

¿Universidades boloñesas 4+(máster) o 3+(máster)? ¿Es ésta la cuestión, o una cara más del mismo problema?

Bolognese Universities 4+ (Master) or 3+ (Master)?
Is this the Question, or another Side of the same Problem?

José Adolfo de Azcárraga*
Universidad de Valencia e IFIC (CSIC-UVEG)

Recibido: 12/03/2015
Aceptado: 05/06/2015

Resumen: Este artículo analiza algunos aspectos actuales del sistema universitario español, fundamentalmente del público. Se discute la necesidad de acometer una reforma de las universidades previa correcta identificación de lo que implica su carácter público, hoy utilizado con frecuencia para defender intereses corporativos. En particular, se analiza la selección del profesorado y la necesidad de reformar profundamente la ANECA (suprimiendo las actuales acreditaciones 'no presenciales' para las universidades públicas), la versión española del plan Bolonia y la 'nueva pedagogía', la multiplicidad innecesaria de estudios y centros, etc. Las reflexiones que siguen están en la línea del Informe (12-feb-2013) del Comité de Expertos para la Reforma Universitaria, del que el autor fue miembro.

Palabras clave: reforma del sistema universitario español, selección del profesorado, sistema de gobierno, autonomía universitaria, modas pedagógicas, versión española del Plan Bolonia.

Abstract: This article analyzes some current aspects of the Spanish university system and discusses the need to implement serious reforms, mainly with regard to the state universities. We analyze, in particular, the selection of university staff, the need to reform thoroughly the ANECA agency, the duplication of university institutions, the Spanish version of the Bologna Reform, and the nowadays fashionable trends of the so-called 'new pedagogy'. The concluding reflections are in line with the report issued on 12 February 2013 by the Experts Committee for the Reform of the Spanish Universities, of which the author was a member.

Key words: reform of the Spanish university system, recruitment of university personnel, university governance and autonomy, pedagogical fashions, Spanish implementation of the Bologna agreement.

* Catedrático (emérito) de física teórica y miembro de la Comisión de Expertos para la Reforma Universitaria que emitió el correspondiente Informe, *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español* (84 págs.), el 12 de febrero de 2013. El Informe puede encontrar en <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2013/02/20130215-comision-expertos.html> o en la sección de artículos de <http://www.uv.es/~azcarrag/>.

El tiempo acaba poniendo a todos en su sitio

1. Introducción

Cuando se contempla la universidad española en el umbral de la salida, es difícil sustraerse a un sentimiento de desánimo y de triste irritación. Pues, aunque ya no se puede participar activamente en su acontecer diario, sí es posible ser espectador en el sentido orteguiano del término. Y, desde esa perspectiva, se aprecian con claridad las oportunidades perdidas, lo que la universidad pudo llegar a ser y no es y, todo ello, sin que quepa atribuir sus insuficiencias a ningún *deus ex machina* y ni siquiera a la muy deficiente financiación. Es cierto que lo primero que sobresale en el actual paisaje universitario español es el espectacular progreso de la universidad pública desde la llegada de la democracia. Hoy no hay despacho universitario sin ordenador conectado a la red; es posible imprimir trabajos científicos en minutos cuando antes podía llegar a costar meses conseguirlos, hay abundantes bibliotecas, los laboratorios son más numerosos e incomparablemente mejores, etc. Es difícil explicar esto a los más jóvenes, que legítimamente lo dan por supuesto, pero no siempre fue así. Más importante, aún, es el número de españoles que hoy tienen acceso a los estudios universitarios. La igualdad de oportunidades es la base de la democracia y del progreso de un país y, en este aspecto, la universidad pública puede sentirse legítimamente orgullosa. No tanto, todo hay que decirlo, de la formación que se imparte en sus aulas: no es obvio que España tenga hoy la juventud más preparada de su historia, tópico que requiere demasiadas matizaciones para ser aceptado sin más.

Sin embargo, la segunda característica del actual panorama universitario ya no es optimista por lo que indica: *si bien el progreso de las universidades es incontrovertible, el mérito de ese avance ha sido ajeno a sus órganos de gobierno*. Lo lógico es que éstos hubieran sido un factor importante en la planificación y en el logro de esa mejora pero, en general, no ha sido así. El verdadero motor de ese progreso ha sido, y sigue siendo, la sociedad española que financia las universidades con sus impuestos. La sociedad, repito, aunque los dirigentes suelen decir que ‘realizan un gran esfuerzo’, como si fueran propios los fondos que sólo administran. Resaltar esa gran deuda que las universidades tienen contraída con la sociedad española es obligado. No sólo porque pese a su obviedad tiende a olvidarse, sino por lo mucho que implica: *las universidades deben estar al servicio de la sociedad, no de sí mismas*. Esta afirmación determina, además, lo que debe ser –y no es– la autonomía universitaria, un asunto que resultará relevante en este artículo. Por otra par-

te, recordar esa esencial contribución de la sociedad al progreso universitario permite identificar su verdadero origen. Pues, como se verá, la calidad actual de las universidades ha dependido de factores donde las políticas de los equipos rectorales han tenido muy poco que ver; de hecho, las iniciativas de los gobiernos universitarios han constituido muchas veces un freno en lugar de ser un estímulo. De otro modo: en igualdad de condiciones, el progreso de las universidades hubiera sido mucho mayor con mejores órganos de gobierno.

2. *Unas premisas necesarias*

El comentario anterior puede sorprender y requiere una aclaración inmediata, pues la injusticia suele acompañar a las generalizaciones. Cuando se señalan anomalías o incluso *patologías* universitarias españolas, es preciso recordar que hay salvedades: ni todas las universidades las padecen ni todos los rectores y equipos de gobierno las alientan. Me consta directamente que hay muchos rectores y universidades a las que no serían aplicables muchas de las críticas de este artículo y, estoy seguro, habrá alguna excepción más que añadir a las que ya conozco. Pero eso no impide formarse un panorama general del *medio centenar* de universidades del sistema universitario público español, panorama que, en mi caso, es el resultado de más de medio siglo como profesor e investigador universitario, en España y fuera de ella. Esa visión está –cómo no– sujeta a crítica y discusión pero, para que ésta no sea un diálogo de sordos, es necesario partir de una premisa básica compartida. Y ésta es la mía: las universidades, y muy en especial las públicas (a las que me referiré aquí), constituyen un servicio público. Pero, para que esta afirmación no quede reducida al eslogan vacío que es actualmente, *es preciso identificar el público al que deben servir las universidades*, que no puede ser otro que *los estudiantes y la sociedad que las sostiene*. Aceptado este punto, la premisa cobra todo su significado: implica, en particular, que ese público¹ *no* es el personal docente e investigador (PDI), *ni* el personal administrativo y de servicios (PAS) *ni* –mucho menos aún– los sindicatos de enseñanza, por lo que la universidad pública no puede estar a su servicio. La universidad no es patrimonio de los actuales miembros de la comunidad universitaria, afirmación que tiene numerosas consecuencias para el buen gobierno universitario. Y una observación final, para mí muy importante: si bien nuestras universidades no pueden aislarse

¹ Ver José Adolfo de Azcárraga, “Universidades manifiestamente mejorables”, CLAVES de Razón Práctica, nº 209, (enero-febrero 2011): 36-44.

del entorno español en el que se encuentran, me resistiré a aceptar en lo que sigue que éste pueda servir para justificar sus deficiencias. Mi perspectiva será occidental, europea y, por qué no decirlo, regeneracionista: en cuestiones universitarias (y en muchas otras), *España no debe, ni puede, ser diferente*.

Todo intercambio de ideas, para que sea fructífero, requiere compartir un mínimo espacio dialéctico. Dos tenistas no pueden disputar un partido si se colocan en pistas distintas; por eso he desvelado desde el principio cuál es la pista dónde yo voy a jugar. Así pues, amigo lector, si no comparte este comentario y el anterior significado de 'servicio público', será más difícil que pueda aceptar buena parte de las afirmaciones de este artículo que, en mi opinión, son consecuencia de estas premisas. Si, por el contrario, coincide con ellas, el posible desacuerdo sólo dependerá del razonamiento posterior y será, espero, sobre cuestiones menores. Mencionaré ya, para ilustrar lo que digo, un ejemplo sobre el que volveremos después: resulta difícil aceptar la validez de afirmaciones del tipo 'debería crearse una plaza para cada uno de los acreditados que todavía no han conseguido una' y, más aún, admitir que eso constituye un 'derecho' de esos acreditados. En cualquier caso, esa petición expresa un deseo que está esencialmente fuera de mi pista, pues resolver la situación laboral de los acreditados sin plaza, por muy importante que sea para los interesados, no es el primer objetivo de una universidad. El fin primordial de las universidades no es constituirse en instituciones generadoras de empleo público, sino conseguir el mejor personal docente e investigador en beneficio de los estudiantes y de la sociedad, lo que no es necesariamente lo mismo. No es ocioso señalar aquí que, como recordaba el Informe de la Comisión de Expertos para la Reforma Universitaria (ver nota al pie en la pág. 21) una universidad vale lo que vale su PDI. Naturalmente, las anteriores consideraciones se han hecho al margen de la mala política de plazas de los últimos años pues, para que los estudiantes puedan contar siempre con el mejor profesorado, se necesita que haya una creación moderada, pero *constante*, de plazas de PDI. Esta regla de oro se ha incumplido sistemáticamente hasta el punto de no haberse dotado plazas ni para cubrir las jubilaciones, lo que ha conducido a un gran envejecimiento del profesorado que comprometerá su relevo con garantías de calidad: el 14% del PDI de las universidades públicas tiene más 60 años, porcentaje que sube al 20% para el PDI funcionario y que pasa al 40% para los catedráticos de universidad (CU; datos del MECD para el curso² 2012-13 por lo que hoy la situación será

² El MECD publica anualmente un informe detallado, *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español*, que se puede encontrar en su página web; ver <http://www.mecd.gob.es/educacion->

más grave). Y, en contraste con las carreteras, que pueden construirse en uno o dos años si se destinan suficientes fondos para ello, no es posible recuperar la estructura docente e investigadora en breve plazo una vez el delicado tejido del PDI ha quedado, como hoy lo está, muy seriamente dañado.

