

UNIVERSIDADES MANIFIESTAMENTE MEJORABLES

JOSÉ A. DE AZCÁRRAGA

Algunos antecedentes

En 1907 se fundó la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (la JAE) bajo la Institución Libre de Enseñanza, fundada ésta en 1876 por un grupo de catedráticos en torno a Francisco Giner de los Ríos; también en 1907 se creó el Institut d'Estudis Catalans (IEC). La guerra civil y la subsiguiente diáspora cultural supusieron un enorme retroceso de la vida intelectual en España. La JAE, que había sido presidida por Santiago Ramón y Cajal hasta su muerte en 1934, quedó reducida a la nada (y un minúsculo IEC se limitó a sobrevivir a la hostilidad oficial). El Consejo Superior de Investigaciones Científicas –el CSIC– se creó el 24 de Noviembre de 1939 a poco de finalizar el conflicto, absorbiendo las competencias de la JAE y sus edificios en Madrid, como el de la famosa Residencia de Estudiantes (que había abierto sus puertas el 1 de Octubre de 1910) y el del Instituto Nacional de Física y Química (el INFQ, de 1932). Éste era conocido como ‘el Rockefeller’ por haber sido financiado por la fundación del magnate, tiburón y filántropo presidente de la Standard Oil Co. En el Instituto Rocasolano del CSIC, que tras la guerra sucedió al INFQ, he tenido en mis manos los volúmenes 17 y 18 de los *Annalen der Physik* de 1905 que contienen los famosos artículos del *Annus Mirabilis* de Einstein: ambos llevan el sello de la Fundación Rockefeller.

La historia de la universidad española del último medio siglo se inicia con la creación del Ministerio de Educación y Ciencia (antes de Educación Nacional) presidido (1962) por el científico y antiguo pensionado de la JAE Manuel Lora Tamayo quien, después, sería presidente del CSIC. Desde entonces ha sido gober-

nada, sobre todo, por cuatro leyes. La primera fue la Ley General de Educación (1970) de José L. Villar Palasí, la gran reforma que modernizó el sistema educativo con la enseñanza obligatoria hasta los catorce años e impulsó las universidades politécnicas, las universidades ‘regionales’ y la UNED. Después, ya en democracia y libertad, la universidad se ha regido por la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU, 1983) de Felipe González, quien amplió la escolarización a los dieciséis años; la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001) de José M^a Aznar; y, finalmente, por los cambios introducidos por la LOU y el Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias, ambos de 2007, de José L. Rodríguez Zapatero. A estas leyes hay que añadir un hecho especialmente relevante: el ingreso de España en la UE en 1986, que supuso la integración política de España en Europa y –entre otras muchas cosas– la llegada fondos adicionales para el desarrollo y la investigación.

Calidad muy mejorable

El progreso de la universidad española en los últimos tres decenios ha sido extraordinario. Quienquiera que recorra facultades, departamentos o laboratorios y tenga edad suficiente para recordar, podrá constatar la enorme diferencia existente. Hoy no hay despacho sin ordenador conectado a la red y a un centro de cálculo; es posible imprimir artículos científicos en minutos cuando antes, si había suerte, se conseguían en semanas o meses; los laboratorios –pese a sus carencias– son incomparablemente mejores; hay abundantes bibliotecas bien dotadas de fondos y puestos de lectura; muchas universidades tienen parques científicos y tecnológicos asociados, etc. Sin embargo, pese a

todo, hay aspectos esenciales que son manifiestamente mejorables si España quiere tener universidades de calidad internacional. En el influyente *ranking* de la universidad Jiao Tong (Shanghai) de 2010, que hace especial énfasis en criterios científicos y donde hemos *descendido* respecto de 2009, España no tiene ninguna universidad entre las doscientas mejores del mundo (las 18 primeras son todas estadounidenses, salvo las inglesas de Cambridge y Oxford); otras clasificaciones dan resultados no muy dispares. Esto debería sorprender y preocupar, pues la economía española está entre las diez mayores del mundo. Sin embargo, España no tendrá universidades en la primera división internacional si no tienen lugar cambios profundos de cultura universitaria. Y éstos son los más difíciles de lograr.

La sociedad española ha hecho un enorme esfuerzo económico –a través de los impuestos– en la mejora de *sus* universidades. La sociedad, repito, aunque los políticos suelen decir con considerable descaro que ‘hacen un gran esfuerzo en la educación’, como si fueran propios los fondos que administran. Por supuesto, es necesario realizar mayores inversiones en docencia e investigación¹, será difícil competir con las mejores universidades aunque, pese a todo, ya se haga en algunos campos. Pero los verdaderos obstáculos para pasar a la

¹ Según datos de 2008 del Instituto Nacional del Estadística, España sólo dedicó a I+D un 1'35% del PIB: un 0'36% para la enseñanza superior, un 0'25 para la administración pública y un 0'74% para empresas e instituciones privadas sin fines de lucro. No hay aún datos definitivos del 2009.



primera división universitaria son ya estructurales, y su solución no estriba en una mayor financiación. Requieren, sobre todo, que se haga honor a lo que afirman todos los estatutos universitarios: que *la universidad es un servicio público*. Pues, como bien decía la LRU en su preámbulo, una universidad no es patrimonio de los actuales miembros de la comunidad universitaria. Y es evidente que el público destinatario de los servicios que debe prestar está formado por los estudiantes –a quienes debe formar e informar– y por la sociedad toda, a cuyo enriquecimiento económico y cultural debe contribuir en términos de creación y transmisión de conocimiento y tecnología.

Por supuesto, las autoridades políticas y académicas afirman que eso es, precisamente, lo que persiguen. Pero con harta frecuencia palabras y hechos van en direcciones opuestas: las universidades españolas tienen la pernicioso tendencia a identificar el público al que se deben –los estudiantes y la sociedad que las financian– con los miembros más estables de las propias universidades, es decir, con el personal docente e investigador (PDI) y el personal administrativo y de servicios (PAS) que forma parte de ellas. Y en ese

clima todo candidato a Rector –por ejemplo– debe tener buen cuidado en contentar a esos colectivos (y a los estudiantes) en exigencias no siempre razonables: el ‘¿qué hay de lo mío?’ es omnipresente en toda campaña electoral. Ello implica tener que capear –cuando no es el propio candidato quien las promueve por ‘razones electorales’– propuestas absurdas o improcedentes, así como evitar que la búsqueda de la calidad no sea percibida como una amenaza por grupos no deseñables de los distintos sectores de la comunidad universitaria, alumnos incluidos: conseguir un siempre mayor número de convocatorias para aprobar una asignatura –por ejemplo– ha sido una tradicional exigencia de la mayoría de sus representantes². La realidad es que el actual gobierno de las universidades favorece que los colectivos que la integran, parte interesada y decisoria a la vez,

² Recientemente el Ministro de Educación ha afirmado –si sus declaraciones han sido fielmente reproducidas– que se inclina “por una universidad con pocos exámenes”. Puesto que sistemas como el alemán resultarían aquí de muy difícil aplicación, ¿será que se acerca el ‘progreso adecuadamente/debe mejorar’ de la antigua EGB a la enseñanza universitaria?

pugnen por *sus* intereses inmediatos y no por la excelencia académica, que es lo que necesita la sociedad. El no muy lejano *chuletagate* del consejo de gobierno de la universidad de Sevilla, que habría sido cómico si no hubiera producido vergüenza ajena, es un buen ejemplo de cuáles pueden ser las preocupaciones de algunas autoridades universitarias. Y en ese camino suelen quedar marginados los mejores estudiantes y PDI, sin espíritu de cuerpo, contactos, apoyos... ni tiempo que perder en su estudio y su trabajo. Más indefensos aún quedan los investigadores externos a la universidad, a quienes con frecuencia les intenta cerrar las puertas.

