

LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA, ENTRE BOLONIA Y BERLÍN

Por el Académico de Número
Excmo. Sr. D. Emilio Lamo de Espinosa*

*A Juan Linz, universitario ejemplar;
Maestro de varias generaciones de sociólogos,
Académico ejemplar*

LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA; DEMASIADO TRAJÍN

Comenzaré con un par de citas, que definen todo un programa de política universitaria con muy amplio consenso social. La primera dice así:

La incorporación de España a las sociedades industriales avanzadas pasa necesariamente por su plena incorporación al mundo de la ciencia moderna, de la que diversos avatares históricos la separaron casi desde sus comienzos. Pero la experiencia de otros países próximos nos enseña que la institución social mejor preparada para asumir hoy este reto del desarrollo científico-técnico es la Universidad. Aunque fuera únicamente para impulsar el desarrollo de la mentalidad y el espíritu científico en España, estaría justificada la reforma de la Universidad.

Y la segunda cita señala:

En opinión de esta Comisión de Expertos, el sistema universitario español requiere una profunda reforma para cumplir adecuadamente esas dos tareas: la formación de la juventud y la generación de nuevas ideas y conocimiento. Como han entendido numerosos países europeos, también del Oriente Medio y sobre todo de Asia (incluyendo por supuesto a China), las universidades son la piedra angular de la economía del conocimiento. De ahí que todos ellos persigan con ahínco su mejora.

* Sesión del día 8 de octubre de 2013.

Bastante parecidas, ¿no? Pues bien, hay treinta años de distancia entre ellas. La primera está extraída del preámbulo de la LRU. Recuerdo que lo escribí un fin de semana, a toda prisa, pues habíamos enviado la ley al Consejo de Ministros pero, novatos como éramos, se nos había olvidado redactar el preámbulo. La segunda cita es de la introducción al reciente documento de *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español* entregado al Ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert, el 12 de febrero pasado.

Palabras que vienen a cuento porque hace pocos días se cumplían los treinta años de la publicación de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Parece pues oportuno que tratemos de hacer un balance de estas tres décadas de reformas (o de intentos de reforma de la Universidad). Pues lo cierto es que no han faltado.

Personalmente he participado en al menos seis intensos debates históricos sobre la Universidad española y creo merece la pena enumerarlos:

1. el de los años 60 y comienzos de los 70, teñido de antifranquismo y fuertemente politizado, pero ilusionado y esperanzado en una nueva Universidad y cuyo eslogan era una palabra entonces llena de magia: “autonomía”;
2. el que lanzó la UCD alrededor de 1980 en preparación de la que debía llamarse Ley de Autonomía Universitaria, ley que nunca vio la luz debido a rencillas internas en la misma UCD, debate liderado por el entonces ministro de Universidades y hoy compañero en esta Academia Luis González Seara;
3. el del primer periodo socialista, centrado en la aprobación y desarrollo de la citada Ley de Reforma Universitaria de 1983, debate en el que, además de observador, fui protagonista;
4. la posterior Ley Orgánica de Universidades del 2001 del Partido Popular que derogó la LRU, un debate liderado por otro compañero nuestro, Julio Iglesias de Ussel;
5. la llamada LOR-LOU, ley orgánica de reforma de la LOU lanzada en el 2007 por la nueva administración socialista;
6. y finalmente la “movida” de Bolonia y la puesta en marcha de un Espacio Europeo de Educación Superior, que volvió a poner todo patas arriba.

Un séptimo debate, el actual, lanzado por el ministro Wert, (y en el que es protagonista otro compañero nuestro, Oscar Alzaga) lo observo, escéptico, desde la barrera, esperando sus resultados.

Cualquier persona sensata podrá comprender que, a estas alturas, mi sentimiento al abordar este tema es el de fatiga y cansancio. Tanto esfuerzo, tantas leyes y decretos, tanta reforma, para tan magro resultado. Y la pregunta

es inevitable: ¿estaríamos peor si no se hubiera hecho nada? Creo que sí, creo que estaríamos peor, pero no resulta fácil justificarlo.

En todo caso parece evidente que no son más leyes ni más reformas burocráticas lo que necesitamos sino algo nuevo: objetivos claros, sencillos y medibles, y sobre todo tesón y constancia para perseguirlos. De todas las leyes anteriores sólo una, la LRU, era imprescindible (y no digo buena sino imprescindible): había que adaptar el sistema universitario a la nueva Constitución de 1978, y no se podía hacer sino a través de una ley orgánica. Todo lo demás, todo, pudo arreglarse mediante revisiones de la LRU y / o programas específicos, sin someter al cuerpo universitario a la tensiones derivadas de reformas globales sobre reformas, sobre reformas, todas ellas incompletas. Nos hemos movido mucho, nos hemos inquietado mucho, lo hemos cambiado casi todo varias veces, pero hemos avanzado poco, como muestran los rankings internacionales de Universidades donde ocupamos lugares que dan sonrojo, mientras otros países, singularmente asiáticos, ocupan nuestros lugares (aunque habría mucho que decir sobre la calidad de esos *rankings*)¹.

Pero hagamos un poco de historia para tomar perspectiva, pues sólo así podremos generar cierto optimismo.

UN POCO DE HISTORIA Y ALGUN ACIERTO

Y el dato clave para entender la Universidad española es el numérico. La vieja y tradicional red de Universidades españolas (que se remonta al siglo XVI y se mantiene casi intacto hasta finales del XIX) contaba con 16.000 alumnos hacia 1910, poco más de 8 estudiantes por cada 10.000 habitantes, los mismos que Alemania entonces. Que para 1930 se habían doblado a 15 por cada 10.000 (de nuevo los mismos que Alemania, unos 36.000), que serán ya más del doble (76.000) a comienzos de los cincuenta², comenzando entonces un crecimiento imparable.

Pues serán más de 200.000 a mediados de los 60 cuando estudia el que esto escribe, saltan a casi 500.000 con posterioridad a la Ley General de Educa-

¹ Los dos más conocidos son el de la universidad Jiao Tong de Shanghai (*Academic Ranking of World Universities*; www.arwu.org) y el de *The Times Higher Education* (www.timeshighereducation.co.uk). Debo decir que, en mi opinión, ambos son seriamente deficientes.

² Datos que, como es sabido, contrastan con la bajísima tasa de alfabetización española: en 1900 la tasa de analfabetismo de mayores de 10 años eran del 43%, y en una fecha tan tardía como 1940 era aún del 19% (y la mitad, un 10%, en 1970). Como dice Clara Eugenia Nuñez, “el sistema escolar español estaba sobredimensionado en los niveles superiores e infradotado en los inferiores”, reflejando la composición dual del país, los efectos de la propia ley Moyano de 1857 que separaba la primaria del eje secundaria-universitaria, reservado a las escasas clases acomodadas, y finalmente una larga tradición de movilidad social a través de las universidades que daban acceso a la burocracia pública, facilitada por un viejo y asentado sistema universitario que se remonta claramente al antiguo régimen (todas las universidades de finales del XIX son del siglo XVI). Clara Eugenia Nuñez, *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*, Alianza Editorial, Madrid, 1992.

ción de 1970, se doblan a comienzos de los ochenta y de nuevo en los noventa, hasta llegar al millón y medio actual.