3. Origen del progreso de las universidades

Como se ha dicho, la actual calidad universitaria ha tenido poco que ver con la política de los equipos rectorales. En muchos casos –es importante señalarlo– las autoridades universitarias han contado para su actuación con la connivencia de sus Comunidades Autónomas (CAs). Por supuesto, la mayoría de las universidades sufren dificultades económicas cuya causa inmediata es, precisamente, el estrangulamiento financiero al que le someten sus propias CAs, así que esa supuesta *complicidad* universidades-CAs parecería fuera de lugar. Pero, como siempre, el problema tiene más caras. Un ejemplo paradigmático lo constituye la creación indiscriminada de facultades, escuelas y estudios que ha conducido a la *burbuja universitaria* que comentaré al final, creación que parte de propuestas realizadas por las propias universidades. Los gobiernos de éstas y de las CAs la han fomentado con considerable ligereza, como si de completar una colección de cromos se tratase, aunque el coste haya sido astronómico y los fondos invertidos hubieran merecido mucho mejor destino *educativo*. En este punto, y por supuesto en otros, los equipos rectorales reivindican la autonomía universitaria³ para justificar sus iniciativas así como la necesidad de aumentarla; veremos después un ejemplo, entre muchos, que muestra que las cosas no son como se pretenden. Por supuesto que la autonomía es esencial, pero tal como se usa en las universidades de Berkeley o Cambridge, no en la de Cantacucos de Abajo (nombre que uso para no señalar). Hace once años, por ejemplo, Cambridge estuvo a punto de cerrar su *Department of Architecture*, una vez que el *Research Assessment Exercise* (la evaluación universitaria inglesa), expresó “serias dudas

mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras.html. El último corresponde al curso 2013-14

³ He discutido extensamente la cuestión de la autonomía universitaria, incluyendo sus aspectos jurídicos y la plena constitucionalidad de las propuestas del Informe, en *La reforma universitaria: una defensa del Informe (12-II-2013) de la Comisión de Expertos con reflexiones personales, datos y notas históricas para el futuro*, Cap. III de *La reforma del Régimen Jurídico Universitario*, Thomson Reuters ARANZADI, 2015, pp. 41-95, Ana I. Caro Muñoz y Carlos Gómez Otero (Dirs.)

a largo plazo sobre su calidad” y el *Vice-Chancellor* (rector) concluyera que el departamento había hecho insuficientes esfuerzos para elevarla. ¿Cabe imaginar una iniciativa semejante de algún rector español, poniendo un plazo de pocos años para mejorar substancialmente unos estudios bajo amenaza de cierre o, al menos, de intervenir directamente para enderezar la situación? En su universidad todo es magnífico; tanto como el propio rector, que lo es por definición. En nuestro país, cabe incluso preguntarse si no será una suerte que algunos equipos rectorales no dispongan de toda la autonomía que dicen desear (‘dicen’, he escrito; veremos por qué). En cualquier caso, la legislación da amplios márgenes para una mejor política universitaria, desde luego mucho mayores de lo que los gobiernos universitarios están dispuestos a reconocer. Es fácil comprender por qué: si lo hicieran, el recurso a la ‘falta de autonomía’ ante cualquier deficiencia o dificultad dejaría de proporcionar la excelente coartada que es hoy, a la vez útil y políticamente correcta (ante un Claustro universitario, por poner un ejemplo). Quizá esta afirmación parezca excesiva; pero la universidad española tiene más caras que un icosaedro y sus problemas no se pueden reducir cómodamente a una pancarta con el mantra ‘más financiación y más autonomía’. Así que me limitaré aquí a parafrasear al clásico: “*there are more things in heaven and earth than are dreamt of in your philosophy*”, posponiendo la discusión de alguna de esas caras.

Como he dicho, *la mejora de la calidad de las universidades se ha debido, en general, a estímulos completamente ajenos a ellas*. Éstos han sido muchos y variados, empezando por las becas (hoy contratos) pre-doctorales y las postdoctorales, que han permitido a los mejores licenciados/graduados y doctores completar su formación en España y fuera de ella. Igualmente esenciales han sido los programas de sabáticos y los de visitantes extranjeros de varios tipos. Nunca se insistirá bastante en la importancia de las relaciones internacionales y de ampliar estudios en el extranjero⁴. Un factor verdaderamente decisivo tuvo su origen en la integración de la antigua Comisión Asesora para la Investigación Científica y Técnica (la CAICYT creada en 1958 dependiendo de la Presidencia del Gobierno y presidida por el químico Manuel Lora Tamayo) en el nuevo Ministerio de Universidades e *Investigación* que creó la UCD en 1977. Esta agencia, con diversos nombres (CAI-

⁴ Esta práctica la inició institucionalmente la magnífica (aquí sí cuadra el adjetivo) Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas de la Institución Libre de Enseñanza, que jugó un papel esencial en el despegue científico e intelectual hasta la guerra civil. Su decreto fundacional (1907) ya advertía que “el pueblo que se aísla se estaciona y se descompone”. La política de la JAE (que dirigió Cajal hasta su muerte) de enviar pensionados al extranjero estableció la pauta a seguir, prácticamente olvidada después durante muchos decenios.

CYT, CICYT,...) y financiación, ha tenido una influencia importantísima en el fomento y la calidad de la I+D universitaria y, por tanto (sí, *por tanto*), en la mejora de la docencia, al subvencionar directamente, *sin intervención de las propias universidades*, proyectos de investigación promovidos por su PDI (de cuya financiación también se benefician las propias instituciones a través del llamado ‘impuesto revolucionario’). El establecimiento de los sexenios de investigación, los sucesivos Planes Nacionales de I+D, la creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP), la Ley de la Ciencia (1986) del PSOE, el programa Ramón y Cajal de incorporación de investigadores al sistema español de I+D (2001) del Ministerio de Ciencia y Tecnología del PP y otros, han contribuido extraordinariamente a mejorar las universidades. Las CAs mimetizaron, también, algunas de estas iniciativas, sobre todo en mejores tiempos económicos, e incluso algunas universidades (como la mía) promovieron becas y estancias. *Todos estos programas* financiados con los impuestos de los españoles, a los que hoy se añaden los de la UE (por ejemplo, las distintas *European Research Council grants*) y otros, *son los que han permitido al PDI universitario impulsar a sus universidades para dar el gran salto de los últimos decenios*. Pero es importante insistir en el denominador común de esas iniciativas: casi todas son, o fueron, promovidas por instituciones y agencias⁵ ajenas a las propias universidades, resueltas según criterios de calidad, sin la intervención de las autoridades universitarias y desarrolladas directamente por el mejor PDI universitario.

4. Calidad vs corporativismo universitario

Pese a todas esas mejoras, se ha ido produciendo en las universidades un fenómeno perverso que se prefiere ignorar, pero que es omnipresente: bajo el pretexto de la autonomía universitaria, el funcionamiento interno de las universidades se ha ido deteriorando inexorablemente, de forma lenta pero sin pausa. Las esperanzas concebidas tras la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (BOE 1-IX-1983, p. 24034) de José M^a Maravall, Ministro de Educación y Ciencia de Felipe González, se han ido diluyendo progresivamente. Basta releer en la propia LRU algunos de los párrafos que la inspiraron y compararlos con la realidad actual. Por ejemplo, su Preámbulo estimaba que

⁵ No obstante, sigue siendo necesaria la creación de una *Agencia Nacional de Investigación*, independiente de los vaivenes políticos, que coordine la política de I+D en España, algo que se anuncia como inminente.

“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”, algo muy lejano, en la forma y en el fondo, de la realidad actual: casi todas las universidades son clones de un único patrón generalista sin la deseable especialización, y la excelencia, más de treinta años después, está lejos de alcanzarse. Desde 1983, esa evolución negativa, paulatina pero constante, se puede resumir así: *los equipos de gobierno universitarios y su propio funcionamiento se han hecho cada vez más corporativos lastrando el progreso de sus universidades*, donde el ¿qué hay de lo mío? es omnipresente. Como consecuencia, cada vez es más difícil establecer una buena política universitaria y llevarla a término. Hoy resulta frecuente confundir la autonomía universitaria con intereses cantonales y gremiales (del PDI, del PAS o hasta de los sindicatos, por ejemplo) y, lo que es más grave, democracia con corporativismo.

El resultado es fácil de enunciar: *la política universitaria está quedando reducida a política a secas*, entendida ésta en el sentido peyorativo que desgraciadamente tiene hoy día y cuya evidente falta de generalidad no invalida la afirmación. Este hecho permite comprender mucho mejor lo que sucede en las universidades. Con las debidas excepciones, los rectores son hoy más políticos que académicos, por mucho que sus universidades exhiban grandes paneles publicitarios que, como cruces de término universitarias, indican con desparpajo que se entra o sale de un campus de ‘excelencia’ ‘internacional’. En alguno cabría añadir, incluso, ‘y de los grandes expresos europeos’, ferroviaria expresión que se usaba en mi juventud para ridiculizar exageraciones desmedidas. Quizá algunos rectores se consideren también, ellos mismos, de ‘excelencia’ ‘internacional’, pese a que los ha habido con cero sexenios. ¿Acaso hay diferencias entre la ‘excelente’ universidad de Cantacucos de Abajo y el Instituto Tecnológico Federal de Zürich (ETHZ) o la Univ. de Heidelberg? Por supuesto que no: como en la conocida zarzuela egipciaca, si sus autoridades afirman que Cantacucos es excelente, sus autoridades lo deben saber... Las universidades, que debieran ser el paradigma de la información transparente y veraz, se mueven hoy entre medias verdades y falsedades manifiestas.

Éste es el panorama actual del sistema público universitario, desconocido para la sociedad española. Dígase lo que se diga, la mejora de las universidades y la *probada excelencia internacional* de muchos de sus centros es el logro exclusivo de profesores e investigadores entusiastas, plenamente dedi-

cados a la universidad, a la docencia y la investigación. Ese trabajo, llevado a cabo con una gran componente vocacional, ha sido muchas veces ‘a pesar de’ y no ‘gracias a’ los órganos de gobierno de las propias instituciones a las que pertenecen, y realizado en pugna permanente con el corporativismo y la correspondiente burocracia. Y, por cierto, ¿se ha visto alguna vez una campaña institucional de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) contra la infinita burocracia universitaria y los controles que casi todos son *ex-ante* y no *ex-post*? Criticar abiertamente la burocracia podría interpretarse mal y quitar votos a los equipos de gobierno: los criterios de la ANECA estimulan, además, la aparición de comisiones inútiles al juzgar como un mérito pertenecer a ellas. Quizá, también, no haya llegado a las altas esferas que en algunas universidades se empieza a llamar jocosamente PAS-PAS al PDI, es decir, personal al servicio del personal administrativo y de servicios. Comentario, me apresuro a aclarar, que en absoluto pone en cuestión la imprescindible labor del PAS para el buen funcionamiento de las universidades. Pero, anécdotas al margen, no debe sorprender que los ojos de muchos universitarios –decididamente, los míos– tengan cada vez más dificultad en distinguir entre autoridades universitarias y políticos, dicho sea esto, como siempre, con el máximo respeto a quienes lo merezcan.

5. Un año fatídico: 2007, las acreditaciones y los inicios del Plan Bolonia

La discusión anterior establece el contexto general en el que hay discutir la conveniencia del 3+2 (grado de tres años y máster de 1 o 2) o del actual 4 (grado)+(máster de 1 o 2 años) pues, una vez más, se obvian aspectos esenciales para poder juzgar con conocimiento de causa las virtudes e inconvenientes de ambas estructuras para los estudios (entre los que figura aparte, por ejemplo, medicina). Comprobaremos aquí también que los gobiernos universitarios, CRUE incluida, están haciendo política y no política *universitaria*. Tal como se plantean las cosas, nada es de verdad lo que parece, así que es imprescindible recordar previamente cómo se implantó en España el Plan Bolonia para el establecimiento del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior). La universidad más antigua es la de Bolonia, que es de 1088 (Salamanca, que lo es de España, es de 1218). Por eso se escogió Bolonia para redactar la *Magna Carta Universitatum*, que suscribieron más de 750 universidades de todo el mundo en 1988. Esta *Magna Carta* es el antecedente de la *Declaración de Bolonia* de los ministros europeos de educación del 19 de junio de 1999 para la convergencia de los estudios universitarios en Europa (Apéndice). Por

parte española, la *Declaración* fue firmada por Jorge Fernández Díaz, entonces Secretario de Estado de Educación, Universidades, Investigación y Desarrollo, cuando Mariano Rajoy era Ministro de Educación y Cultura.