Obligada búsqueda de la excelencia

La democracia en la Universidad no es mala; la hiperdemocracia sí. Objetivos como la excelencia científica no se deciden en asamblea a mano alzada. Y muchas universidades que se rigen por principios más académicos, como Harvard o Berkeley, figuran entre las primeras del mundo. En Cambridge, por ejemplo, el *Master* del Trinity College era directa y tradicionalmente nombrado por la Corona (el próximo *Master* ya será propuesto por la propia *fellowship* del Trinity para su confirmación). Pero su nombramiento no era político: varios *Masters* han sido premio Nobel o medalla Fields (su equivalente en matemáticas), y no necesariamente británicos. Y el Trinity College –él sólo– ha tenido más premios Nobel que naciones enteras como, por ejemplo, Italia, Suecia o Rusia.

Una universidad *excelente* debe regirse, sobre todo, por criterios de excelencia; y las normas que regulan la universidad española no son las más adecuadas para que algunas lleguen a serlo. ¿Por qué, por ejemplo, todos los rectores españoles han de ser catedráticos de sus propias universidades? ¿Qué cabrá esperar, además, cuando un rector no haya conocido más universidad que la suya? Cada vez las empresas valoran más la experiencia internacional de quienes solicitan empleo; por ejemplo, ‘los Erasmus’ son muy bien considerados. ¿Por qué la universidad española ha de ser diferente? En muchas de

las mejores universidades del mundo la propia institución académica *importa* a un ilustre humanista o científico ajeno a ellas precisamente para que las vigore. El actual director del ilustre Instituto de Estudios Avanzados de Princeton (al que pertenecieron personalidades tan diversas como Albert Einstein, Erwin Panofsky o George Keenan), por ejemplo, ni siquiera es estadounidense, sino un antiguo *Master* del St. John's College de Cambridge. Quizá aquí no sea posible un cambio tan radical, pero es obvio que los órganos de gobierno de nuestras universidades son manifiestamente mejorables en muchos aspectos. Los Claustros universitarios, por ejemplo, deberían reducir el número de sus miembros a la mitad para ser medianamente eficaces, el peso de la *academia* en ellos debería ser algo mayor y las comisiones universitarias deberían hacer más énfasis en la competencia científica y mucho menos en cupos sectoriales.

El problema es la búsqueda activa, *real*, de la excelencia. La cursiva es apropiada porque ¿qué ministro o rector diría que no persigue la calidad de las universidades? Sin embargo, ésta no surge espontáneamente por mucho que se aluda a ella en leyes y discursos: las autoridades ministeriales y académicas siguen a menudo políticas que favorecen la mediocridad, aunque aseguren defender la calidad de la enseñanza pública. Y, por cierto, ser partidario de las universidades públicas —como es mi caso— no implica considerar inconveniente la existencia de las privadas: la primera y tercera mejores universidades del mundo según Jiao Tong, Harvard y Stanford, lo son; la segunda, Berkeley, es pública, y Cambridge (la quinta) es, como Oxford (décima), un híbrido indefinible y de organización muy peculiar³. Con harta frecuencia la falta de calidad de la enseñanza pública española está fomentada por sus supuestos defensores. ¿Acaso los críticos de la enseñanza privada ignoran que su auge se debe precisamente a las deficiencias de la pública que tantas veces impiden corregir? Por supuesto que no; lo que sucede es que, en realidad, defienden sus (legítimos) intereses, no los de la enseñanza pública. Esto es así para muchos

sectores universitarios y, especialmente, para los sindicatos de enseñanza. La identificación de calidad e intereses resulta útil para justificar la propia conveniencia, pero no se debería pretender que se defiende la enseñanza pública mientras se le meten palos en sus ruedas.

Ya dije que la universidad española ha avanzado gracias al esfuerzo de la sociedad. Pero ese progreso se ha debido a dos factores completamente ajenos al gobierno de las propias universidades y que, como cabía esperar por sus beneficiosos efectos, se han regido por criterios de excelencia. El primero lo constituyen las becas pre- y post-doctorales, que han permitido a los mejores licenciados y doctores ampliar su formación en España y en el extranjero, así como los programas de estancias sabáticas fuera de España y de extranjeros en instituciones españolas. El *curriculum vitae* de la mayoría de los buenos profesores e investigadores comienza con alguna de estas

³ Vale la pena conocer algunos datos de la mejor universidad europea (y, según los *QS World University Rankings* de este año, la mejor del mundo). Por lo que se refiere a su gobierno, Cambridge no ha tenido un verdadero *Vice-Chancellor* (Rector) a tiempo completo hasta 1991; con anterioridad se turnaban en el puesto las *Heads* de sus *Colleges* (la figura del *Chancellor* —desde hace treinta años, el príncipe de Edimburgo— es puramente ceremonial). Como dijo el tercer (bajo el nuevo sistema) *Vice-Chancellor* de Cambridge, la antropóloga Allison Richard, la universidad no ha tenido “una inteligencia central organizadora” durante los primeros 781 años de su existencia. La profesora Allison, antigua *Provost* de la estadounidense Yale durante nueve años hasta que en 2003 pasó a ser la tricentésima cuarenta y cuarta *Vice-Chancellor* de Cambridge, ha realizado una extraordinaria labor. Entre sus éxitos se cuenta el haber dirigido una campaña de captación de fondos, con motivo del octavo centenario de la universidad, que ha recaudado más de *mil millones de libras* para evitar una dependencia excesiva de la financiación gubernamental que, en 2007, sólo fue del 40% (los ingresos por matrícula representaron el 11%; las rentas del patrimonio de la universidad y otras fuentes, el 23%). En opinión de la profesora Allison, la “vitalidad y la exhuberancia” científica de Cambridge —la universidad con más premios Nobel del mundo— podría sufrir bajo “la mano asfixiante de la burocracia” si la financiación estatal jugara un papel excesivo. No estaría mal que muchos rectores de universidades públicas españolas, una de cuyas ocupaciones es lamentarse de sus limitaciones presupuestarias ante los organismos gubernamentales de los que dependen en una proporción a todas luces excesiva, tomaran alguna nota. Claro está que es más

facil obtener financiación exterior cuando la carta de presentación es la calidad de la universidad que se preside. Por lo que se refiere a Cambridge, el 36% del presupuesto de 2007 procedía de contratos de investigación suscritos por la propia universidad.