Un resultado espectacular. Medida sobre la tasa bruta de matriculación terciaria³, la de España es hoy del 82%, nada menos que la sexta mayor del mundo según el Banco Mundial. La mayor del mundo, Finlandia es del 95%, en América del Norte es del 91%, en Francia es del 58%.

Para visualizar la magnitud del flujo basta un dato que recuerdo perfectamente porque me obsesionaba: en la primera mitad de los ochenta la Universidad española crecía en unos 50.000 estudiantes *más* al año, el equivalente a dos universidades nuevas a pleno rendimiento. Que atender esa demanda fuera la prioridad de cualquier gobierno resulta evidente e indiscutible.

Si ese escenario de crecimiento brutal lo proyectamos sobre unas estructuras obsoletas heredadas del franquismo, y le añadimos la necesidad de adecuarse al marco constitucional de 1978, comprenderemos que el esfuerzo que realizó la universidad española desde comienzos de los ochenta es considerable.

Pues del franquismo heredaba unos planes de estudio obsoletos, un profesorado desmoralizado y absentista, una investigación ausente y, sobre todo, una administración ciegamente centralizada⁴. Además, la Constitución de 1978 establecía la libertad de cátedra, constitucionalizaba la autonomía universitaria en el art.27.10, atribuía a las CCAA la competencia en todos los niveles de enseñanza, y otro sinfín de novedades en nuestra historia constitucional que había que poner en marcha, lo que se hizo a través de la LRU, una ley que potenció los departamentos, incentivó la investigación, generalizó el *numerus clausus* e incorporó ya el sistema de créditos.

Si recordamos, además, que esa universidad de los primeros ochenta era, a pesar de todo, mejor que la de los años sesenta, y está mejor que la de los cincuenta o los cuarenta, podremos valorar en su justo término las reiteradas quejas sobre la "decadencia" de la Universidad española. ¿Cuándo fue esa época dorada desde la que, al parecer, nos hemos despeñado? ¿Los breves años de la Segunda República? La Universidad no ha ido a menos sino a más; otra cosa es con qué ritmo y a qué cotas ha llegado.

³ Tasa bruta es la matrícula total en educación terciaria (CINE 5 y 6), independientemente de la edad del estudiante, expresada como porcentaje sobre la población total del grupo de edad de cinco años, como continuación de estudios secundarios. Son datos del Banco Mundial del 2011.

⁴ (Sólo un ejemplo: si un catedrático de La Laguna deseaba pasar de dedicación plena a exclusiva eso debía firmarlo el Director General en Madrid; yo fui el último "Virrey" de la Universidad y recuerdo las horas muertas los sábados por la mañana firmando autorizaciones de todo orden.

Pues ciertamente hay cosas, bastantes, que se han hecho bien, y mencionaré dos de ellas, aunque sin profundizar en ninguna.

La primera fue —como ha quedado apuntado— asumir el reto de una rapidísima democratización del acceso a la Universidad. Pues si la demanda de enseñanza creció, todavía mayor fue el crecimiento de la oferta; según la CRUE sólo en los diez años transcurridos entre 1985 y 1995, la demanda de enseñanza universitaria creció casi el 60% (un 57,48) pero la oferta lo hizo más del doble, un 127%. Y así, si al aprobarse la LRU había 32 universidades (de ellas cuatro privadas o “de la Iglesia”⁵), diez años más tarde eran ya 56 (46 públicas y 10 privadas) y hoy son (o parecen ser) 77 universidades, (50 públicas) con un total de 184 campus. De modo que si la ley Moyano estableció que debía haber un instituto de enseñanza secundaria en cada capital de provincia, hoy hay prácticamente una universidad.

Cierto, democratización y masificación fueron de la mano en no pocas ocasiones y lugares ¿Era de esperar otra cosa? Y sin embargo, no parece que esta democratización hay causado una pérdida de eficiencia, aunque así se repita una y otra vez. La CRUE recuerda con justeza que en el país más eficiente, Japón, 93 estudiantes de cada 100 de los que ingresaron obtienen un diploma; el mejor país europeo es Dinamarca con 82 estudiantes con diploma, la media de la OCDE es de 70 de cada 100. Pues bien en España lo obtienen 79 de cada cien.

El resultado es que hoy podemos enorgullecernos de que contamos con las generaciones mejor formadas, no ya de nuestra historia (eso carece de valor), sino de muchos países de la OCDE. Es más: el 40% de los estudiantes universitarios proceden de familias cuyo cabeza es trabajador manual, muy por encima de Francia (19%) o incluso de un país igualitarista como Finlandia (29%). Y por supuesto más de la mitad (el 54%) son mujeres.

Flujos que dan lugar a stocks, y así más del 40% de los jóvenes de 30 a 34 años han completado algún título post-secundario, más que en Alemania (30%) y el doble que en Italia (20%). Un porcentaje que sube al 45% en las mujeres, sube al 50% en Madrid, y alcanza el 60% en los más jóvenes de 20 a 24 años (la media de la UE27 es del 36%). (Son datos de Eurostat del 2012).

Cierto que muchos de esos estudiantes están hoy en el paro. Pero si muchos otros buscan (y encuentran) trabajo en Alemania, Noruega, Inglaterra, Brasil o China, ello se debe a que son excelentes médicos, arquitectos, ingenieros o informáticos. No están mal formados, en absoluto. Y así se percibe tanto dentro como fuera.

⁵ Como se decía entonces, pues más que privadas eran, lo contrario, Universidades de derecho público vinculadas directamente al Concordato con la Santa Sede.

GRÁFICO 1

Tasa bruta escolarización terciaria
 Datos Banco Mundial



Un ejemplo de fuera. Una investigación tan alejada de los debates académicos como es la *Global Competitiveness Report* del World Economic Forum del 2013 sitúa a España en el lugar 26 de 148 países en *higher education and training* al acreditar que somos el octavo del mundo en tasa bruta de educación terciaria (por detrás de los datos del Banco Mundial). De hecho, educación e infraestructuras son los dos principales capítulos donde destacamos⁶.

Y un ejemplo de dentro. Un reciente sondeo de Metroscopia indagaba acerca de la confianza que ofrecen diversas instituciones a los españoles. Pues bien, las Universidades figuran en un destacado quinto lugar, con una aprobación del 75%, por delante de las Fuerzas Armadas e incluso de Caritas y las ONG⁷. Si la imagen de la Universidad (y de los científicos) en la sociedad espa-

⁶ Puede verse en http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2012-13.pdf (19/9/2013).

⁷ Diario *El País*, 25 de agosto de 2013.

ñola es buena (puede que injustificadamente, pero así es), ello se debe a que ha sabido pasar en muy pocos años de universidad de minorías a universidad de mayorías, satisfaciendo la creciente demanda de enseñanza superior y contribuyendo a hacer de España una sociedad más meritocrática, más igualitaria y más justa.

