posicionamientos’ que más bien parecían ‘pronunciamientos’. Y, por supuesto, como ya he mencionado, los sindicatos se manifestaron opuestos a las tesis del Informe desde el principio, lo que no debe sorprender dada su tradicional forma de entender la defensa ‘de la universidad pública y de calidad’ (ver Sec. 10 y nota 24); los sindicatos de enseñanza universitarios yerran con frecuencia aunque nunca tengan dudas. En cualquier caso, con independencia de la opinión que merezca el Informe y con las debidas excepciones, muchas universidades públicas y sus autoridades no estuvieron a la altura que el rigor intelectual, la discusión y reflexión pausadas e, incluso, la libertad de expresión, exigen a las instituciones universitarias.

El Informe sí recibió apoyos de diversas instituciones relevantes –como, por ejemplo, de la Real Academia de Ciencias o la Conferencia de Presidentes de los Consejos Sociales de las universidades- así como de otros colectivos universitarios, muy especialmente de aquellos que las universidades ponen de relieve cuando necesitan argüir en favor de su calidad, que no dudaron en mostrar públicamente su acuerdo con las líneas maestras del Informe. También tuvo otros apoyos, incluso pese a presiones en contra, como mostró la lección inaugural del curso académico 2013-14 de la Univ. de Valladolid, que pronunció el catedrático de Química Inorgánica Pablo Espinet y que censuraba un ‘posicionamiento’ del Claustro de la UVA en contra del Informe, tan ‘búlgaro’ como el de la UVEG ya mencionado. Sin embargo, salvo noticias en la prensa cuando el Informe se hizo público, en general la sociedad española se mantuvo, al menos inicialmente, al margen del debate. Y ello pese a que el futuro de cualquier país depende de la calidad de su educación y, en muy buena medida, de la de su sistema universitario, generador de ideas, desarrollo y cultura, humanista y científica o, simplemente, Cultura con mayúsculas; en definitiva, bienestar y progreso social. Lamentablemente, la sociedad española vive demasiado ajena a *sus* universidades. En estos momentos (escribo en enero de 2015), sin embargo, parece que muchas de las ideas sembradas por el Informe están empezando a germinar como comentaré al final de este trabajo.

Hoy, transcurridos casi dos años, procede hacer un balance y proyectar el Informe hacia el futuro, por lo que me propongo en estas páginas resumir y defender sus aspectos esenciales. Procuraré hacerlo en un tono coloquial, accesible al lector no universitario ajeno a la realidad del SUE, ameno cuando sea posible y, ocasionalmente, sin desdeñar alguna anécdota o detalle que ilustre la realidad de las universidades españolas, especialmente las públicas. Los ejemplos son muy necesarios para poner los pies en nuestro suelo y no hablar de universidades imaginarias. A juzgar por los comentarios, hay que concluir que muchos de los críticos del Informe no se molestaron en leerlo: como he dicho, inicialmente hubo pocos juicios y abundantes pre-juicios, aunque ahora se cite el Informe como autoridad obligada o, como también sucede, se defiendan públicamente lo que proponía sin citarlo. Se diría que, como el buen vino, el Informe mejora con el tiempo, aunque se prefiera ocultar la bodega que lo elaboró. Empezaré reproduciendo aquí sus primeras líneas, ignoradas cuando se le acusó de menospreciar a nuestras universidades: “Antes de considerar posibles cambios en el Sistema Universitario Español (SUE) es preciso resaltar el enorme progreso que el SUE ha realizado desde la transición a la democracia, así como su extraordinario papel en el desarrollo cultural, económico y social del país; en suma, en el bienestar de los españoles. Las contribuciones que las universidades realizan a la sociedad en general -y a su entorno más próximo en particular- son, con frecuencia, difíciles de cuantificar, pero no por ello son menos reales y valiosas, lo que debería ser mucho más apreciado socialmente”.

Reconocido, pues, el papel fundamental de nuestras universidades, lo primero que hay que resaltar es que en ningún lugar del Informe se afirma que las universidades públicas españolas sean malas, como malintencionadamente se le atribuyó. La cuestión que planteaba, como es natural, es muy otra: si nuestras universidades son todo lo buenas que podrían ser, incluso pese a las limitaciones económicas que padecen³, y cómo podrían mejorar, lo que es muy diferente. Es cierto que hablar de mejorar la calidad de las universidades españolas en medio de una crisis económica puede parecer un sarcasmo pero, pese a todo, *hay reformas que no deberían esperar, especialmente aquellas que, como veremos, no implican coste alguno*. Por otra parte, los períodos de crisis lo son también de oportunidades: la gran riada de 1957, por ejemplo, fue terrible para Valencia y, sin embargo, la Valencia de hoy no puede entenderse al margen de aquella tragedia.

Toda propuesta de reforma universitaria implica aceptar que hay aspectos que requieren mejora; si no, ¿para qué cambiar? *Mutatis mutandis*, el rechazo a cualquier tipo de cambio no hace más que reflejar la autocomplacencia actual en la que, si algo no funciona suficientemente bien en una universidad, *sólo* puede deberse a las severas limitaciones presupuestarias. Es verdad que la CRUE reconoce –ahora- que sí hay que hacer reformas, pero no se recuerda que promoviera iniciativas en ese sentido en la última docena de años o más, al margen, claro está, de exigir más financiación. Aunque -por ejemplo- ahora le parezca razonable que, como dice el Informe, haya que vincular una parte de la financiación a los resultados obtenidos, la política predominante ha sido la de ‘todos café’. Tampoco los rectores ni las Comunidades Autónomas (CAs), con la posible excepción de Cataluña, adoptaron en su día una *política universitaria* que evitara (en el caso de los

³ Véase también mi artículo *Universidades manifiestamente mejorables*, CLAVES de Razón Práctica, nº 209, págs. 36-44, enero-febrero de 2011 (incluido en la sección de artículos de prensa de <http://www.uv.es/~azcarrag>).

primeros) y contuviera (en el de las segundas) la desordenada expansión que ha conducido a la actual *burbuja académica*⁴, cuya existencia nadie se atreve a negar después del Informe. Se diría que unos y otras crean facultades y estudios como los niños coleccionan cromos, con la misma obsesión –pero con distinto gasto– por tener la colección completa. ¿Cómo es posible que no se comprenda que es mejor, y mucho menos costoso, que haya becas para desplazarse a estudiar en un buen centro universitario, que hacerlo en uno mediocre cuya única virtud –y muchos universitarios europeos dirían que esa virtud es un *defecto*– es que está a la puerta de casa? ¿No es evidente que cuando los recursos son limitados –y siempre lo son, con o sin crisis– es mejor emplearlos en conseguir un centro excelente que dos mediocres? ¿no es mucho mejor tener un laboratorio de referencia que dos mal equipados en centros separados por sólo 25 minutos de tranvía? La intencionada *ocultación* de estas obviedades a la sociedad, el cantonalismo y la *total ausencia de una planificación de ámbito nacional*, junto con la visión miope y electoralista de los gobiernos de las universidades y los de las CAs, ha generado muchos de los problemas actuales que, obvio es decirlo, no han surgido repentinamente ni por generación espontánea.

2. Modelos universitarios

Según parece, cuando nuestra Comisión empezó sus trabajos, la CRUE encargó a sus propios expertos otro informe (al que nos referíamos en la Comisión como el ‘contrainforme’), pero no parece que aquéllos concluyeran dictamen alguno. Quizá sus conclusiones empezaron a parecerse peligrosamente a las de nuestra Comisión, o la propia CRUE juzgó innecesario concluirlo al poder *utilizar* el voto particular sobre la *supuesta* inconstitucionalidad de nuestro Informe (firmado por los dos juristas de la Comisión, Óscar Alzaga y Mariola Urrea) para cuestionar globalmente su validez, inconstitucionalidad que refutaré en la Sec. 6. Una crítica común, también alentada por una alusión de los juristas, consistió en acusar al Informe de copiar el modelo anglosajón, motivo suficiente para descalificarlo como ajeno a la realidad española. Sin embargo, éste era un reproche triplemente impropio. Primero porque es falso, pues “*las recomendaciones de este Informe no pretenden configurar una universidad ideal (algo que no existe pues cada país tiene sus propias características), sino mejorar el sistema universitario español en nuestro contexto europeo*” (Informe, Preámbulo, pág. 14). Como aconsejaba Ortega, “búsquese en el extranjero información, pero no modelo”. Segundo, porque en el hipotético caso de que se hubiera adoptado el modelo anglosajón, sus críticos necesitarían explicar dónde radica su oculta e intrínseca maldad para poder justificar el rechazo a un sistema universitario que, pese a ella, produce las mejores universidades del mundo. Y, finalmente, porque muchas de esas críticas procedían precisamente de quienes habían adoptado, ellos mismos, el modelo anglosajón. Pues son los rectores universitarios quienes, como el burgués gentilhomme de Molière (que hablaba en prosa sin saberlo), han implantado en sus universidades –se diría que ignorándolo, como el buen burgués– aspectos esenciales de ese modelo que tanto parece disgustar a muchos de ellos. Pues eso y no otra cosa es el *Plan Bolonia*: una mala reproducción de las *tutorial universities* inglesas. Razón, dicho sea de paso, por la que ese Plan ha sido ignorado en Inglaterra porque, ¿para qué querían

⁴ Ver *Las nuevas carreras universitarias, ¿progreso o marketing?* (Las Provincias, Valencia, 27-II-2004 y en <http://www.uv.es/~azcarrag>), que ya señalaba hace más de diez años la *ingeniería académica creativa* que con frecuencia está bajo la creación de muchos estudios y centros.

reproducir allí una burda copia cuando ellos tienen el original? Curiosamente, los críticos tampoco mencionaron, quizá por desconocimiento, que la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (LRU, BOE 1-IX-1983, pág. 24034) es de inspiración alemana⁵ algo que, por supuesto, sería indiferente para juzgar sus virtudes o defectos a menos que el modelo alemán, por el mero hecho de serlo, mereciera la misma censura que el anglosajón.

Visto el panorama general, entremos ya en materia. Como dice el Informe en su Preámbulo (pág. 7), “la primera condición para mejorar la calidad del SUE es reconocer que es muy insuficiente: la falta de *universidades* españolas de *excelencia* es incontrovertible” [mis cursivas]. Esta frase motivó que muchos rectores se sintieran ofendidos, al menos de cara a la galería. Sin embargo, vale la pena insistir: el Informe habla de calidad *insuficiente* (para un país europeo como España, con *ocho* siglos de tradición universitaria), no de mala calidad, que es otra cosa. Y habla de esa calidad insuficiente en relación con la ausencia de *universidades excelentes*. Y dice universidades, no centros: pues, como también refleja el propio Informe, en España sí hay, afortunadamente, muchos *centros, institutos y departamentos excelentes* en el ámbito internacional. ¿Cuáles son, pues, las causas de esa *insuficiente* calidad de las *universidades* españolas?

Es obvio que la financiación es muy escasa e inestable, de modo que los equipos rectorales tienen serios problemas para planificar a medio y no digamos a largo plazo. Y, con frecuencia, ni siquiera a corto: cuando una universidad tiene dificultades para pagar las nóminas es que algo va realmente mal. Pero, en materia de financiación, es preciso recordar la muy escasa capacidad de las universidades españolas para generar recursos propios como consecuencia directa de esa insuficiente calidad⁶, así como de su afición a incurrir en gastos inútiles y perjudiciales, como la creación de facultades y estudios superfluos a los que ya me he referido o, incluso, cargos innecesarios que ni siquiera la crisis ha sido capaz de contener. Hay rectorados con una pléyade de asesores, como si de ayuntamientos o partidos políticos se tratara, quizá porque la razón de su existencia es parecida. Uno de ellos, como reseñaba con escándalo *El Mundo* del 20-IX-13, es el de la Univ. de Málaga (ausente en los rankings, pero por supuesto ‘campus’ de ‘excelencia’ ‘internacional’), caso que no valdría la pena reseñar especialmente si no fuera porque su

⁵ La LRU de 1983 se inspiró conscientemente en el modelo de *universidad investigadora* alemana del s. XIX que nace con la Universidad von Humboldt de Berlín (1810), fundada por el hermano (Wilhem) del famoso explorador (Alexander), que adoptaron enseguida las universidades anglosajonas y muchas otras después. En su preámbulo, la LRU habla del “doble objetivo docente e investigador” y, en su art. 33.2, establecía que “Los Catedráticos y Profesores Titulares de Universidad tendrán plena capacidad docente e investigadora”; basta recordar lo que significan la D y la I en lo que sería el PDI.

⁶ Suele argumentarse que no es posible competir con las grandes universidades internacionales porque los presupuestos de éstas son mucho mayores. Pero eso sólo es parcialmente cierto: la realidad, como siempre, es poliédrica. Supongamos, para forzar la comparación de la forma más ‘favorable’ a las universidades españolas, que se toma como referencia UC-Berkeley (*University of California-Berkeley Campus*), quizá la mejor universidad pública del mundo, y comparémosla con una española de buen tamaño que no identificaré. El presupuesto de Berkeley es algo más de 4 veces mayor, de donde se concluiría que la universidad española no puede competir con Berkeley. Cierto. Pero también hay que señalar que ésta depende del Estado de California sólo en un 12% de su presupuesto, mientras que la universidad española lo hace de su Comunidad Autónoma en el 75-80% y que, incluso, tiene un cociente número de profesores/número de alumnos *más alto* que Berkeley; ésta, además, exime de *immatriculation fees* a un elevado número de estudiantes. Detalles como éstos, que se omiten en las comparaciones interesadas, demuestran que *el presupuesto no lo es todo* y que, como es natural, *la calidad genera independencia económica*. La suficiencia financiera es esencial, naturalmente, pero también las universidades españolas necesitan mejorar su calidad, empezando, por ejemplo, por seleccionar mejor a su PDI.

rectora era entonces Presidenta de la CRUE. Todo esto constituye una prueba evidente de que aludir a la falta de financiación sirve demasiadas veces para ocultar otras carencias. ¿Cómo se pueden crear centros y estudios antes que renovar la muy envejecida plantilla de las universidades, por ejemplo? La realidad es que, incluso al margen de los problemas presupuestarios, las universidades españolas podrían y deberían ser mejores. Hay que resaltarlo de nuevo: la mayoría de las propuestas del Informe corresponden a reformas que implican cambios estructurales, de sistema de gobierno, de selección del profesorado, internacionalización, etc., que *no requieren sobrecoste alguno*.

3. Las universidades podrían y deberían ser mejores

¿Por qué? Hay cuatro aspectos esenciales susceptibles de mejora. El primero implica un considerable ahorro; los dos siguientes no necesitan *ninguna* dotación presupuestaria.

3.1 El primero es la *innecesaria duplicación de centros y enseñanzas así como la falta de especialización de las distintas universidades*: la mayoría ofrece los mismos estudios⁷.

España tiene medio centenar de universidades públicas, más que el Estado de California, que tiene 10 (UC, *Univ. of California* con 10 Campus) + 23 (CSU, *California State University*, con 23 Campus; véase la Sec. 7) y es de población y tamaño comparables, aunque tiene un PIB mucho mayor. Legalmente, cabría incluso decir que California sólo tiene *dos* universidades públicas, la UC y la CSU, aunque la completa autonomía y lejanía de sus distintos campus hace que en la práctica todos sean universidades diferentes (aunque, hasta hace sólo diez años, las de la CSU no podían otorgar títulos de doctor). Pero el problema más importante no es que España tenga 50 universidades públicas⁸, que ya son muchas, sino el gran número de centros y estudios *repetidos*, incluso en áreas geográficas reducidísimas. El mimetismo general y la presente burbuja académica han contado con la activa colaboración de las CAs, que se han aplicado con fervor a la creación de sistemas universitarios *proprios* multiplicando universidades y centros y dificultando, además, el flujo de profesores y alumnos entre ellas. La uniformidad y el cantonalismo actual del SUE son manifiestos, lo que no sólo es perjudicial para el SUE: también lo es para los propios estudiantes y para todo el país.

La gran cantidad de estudios redundantes es manifiesta: en septiembre de 2012, cuando se preparaba el Informe, había 266 campus universitarios y se ofrecían 1.972 grados, 2.607 másteres y 1.564 doctorados en las 50 universidades públicas. Estas cifras resultan mucho más elevadas (2541, 3292 y 1751 respectivamente) si se suma los de las (entonces) 31 universidades privadas; el total de estudiantes en el curso 2011-12 era de 1.470.000 estudiantes (en 2013-14 fue de 1.438.000). El resultado de esta evidente *burbuja académica* es un uso muy poco eficiente de los escasos recursos que, por supuesto,

⁷ La LRU suponía en su preámbulo que “el sistema de Universidades que resulta[rá] de la aplicación progresiva de esta Ley se caracterizará por una diversificación entre las Universidades, que estimulará, sin duda, la competencia entre las mismas para alcanzar los niveles más altos de calidad y excelencia, si bien se garantiza una calidad mínima homogénea para todas las Universidades nacionales”. Más de treinta años después, esas esperanzas han sido defraudadas en buena parte por las propias universidades, *con la eficaz colaboración* de sus propias CAs.