Como es natural, la intención del Plan Bolonia era facilitar la movilidad de los estudiantes europeos y el reconocimiento general de sus títulos, lo que requería una mínima armonización de los planes de estudios en la UE. Bajo la Ministra de Educación y Ciencia del gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero, M^a Jesús Sansegundo, se estableció inicialmente que el nuevo *grado* boloñés que sustituiría a las licenciaturas⁶ de cinco años implicaría cursar entre 180 y 240 créditos (es decir, 3 o 4 años, pues un año académico corresponde a 60 créditos⁷) y que el postgrado (máster) tendría un mínimo de 60 y un máximo de 120 (por tanto 1 o 2 años). Así lo recogieron sendos decretos (BOE 25-I-05, p. 2842, art. 10.1 para el grado y BOE 25-I-05, p. 2846, art. 8.1 para el postgrado). La ordenación final de las enseñanzas universitarias oficiales, ya especificando 4 años para el grado, la fijó la nueva Ministra (de Educación, Política Social y Deporte) Mercedes Cabrera en un Real Decreto (RD) posterior (BOE núm. 260 del 30-X-2007, p. 44037, art. 12.2), manteniéndose

⁶ Resulta penoso constatar una vez más el papanatismo hispano, capaz de tirar por la borda un bello nombre con muchos siglos de historia, el de Licenciado (que tiene *licentia*, licencia, para ejercer) que, además, España llevó al Nuevo Mundo (donde, por ejemplo, la universidad de México precede a Harvard en más de un siglo). La falta de sensibilidad del legislador patrio con la lengua de Cervantes es proverbial. En España se podría haber usado *Licenciatura Trienal* (o *Cuatrienal*) para el 'grado', al menos hasta que, por ley de vida, desapareciera el riesgo de confusión con los antiguos Licenciados de cinco años; para el siguiente título hubiera bastado decir *Licenciatura con Máster*. Nótese que esto hubiera sido mucho más claro para la sociedad española (que hoy necesita un diccionario –y mantenerlo al día– de jerga universitaria) ya que, como es natural, la *Declaración de Bolonia no establecía nombre alguno para el título obtenido tras el primer ciclo*, como muestran las tres últimas líneas del Apéndice. Los italianos, por ejemplo, establecieron la *laurea magistrale* preservando otro hermoso nombre, la histórica *laurea* (ahora *laurea triennale*).

De hecho, ni siquiera tiene sentido llamar 'grado' al propio título; en español, como en inglés, lo propio es decir *grado de doctor*, *Bachelor's degree*, etc. La palabra 'grado' debe ir acompañada por la que caracteriza el título, pues no denota el título mismo (al igual que no cabe confundir 'grado de parentesco' con el parentesco o 'grado de estupidez' con la estupidez misma). Hace mucho tiempo que la enseñanza preuniversitaria hundió las humanidades, y así nos va. No cabe sorprenderse de que la sociedad española tenga dificultades para saber qué se oculta bajo toda esa terminología, introducida con tanta ligereza como imprecisión por autoridades de todo tipo. Recordaré a Cervantes: "la pluma es lengua del alma; cuales fueren los conceptos que en ella se engendraron, tales serán sus escritos".

⁷ Cuando se establecieron los créditos, hubo un breve período (anterior al que nos ocupa), en el que algunas universidades permitieron cursar 75 créditos por año y, por tanto, que los (buenos) estudiantes pudieran concluir la Licenciatura en cuatro.

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; para mayor confusión, se dan casos de números fraccionarios. Como se verá, esa elección constituyó un grave error: se debió haber escogido tres años (180 créditos) para los grados. Como dice un catedrático de derecho administrativo amigo mío, el Plan Bolonia español acabó siendo el 'Plan Chamberí'.

El año 2007 de la Ministra Mercedes Cabrera y de su Secretario de Estado de Universidades e Investigación, Miguel Ángel Quintanilla, puede considerarse un año negro para la universidad española. Además de ser el que fijó 4 años para el grado, también es el año en el que se establecieron (BOE 6-X-2007, p. 40653) las *acreditaciones* como requisito previo para conseguir una plaza universitaria, encargándose a la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA) la realización de ese proceso. La actual acreditación requiere (al margen de otros absurdos que no procede enumerar aquí, incluidas la no 'presencialidad' y la enorme burocracia que generan, que no sale gratis) superar un baremo tan nefasto –no hay baremo bueno⁸, pero el de la ANECA es pésimo– que impediría, por increíble que parezca, acreditar como catedrático a algún premio Nobel⁹. Además, el sistema de las acreditaciones, que realmente sólo pretendía establecer un mínimo, no puso límite alguno al número de posibles acreditados, hecho sin precedentes en la universidad española. Como era previsible (la acreditación 'no caduca'), el sistema ha generado una bolsa de acreditados sin plaza y de frustración que será

⁸ El problema de los baremos nefastos es endémico en España y no limitado a la enseñanza universitaria; también daña las enseñanzas medias. Un caso antiguo especialmente perverso (entre muchos) se describe en mi artículo "En defensa de la enseñanza pública", *Las Provincias (Valencia)*, 20 marzo 1992.

⁹ Incluso al joven Einstein cuando lo recibió. El baremo estableció un modesto máximo (55 puntos) para la investigación que ningún candidato puede superar y que, por tanto, iguala un investigador razonable con el absolutamente excepcional que, normalmente, no tendrá puntos adicionales por gestión y otras zarandajas (se necesita un mínimo de 80 puntos de un total de 100). El baremo motivó una carta a la Ministra Cabrera, firmada por más de 900 profesores e investigadores, solicitando su retirada y que concluía así: "no conocemos otro país con un sistema universitario eficiente en el que se haya hecho o se piense hacer algo semejante"; el ministerio ignoró la petición. En estos momentos existe un RD ya preparado para mejorar el baremo (sería *imposible* empeorarlo) *pero* sin cambiar el sistema de acreditaciones 'no presenciales' como insistentemente aconsejaba el Informe para las universidades públicas; veremos si consigue llegar al BOE antes del fin de la legislatura [*Adición* (3 de junio): en una nota de prensa (1-VI-15), el MECD ha anunciado en su *web* el RD de modificación de las acreditaciones universitarias. El MECD prevé que entre en vigor en el curso 2015-16 cuando, dice, lo haga igualmente el RD (publicado en el BOE del 17 de junio) del estatuto del Organismo Autónomo ANECA].

hoy de unos 9000, más de un tercio como catedráticos¹⁰. Esta cifra, aproximadamente un 18% del actual PDI funcionario, constituye un problema del que ya se puede anticipar que no tendrá solución buena.

En efecto, atender la creciente exigencia de ‘una plaza *para* cada acreditado’ que se mencionó al principio puede producir una gran sequía de plazas durante años, en perjuicio –como siempre– de los jóvenes brillantes y de los estudiantes que han de recibir las clases, ya que la consolidación endogámica evita competir con candidatos externos quienes, por cierto, *no tienen menos derechos*. En la universidad española ya ha habido varios precedentes de este tipo de situaciones donde, *pretendiendo* que se resuelve un problema, se crea otro mayor cuya única ventaja –para las autoridades educativas, se entiende– es que sus nefastos efectos sólo serán visibles a medio plazo y así no se vincularán a las que los causaron. Es un ejemplo más de la primacía de la política, mezcla del ‘¿qué hay de lo mío?’ y de ‘el que venga detrás que se apañe’, sobre la auténtica política *universitaria*. Muchos excelentes candidatos a ser buenos docentes e investigadores, para quienes no quedarán plazas a las que optar, no recibirán apoyo de los órganos de gobierno universitarios, *secuestrados* por su electorado; de hecho, ni siquiera *existen* como tales candidatos, sea porque están en otra universidad, en el extranjero, o porque aún están formándose. Así pues, ¿por qué preocuparse de ellos? Por su parte, la gran mayoría de los estudiantes carece de información para apreciar que ellos serán los más perjudicados por toda política que no seleccione siempre al mejor profesorado. Pero, incluso si lo advierten, tampoco les importará gran cosa, pues afectará a sus sucesores, a los *futuros* estudiantes, no a ellos mismos. En consecuencia, ¿qué gobiernos universitarios defenderán *hoy* a buenos candidatos para el PDI que no existen como tales en sus propias universidades y a estudiantes que aún no se han matriculado? La pregunta es retórica y la respuesta evidente: sólo quienes se preocupen de verdad por la calidad de las universidades, es decir, sólo a quienes obligue el sentido del servicio público que mencioné. ¿Cabe imaginar este tipo de consideraciones en un claustro universitario? Quien haya sido claustral sabe que tal cosa es imposible, pues los claustales defienden en general sus intereses, que pueden o no coincidir con lo que conviene a la universidad (que no es propiedad

¹⁰ Desde la puesta en marcha del sistema de acreditaciones en 2007 hasta el 1 de Agosto de 2014 se han presentado unas 29.000 solicitudes, de las que 20.000 han resultado positivas, es decir, casi dos terceras partes. De estos 20.000 acreditados han concursado y obtenido plaza en las distintas universidades públicas cerca de 11.500, la mayor parte en el período 2007-2011. Hasta el pasado verano, la cifra de acreditados sin plaza superaba los 8600, cerca de 3.200 como CU y casi 5.500 como TU, cifras que habrán seguido creciendo desde entonces.

suya), pero que sí son los de su colegio electoral¹¹. Y ya se sabe: *le coeur a ses raisons que la raison ne connaît point*. Saque el lector sus propias conclusiones (las más son las del Capítulo I del Informe de la Comisión de Expertos¹²).

6. Por qué el grado de 4 años ya era inadecuado en 2007

En 2007 no cabía duda respecto a establecer el sistema de 3 años (grado) +2 años (máster) para reemplazar las licenciaturas de cinco años. Desde la Ley General de Educación¹³ de 1970 del Ministro de Educación José Luis Villar Palasí, la universidad española tenía la estructura en ciclos 3+2 (al margen e.g. de medicina); el tercer ciclo correspondía al doctorado. Así pues, la estructura de la universidad española era ya boloñesa *avant la lettre* entendiéndose por esto que ya tenía una estructura en ciclos y, además, del tipo 3+2, *la misma* que adoptaron los países de nuestro entorno para el Plan Bolonia. Son pocos los países, entre los 48 del EEES, que no han seguido el 3+2: Turquía, Chipre, Georgia, Kazajstán, Ucrania, Rusia, Grecia y Armenia, según enumera el Ministro de Educación, Cultura y Deporte (ABC, 13-feb-2015). Hubiera bastado simplemente introducir el título del grado tras el primer ciclo y el máster tras el segundo; *no se hubiera necesitado nada más*. De hecho, ésa había sido la idea original de la estructura en ciclos de la LGE de 1970:

¹¹ Las mayorías en los claustros no siempre pueden calificarse de democráticas. He tratado esta aparente contradicción, junto con la autonomía universitaria, en *La reforma universitaria*, etc. A veces el problema no es el corporativismo, sino el error: el Congreso de los Estados Unidos aprobó en 1894 una ley (*Act of Congress*) que equivalía a declarar falsa, democráticamente, la ley de Ohm para la corriente eléctrica.

¹² Véase también mi artículo *Por qué debería cambiar la selección del profesorado universitario*, en Rafael Puyol (coord.), "Universidad española, reformas pendientes", *Nueva Revista* vol. 151 (2014).