Así pues, tanto el reto de la “cantidad” de enseñanza como el de la “igualdad de oportunidades” se han resuelto bastante satisfactoriamente. Y no es cosa trivial.

Lo segundo que creo se ha hecho bastante bien es una notable mejora de la investigación científica, acreditada por todos los datos comparados, mejora que se inició con la Ley de la Ciencia de 1986, se frenó durante los gobiernos del PP, volvió a mejorar con la Ministra Garmendia y se hundió con la actual crisis económica.

La investigación española supone el 3,3% de la producción mundial recogida en la base de datos de Thomson Reuters (principal referencia internacional), cuando en 1963 solo era el 0,2%, un crecimiento espectacular, que según la FECYT⁸, llega a duplicarse entre 2000 y 2010 al pasar de los 27.505 documentos publicados a los 66.655. Según COTEC sería el 3% en el 2011, en todo caso el 10 país del mundo, habiendo crecido un 150% en diez años. Y respecto al impacto de esa producción estaríamos en el lugar 14, por delante de Japón y justo detrás de Italia.

Los datos también muestran que España es uno de los países que más investigadores formados produce, ocupando el número nueve en cantidad de doctorados en 2009. (Sin embargo, en la categoría de número de patentes concedidas, el país se desploma hasta el puesto 23).

Una mejora que ha afectado también a la formación de tercer ciclo, a los doctorados, ámbito en el que la política ministerial de conceder reconocimiento y ayuda (los “doctorados de calidad”) comenzaba a producir resultados notables (e incluso demanda internacional), antes de ser cancelados por la “movida” de Bolonia. Hoy hay más de 80.000 estudiantes de doctorado, casi tantos como universitarios cuando Ortega escribía su *Misión de la Universidad* (aunque menos de 8.000 obtuvieron su doctorado, tantos como estudiantes tenía la universidad española en 1.900).

En resumen, me parece razonable señalar que hemos sabido incorporar la ciencia a la Universidad, y que esta ha sabido resolver el problema de su enorme crecimiento. No es poco, desde luego.

⁸ FECYT, *Indicadores bibliométricos de la actividad científica española 2010, 2013*

ALGUN ACIERTO... Y NO POCOS ERRORES

De modo que hubo algún acierto, pero también no pocos errores. ¿Qué se hizo mal? Pues, entre unos y otros, y visto desde la distancia, bastantes cosas, y mencionaré los cuatro que creo más importantes.

1. Confusión entre Universidad y enseñanza terciaria:

Y en primer lugar algo que venía ya con pie forzado y que rara vez se menciona a pesar de su enorme importancia, y a pesar de haber sido resaltado por el (probablemente) mejor informe reciente sobre la Universidad española: el del 2009 de la OECD en sus *Reviews of Tertiary Education. Spain*⁹.

Por razones variadas la vieja Ley General de Educación de 1970 incorporó a la Universidad española la totalidad de las variadas enseñanzas post-secundarias. Y aunque no pocas de esas incorporaciones se dilataron y no se efectuaron sino al comienzo de los años 80 (al amparo de la LRU), hoy sólo el 14% de la educación post-secundaria no es universitaria. Las Universidades se encargan pues del 86% de la educación terciaria.

Este dato, muy poco comentado y valorado (sorprendentemente el Informe Wert ni lo menciona), pero central en muchos informes de la OCDE sobre España, contrasta con la realidad de otros países que tienen un sistema dual de enseñanza post-secundaria, el universitario y el técnico o profesional.

Por dar algunos datos.

Hay 109 Universidades en el Reino Unido pero además hay 133 *Higher Education Institutions*, instituciones de enseñanza superior, no universitaria, con orientación aplicada y práctica.

Francia tiene 81 Universidades públicas pero además cuenta con los llamados *Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel* de los que hay más de 40. Y ello sin mencionar el sistema de Grandes Ecoles, al margen de las Universidades, de las que hay 230, o los IUT, internos a las Universidades pero con perfil profesional, de los que hay 115.

Hay 70 Universidades en Alemania, pero además están las *Fachhochschulen* o universidades de ciencia aplicada, de las que hay nada menos que 152 que producen a más de uno de cada tres titulados superiores. El mismo sistema tiene Suecia, Austria, Suiza y Grecia.

⁹ Puede verse en <http://www.oecd.org/spain/42309226.pdf> (4-8-2013).

Otros países (los Estados Unidos) tienen un variadísimo muestrario de instituciones de formación post-secundaria, más de 3.700 *colleges* y *universities*, de las que sólo una mínima parte son universidades investigadoras (*research university*).

¿Por qué es esto así? Porque el marco normativo e institucional que resulta sensato y adecuado para la formación de médicos, físicos o filólogos no es necesariamente el adecuado para las bellas artes, la musicología, las ingenierías técnicas, la enfermería o la podología, y pretender someter toda la variadísima gama de enseñanzas post-secundarias, (crecientes en el marco de la sociedad del conocimiento) a un tratamiento uniforme, es un sinsentido.

Unas enseñanzas son extremadamente teóricas, otras extremadamente prácticas; unas forman profesionales, otras asalariados; unas requieren años de maduración, otras se pueden cursar en poco tiempo; en algunas se necesita una presencia muy activa del profesor, en otras no; en algunas es razonable fijar *numerus clausus*, en otras no. Y la conclusión es que más que una ley de universidades en todo caso necesitaríamos muchas leyes de enseñanza post-secundaria o, mejor aún, flexibilidad para que unas y otras se adapten a su entorno. Abordemos el tema de la enseñanza post-secundaria pegados al terreno de las necesidades, con mucho pragmatismo, y lejos de las perspectivas totalizadoras y teóricas desde las que se analiza (y se desconoce) el campo hoy inmenso de la formación post-secundaria.

Por poner un ejemplo relevante: el profesorado de muchas de estas enseñanzas debe estudiar, y no tiene por qué investigar. Y lo digo sin ápice de menosprecio, muy al contrario, pues estoy convencido de que incluso en la propia Universidad, se debería valorar mucho más el estudio y comparativamente menos la investigación¹⁰. Y así también se debería contemplar la posibilidad de Universidades Técnicas o Centros de Formación Superior al margen de las Universidades, y mucho más vinculados a empresas o asociaciones empresariales. La imprescindible diversificación y flexibilidad de la formación post-secundaria exige saltar más allá del marco normativo tradicional de la Universidad.

Esto era ya una exigencia hace treinta años, se acentuó a medida que se democratizaba la Universidad y penetrábamos en la sociedad del conocimiento, pero es un clamor a partir del proyecto de Bolonia —y volveré sobre

¹⁰ Investigar es como como quien va por el campo a cazar perdices, se mira sólo eso y se margina y menosprecia todo lo demás, de modo que se adquiere un conocimiento en profundidad, analítico, sobre una sola cosa. Estudiar es, por el contrario, como ir por el campo paseando, de modo que se mira todo, y se adquiere un conocimiento horizontal, sintético. Hay ciencias analíticas —como las matemáticas, creo— pero otras (y singularmente las ciencias sociales) son sintéticas, de modo que incluso para una buena investigación (social) el estudio es esencial. En muchos campos el mejor modo de investigar es estudiar.

este tema—. Y es, por supuesto, la idea central del Informe de la OCDE al que aludía anteriormente:

En España —dice el citado Informe— no hay una visión de la educación terciaria como un sistema total y coherente.