Desde el 1 de Octubre, el nuevo *Vice-Chancellor* de Cambridge es Sir Leszek Borysiewicz, *professor of medicine* e hijo de inmigrantes polacos, seleccionado tras una búsqueda internacional. En su discurso inaugural, estableció como objetivo “crear el entorno adecuado para atraer y mantener personal académico y estudiantes de altísima calidad”.

⁴ Es, por cierto, una política tan simple como antigua: Japón pasó de ser un Estado casi medieval a potencia internacional, en poco más de una generación, enviando a sus jóvenes a estudiar a las mejores universidades europeas y estadounidenses, especialmente en la restauración Meiji. Hace no mucho, el número de doctorandos chinos en EEUU se contaba por miles; y es posible que el número total de doctores, ingenieros y científicos en la China actual se acerque, o haya superado ya, al que hay en EEUU. China está hoy promoviendo una decena de universidades de elite tomando como referencia a universidades como Cambridge: lejos quedaron ya el espíritu y las catastróficas consecuencias de la *revolución cultural*. Otros países están siguiendo la misma política de excelencia universitaria, incluso algunos en los que quizá no se pensaría, como Dubai con el naciente *Masdar Institute of Science and Technology* (en colaboración con el famoso MIT, el *Massachusetts Institute of Technology*). No debe causar demasiada sorpresa, pues, que pese a su mejora y excelencia en algún campo específico, las universidades españolas hayan retrocedido en las clasificaciones internacionales. Es difícil mejorar en términos relativos cuando los demás avanzan más deprisa.

y los sucesivos Planes Nacionales de I+D, la creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP), el programa Ramón y Cajal (2001) del Ministerio de Ciencia y Tecnología del PP (de incorporación de investigadores al sistema español de I+D, a veces venciendo la resistencia de las propias instituciones receptoras) y otros, todos ellos regidos en gran parte por criterios científicos, han contribuido extraordinariamente a la mejora de la universidad española. Muchas comunidades autónomas han mimetizado, también, alguno de esos programas, contribuyendo así a su éxito.

Selección del personal docente e investigador

La calidad de cualquier universidad es, sencillamente, la de su PDI. Esta obviedad me lleva a criticar uno de los actuales problemas de la universidad española, la selección de su profesorado⁵; como ejemplo, bastará considerar el de las cátedras de universidad. El proceso tiene dos fases: la acreditación como catedrático por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) a la vista de la documentación presentada por el candidato y, después, una mini-oposición entre acreditados para obtener la cátedra convocada por alguna universidad. Oposición que no es tal, pues el concursante —que no sólo es *de casa* sino que en la práctica *controla* su propio tribunal— resulta ser único el 99% de las veces. La existencia de la ANECA es buena, pero sus criterios (BOE del 6-Oct-2007) para conceder la acreditación no: cerca de *novcientos* profesores universitarios y miembros del CSIC firmamos en su día una carta⁶ solicitando —sin éxito— que la ANECA reconsiderara su baremo. Esto no quiere decir que todos los acreditados no merezcan serlo; por supuesto que no. Pero el baremo refleja un trasfondo burocrático que no lo hace homologable internacionalmente: sería incomprensible, por ejemplo, en

una universidad anglosajona (y según Jiao Tong, las dieciocho primeras de mundo, así como cuarenta y dos de las cincuenta mejores, lo son). El baremo no sólo no valora suficientemente la excelencia —un premio Nobel no tendría garantizada la acreditación— sino que ni siquiera es neutro pues, al valorarlas en exceso, fomenta actividades en los candidatos que nada tienen que ver con la calidad.

En efecto: asistir —por ejemplo— a cursillos sobre ‘técnicas docentes’ sólo contribuye a la creciente *estafa del enseñar a enseñar*, no a mejorar la docencia universitaria. De hecho, nada en el baremo permite comprobar *de verdad* las virtudes pedagógicas del candidato. Por otra parte, ¿deben valorarse positivamente las tareas de *gestión* para ser catedrático? En una universidad española, un decano/a de Facultad o director/a de Escuela —por citar un caso— se limita a labores de administración académica, no de dirección científica. A cambio, recibe un sobresueldo, tiene menor carga docente y hasta teléfono móvil y VISA de representación; incluso, si así fuera su carácter, puede satisfacer su ego ocupando lugares relevantes en ceremonias académicas. Siendo pues un cargo voluntario y además retribuido, ¿por qué ser decano ha de constituir un mérito para obtener una cátedra? Lo mismo cabe decir de otras burocracias gestoras y por parecidas razones. Al premio Nobel Richard Feynman le gustaba propalar la especie de que era ‘irresponsable’ para que nadie pudiera pensar en confiarle labor administrativa alguna, así que mal le hubiera ido con el baremo de la ANECA. Por otra parte, si hubiera que juzgar la gestión de nuestros decanos y directores, habría que hacerlo negativamente en muchos casos. Así pues, y salvando lo que proceda, lo que fomenta el baremo de la ANECA es lo que cabe llamar *ingeniería curricular creativa*, no la calidad. Un candidato, por ejemplo, puede verse *motivado* a poner apuntes en la red si cree estar escaso de méritos en el

capítulo de la mal llamada ‘innovación educativa’, desincentivando el estudio en buenos textos y *perjudicando* así a sus alumnos: la mayoría malvive a base de apuntes (perdón, *materiales docentes*). Ni siquiera Einstein, que no fue un gran docente y cuya aversión a la burocracia era notoria, hubiera tenido garantizada la acreditación: la ANECA sólo asigna 55 puntos —de un total de cien— a la investigación, y se necesita un mínimo de 80 para ser acreditado. Ningún baremo es bueno; pero el del la ANECA, quizá para no ser tachado de ‘elitista’, parece estar diseñado para *penalizar la excelencia*, no para premiarla. Así pues, la selección del profesorado universitario es una de las reformas imprescindibles que debe acometer la universidad española aunque, por razones obvias, será difícil que se promueva ‘desde dentro’⁷.

¿Nuevas pedagogías?