¹³ La LGE (BOE 6-VIII-1970, p. 12525) fue la primera gran reforma educativa desde la *Ley de Instrucción Pública* de Claudio Moyano (1857). El Art. 35.2 de la LGE establecía que "la educación cursada en Facultades y Escuelas Técnicas Superiores abarcará tres ciclos de enseñanza en la forma que, salvo excepciones, se señala a continuación: a) un *primer ciclo* dedicado a las disciplinas básicas con una duración *de tres años*; b) un *segundo ciclo* de especialización con una duración *de dos años*; c) un *tercer ciclo* de especialización concreta y preparación *para la investigación y la docencia*" [mis cursivas]. El Art. 35.3 añadía que "la educación seguida en las Escuelas Universitarias constará de un solo ciclo con una duración de tres años salvo excepciones". El Art. 39 de la LGE establecía que la terminación del primer ciclo en los distintos centros y Escuelas universitarias daría derecho al título de Diplomado, Ingeniero Técnico o Arquitecto Técnico; el segundo ciclo al de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto y la superación del tercer ciclo con la aprobación de una tesis daría el título de Doctor.

poder dar un título –la *diplomatura*– al finalizar los tres cursos del primer ciclo, aunque los estudios de *dos* ciclos nunca llegaron a introducir una diplomatura al acabar el primero de ellos.

Por ejemplo, la *laurea* italiana en física de cinco años, cambió simplemente de nombre tras Bolonia y pasó a llamarse *laurea magistrale*, indicando con el adjetivo que incluía un máster más allá de la *laurea* normal (nota 6). Se pueden poner ejemplos parecidos de otras universidades. No obstante Inglaterra, de gran tradición universitaria, tiene una situación especial: *aboloñesa*, cabría decir. La razón es sencilla: el plan Bolonia es una mala copia (pésima en el caso español), de las *tutorial universities* inglesas. Así pues, ¿por qué tendrían éstas que copiar la copia si ya son el original? La libertad en UK es muy grande y bien utilizada; tradicionalmente, el BSc (o el BA) se ha combinado con el MSc (o MA) de forma flexible. Las comparaciones no son fáciles de hacer porque los dos años del final de los estudios preuniversitarios (los *Advanced* o *A-levels*) tienen un grado de especialización muy elevado que, afortunadamente en mi opinión, no se da en España. Por ello, el nivel de los estudiantes ingleses al iniciar los estudios universitarios es más alto (y más estrecho); en la práctica deciden su carrera dos años antes, al escoger las dos o tres asignaturas de esos *A-levels*. Respecto a la actitud frente a Bolonia es ilustrativo mencionar, por lo que implica, el texto que hace dos o tres años se distribuía en un departamento de la universidad de Cambridge sobre estudios ‘en Europa’, Bolonia, el ECTS (*European Credit Transfer System*) and *all that jazz*. El folleto, de varias páginas y redactado con una buena dosis de humor, se podía resumir así: “si usted quiere estudiar ‘en Europa’ y le preocupan las equivalencias, el ECTS, la validez de los cursos, etc., pásese *please* por la oficina internacional de la universidad, donde con mucho gusto le resolverán sus dudas, y no incordie en los departamentos universitarios ni les haga perder tiempo con estos asuntos”. Sin comentarios.

¿Qué sucedió en España al escoger el 4+1? (que, recordemos, es realmente 4+1 o 4+2). En primer lugar, los centros universitarios sufrieron un *shock* de proporciones siderales al tener que afrontar la introducción de los grados de 4 años y rehacer todos los planes de estudios, una empresa verdaderamente hercúlea y agotadora. Quien no haya vivido ese período no puede imaginar el esfuerzo, el infinito tiempo desperdiciado, la investigación no hecha, las clases peor preparadas, etc. que requirió el paso al grado de 4 años. *Todo, sin embargo, pudo haberse evitado con el 3+2, incluyendo los cinco años perdidos en la adaptación*, que el 3+2 habría reducido a meses. El ‘entusiasmo’ por el 4+1, justo es decirlo, no fue universal; parece ser que las universidades catalanas no eran muy partidarias de los grados de cuatro años. Cabe pregun-

tarse cómo la CRUE aceptó semejante cosa; con seguridad, las autoridades académicas no calcularon bien el titánico esfuerzo que la transición al grado de 4 años iba a requerir, aunque algunos sí apreciarían el rédito político que la transformación de los títulos de tres años a grados de cuatro les aportaría en los correspondientes centros. Quizá los rectores españoles no fueron conscientes de lo que se venía encima, aunque algunos amigos míos extranjeros ya me preguntaban qué medidas se estaban tomando en España. En cualquier caso, hubiera bastado para situarse *leer* la declaración de Bolonia del 19-VI-1999, bien explícita en su magnífico planteamiento e intenciones, para saberlo (véase el Apéndice, donde he señalado en cursiva los aspectos cruciales).

Fuera como fuere, la transición al 4+(1 o 2) se inició por el postgrado y no el grado al margen de toda explicación razonable, comenzando así la nueva casa por el tejado. El mayor problema era transformar estudios de tres años en grados de cuatro; reducir de cinco a cuatro era igualmente costoso en términos de tiempo y esfuerzo, pero conceptualmente más sencillo: es más fácil quitar donde ya hay que imaginar qué añadir donde ni hay ni es imprescindible que haya aunque, como es bien sabido, la *ingeniería curricular creativa* no conoce límites. La realidad es que, objetivamente, los grados de cuatro años que reemplazaron a los títulos de tres debían haber mantenido esos tres años. ¿Por qué obligar a estudiar cuatro para *todos* esos títulos? Seguro que muchos estudiantes preferían, para esas carreras, los tres años tradicionales, a los que siempre podrían añadir un máster si conviniera.

Las Facultades de Medicina, por ejemplo, ofrecen hoy varios grados de 4 años que antes eran títulos de tres. Cojamos uno al azar: Podología. Es evidente que, si de verdad el grado de Podología necesitara cuatro años, el de medicina debería tener al menos quince. También hay, y están en proyecto, grados de Gastronomía con sus cuatro años cuya dificultad, objetivamente, no puede ser la misma que la de un grado en Economía o Derecho. Así pues, si a todo eso se añade que en el caso de las profesiones reguladas el cambio comprometía el reconocimiento internacional que ya existía para los distintos títulos, es evidente que los únicos que debieron quedar satisfechos con el cambio fueron los centros que otorgaban títulos¹⁴ de tres años que pasaron a hacerlo de cuatro, pues así quedaban (formalmente) equiparados a las enseñanzas universitarias tradicionales. Así pues, los intereses corporativos no serían ajenos a un cambio legislativo al que las autoridades académicas no quisieron o no se atrevie-

¹⁴ Ya sé que es batalla perdida, pero se debe decir *títulos*; 'titulaciones', aunque convenga al lenguaje altisonante que tanto gusta a los políticos, es otra cosa. ¿Tendrán presupuesto los rectorados para comprar el DRAE?

ron a oponerse; por otra parte, también estarían en juego demasiados votos en unas posibles elecciones. Los mismos que, ahora, están en la raíz del rechazo de la CRUE al recentísimo decreto (BOE 3-II-1015, Sec.I p. 8088) del Ministro José I. Wert, que luego comentaré, y que permite que las universidades tengan, *si lo desean*, grados *entre* 3 y 4 años (al margen de las carreras de profesiones reguladas). Pero, ¿qué rectores defenderán en sus claustros que estudios que hoy son innecesariamente grados de cuatro años vuelvan a tener tres?

Pero hay más. Como se ha visto, el paso de las licenciaturas de 5 años al 3+2 pudo haberse hecho aprovechando simplemente su estructura en ciclos, utilizando el primero para otorgar el título de ‘grado’: *así de simple pudo haber sido la adaptación a Bolonia* al margen de las actualizaciones de los temarios, etc., algo que siempre hay que hacer en cualquier caso. Por el contrario, el rediseño con un grado rígido de 4 años implicó que la ANECA (¡peligro!) tuviera que ‘validar’ los títulos, *todos y cada uno* de ellos. Hay que recordar que la aprobación de un nuevo título requiere preparar una memoria según el programa Verifica de la ANECA diseñado, dice, para “evaluar las propuestas de los planes de estudio de títulos diseñados en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior”. El ex-rector de la Univ. del País Vasco Pello Salaburu (véase su *¿Por qué no ha funcionado Bolonia?*¹⁵) ha estimado que el extenuante proceso de preparar la documentación para validar los nuevos grados implicó escribir más de un *millón* de páginas que alguien (algunos) en la ANECA tuvieron que leer. No hay exageración: si se tiene en cuenta que, según el MECD, el número de grados impartidos en las universidades públicas y privadas en el curso 2012-13 fue de 2464, que al 15-sep-1013 se habían verificado 3519 másteres (el 39% en ciencias sociales y jurídicas, algo muy significativo), que las cifras han seguido creciendo y que las memorias para cumplir con el programa Verifica de la ANECA pueden tener 200 o incluso más páginas, sale sobradamente ese millón de hojas. ¿Es creíble que en la ANECA se hayan leído reposadamente? Súmese a eso que, después de la implantación del título, éste se debe someter a un seguimiento periódico, tras el cual llega la fase de ‘renovación de la acreditación’, una vez se ‘compruebe’ que todo se ha efectuado como se había previsto, se cumplieron los objetivos, etc.

Como desde mi juventud soy un darwinista confeso, no creo en el diseño inteligente. Pero, en este caso, me asalta una duda más que razonable. Quizá sí exista el opuesto, el anti-diseño o diseño *perversamente inteligente*, del que la *implementación* (lo siento; la RAE aceptó el palabro) española de

¹⁵ En “Universidad española, reformas pendientes”, Rafael Puyol (coord.), *Nueva Revista* vol. 151 (2014).

Bolonia, que casi paralizó la universidad española durante media década, sería un ejemplo. Seguro que, bajo montañas de miles y miles de formularios *verificadores*, se habrán perdido descubrimientos y avances tecnológicos de importancia así como réditos económicos nada desdeñables. Que ese daño sea imposible de cuantificar (como ya señalaba el Informe, falta contabilidad analítica en nuestras universidades) no quiere decir que no haya existido y sea bien real. Para empezar, el establecimiento de la versión española de Bolonia ha costado pérdidas de *muchos cientos* de millones de euros al sistema universitario español (SUE), aunque no se puedan substanciar. Sin embargo, sí se pueden estimar *grosso modo* con un cálculo ‘en el revés de un sobre’ (*back of the envelope calculation*, al que el Nobel de física Enrico Fermi era aficionado para formarse una primera idea cuando el cálculo preciso no era posible). Si aceptamos que el presupuesto de una universidad pública media es de unos 300 millones de euros y que el daño causado por la burocracia boloñesa representa un 5%, lo que probablemente es una estimación muy conservadora en términos de tiempo, salarios y esfuerzo desperdiciados, salen 15 millones *por universidad y año*, cifra que, sólo para el sistema universitario español (SUE) *público*, implica unos 750 millones de euros *anuales* perdidos por la Bolonia española que, obviamente, merecían mucho mejor destino.