Para añadir:

No proponemos la integración de los programas de formación profesional en la Universidad sino, al contrario, proponemos fortalecer una educación profesional avanzada como algo propio y parte integral de la educación terciaria¹¹.

En los años ochenta y desde la LRU (cierto que indirectamente) se trató de abordar ese problema generalizando la ciclicidad de la enseñanza superior en un modelo escalonado de diplomaturas de tres años seguidas de licenciaturas de dos años más, estableciendo a su vez todo tipo de pasarelas entre diplomaturas y licenciaturas, y entre todas ellas y la formación profesional. Pero el modelo de 3+2 fue rechazado por la conferencia de rectores, lo que, visto desde hoy, hubiera sido un gran adelanto sobre Bolonia, sólo que mucho más sensato que el 4+2 que se acabó implantando.

2. Una Universidad capturada por las CCAA

El sistema de Universidades que resulta de la aplicación progresiva de esta Ley —puede leerse en el preámbulo de la LRU— se caracterizará por una diversificación entre las Universidades, que estimulará, sin duda, la competencia entre las mismas para alcanzar niveles más altos de calidad y excelencia.

Previsión que no se ha cumplido en absoluto, al contrario, y hoy entre el 80 y el 90 por ciento de los estudiantes son de la misma CCAA en la que están matriculados, y menos del 1% son extranjeros.

Si el primer paso cambiado se debió a la herencia de la LGE de 1970, este segundo deriva directamente de la propia Constitución de 1978. Pues al transferir la enseñanza en todos sus niveles a las CCAA, y a pesar de lo que pretendía la LRU (pero en buena medida a causa de la sentencia del Tribunal Constitucional sobre la LRU de 1987, que fetichizó tanto la “autonomía” de las Universidades como la de las CCAA), el resultado ha sido romper un sistema universitario en diecisiete unidades distintas con escasa comunicación y coordinación entre ellas.

¹¹ Op. cit. pp. 66 y101.

La consecuencia es doble. De una parte, la multiplicación de Universidades y campus, pues si el viejo Ministerio tenía dificultades para resistir la presión de la opinión pública (que quiere una Universidad en cada esquina, como es lógico), las CCAA se pliegan de entrada. Con el resultado de que —como dice la CRUE—, a nivel agregado existen unos excedentes de oferta de enseñanzas universitarias que caben cifrar en más del 13% del total. No menos de un 25% de las titulaciones tienen menos de 50 alumnos¹².

La segunda consecuencia es que al fagocitar cada CCAA a “sus” Universidades, el sistema se desvanece en una colección de taifas o mónadas impenetrables. Lo que sumado al nacionalismo lingüístico (o no lingüístico), ha supuesto desgarros y rupturas muy dañinas para todos y pienso especialmente en la barrera casi infranqueable que se ha abierto entre las Universidades madrileñas y las (excelente) catalanas, los dos puntales sólidos sobre los que debería gravitar un sistema español de enseñanza superior de calidad.

Un sistema universitario necesita volumen, constituido por unidades que compiten entre sí para poder generar una pirámide de excelencia en su cúspide. Diecisiete mini-sistemas no pueden dar lugar a ninguna calidad porque no hay competencia entre ellos.

Cierto que esa falta de competencia (y su corolario, el sistemático “café para todos”) pudo obviarse mediante incentivos para elaborar rankings de calidad que mostraran las enormes diferencias existentes entre unas y otras Universidades, pero todas las autoridades (tanto universitarias como de las CCAA e incluso ministeriales) prefirieron, no ya no generar información pública, sino incluso ocultar los escasos datos de calidad existentes para asegurarse el “café para todos”. No hace muchos años quien esto escribe trató de conseguir los datos de la distribución de sexenios investigadores por Universidades, sin éxito alguno; había que ocultar los criterios de calidad.

Y así también, salvo en los programas de doctorado, la estrategia de “acreditar” unos u otros centros otorgando al menos reconocimiento simbólico diferencial se ha evitado sistemáticamente. Y si todos somos iguales y el esfuerzo no se premia ni reconoce, ¿para qué esforzarse en ser mejor?

3. Una financiación que genera incentivos perversos:

El tema de la financiación —el tercer paso cambiado— no ha sido abordado jamás, y ni siquiera discutido públicamente con seriedad.

¹² CRUE, *La Universidad española en cifras*, 2010.

El sistema tradicional (heredado del franquismo, por cierto) es que las CCAA sufragan entre el 80 y el 90% del coste del puesto escolar, y las tasas pagadas por los estudiantes cubren el restante 10-20%. El sistema no garantiza una financiación suficiente, por supuesto, pero además genera incentivos perversos.

Que la Universidad española está infra-financiada no es discutible. España ocupa el puesto 23 de 28 países de la OCDE, con un nivel de alrededor del 70% de la media, unos 5.000€ por alumno y año, que en alguna ocasión llega a los 7.000 u 8.000€. Poco más del 1% del PIB cuando la media de la OCDE es de 1,5% (y en USA es del 3%). Pero de nada serviría aumentar los presupuestos si no se corrige el sistema; es más, mejor financiación sólo serviría para reforzar lo malo generando incentivos contraproducentes en al menos tres sentidos

Para comenzar, como ha señalado Juan J. Dolado, *la financiación da lugar a una situación donde el contribuyente situado por debajo de la mediana en la distribución de la renta acaba subvencionando a aquellos que potencialmente se situarán en la parte más alta de la misma*¹³. El principal beneficiario de esa subvención es, no la sociedad, sino el propio estudiante. Son numerosos los estudios que muestran que el rendimiento salarial de un año de educación universitaria es de un 7% aproximadamente (mucho mayor que la mayoría de los activos) de modo que ¿no debería contribuir a ese esfuerzo pagando una parte o devolviendo en el futuro al menos parte de la subvención recibida?

En segundo lugar, este mecanismo de subvención (casi total, pero oculta) lleva a los estudiantes a “confundir valor y precio”, ignorando que lo que reciben casi gratis es valioso y, lógicamente, lo menosprecian. Muy otra sería su actitud si pagaran el coste de la enseñanza, al menos en un porcentaje apreciable. El precio, en lugar de ser un mecanismo incentivador del rendimiento, actúa devaluando el esfuerzo y el servicio.

Finalmente (y ahora para las Universidades mismas), el sistema es perverso porque las hace depender de la financiación que les pueda conceder (o no) el Consejero de Educación de su CCAA, lo que anula por completo la supuesta “autonomía” de la Universidad. ¿Sorprende que las Universidades se transformen en “nichos de empleo” de quienes ocupen transitoriamente (o no tan transitoriamente) el gobierno de la CCAA? Este es, sin duda alguna, el ataque más flagrante contra el artículo 27.10 de la CE, muy superior a cualquier otra norma de intervención o control.