⁸ Por otra parte (y ésta es una reflexión mía ajena al Informe), dado lo difícil que resulta conciliar las necesidades y puntos de vista de los centros de humanidades y de los de ciencias *bajo las actuales estructuras de gobierno y de representación*, incluso podría ser conveniente dividir alguna macrouniversidad en dos, una englobando las áreas de humanidades y otra las de ciencias incluyendo las áreas de la salud.

seguiría siendo ineficaz aunque éstos fueran abundantes y se siguiera gastando con pólvora de rey. Por poner un ejemplo muy reciente, actualmente se proyecta (*El País*, 11-XII-14; *Las Provincias*, Valencia, 30-X-14) crear cinco nuevas facultades de Veterinaria, tres de ellas públicas (Lérida, Valencia y Vitoria), sin que importe su elevadísimo coste (son facultades que necesitan animalarios anexos, quirófanos, etc.) ni la total oposición de la Conferencia de Decanos de Veterinaria de España, que estima que las doce facultades actuales son ya más que suficientes. Esta creación de nuevas facultades es absurda; se diría que a las universidades les sobra la financiación pese a sus reiteradas protestas en contrario y refleja, además, la *completa descoordinación* existente en el ámbito nacional, que ha llevado a la mencionada *burbuja académica*. Y no cabe excusar esa creación alegando que este tipo de subvenciones de las CAs son finalistas en el gasto (*i.e.*, que ‘si no se gastan así, se pierden’), pues ello no puede ocultar el hecho de que las nuevas facultades fueron *primero* solicitadas por las universidades y *después* autorizadas por sus CAs tras su análisis y previsión financiera. Es evidente que hoy sería mejor destinar esos fondos a la *mejora* de estudios ya existentes o a disminuir la deuda asfixiante de muchas universidades. Pero la visión de muchas CAs es tan a corto plazo y clientelar (*i.e.*, electoralista) como pueda serlo la de las correspondientes autoridades universitarias. El control del *mapa universitario*, que en el pasado realizaba el Estado central con mayor o menor fortuna, ha desaparecido hoy sin que las CAs hayan tomado el debido relevo, quizá con la mencionada excepción de Cataluña. Con la escasa financiación disponible, la situación alcanza cotas trágicas, algo que, por otra parte, era *perfectamente previsible* (nota 4).

3.2 El segundo se refiere al sistema de selección del personal docente e investigador (PDI) y a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA).

Al margen del alumnado, “una universidad vale, sobre todo, lo que vale su personal docente e investigador” (Informe, Preámbulo, pág. 11). El problema de la selección del profesorado no afecta sólo a la universidad: también afecta a las enseñanzas medias y es endémico desde hace muchos años⁹. En el caso de la universidad, el sistema actualmente vigente es el de acreditaciones¹⁰. En él, las cinco comisiones acreditadoras de la ANECA son inevitablemente generales, por lo que los candidatos no son todos juzgados por especialistas de su campo, como más o menos había sucedido en España durante siglo y medio. Además, el informe previo de los expertos no es vinculante (deciden las comisiones), no hay límite al número de posibles acreditados y, por si fuera poco, la

⁹ Véase mi artículo *En defensa de la enseñanza pública* (*Las Provincias*, Valencia, 20-III-1992), escrito hace casi un cuarto de siglo, también en <http://www.uv.es/~azcarrag>.

¹⁰ El sistema anterior, la *habilitación nacional* previa y pública para los cuerpos docentes universitarios (BOE 7-VIII-2012, pág. 29254) lo introdujo la Ministra de Educación, Cultura y Deporte Pilar del Castillo (bajo la presidencia de José M^a Aznar). Este sistema, que era seguido de una elección realizada por las propias universidades entre los ya habilitados, tuvo una vida efímera. Pues éstas, al advertir que ya no podrían intervenir en la composición de las comisiones de habilitación (de siete miembros para TU y CU, todos por sorteo), sacaron *todas* sus plazas antes de que las habilitaciones entraran en vigor, lo que produjo después una absoluta y prolongada carestía de ellas. Cuando, mucho después, comenzaron a ofrecerse plazas de nuevo, el número de candidatos era ya tan elevado que el sistema resultó inmanejable por la duración de las pruebas y otros factores. Así pues, *fueron las propias universidades las que contribuyeron de forma esencial al fracaso de las habilitaciones*, que derogó el Presidente Zapatero. Éstas dificultaban la endogamia respetando la autonomía de las universidades para escoger a sus profesores, al mismo tiempo que mantenían una mínima correlación entre plazas disponibles y habilitados. Ésta ha desaparecido para los acreditaciones, generándose así un grave problema.

acreditación tiene carácter universal. Incluso la actuación de la ANECA era jurídicamente cuestionable (Informe, Sec. I.4) pues, como fundación del sector público, no debía (art. 46.1a de la ley 50/2002 de fundaciones) ejercer potestades públicas como señalaba el Informe, un problema que se ha obviado hace unos meses refundando la ANECA como *organismo público* (BOE 17-IX-14, pág. 72350). Sin embargo, este cambio sólo ha salvado las dificultades jurídicas, pues un organismo estatal no debería intervenir directamente en la selección del profesorado de las universidades públicas. Pero el fondo académico de la cuestión permanece: *las acreditaciones no premian suficientemente el conocimiento, que es lo que conviene a los estudiantes* que han de recibir las clases: por increíble que parezca, hasta algún premio Nobel no podría ser acreditado como catedrático con el funesto baremo que utiliza. La razón es sencilla: el baremo establece un *máximo* para la investigación, lo que equipara al investigador normal y al excepcional, y éste podría no tener suficientes ‘méritos complementarios’. Este baremo fue establecido por el decreto de la ministra Mercedes Cabrera en 2007 (BOE 6-X-2007, pág. 40653) en el que se estableció la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. El baremo ha producido también que muchos jóvenes doctores, en lugar de tratar de ampliar conocimientos en otros centros como *post-docs*, se hayan apuntado inmediatamente a *okupar* cargos en todo tipo de comisiones inútiles y a dar clases (la docencia se mide ‘a peso’), con el único objetivo de obtener puntos para el baremo y el consiguiente perjuicio para los alumnos. Pese a la insistencia del Informe en la *urgente* desaparición de las acreditaciones para el SUE público y, entre tanto, en la *inmediata* modificación del baremo, éste sigue vigente. Según parece, podría cambiarse en breve para mejorarlo (algo bien fácil), pero el problema es que *todos* los baremos son malos, si bien el actual de la ANECA es sencillamente perverso¹¹. Parece ser que también se pretende aumentar el número de comisiones a dos docenas, de forma que sean más especializadas, y que se eliminará el carácter universal de la acreditación. Pero incluso si el proyecto se transforma en ley, sólo pondrá parches a un mal sistema de selección generando, además, burocracia adicional y una muy considerable litigiosidad. Por otra parte, la reciente absorción por la ANECA (BOE 17-IX-14, art. 7) de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (la CNEAI a cargo los ‘sexenios’) para conseguir un modesto ahorro (BOE 18-II-14), tampoco constituye un buen presagio.

Pero no sólo está la ANECA: también hay ‘Anequitas’ en las CAs, deseosas de establecer sus propios territorios competenciales o, incluso, de extenderlos a todo el territorio nacional. Un ejemplo lo constituye el caso de la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari Català*. La Generalitat Catalana estableció recurso de inconstitucionalidad cuestionando “las competencias que sobre el personal docente contratado ejerce la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en la medida en que, en opinión de la Generalitat, los procedimientos de evaluación y certificación de acuerdo a los cuales ha de actuar la agencia estatal invaden el espacio reconocido a las agencias autonómicas”. Es decir, lo que se cuestiona es que una evaluación positiva o informe favorable de la ANECA “tenga efectos en todas las universidades españolas”. Vistos los

¹¹ El baremo ya había motivado una carta a la Ministra Cabrera, firmada por más de 900 profesores e investigadores solicitando su retirada, que concluía así: “no conocemos otro país con un sistema universitario eficiente en el que se haya hecho o se piense hacer algo semejante”. Véase <http://ergodic.ugr.es/baremo/> (que contiene además otros enlaces a cuestiones universitarias).

criterios de la ANECA para las acreditaciones, no se le puede reprochar a la Generalitat Catalana su rechazo, aunque quizá no sea ésta la razón, al menos no la única, del recurso. Pero, en una reciente sentencia (STC 107/2014, de 26-VI-2014, que incluye un voto particular), el Tribunal Constitucional ha desestimado la pretensión de la Generalitat Catalana estableciendo que

“la existencia de una acreditación de ámbito nacional no produce un desplazamiento o vaciamiento de la competencia autonómica, sino la convivencia –derivada de la naturaleza de competencia compartida– entre un modelo común para quienes aspiren al ejercicio en cualquiera de las universidades españolas y un modelo propio en el ámbito autonómico, en virtud del cual, y en ejercicio de la competencia que ostenta, la Generalitat de Cataluña está habilitada para establecer el procedimiento de acreditación del profesorado, que le capacite para el ejercicio profesional en las universidades catalanas. La opción por otra solución posible, en los términos planteados por la Comunidad Autónoma, es decir, el establecimiento de un mecanismo de coordinación que permita dotar de efectos generales en todo el territorio a las evaluaciones y acreditaciones realizadas por la agencia autonómica, no es cuestión que corresponda decidir a este Tribunal, sino que habrá de instrumentarse por quienes se hallan legitimados para adoptarla, de conformidad con lo establecido en el artículo 31.3 LOU, en los términos ya analizados.”

Volviendo al fondo de la cuestión, lo cierto es que los criterios de la ANECA favorecen la *expulsión* del sistema universitario de algunos de los jóvenes más brillantes y capaces, con experiencia postdoctoral en el extranjero, que son precisamente a los que más se debería atraer y proteger. Su pérdida es un daño gravísimo para el presente y el futuro de la universidad española. Si la selección de los jugadores de fútbol la realizara una ANECA *deportiva* con análogos criterios, el Real Madrid y el Barcelona serían perfectos desconocidos¹². El esoterismo y la no ‘presencialidad’ de las actuales acreditaciones de la ANECA producen, además, una manifiesta indefensión jurídica, difícilmente compatible con la transparencia que exige el Estatuto del Empleado Público (BOE 13-IV-2007), como ya el Informe (véase su Sec. I.4.1) puso de manifiesto. Y, por supuesto, tampoco es admisible que los ya acreditados elijan en la práctica, después, a los componentes de la comisión de la universidad que los va a juzgar para asignarles ‘su’ plaza. Ese impropio posesivo, que casi siempre produce la supresión de toda competencia y que pese a su evidente ilegalidad se juzga justificado, incluso por los equipos rectorales, indica hasta dónde se ha pervertido el sistema. El resultado, al que contribuye la escasa movilidad social española pero que está directamente fomentado por las propias universidades, es la actual endogamia universitaria: *las acreditaciones generan endogamia*. Hoy es prácticamente del 100%; si alguien es contratado por una universidad distinta de aquélla en la que se doctoró se trata

¹² Pues, en ese caso, la contratación de jugadores estaría determinada por criterios como el *número* de años de práctica deportiva, cuantos más –más viejo el jugador- mejor (en la universidad, esto corresponde a juzgar la calidad docente por años de docencia); la experiencia en la administración de clubs de fútbol (= gestión académica); haber seguido cursillos de ‘innovación balompédica’ (innovación educativa y similares) y, casi como concesión, haber introducido alguna nueva estrategia en el campo de juego (= investigación). Después de sumar puntos, la ‘acreditación’ de los jugadores se haría... ¡sin verles jugar al fútbol! (= no ‘presencialidad’ de las acreditaciones). Después, la contratación de los acreditados por los clubs (= universidades) tendría que estar restringida a los de la propia cantera, no fuera a sublevarse el ‘vestuario’ (endogamia).

Por supuesto, la solución en el caso de la universidad no requiere los contratos millonarios que esta parábola futbolística podría sugerir; bastaría suprimir la ANECA como seleccionadora del PDI en las universidades públicas y que éstas pusieran *realmente* empeño en atraer talento (ver Sec. 11.1 e Informe, Cap. I).

de un caso excepcional. Es cierto que, en ocasiones, los traslados son difíciles cuando implican pérdida de instrumentación o equipos¹³; hay ocasiones, ciertamente, en las que la endogamia puede tener sentido. Pero cuando es del 100%, es que la selección está completamente viciada. No sólo es incorrecta; también es notoriamente injusta. De hecho, en muchos aspectos, la actual endogamia es la reencarnación del viejo caciquismo pre-democrático. Y creer que “se combate con moral cívica académica”, como declaraba (a *El País*, 19-III-13, pág.35) Miguel Ángel Quintanilla, Secretario de Estado de Universidades e Investigación en el período 2006-2008 bajo la ministra Mercedes Cabrera, es demostrar un optimismo tan impropio como desmedido. Las medidas anti-endogamia de las universidades internacionales son, como las del propio Informe, no menos bienintencionadas, pero mucho más realistas y pragmáticas.

Un buen sistema de contratación lo es, en particular, porque sólo selecciona a buenos candidatos. Por supuesto, la gran mayoría de los acreditados lo son, pero la ANECA permite que muy buenos candidatos no superen la acreditación, lo que es muy grave. Dejando aparte su infinita burocracia, este hecho debería bastar para suprimir la intervención de la ANECA en la selección del PDI universitario público.

3.3 El tercero, y muy importante, es el *deficiente uso de la autonomía universitaria y el desvío de la idea de servicio público*, asunto que retomaré en la Sec. 10.

En el caso extremo, algunos sectores del PDI o del personal administrativo y de servicios (PAS), y por supuesto los sindicatos, llegan a considerar a la universidad como una simple agencia de colocación algo que, aunque absurdo, resulta ya tan familiar y natural que ni se cuestiona. Basta pensar en las actuales elecciones a rector, dominadas por el ¿qué hay de lo mío?, la hipertrofia de los órganos de gobierno o la ocasional proliferación de cargos y sub-cargos generados por el clientelismo y la política. Negar los intereses gremiales que se dan entre los miembros del PDI y del PAS en el gobierno universitario sería negar la evidencia misma. La consecuencia es un sistema de gobierno teñido por intereses corporativos que, por tanto, tiene poco que ver con el ideal democrático y la idea de servicio público. Como dice el Preámbulo del Informe (pág. 7), “las universidades, y muy especialmente las públicas, constituyen un servicio público [...] Las reformas que aquí se proponen parten de la base de que el público al que se deben las universidades está constituido en primer lugar por los estudiantes y por el conjunto de la sociedad que las financia, a cuyo progreso intelectual y bienestar económico y social deben contribuir. Sólo después, en tercera instancia y ya alejada en importancia de las dos anteriores, pueden aparecer los otros dos estamentos que, junto con los estudiantes, configuran la universidad: el PDI y el PAS. Es importante apreciar esta perspectiva para un mejor uso de la autonomía universitaria, puesto que algunas disfunciones actuales de las universidades españolas tienen su origen en una inadecuada identificación (u ordenación) de esos sectores del público al que deben servir”.

3.4 El cuarto punto es, por supuesto, *la mejora de la financiación*.

Y no sólo para hacer económicamente suficientes a las universidades, sino para mejorar la investigación. La calidad de las universidades depende mucho de ésta, lo que es un arma

¹³ Cuando, tras 13 años en Cambridge, Pyotr Kapitsa (premio Nobel, 1978) se trasladó a Rusia en 1934 y Stalin no le permitió regresar, el gran Ernest Rutherford (Nobel, 1908) facilitó que el *Cavendish Laboratory* pudiera enviar a Kapitsa su ultramoderno equipo para continuar investigando en Moscú. Algo así es impensable en nuestro país e imposible de realizar por las infinitas trabas burocráticas.

de doble filo. Por una parte, las universidades no pueden atribuir la calidad investigadora a su propia política (salvo en lo que concierne a la selección del PDI, muy mejorable como he dicho), puesto que la financiación de la I+D no depende de ellas; pero, por otra, también se ven afectadas porque el apoyo estatal a la I+D se halla bajo mínimos, como siempre ha sido en España y ahora muy en especial con la excusa de la crisis. La investigación y el presupuesto de I+D dependen hoy, desgraciadamente, del Ministerio de Economía y Competitividad; el Informe propone que pase a un Ministerio de Educación y Ciencia (como aún se lee sobre el arco de la puerta de entrada a su sede de la madrileña calle de Alcalá) pero, en cualquier caso, la ciencia debería tener rango ministerial. Y, como éste es un asunto muy importante, lo trataré en una nueva sección.

4. Consideraciones sobre el gasto español en I+D

Una buena universidad es, necesariamente, una universidad investigadora (ver nota 5). Incluso hay universidades que son definidas explícitamente como *research universities* (RU) precisamente por la especial importancia que atribuyen a la investigación: en Estados Unidos, más de un centenar de universidades son RU/VH “*RU/very high research activity*” y un centenar son RU/H “*RU/high research activity*”. La investigación es esencial en las buenas universidades; no sólo por el avance del conocimiento y la mejora de la calidad docente que aquél produce sino, además, por los ingresos que puede generar. Sin embargo, la inversión total española en I+D es muy baja en términos relativos: según el Instituto Nacional de Estadística, desde el máximo de 2008 (1’39% del PIB, 14.701 millones) no ha hecho sino decrecer hasta 2013, último año del que el INE da cifras, en el que fue del 1’24% del PIB (13.052 millones). Frente a estas proporciones, los países occidentales desarrollados invierten en torno al 2,4% del PIB; el objetivo europeo marcado en la conferencia de Lisboa de un 3% para 2020 es, sencillamente, inalcanzable. Estos datos demuestran que la I+D *nunca* fue una prioridad española (nótese que las *prioridades* las determinan los *porcentajes*, no las cifras absolutas), pero que hoy, con la crisis, aún lo es menos.