Para que nos demos una idea de esa cifra, basta decir que la cantidad presupuestada para I+D civil en los Presupuestos Generales del Estado de 2015 correspondiente a gastos no financieros (a ‘fondo perdido,’ que financian *e.g.* los proyectos de investigación) es de unos míseros 2243 millones¹⁶. La comparación produce escalofríos; incita a pedir una indemnización a nuestras autoridades por el perjuicio causado al SUE. Por supuesto, cabe discutir la cantidad precisa del daño infligido, pero no su existencia. ¿No hubo ninguna autoridad ministerial, rector, o por supuesto la propia CRUE, capaz de preocuparse por ese daño? Ya se sabe que no mencionar algo es la mejor forma de ocultar que existió pero, ¿no debería la CRUE haber mostrado, al menos, algún signo público de arrepentimiento o de pesar? Porque ser ‘de letras’, si así fueran mayoritariamente los rectores, no sería excusa: los ‘de ciencias’ empezamos a impacientarnos, por supuesto amigablemente, ante el *anumerismo* de algunos colegas ‘de letras’ (y me permitiré añadir que no haber leído el *Quijote* o los *Hermanos Karamazov* no es peor, culturalmente hablando, que desconocer las leyes de Newton o la esencia de la teoría de la evolución). Perdónenme mis amigos humanistas este comentario y el lector la radicalidad del que sigue, consecuencia de esa tristeza teñida de irritación

¹⁶ Véase el art. citado en la nota 3 y J. A. de Azcárraga, “La I+D, otra vez”, *El País*, 7 marzo 2015.

a la que aludí al comienzo, pero, en mi opinión, la Bolonia española del grado de 4 años, el programa Verifica de la ANECA y su contagio por la ‘nueva pedagogía’ (del que ahora me ocuparé), constituyen el diseño perversamente inteligente de la enseñanza universitaria española.

7. Una grave enfermedad de la enseñanza española: la ‘nueva’ pedagogía y su infiltración boloñesa

Junto a la infinita burocracia generada por el paso a 4+ (máster) y las pérdidas creadas de todo tipo, no sólo económicas, ha aparecido un problema igualmente grave: *la naturaleza aberrante de gran parte de esa burocracia*, que no sólo no es neutra, sino que es especialmente dañina. Me estoy refiriendo aquí, en palabras de Salaburu, a la irrupción de una “caterva de pedagogos por los campus universitarios como misioneros en tierra infiel, con exposiciones teóricas en las que muchos de sus alumnos (los profesores ‘obligados’ a asistir a la *Buena Nueva*) tenían más experiencia... Ya casi no había ni necesidad de prestar atención al contenido, importaba más la forma”. ¿Acaso quienes no saben derecho civil, anatomía patológica o resistencia de materiales, pueden determinar cómo conviene plantear y enseñar esas materias? Me refiero, también, a los *Cursos de Aptitud Pedagógica* que la LOGSE¹⁷ de 1990 estableció como obligatorios para optar a plazas de profesores de bachillerato y que ya entonces producían vergüenza ajena. Pues lo primero en todo docente es conocer muy bien su materia y estar al día; más, incluso, que ser un excelente profesor: antes de enseñar bien, es preciso dominar lo que se va a explicar. Los CAP han sido ahora sustituidos por *Másteres en Formación de Profesorado de Educación Secundaria*, lo que ha necesitado dotarles de contenido *i.e.*, con frecuencia, ‘hinchar’ los antiguos CAP.

Consideremos ahora las ‘nuevas’ pedagogías. El asunto se puede reducir a esta conclusión: *su fracaso es manifiesto*. ¿Han mejorado la enseñanza pre-universitaria en todos sus niveles? No; los informes PISA (*Programme for International Student Assessment*) sobre España son, año tras año, devastadores. ¿Lo han hecho con la universitaria? Tampoco. Entonces, ¿por qué perduran? La razón es sencilla: buena parte de la ‘nueva’ pedagogía es un ejemplo más de lo que el conocido premio Nobel Richard P. Feynman denominaba *Cargo Cult*

¹⁷ *La Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE), iniciada por el Ministro de Felipe González José M^º Maravall, fue finalmente aprobada por su sucesor Javier Solana (BOE del 4-X-1990, p. 28927).

Science (su entretenida charla de 1974 está en la red¹⁸), supuesta ciencia que sobrevive pese a carecer de todo apoyo empírico que justifique su validez. Por supuesto, ya supongo que algún lector desviará la responsabilidad del fracaso de las ‘nuevas’ pedagogías a la falta de financiación adecuada. Pero no. Una vez más: *la financiación no lo es todo*, de ninguna manera. Lo que sí proporciona es un cómodo chivo expiatorio para cualquier deficiencia. Por supuesto, siempre ha habido progreso en la educación; no en vano la humanidad lleva educando niños y jóvenes desde hace siglos, incluso milenios. Pero los excesos pedagógicos a los que me estoy refiriendo aquí son de otra índole: pretendiendo ser científicos, son *Cargo Cult Science*. De hecho, si se me permite, recomendaría la lectura del irónico y amargo *Amor y Pedagogía* (¡1902!) unamuniano. Claro que si el cerebro rebosa de competencias, habilidades y destrezas como las que se verán seguidamente, lo más probable es que ya no tenga espacio para albergar antiguallas seguramente desconocidas (haga usted la prueba).

La realidad es que, en la actual ‘nueva pedagogía’, lo poco que sirve no es original y lo que es original no sirve. Pero eso no evita que la ideología que subyace en muchos de los ‘nuevos’ métodos pedagógicos tenga implicaciones más serias de lo que superficialmente puede parecer. Para empezar, se trata de un sector, no nos engañemos, donde hay muchos *intereses creados* ajenos a los verdaderamente académicos. Las universidades españolas, especialmente las públicas, que prefirieron ignorar lo sucedido en los distintos niveles de la educación primaria y secundaria –y sus efectos– han sido capturadas y desarmadas por las nuevas *tendencias* pedagógicas, que incluyen ‘la estafa del enseñar a enseñar’ como acertadamente la denominó Andrés de la Oliva¹⁹. Las universidades creyeron que, por ser diferentes a la enseñanza secundaria, podrían mantenerse al margen de las nuevas modas pedagógicas. Pero no fue así: como advertía el poema de Martin Niemöller, es muy arriesgado ignorar sistemáticamente los problemas ajenos porque cuando pasan a ser propios ya no queda nadie a quien recurrir. Como resultado, la toma de la ANECA –presa fácil y entregada, por otra parte– por la pedagogía participativa y sus adláteres, junto con las competencias generales, las transversales, las específicas, las habilidades, las destrezas y un largo etcétera²⁰, ha llevado

¹⁸ También en Richard P. Feynman, *Surely you're joking, Mr. Feynman*, Nueva York, Bantam Books, 1986.

¹⁹ *El País*, 8-XII-2008.

²⁰ Toda esta pretenciosa terminología está influenciada por los ‘Descriptorios de Dublín’ para los distintos ciclos (*Dublin’ descriptors for the Bachelor’s, Master’s and Doctoral awards*), que se establecieron en 2004 y que, sin llegar a los excesos españoles, ya apuntaban maneras. La palabrería huera y los intereses también existen, cómo no, en inglés.

a las universidades a una situación surrealista, en la que tomar en serio esas pautas resulta desastroso e ignorarlas es rebeldía (aunque siempre quedará la bendita libertad de cátedra que consagra la Constitución Española²¹).

La irrupción de todas esas competencias y su séquito al amparo del proceso español de Bolonia –pero no siempre, y esto es muy importante, como consecuencia suya– se ha producido gracias a la pasividad o compli- cidad de los equipos rectorales, así como a la sumisión de autoridades me- nores como decanos, directores de departamento y, por supuesto, con el *colaboracionismo* necesario de numerosos ‘competenciadores’ y ‘baremiza- dores’ vocacionales. No obstante, entre el PDI de la mayoría de los centros académicos ha habido más sufrimiento y resignación que otra cosa. Sor- prende la amorfa docilidad del PDI y, en especial, de mucho profesorado joven ya adoctrinado o doblegado por el *sistema*. El PDI que aún no ha sido abducido por la ‘nueva pedagogía’ ha de excusarse por recomendar un tex- to pese a que estudiar en un buen libro es mejor que consultar en el aula virtual un *power point* que se leyó en un aula de verdad como sucedáneo de una auténtica clase. Las lecciones magistrales, es decir, la *explicación* or- denada y razonada, aclarando y discutiendo las cuestiones de los alumnos, tienen hoy mala prensa: ‘suprimir la obsoleta lección magistral’ es el nuevo mantra pedagógico, aunque el problema –parece mentira que haya que re- cordar estas simplezas– no es la lección magistral, sino los malos maestros (que aún resultan peores armados del *power-point*). Pero hay que dar paso a las ‘nuevas tecnologías’, *codeword* que se usa *pour épater le bourgeois* pese a que no son de ayer ni de anteayer: ya tienen un cuarto de siglo. A mí, que soy físico teórico (la *world wide web* nació en el CERN, el gran laboratorio europeo de física de alta energía), la pazguata devoción que suscitan las ‘nuevas tecnologías’ me parece propia de quienes, de haber vivido en el s. XV, hubieran dado más importancia a los tipos móviles de Gutenberg que a los miles y miles de libros que gracias a ellos se pudieron imprimir y *leer* enseguida en toda Europa. Hoy se confunden los medios (lo fácil) con los fines, *i.e.*, con la adquisición de conocimiento, que requiere esfuerzo y tiene mérito. No sólo el medio condiciona la percepción del mensaje; el medio es un fin en sí mismo. *The medium is the message*, McLuhan *dixit*. Lo importan- te es que la clase sea con *power-point*, una ‘nueva’ tecnología, no que sea buena (¿qué se diría del epidiascopio, que ya se usaba en la universidad de Cambridge a finales del s. XIX?).

²¹ Sobre la libertad de cátedra véase la referencia citada en la nota 3.

En estos momentos, el PDI universitario ha quedado dividido en dos grupos cuya proporción no me arriesgaré a dar: el de los ‘baremizadores’ y ‘competenciadores’ compulsivos a los que ya aludí, con su corte de voluntarios y demás adictos a múltiples comisiones, de ‘calidad’ entre otras, y el de quienes tratan de sortear normas absurdas aunque, como es obvio, perdiendo un tiempo precioso en ese empeño mientras se repiten una y otra vez: *Bolonia no es eso, no es eso...* El fracaso de toda esa estructura *pseudo-boloñesa* es manifiesto y directamente comprobable: si todas esas competencias, baremos y comisiones contribuyeran lo más mínimo a mejorar la calidad universitaria, las universidades españolas estarían punto de salirse de los *denostados* rankings²², como el mercurio que rompe el tubito de cristal de un termómetro antiguo cuando se calienta más allá de lo que tolera su escala. Y, pese a todo, la estructura se mantiene: es *Cargo Cult Science*. Además, vivimos en un mundo donde lo importante es buscar, no encontrar, de lo que ya se reía Picasso cuando otros pintores se excusaban por ‘estar buscando’. Si algo caracteriza en este aspecto la Bolonia española, es el *movimiento continuo hacia ninguna parte*. Equipos de gobierno, el Verifica y compañía, unidos como pregoneros de la *Buena Nueva* que bien decía Salaburu, pretenden convencernos de que lo importante no es la meta, sino el camino. Por eso cualquiera es bueno, aunque no lleve a ninguna parte. Hace algunos años, en la revista *Crítica*, un joven vicerrector de una universidad privada argumentaba con toda seriedad y arrobamiento que, en el marco de Bolonia, un profesor universitario debía ser ‘organizador’, ‘facilitador’, ‘motivador’, ‘evaluador’, ‘coordinador’ y ‘líder’ (*sic*). No habló de competencia docente o científica: era –lo han adivinado– vicerrector de ‘innovación y calidad’.