Paradójicamente, la única solución realmente respetuosa con la autonomía universitaria sería elevar las tasas para financiar, no a la Universidad, sino

¹³ J.J. Dolado, *Disfunciones en el sistema universitario español*, en Daniel Peña, editor, *Propuesta para la reforma de la Universidad española*, Fundación Alternativas, Madrid, 2010, p. 16.

al estudiante, vía becas o préstamos, pues al fin y al cabo es él quien ostenta el derecho a la educación. El estudiante pagaría el coste total, y la Universidad se financiaría vía mercado y no vía presupuestos, liberándose de la dependencia política. Justo lo que no quieren las CCAA (que pierden clientela), ni los rectores (que se verían obligados a competir), ni los estudiantes (que prefieren el gratis casi total).

4. Finalmente, mediocre calidad del profesorado

Como consecuencia del rápido crecimiento de las Universidades en los años 80 y 90 del pasado siglo, fue necesario reclutar el profesorado a toda velocidad, allí donde se pudiera encontrar. La demanda superaba e iba siempre por muy delante de la oferta de profesorado, que antes de tener tiempo para formarse, era ya contratado. Me temo que no hubo alternativa alguna a esa práctica, seguida por igual por las últimas administraciones franquistas, por la UCD, por el PSOE y, posteriormente por rectores y CCAA.

Però la consecuencia ha sido triple.

Por una parte endogamia, demográficamente inevitable, jurídicamente posibilitada por el Tribunal Constitucional en su sentencia sobre la LRU¹⁴, e incluso favorecida por las propias Universidades pues, ¿a quién iban a contratar si no?

De otra, baja calidad del profesorado, que fue seleccionado, puesto a trabajar, y funcionarizado, antes de poder formarse adecuadamente.

Y finalmente, profesorado que no ha superado jamás su condición precaria. Cuando en 1983 se aprueba la LRU casi el 80% de los profesores eran precarios (en terminología de la época, “Profesores No Numerarios”, PNN). Pero *plus ça change, plus c'est la même chose*. Las muy discutidas “pruebas de idoneidad” de 1984-85, que trataban justamente de acabar con este problema, incrementaron el porcentaje de profesores funcionarios desde el 20% al 47%, de modo que el porcentaje de precariedad se mantuvo por encima del 50%, muy lejos pues de “taponar” la carrera universitaria, como se ha alegado con notable ignorancia. Y desde entonces la tasa de precariedad se ha mantenido en ese mismo porcentaje o incluso ha ascendido. En 1995 los PNN eran el 44%, en el 2005 eran de nuevo el 44%. Un profesorado mal pagado, con contratos temporales, y poco profesionalizado no puede sustentar una buena Universidad.

¹⁴ Funesta sentencia (en la que hubo varios votos particulares), responsable también de la endogamia en la selección del profesorado, pues anuló el art. 37.4 del proyecto de LRU que establecía que no podrían concursar a plaza de profesor titular de universidad *quienes hubieran estado contratados durante más de dos años como Ayudante en la Universidad a la que corresponda la plaza*. Se exceptuaba de esta exigencia a quienes durante un año o más hubieran realizado tareas de investigación o hubieran sido Ayudantes en otra u otras Universidades españolas o extranjeras.

De modo que la Universidad española tiene problemas. Vaya si los tiene. Pero quizás los mayores sean estos dos. El primero: que la mayoría de los profesores estamos cansados de reformas y asumimos las recientes con distanciamiento, desinterés e incluso recelo; Bolonia ha sido la puntilla, la gota de agua que desborda el vaso de la ilusión. La Universidad quiso reformarse, y lo hizo en parte; hoy ya no lo quiere y está cansada. Y dos: el liderazgo universitario, imprescindible para sacar adelante cualquier reforma, ha desaparecido, tanto dentro como fuera de la Universidad. Es ejemplar y descorazonador en este sentido el desgobierno absoluto del proyecto de reforma de Bolonia, que ha consumido ministro tras ministro (¿cuatro? ¿cinco?), en el más absoluto de los desórdenes e incertidumbres, a pesar de que disponemos nada menos que de tres niveles de administración universitaria, todos ellos cobrando del presupuesto público: el propio de las Universidades, el de las CCAA, y el de la Administración Central (lo que a su vez exige una caterva de organismos de coordinación de todos ellos). Pero ni Rectores o Vicerrectores, ni Consejeros de Educación, ni Ministros, han sido capaces de poner orden en el barullo que ha sido Bolonia. Mucho administrador para poca administración¹⁵.

VOLVAMOS A BERLIN

Max Scheler aseguraba que conocer es alejarse de la realidad para tener perspectiva y evitar que los árboles nos impidan ver el bosque. Hagámosle caso, pues mientras tratábamos de adaptar una institución del siglo XII al siglo XX, es el siglo XXI el que nos asalta. De modo que tomemos distancia con el presente para poder ver la Universidad con perspectiva histórica.

En la organización de instituciones de enseñanza superior todo depende de aferrarse al principio de que el conocimiento ... debe ser incesantemente perseguido. Así afirmaba el memorando *Sobre la organización interna y externa de instituciones de enseñanza superior en Berlín* que von Humboldt redactó en 1810 y que sirvió de base para la fundación de la Universidad de Berlín, la primera universidad investigadora, la primera *research university* que conocemos.

¹⁵ Un ejemplo de la algarabía y descontrol burocrático lo ofrece este casi incomprensible párrafo extraído del borrador de un por fortuna *non nato* Estatuto de Profesorado: El nuevo Estatuto pretende desarrollar las especificidades propias del personal docente e investigador funcionario que regula la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, sus derechos y obligaciones, así como su relación con la institución en la que desempeñan sus funciones, es decir, la Universidad a la que está vinculado, todo ello en el marco de la regulación general aplicable a los funcionarios públicos que viene determinada por el Estatuto Básico del Empleado Público, sin perjuicio de la aplicación de alguna de sus directrices al personal docente e investigador contratado de las universidades, cuyo régimen, de acuerdo con lo dispuesto por el artículo 48 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, es competencia de las comunidades autónomas, todo ello en un nuevo marco de gobierno del sistema universitario español (SUE) en el que comunidades autónomas, universidades, representantes de los trabajadores y estudiantes configuran, a través de la Conferencia General de Política Universitaria, el Consejo de Universidades, el Consejo de Estudiantes Universitario del Estado y la Mesa Sectorial de Universidades, un espacio multicéntrico de encuentro entre los diversos actores implicados.

Con cuya fundación aparecen dos importantes innovaciones. En primer lugar, se incorpora la ciencia a la Universidad, de la que se había mantenido separada desde sus comienzos en la Inglaterra/Holanda del siglo XVII. La ciencia encuentra así un nicho institucional propio separado del mecenazgo real pero también de su tutela, avanzando en el camino de la autonomía y la independencia (autonomía de la ciencia y de la universidad, que deben ir de la mano¹⁶). Y en segundo lugar, con la Universidad de Berlín aparece una figura nueva, heraldo del futuro: la del trabajador, el asalariado, el *white-collar*, a quien se remunera para que investigue, el “trabajador del conocimiento” en definitiva (un término que será acuñado mucho más tarde), por mucho que se tratara todavía de un funcionario prusiano el encargado de esa persecución “incesante” el conocimiento.

