

EL MODELO DE UNIVERSIDAD ESPAÑOLA: UNA CRÍTICA

Por el Académico de Número
Excmo. Sr. D. Francesc de Carreras Serra*

Antes de abordar la cuestión que indica el título, quiero formularles algunas advertencias, en el fondo algunas disculpas por el atrevimiento de dedicar mi intervención al tema escogido.

En primer lugar, el título («El modelo de universidad española: una crítica») me resulta, y de ello me di cuenta después de comunicarlo a la secretaria de la Academia, demasiado pretencioso y desborda en mucho lo que será una ponencia —breve, como todas— que no tiene otro objeto que dar lugar a un debate en el que la mayoría de los aquí presentes pueden intervenir con más, o al menos tanta, autoridad como la mía, en ningún caso menos, por su condición de profesores universitarios. Con ello quiero advertir que no será una crítica al modelo sino a ciertos aspectos del modelo sobre los que, debido a mi condición de profesor, puedo tener alguna opinión fundamentada.

Es obvio, por tanto, que no soy un especialista en el estudio de los problemas de la universidad sino que hablo solo desde la experiencia de profesor que ha dedicado 45 años a la labor universitaria, a los que se podrían añadir los cinco años como alumno de Derecho, más los cursos de bachillerato, es decir toda una vida. Mi aprendizaje de lo que es la universidad es, por tanto, solo fruto de la experiencia, sin otros títulos que añadirle, aunque sí puedo decir que desde que entré en la universidad como alumno me interesó la institución y me impliqué en sus problemas y en las posibilidades de su mejora.

* Sesión del día 18 de mayo de 2021.

En numerosos artículos de periódico, más o menos al hilo de la actualidad, fui exponiendo algunas ideas sobre los problemas de la enseñanza en general y de la universidad en particular. A raíz de uno de ellos, nuestro compañero de Academia Santiago Muñoz Machado me sugirió si podía ampliarlo y profundizar algo más para un próximo número de *El Cronista*, la revista de cultura jurídica que dirige. Lo acepté como un reto, me planteé ordenar un poco mis ideas sobre la materia y Santiago tuvo la generosidad de publicarlo como artículo en unos de los primeros números de su revista.

Ello me llevó a seguir dándole vueltas al tema, estábamos en la época del debate sobre el mal llamado Plan Bolonia, publiqué otro artículo de mayor extensión en una revista de derecho constitucional y después dos colaboraciones en libros colectivos. Por tanto, es un tema sobre el que he reflexionado y leído, también he conversado con colegas y estudiantes, pero nunca como experto —si es que hay expertos sobre la universidad— sino como profesional de la misma.

Con ello quiero decirles, que el título apropiado debería ser mucho más modesto, por ejemplo, «Algunos elementos para un debate crítico sobre el modelo de universidad española». Y no es falsa modestia sino, simplemente, sentido de la realidad. También advertirles que no trataré de los tópicos habituales, interesantes sin duda, pero demasiado repetidos: la falta de recursos económicos, la necesidad de internacionalizar la universidad, la escasa presencia en los *rankings* mundiales o, en las enseñanzas primaria y secundaria, que también trataremos como un primer y previo problema universitario, de la asignatura de religión o la enseñanza de las lenguas cooficiales.

Simplemente, con estas palabras preliminares quería dejar explícitamente claro que trataré solo de algunos elementos del modelo, no el modelo en su globalidad; y lo trataré desde la perspectiva no de un especialista, menos aún de un pedagogo, sino desde mi experiencia como universitario preocupado por la actualidad y futuro de la universidad.

Hechas estas consideraciones previas, vayamos al asunto que hoy nos ocupa.

I. UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS MODELOS CLÁSICOS DE UNIVERSIDAD

Es casi un tópico señalar distintos modelos nacionales de universidades a partir del siglo XIX, no sé si ello se corresponde del todo con la realidad pero en todo caso nos ordena un poco las ideas para determinar los rasgos peculia-

res de algunas de las universidades de la época contemporánea que podemos considerar como modelos.

El *modelo francés* aporta dos características estrechamente conectadas: centralismo y uniformidad. Centralismo administrativo y financiero, uniformidad en cuanto a planes de estudio, programas de las asignaturas, métodos pedagógicos y concursos de acceso al profesorado. Su finalidad principal es la enseñanza, no la investigación, es decir, pretende inculcar a los alumnos una formación intelectual básica común a todos. El principio que rige esta uniformidad es el de igualdad, en perjuicio de la libertad académica que fomenta la creatividad propia del trabajo intelectual.