Llegados a este punto, es necesario descender a los ejemplos, pues sólo así se puede ver la realidad española del Plan Bolonia con sus excesos pedagógicos y comprobar hasta dónde se ha caído; de otro modo, cabría calificar algún comentario previo como exageración o simple licencia literaria. Por ejemplo, un folleto repartido en una facultad, “a qué nos obliga y a qué no nos obliga el programa Verifica de la ANECA”, dedica nueve páginas de diminuta letra a *explicar* “los métodos y sistemas de evaluación recogidos en el documento *Verifica* que describe y define el Grado en Física”. Su lectura

²² Denostados porque, aunque los rectorados los vigilan *ahora* con el rabillo del ojo, su recelo es conocido y antiguo. Cuando, hace casi un cuarto de siglo, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia realizó la primera clasificación de las universidades utilizando los sexenios de investigación, ésta fue mal recibida: “Irritación, satisfacción y desconcierto entre los rectores”, titulaba *El País* el 12-I-1991. Sobre todo hubo irritación; tanta, que ya no se volvió a repetir: matar al mensajero (o mensajeros) es deporte antiguo en nuestras universidades.

requiere un sedante previo; entre otras cosas, detalla las 26 (*sic*) competencias específicas (CE) y las 18 (*sic*) competencias transversales o generales (CG). En total, 44 *competencias* que, supuestamente, ese grado de física debe conferir al alumno. El folleto explica también cómo éstas deben evaluarse en las distintas pruebas etc., etc. La situación, obvio es decirlo, se repite para otros grados; el citado no tiene nada de especial. Quizá el lector piense que no caben disparates mayores. Pues no: la ficha del Verifica para un grado de Gastronomía incluye competencias específicas como la CE32 (¡32!), “conocer los fundamentos de la física en sus aspectos teóricos y experimentales, así como el bagaje matemático necesario para su formulación” (*sic*). Recuerdo al lector que hablamos de un grado de *Gastronomía*, aunque semejante competencia sugiere la existencia de créditos dedicados a ‘espacios vectoriales y física cuántica para *chefs*’, que van incluso más allá del estudio (químico en este caso) de la reacción de Maillard que distingue entre hornos y microondas. Visto así, quizá ni cuatro años sean suficientes. Pero ¿y las ‘competencias generales’? Quizá éstas sean razonables. Pues juzgue el lector: la CG04 de ese grado (repito, 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” (¡*sic*!). ¿Y por qué no añadir una CG como “implicaciones culinarias de la Constitución Española”? Mejor no dar ideas. Lo que es evidente es que, si el grado tuviera tres años, no sería necesario recurrir a ‘competencias’ semejantes para dotarlo de contenido aunque, me temo, no imposible. Es inevitable preguntarse qué está pasando: si el brazo del Verifica de la ANECA es mucho más largo de lo previsto o si los diseñadores de grados han sido seducidos, abducidos o comprados por la nueva pedagogía. Como en la obra de Ionesco, muchos PDI se han dejado arrastrar y se han ido transformando en *rinocerontes*. Sólo la falta de criterio, o el propio interés, permiten dejarse llevar con tanta facilidad sin cuestionar públicamente la situación. No se sonría el lector (demasiado): la comparación con el clásico del teatro *del absurdo* no es gratuita.

Por supuesto, en una comunidad tan numerosa como la universitaria, es inevitable que haya algunos que razonen de forma singular o extravagante. Lo triste es que la fusión de la nueva estructura 4+(máster) con el Verifica y las nuevas modas pedagógicas diera lugar a interminables discusiones, revisiones, comisiones (locales y ‘visitadoras’), supervisiones, *and what not* y que, pese a todo ello, hayamos llegado a donde estamos: para semejante via-

je, sobran todas las alforjas. Quizá el *Ministerio de la Verdad* (pedagógica en este caso) y su *newspeak* sean tardías reencarnaciones de sus homónimos del 1984 orwelliano, *policía del pensamiento* incluida: ¿ha usted baremizado, competenciado, adiestrado, facilitado, motivado y liderado hoy adecuada y suficientemente? *Big Brother Verifica* (y el vicerrectorado/vicedecanato de la cosa) *is watching you!* El mejor PDI, el que se resiste a convertirse en un rinoceronte más, no tiene más alternativa que aislarse en sus clases y en su trabajo. Desgraciadamente, los ejemplos mencionados van más allá de la anécdota: no son la excepción, sino la norma.

8. El Informe, el posible regreso a grados de 3 años y la CRUE

Como decía el Informe en su Sec. V.0.2, hace más de dos años, “la elección para España del modelo 4+1, además de alejarnos [de los países de nuestro entorno] en lugar de converger con ellos, ha planteado algunos problemas adicionales, especialmente para las carreras más largas y las que tienen una proyección profesional regulada (es decir, con perfiles profesionales específicos), en especial las que corresponden a las enseñanzas técnicas. Por ejemplo, y al margen de otras dificultades [...] el RD 1027/2011 (BOE del 3-VIII-2011, p. 87912) que especifica los cuatro niveles posibles del Marco Español de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (MECES) –Formación Profesional de ciclo superior, Grado, Máster y Doctorado– carece de las disposiciones transitorias necesarias para establecer el nivel académico en el nuevo esquema MECES de los títulos anteriores a la actual reforma (*i.e.*, de los títulos pre-Bolonia con los que seguirán egresando estudiantes, al menos, hasta 2015, según el propio RD 1393/2007, BOE del 30-X-2007, p. 44037). En consecuencia, los ingenieros e ingenieros técnicos encuentran dificultades para que el nivel académico de sus títulos sea reconocido en cualquier país para el correspondiente ejercicio profesional. Lo mismo se puede decir de otras profesiones”²³.

²³ Cabe añadir hoy que el decreto citado del Ministro Ángel Gabilondo que estableció el MECES (BOE del 3-VIII-2011, p. 87912), así como el que estableció la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, han sido reformados por un decreto del Ministro José I. Wert (BOE 5-III-2014, p. 20151), precisamente para facilitar el reconocimiento de títulos españoles en el extranjero. Si a estas alturas el lector está ya perdido, 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, aunque ya requiere actualizaciones (la última por el RD que abre la puerta a la convivencia de grados de 3 y de 4 años).

Tras recordar que "la versión española del Plan Bolonia tampoco ha contribuido a favorecer la movilidad internacional, ya que la estructura 4+1 aleja a nuestro país de los países europeos que han adoptado la 3+2 para ese mismo Plan" el Informe continuaba diciendo que, "pese a todo, no parece aconsejable proponer en estos momentos un regreso general de los estudios al modelo 3+2, no por las especiales virtudes del sistema 4+1, sino porque la tensión a la que se ha sometido al sistema universitario con el actual proceso de cambio (que dura ya más de cuatro años) ha conducido a un considerable agotamiento de la comunidad universitaria. *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. En cualquier caso, resulta imprescindible hacer un balance sobre cómo ha afectado al SUE su adaptación al Plan Bolonia* [cursivas en el Informe]. En el aspecto académico, ese balance concierne especialmente a los títulos que corresponden a profesiones reguladas, pero también a los antiguos títulos de ciclo corto que hoy son de grado (cuatro años) y, en general, a los distintos estudios, incluyendo la empleabilidad que confieren a los nuevos titulados. En el aspecto administrativo, el objetivo sería disminuir la considerable burocracia que ha crecido al amparo de los planes de Bolonia y que nada tiene que ver con ellos."

Antes de seguir, es preciso resaltar que han pasado más de dos años desde la aparición del Informe. Por tanto, el balance mencionado debiera haberse hecho ya a grandes rasgos o, al menos, iniciado por la propia CRUE. En segundo lugar, creo haber argumentado suficientemente que, bajo cualquier óptica imaginable, *la rigidez del grado de 4 años fue un grave error*. Pero, además, el balance que menciona el Informe se refería a resolver cuanto antes algunos problemas asociados a las profesiones reguladas que requería el MECES. Finalmente, como se ha reproducido arriba, el Informe indicaba que "ambos modelos podrían convivir", de acuerdo con las conveniencias de las universidades. Es decir, se recomendaba que éstas pudieran paliar la rigidez del grado cuatrienal añadiendo, en uso de su autonomía, grados trienales volviendo a la situación previa a la Ministra M. Cabrera (Sec. 5). Pues bien, eso es lo que ahora permite el citado RD (BOE 3-II-2015, p. 8088) del Ministro Wert: grados entre 180 y 240 créditos (3 y 4 años), másteres de 1 o 2 años (60-120 créditos, como antes) y acceso al doctorado tras cursar grado + máster con un mínimo de 300 créditos. El RD no afecta a las carreras que dan acceso a profesiones reguladas como medicina (que es de 6 años, 360 créditos).

Frente a las opciones que este RD ha abierto a las universidades, la Asamblea General de la CRUE ha adoptado el 2-II-2015 un breve acuerdo

de cuatro puntos que soslaya la cuestión de fondo y que merece análisis por lo que indica sobre el proceder de la CRUE. En primer lugar, porque *no hay nada obligatorio en el decreto recién aprobado*; por tanto, pedir que no se aplique como hace la CRUE no sólo carece de sentido sino que, además, sugiere la existencia de una desconfianza entre las universidades ante la posibilidad de que alguna tome la iniciativa de acentuar su convergencia con Europa y deje descolgadas a las demás con su 4+(máster); parece que sí hay universidades, públicas y privadas, dispuestas a introducir grados de 3 años. Esa actitud de la CRUE refleja, además, una seria contradicción interna, pues constituye una renuncia a esa autonomía universitaria que tanto *dice* necesitar; parece que, ante el posible uso *ajeno* de esa independencia de acción, se prefiere prescindir de ella para todas las universidades. Mejor ‘todos café’ que autonomía. En segundo lugar, la CRUE “considera necesario que la sociedad cuente con la suficiente información sobre la nueva oferta curricular de grados y másteres”. Nada más razonable, aunque cabría recordar que la CRUE, como tal, olvidó (como el propio Ministerio) atender esa obligación a partir de 2007 cuando se decidió escoger el 4+(máster). No obstante, no parece que la sociedad necesite ya mucha más información, salvo en algunos lamentables aspectos del proceso de Bolonia como los señalados en este artículo que, aunque no se pretendan ocultar, no parece verosímil que las universidades tengan especial interés en difundir *urbi et orbi*. Hay muchos grados de cuatro años que bajo cualquier perspectiva deberían volver a ser de tres, e igualmente hay muchos alumnos que preferirían obtener su título un año antes. El 3+2 es además bien conocido y familiar, pues era la estructura de las licenciaturas de 5 años desde 1970. Por todo ello, *sería conveniente reintroducir grados de 3 años y lo mejor es que las universidades decidan por sí mismas usando su autonomía* (sin esperar demasiado, para no consolidar el error).