Berlín fue la semilla que incentivó la competitividad interna del sistema alemán de Universidades, que para finales del siglo XIX era ya la meca del mundo intelectual adonde acudían los jóvenes estudiosos, ya fuera de Estados Unidos, del Japón que se occidentalizaba tras la Restauración Meiji, o becados por la española Junta para la Ampliación de Estudios. Y cuando Estados Unidos se lanza a ampliar su sistema universitario tras la desmovilización de la Gran Guerra (qué hacer con los soldados tras la paz es siempre mal problema), es el modelo alemán el que aplica y generaliza. Y en la segunda posguerra no será ya el modelo alemán, sino a los mismos científicos y profesores alemanes a los que dará cobijo. Si hoy Estados Unidos tiene a diecisiete de las veinte mejores universidades del mundo y un 80 por ciento de los premios Nobel se debe a ello.

Pero hay instituciones que mueren de éxito y la Universidad puede ser una de ellas. Por supuesto para Humboldt sólo una minoría podía acudir a la Universidad; se estima que no más de un uno por ciento. Y todavía cuando en 1930 Ortega se pregunta por las misiones de la Universidad su elitismo está fuera de discusión.

Pero hoy la tasa bruta de escolarización terciaria supera ya el 80% en Estados Unidos, en los países nórdicos y en Corea del Sur, y se sitúa entre el 60 y el 80% en Polonia, Ucrania, los países bálticos, España, Reino Unido, Dinamarca, Bélgica, Holanda y Argentina.

Nada sorprendente pues era y es evidente que una institución que proporcionaba poderosas oportunidades de movilidad ascendente tendría amplia demanda. Y la tuvo, por supuesto, imposible de frustrar en sociedades democráticas. Y poco a poco la tasa de escolarización fue creciendo, y creciendo, y creciendo...

¹⁶ Conjuntamente con la libertad de cátedra, como ha señalado acertadamente Oscar Alzaga en el voto particular que formuló al Informe Wert citado.

Pues bien, el resultado de esa universalización es... Bolonia. Es decir, bajo el argumento de construir un espacio europeo de educación superior, lo que hay de verdad es la transformación de la Universidad en un sistema general y universal de enseñanza post-secundaria. Es la verdad oculta tras la retórica.

Hemos pasado de la Universidad de elites a la Universidad de Masas, pero desde ésta a la Universidad Universal, como señalaba Martin Trow en uno de los trabajos de sociología de la educación más citados¹⁷.

Pues bien, el resultado de esa universalización es saltar desde Berlín a Bolonia. Es decir, bajo el argumento de construir un espacio europeo de educación superior, lo que hay de verdad es la transformación de la Universidad en un sistema general y universal de enseñanza post-secundaria. Es la verdad oculta tras la retórica.

Efectivamente, es más que discutible la necesidad (e incluso la conveniencia) de homogeneizar la Universidad europea. Europa, desde luego, tiene otras urgencias, y es una ingenuidad creer que así se va a incentivar la movilidad, ya sea de profesores, de estudiantes o (menos aun) de titulados; para ello un mercado de trabajo flexible es mucho más importante, mientras la diversidad lingüística y el Estado de Bienestar inhiben mucho más de lo que Bolonia puede hacer para incentivar. Pero cuando las tasas de escolarización post-secundaria se aproximan al 100%, a la universalización, no hay alternativa: la Universidad se transforma en el sistema de formación de todos, es decir, de los profesionales que la vida social y económica demanda. Eso es Bolonia, y así la enseñanza superior es ya, en la moderna sociedad del conocimiento, el equivalente a lo que fue bachillerato en la sociedad industrial.

Y de ahí se deduce todo lo demás: la enseñanza se reduce a tres o, como mucho, cuatro años, el grado se profesionaliza, y el postgrado se transforma en maestría ¿Y el profesorado? Aunque no se entere, él también se transforma en docente, en enseñante, aunque el Ministerio se empeñe en hacerle creer lo contrario y en juzgarle por ello. Y de este modo le damos la vuelta a la historia: si la Ley General de Educación de 1970 pretendió transformar toda la enseñanza post-secundaria en enseñanza universitaria, hoy estamos transformando toda la enseñanza universitaria en formación profesional post-secundaria. Nos venden Berlín, pero nos dan Bolonia, que parece ser el destino inevitable.

¿Podemos hacer algo? Sí, re-inventar la vieja Universidad.

¹⁷ Martin Trow, *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*, International Handbook of Higher Education Philip Altbach, ed. Kluwer, 2005.

Bolonia es inevitable para la enseñanza post-secundaria y no hay nada malo en ello, pero está siendo letal para las viejas funciones de la Universidad: investigación y creación de cultura.

Que la vieja Universidad se transforme en sistema de formación profesional terciario puede ser bueno, aunque debería hacerse de frente y separando claramente líneas varias de formación post-secundaria.

Pero también debe serlo dar cobijo a la investigación, al pensamiento crítico, a la reflexión, a la creación, a la excelencia, a dos de las tres misiones de la Universidad, hoy arrinconadas por la tercera. Si no hay alternativa a Bolonia en el grado, llevemos Berlín al post-grado, pues tampoco hay alternativa, y no podemos volver al “que inventen ellos”.

LA MISION DE LA UNIVERSIDAD REVISITADA

Y volvamos al preámbulo de la LRU:

La democratización de los estudios universitarios, ya muy avanzada, es, además, la última etapa de un secular proceso de democratización de la educación y la cultura que ha demostrado ser, al tiempo, la más sólida base para la sociedad estable tolerante, libre y responsable. Pues la ciencia y la cultura son la mejor herencia que las generaciones adultas pueden ofrecer a las jóvenes y la mayor riqueza que una nación puede generar; sin duda, la única riqueza que vale la pena acumular.

Pero ni la sociedad es ya la misma, ni la Universidad lo es. Y debemos replantear las viejas funciones de la Universidad.

Efectivamente, cuando Ortega y Gasset formula su *Misión de la Universidad* atribuye a ésta tres tareas que se recogían casi literalmente en el preámbulo de la LRU y se reiteran en su artículo 1º: *el desarrollo científico, la formación profesional y la extensión de la cultura son las tres funciones básicas que de cara al siglo XXI debe cumplir esa vieja y hoy renovada institución social que es la Universidad española.*

Con esa triple función se sintetizaban las tres grandes tradiciones universitarias europeas: la francesa de las *Grandes Ecôles* centrada en la formación técnica de cuadros; la inglesa (*Oxbridge*), centrada en la formación cultural de elites y mandos y la formación clásica; y la alemana que, a partir de la fundación de la Universidad de Berlín, iba a dar lugar a la universidad investigadora.