Por otra parte, los datos del INE son estimaciones globales e incluyen las cantidades que el propio Estado destina *directamente* a la I+D, que son las que aquí interesa desglosar. El Estado dedicó a la I+D (‘Política de Gasto PG46 de los Presupuestos Generales’) 5.932 millones de euros en 2013, 6.146 en 2014 y prevé 6.407 millones en el Proyecto de Presupuestos para 2015. Pero incluso estas modestas cifras significan poco: es importante distinguir las partidas financieras (4.001 millones proyectados para 2015), que se destinan a créditos, de las no financieras (2.406 para 2015), que son a fondo perdido y que son las que de forma directa fomentan la I+D. El total para I+D se puede incrementar con facilidad aumentando las partidas financieras, que comprometen poco: las empresas pueden o no recurrir a ellas pero, en cualquier caso, se trata de créditos que hay devolver (lo que los hace inaccesibles para las universidades). Además, lo importante es lo que se ejecuta, no lo previamente presupuestado. Así pues, las cifras de I+D admiten diversas lecturas, incluida la oficial de que en 2015 habrá un crecimiento del 4% respecto a 2014. Sin embargo, el análisis presentado en este mismo Encuentro de la UIMP por José de No (CSIC), coautor de los informes anuales de la Confederación de Sociedades Científicas Españolas (COSCE) sobre el desglose de los presupuestos de I+D (‘Política de Gasto PG46 del Proyecto de los Presupuestos Generales’), permite aproximarse más a la realidad. En primer lugar, aunque

no siempre es fácil separar la investigación civil de la militar, ésta última representa unos 162'5 millones (gastos no financieros) y 564'5 millones (financieros), con lo que las cifras anteriores se reducen a 2243'5 (gastos no financieros) y 3.436'4 millones (financieros) presupuestados para investigación civil. Las previsiones para I+D en el Proyecto de los Presupuestos para 2015 muestran que las partidas no financieras *bajan* el 0'29% respecto de 2014 y las financieras *suben* el 7'17%; que la inversión prevista para el Fondo Nacional de Investigación, que financia los correspondientes proyectos, es de 297 millones de euros, el 54% de lo destinado en 2009; que los fondos para formación (las becas de investigación, FPI, FPU) son de 135 millones equivalentes a unas seis temporadas de Messi, el 69% respecto 2009, y que los Organismos Públicos de Investigación (los OPIs: CSIC, CIEMAT, INTA, etc.) han visto reducida su financiación, en conjunto, en más del 35% desde 2009. Además, otros datos de la Intervención General del Estado permiten concluir que alrededor del 45,5% presupuestado para I+D en 2013 (aún no hay datos de 2014) quedó sin ejecutar, un 10'73% de la parte no financiera y un 57% de la financiera, algo que se da siempre, todos los años, en proporciones muy diversas e incluso recurriendo a *artimañas* exasperantes, como convocatorias en las que en la práctica resulta imposible participar por razones diversas. En estos momentos cabe añadir, además, la decisión de nuestras autoridades de no pagar en adelante las relativamente reducidas cuotas anuales a diversas uniones científicas internacionales, en las que España había logrado altas cotas de representación en sus diversos comités (hoy comprometidas) y que nuestras propias sociedades científicas no pueden absorber por carecer de fondos, o los tradicionales retrasos en el desembolso de otras cuotas como la del CERN. Resulta evidente la necesidad de una *Agencia Nacional de Investigación* independiente de los vaivenes políticos.

No parece que los datos anteriores reflejen un gran cumplimiento del art. 44.2 de la Constitución Española, que establece que “los poderes públicos promoverán la ciencia y la investigación científica y técnica en beneficio del interés general”. Aunque, naturalmente, la CE no fija porcentajes para ese cumplimiento, nuestra referencia europea sí indica que deberían ser más altos. El hecho es que la situación actual de la I+D en España, que afecta muy directamente a las universidades, es insostenible: hasta la revista *Science* (**340**, 1292, 14 June 2013, <http://www.sciencemag.org/content/340/6138/1292.summary>) se hizo eco de ella y antes lo había ya hecho *Nature* en más de una ocasión. Como consecuencia, están emigrando los mejores cerebros, una pérdida irremplazable que ni el SUE, ni la ciencia española (incluyo a las humanidades) se pueden permitir. La emigración definitiva de los jóvenes más prometedores (a la que la ANECA tampoco es ajena y que no debe confundirse con las imprescindibles estancias de perfeccionamiento en el extranjero) es una pérdida para España tan terrible como difícil de cuantificar; cabe calificarla de *suicidio académico y científico* del país.

5. Tres tesis para la reforma universitaria

Ante el panorama descrito me permitiré, para sintetizar, proponer tres tesis, cifra más modesta que las 95 que clavó Lutero en la puerta de la Catedral de Wittenberg y que me gustaría imaginar sobre el portón de la fachada plateresca de la vieja Universidad de Salamanca:

Primera tesis. La muy escasa financiación de las universidades y de la investigación es, por supuesto, un gravísimo problema que hay que resolver. Pero no es el único problema y no

debe servir de *coartada* para no corregir muchas de las actuales ineficiencias del SUE. Hay mucho que se puede hacer y que ya se debería haber hecho, desde hace muchos años, sin gastar un euro adicional y, en lo que se refiere a la *burbuja académica*, con un extraordinario ahorro.

Segunda tesis. Las universidades necesitan acometer reformas estructurales, en el sistema de selección de PDI, en el sistema de gobierno, en los estudios, en la gestión de los recursos que reciben, en la rendición de cuentas, en su mayor internacionalización, etc. Y, también, en la disminución de su descomunal burocracia (*burrocracia* la llama un colega mío), ‘desaforado gigante contra quien no parece haber Quijote que quiera hacer batalla y quitarle la vida’

Tercera tesis. Es preciso cambiar de mentalidad para usar debidamente la autonomía universitaria. *Las universidades constituyen un servicio público y, por tanto, deberían estar más al servicio de la sociedad y menos de sí mismas.*

Vale la pena recordar aquí, a cuento de la tercera tesis, un párrafo de Santiago Ramón y Cajal, nuestro único¹⁴ premio Nobel (1906) científico, del que el Informe reproduce la última parte. Lo escribió en 1898 en un librito delicioso que muchos investigadores hemos leído en algún momento. Se trata de las *Reglas y consejos sobre investigación científica (los tónicos de la voluntad)*, cuya portada aclara que es un “libro consagrado a la juventud española”. Decía Cajal, hace ¡117 años!: “hoy nos preocupamos de la autonomía universitaria. Está bien. Mas si cada profesor no mejora su aptitud técnica y su disciplina mental, si los centros docentes carecen del heroísmo necesario para resistir las opresoras garras del caciquismo y favoritismo extra e intrauniversitario; si cada maestro considera a sus hijos intelectuales como insuperables arquetipos del talento y de la idoneidad, *la flamante autonomía rendirá, poco más o menos, los mismos frutos que el régimen actual.* ¿De qué serviría emancipar a los profesores de la tutela del Estado si éstos no tratan de emanciparse de sí mismos, es decir, de sobreponerse a sus miserias éticas y culturales? El problema principal de nuestra Universidad no es la independencia, sino la transformación radical y definitiva de la aptitud y del ideario de la comunidad docente. *Y hay pocos hombres que puedan ser cirujanos de sí mismos. El bisturí salvador¹⁵ debe ser manejado por otros*” [las cursivas son mías]. Es inevitable preguntarse qué hubiera escrito Cajal si hubiera presenciado, atónito, las sesiones de un claustro de cualquier universidad española, donde se habla de cualquier cosa menos de la calidad de la docencia y de la

¹⁴ Me veo obligado a recordar aquí, ante los comentarios que he podido escuchar y leer sobre esa afirmación, que el Nobel de Severo Ochoa, mal que nos pese, ‘pertenece’ a Estados Unidos. Los premios Nobel no tienen partida de nacimiento; si acaso, pertenecen al país donde el galardonado realizó los descubrimientos que lo motivaron: no es lo mismo un Nobel español que un español Nobel.

¹⁵ Como es obvio, Cajal no alude con el ‘bisturí’ a reducciones presupuestarias, sino a la dificultad de las universidades para reformarse a sí mismas, es decir, a la necesidad de una ley, lo que no implica –por supuesto– la ausencia de democracia en una posible reforma. La afirmación de Cajal expresa lo mismo que otros dichos algo más crudos, como el americano *turkeys will not vote for Xmas* (los pavos no son partidarios de las Navidades) o el alemán *Wer einen Sumpf trockenlegen will, darf nicht die Frösche frage* (para secar la charca no se pregunta a las ranas o, equivalentemente, el reglamento de las piscifactorías no lo elaboran las truchas). Me veo obligado a hacer estas innecesarias e irónicas aclaraciones porque me consta que al menos un vicerrector, arrastrado más de lo deseable por su afán de encontrar cualesquiera argumentos contra el Informe, confundió el *bisturí cajaliano* con una recomendación para hacer recortes.

investigación (salvo en los informes rectorales, claro está) y donde se utiliza con frecuencia una jerga universitaria que Cajal, como purista del lenguaje que fue, soportaría con dificultad.

6. La persistente cuestión de la Autonomía Universitaria

La cuestión de la autonomía universitaria (que, por cierto, ni siquiera menciona Ortega en su clásico *Misión de la Universidad* de 1930, quizá porque la identifica con la libertad de cátedra que da por supuesta) se utilizó en contra del Informe, cual arma arrojada, como consecuencia del voto particular del jurista de la Comisión Óscar Alzaga, al que se adhirió la otra jurista, Mariola Urrea. Se trata efectivamente de un *voto particular* (cuya redacción no conoció el resto de la Comisión hasta veinticuatro horas antes de entregar el Informe al Sr. Ministro), no de *'adenda'* (*sic*) como pretende su título y como refleja su propio texto que, como en *The tell-tale heart* de Poe, se delata a sí mismo al usar más de una vez la expresión 'voto particular'. Al margen del estilo general¹⁶ de sus ¡31 páginas!, de alguna falsedad manifiesta (como atribuir al Informe "la pretensión de caminar progresivamente hacia la 'desfuncionarización' del profesorado", ver Sec. 11.1 y nota 22), de algunos errores (sobre la condición de funcionario de todos los PDI europeos) y de su sorprendente indefinición general (pues un texto de esta naturaleza debe contener observaciones precisas y no vaguedades), el voto particular de los juristas se concentra en dos puntos: el carácter de funcionario del PDI como garantía de la libertad de cátedra y el sistema de gobierno universitario.

Respecto de la primera, la supuesta vinculación de la libertad de cátedra a la condición de funcionario dejaría sin aquélla al sinnúmero de profesores universitarios europeos y estadounidenses que no lo son, lo que es absurdo y no merece más comentario. Respecto del sistema de gobierno, los dos juristas sólo plantean una "duda razonable acerca de si las recomendaciones del Informe no pueden entrar en colisión con el derecho fundamental a la autonomía en los términos reconocidos por nuestra *Lex superior* a nuestras universidades" sin llegar a pronunciarse sobre el fondo del asunto, como cabía esperar -al menos- de quien es catedrático de derecho constitucional¹⁷. Y es que la *Lex superior* aludida es, claro está, la Constitución Española, cuyo art. 27.10 "reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca" [mis cursivas]. La cuestión que se suscita aquí es que, en una controvertida sentencia del Tribunal Constitucional, la STC 26/1987 del 27-II, éste estableció que la autonomía universitaria es un *derecho fundamental*. Esta calificación va más allá de la *garantía institucional*, que hubiera sido más adecuada (y suficiente para impedir indebidas injerencias externas), pues los derechos fundamentales son más propios de las personas físicas que de las jurídicas: un individuo tiene obviamente derechos fundamentales pero no, pongamos por caso, la Empresa Municipal de Transportes. Cabe pensar, con muchos juristas, que la interpretación de la STC fue fruto del clima del momento en el que se redactó (1987), sólo nueve años después de aprobarse la CE. Es instructivo leer los votos particulares que la acompañaron y muy en

¹⁶ Véase el entretenido artículo *De adendas y demás*, en <http://nadaesgratis.es/fernandez-villaverde/de-adendas-y-demás>, por el catedrático afincado en Estados Unidos (Univ. de Pensilvania) Jesús Fernández Villaverde.

¹⁷ Aunque sea natural que, incluso sobre un asunto de su especialidad, no todos los juristas tengan siempre *la misma* opinión (por eso, por ejemplo, las sentencias mayoritarias se acompañan de votos particulares), lo que sí cabe esperar es que *un* jurista tenga *una* opinión.

especial el del magistrado L. Díez Picazo y Ponce de León, pero, por supuesto, sólo cabe acatar la doctrina del TC. No puedo extenderme en los motivos del recurso de inconstitucionalidad que resolvía el TC con esa sentencia (la posible injerencia del Consejo Social en la autonomía universitaria); sólo añadiré que ésta ha sido aclarada progresivamente por posteriores sentencias del TC. No obstante, hay que recordar que la propia STC 26/1987 ya precisaba que

“la autonomía universitaria tiene como justificación asegurar el respeto a la libertad académica, es decir, a la libertad de enseñanza y de investigación. Más exactamente, la autonomía es la dimensión institucional de la libertad académica que garantiza y completa su dimensión individual, constituida por la libertad de cátedra. Ambas sirven para delimitar ese ‘espacio de libertad intelectual’ sin el cual no es posible ‘la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura’ [art. 1.2 a) de la LRU] que constituye la última razón de ser de la universidad”.

Por su parte, una sentencia posterior, la STC 106/1990 de 6-VI, explicaba cómo la autonomía universitaria no es un derecho ilimitado que pueda condicionar o imposibilitar

“las decisiones que al Estado o a las CAs corresponde adoptar en orden a la determinación y organización del sistema universitario en su conjunto y en cada caso singularizado, pues dicha autonomía se proyecta internamente, y ello con ciertos límites, en la autoorganización de los medios de que dispongan las universidades para cumplir las funciones que, al servicio de la sociedad, les han sido asignadas” ... “la competencia de las Universidades para seleccionar sus propios Estatutos y demás normas de funcionamiento interno es, sin duda, una garantía de la autonomía universitaria, [...] pero ello no supone, en modo alguno, que pueda desorbitarse esa competencia del ámbito de funcionamiento interno que les es propio hasta el extremo de configurarla como una facultad tan absoluta que venga a constituir un obstáculo insuperable al ejercicio de las potestades [del Estado o de las CAs] para crear, organizar y modificar las estructuras básicas universitarias en la manera que estimen más adecuada”.

La STC 187/1991 insiste también en ello; la STC 47/2005 establece, por su parte, que

“la autonomía –de estricta configuración legal- no está mas que al servicio de la libertad académica en el ejercicio de la docencia y la investigación”.

Todos estos textos del TC, anteriores al Informe, ya circunscribían la autonomía universitaria a lo que, por otra parte, dicta el sentido común. Pues, ¿acaso la necesaria autonomía puede conferir carta blanca a las universidades? Es evidente que no: debe garantizar la libertad académica, pero no constituir una patente de corso para todo lo demás. La autonomía universitaria, naturalmente, tiene reserva de ley orgánica (art. 81.1 de la CE), pero ello no implica que no pueda modificarse el sistema de gobierno de las universidades; basta leer las sentencias del TC y el Informe para apreciar la constitucionalidad de sus propuestas. Y ello pese a no ser juristas los demás miembros de la Comisión, como se preocuparon de recordarnos en su pretendida ‘adición’ -paternal y maternalmente, eso sí- los dos que sí lo eran. Para finalizar, reproduciré aquí las dos Conclusiones del dictamen que la *Abogacía General del Estado, Subdirección General de Constitucional*, emitió sobre el Informe el 5 de junio de 2013 a petición del MECD [*las aclaraciones en cursiva entre corchetes rectos son mías*]:

“**Primera** [*sobre la cuestión de la vinculación, funcional o no, del PDI a las universidades*]

La determinación legal en cuanto a la naturaleza jurídica de la relación de dependencia que ha de vincular al profesorado universitario con la respectiva Universidad o centro universitario de enseñanza superior en el que realicen su función docente, ya se opte por una alternativa de configurarla con carácter estatutario o bien de empleo laboral, no resulta ser algo que incida de modo restrictivo en el núcleo esencial del derecho fundamental a la libertad de cátedra.”