El documento de la CRUE contiene otro punto reseñable. Dice: “consideramos preciso llevar a cabo una profunda reflexión (*sic*) sobre el futuro de la universidad española también en lo referente al modelo de financiación, antes de poner en marcha un cambio que de hacerse con precipitación tendría graves consecuencias para todo el sistema universitario”. La verdad es que cuando se hizo público el Informe de la Comisión de Expertos, buena ocasión para esa reflexión, no se hizo ninguna, ni profunda ni superficial; simplemente, se descalificaron sus propuestas (ver la referencia citada en la nota 3). No se malinterprete el comentario: el Informe, por supuesto, estaba sujeto a todo tipo de críticas aunque, ciertamente, hubiera sido mejor *argumentar* la discrepancia. Pero, con o sin Informe, la CRUE podía haber hecho esa ‘profunda

reflexión' y haberla *publicado* hace mucho tiempo. ¿En qué quedó la "comisión mixta Gobierno-Universidades [para analizar el Informe] cuya creación la CRUE valora[ba] positivamente" según afirmaba la propia CRUE en su boletín del 4-III-2013? En nada²⁴. Pero, como todo eso ya es anécdota, me limitaré a la segunda parte del comentario antes citado, al modelo de financiación pues, me temo, su pareja en el mantra tradicional, la autonomía, quedó ya en cuestión. Como no se dan detalles, cabe inferir que la CRUE está solicitando más fondos públicos. Es natural, pues las universidades están mal financiadas: me remito aquí a la Sec. IV. 3 del Informe, dedicada a la "necesidad de una financiación pública suficiente, sostenible y estable basada en criterios de calidad y eficiencia", cuya primera propuesta a las administraciones públicas era "*mantener el objetivo europeo de invertir el 3% del PIB en Educación Superior*" (en estos momentos y por las razones aducidas en la Sec. 3 y en la próxima, sería conveniente que buena parte de todo posible incremento se dedicara a la I+D universitaria). Sin embargo, sería deseable que la CRUE realizase, por su parte, un *análisis* crítico de la política que ha contribuido a la difícil situación financiera de las universidades y, en especial, de las consecuencias de la indiscriminada creación de títulos y centros (que ya criticaba hace once años²⁵), así como de los cambios en el gobierno universitario que son necesarios para un mejor uso de la financiación universitaria (Informe, Cap. III). Un informe de la Real Academia de Ciencias ya afirmaba el 24-X-2012 que "es preciso eliminar carreras superfluas y de mala calidad y mejorar las existentes, facilitando la movilidad de los alumnos y del profesorado a otras universidades... Hay demasiados planes de estudio insuficientes y centros que carecen de justificación". Alude, claro está, a la *burbuja universitaria*, cuyas consecuencias discutiré a continuación.

²⁴ Amplios sectores de la CRUE y otros, como los sindicatos, *utilizaron* las 'dudas' sobre la constitucionalidad del Informe, sembradas por los dos juristas de la Comisión, para descalificarlo *ab initio*; la CRUE aprovechó esa circunstancia para abandonar inconcluso su propio informe al resultar *innecesario*. Por supuesto, no hubo excusas ni rectificaciones cuando la Abogacía del Estado, sección de Constitucional, dictaminó la completa constitucionalidad del Informe el 5-VI-13 (evidente, por otra parte, para quien se hubiera molestado en *leer* las sentencias del Tribunal Constitucional). Ver J. A. de Azcárraga, La reforma universitaria: una defensa del Informe (12-II-2013) de la Comisión de Expertos con reflexiones personales, datos y notas histórica para el futuro", en *La reforma del Régimen Jurídico Universitario*, dir. por Ana I. Caro Muñoz y Carlos Gómez Otero (dirs.), (Pamplona: Thomson Reuters ARANZADI, 2015), 41-95.

²⁵ J. A. de Azcárraga, "Las nuevas carreras universitarias, ¿progreso o marketing?", *Las Provincias (Valencia)*, 27 febrero 2004 pp. 37 y 39.

9. La burbuja universitaria y la financiación de las universidades: un enfoque diferente.

Según datos del MECD en el curso 2013-14 había 82 universidades (50 públicas), 236 campus 'presenciales', 112 sedes no 'presenciales', 1'75 universidades por millón de habitantes, 1 universidad por cada 40.000 jóvenes entre 18 y 24 años, 1030 centros universitarios (facultades y escuelas), 2998 departamentos, 481 institutos de investigación, 47 hospitales universitarios, unos 1.046.600 estudiantes de grado (912.500 en el sector público) y 111.100 de máster (79.500 en el sector público) y, en las universidades públicas, el PDI de ese curso estaba formado por unos 48.423 funcionarios, 46.840 contratados y 684 eméritos, es decir, el total del PDI de las universidades públicas era de 95.947 personas. Como decía al principio, la universidad pública española puede sentirse orgullosa de muchas de estas cifras, pero menos de las que reflejan la proliferación de estudios multiplicados innecesariamente, muchas veces resultado de clientelismos más que de una auténtica política universitaria: hoy se impartirán unos 2600 grados y unos 4000 másteres en el SUE. Como decía el Informe sobre la creación de estudios: "el exceso de oferta académica pone de manifiesto dos aspectos que conviene resaltar. En primer lugar, el escaso esfuerzo que al introducir nuevos títulos realizan las instituciones competentes (universidades, actuales consejos sociales y CAs) por conseguir una planificación estratégica que tenga en cuenta la oferta universitaria ya existente, tanto en la propia CA como en otras. En segundo lugar, la tendencia a seguir un cómodo modelo de universidad generalista sin considerar otras opciones que permitirían una mejora de la calidad a través de un mayor grado de especialización" (Informe, Sec. V.0.1). Resulta preocupante, además, el incremento de las universidades privadas (se han creado 14 desde 2001) en la medida que detraen financiación del sistema público: a veces no son completamente privadas, pues reciben subvenciones indirectas (en términos de cesión de terrenos o edificios públicos, por ejemplo). Su número es ya del orden del de las públicas y –salvo las excepciones tradicionales– la investigación en las privadas es tan escasa que, incluso, algunas no serían universidades en el sentido del modelo original 'moderno', la universidad de Berlín (1810) de Wilhem von Humboldt.

Es difícil, en el actual marco autonómico, reducir el número de universidades. Quizá sea aceptable pero, si así fuera, no debería superarse. Pero no hay duda del exceso de centros y estudios idénticos, que siguen creciendo, olvidando que lo importante es cómo y con quién se estudia, no dónde se estudia. Quizá para evitar que el estudiantado caiga en la tentación de com-

parar, casi todos los equipos rectorales insisten como se ha dicho en que sus 'campus' son de 'excelencia' 'internacional', afirmación que se compadece mal con el deseo tantas veces manifestado de proporcionar información veraz a la sociedad. Lo cierto es que es mucho mejor estudiar en un buen centro que en uno mediocre por muy a la puerta de casa que esté y, obvio es decirlo, la calidad se consigue mejor concentrando los recursos, no desperdigándolos. La movilidad estudiantil, que se debería fomentar, se ha ido reduciendo cada vez más: 'mi facultad en mi ciudad' es la errónea visión dominante. Hubiese sido mucho mejor y más barato establecer una buena política de becas para desplazarse. Al pernicioso localismo resultante contribuye también –y no poco– la escuela 'autonómica', que con frecuencia estrecha los horizontes de los jóvenes bachilleres: no fue la preocupación por la enseñanza de la química o de la filosofía, precisamente, la que movió a las autonomías a reclamar las competencias educativas. El resultado –perfectamente predecible– está a la vista. Hoy, sólo el magnífico programa europeo Erasmus atempera el provincianismo de muchos universitarios españoles, tan perjudicial para ellos como para el país.

Sería conveniente reducir –al menos– duplicaciones de facultades y escuelas cuando se encuentran geográficamente próximas, especialmente en la misma ciudad o incluso dentro de una CA. Esto se aplica, en particular, a la absurda 'competencia' que se hacen las universidades y las politécnicas públicas, que han multiplicado centros y enseñanzas interesadamente, para generar necesidades de plazas docentes (cuando aún las había), bajo el pretexto de una supuesta 'demanda social'. Éste es otro punto en el que la sociedad está muy mal informada, pues asiste como convidado de piedra a la creación de nuevos estudios que se presentan como un 'gran avance social', aunque la verdadera mejora hubiera sido potenciar los existentes. La supuesta competencia, que se *utiliza* para justificar los nuevos centros duplicados como generadora de calidad, es puramente ficticia: al ser públicos no pueden 'quebrar' y desaparecer si son malos. El resultado es un despilfarro de los escasos medios disponibles. Un episodio reciente de ese absurdo deseo de ir completando la 'colección de cromos' (centros y estudios) es el proyecto (El País, 11-XII-14) de crear cinco nuevas facultades de Veterinaria, tres de ellas públicas (Lérida, Valencia y Vitoria) pese a su elevadísimo coste (son facultades que necesitan animalarios anexos, quirófanos, etc.) y a la total oposición de la Conferencia de Decanos de Veterinaria de España, que considera que las ¡doce! facultades actuales ya son más que suficientes. Esta creación de nuevas facultades, que requiere la connivencia de las CAs, es absurda; se diría que a las universidades les sobra la financiación (aunque

se les conceda con carácter finalista) y refleja, además, la *completa descoordinación existente en el ámbito nacional, una causa más de la burbuja universitaria* a la que no es ajena la clase política. Esta situación perjudica –como siempre– a los mejores alumnos, un capital precioso que se debería mimar y proteger por encima de todo y a quienes se priva de estudiar en centros de mayor calidad. La actual distribución de enseñanzas en España –el ‘mapa de titulaciones’, en el argot al uso– es absurda bajo cualquier criterio salvo el del clientelismo académico y político: cuanto más se globaliza el mundo, más se *cantonalizan* nuestras universidades. Sin embargo, el reto de hoy es la búsqueda activa de la calidad a través de la especialización. Pues la excelencia no surge espontáneamente por mucho que se la mencione en leyes, paneles o discursos rectorales; por el contrario, la creación clónica e indiscriminada de centros sólo fomenta la mediocridad.

Sin embargo, se podría proceder de otra forma: una verdadera política universitaria es posible, incluso pese a la deficiente financiación actual. Imaginemos una situación distinta, en la que las autoridades universitarias tienen un auténtico sentido del servicio público que deben prestar las universidades. Con ese espíritu, discuten con las CAs la financiación para favorecer –de verdad– a los estudiantes y a la sociedad. En esa negociación, las autoridades académicas no buscan duplicar centros una y otra vez; incluso ofrecen suprimir o fusionar alguno de los que no están funcionando bien y que tienen pocos alumnos²⁶. Por su parte, las CAs tampoco buscan completar su colección de cromos y, compartiendo la misma idea de servicio público, se comprometen a utilizar los fondos así liberados en las propias universidades, mejorando medios y profesorado para incrementar la calidad de sus centros y su especialización, estableciendo una política adecuada de becas para los estudiantes que necesiten desplazarse e, incluso, reduciendo el coste de la matrícula. Esto último es posible, como muestra otro cálculo ‘en el revés de un sobre’. En el curso 2013-14 y siempre en primera matrícula, el coste medio del crédito de grado era de 18’5 euros. Hoy es más alto: un curso de un

²⁶ La expresión ‘pocos alumnos’ debe entenderse adecuadamente. Si hay buenos estudios de sánscrito, pongamos por caso, que no pueden cursarse en otros sitios, deben mantenerse con independencia del número de alumnos. Como dice el Informe en el punto V.2.5: “*debe tenerse una especial sensibilidad con los estudios de muy baja demanda pero suficiente interés, especialmente en el ámbito de las Humanidades*” [cursivas en el Informe]. Pero si –por ejemplo– hay dos centros análogos en universidades públicas a menos de 30 minutos de tranvía, y uno de ellos no tiene el rendimiento debido, debe estudiarse su continuidad. No se trata, por tanto, de seguir criterios mercantilistas, sino de racionalidad académica y conveniencia social: menos es mejor (y más barato).

grado experimental viene a costar unos 1200 euros. La media del crédito del máster experimental era de unos 40 euros y ha subido más, así que pongamos que un máster experimental representa hoy unos 3000 euros/año (los hay más caros). Este coste implica, desde luego, que se ha producido una *mercantilización del máster*, pero no una *privatización* de las universidades, que es otra cosa. Tampoco supuso una privatización de las universidades el grado de 4 años (que en su día ya recibió ese reproche) ni ahora el grado de 3 años como se pretende igualmente. Hay eslóganes, como el de la supuesta privatización de las universidades públicas, que se repiten y se usan como arma arrojadiza sin fundamento alguno²⁷. Los problemas de la universidad pública son muy serios, pero son otros. Por eso no me cansaré de repetirlo: *la mejor defensa de la enseñanza pública es la defensa de su calidad*.