Lo dicho sobre los ‘méritos docentes’, donde caben actividades que poco o nada mejoran la docencia, nos lleva a un asunto importante y que sólo ahora empieza a suscitar la debida atención: la creciente y perniciosa influencia de (algunos) pedagogos y psicólogos, cuyas fantasías parecen haber contaminado la legislación educativa. Cada generación surgen nuevas modas pedagógicas, basadas en avances ‘científicos’ que supuestamente corregirán los problemas del pasado resolviéndolo casi todo. Hoy, los *codewords* mágicos son varios. Uno de ellos es el de las ‘nuevas’ tecnologías, que suscitan tanta reverencia como entusiasmo entre *burgueses epatados* pese a que no son tan recientes: la *world wide web*

⁷ Para que no se piense que crítico sin ofrecer alternativas, diré que personalmente me inclino por el anterior sistema de habilitaciones con tribunales de siete miembros por sorteo. Éste no fracasó por sí mismo, sino que *lo hicieron fracasar las propias universidades* pues, al ver que ya no podrían continuar *controlando* los tribunales, sacaron a concurso todas sus plazas, de golpe, antes de que las habilitaciones entraran en vigor, lo que inevitablemente produjo después una gran carencia de plazas. Cuando, mucho más tarde, éstas empezaron a convocarse ya bajo el sistema de habilitaciones, el número de solicitantes resultó tan alto que el proceso se colapsó, motivando su reemplazo por las actuales acreditaciones. Las plazas universitarias nunca deberían convocarse a golpes, sino por goteo: reducido, pero *constante*.

⁵ Hoy sólo tiene dos niveles: profesor titular (antes adjunto) y catedrático. La LRU cometió el error de suprimir el nivel intermedio de profesor agregado; el CSIC, con mejor criterio, ha mantenido tres niveles: científico titular, investigador científico y profesor de investigación.

⁶ La carta, dirigida a la Ministra de Educación y Ciencia (entonces Mercedes Cabrera), está aún en <http://ergodic.ugr.es/baremo/>, junto con algunas de las reacciones que suscitó en la prensa española y extranjera.

nació el CERN (Organización Europea para la Investigación Nuclear) hace ya veinte años, en la navidad de 1990. Pero hay que ver internet, el correo electrónico y los ordenadores personales sólo como lo que son: unas herramientas utilísimas que no hay que deificar. *Wikipedia* no puede ser el sustituto de las bibliotecas ni el ‘copiar y pegar’ la excusa para que el estudiante no piense por sí mismo al preparar un ensayo. Otro tópico es el del trabajo en equipo, que se presenta como si antes no hubieran existido colaboraciones, seminarios y discusiones. Y finalmente, por encima y englobándolo todo, la gran panacea: la *innovación educativa*. La lección magistral –por ejemplo– es por definición algo intrínsecamente perverso que hay que erradicar, aunque haya probado su eficacia durante más de ocho siglos en todas las universidades del mundo. ¿Qué hay de malo en una clase rica en contenidos, bien preparada y expuesta, seguida de la correspondiente discusión o resolución de dudas? El problema, innecesario debería ser decirlo, no es la lección magistral, sino los malos maestros.

El *power point* puede ser muy útil en una clase de anatomía, historia del arte o para proyectar diagramas complicados, pero también sirve de camuflaje al mal profesor que no puede impartir una clase sin leer un texto, y su abuso puede aburrir hasta a las piedras. No hay sustituto para la exposición ordenada y razonada, la tiza en la pizarra y la discusión con el alumno en clase y fuera de ella, llámese ésta tutoría (que tiene siglos de existencia en las universidades inglesas) o resolución de dudas. Sin embargo, tras contribuir poderosamente a la actual degradación de las enseñanzas medias⁸, los que cabría llamar ‘nuevos’ pedagogos han decidido asaltar el bastión de las universitarias –según parece, con bastante éxito– al amparo de las reformas iniciadas con la Declaración de Bolonia de 1999. Pero, ¿acaso quienes no saben derecho civil, geometría diferencial o resistencia de materiales pueden determinar cómo conviene plantear y enseñar

⁸ Ésta es bien conocida, pero recomiendo la lectura del artículo *No es verdad que sea verdad* y del *Panfleto antipedagógico*, ambos del catedrático de Instituto Ricardo Moreno y libremente accesibles en la red, para un análisis de sus causas.

esas disciplinas? Lo más importante en todo docente universitario es conocer bien su materia y estar al día; más, incluso, que ser un *excelente* profesor. Es mejor tener algo interesante que enseñar, aunque no se haga perfectamente, que explicar muy bien una trivialidad que cualquier alumno puede aprender por sí mismo. La universidad no es un centro de educación general básica para adultos; el bachillerato –la gran asignatura pendiente– debería haber cumplido antes su función.

Conviene, además, mantener una pequeña dosis de sano escepticismo sobre la capacidad de enseñar y de aprender. Como establece la conocida *boutade*, las virtudes de la pedagogía suelen ser inútiles salvo en aquellos afortunados casos en los que resultan innecesarias. Pero no hay que desanimarse: sabemos ya, gracias a los *nuevos pedagogos*, que para ser un buen profesor universitario basta ser ‘organizador’, ‘facilitador’, ‘motivador’, ‘evaluador’, ‘coordinador’ y ‘líder’. Esta enumeración la hacía hace pocos años un vicerrector de –cómo no– ‘innovación y calidad’ en pleno éxtasis boloñés; obsérvese que ‘conocer bien lo que se enseña’ o ser ‘científicamente competente’ no formaba parte de su detallada lista. Sin embargo, pese a los mantras hoy en boga, nadie llegará a ser un gran docente por mucho que ‘piense metacognitivamente’ (*sic*) y trufe sus enseñanzas de ‘estrategias’, ‘destrezas’, ‘competencias’, ‘habilidades sociales y transversales’ y otras lindezas del mismo

⁹ No sólo los formularios ministeriales para describir los planes de estudio *a la boloñesa* eran surrealistas (¿qué ‘habilidades sociales’ puede conferir la *mecánica cuántica* o la *topología algebraica* a quienes las estudian?). Incluso el proyecto (20-IV-10) de Real Decreto para regular las enseñanzas oficiales del *doctorado* –el nivel más alto de la docencia universitaria– está contaminado de ‘competencias’, ‘capacidades’ y ‘destrezas’: son trece, ni una menos, las que establece que “como mínimo” debe adquirir un doctor. Hubiera bastado señalar que el doctorado pretende iniciar al doctorando en la investigación original para que, una vez defendida su tesis doctoral, esté en condiciones de investigar de forma independiente y de dirigir la investigación de otros (y ya es mucho pedir). El proyecto está lleno de burocracia hasta el hastío, y aún se remite a futuros reglamentos complementarios. Y, curiosamente, una de las dos opciones que propone para calificar las tesis doctorales se reduce al ‘apto’ y ‘no apto’, suprimiendo el tradicional *cum laude*, no vaya a ser quizá que una tesis excelente pueda distinguirse de una menos buena.

tenor⁹. Por otra parte, ¿acaso los universitarios pre-boloñeses no adquirirían competencias y habilidades? Porque esas ‘competencias’ y ‘habilidades’ boloñesas son *conocimientos y saberes* o, sencillamente, no son nada. ¿Acaso no preparaban, también, trabajos en equipo? Aunque no se debe olvidar la importancia del individuo: las ideas las tienen los cerebros de las personas, no los equipos. Y éstos, aunque puedan crear el clima adecuado para que surjan, también sirven de camuflaje y refugio de malos alumnos. La verdad es que la aportación de los *nuevos pedagogos* –cuando no es charlatanería y disparate– se asemeja a la del preceptor del burgués gentilhomme: pretender explicar, en este caso a la comunidad universitaria, que ya hablaba en prosa sin saberlo. Parafraseando al Dr. Samuel Johnson, cabe afirmar que lo poco que la ‘nueva pedagogía’ tiene de bueno no es original y lo que sí es original no es bueno. Como decía un colega italiano, *se lei crede nella ‘nuova pedagogia’, può credere qualsiasi cosa*.