“Segunda [sobre el sistema de gobierno y la autonomía universitaria]

La composición del órgano colegiado del gobierno universitario, el cual se configura atribuyendo en él determinada representación a la Comunidad Autónoma respectiva, siempre que dicha representación no pueda formar una mayoría de control en el seno del órgano [lo que precisamente impide la propuesta del Informe], puede entenderse que ello tampoco desbordaría estrictamente los contornos del núcleo o contenido esencial del derecho a la autonomía universitaria, o dicho de otro modo, estaríamos ante una hipotética previsión legal que se mantendría dentro del –por lo demás, amplio- margen de configuración que el artículo 27.10 de la CE otorga al legislador en esta materia.”

La ventaja que tiene el Derecho es que, en asuntos sencillos como éste, basta leer el mencionado art. 27.10 de la CE y las distintas STCs para entender inequívocamente qué establecen. En conclusión: *no existe, ni debería haber existido, duda alguna sobre la completa constitucionalidad del Informe*. Por otra parte, hay que resaltar que la línea que separa la actual autonomía universitaria del corporativismo interesado es tan delgada como fácil de cruzar: basta recordar cómo se procedió en el pasado con la formación de los departamentos en las facultades, con el diseño de los distintos planes de estudio (disputándose los departamentos cotas de influencia, es decir, asignaturas que dependieran de ellos), con la creación de nuevos títulos y centros (muchas veces por idénticas razones), hasta con la aparición de nuevas universidades públicas. Por ello, no puede haber verdadera autonomía sin una verdadera rendición de cuentas en la que, obviamente, no cabe ser juez y parte al mismo tiempo. No caben dudas: *la Constitución no permite invocar la autonomía universitaria para defender intereses clientelares como hoy sucede con demasiada frecuencia* y, especialmente, los de quienes *utilizaron* el voto particular de los dos juristas de la Comisión para descalificar interesadamente el Informe por ‘inconstitucional’ o, incluso, por ‘antidemocrático’. Pues, como hace pocas semanas ha escrito (*El País*, 16-XII-2014) el constitucionalista Francesc de Carreras (UAB) sobre las universidades públicas: “las autoridades universitarias no tienen legitimidad democrática sobre asuntos de interés general, dado que el cuerpo electoral que elige los cargos universitarios está compuesto por un reducidísimo número de ciudadanos con intereses particulares: PDI, estudiantes y PAS. Sin embargo, la autonomía universitaria ha sido tan malentendida que, en cierta manera, se tiende a considerar que todo lo que afecta a la Universidad debe ser decidido por las autoridades académicas. Ello es un error respecto al concepto mismo de democracia. Las materias de interés general deben ser reguladas por los poderes públicos, cuya legitimidad proviene del pueblo. Si no fuera así, algo que es de naturaleza pública estaría gobernado por los representantes de unos intereses particulares”. Basta leer las sentencias del TC reproducidas para ratificarlo. Mencionaré además, para concluir, que hasta un presidente de un Consejo Social llegó a comentar a la Comisión que, dado los manifiestos intereses corporativos que los estamentos universitarios y los sindicatos de enseñanza tienen en las universidades públicas, y cómo condicionan su gobierno, en estricta puridad no cabría decir que son realmente públicas.

7. Sobre la ausencia del rigor terminológico y por qué es tan nociva

Continuemos con el análisis del actual SUE. Una causa poco reconocida de la pérdida de calidad está asociada a la ausencia de rigor terminológico, a veces de importancia menor, otras veces más grave, pero siempre sería por lo que implica. Por ejemplo, el Real Decreto que regula las enseñanzas de doctorado (BOE 10-II-2011, Sec. I. Pág. 13909) establece que éste debe conferir doce ‘habilidades, competencias y destrezas’. Al margen de que *doce* parecen muchas¹⁸, ¿qué diferencias habrá entre una habilidad y una destreza doctoral? El PDI universitario ha de dedicar buena parte de su escaso tiempo a contener los efectos nocivos de la legislación, oscura y burocratizante, además de sufrir su enfática verborrea (*parole, parole, parole*, como cantaba Mina). Cuando se concedían Premios Extraordinarios de Licenciatura (ahora se hará con el Grado) a alumnos con media de notable para intentar ‘ganarse’ el favor estudiantil, se *engaña* a la sociedad: el ciudadano no tiene por qué tener a mano el *libro de claves* de esa universidad para averiguar que su ‘extraordinario’ sólo es ‘notable’ en román paladino. No caben más libros de claves que el DRAE o el María Moliner si hemos de entendernos pasablemente entre nosotros. Esto puede parecer una cuestión menor, pero no lo es; una vez perdido ese rigor, todo vale.

Consideremos, por ejemplo, los ‘Campus de Excelencia internacional’ (CEI), mención ministerial que tienen hoy todas o casi todas las universidades públicas españolas. Este plan fue obra del catedrático de química orgánica Màrius Rubiralta, entonces Secretario General de Universidades con el Ministro Gabilondo (Sec. 1). Parece ser que el proyecto pretendía poner a algunas universidades en la senda de la excelencia financiando y potenciando la investigación, mejorando la internacionalización, el intercambio de profesores, etc. Pero cuando la correspondiente Orden llegó al BOE (23-VII-2009, pág. 63101, firmada por la Vicepresidenta M^a Teresa Fernández de la Vega), la idea original había sido diluida y ya permitía adivinar los múltiples intereses y rivalidades –políticas y universitarias- que iban a aflorar enseguida. Finalmente, casi transformado en ‘café para todos’, el “Programa Campus de Excelencia Internacional en el sistema universitario español” perdió buena parte su sentido, pasando *cada una* de sus palabras definidoras a ocultar un engaño que recuerda el comentario de Voltaire en su *Ensayo sobre las costumbres*: “*le saint empire romain n’était en aucune manière ni saint, ni romain, ni empire*”. Primero, porque algunos de esos supuestos ‘campus’ acabaron aglutinando a varias universidades, lo que refleja que el legislador desconocía, incluso etimológicamente, lo que es un *campus*: una universidad puede tener más de un campus, pero no al revés. Por ejemplo, ya comenté que la Univ. de California (UC) tiene diez campus, tan importantes y geográficamente lejanos entre sí que cada uno de ellos se considera una

¹⁸ Hay que decir, como leve atenuante, que el *Eurodoc Statement of Standards in the Assessment, Expectations and Outcomes of Doctoral Programmes in Europe (sic)*, estableció unas orientaciones que servirían de guía para el decreto de doctorado. El *Statement* del grupo *Eurodoc* (creado en Gerona en 2002 y muy implicado en el proceso de Bolonia) estaba basado en los llamados ‘Descriptor de Dublín’ para los distintos ciclos (*Dublin’ descriptors for the Bachelor’s, Master’s and Doctoral awards*), que se establecieron en 2004 y que ya apuntaban maneras. La palabrería vana no se circunscribe a nuestro país y continúa siéndolo en inglés, lo que no implica que haya que copiarla. En esta línea se inscribe el Real Decreto del Ministro Gabilondo (BOE del 3-VIII-2011, pág. 87912), construido sobre los ‘descriptor de Dublín’, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), que vale la pena leer.

Tanto el Eurodoc como el *Joint Quality Initiative Group* (el ‘de Dublín’) son grupos informales e internacionales.

universidad distinta, como UC-Berkeley, UC-Santa Barbara, etc., pero no puede haber *un* campus con *varias* universidades. Segundo, porque en España acabó habiendo casi tantos ‘Campus de Excelencia Internacional’ como universidades públicas, lo que hace imposible que todas sean excelentes y, tercero, porque la excelencia *internacional* debe ser juzgada y otorgada *internacionalmente* y, como se verá enseguida, España tiene hoy, como mucho, una universidad excelente (Sec. 8). La República Federal Alemana, por ejemplo, tiene también un programa de excelencia pero, con muchas más universidades públicas que España, sólo declaró excelentes a una docena, dotándolas de muy buena financiación y, por supuesto, sin apellidarlas de excelencia ‘internacional’ (y muchas lo son). El problema aparece, en España, cuando se piensa en la gran mayoría de ciudadanos, futuros universitarios incluidos, que no pueden imaginar que muchas autoridades académicas están faltando a la verdad. ‘Excelente’ no es igual a ‘buena’.

Otras normas son directamente contrarias a la ética universitaria. En los últimos años están apareciendo criterios de ‘calidad’ docente que utilizan el número de aprobados para medirla. Esto es inaceptable: ¿acaso nadie ha advertido el conflicto de intereses que se produce cuando examina el mismo profesor que da las clases, como es tradicional (en España)? Un aprobado general implicaría que su docencia es excelente. Incluso hay departamentos que firman ‘contratos’ con sus universidades estimando un mínimo de aprobados (‘tasa de rendimiento’) y de asistencia a clase, quizá con la inquietud de no recibir nuevas plazas en caso de incumplimiento. Parece sorprendente, pero así se hacía/hace en algunas universidades. La verdadera cuestión -el auténtico problema- no es si alguna autoridad universitaria ha tenido una idea tan absurda como carente de ética (y más: *nulla aethetica sine ethica*), sino cómo semejante compromiso pudo establecerse y aceptarse. Parafraseando a Shakespeare en el comentario de Marcelo a Horacio, hay concluir que *something is rotten in some Departments and University Councils*.

La dichosa ‘gobernanza’ es otro término que casi siempre se usa mal. Se debería hablar de *sistema de gobierno* y no de ‘sistema de gobernanza’, pues gobernanza es el “arte del buen gobierno”. De igual forma se debería decir *títulos* y no ‘titulaciones’ palabra que, por muy sonora que resulte para el lenguaje enfático y rimbombante al uso, es otra cosa. Pero, cuando se tropieza año tras año con un calendario universitario que habla de períodos ‘lectivos sin clases’ -*contradictio in terminis* del calibre de la cuadratura del círculo- en lugar de días *laborables no lectivos*, no cabe sino recordar a Dante y parafrasear esta vez la inscripción de la puerta del Infierno: *lasciate ogni speranza, voi ch'entrate... in questa università*. Universidad que, no obstante, se permitió atribuir al Informe un inexistente menosprecio de las humanidades. *Cosas veredes, buen Sancho, que farán hablar las piedras* (y sí, ya sé que don Alonso Quijano no dijo eso). Se dirá que exagero, y así será, pero el desahogo tiene una componente terapéutica hoy muy necesaria en la universidad. Así que me dejaré llevar y afirmaré que, cuando el rigor intelectual se relaja hasta esos extremos, resulta más fácil concluir que pese a la falta de plazas, al dramático envejecimiento del profesorado, a las carencias de los laboratorios, incluso a las deudas de las universidades, no hay nada más urgente para algunas CAs y universidades que gastarse una docena de millones de euros o más para -por ejemplo- *parte* de una nueva facultad de veterinaria que es innecesaria a todas luces. Tras escribir esto, releo el comentario y concluyo que sí, que quizá exagere de nuevo, por lo que pido excusas a los más sabios e informados organismos de las CAs y de las universidades *pro-veterinaria* y estudios varios que, sin

duda, tendrán motivos sobrados para una decisión de la que sólo ese ilustrado *establishment* posee todas las claves. Y, sin embargo... no puedo apartar de mi mente una cancioncilla que cantábamos en mi colegio, con muy pocos años pero ya conscientes de su cáustica intención: “ahora que somos pequeñitos / y de pueril inteligencia / no podemos comprender / el bien que se nos hace / en esta ‘santa’ casa”. La oigo en mi cabeza y no puedo evitar volver a las andadas pues, la verdad, todo es facilísimo de entender. Así que, amigo y paciente lector, qué quiere que le diga: a mí me parece que cuando se yerra tanto en lo poco, se adquiere un magnífico entrenamiento para equivocarse estrepitosamente en lo mucho.

Así pues, la precisión lingüística -consecuencia del rigor intelectual- debería ser especialmente cuidada en el ámbito universitario. Otro ejemplo de su relajación lo constituye la supuesta internacionalización de nuestras universidades. Considerar que es muy alta juzgándola por el número de estudiantes Erasmus que reciben, como lo hacen algunos rectores y rankings *españoles*, es parecido a afirmar que el nivel investigador del país es muy elevado porque España es una potencia turística. El magnífico programa Erasmus está haciendo maravillas en pro de la imprescindible europeización de Europa, pero la elección de universidad por ‘los Erasmus’ está condicionada por muchos factores y no todos tienen que ver con la calidad de la universidad de destino. Esto es tan obvio y conocido que no se requiere haber creado y coordinado intercambios Erasmus entre universidades (como es mi caso) para saberlo. Otra cosa sería que se tratara de estudiantes que vinieran a España para hacer toda la carrera o el doctorado completo, no sólo un curso o parte de él, pero el número de éstos es mucho menor: sólo algo más del 6% de los doctorandos del SUE son extranjeros de la UE. Como comparación, la universidad inglesa de Cambridge tiene unos 7200 estudiantes extranjeros (el 40% de sus 18.000 estudiantes, nada menos) de 130 países distintos; 870 son chinos. Esta falta de precisión al hablar es, insisto, mucho más perniciosa y socialmente reprochable de lo que parece, aunque no se reconozca así. Lo ilustraré con un último ejemplo, éste completa y afortunadamente ajeno al mundo universitario que nos ocupa. El fraude de las participaciones *preferentes* comenzó en el momento en el que las autoridades monetarias autorizaron que se calificara semejante ‘producto’ como *preferente*. Ya sé que la palabra tiene en economía un sentido específico que, por supuesto, no se explicaba a los compradores. Pero el verdadero problema fue que el ciudadano normal ni conocía ni tenía por qué saber que, en realidad, había muy poco de preferente en las ‘preferentes’. Me pregunto si algún jurista habrá hecho responsable subsidiario al Estado Español por estafa pues, a base de falsear el lenguaje, se ha conseguido que olvidemos el verdadero sentido de los vocablos, prostituidos por su permanente e *intencionado* mal uso. Concluyo con este comentario: salvando lo que haya que salvar, cabe calificar algunos de los ‘errores’ terminológicos que se dan en el ámbito universitario de *estafa* a la sociedad española que, como en el caso de las ‘preferentes’, ni siquiera puede imaginar que está siendo objeto de engaño, precisamente porque lo realizan instituciones de las que no cabría esperar ninguno. No sólo *manca finezza* en la universidad española; sus carencias son mucho más serias.

8. Ausencia de excelencia internacional

En el contexto general que se ha descrito, no puede sorprender la pobre calificación *relativa* de las universidades españolas. Si se considera el ranking de la universidad Jiao

Tong de Shanghái, el más prestigioso, resulta que en 2010 no había ninguna universidad española entre las 200 primeras y sólo cinco entre la doscientas y la trescientas. En 2011 ya sólo había cuatro, tres en 2012 y en el de 2013 vuelve a ver cuatro entre la 200 y la 300 (UAB, UAM, UCM y UB, en el orden del listado). La situación en 2014 ha mejorado un poco y la UB pasa a entrar en la ‘zona de excelencia’ (que convencionalmente tomaré como la de las 200 primeras universidades), aunque en el último cuartil 150-200; entre las cien siguientes, 200-300, figuran la UAM, UAB y la UV como cabía esperar (más o menos, los rankings confirman lo que uno ya sabe). Así pues, no sólo el SUE no está bien, sino que no hay un avance en términos relativos. Y no porque haya realmente un empeoramiento, sino porque las demás universidades están progresando más deprisa mientras las universidades españolas se entretienen en declararse de ‘excelencia’ ‘internacional’. Negar la realidad que reflejan los rankings internacionales, a lo que tan aficionadas son muchas autoridades académicas, es simplemente matar al mensajero. Se puede argumentar que esos rankings tienen defectos y que son incompletos, parciales y perfectibles, algo tan cierto como obvio: no hay que sacralizar los rankings, como hacen especialmente quienes no conocen lo que son y quedan fascinados en cuanto ven dos dígitos seguidos, tal es el *anumerismo* que nos rodea. Además, las clasificaciones son aproximadas; el ranking de Shanghái ordena las universidades por grupos de cincuenta a partir de la 101 (y en grupos de 100 desde la 201), sin tener la ridícula pretensión de ordenar con precisión de décimas o centésimas, como si de un baremo español de contratación se tratase. Pero reconocida la obviedad, el *panorama* que muestran los rankings internacionales es unánime: nos guste o no, *España no juega en la primera división universitaria*. Y no digamos si hablamos de universidades privadas: la situación ahí es sencillamente desoladora, salvo algunas contadas y serias excepciones que incluyen las escuelas de negocios, que no son propiamente universidades (tampoco aquí son necesarios muchos rankings para distinguir las mejores). Por supuesto, también hay clasificaciones nacionales donde la universidad que las promueve queda, naturalmente, bastante bien. El problema de los rankings españoles es que presentan algunos de los defectos que ya he comentado para las propias universidades, pues usan criterios de calidad que resultan inapropiados en cuanto se profundiza un poco y se averigua lo que realmente miden¹⁹. Pero el Informe sólo habla de los tres mejores rankings internacionales [*Times Higher Education*, *Univ. Jiao Tong de Shanghái* y *QS* (por Quacquarelli Symonds, UK)], que, con los *caveats* mencionados, son los que cuentan.