Supongamos ahora que una de las universidades que quiere implantar veterinaria (por ejemplo) acuerda con su CA no hacerlo y utilizar esos fondos para rejuvenecer el profesorado y rebajar la matrícula de los másteres. Estimemos ahora el coste de la facultad de veterinaria en 15 millones (o más, si se tiene en cuenta los edificios, etc.; no es necesaria la cifra exacta para formarse una idea) y que esa universidad tiene 7.500 estudiantes de máster. Pues bien, si se destinara toda aquella cantidad a rebajar la matrícula, el crédito de máster costaría mucho menos que el de grado; una vez más, basta multiplicar. Nótese, además, que he tomado como referencia un máster experimental, más costoso. Este cálculo grosero requiere, por supuesto, muchos refinamientos y consideraciones adicionales: el ahorro sería menor el segundo año, veterinaria podría ser sustituida por otra, cabría eliminar la absurda competencia entre las universidades y las politécnicas (que repiten estudios y títulos hasta el punto de desvirtuar el carácter original de unas y otras), calcular el coste del mantenimiento en términos de edificios, personal y un largo etcétera; de nuevo se hace necesaria la contabilidad analítica que reclamaba el Informe. Pero está claro que *es posible, a la vez*, mejorar la calidad y rebajar la matrícula *hoy*, y que será más fácil tras la crisis.

Este análisis y otros parecidos muestran dos realidades innegables. La primera, que *las universidades se embarcan*, con la connivencia de sus CAs (deseosas de que cada capital de provincia tenga un sistema universitario completo o poco menos), *en gastos innecesarios que no favorecen a los*

²⁷ Mucho menos claro es el caso de los másteres *proprios* de las universidades en la medida que permiten que el PDI que los imparte cobre sobresueldos, lo que implica –entre otras cosas– un potencial conflicto de intereses a la hora de su creación. Resulta sospechoso el número relativo de grados y másteres impartidos en el SUE, unos 2600 y 4000 como ya se mencionó.

estudiantes y que comprometen el buen funcionamiento de todo el sistema; será mañana, además, cuando se manifiesten todas las consecuencias de los gastos comprometidos hoy, en una espiral viciosa que exige cada vez más financiación sólo para que la estructura resultante se mantenga en pie. Pensemos, además, en la afición de muchas universidades a realizar obras innecesarias o construir nuevos edificios pese a sus dificultades económicas. La segunda, que es posible evitar la mercantilización actual del postgrado y que, por tanto, no cabe utilizar los másteres como objeción de grados de 3 años. En resumen: si se reduce la *burbuja universitaria*, incluso si no se aumentara –como debe hacerse– la financiación, *es posible tener matrículas más reducidas, una oferta académica de mayor calidad y hasta becas para desplazarse.* La política universitaria actual no merece tal nombre; es política a secas, ejecutada ante una sociedad que ni está informada ni hay interés en que lo esté.

Si se procediese como se ha sugerido antes, el resultado sería una mejora de la calidad de los centros públicos universitarios que se alcanzaría en un plazo no excesivamente largo y que implicaría, después, una mejora de su financiación. Suele argumentarse que las universidades españolas no pueden competir, por ejemplo, con Berkeley (quizá la mejor universidad pública del mundo) porque su presupuesto anual es más de cuatro veces el de una universidad pública española de tipo medio. Así es. Pero tal razonamiento escamotea un detalle esencial: Berkeley ha ido reduciendo su dependencia del Estado de California, hoy sólo en el 12% de su presupuesto, mientras que la universidad española depende de su Comunidad Autónoma en un 75% del suyo, *precisamente* porque su falta de calidad le impide obtener otra financiación que no proceda de su CA y de la matrícula de los estudiantes (salvo un 5-6%). *La calidad también genera recursos*, y muchos cuando esa calidad es alta (en términos de patentes, *spin-offs*, trabajos para el exterior, captación de numerosos fondos europeos y extranjeros en general, etc.), una faceta más del icosaedro del SUE al que ya me referí. Por eso, España no tendrá las universidades que merece si no tienen lugar cambios profundos de cultura universitaria, *que deben alcanzar en primer lugar al sistema de gobierno y al sistema de selección del PDI.* Como bien dice el Informe en su Preámbulo, “el actual gobierno de las universidades favorece que los colectivos que las integran, parte interesada y decisoria a la vez, pugnen por sus intereses inmediatos y no por la excelencia académica, que es lo que necesita la sociedad”, observación, por cierto, en la que han coincidido todos²⁸ los informes

²⁸ Véase a este respecto la referencia citada en la nota 3.

anteriores al nuestro del 12-II-2013. Así pues, como se ha visto a lo largo de este artículo, hemos llegado finalmente al núcleo de muchas de las deficiencias universitarias. La rigidez del 4+(máster) frente a la posibilidad del 3+(máster), la duplicación innecesaria de centros, el uso ineficaz de la muy deficiente financiación, la inmensa burocracia, etc. tienen, parcial o completamente, un origen común: *los actuales órganos de gobierno universitario no son los más adecuados para el servicio público que deben prestar las universidades* (la propuesta del Informe sobre el sistema de gobierno se detalla en su Capítulo III).

En el *Preámbulo y perspectiva del sistema universitario español* que encabeza el Informe, se puede leer: “esta Comisión confía en que las posibles reformas que se proponen en el presente informe 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”. No ha sido así. Sin embargo, al releer el Informe para escribir este artículo me he vuelto a identificar con sus propuestas y conclusiones que, creo, merecieron un análisis desapasionado (por lo menos, algún *análisis*). Más aún: me atrevería a decir que, como el buen vino, el Informe ha mejorado con el tiempo. Salvo algún pertinaz descalificador, hasta los críticos de ayer citan hoy con frecuencia sus propuestas, aunque ocultando su origen para que no se aprecie la contradicción que supone defender lo que antes rechazaron. El (nuevo) presidente de la CRUE reconocía hace poco, por ejemplo, que sería conveniente que la financiación universitaria tuviera en cuenta los resultados obtenidos; el Informe ya proponía en su Sec. IV.3.2 que lo hiciera así en un 20-25% del presupuesto total. En cualquier caso, la realidad que describe el Informe y la que hemos visto aquí es tozuda: será difícil que España tenga un buen número de universidades públicas de verdadera calidad (la decena de auténticas *research universities* que menciona el Informe en su Sección II.0), que sirvan para arrastrar y hacer mejorar a las demás, con el actual sistema de gobierno. No cabe confiar en que la CRUE, con su tradicional inmovilismo, promueva el cambio necesario; tampoco lo ha hecho el actual MECD. Sin embargo, como ya dijo Ramón y Cajal aludiendo a la universidad española “hay pocos hombres que puedan ser cirujanos de sí mismos. El bisturí salvador debe ser manejado por otros”. Quizá si algunas universidades se deciden adoptar algunos grados de 3 años paulatinamente, como parece que va a ser, se produzca un revulsivo en el *lobby* que la CRUE es hoy que propicie cambios más sustanciales. Pero la conclusión es ésta: *para tener universidades excelentes se requieren órganos de gobierno universitarios mucho mejores que los actuales*. No se pueden tener *universidades* de excelencia, ni siquiera

muy buenas, con un sistema gobierno inadecuado. La necesaria regeneración y mejora universitaria no será posible sin cambiarlo: *you can't have the cake and eat it* o, como decimos aquí, no se puede estar en misa y repicando.

*Bibliografía*²⁹

- Azcárraga, J.A. de. "En defensa de la enseñanza pública". *Las Provincias (Valencia)*, 20 marzo 1992.
- Azcárraga, J.A. de. "Las nuevas carreras universitarias, ¿progreso o marketing?". *Las Provincias (Valencia)*, (27 febrero 2004): 37-39.
- Azcárraga, J.A. de. "La reforma universitaria: una defensa del Informe (12-II-2013) de la Comisión de Expertos con reflexiones personales, datos y notas histórica para el futuro". En Ana I. Caro Muñoz y Carlos Gómez Otero (dirs.), *La reforma del Régimen Jurídico Universitario*, 41-95. Pamplona: Thomson Reuters ARANZADI, 2015.
- Azcárraga, J.A. de. "La I+D, otra vez". *El País*, 7 marzo 2015.
- Azcárraga, J.A. de. "Universidades manifiestamente mejorables". *CLAVES de Razón Práctica*, nº 209 (enero-febrero 2011): 36-44.
- Comisión de Expertos para la Reforma universitaria. *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español* (12 de febrero de 2013: <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2013/02/20130215-comision-expertos.html>).
- Datos y Cifras del Sistema Universitario Español*. Se pueden encontrar en la web del MECD, ver <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras.html>
- Feynman, Richard P. *Surely you're joking, Mr. Feynman*. Nueva York: Bantam Books, 1986.
- Puyol, Rafael (coord.). "Universidad española, reformas pendientes". *Nueva Revista*, 151 (2014).

²⁹ Mis artículos y el Informe se encuentran también en la sección de artículos de <http://www.uv.es/~azcarrag/> o en <http://j.a.de.azcarraga.es/>.

Apéndice: el acuerdo de Bolonia

Extracto de la ***Joint Declaration of the European Ministers of Education, Bolonia 19-VI-1999****

“...we engage in co-ordinating our policies to reach in the short term, and in any case within the first decade of the third millennium, the following objectives, which we consider to be of primary relevance in order to establish the European area of higher education and to promote the European system of higher education world-wide:

- *Adoption of a system of easily readable and comparable degrees, also through the implementation of the Diploma Supplement, in order to promote European citizens employability and the international competitiveness of the European higher education system.*
- *Adoption of a system essentially based on two main cycles, undergraduate and graduate. Access to the second cycle shall require successful completion of first cycle studies, lasting a minimum of three years. The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification. The second cycle should lead to the master and/or doctorate degree as in many European countries.*
- *Establishment of a system of credits –such as in the ECTS system– as a proper means of promoting the most widespread student mobility. Credits could also be acquired in non-higher education contexts, including lifelong learning, provided they are recognised by receiving Universities concerned.*
- *Promotion of mobility by overcoming obstacles to the effective exercise of free movement with particular attention to:*
 - *for students, access to study and training opportunities and to related services,*
 - *for teachers, researchers and administrative staff: recognition and valorisation of periods spent in a European context researching, teaching and training, without prejudicing their statutory rights.*
 - *Promotion of European co-operation in quality assurance with a view to developing comparable criteria and methodologies.*
 - *Promotion of the necessary European dimensions in higher education, particularly with regards to curricular development, inter-institutional co-operation, mobility schemes and integrated programmes of study, training and research.*

We hereby undertake to attain these objectives —within the framework of our institutional competencies and *taking full respect of the diversity of cultures, languages, national education systems and of University autonomy— to consolidate the European area of higher education.*

* Cursivas añadidas.