El *modelo Oxford y Cambridge*, que no es el de toda la universidad británica, está basado en la idea de que la enseñanza universitaria debe estar encaminada a conseguir una peculiar formación cultural y humana mediante la cual los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios para que en el futuro estén en condiciones de enfrentarse a cualquier circunstancia de la vida y sean capaces de desempeñar cualquier profesión a la que se dediquen. Este modelo, denominado por el cardenal Newman «educación liberal», pretendía formar a la elite que, en tiempos pasados, debía dirigir los designios de Gran Bretaña como potencia imperial.

El *modelo alemán* es bien distinto a los anteriores. Dos notas lo caracterizan desde la fundación de la Universidad de Berlín en 1810. Primero, fomentar el espíritu nacional con la finalidad de unificar la nación alemana todavía dividida, tal como muestran los escritos de Fichte. Segundo, la universidad debe estar principalmente al servicio de la ciencia y la investigación. Por tanto, la universidad no se justifica por la enseñanza de una determinada profesión, ni tampoco por la formación cultural del estudiante sino por configurar una mentalidad racionalista, crítica y sistemática, que permita aproximarse a la verdad mediante el aprendizaje de los métodos de investigación. Éste es el fin primordial de la universidad. Además, a diferencia del modelo francés, era un modelo descentralizado y competitivo, quizás ahí está también la razón de su enorme éxito.

A partir de la segunda guerra mundial, el *modelo de Estados Unidos* ha sido el que mayor influencia ha tenido en el resto del mundo. La enseñanza superior norteamericana ha sabido integrar, hasta constituir un sistema nuevo, la tradición científica alemana, la capacidad pedagógica francesa y la formación integral británica, añadiendo un giro profesionalizado a estas enseñanzas. Si algo caracteriza a la universidad estadounidense es su enorme variedad, la coexistencia de muy diversos tipos de enseñanza superior y también niveles de calidad muy distintos. Determinados centros de enseñanza superior se dedican solo a formar profesionales (por ejemplo, el MIT) o solo a la investigación científica (por ejemplo, la John Hopkins University) y muchos otros no deben im-

partir enseñanza en todas las ramas del saber sino solo en determinadas especialidades. En todo caso, la idea de universidad como centro del conocimiento donde conviven profesores e investigadores de todas las esferas del saber no ha sido nunca un dogma de la universidad estadounidense.

Este pragmatismo se proyectó también en primar la enseñanza profesional, algo que en Europa se solía diferir al período posterior a la licenciatura. Ello fomentó que en las universidades norteamericanas se desarrollaran investigaciones sobre los métodos de enseñanza dedicados a perfeccionar la práctica profesional producto de las cuales son, por ejemplo, los estudios MBA en las escuelas de negocios. También ha contribuido al progreso de la universidad estadounidense la competencia entre universidades, fomentada por la coexistencia de universidades públicas y privadas, por un eficiente sistema de becas gracias al cual las buenas universidades pueden seleccionar a los alumnos dotados de talento aunque carezcan de recursos económicos y, finalmente, por el mismo sistema federal de su forma territorial de Estado.

A todo ello debe añadirse, finalmente, un hecho histórico circunstancial que contribuye a explicar el gran avance de la universidad americana durante el siglo xx: la incorporación de profesores e investigadores de Alemania y otros países centroeuropeos, la mayoría de origen judío, que se refugiaron allí huyendo de la persecución nazi. En los últimos decenios, las universidades norteamericanas también se han nutrido de profesores asiáticos, sean de Extremo Oriente o de la India. La acogida de estos científicos foráneos no hubiera sido posible si, en lugar de ser la norteamericana una universidad flexible y abierta, hubiera sido burocrática y endogámica.

* * * * *

Estos modelos entraron en crisis a mediados del siglo xx debido a los cambios económicos, sociales, político y culturales que hicieron imprescindible la transformación de la enseñanza superior. Desde entonces, sin un modelo claro, las universidades fueron adaptándose de forma empírica a los nuevos retos, solucionando los problemas conforme se iban presentando, sin ideas definidas sobre el rumbo que era preciso tomar, pero configurando, en todo caso, una universidad muy distinta a la existente hasta entonces.

En el contexto de la sociedad liberal europea, desde mediados del siglo xix hasta mediados del xx, la universidad fue un pequeño reducto destinado a la educación superior de las futuras elites políticas, burocráticas, técnicas y profesionales, reclutadas entre las clases altas y media-altas, entonces solo una pequeña parte de la población total de cada país. Todo ello cambia en los años que siguen a la segunda guerra mundial con el advenimiento de la sociedad postindustrial y el Estado Social.

Los motores de este cambio fueron el acelerado proceso de crecimiento económico y al rápido progreso científico y técnico. Dos consecuencias de estos fenómenos afectan a la universidad. Primera, el gran aumento de las clases medias y el acceso de estas a los centros de educación superior: las masas —en terminología de Ortega— irrumpen en la universidad y esta se amplía considerablemente, tanto en número de centros como en número de estudiantes. Con este cambio, la universidad deja de ser un ámbito solo reservado a una reducida elite social. Segunda, la ciencia, la técnica y la preparación profesional pasan ser factores decisivos del desarrollo económico y social. La sociedad necesita, para crecer y desarrollarse, una gran cantidad de especialistas en los saberes más diversos.