En apoyo de esta selección, y sólo por si fuera necesario argumentar lo bien conocido, mencionaré dos ejemplos. La Federación Rusa, que tiene universidades mejores que las españolas (la estatal de Moscú –la histórica Lomonosov- es excelente), estableció hace dos

¹⁹ Por ejemplo, el que probablemente es el mejor ranking español [U-ranking ISSUE del Ivie (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas), Fundación BBVA], mide la calidad *docente* de las universidades españolas atendiendo 1) al cociente alumnos/profesores (pero véase la nota 6); 2) a la *producción (sic)* docente, que analiza según el número de alumnos que se someten a evaluación y el de éxitos y abandonos (por lo que subiría con aprobados generales como ya señalé); 3) la internacionalización, que contabiliza el número de estudiantes extranjeros (aunque no el de profesores) y los estudios ofrecidos en lenguas no oficiales (pero recuérdese mi comentario sobre los Erasmus); 4) la calidad de la docencia impartida –‘difícil de observar’, según reconoce- que mide por la capacidad de atraer alumnos de otras provincias españolas (criterio de poco valor por múltiples y variadas razones), ignorando la empleabilidad de los egresados. De otro modo: la valoración de la docencia no es nada fiable. En contraste, los criterios para juzgar la I+D+i son más adecuados.

En general, los rankings españoles adolecen, como las propias universidades que evalúan, de una insuficiente ‘homologación’ internacional de sus criterios.

años un programa de excelencia con el objetivo de situar media decena de sus universidades entre las *cien* primeras, además de la de Moscú ya citada (ignoro que habrá sido de ese programa con la actual situación de la economía rusa). Pues bien, en lugar de menospreciar lo que indican los rankings internacionales, como los defensores del *statu quo* universitario hacen en España, Rusia pretendía situarlas dentro de las cien mejores universidades según el ranking del *Times Higher Education*, el de la Univ. Jiao Tong de Shanghái y el ranking QS, precisamente los tres que cita el Informe como *uno* de los *tres* criterios de calidad que recomienda para evaluar al SUE (el Informe, por cierto, es anterior a ese programa de la Federación Rusa). Mencionaré seguidamente un caso curioso, para quienes creen que lo que reflejan los rankings carece de relevancia, relacionado con el Ministerio de Educación de Pakistán. El lector se preguntará, lógicamente, que tiene que ver Pakistán con nuestro asunto; pero sí tiene, y mucho. Pakistán concede, como tantos otros países, becas para doctores que quieren ampliar su experiencia visitando otras universidades. Una de las condiciones, completamente estándar para cualquier visita postdoctoral, es presentar una carta de invitación del centro universitario que el doctor pretende visitar. Y aquí viene lo interesante: Pakistán exige que esa carta de invitación proceda de alguna de las doscientas mejores universidades según el ranking QS (otros países también tienen requisitos parecidos). El ranking QS es menos severo con el SUE que el de Shanghái; hay en él *tres* universidades españolas entre sus 200 primeras, la UB, UAB y la UAM, todas en el último cuartil. Así pues, y para el correspondiente ministerio pakistaní, ninguna universidad española salvo las citadas -y por los pelos- es digna de recibir *post-docs* pakistaníes. Aunque este ejemplo pueda parecer anecdótico, hay que señalar que la capacidad de atraer *post-docs* caracteriza las universidades de auténtica calidad; por ejemplo, la de Cambridge tiene unos 3.500 *post-docs*. Los buenos *post-docs* constituyen una fuerza intelectual enérgica, dinámica y creativa, aportadora de nuevas ideas y fertilizadora de los departamentos y centros que los acogen. Y no sólo eso: cuando son extranjeros constituyen, además, un potente antídoto contra el provincianismo universitario que hoy nos aqueja, así como una fuente de colaboraciones y relaciones internacionales. Lejos de ser considerados por los locales -y demasiadas veces lo son- como competidores a quienes hay que alejar lo más posible, los buenos *post-docs* deberían ser recibidos con los brazos abiertos por todas nuestras universidades. Sin embargo, hasta los contratados por el programa Ramón y Cajal, cuyo benéfico efecto en las universidades está fuera de duda en general, ocasionalmente han llegado a ser mal recibidos en algunos departamentos universitarios.

Volviendo a la excelencia universitaria, la realidad es tozuda. Cualquier universitario con un poco de experiencia internacional a quien se le pregunte por las 10 mejores universidades del mundo acertará siete u ocho de ellas, y en las que no, su ausencia/presencia será perfectamente opinable. Pero el problema del SUE es de otro orden de magnitud. No es ajeno a él que España, potencia económica mundial, no haya tenido ningún premio Nobel científico en los últimos 109 años. Podría parecer que el *número* de premios Nobel científicos no es algo esencial si se prescinde, claro está, del avance del conocimiento que representan. Pero ello sería ignorar también algo no menos

fundamental: el magnífico entorno que existe²⁰ en las universidades y centros donde hoy ‘caen’ esos premios, pues *los Nobel son muy importantes, también, por lo que implican*. La ausencia de ese entorno y que nuestras universidades no lo busquen con energía, declarándose de antemano *excelentes*, es otra prueba de que algo va mal en la universidad española y en los OPI. Pese a la guerra civil y la diáspora subsiguiente, 109 años sin un Nobel científico son demasiados: hasta Ortega llegó a decir en su día que, más que orgullo, la egregia figura de Cajal debía producir vergüenza por su excepcionalidad, punto de vista que debería hacer reflexionar a quienes se han permitido ironizar sobre este punto del Preámbulo del Informe, sea para justificar o para defender el *statu quo* universitario. Es verdad que en España hay, como dice el propio Informe y ya recordé aquí, muchos *grupos, departamentos y centros* excelentes. Pero, en la gran mayoría de los casos, los logros de sus miembros han sido ‘a pesar de’ y no ‘gracias al’ apoyo de sus instituciones que, no obstante, no dudan en exhibirlos como bandera cuando necesitan justificar un mínimo estándar de calidad.

Efectivamente: es preciso señalar que *en la búsqueda de la excelencia universitaria las propias universidades han tenido una muy escasa participación directa*; las mejoras han sido sobrevenidas, consecuencia de circunstancias externas. Casi todo su progreso en los últimos tres decenios se ha debido a los proyectos de investigación, a los programas de sabáticos y de tecnólogos e investigadores en España, a los sabáticos en el extranjero, a las becas/contratos de formación del personal investigador (FPI), de profesorado universitario (FPU) y postdoctorales, a los programas Juan de la Cierva, Ramón y Cajal y similares, los Consolider etc, junto con algunos programas de las CAs y –pocos- de las propias universidades. También, a otras becas de instituciones nacionales y extranjeras, como las ofrecidas por algunas Cajas, sobre todo por La Caixa, y por programas de renombre como los von Humboldt, Fulbright y los de la Unión Europea (las becas y los diversos programas Marie Curie). En Cataluña y en el País Vasco, ha sido importante la fertilización cruzada producida en sus universidades por los miembros de ICREA e IKERBASQUE, y en la Comunidad de Madrid por el IMDEA (Instituto Madrileño de Estudios Avanzados), hoy en parte desmantelado, que creó con gran visión Clara Eugenia Núñez cuando era Directora General de Universidades e Investigación de la CM (2004-2009). Pero, como se ve en esa larga lista, las universidades han tenido un protagonismo nulo en ellos o muy escaso y, en algunos casos, hay que concluir que afortunadamente. Es fácil imaginar, por ejemplo, lo que hubiera sucedido si los fondos de los distintos Planes de Investigación hubieran sido asignados por comisiones de las propias universidades, una razón más, por cierto, para dudar de los benéficos efectos de una mayor autonomía sin un cambio paralelo en el sistema de gobierno. Lo único que cabe decir en favor de las universidades es que hubiera sido deseable que los programas nacionales citados hubieran recibido más financiación (véase la Sec.4); que no haya sido y siga sin ser así no es, ciertamente, responsabilidad suya.

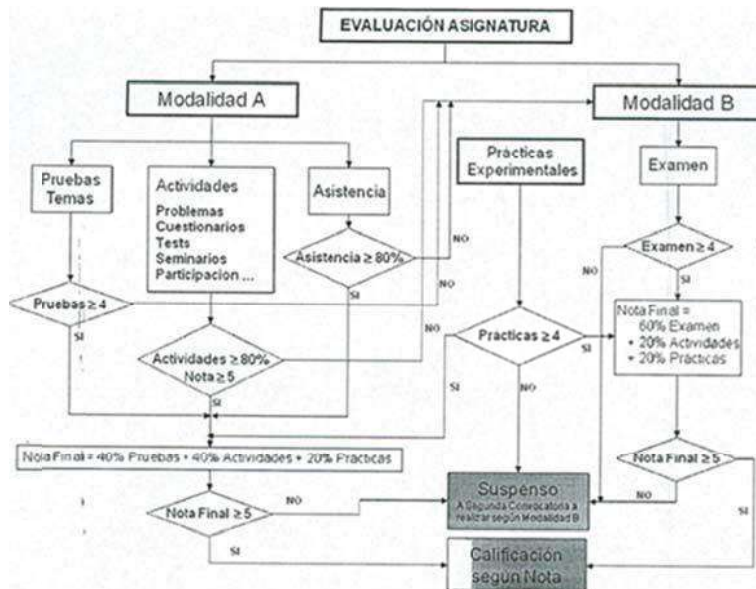
²⁰ No es anecdótico, por los valores que indica, que la Univ. de Berkeley honre *también* a sus Nobel concediéndoles el premio más deseado en esa universidad: una codiciadísima y exclusiva plaza de aparcamiento dentro del campus con la indicación NL, *Nobel Laureate*, defendida por toda suerte de multas y grúas para quien ose ocuparla sin serlo.

9. Inseparabilidad de docencia e investigación; la ‘Innovación educativa’

Aunque el art. 40.1 de la Ley Orgánica de Universidades de 2001 (BOE 24-XII-2001, pág. 49400) establece que “la investigación es un derecho y un deber del PDI de las universidades”, fue frecuente objetar al Informe que hace demasiado énfasis en la investigación y que minusvalora la docencia. Esto es sencillamente falso: en ningún lugar del mismo se afirma nada semejante. Lo que sí dice, en el inicio del Cap. II (pág. 33) es que “*en las universidades, la actividad docente es indisociable de la actividad investigadora*”, lo que no es sino reproducir una afirmación de la *Magna Carta Universitatum*. Ésta fue suscrita en 1988 por más de 750 universidades de todo el mundo en la Univ. de Bolonia por ser ésta la más antigua (de 1088), y está en el origen de la Declaración de Bolonia de 1999 que, a su vez, dio lugar al *Plan Bolonia* para la convergencia de los estudios universitarios en Europa. Como dice la Magna Carta, tratar de separar la transmisión de conocimientos de la generación de otros nuevos es tan erróneo como contraproducente, pues no favorece ni la docencia ni la investigación: como es obvio, la investigación acumula conocimientos y, *por tanto*, mejora la docencia. De nuevo, Ortega: “la ciencia es la *dignidad* de la universidad [...]; más aún, es el *alma* de la universidad” [las cursivas son suyas]. Pero tampoco se trata de caer en el “vicio del cientifismo” que el propio Ortega criticó. Cuando el Informe habla de investigación en el contexto de la selección del PDI lo hace, precisamente, porque le preocupa la *calidad de la docencia*: por eso propone pruebas de selección de PDI *presenciales*, porque el simple número de años de impartir clase, lo que se llama con notable eufemismo ‘experiencia docente’, garantiza poco o nada. Es curiosa la inanidad del ‘argumento’, tantas veces repetido, que se utiliza para menospreciar la investigación frente a la docencia: “hay muchos investigadores –se afirma– que son malos profesores”. Así es; pero como un investigador siempre tiene más cosas que enseñar y *a priori* tiene más pasión por su materia, la recíproca aún es más cierta: “el número de malos profesores que no investigan es todavía mayor”.

No hay alternativa: o se insiste en unos mínimos de investigación con docencia de calidad o se corre el riesgo de que proliferen genialidades supuestamente ‘boloñesas’, como la que muestra el diagrama de flujos adjunto que ‘explica’ cómo se deben (o debían, quizá ya se haya impuesto el sentido común) corregir los exámenes de *ingeniería química* de cierta facultad. Cuando la calidad docente se mide por cursillos inútiles, gestión, años de docencia a peso y similares, se acaba generando burocracias inútiles (pues el burócrata las necesita para justificar su cargo), comisiones tan absurdas como innecesarias y disparates sin cuento como el diagrama reproducido. Que semejante engendro haya sobrevivido a reuniones de departamento, facultad, múltiples comisiones ‘de calidad’, vicerrectorados de estudios, etc. y que se aceptara sin que nadie haya intentado o podido detener el disparate, demuestra el grado de enajenación que padecemos. Y, encima, *por mor de la calidad*. No; no cabe concebir muchas esperanzas.

Los criterios de medir la calidad docente que rigen hoy reflejan los *tics* de la ‘nueva pedagogía’, corsé que desde hace tiempo oprime la universidad hasta la asfixia y que es la base de la *estafa del enseñar a enseñar*, como decía Andrés de la Oliva Santos (*El País*, 8-



XII-2008). ¿Exageración? No; veamos. Hace unos años mi universidad repartió a *todo* el profesorado, *gratis*, más de dos mil copias del librito *Lo que hacen los buenos profesores universitarios*, de Kenneth R. Bain, entonces director del *Center for Teaching Excellence de la NY Univ.* Dejando aparte la *indirecta* que suponía el regalito, que el título original es *What the best College teachers do* y que *Colleges y Universities no son quite the same*, el libro es un ejemplo de los vientos dominantes sobre los que se ha construido la pretendida ‘docencia de calidad’. El libro de Bain está lleno de líneas esclarecedoras sobre la importancia de ‘pensar metacognitivamente’ y otras lindezas del mismo tenor, y está repleto de ‘estrategias’, ‘destrezas’, ‘habilidades sociales’ y otros tópicos al uso que recuerdan, naturalmente, los surrealistas formularios del programa *Verifica* de la ANECA (Sec. 11.1 y nota 23) para la definición y posterior aprobación de los grados universitarios. Baste, como ilustración al azar, una de las *trece* cuestiones que -según Bain- preocupan al ‘buen profesor’: “¿cómo crearé un entorno para el aprendizaje crítico natural (*sic*) en el que insertar las destrezas y la información que quiero enseñar mediante ejercicios (cuestiones y tareas) que los estudiantes encuentran fascinantes –tareas auténticas que produzcan curiosidad, desafiando a los estudiantes a repasar sus supuestos y a examinar sus modelos mentales de la realidad-? ¿Cómo podré proporcionar un entorno seguro en el que los estudiantes puedan probar, fallar, realimentarse y volver a probar?” Está claro que, si se elimina la palabrería fuera que tanto parece gustar a algunos pedagogos, lo que queda es tan banal como obvio (aunque, ya se sabe, *quod natura non dat, Helmantica non praestat*). En otro lugar Bain advierte que “tanto la investigación como los trabajos teóricos sobre el aprendizaje y la enseñanza pueden informar acerca de cómo diseñar una asignatura o cualquier otra experiencia educativa”, perla pedagógicamente profunda donde las haya. En fin, las 229 páginas (*no less*) de consejos de Bain son un ejemplo del tipo de fuentes que inspiran a muchas comisiones de ‘calidad docente’ universitarias, así como algunos aspectos de los baremos en vigor por doquier, trágicamente condenados a autoperpetuarse. Pero el asunto no ha quedado ahí: para que el mensaje no pase inadvertido para el todo el cuerpo docente universitario, la Univ. de Valencia concedió en noviembre de 2014 un doctorado *honoris causa* al profesor Bain. Me gustaría pensar que tiene otros méritos para merecerlo al margen del librito mencionado y su segunda parte (que existe dada la generosa tirada de la primera).

Entre tantas naderías se pierde de vista –se oculta, de hecho- algo esencial: que *el estudio requiere dedicación y esfuerzo*. Lo fundamental, se concluye, no es el trabajo del alumno, sino que el profesor ‘razone metacognitivamente’ y el alumno quede bien ‘competenciado’; ahí radica lo más perjudicial de la ‘nueva pedagogía’. En fin, parafraseando los versos a veces (mal) atribuidos a Brecht: primero los *nuevos pedagogos* se apoderaron de la enseñanza primaria, pero la universidad era otra cosa; después colonizaron la ESO, pero la universidad estaba lejos; luego también contaminaron el bachillerato, pero eso tampoco afectaba a la universidad; ahora... ¿ahora? No; hace ya muchos años que tomaron la universidad al asalto. Si pudiera citar libros que para casi todo el mundo son del paleolítico, me permitiría recomendar aquí la lectura de *La superstición pedagógica* (1910), del arabista y académico valenciano Julián Ribera o al unamuniano *Amor y pedagogía* (1902). Es comprensible que, cíclicamente, los seres humanos quieran engañarse a sí mismos, pero no lo es tanto que traten de imponer su *fe* a los agnósticos que, afortunadamente, aún somos muchos. Pues buena parte de la ‘nueva pedagogía’ –que no es tan nueva- está repleta de fe, apriorismo e intereses –sí, intereses- más que de ciencia, aunque ésta se sustituya por un poco de pseudociencia *pour épater le bourgeois* (también hay adoctrinamiento, que no somos ingenuos). Será por eso que las pocas páginas al azar del libro de Bain que la curiosidad me ha permitido soportar me traen a la memoria a don Avito Carrascal, el inefable personaje de Unamuno. Claro que el buen don Avito sólo tenía afecto por su hijo; disparatado, sí, pero al menos desinteresado, pues no se dedicaba a imponer cursillos de innovación educativa que los demás tuvieran que soportar para añadir puntos a algún baremo. En fin, *nihil novum sub sole*; hoy cambian los ropajes pero el problema subsiste, como volveré a señalar (por ej. en las notas 23 y 26). Como antídoto moderno resulta refrescante la sensatez de un pequeño libro, el *Panfleto Antipedagógico*, de Ricardo Moreno Castillo, matemático y filósofo, prologado por Fernando Savater. Su lectura permite concluir que, pese a todo, quizá haya esperanza.