Y así la tríada ciencia-profesión-cultura ha sido y es el marco de referencia de casi todos los discursos sobre la universidad, española o no. La tarea de

la universidad ideal era pues crear una elite social de excelentes profesionales técnicamente cualificados y con una sólida formación humana y cultural, algunos de los cuales se doblaban como investigadores que acrecentaban el stock de saberes a impartir. Las tres funciones se armonizaban de un modo casi natural.

Ahora bien, es evidente que el tránsito a la sociedad del conocimiento y la consecuente exigencia democratizadora (y eventualmente universalizadora) de la enseñanza superior modifican sustancialmente ese cuadro, ya idílico y obsoleto.

Para comenzar, la función formadora adquiere un peso y una relevancia acrecentada, tanto desde el lado de la oferta (pues los altos costes de la enseñanza exigen obtener de ella una mayor rentabilidad social), como desde el de la demanda (pues la enseñanza superior se concibe por los estudiantes más como inversión que como consumo).

En todo caso lo que se espera (sobre todo y ante todo) de la Universidad, es que forme buenos médicos, abogados o farmacéuticos pero también economistas, matemáticos, ingenieros navales, técnicos en sonido, publicistas o periodistas, traductores, fisioterapeutas, enfermeras, asistentes sociales, y un amplísimo y variadísimo catálogo de profesiones, incluidas las náuticas, las bellas artes o la podología. Una sociedad que demanda extensa formación técnica en casi todas sus actividades pide de su enseñanza post-secundaria que cubra esa evidente exigencia. ¿Quién va a hacerlo si no?

De modo que la función formadora de la enseñanza post-secundaria estalla en mil peticiones diversas, de variado contenido y alcance. La duración del periodo formativo, el nivel de enseñanza, la conexión con la práctica, los *skills* del profesorado, el alcance de las evaluaciones, las competencias, todo ello varía, de modo que el “sistema” universitario se sobrecarga de demandas de muy distinto signo y pierde, inevitablemente, su sistematicidad.

Función docente que demanda un reciclaje constante, rompiendo el viejo esquema lineal de formación-trabajo para dar lugar a la demanda constante de formación permanente. Pues si el *stock* de conocimientos se dobla cada quince años (son, por supuesto, estimaciones), ¿cuál es el período de obsolescencia de la formación inicial recibida en una Universidad? ¿Quince años, diez, cinco? ¿Cuánto tiempo tarda la formación inicial de un médico especialista en quedarse obsoleta? Frente al esquema lineal clásico formación-trabajo aparece otro en el que, todo trabajador intelectual (¿y quién no lo es en algún momento?), debe dedicar parte considerable de su tiempo laboral al reciclaje, una demanda que ha generado su propia oferta en seminarios, cursillos, congresos, etcétera, que desbordan también a la Universidad. De modo que la función docente post-secundaria estalla horizontal y verticalmente, dentro y fuera de la formación inicial universitaria.

Y nótese que si la tarea de la Universidad es la formación, los profesores deberán ser seleccionados por sus conocimientos y deberán dedicar su tiempo al estudio, no a la investigación. Investigar es lo propio de la Universidad investigadora berlinesa; estudiar, lo adecuado a la universidad docente boloñesa.

Pero al tiempo, estalla también la función universitaria de producción de ciencia. La sociedad moderna reposa en la innovación constante, la schumpeteriana “destrucción creativa”. Y como sabemos, el mecanismo de esa innovación ya institucionalizada, es la ciencia, y el lugar o espacio social donde la ciencia se institucionaliza mejor es la universidad. De modo que estas pasan a ser, literalmente, *knowledge factories* como las denominó el ex rector de la Universidad de California Clark Kerr. Y de modo similar a como ya a finales del pasado siglo los departamentos de química o electricidad de las mejores universidades alemanas dieron lugar a innovadoras empresas (aún existentes, de Bayer a Siemens), en los años ochenta y noventa han sido los departamentos de informática, física o biología de las universidades americanas los que han tomado el relevado en esta segunda revolución (post) industrial. Universidades sobrecargadas de demandas también en su función investigadora, de modo que el estallido significa inevitablemente una especialización. Ni son todas las que están ni están todas las que son. Sólo unas pocas podrán ser universidades investigadoras, y ello sólo en algunos ámbitos.

Pero si las universidades devienen fábricas del conocimiento, algunas fábricas de conocimiento se doblan de universidades investigadoras, las *corporate universities*, creadas por empresas para satisfacer sus necesidades de formación de empleados o de investigación (y desde Walt Disney a Boeing, Motorola, o el *Infosys Global Education Center* de Delhi, son ya más de 2.000 las *corporate universities* con un crecimiento espectacular).

Recordemos a los viejos Laboratorios Bell (hoy propiedad de Alcatel-Lucent), una fábrica de trabajadores-científicos que contaba con 24.000 empleados en 22 países pero con más de 4.000 doctores, y que obtuvieron nada menos que siete Premios Nobel en Física, además del concedido a Claude Shannon por sus aportaciones a la Teoría de la Información mientras trabajaba allí ¿Era esto un laboratorio, un centro de investigación, una empresa, una universidad?

En resumen, la sociedad del conocimiento hace que este penetre por todo el tejido social, tanto como recurso imprescindible para la producción o la gestión, como en cuanto capital humano.

En tales condiciones, pretender que una institución única, la universidad, pueda hacer frente a las exigencias globales de formación o de producción de ciencia sería tan absurdo como lo fue pretender que una economía centralizada sustituyera los mecanismos de demanda agregada y fijación de precios. Ni fue posible una planificación central de la producción industrial ni es ahora

posible una planificación central de las necesidades formativas o de las exigencias del desarrollo científico-técnico. E inevitablemente, saltamos desde un modelo tipo “sistema” universitario, centralizado y público, a un modelo tipo “mercado” en el que los poderes públicos actúan más como reguladores que como ejecutores.

¿Y qué ha ocurrido, finalmente, con la función cultural? Detengámonos en ella pues es quizás la más afectada. En parte porque las presiones de la función formadora y de la investigadora han privado a la Universidad de la serenidad y la disponibilidad que demanda la crítica cultural. Los profesores generan, fabrican (“manufacturan”, señala alguna socióloga de la ciencia) conocimientos, y son evaluados por ello. Los estudiantes adquieren técnicas útiles, y son evaluados por ello. La crítica de la cultura, el debate, exige tiempo, serenidad, disponibilidad, estudio, mucha lectura, y nadie tiene tiempo ya, atrapados como estamos todos por las exigencias de la rentabilidad docente-investigadora. Basta analizar los criterios que maneja la ANECA para acreditar profesores para darse cuenta que la creación de cultura no forma parte de su universo.