Pero, ¿qué se puede esperar de quienes, con notable desprecio al lenguaje, decidieron llamar ‘módulos’ a lo que son, y seguirán siendo, asignaturas o grupos de ellas? ¿Por qué para el *first European degree* se ha reemplazado gratuitamente un nombre con tradición más allá de nuestras fronteras, con historia y literatura de siglos, el de licenciado, por el insípido ‘grado’, hoy más propio del mundo anglosajón? Y que no se responda que ese *grado* de papanatismo lo impone la uniformización boloñesa, pues el ‘grado’ en la mayoría de las universidades de la UE se obtiene tras tres años en la universidad, no cuatro como en España (salvo para carreras tradicionalmente más largas como medicina). En esto, por lo visto, sí podemos ser diferentes, aunque sea a costa del gran objetivo de los acuerdos de Bolonia, la uniformidad de los estudios universitarios dentro del *Espacio Europeo de Educación Superior*¹⁰. ¿Acaso creen nuestros entusias-

¹⁰ Es cierto que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), prevé un grado de 3 ó 4 años y un postgrado o máster de 1 ó 2 años, pero el hecho es que la mayoría de los países de la UE ha optado por tres años para obtener el grado y no por cuatro como España que, con un ‘grado’ de 4x60=240 créditos, diverge en lugar de converger. ▶

tas legisladores que para progresar basta cambiar los nombres, en este caso estúpidamente? ¿Quedarán las reformas de Bolonia reducidas a un considerable aumento de la burocracia y a una mercantilización de postgrado? En el empeño de mejorar la docencia universitaria no ayudarán gran cosa las modas al uso, como tampoco mejoró el bachillerato el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP, necesario para ser profesor de Instituto y parte de la *estafa del enseñar a enseñar*), cuyos cursillos producían vergüenza ajena y que constituye un ominoso precedente para el Máster en Profesor de Educación Secundaria que lo acaba de reemplazar. *Quod natura non dat, Helmantica non praestat* (y menos lo hacía el CAP). Resulta penoso contemplar cómo se acepta resignadamente lo que no es más que palabrería huera y —en el mejor de los casos— una gigantesca pérdida de tiempo. Lo sorprendente es que el fracaso de los *nuevos pedagogos* ya estaba suficientemente probado en las enseñanzas medias: basta observar el lamentable estado en el que se encuentran hoy. Por supuesto, siempre se puede responsabilizar de todo a la insuficiente inversión, el perfecto y sufrido chivo exculpatorio. Pero no; no todo es cuestión de fondos. ¡Docentes europeos, uníos contra la nadería rampante!

Autonomía universitaria

Hace un cuarto de siglo, la reforma de la universidad española se centró en el logro

La extensión de las asignaturas se mide en 'créditos' ECTS (*European credit transfer system*), la única unidad de medida del mundo, por cierto, cuyo valor no es constante: depende no sólo de los países, sino hasta de las universidades.

De hecho, España estaba ya preparada para Bolonia: bastaba haber adaptado los tres años del primer ciclo universitario al *grado* y el segundo ciclo al postgrado. La Ley general de educación y financiamiento de la reforma educativa (jde 1970!) era boloñesa *avant la lettre*, pues ya organizó la enseñanza universitaria (y copio del BOE) "en a) un primer ciclo dedicado al estudio de disciplinas básicas con una duración de tres años; b) un segundo ciclo de especialización con una duración de dos años y c) un tercer ciclo de especialización concreta y preparación para la investigación y la docencia". Vista la historia universitaria de los últimos cuarenta años, no es difícil aventurar que los actuales planes boloñeses de estudio no sobrevivirán mucho tiempo sin ser reformados, eso sí, con la coartada de 'aprovechar la experiencia obtenida en su *implementación*'.

de su autonomía. Se creía —o se pretendía— que con ella se resolvería casi todo¹¹. Pero quien es autónomo es también responsable y, pese a las limitaciones que imponen los presupuestos (e, insisto, ya no son el problema *principal*¹²), la autonomía exige juzgar si las universidades han mejorado en la misma proporción que los crecientes recursos que la sociedad les ha confiado. No ha sido así: si se aplicara a la universidad la parábola de los talentos, saldría mal parada. La responsabilidad del resultado recae, en una parte no desdeñable, sobre las propias universidades y sus órganos rectores pero, también, sobre los marcos legales, nacionales y autonómicos, en los que se han tenido que desenvolver. Cuando —metafóricamente hablando— se reparten cartas marcadas para jugar, se favorece la aparición de tahúres. Si, por ejemplo, se contabilizaran todas las horas invertidas por múltiples comisiones, juntas de facultad, PDI, PAS y estudiantes en general en las sucesivas reformas de planes de estudios, el despilfarro de recursos que se pondría de manifiesto, sólo posible en una institución pública donde 'el dinero no es de nadie', sería de proporciones pavorosas; desde luego, en nada proporcional a las mejoras conseguidas. Es lógico que así suceda, pues muchos de los cambios reflejan la pugna entre departamentos por parcelas de poder y no los intereses de los estudiantes. Más aún: en este asunto, como en tantos otros en la universidad española, hay profesionales de la burocracia y el movimiento perpetuo que, alternando el traje de bomberos e incendiarios, se dedican casi en exclusiva a arreglar los problemas que ellos mismos crearon con anterioridad.

¹¹ Por supuesto, no ha sido así. El mal uso de esa autonomía, la degradación de las facultades en favor de los departamentos, a veces pequeños o artificiales, etc., ha incluso fomentado el caciquismo. Éste es tanto peor cuanto más próximo es el cacique, pues la única manera efectiva de frenarlo es tener la capacidad de denunciarlo ante foros cuanto más altos mejor, ya que en ellos se mueve con dificultad creciente. Por eso ahora hay, para sorpresa de ingenuos, tanto caciquismo como hace treinta años.

¹² Esta afirmación es compatible con que, ante un retraso en la transferencia de fondos a las universidades, algunas puedan pasar por serias dificultades económicas.