Volvamos al Informe. Sus críticos se justificaban repetida y oficialmente alegando que ‘defendían la calidad’. El eslogan ‘por una universidad pública de calidad’, que obviamente nadie deja de suscribir, se utilizó con frecuencia para descalificar *a priori* cualquier propuesta. Sin embargo, al margen del escaso o incluso nulo conocimiento que con frecuencia se tenía del Informe, muchos sectores que decían y dicen defender la calidad sólo defendían, y defienden, sus intereses. Cabría decir: *why do they say love when they really mean sex?* Nos encontramos aquí, una vez más, con una desviación de la idea de servicio público: de ahí la importancia del rigor intelectual. Las palabras no son inocentes, porque el *público* no somos los miembros del PDI, tampoco el PAS ni, mucho menos aún, los sindicatos de enseñanza. El público al que las universidades deben servir está formado por los estudiantes y la sociedad en su conjunto que, repito, es la que sostiene el SUE público con sus impuestos. Esta perspectiva, que se mantiene a lo largo del Informe, subyace en sus propuestas, que son sencillamente consecuencia de ese principio general que, entre otros, incluye este importantísimo corolario: *no se debe confundir democracia con corporativismo*. Como decía hace treinta años el preámbulo, hoy olvidado, de la LRU: “la Universidad no es patrimonio de los actuales miembros de la comunidad universitaria, sino que constituye un auténtico servicio público referido a los intereses generales de toda la comunidad nacional y de sus respectivas Comunidades Autónomas”.

10. La universidad como servicio público

Así pues, y en menos de una línea: *la Universidad está al servicio de la sociedad, no de sí misma*. Y eso requiere, en particular, tener a los estudiantes muy en cuenta a la hora de proponer cualquier reforma. Resulta sorprendente que se afirmase que el Informe no lo hace así. ¿Por qué y para qué se propondrían mejoras en la selección del PDI, por ejemplo, si no fuera pensando en que hay que mejorar la docencia en beneficio de los estudiantes? Más aún, *“ningún estudiante debería ver disminuidas sus posibilidades de estudiar en el mejor centro o en la universidad de su elección por sus condiciones económicas, sociales o lugar de residencia”* (Informe, Sec. IV.4, pág. 58). La pérdida de calidad de las universidades públicas va contra la mejora social y la igualdad de oportunidades, que es la *esencia* de la democracia, e implica volver al pasado. Por eso es tan importante la defensa, *pero de verdad*, de la universidad pública. Por ejemplo, las plazas de PDI deben ser para el mejor candidato, venga de donde venga, de casa o de fuera, nacional o extranjero, porque *la clave de la selección del profesorado es que éste contribuya al avance del conocimiento y que el alumno reciba la mejor enseñanza posible en la carrera de su elección* (Informe, Sec. IV.4, pág. 58). También por eso el Informe habla de becas, becas y más becas: para estudiar, desplazarse, hacer el máster, el doctorado, etc. (Informe, págs. 11, 49, 54, 59, 64, 76). Repetir un eslogan no lo hace cierto, y no hay que caer en el engaño: *con demasiada frecuencia, quienes más aseguran defender la calidad de la enseñanza pública son quienes más la perjudican*. La mejor defensa de la enseñanza pública es la mejora real de su calidad.

Por ello, pensando en los estudiantes y en la sociedad como el público al que las universidades deben servir, el Informe hace una serie de propuestas. En muchos aspectos no hay nada nuevo bajo el sol: las buenas universidades tienen muchos puntos en común y todas las culturas, por diferentes que sean, acaban inventando la rueda. De modo que no hay que sorprenderse si el Informe no resulta revolucionario (hasta esa objeción se le llegó a hacer) o si tiene similitudes con otros informes recientes: sencillamente, problemas análogos conducen a soluciones parecidas. Por ejemplo, el sistema de gobierno universitario que proponía el informe Tarrach ya mencionado (ver nota 2) tiene puntos en común con los del Informe de nuestra Comisión, aunque éste presenta algunas variantes para acomodarlo a la doctrina del TC antes referida y, especialmente, que el Consejo de Gobierno tenga mayoría absoluta de académicos (Informe, Sec. III.2.2). Incluso el informe Bricall recomendaba que *“la estructura de gobierno debería orientarse claramente hacia un modelo más profesional, que potenciase la flexibilidad y la eficacia en la gestión y facilitase la rendición de cuentas a la sociedad”*. Igualmente, proponía *“simplificar la estructura, composición y competencias de los órganos colegiados”* cuyo *“órgano máximo de gobierno (equivalente a la Junta o Consejo de Gobierno de la Universidad) podría estar formado tanto por miembros de la comunidad universitaria como por representantes de los intereses sociales y de las administraciones y entidades que apoyan a la universidad”*. El informe Tarrach también incidía en la necesidad e importancia de una reforma universitaria²¹.

²¹ Es digno de reseñar que, pese a la que las propuestas del informe Tarrach iban ‘más lejos’ que las de nuestro Informe (por ejemplo, en el sistema de gobierno universitario o en la libertad de contratación de profesorado) y que, por tanto, habían de resultar mucho más ‘radicales’ para la conservadora CRUE, el Informe Tarrach no suscitó ninguna

Antes de pasar a resumir las propuestas del Informe de la Comisión de Expertos, procede hacer un comentario sobre las *universidades privadas*, de las que había 31 cuando se redactó y 32 en el curso 2013-14. Aunque el Informe se refiere en especial a las públicas, muchas de sus recomendaciones se aplican igualmente a las universidades privadas. Es evidente que el problema de la falta de excelencia afecta también a éstas y mucho más agudamente, como se ha dicho, que a las públicas. Por ello el Informe recomienda que el profesorado de las universidades privadas se integre en el proceso de evaluación de la actividad investigadora que ya rige para las públicas, y que la calidad de las universidades privadas vaya siendo evaluada con los mismos criterios que las públicas. También recomienda que la racionalización de la burbuja universitaria sea global e incluya a las universidades privadas, especialmente “en la medida en que directa o indirectamente reciban financiación pública” (informe, pág.9), como se da cuando media cesión de terrenos públicos, inmuebles o ventajas indirectas de otro tipo. La creación de universidades privadas sigue pautas diferentes de la de las públicas pero, aunque en aquéllas intervienen muy especialmente los intereses de sus promotores y la voluntad política de crearlas, ello no debería impedir tener en cuenta la oferta ya existente para evitar igualmente duplicaciones innecesarias: desde 2001, se ha creado aproximadamente una universidad privada por año. Dicho esto, conviene señalar que quienes se escudan en la menor calidad (en general) de las universidades privadas para justificar las carencias de las universidades públicas hacen un flaco favor a todas.

11. Propuestas generales del Informe para la reforma y mejora el SUE

Antes de describirlas procede una observación previa. El actual SUE es un ejemplo perfecto de sistema híper-regulado y, por tanto, sinónimo de muy poca eficiencia. Como se verá, las medidas que propone el Informe rebajan considerablemente el nivel de reglamentación universitaria en todos los campos: reconocimiento de títulos, desaparición de la mayor parte de las atribuciones de la ANECA, medidas anti-burocracia, implantación de criterios ‘ex-post’ frente a ‘ex-ante’, simplificación y ‘desbaramización’ para la provisión de plazas de PDI, facilidades de intercambio, movilidad, completa internacionalización y un largo etcétera. Cabría argumentar, sin embargo, que sería mejor y más simple dar total autonomía, al menos a las universidades públicas, bajo la presunción de que así se resolvería la mayoría de los problemas actuales. De hecho, eso es lo que solicitan muchos rectores e incluso la CRUE, aunque por supuesto pidiendo al mismo tiempo que se garantice financiación suficiente para seguir las políticas que estimen oportunas; eso es lo que refleja el mantra “más financiación y más autonomía”. El problema es que *así empeorarían las cosas, no mejorarían*. Con infinita financiación el número de errores puede ser también ilimitado, pero siempre quedaría una financiación finita para lo importante. Sin embargo, el problema radica en que la financiación es y será finita, con o sin crisis. Así pues, dado el sentido patrimonialista que muchas autoridades académicas y una parte del PDI, PAS y por supuesto los sindicatos tienen de ‘sus’ universidades, una

reacción y la CRUE mantuvo un prudente silencio. ¿Qué justificación pudo tener después para descalificar lo menos cuando no rechazó antes, y más enérgicamente, lo más? El cambio de gobierno no es razón suficiente. Lo sucedido dificulta no concluir que la oposición al Informe de un amplio sector de la CRUE, anclado en el inmovilismo, tuvo poco que ver con argumentos de fondo y que respondía a posturas apriorísticas ajenas al Informe.

absoluta autonomía con el actual sistema de gobierno universitario conduciría a un grave empeoramiento de la situación y no a la deseada mejora de las universidades. Las pautas de conducta inadecuadas que se han mencionado no sólo no desaparecerían, sino que se agravarían considerablemente con la mayor autonomía universitaria, empeorando la situación del sistema hasta que inevitablemente surgiese una gran presión social que *obligase* al cambio de rumbo (y de timoneles). Llegado ese momento, además, las universidades públicas en peor situación invocarían precisamente su carácter público para ‘exigir’ una financiación especial que les rescatara de la situación en la que ellas mismas se habrían colocado. En pocas palabras: pese a las bienintencionadas declaraciones, *el SUE público iría considerablemente a peor antes de que pudiera ir a mejor* con la excepción, por supuesto, de unas cuantas universidades bien dirigidas. Por eso el Informe adoptó una actitud prudente y realista: *chi non può quel che vuol, quel che può voglia*.

En síntesis, las propuestas del Informe son las siguientes:

- Estudio y coordinación de *ámbito nacional* de la oferta universitaria y racionalización del SUE (centros, estudios y títulos); *mayor especialización* de las universidades. Fomento de la *internacionalización* del sistema universitario en todos aspectos y de la fluidez en los intercambios SUE-CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas).
- Evaluación *absolutamente externa* de la calidad del SUE con arreglo a *tres* criterios, que no implican gastos especiales y que son sencillos de aplicar, pues todos los datos son conocidos y accesibles. Esto es esencial para que la evaluación se realice: *pedir costosos refinamientos* –que, además, no perfeccionarían nada- *es propio de quien realmente no desea que la evaluación tenga lugar* (como han mostrado muchos de los críticos a esta propuesta). Aquí, como casi siempre, lo mejor es enemigo de lo bueno.

Los tres criterios son: 1) posición en los tres rankings *internacionales* ya citados; 2) clasificación según los sexenios de investigación (que comentaré en breve) concedidos a su PDI, y 3) clasificación por proyectos de investigación, financiación externa obtenida, contratos, patentes, transferencia, innovación, doctorados de excelencia y similares.

11. 1 Propuestas sobre el PDI

- Mejor selección del PDI. Aquí se proponen *dos vías, ambas públicas, transparentes y completamente abiertas a extranjeros*. La primera es la de *acreditaciones públicas* que daría la condición de funcionarios a los españoles y ciudadanos de la UE; la segunda permitiría la *contratación permanente* por las universidades (tras pruebas públicas, etc.). El Informe recomienda que se mantengan los porcentajes de funcionarios y no funcionarios (49%) que ya establecía la LOMLOU²², restringiendo

²² Es por tanto *incierto*, como afirma el voto particular ya mencionado de los juristas de la Comisión, que el Informe recomiende la ‘desfuncionarización’ del profesorado (en contraste con el Informe Tarrach, que no requiere que el PDI sea funcionario). Aclarado este punto, la encendida defensa del carácter funcional del profesorado que hoy hacen algunos sectores del PDI y los sindicatos no deja de sorprender: como ya mencioné, deberían recordar que sus homólogos de hace treinta y más años, entonces PNNs (profesores no numerarios), consideraban que en una universidad moderna y democrática *nadie* debía ser funcionario. *O tempora, o mores...*

los contratos temporales a las figuras originalmente previstas (lo que se aplica especialmente a los profesores asociados), y que se establezcan plazas del tipo *'tenure track'* (por ejemplo, del programa Ramón y Cajal) bajo el principio de *up or out*. Medidas anti-endogamia (3 años en otro centro antes de que un doctor pueda ser contratado por la universidad donde se doctoró) e incentivos económicos al PDI atendiendo a la calidad del grupo al que pertenece, con objeto de incentivar una mejor selección.

- Internacionalización y captación de extranjeros (de la UE o extracomunitarios), para los que se sugiere una cuota mínima de, al menos, un 1% del PDI permanente.
- Supresión *urgente* de la actual ANECA como agencia de acreditación para las universidades públicas, salvo en la vía de la contratación permanente por las universidades y *sólo si éstas así lo decidieran*. Y, entretanto, modificación más urgente aún del baremo de 2007 y de sus manifiestas deficiencias. Mantenimiento de la ANECA sólo para la validación de títulos, pero simplificando extraordinariamente los controles del programa VERIFICA²³ (que el informe Tarrach ya calificaba de “extenuantes”), y para la acreditación del profesorado de las privadas (y de las públicas *sólo si éstas así lo desearan*).

[La ANECA ha sufrido hace muy poco un cambio jurídicamente importante, pero todavía no de procedimiento: véase la Sec. 3.2]

²³ Una vez más, resulta imprescindible recurrir a los ejemplos para constatar el grado de *burocratización esterilizante* al que han llegado nuestras universidades, pues nadie podría imaginarlo desde el exterior. La Comisión de Grado de una Facultad de Física emitió en julio de 2013 una directiva cuyo título lo dice todo: “La evaluación del Grado en Física: a qué nos obliga y a qué no nos obliga el Verifica”. Su objetivo es *recordar* “los métodos y sistemas de evaluación recogidos en el documento Verifica que describe y define el Grado en Física”, asunto nada sencillo pues necesita *nueve* páginas de letra minúscula. Su lectura requiere tomar antes un sedante; no es exageración. Entre otras cosas, incluye 26 (*sic*) competencias *específicas*, 18 (*sic*) competencias *transversales o generales*, 44 en total, para indicar después cuáles de ellas se deben evaluar en las distintas pruebas y cómo hacerlo, etc. etc. Imposible de soportar y más de memorizar. Si tan inevitables son las competencias, ¿no podríamos conformarnos -como mucho- con una decena? El grado de Química de la misma universidad, por ejemplo, tiene 27 competencias específicas, 10 generales, 3 transversales, 13 metodologías docentes.... Que el profesorado más joven tolere dislates semejantes indica hasta qué punto ha sido *doblegado* o *abducido* por la ‘nueva pedagogía’ y sus adláteres. Se diría que, rodeados por tanta estupidez, hemos adoptado el lema servil de la antigua universidad leridana de Cervera ante Felipe VII, el rey felón: “líbranos, Señor, de la funesta manía de pensar”. El tiempo que el *Verifica* hace perder al profesorado es inmenso. Al final, ante este completo desamparo del mejor PDI frente a burócratas del tipo de los que bajo cada solución son capaces de encontrar dos problemas, siempre surge la misma pregunta ¿dónde están y a qué se dedican nuestras autoridades, oficialmente tan preocupadas por las finanzas universitarias? ¿no sabe la CRUE de la existencia del *Verifica*? Porque *el ingente tiempo perdido en estas burocracias también cuesta dinero, y muchísimo, a las universidades*, aunque su contabilidad sea incapaz de detectar las pérdidas que causa el *Verifica* en términos de salarios desperdiciados (y clases peor preparadas, evaluaciones absurdas, perjuicio a los estudiantes, investigación no realizada, etc.). Pello Salaburu, ex-rector de la UPV-EHU, ha observado (*Nueva Revista* 131, 133 (2014)) que, puesto “que cada memoria [de un título] puede tener en su versión final entre 70 y 300 páginas”, la ‘verificación’ boloñesa de los muchos grados y másteres (ver Sec. 3.1) ha implicado “cifras que rondan el millón de páginas, que alguien ha redactado y alguien ha tenido que leer”. Esta *hiperburocracia* innecesaria, generada por la ANECA, constituye un ejemplo más de la necesidad de cambiar la contabilidad universitaria de forma que refleje los costes reales. Nadie puede permitirse el lujo de gastar con pólvora de rey o de obligar a hacerlo, como es el caso del *Verifica*. Al final, volvemos al sistema de gobierno, a cómo los sistemas electorales fomentan la elección de autoridades académicas que aceptan estas cosas, sea porque tienen *fe* en ellas o, peor, porque convienen en su afán de resultar elegidas o mantenerse en el cargo. Sólo así puede entenderse su inoperancia frente al triunfo de los ‘competenciadores’, ‘baremizadores’ y ‘verificadores’ compulsivos que hoy dominan las universidades. Hace quince años, poco se sabía de la CRUE; hoy se prodiga mucho. Pero que su sombra resulte tan alargada no indica progreso alguno; sólo el avance del crepúsculo.