Pero no sólo la oferta, también la demanda. Pues la emergencia de inmensas empresas mediáticas que combinan diversos soportes (prensa, edición de libros, radio, televisión, internet, cine), que necesitan imperiosamente contenidos que soportar, “manufacturar” y vender, y para las cuales la cultura es un “contenido” más, han ido fagocitando la tarea de la crítica de la cultura, ya sea de ideas políticas o sociales, de calidad literaria, de originalidad artística o musical, etcétera. Los conglomerados mediáticos son hoy el espacio público de oferta y demanda de cultura, con una capacidad de penetración y una presencia y visibilidad que dejan obsoleta la anticuada tecnología universitaria. Ciertamente que quienes elaboran esos contenidos son, con no poca frecuencia, profesores de universidad, no periodistas, sino universitarios. Ciertamente también que quienes “consumen” esos contenidos culturales (y soy consciente de la demolidora reificación del lenguaje que utilizo, más con ánimo de denuncia que de descripción), son ese 40% de población activa que, por haber sido formados en la universidad, constituyen el mercado y el *target group* de la oferta cultural mediática, pues la nuestra es ya una sociedad repleta de intelectuales.

De modo que el propio éxito de las universidades, al elevar el nivel cultural y científico de la población, ha generado un inmenso y rentabilísimo mercado de la cultura que es hoy explotado por empresas mucho más poderosas y dinámicas que las Universidades. Y a cuyas exigencias, prioridades, agendas y calendarios se someten los creadores de la cultura, en el fondo (aunque lo ignoren) trabajadores autónomos de las empresas multimedia, en la nómina de uno u otro de los grandes grupos mediáticos.

La cultura es desde hace años (releamos a Simmel o Benjamin) industria de la cultura, con tanta importancia económica como la industria de los

conocimientos, y más aún si la extendemos hasta abarcar el espectáculo (¿y no son cultura y espectáculo al tiempo la música, la opera o el cine?). La principal industria exportadora de los Estados Unidos no es, por supuesto, General Motors, pero tampoco Apple o Microsoft, sino Hollywood.

Lo que no debería sorprendernos a los sociólogos. Por utilizar un símil conocido y en absoluto metafórico, si ya Marx observó cómo los artesanos habían sido expropiados de sus instrumentos de producción para dar lugar al trabajador manual o proletario (al trabajador *blue collar*), y Max Weber generalizó el esquema al trabajador no manual para dar lugar al asalariado burocratizado (al *white collar*, el trabajador “de cuello blanco”), hoy pasa lo mismo con el trabajador cultural, expropiado de los medios de comunicar con sus audiencias, sin las cuales, simplemente, no existe. Pues si el medio es el mensaje como señaló Marshall McLuhan, no es menos cierto que la audiencia objetivo determina el medio (como dijo muchos años antes el sociólogo polaco-americano Florian Znaniecki), de modo que, en la cadena de construcción de la cultura, lo prioritario es siempre la audiencia (¡los malditos *ratings!*), que definen el medio a usar, que define el mensaje posible, que a su vez elabora el creador. Inmerso en una cadena de montaje de la que lo ignora todo mientras sueña con ser un individuo libre y creativo (cuando no un rebelde).

El resumen que cabe hacer de esta somera actualización (“a la altura de los tiempos”) de las funciones que Ortega asignaba a la Universidad, es así el siguiente:

1. Sólo con dificultades pueden las Universidades asumir el reto de la creación y crítica de la cultura, aun cuando sigan siendo ellas el espacio de adquisición de los saberes (técnicos, sin embargo) que permiten el acceso a la cultura (por ejemplo, las lenguas clásicas).
2. Las tareas de formación son tan variadas que resulta difícil pensar que puedan ser abordadas sólo por las Universidades;
3. la creación de ciencia, aun cuando puede también ser asumida —y de modo creciente— por otras instituciones, públicas (CSIC) o privadas (empresas), será sin duda tarea típicamente universitaria.

ALGUNA CONCLUSION: CUIDAR LA UNIVERSIDAD COMO QUIEN CUIDA UN JARDIN

Y vayamos concluyendo. La pregunta clave es quizás la siguiente:

¿Por qué las Universidades españolas, a diferencia de muchas otras extranjeras, no están interesadas en seleccionar a los mejores, en ser mejores? Es decir, ¿qué incentivos tienen hoy los equipos de gobierno? ¿Acaso tienen que competir en algún sitio? ¿No tienen su demanda garantizada? Y sobre todo, ¿a quién deben dar cuenta de sus actos? Esta es la cuestión clave a la que se subordina todo lo demás, que exigiría un esfuerzo de *accountability*, de transparencia, tanto frente a las administraciones públicas como frente a la sociedad.

En segundo lugar, hay que priorizar lo que Bolonia está liquidando: la función investigadora. Tanto la presión de la demanda docente (transitoriamente aliviada por razones demográficas), como la necesidad de mejorar la calidad del profesorado, permiten llevar al primer plano el tercer ciclo, la calidad de los doctorados y, en conexión con ello, el papel de los viejos Institutos Universitarios o las nuevas (y todavía ignotas) Escuelas de Doctorado. La verdadera universidad del siglo XXI está ahí, pues el famoso “grado” (lo que antes se llamaba “primer ciclo”) es y será, inevitablemente, *vocational training*. La ayuda a los doctorados de calidad así como los incentivos a la movilidad de estudiantes y profesores en el tercer ciclo deben incrementarse, sin olvidar en absoluto la presencia creciente (y muy positiva) de estudiantes latinoamericanos¹⁸. Finalmente, es urgente revisar el estatuto y el sistema de recompensas del profesorado para que recupere su atractivo entre los jóvenes graduados.

Creo que el Ministerio dio un importante paso adelante al establecer los complementos retributivos por investigación, los “sexenios”. Pero es una medida insuficiente y poco utilizada¹⁹. Y a la hora de hablar de recompensas, por favor, tengamos en cuenta que hay muchos modos de honrar el trabajo bien hecho además del pecuniario, y los reconocimientos simbólicos son tan importantes, si no más, que los económicos, especialmente en el mundo académico en el que sabemos que predomina una ética del reconocimiento, el prestigio y la fama casi pre-moderna y en todo caso bien poco monetarizada. Quienes quieren ganar dinero no suelen dedicarse a la Universidad.

Pero sobre todo y por encima de todo, es una cuestión de procedimientos y actitudes, más que de contenidos. La reforma de la universidad necesita, creo, no tanto leyes generales (en todo caso necesitaría deslegalizar muchas

¹⁸ Sin olvidar que más del 70% de los 3.000 programas de doctorado jamás solicitaron su acreditación como doctorados de calidad. No debían estar muy seguros de ella.

¹⁹ El segundo sexenio debería pagarse mejor que el primero, y así sucesivamente. Al final habría unos pocos (cientos, si acaso) bien pagados y una carrera con incentivos.

normas) como programas específicos. Menos regulación y más control *a posteriori*. Más transparencia y *accountability* y menos uniformidad. Mejores incentivos selectivos para apoyar lo bueno y dejar que lo malo vaya desapareciendo por sí solo.

Y todo con serenidad, mucha serenidad. Y tesón, constancia y perseverancia. Como quien cuida un jardín, año a año, poco a poco; no como quien construye una autopista o un trazado de AVE. No más ingeniería social, por favor. Frente a la arrogancia de quienes creen que se puede arreglar una institución mediante decretos o leyes, de una vez y para siempre, lo que necesitamos es la humildad de quien sabe que sólo poco a poco, con mucho tesón, tocando esto hoy y aquello mañana, con prudencia, progresan de verdad los asuntos humanos.