Visto lo visto—por cierto, *completamente predecible*— no cabe esperar que el cambio necesario surja de las propias universidades: *la reforma ha de llegar de fuera*, pues el gobierno actual de éstas refleja los intereses de sus propios colectivos y no los de la sociedad a la que se deben. La situación no es nueva: Ramón y Cajal, el *único* Nobel científico que tiene España¹³, decía hace *ciento diez* años: "hoy nos preocupamos de la autonomía universitaria. Está bien. Mas si cada profesor no mejora su aptitud técnica y su disciplina mental; si los centros docentes carecen del heroísmo necesario para resistir las opresoras garras del caciquismo y favoritismo extra e intrauniversitario; si cada maestro considera a sus hijos intelectuales como insuperables arquetipos del talento y de la idoneidad, la flamante autonomía rendirá, poco más o menos, los mismos frutos que el régimen actual. ¿De qué serviría emancipar a los profesores de la tutela del Estado si éstos no tratan de emanciparse a sí mismos, es decir, de sobreponerse a sus miserias éticas y culturales? El problema principal de nuestra Universidad no es la independencia, sino la transformación radical y definitiva de la aptitud y del ideario de la comunidad docente. Y hay pocos hombres que puedan ser cirujanos de sí mismos. El bisturí salvador debe ser manejado por otros". Cabe preguntarse qué diría hoy Cajal si presenciara, atónito, un Claustro de cualquier universidad española. Autonomía universitaria sí, por supuesto; pero mucho mejor si se usa como lo hacen Harvard, Berkeley o Cambridge.

Efectos de la clasificación de las universidades

¿Qué *bisturí* externo, pues, podría *forzar* a nuestras universidades a emprender algunas de las reformas necesarias? No existen remedios mágicos, pero los que hay tampoco requieren sesudas búsquedas. Para empezar, hay uno sencillo y 'de coste cero', como le gusta a nuestro Ministerio: bastaría ordenar todas las uni-

¹³ El Nobel pertenece al país donde el científico ha realizado los trabajos que lo motivan, por lo que el Nobel de Severo Ochoa es estadounidense.

versidades españolas –públicas y privadas– de mejor a peor, utilizando las clasificaciones *internacionales* y explicando los criterios que emplean, y dar una buena publicidad al resultado. Hablo, claro está, de clasificaciones con criterios fundamentalmente científicos, no de las que sobrealoran el número de campos de fútbol y pistas de tenis en los campus universitarios. Esa clasificación debería ser obligada porque, al fin y al cabo, el control del rendimiento es la mínima contrapartida exigible a la autonomía universitaria. Esa información debería ser impulsada por el propio Ministerio de Educación, aunque ninguna ordenación sea perfecta y el resultado irrite, que lo haría, a muchos rectores magníficos. Si la primera, única y controvertida clasificación ministerial, realizada en 1991 a partir de los sexenios de investigación¹⁴ del PDI cuando era Secretario de Estado de Universidades e Investigación el físico Juan Rojo, hubiera proseguido perfeccionándose año tras año, hoy existiría una información precisa sobre la calidad de nuestras universidades, cuyos rectores y consejos de gobierno tendrían que aceptar o cuestionar y justificar públicamente.

Eso estimularía, además, su responsabilidad ante la sociedad, pues no hay directivo al frente de una gran empresa, con presupuestos incluso mucho menores que los de las universidades españolas, que sea más *irresponsable* –que rinda menos cuentas– que los rectores universitarios: en la práctica sólo responden ante sus claustros, que ciertamente no incluyen la calidad entre sus primeras prioridades. Es posible que, ante el riesgo de una censura pública de las autoridades universitarias y de quienes legislan sobre ellas, alguno de los problemas señalados se hubiera corregido ya o incluso no llegado a producirse: ¿qué sociedad toleraría, a sabiendas, que sus universidades no son buenas? Quizá así la CRUE (Conferencia de rectores de universidades espa-

ñolas) tendría más asuntos en que pensar. Resulta desesperanzador el papel de la CRUE en la defensa de la calidad de sus universidades: no se le conocen muchas manifestaciones públicas en este sentido salvo, por supuesto, para pedir más financiación, y la inmensa mayoría de los rectores nunca ha mostrado el menor entusiasmo para que se evalúen comparativa y externamente, en serio, sus universidades. Por otra parte, la información sobre su calidad es un derecho de los futuros universitarios. ¿Qué menos que informarles, *grosso modo*, de las virtudes y defectos de la institución a la que van a dedicar un largo y crucial período de sus vidas? ¿Por qué resulta natural y aceptable clasificar los equipos de fútbol en distintas divisiones y se rehuye hacer lo mismo con las universidades?

Los resultados de esa clasificación harían difícil sostener sin sonrojo –por ejemplo– que ser decano, haber ‘innovado educativamente’ poniendo apuntes en la red o haber seguido cursillos ‘para aprender a enseñar’ etc., constituyen un mérito para ser catedrático de metafísica o de química orgánica. Y al menos algunas de nuestras universidades tratarían en serio de captar el talento incorporando profesores procedentes –*vade retro*, Satanás!– de otra comunidad autónoma o incluso extranjeros, eliminando de paso barreras lingüísticas –abiertas o encubiertas– en su selección, cada día mayores allí donde se dan aunque se afirme lo contrario. En este sentido, la creación de Campus Universitarios de Excelencia Internacional impulsada por el Ministerio de Educación, sin que ello haga innecesaria la clasificación mencionada, es una excelente iniciativa si –y sólo si– realmente consolida las mejores universidades sin interferencias políticas. El actual anteproyecto (7–V–10) de la Ley de la Ciencia, Tecnología e Innovación parece dar tímidamente algún paso en la defensa de la calidad, pero sólo menciona las universidades en dos breves artículos, cuya vaguedad es compatible con que todo siga como está: como es sabido, los reglamentos pueden resultar más importantes que las leyes (recuérdese el baremo de la ANECA antes criticado). Ya es hora de prescindir del absurdo prejuicio de que la excelencia es antidemocrática. *La demo-*

cracia no exige mediocridad y café para todos, sino igualdad de oportunidades. Algo que se niega, por cierto, a quienes no se facilita información, ni medios según su capacidad, para decidir dónde estudiar: ¿qué queda, hoy, del *distrito único*? Premiar el trabajo, el esfuerzo y el talento es algo que se debería hacer más abiertamente y sin complejo alguno¹⁵; la mediocridad suele abrirse paso por sí sola.

Politización universitaria y otros problemas

El físico teórico Rolf Tarrach, antiguo presidente del CSIC y primer y actual rector de la jovencísima Universidad de Luxemburgo, declaraba hace pocos meses que “la movilidad del profesorado es hoy menor que durante el franquismo, y eso es una aberración”, añadiendo que “nuestro sistema es extremista y terriblemente politizado, con mucho populismo y en el que se prometen cosas que no se pueden cumplir. Además, el poder se diluye en numerosas comisiones, lo que favorece una inercia tremenda y es imposible introducir cambios de fondo”.

Así es: la gran mayoría del profesorado universitario se licenció y doctoró en las mismas universidades donde hoy enseña, con todos los inconvenientes que ello implica. Mi antiguo colega se decanta, además, por una universidad con personal contratado y no funcionario. Probablemente eso es imposible hoy y, además, de una u otra forma hay *tenure* en todas las universidades. Pero el hecho es que, por ejemplo, los premios Nobel de física de 2010, los rusos Andre Geim y Konstantin Novoselov, ambos en la universidad de Manchester, habrían encontrado dificultades insuperables para obtener una cátedra en España con el baremo de la ANECA y por no ser inicial-

¹⁴ La concesión de un *sexenio* indica que quien lo posee ha hecho una cierta investigación durante los seis años del período juzgado. La clasificación resultante fue, en general, muy mal recibida: “Irritación, satisfacción y desconcierto entre los rectores”, titulaba destacadamente *El País* el 12–I–91.