Los conocidos popularmente como *sexenios* y la agencia que los otorga, la *Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora* (CNEAI), han jugado un papel *esencial* en la mejora de las universidades. Consecuentemente, el Informe propone que se someta a evaluación a todo el PDI del SUE, público y privado, funcionario y contratado, potenciando la CNEAI (por el contrario, como se ha mencionado en la Sec. 3.2, la CNEAI ha sido recientemente absorbida por la ANECA). Como sugiere el nombre, un sexenio de investigación concedido indica que quien lo posee ha realizado una cierta labor investigadora durante los 6 años de ese sexenio. Se propone que los miembros de las comisiones seleccionadoras del PDI tengan al menos dos (con objeto de no excluir a los más jóvenes) sexenios reconocidos, ‘activos’ en el sentido de haber obtenido uno por cada seis o siete años como máximo. Si son españoles, los rectores, decanos de Facultad, directores de Escuela y de departamento deberían tener al menos, 3, 2, 2 y 2 sexenios ‘activos’ respectivamente (si son extranjeros, historial científico equivalente). Se trata de una *mínima* garantía de calidad que, por ejemplo, ni siquiera han cumplido todos los rectores universitarios (los ha habido con cero sexenios), algo que resulta extraordinariamente preocupante para sus universidades. De hecho, cuando se redactaba el informe, el 37.6% del PDI funcionario no tenía ningún sexenio reconocido, el 20% sólo uno y el 18.4% dos; sólo el 1’4% tenía reconocido el máximo posible de seis, porcentaje muy bajo incluso teniendo en cuenta que seis sexenios implican como mínimo 36 años de actividad. Por tanto, más de la mitad del PDI funcionario -el 57.6%- no tenía entonces ningún sexenio reconocido o sólo uno. Es cierto que hay algunas áreas donde la escasez de sexenios es tradicional, pero ello no es un buen síntoma ni razón para no considerarlos o exigirlos. Todo es empezar. Y, por cierto, *no hay ninguna razón para limitar a 6 el máximo de sexenios reconocidos; la vida investigadora puede exceder los 36 años.*

11.2 La gestión no es conocimiento

Los procesos de elección del PDI deben valorar el conocimiento y la investigación, excluyendo cursillos vacíos, gestión y todo lo que no implique una mayor competencia del candidato en la materia de que se trate. La insistencia del Informe en no valorar la gestión como mérito para seleccionar al PDI fue desde el principio muy criticada. Pero el Informe no minusvalora la gestión académica en absoluto; es esencial y debe ser reconocida. Lo que dice el Informe es lo obvio: los cargos de gestión deben estar bien remunerados (con pluses especiales, incluso negociados en algún caso, como en el de un posible rector extranjero) e implicar una reducción de obligaciones docentes, *pero* deben ser ocupados por personas que ya tengan un cierto nivel académico. *La gestión no es garantía de conocimiento, que es lo que necesitan los estudiantes:* una vez más, no hay que perder de vista el público al que se deben las universidades. Por tanto, un gestor académico debe tener tras de sí buena o la mayor parte de su carrera académica como PDI y no cabe, invirtiendo ese orden natural, *okupar* (pues eso sería) cargos de gestión para progresar académicamente. Lo primero beneficia a los estudiantes; lo segundo les perjudica gravemente. Además, hace que proliferen cargos de gestión redundantes, generadores de burocracias estériles, cuya única finalidad es añadir una línea al CV de quienes los ocupan. ¿Qué especial sensibilidad cabe esperar –en general- por la docencia y la investigación de quienes han hecho carrera académica *gracias a* la gestión? Un excelente neurólogo puede resultar un buen gestor, pero no se aprende neurología por mucha gestión que se haga. Así

pues, premiar ésta en la selección del PDI perjudica a los estudiantes y al propio PDI, que concentra parte de sus energías donde no debe. La cosa es aún más grave porque con demasiada frecuencia la 'gestión' sólo es *administración*, que es propia del PAS y no del PDI. Esto es tan obvio que sonroja tenerlo que recordar. ¿A quién beneficia la gestión como mérito *docente e investigador*? *Cui prodest scelus, is fecit*.

11.3 Financiación y sistema de gobierno

En el aspecto económico, el Informe propone:

- Mejor conocimiento de los costes reales de las universidades (uso de *contabilidad analítica*) y mucha *mejor financiación, que debe considerarse como inversión y no gasto*. Se recomienda “mantener el objetivo europeo de invertir el 3% del PIB en Educación Superior” lo que requiere una mejora sustancial que, obviamente, no se puede alcanzar en pocos años.
- Que *un 20-25% de la financiación dependa de resultados* y revierta directamente en los departamentos y centros que los han generado. Establecimiento de incentivos económicos a los PDI de los mejores departamentos.
- Estabilidad financiera y mejor rendición de cuentas. Criterios de evaluación más *ex-post* que *ex-ante*, pues éstos generan burocracia que debe evitarse.
- Reforma de la ley de mecenazgo, de forma que incorpore suficientes incentivos fiscales para que la filantropía resulte más atractiva.

El *sistema de gobierno* que propone el Informe ha concitado buena parte de las críticas, especialmente de amplios sectores de la CRUE, lo que sugiere que se trata de un rechazo interesado (que no se ha dado, por cierto, con los Consejos Sociales, muy favorables al Informe, pese a que éste propone su propia desaparición). Concretamente,

- El Informe propone que el Consejo Social y Consejo de Gobierno se sustituyan por el *Consejo de la Universidad*, con 21-25 miembros y con *mayoría absoluta de académicos para garantizar la autonomía universitaria* comentada en la Sec. 6. Se propone que un 25% pueda ser nombrado por la Comunidad Autónoma para dar participación a la sociedad civil, pero con medidas ('anti-Cajas de Ahorro') que eviten todo tipo de injerencia impropia: “la pertenencia al Consejo de la Universidad será incompatible con tener o con haber tenido un cargo político, empresarial o sindical en organismo público alguno de ámbito nacional, autonómico, provincial, municipal u otros, dentro de los cuatro años anteriores. La aceptación de un cargo público de un miembro del Consejo implicará su cese inmediato” (Informe, Sec. III.2., págs. 44-45). El Consejo de la Universidad nombra al Rector, que responde ante él.
- El Rector (Informe, Sec.III.2.1, pág. 43) tiene mayor poder ejecutivo, pudiendo ser un académico *extranjero*. Nombra a Vicerrectores, Decanos y Directores de Centro y ratifica, como ahora, la elección de los Directores de los Departamentos por los miembros de éstos.
- Se propone que los Claustros (Informe, Sec. 3.2.4, pág. 46) sean mucho más reducidos, con 60-70 claustrales para las universidades grandes y menos para las

pequeñas, con un 80% de PDI, un 10% de estudiantes y un 10% de PAS. El Claustro es un órgano fundamentalmente consultivo, pero con capacidad de elevar propuestas al Consejo de la Universidad.

En general, *el Informe recomienda que no haya más órganos de gobierno que los imprescindibles y que éstos sean más reducidos, insistiendo en la calidad y competencia de los cargos (que pueden tener remuneraciones especiales), pues sólo ambas pueden legitimar la participación en el gobierno de las universidades (Informe, pág. 13). Esas garantías deben ser públicas: los CV de todos los cargos y representantes universitarios deben ser públicos y completamente accesibles a través de las webs universitarias o de sus centros y, en el caso de los estudiantes, su expediente académico (Informe, Sec. III.2.6, pág. 47) Y, muy importante, el Informe recomienda que se establezca*

- “la posibilidad de que [el sistema de gobierno propuesto sea considerado] parcialmente o como una opción que podría aplicarse de forma voluntaria sólo en algunas [universidades]. Esto podría hacerse mediante experiencias piloto adecuadamente incentivadas desde el MECD o las Comunidades Autónomas, o en un esquema en el que el marco regulador de las universidades sería flexible, con una secuencia de plazos específicos para realizar la adaptación” (Informe, Sec. III.0 pág. 40).

Así pues, *el Informe no proponía como obligado el sistema de gobierno que tan indebida preocupación suscitó en amplios sectores de la CRUE. La Comisión previó, precisamente, una transición suave y una adaptación paulatina, con universidades progresivamente menos uniformes, para ir constatando las mejoras producidas.*

11.4 Estudios y títulos universitarios: la penosa implantación española del Plan Bolonia

La organización de los estudios tiene extraordinaria importancia. Interviene aquí la cuestión del Plan Bolonia o, mejor, lo que ha hecho España de él que, como dice un colega jurista amigo mío, es la versión Chamberí. Lo único que cabe decir de la versión española de Bolonia es que ha sido lamentable; cuesta entender que la CRUE, ocasionalmente tan puntillosa en cuestiones menores, transigiera años atrás en algo tan fundamental y que ha tenido tan graves consecuencias para el SUE. Es incomprensible cómo se pudo diseñar primero, y aceptar después, el sistema de 4 años (grado) +1 (máster) en lugar del 3 (grado) +2 (máster), que no hubiera requerido especiales medidas de transición porque ésa era ya la estructura de las licenciaturas desde que la Ley General de Educación (BOE 6-VIII-1970, pág. 12525) del valenciano José Luis Villar Palasí la estableció ¡en 1970! para los dos primeros ciclos: la universidad española era ya boloñesa *avant la lettre*. Incomprensible, digo, pero explicable dada la poca afición de nuestras autoridades a pronunciarse claramente en defensa de la calidad²⁴ así que, aunque no hubo unanimidad en la CRUE,

²⁴ Como un ejemplo más, véase *La Universidad que viene: profesores por puntos* (*El País* del 3-III-11; también en <http://www.uv.es/~azcarrag/articulos.htm>). Mi ‘cuarta’ criticaba un *Borrador* para un nuevo *Estatuto del PDI* (promovido por el ministerio de Ángel Gabilondo incluyendo el Director General de Política Universitaria, Juan J. Moreno Navarro) que algunos rectores rechazaban en privado pero que la CRUE se abstuvo de censurar en público, aunque sí comenzó a realizar algunas enmiendas cuando advirtió las crecientes críticas que suscitaba el *Borrador* en muchos sectores del PDI. El *Borrador* era, entre otras cosas, burocratizante hasta el extremo: transformaba en la

prevaleció el 4+1. La desastrosa faena boloñesa se redondeó empezando la casa por el tejado, implantando el postgrado antes que el grado. Por si fuera poco, el 3+2 fue, además, la versión mayoritariamente escogida en nuestro entorno así que, en lugar de favorecer la internacionalización y la convergencia europea –el objetivo fundamental del plan Bolonia– la elección 4+1 nos ha alejado de ambas. Inicialmente se previó que el grado implicara cursar entre 180 y 240 créditos (es decir, que fuera de 3 o 4 años) y que el postgrado (máster) tuviera un mínimo de 60 y un máximo de 120 (que durase 1 o 2 años), tal como establecieron sendos decretos de la Ministra de Educación y Ciencia del Presidente Rodríguez Zapatero, M^a Jesús Sansegundo (BOE 25-I-05, pág. 2842, art. 10.1 para el grado y BOE 25-I-05, pág. 2846, art. 8.1 para el postgrado). La elección de 4 años para el grado la determinó un decreto posterior (BOE 30-X-2007, pág. 44037, art. 12.2), en el que la nueva Ministra Mercedes Cabrera estableció la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, manteniéndose 1 o 2 años (art. 15.2) para el máster. Así pues, estrictamente hablando, *el 4+1 es, en realidad, 4 + 1 ó 4+2*. El siguiente ministro, en este caso ya sólo de Educación, Ángel Gabilondo, introdujo muchas modificaciones sobre otros asuntos en un decreto publicado en el BOE del 3-VII-2010, pág. 58454.

Ante los nuevos grados de cuatro años, la Comisión de Expertos se encontró como un médico ante un enfermo grave a quien, por estar ya terriblemente debilitado por su enfermedad (el esfuerzo de transición del 3+2 al 4+1), no se atreve a prescribir aún una terapia de choque (la vuelta al 3+2) por si fallece. Por ello,

- en el capítulo de enseñanzas el Informe propone un mínimo *control de daños* (e.g., en el reconocimiento internacional de los títulos²⁵, comprometido por la versión española de

práctica al PDI en PDIG (con G por ‘gestor’) aunque sin atreverse a añadir abiertamente la G a la sigla PDI como implicaba su texto. Llegaba al extremo de considerar como ‘mérito’ para obtener una plaza de química orgánica, por ejemplo, la actividad sindical (*sic*) del candidato, ‘mérito’ docente e investigador cuyo origen es fácil de atribuir. Como consecuencia, el Borrador concitó un inusitado rechazo entre los sectores universitarios más comprometidos con el progreso y la calidad, por lo que llegó a recoger más de 3500 firmas de PDI en su contra (ver <http://www.peticionpublica.es/?pi=EstatPDI>). Incluso la Real Academia de Ciencias manifestó su “total rechazo” al Borrador, en carta dirigida al Ministro Ángel Gabilondo el 10-IV-2011, “por considerar que es contrario a los criterios de calidad y excelencia que deben regir en nuestra Universidad”, rogándole que “se retire dicho documento y se prepare otro más acorde con los modelos universitarios de nuestro entorno” y llegando, además, a “brindarse, tal y como contemplan sus [de la RAC] vigentes estatutos, a participar en la redacción de un nuevo estatuto de PDI acorde con los tiempos y las demandas sociales”. Finalmente, *El País* del 9-VII-2011 publicó (ver http://elpais.com/diario/2011/07/09/sociedad/1310162405_850215.html) un *Manifiesto por la calidad de las universidades públicas*, enseguida caracterizado por miembros de CCOO de la Mesa negociadora del Borrador como “manifiesto de otra galaxia” (en *El País* del 15-VII-11), convirtiendo a sus firmantes en ‘galácticos’ (el fútbol, no la astrofísica o la universidad, lo es todo). Los tardíos intentos del Ministerio para rectificar algún aspecto del Borrador (que, con más de ¡50! páginas, tuvo múltiples versiones) motivaron que los sindicatos, que inicialmente habían llegado a un acuerdo, cuestionaran el texto. El resultado final fue que, afortunadamente para el SUE, el Borrador no llegó a prosperar. Pero no fue gracias a la CRUE, pese que debía haber sido la primera en rechazarlo enérgica y públicamente, sino a la oposición del sector del PDI más progresista y preocupado por la calidad de las universidades.

Y, puesto que ya mencioné el Informe Tarrach, me permito aventurar que su contenido debió resultar una sorpresa para los redactores del citado Borrador, dada la concepción burocrática de éste.

²⁵ No cabe entrar en detalles, pero el decreto que estableció los MECES (nota 18) del Ministro Ángel Gabilondo, así como el que estableció la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales ya descrita, han sido reformados por un reciente decreto del Ministro José Ignacio Wert (BOE 5-III-2014, pág. 20151), precisamente para facilitar el reconocimiento de títulos españoles en el extranjero. Si a estas alturas el lector está ya tan perdido como legítimamente irritado, sepa que la *web* del BOE contiene un texto *consolidado* (a fecha de 22-XI-2014) del decreto del BOE del 30-X-2007 de Mercedes Cabrera. Toda esta legislación, *completamente innecesaria si se hubiera respetado el tradicional 3+2*, reconfirma, por enésima vez, el grave error que supuso la elección en 2007 del grado de cuatro años. Ese 2007 fue un *año negro* para la universidad española: es el de las acreditaciones y el de la versión 4+1 de Bolonia,

Bolonia) y esperar antes de acometer algún cambio, aunque [Informe, Sec. V.0.2] “esta Comisión cree, no obstante, que ambos modelos podrían convivir y ser utilizados por las universidades, si así lo desearan, en función de sus posibilidades y de los objetivos que persigan”. Al margen del daño creado por la desaparición de los estudios de tres años, hay ahora grados de cuatro años de muy difícil justificación. ¿Tiene sentido un grado de *podología* de cuatro años? Por supuesto que no; si lo tuviera, el de medicina requeriría trece o catorce en lugar de los seis años actuales. Lo mismo cabe decir de muchos otros grados, como el de Ciencias Gastronómicas²⁶.

- Potenciación del distrito único y de la movilidad estudiantil, todo ello asociado a la correspondiente política de becas de movilidad, de grado y de postgrado. Creación de un *observatorio nacional de empleo* de los egresados universitarios.
- Finalmente se propone una *disminución drástica de la burocracia*, que frene la creciente “PASificación” del PDI, un fenómeno sorprendente teniendo en cuenta que en la universidad española hay un miembro del PAS por cada 1,4 PDI, es decir, dos miembros del PAS por menos de tres miembros del PDI.