¹⁵ Hasta los tradicionales premios extraordinarios de licenciatura, con los que las universidades reconocen los mejores expedientes académicos, pueden no ser lo que su nombre indica. Esos premios, que antes sólo distinguían a los alumnos excepcionales, ahora también se conceden, quizá para *democratizarlos*, a alumnos simplemente notables, no especialmente sobresalientes y menos aún extraordinarios. Los empleadores harían bien en averiguar qué hay tras muchos certificados universitarios, cuya engañosa terminología constituye un auténtico fraude a la sociedad.

mente ciudadanos de la UE (de hecho, el trato no discriminatorio que da España a los ciudadanos de la UE ha sido obligado por la legislación europea, no una iniciativa propia). Más aún: la *absoluta* endogamia y el feroz localismo de la actual universidad española, ambos fomentados sin rubor alguno desde las propias universidades, favorecidos por normas autonómicas y consentidos por las ministeriales son, *no less*, una aberración.

Tiene mucha razón Tarrach: la movilidad del profesorado dentro del país, que fue muy considerable (yo mismo he pertenecido, en España, a cuatro universidades geográficamente alejadas) hoy es nula. Y no por casualidad: aunque no se diga es exactamente lo que se persigue, contraviniendo hoy, además, uno de los 'objetivos esenciales' del proceso de Bolonia: la movilidad de profesores e investigadores dentro y fuera de la UE. Sería esencial recuperar —y cumplir sin subterfugios— la norma según la cual ninguna universidad podía contratar a ningún doctor propio sin que pasase dos años al menos en otra institución académica.

Hace un cuarto de siglo, la gran politización de las universidades españolas era comprensible y consecuencia de muchos años de dictadura; en pleno siglo XXI, sin embargo, está mucho menos justificada. Es cierto que la universidad debe ser también conciencia de la sociedad, pero no debería ser *utilizada* para la contienda política, que debe dirimirse en los foros adecuados. Tampoco se debe tratar de conseguir en la universidad lo que las urnas niegan fuera de ella, lo que constituye una especial tentación para partidos minoritarios. Resulta penoso, también, que el color político de los *rectorables* pueda llegar a ser tanto o más importante —desde luego determina los apoyos *oficiosos* que reciben de los partidos— que su competencia científica y profesional. Como muestra de lo que se puede dar en el politizado clima actual, mencionaré un solo ejemplo. Hace algo más de un año, en un Claustro universitario, un estudiante nacionalista afirmó sin pestañear que él "quería una universidad verdaderamente valenciana, no como una de esas que salen bien en las clasificaciones... una como... no sé, no me acuerdo, ah sí, como Harvard o Cambridge" (*sic*).

Se puede tolerar, hasta comprender con algún esfuerzo, la ignorancia juvenil, aunque debería ser obvio para cualquiera que para mejorar hay que mirar a los mejores. Lo sorprendente es que sólo una persona consideró necesario responder al rebuzno del joven claustral; y que no fue ninguna autoridad académica —de las muchas presentes en el Claustro— quien lo hizo. Se trata sin duda de una anécdota, pero puede elevarse sin riesgo a categoría.

Al margen de los problemas señalados —cuya corrección, en general, sólo requeriría voluntad, no gasto alguno— hay, además, tres circunstancias importantes que afectan a la universidad. Las dos primeras son externas y su mejora sí requiere financiación adicional; la última es puramente universitaria y, por el contrario, su corrección representaría un considerable ahorro. En primer lugar es imprescindible mejorar las enseñanzas medias, especialmente en las ciencias... y el inglés; los informes PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la OCDE dejan a España en muy mala posición. De nuevo, el problema no sólo es de medios: la modesta Finlandia queda magníficamente. Y algunas políticas *imaginativas* para paliar el fracaso escolar, como la de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía que estableció importantes incentivos económicos para el profesorado de los IES ligados a la consecución de objetivos de productividad (léase número de aprobados), sólo producen bochorno. En segundo lugar, hay que mejorar y dignificar socialmente la formación profesional, que debería acoger una fracción importante de los muchísimos estudiantes que escogen otras opciones que acaban por abandonar, con el grave problema de frustración personal y despilfarro que encierra. Es curioso y significativo, por ejemplo, que las universidades no den publicidad sobre los elevados porcentajes de abandono, tanto globales como para las distintas titulaciones. Éste implica una pérdida de muchos millones de euros anuales, a la que hay que añadir la que causan los 'eternos universitarios', que invierten muchos más años de los requeridos para concluir sus estudios (la matrícula sólo representa la quinta parte del coste de la enseñanza universitaria por lo que, de hecho, *todos* los estudiantes están becados). Por otra

parte, el paro juvenil en España es terrible, habiendo pasado de un 21'4% en 2007 al 46'4% en 2009; sería inferior, pese a la actual crisis, con una mejor FP. En el pasado curso la FP sólo tenía 580.000 alumnos, lo que representa un porcentaje diez puntos por debajo de la media de la OCDE; como comparación, en el curso 08–09 había alrededor de 1.650.000 universitarios incluyendo el postgrado (más del 54% mujeres), unos 200.000 de ellos en universidades privadas.

Sobran universidades

Finalmente, un tercer y último factor ha influido muy negativamente en la calidad de las universidades españolas, pues implica un uso muy deficiente de los recursos disponibles. Es fácil de enunciar: hay demasiadas¹⁶. Muchas se crearon por razones políticas pese a que se sabía, además, que

¹⁶ Hasta 1968, las universidades públicas españolas se reducían a doce: las nueve históricas, Salamanca (1218), Valladolid (s. XIII), Barcelona (1450), Santiago de Compostela (1495), Valencia (1499), Sevilla (1505), Granada (1531), Zaragoza (1542) y Oviedo (1608), junto con la Universidad Central de Madrid (hoy Complutense, trasladada desde Alcalá de Henares en 1836), Murcia (1915) y La Laguna (refundada en 1927). A éstas habría que sumar las privadas, entonces todas de la Iglesia, especialmente la Pontificia de Salamanca (1940, 1963), la de Navarra (1960), Deusto (1963) y la Pontificia de Comillas en los sesenta (junto con el Instituto Católico de Alta Dirección de Empresa —ICADE— y el ICAI). En 1968 se crearon las universidades autónomas de Madrid y Barcelona y la universidad de Bilbao, y después las de Santander, Córdoba y Málaga (1972), Extremadura (1973) y un número considerable de colegios universitarios, hoy ya universidades. A comienzos de los setenta se crean las Universidades Politécnicas; en total, España tiene unas 75 universidades (es difícil mantener la cifra actualizada), la tercera parte privadas.