Actualmente existe un Proyecto de Real Decreto según el cual los planes de estudios pasarían a tener *entre 180 y 240 créditos* a partir del 1-IX-2015 y en el que acceso al doctorado requeriría haber superado, al menos, 300 créditos [*Nota añadida*: ha sido ya publicado en el BOE del 3-II-2015, pág., 8088]. Es decir, el MECD está considerando que las universidades *que lo deseen* puedan regresar a la antigua estructura 3+2. Es una excelente iniciativa si, al mismo tiempo, si se arbitran medidas para que la matrícula del máster de dos años no encarezca los estudios indebidamente. La medida está suscitando dudas entre algunos rectores que, olvidando sus demandas de mayor autonomía y el fondo de la cuestión (el absurdo del grado de 4 años) preferirían, sea bueno o malo el café, que sea igual para todos. Y, como para algunos lo más importante es oponerse, ya he visto en la Complutense alguna pintada estudiantil sobre los nobles y maltrechos edificios que Gregorio del Amo, filántropo español y californiano, contribuyó a financiar antes de la guerra civil: los sucesores de quienes en su día escribieron “no al 4+1” hoy ensucian sus paredes con “no al 3+2”.

11.5 Recomendaciones sobre el PAS y otras

El Informe recomienda mejorar la selección del PAS introduciendo mejores criterios de calidad y de rendimiento. Esta observación se aplica, en particular, al personal técnico de apoyo, con frecuencia suplido por figuras no previstas para esa labor o con formación claramente inadecuada para su presencia, por ejemplo, en laboratorios; hay una especial y endémica carencia en las universidades de personal técnico de este tipo, suplida más con

ambas de la Ministra Mercedes Cabrera, sobrina nieta del gran físico lanzaroteño Blas Cabrera Felipe (1878-1945), padre de la física española.

²⁶ Una vez más es inevitable recurrir a un ejemplo para apreciar hasta dónde se ha llegado. La ‘competencia específica’ CE32 del proyecto de un grado de Gastronomía implica “conocer los fundamentos de la física en sus aspectos teóricos y experimentales, así como el bagaje matemático necesario para su formulación” (*sic*). Está claro: ‘física cuántica y espacios vectoriales para *chefs*’, o la ‘influencia de la gravitación en una buena paella’. Visto así, quizá ni cuatro años sean suficientes. Pero ¿y las ‘competencias generales’? Quizá éstas sean aceptables; pues tampoco. Juzgue el lector: la CG04 de ese grado (recordemos, de Gastronomía) requiere “contemplar en conjunto y tener en cuenta los distintos aspectos y las implicaciones en los distintos aspectos (*sic*) de las decisiones y opciones adoptadas, sabiendo elegir o aconsejar las más convenientes dentro de la ética, la legalidad, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y los valores de la convivencia social” (*isic!*). ¿No recuerda esto las vacuidades de Bain citadas en la Sec. 9?

buena voluntad que con conocimientos específicos. Se recomienda igualmente mejorar la eficacia de las Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación (las OTRIs, donde a veces ni se habla inglés), esenciales para agilizar la relación universidad-empresa, tramitación de patentes, etc. En general, los problemas asociados con el PAS reflejan que muchas veces las pruebas de selección no están suficientemente vinculadas al trabajo que han de desempeñar. La intervención sindical es, además, excesiva.

El Informe incluye también recomendaciones específicas sobre el *doctorado*, la relación con el mundo empresarial, programas mixtos (en colaboración con empresas), formación continua, innovación, relaciones con Iberoamérica, los MOOCs (*Massive On line Open Courses*), sobre el Bachillerato y la Formación Profesional, tradicionalmente la gran olvidada, etc. Éstas, otras muchas propuestas y demás detalles, pueden encontrarse en el Informe. Y, por cierto, los MOOCs suscitan un problema que no se resuelve creando múltiples copias locales, a lo que se han apuntado nuestras universidades con más entusiasmo incluso que las demás europeas; sólo los buenos MOOCs tendrán futuro (y para algunas cosas ya está la UNED, con las debidas diferencias) y tendrán interés para los 500 millones de personas que hablan español en el mundo y que constituyen una gigantesca riqueza patrimonial que no debería ignorarse. En cualquier caso, la competencia de los MOOCs de excelentes universidades -Harvard y MIT (*edX*), Stanford (*Coursera*) y muchas otras- puede, literalmente, dislocar el mapa universitario, una vez se resuelva satisfactoriamente la cuestión de seguridad que presentan los exámenes por internet y se puedan ofrecer títulos como los de los alumnos presenciales. ¿Quién se matriculará en un MOOC de la universidad de Cantacucos de Abajo cuando pueda obtener un BA o un BSc, por ejemplo, por Berkeley, Harvard u Oxford? Con aulas tan grandes como el planeta, ¿provocarán los MOOCs una drástica disminución de universidades y de profesores en el futuro? No es imposible: unas y otros podrían acabar siendo muy, muy diferentes tras la irrupción de los MOOCs. De nuevo volvemos a lo mismo: sólo la calidad garantizará la supervivencia de las mejores universidades y de sus profesores.

12. Futuro de la reforma universitaria

Recordaré aquí las palabras finales del Preámbulo del Informe: “esta Comisión confía en que las posibles reformas que se proponen [...] puedan alcanzar un amplio apoyo político y social, de forma que las universidades puedan contar con un marco estable para planificar y desarrollar su actividad a largo plazo. También sería deseable que la comunidad universitaria, como primera interesada en tener un mejor sistema de universidades, concediera un respaldo mayoritario a las reformas que aquí se recomiendan”. Desgraciadamente, como se ha repetido, el éxito en este punto ha sido escaso. No obstante, la posición de los más acérrimos defensores del *statu quo* tuvo al principio considerable resonancia pero no universal seguimiento: amplios sectores de la comunidad universitaria, y no precisamente los menos activos o capaces, no compartieron su rechazo del Informe. Quizá los dirigentes universitarios deberían meditar sobre lo que puede producirse con el paso del tiempo; sin caer en fáciles comparaciones, es inevitable pensar que del ‘no nos sentimos identificados’ con esa descalificación de las propuestas del Informe, carente de matiz alguno, al ‘no nos sentimos representados’ por las autoridades universitarias que así lo rechazan, no hay una gran distancia. Y algo de esto está sucediendo ya, lo que explica el cambio –tardío, eso sí- de la opinión de muchos rectores

sobre el Informe (también debido a los naturales relevos en la CRUE), que ahora sí consideran que ‘tenía cosas buenas’.

Nada es más importante que la educación; su coste (que no es gasto, sino inversión para el futuro) es despreciable frente al de la ignorancia. Decía el Informe Tarrach: “la ciudadanía española merece más y mejor; hacemos un llamamiento al país para que contribuya con valentía y voluntad”. Es evidente que España se merece mejores universidades; como han subrayado *los dos* últimos informes sobre el SUE, el de la Comisión Tarrach (bajo el Ministro Gabilondo) y el de la Comisión Miras (bajo el Ministro Wert), España no puede permitirse permanecer estática en un mundo cada vez más cambiante y competitivo. Ya se señaló al principio que la *calidad relativa* de nuestras universidades no mejora. Muchas de nuestras universidades viven ajenas a lo que significa buscar la excelencia, permaneciendo cómodamente ignorantes del enorme esfuerzo que otros países están haciendo para mejorar sus sistemas universitarios. Como mucho, se identifica erróneamente progreso con la creación (repetida) de nuevos estudios. Sin embargo, España debe dar prioridad a la modernización de sus universidades o perderá la carrera por la excelencia, en línea no muy dispar al ‘que inventen ellos’ de Unamuno en su famosa polémica con Ortega en torno a la europeización de España. Las muchas instancias que corporativamente se oponen a la reforma están haciendo un flaco favor no sólo al SUE, sino al país. Y, como ya argumenté, esa mejora de la calidad no se puede aplazar bajo el pretexto de la crisis actual; gran parte de las propuestas del Informe de la Comisión de Expertos no requieren gasto adicional alguno, sino sólo la voluntad de llevarlas a cabo y la generosidad de las Universidades para aceptar el cambio, *algún* cambio, pues la mejora de las universidades es de interés general para España. No obstante, cabe tener alguna esperanza de cara al futuro, pues el Informe ha sido aislado de las diferencias entre los grandes partidos y las críticas a la situación actual del SUE carecen de color político.

¿Y los sindicatos? No querría dejar de mencionar el papel de los sindicatos de enseñanza universitaria como UGT, CCOO o FETE en el SUE que, en su día, fueron muy críticos con el Informe. Aunque no deseo adentrarme en mares tan procelosos como ajenos, sí me gustaría mencionar que sería más efectivo y adecuado para la universidad pública que la actividad sindical se centrara en lo que a los sindicatos les es propio: la esencial defensa de los derechos de los trabajadores, sus salarios y sus condiciones de trabajo. Tratar de ir más allá, condicionando los criterios de selección del PDI o el PAS, por ejemplo, no es bueno para el SUE *ni para los sindicatos*. En un libro de culto de mi juventud, *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance: An Inquiry into Values* (1974), se concluía que aunque la calidad es difícil de definir, es muy fácil de reconocer. Como dije, no se necesita ranking alguno para conocer las diez mejores universidades del mundo y, para el SUE, el Informe da varios criterios para medirla con precisión (eso sí, sin ridículas centésimas). Pero, sin necesidad de recurrir a ningún razonamiento, la intervención de los sindicatos tratando de incluir como mérito para una plaza de PDI haber sido enlace sindical (véase la nota 24 y la 9 para un ejemplo antiguo en el ámbito pre-universitario), está tan fuera de lugar que les resta toda credibilidad y ensombrece su verdadera misión. Lo mismo cabe argumentar de su intervención con el PAS. *Todo el mundo reconoce fácilmente que éstas y otras actuaciones sindicales no mejoran la calidad*, ni contribuyen a hacer creíble la bandera ‘por una universidad pública y de calidad’ cuando son los sindicatos los que la enarbolan. Está en el

mejor interés del SUE y de los propios sindicatos proceder de otra forma. Quizá no sea fácil definir la calidad pero, como concluía Robert Pirsig, es trivial reconocer su ausencia.

Pese a que el éxito del Informe fuera relativo, sí ha acabado creando, al menos, el clima adecuado para asumir la conveniencia y unas pautas para una reforma universitaria. Pues la preocupación de la prensa española por el SUE ha crecido extraordinariamente en el último par de años; muy pocos cuestionan hoy el diagnóstico que el Informe hizo de las universidades, y ello conlleva la necesidad de las reformas. Incluso las actitudes triunfalistas (recordemos los citados ‘campus’ de ‘excelencia’ ‘internacional’) y con frecuencia inmovilistas han debido adaptarse a la percepción más precisa que la sociedad española tiene ya del SUE: el paso del tiempo y la *ósmosis intelectual* obran milagros. Las falsas alusiones a la anticonstitucionalidad del Informe desaparecieron de pronto (olvidando adecuada y oportunamente el énfasis con el que se hicieron). Hoy, incluso, se adoptan iniciativas que el Informe recomendaba aunque, eso sí, sin citarlo. Por ejemplo, el nuevo Presidente de la CRUE (desde noviembre de 2013) y rector de la universidad de Zaragoza, el bioquímico Manuel J. López, declaraba a la *Revista Española de Física* (oct-nov 2014) que “la opinión mayoritaria de la CRUE es que el Informe estaba bien aunque con algún aspecto que se podría matizar”. Y añade: “nuestra respuesta a este Informe no fue negativa y se hizo desde el respeto” aunque este último comentario refleja más su talante personal, creo, que la realidad de lo que sucedió antes de su mandato. Y concluye el Presidente de la CRUE: “también hay una cuestión general y es que nunca se puede hacer una reforma sin financiación”. Me temo que aquí no puedo estar más en desacuerdo: este artículo refuta plenamente su afirmación. *No todo, ni siquiera todo lo importante, es cuestión de fondos.*

Especialmente representativo del cambio mencionado lo constituye un artículo de prensa (Las Provincias, Valencia, 28-VII-13) del antiguo vicepresidente de la CRUE, Juan Juliá, originalmente muy crítico con el Informe pero que parece que ha pasado a coincidir con el diagnóstico que hace del SUE y con muchas de sus propuestas. Pues el antiguo rector de la Univ. Politécnica de Valencia utiliza en su artículo expresiones otrora impensables, especialmente en su antiguo entorno: “algunas de nuestras universidades deben estar entre las mejores en los rankings internacionales²⁷ más reconocidos”, “captar a los mejores estudiantes y al mejor profesorado”, “corporativismo académico”,

²⁷ Universidades que han ignorado o menospreciado sistemáticamente los rankings internacionales tienen *ahora* auténtica obsesión por ellos, aunque sea para reflejar en su *web* una pobre clasificación internacional o para buscar alguna mejor en algún otro ranking, aunque sea tan exótico como desconocido. Se trata de un ejemplo de la ósmosis intelectual que, en éste y otros aspectos, ha producido el Informe. Sin embargo, a juzgar por un extenso reportaje publicado en *El País* (15-XII-14, págs.29-30, ‘Sin universidades en la *champions*’), las autoridades académicas que en él opinan –con la notable excepción del rector de la UAB, Ferrán Sancho, que preside una de las mejores universidades españolas- siguen sin distinguir lo importante de lo accesorio. Pues el verdadero objetivo no es publicar más en *Nature* o *Science*, sino fomentar la buena investigación y docencia seleccionando mejor el profesorado, captando fondos europeos, administrando mejor los existentes, etc. Así es como mejora la calidad de una universidad y, como consecuencia, su clasificación; el orden es esencial. Invertirlo delata una preocupación bastarda: quedar bien en los rankings, lo que no debe ser el *objetivo*, sino la *consecuencia* de una mejor *política universitaria*. Como he repetido una y otra vez, esa mejora es posible incluso con las actuales limitaciones presupuestarias (por ejemplo, no creando facultades y estudios innecesarios; véase la Sec. 3.1). Por supuesto, cuando se disponen de recursos ilimitados (*e.g.*, petróleo) no es muy difícil subir en los rankings: basta contratar a ‘figuras’ de otras universidades a tiempo parcial en condiciones inmejorables, sin que ello les obligue a instalarse completamente en el nuevo país. Pero esto sí es hablar de fútbol galáctico más de que de universidades.

“financiación vinculada a objetivos”, párrafos cruciales de la Magna Carta universitaria, “la sociedad a la que sirven las universidades”, “ejercicio de una verdadera y amplia autonomía, responsable y comprometida en su rendición de cuentas” etc. Sin la menor duda, la perspectiva que da el paso del tiempo ha conseguido un importante converso entre los críticos que pueblan (quizá haya que decir que poblaban) buena parte de la CRUE, defensora tradicional e institucional del *statu quo*. Sólo falta un detalle que también parece aceptar finalmente Juan Juliá pues, tras reclamar mucha más autonomía (cómo no), se decanta por una “gestión *eficiente y profesional*”, indicando así que el actual gobierno universitario no es el más adecuado. No especularé sobre cómo el ex-rector traduciría en la práctica esas dos mágicas palabras, pero es preciso reiterar que *el muy deseable aumento de la autonomía académica no tiene cabida en el marco del presente sistema de gobierno*. Pues, aunque meses antes el propio Juliá había afirmado en una conferencia (RSEAPV, 25-III-2013) grotescamente subtitulada “El Informe de los expertos y las sandalias de Kung-Fu”, que hablar sobre la elección de rector y no del “principal problema de la universidad, que es su financiación” era tan inútil “como discutir del número de las sandalias de Kung-Fu, que las llevaba siempre al hombro” (*sic*), la realidad es más compleja de lo que pretende su imaginativa analogía: *there are more things in heaven and earth, Horatio, than are dreamt of in your philosophy*. Como ya se ha demostrado *experimentalmente*, un aumento de la autonomía sin las necesarias reformas complementarias sólo produciría más corporativismo, poca internacionalización, más burbuja universitaria, más cantonalismo, más burocracia y, como ya es imposible de superar, idéntica endogamia. La solución no puede ser, como tan fácil y cómodamente se reclama, “más financiación y más autonomía”, así, sin más. No; sólo conduciría a más de lo mismo y en mayor grado aún, sin que los estudiantes y la sociedad se beneficiaran *en la correspondiente proporción que esa mayor financiación debería implicar*. Por eso sería mucho mejor que los aspectos cruciales de la necesaria reforma no los determinaran quienes, más que la solución, han sido demasiadas veces un reflejo del problema. Pues, parafraseando al sobrino del Príncipe de Salina, podrían querer cambiarlo todo para que todo siguiera igual. Sea como fuere, lo cierto es que será difícil que en España haya pronto universidades públicas de auténtica excelencia, que arrastren y hagan mejorar al resto, con el actual sistema de gobierno: *you can't have the cake and eat it* o, como diría un castizo, no se puede estar en misa y repicando.

En cualquier caso, paciente lector que ha llegado hasta aquí, no se conforme con versiones o críticas de segunda mano si este asunto ha merecido su interés. Por favor, lea el Informe original de la Comisión de Expertos; seguro que se llevará una sorpresa. Y, si es usted universitario, estudiante, PDI o PAS, quizá pueda contribuir a que no se haga cierto el conocido dicho: “reformular la universidad es como reformar un cementerio: no cabe esperar ninguna colaboración de los de dentro”.