En los inicios de la democracia se perdió una gran oportunidad para comenzar a devolver la universidad de Salamanca a su antigua gloria, por la que aún se la conoce en todo el mundo. El biólogo Julio Rodríguez Villanueva, entonces su rector, se lo pidió así al Rey cuando éste asistió a la primera inauguración de curso académico de la democracia en octubre de 1976, recordándole la especial vinculación de su abuelo a la universidad de Madrid. Salamanca hubiera debido aspirar a ser la Cambridge española: ambas universidades tienen tamaño y antigüedad muy semejantes —Cambridge es de 1209— y se encuentran en ciudades monumentales de población parecida. Invertir en la universidad más antigua de España hubiera sido más provechoso, por ejemplo, que crear estudios innecesarios en cada esquina. Salamanca debería tener un régimen y financiación especiales al margen del sistema autonómico, aceptado con generosidad por todas las autonomías: la universidad de Salamanca se lo merece. Es, además ▶

la población universitaria descendería por la baja natalidad española¹⁷. Hubiese sido mucho mejor –y más rentable– establecer una política de becas para potenciar la movilidad y capacidad de elección de los estudiantes frente al actual absurdo de ‘mi Facultad o Escuela a la puerta de mi casa’, pues lo importante no es dónde se estudia, sino cómo y con quién se estudia; de ahí la necesidad de informar sobre la calidad de las universidades. Hoy, sólo el magnífico programa europeo Erasmus atempera el provincianismo de los universitarios españoles, que no es bueno para ellos ni para el país. Al pernicioso localismo contribuye también –y no poco– la escuela autonómica, que con frecuencia estrecha los horizontes de los jóvenes bachilleres. Pues no fue la preocupación por la enseñanza de las matemáticas, precisamente, lo que movió a las autonomías a reclamar la transferencia de las competencias educativas. El resultado –también éste era perfectamente predecible y no cabe sorprenderse hoy– está a la vista.

Es difícil, en el actual marco autonómico, reducir el número de universidades. Incluso dentro de una comunidad autónoma, cada capital de provincia o ciudad mediana *exige* tener *su* universidad. Pero, al menos, es obvio que habría que suprimir duplicaciones de Escuelas y Facultades cuando se encuentran geográficamente próximas, especialmente en la misma ciudad o comunidad autónoma. Esto se aplica, muy en especial, a la absurda ‘competencia’ que se hacen las universidades y las politécnicas públicas, que han duplicado enseñanzas interesa-

damente –para generar necesidades de plazas docentes– bajo el pretexto de una supuesta ‘demanda social’. La sociedad, mal informada, asiste como convidado de piedra a la creación de nuevos estudios y centros públicos que literalmente se *venden* como un ‘gran avance’, aunque hubiera sido mucho mejor potenciar los ya existentes: *menos es más*, y más barato. La supuesta ‘sana competencia’, que se aduce para justificar la duplicación de enseñanzas y centros no es, en realidad, mas que marketing puramente falaz, pues al ser públicos no pueden ‘quebrar’ y desaparecer cuando su calidad es escasa o no atraen suficientes estudiantes. Por supuesto, la tentación de rebajar el nivel académico para captar alumnos puede aparecer, y aparece, como una perversa solución al problema de la falta de estudiantes. Nunca se debió llegar a esta situación, que sobre todo perjudica –como siempre– a los buenos alumnos, un capital precioso y escaso que toda sociedad debería mimar y proteger. La actual distribución de enseñanzas –el ‘mapa de titulaciones’, en la jerga al uso– es insostenible bajo cualquier criterio salvo el del clientelismo académico y político. Paradójicamente, cuanto más se globaliza el mundo en que vivimos, más se cantonalizan nuestras universidades.

Conclusión

Dadas las muchas vicisitudes que España ha superado podría pensarse, pese a todo, que las universidades y la ciencia españolas están mejor de lo que cabría esperar. También, que el nuestro es tiempo de cambios y que las universidades sólo tie-

nen que adaptarse algo más a ellos. Pero ese optimismo sería engañoso: los problemas señalados son tan profundos como antiguos. Y no estamos en una época de cambios, sino ante un cambio de época. Nos encontramos lejos de tener universidades con la calidad docente y científica, el afán de superación, la independencia intelectual, la tolerancia y la profesionalidad que la sociedad actual requiere. El país no se puede permitir la *medianía* ni el *despilfarro* actuales. Por otra parte, el hecho de que la calidad de las universidades españolas haya descendido internacionalmente en términos relativos, no aumentado, debería ser una señal de auténtica alarma. Para estar preparados para el futuro inmediato, nuestras universidades deben mejorar sustancialmente: su calidad es, hoy, una cuestión estratégica. No nos engañemos: está muy bien que España cuente con deportistas excepcionales y con la mejor selección de fútbol del mundo, pero sería mucho mejor que tuviera también universidades de primera división¹⁸ y unos cuantos premios Nobel científicos. Pues no hay nada más rentable para una sociedad que la educación de sus miembros: su coste –no necesariamente económico, como he señalado– es despreciable frente al de la ignorancia. Así lo resumió también, con cáustica brevedad, un antiguo presidente de Harvard, el abogado Derek C. Bok: *if you think education is expensive, try ignorance.* ■

una de las más antiguas del mundo y la *madre* de las primeras universidades de las Américas: la *Real y Pontificia Universidad de México* se creó en 1545, más de un siglo antes que la más antigua de los EEUU y también la mejor del mundo, Harvard, que es de 1651. El *octavo* centenario de Salamanca será en 2018: aún no es tarde para empezar.

¹⁷ Este descenso no es coyuntural: incluso teniendo en cuenta la inmigración, continuará en todos los distritos universitarios durante bastantes años. Según el *Atlas Digital de la España Universitaria*, la retracción de la demanda universitaria por razones demográficas será más fuerte en los distritos del norte, centro y oeste, y menor en Madrid y los distritos mediterráneos, debido a que estas zonas tienen una población más joven y una mayor tasa de inmigración.

¹⁸ Quizá así la sociedad civil, que tradicionalmente ha ignorado sus universidades, cambiaría su indiferencia. Hace pocos años (2001), el químico Herchel Smith, un exitoso antiguo alumno de Cambridge (Emmanuel, 1942), legó 60 millones de libras a la universidad de Cambridge y 100 millones de dólares a la de Harvard. Las donaciones al *alma mater* forman parte de la cultura anglosajona. ¿Cuándo los universitarios españoles que triunfan en su vida profesional se acordarán de las instituciones que tanto influyeron en sus vidas? En España, donaciones privadas como la reciente de la Fundación Esther Koplowitz (al centro biomédico de Barcelona que lleva su nombre) son la excepción, no la norma. ¿Cuándo, por otra parte, será suficientemente generoso el Ministerio de Hacienda con la fiscalidad de este tipo de donaciones?

José A. de Azcárraga es catedrático de física teórica de la Universidad de Valencia y miembro del IFIC (Instituto de Física Corpuscular CSIC-UVEG).