Por su parte, el Estado también se fue transformando profundamente al compás de estos cambios: del reducido ámbito del Estado liberal, se pasa a un Estado Social de enorme amplitud que se obliga a garantizar los derechos económicos, sociales y culturales mediante la creación de servicios públicos estatales. Así, el Estado precisa no solo de los funcionarios clásicos propios de las burocracias decimonónicas —normalmente procedentes de las facultades de derecho— sino también especialistas en las nuevas funciones públicas propias del Estado Social, además de abogados, también economistas, médicos, maestros, matemáticos, físicos, biólogos, químicos, ingenieros y arquitectos.

En los tiempos recientes, durante los últimos treinta años, esta tendencia no ha disminuido sino, al contrario, se ha intensificado y, a la vez, ha adquirido particularidades nuevas: por un lado ha aumentado la especialización en cada una de las ramas del saber conforme los conocimientos progresaban; por otro lado, se han desgajado de los antiguos grandes troncos del conocimiento nuevas ramas (psicología, sociología, telecomunicaciones, periodismo, ciencias políticas, informática, etc.), creándose, a su vez, también dentro de estas nuevas ramas, múltiples especialidades, muchas de las cuales han pasado a constituir licenciaturas enteras. Todo ello ha provocado, como no podía ser de otra manera, cambios sustanciales respecto a la vieja universidad. Ya la universidad actual y, más aún la futura, poco tienen o tendrán que ver con el pasado.

II. UN MODELO ESPAÑOL SIN TRADICIÓN DEFINIDA Y CON RECIENTES CAMBIOS PRECIPITADOS

La universidad española, a lo largo de la historia, nunca ha llegado a tener una tradición ni un perfil propio. Organizada a mediados del siglo XIX al modo estatalista y centralizado francés, tuvo luego, en algunos de sus mejores centros, una muy clara influencia alemana debida, sobre todo, al impulso del movimiento aglutinado en torno a la Institución Libre de Enseñanza. Si la ciencia y la investigación avanzaron entonces en España fue debido muy especial-

mente a este grupo de universitarios que, en su segunda y tercera generación, ocupan ya numerosas cátedras en el primer tercio de siglo xx. Ahí hubo una posibilidad de que la universidad española se renovara, se modernizara, adquiriera personalidad propia y reconocimiento internacional. Pero la guerra civil truncó esta positiva evolución: buena parte de los mejores profesores e investigadores tuvieron que exiliarse y los que se quedaron estuvieron sometidos a una vida intelectual llena de dificultades en un entorno de mediocridad general. Con algunas notables excepciones individuales, que supusieron un puente importantísimo por el que transitaron las nuevas generaciones, la universidad no empezó a recuperarse hasta los años sesenta y setenta, obteniendo sus primeros frutos en los ochenta, ya en plena democracia constitucional.

Desde estas fechas hasta hoy, la universidad española ha emprendido, con inusitado empuje, una carrera en la que ha acortado distancias con las mejores universidades europeas. Nunca como hasta ahora los centros docentes habían abocado tantos esfuerzos a la investigación y a la ciencia, aunque todo ello se hiciera de manera atropellada y sin una directriz clara. Probablemente, esta falta de orientación fue debida a que en el espacio de tiempo en que esta transformación tuvo lugar (sobre todo entre 1968 y 1985) coincidieron tres circunstancias, positivas en sí mismas, pero que en la universidad fomentaron un cierto desorden.

En primer lugar, este periodo coincidió con el final del franquismo y los primeros años de la democracia. La libertad en la universidad se adelantó a la libertad en la sociedad española y en los últimos años de la dictadura se mezclaron confusamente política y universidad, ocasionando una situación de caos en la enseñanza universitaria.

En segundo lugar, este periodo coincide también con el aumento exponencial de los estudiantes debido al desarrollo económico y al consiguiente crecimiento demográfico, y también con el correlativo aumento de profesorado y la creación de nuevas universidades: con un cierto retraso respecto al resto de Europa occidental, de forma inevitablemente atropellada, se pasó de la universidad de elites a la universidad de masas. Ello hizo que se diera prioridad a lo urgente y se dejara algo de lado lo importante. Por ejemplo, para cubrir las exigencias del rápido aumento de estudiantes, se improvisaron profesores sin tener suficientemente asegurada su calidad. Mi generación fue testigo y protagonista de aquellos años.

En tercer lugar, en las postrimerías de esta fase y en los años siguientes se desarrolló el Estado de las autonomías, cambio decisivo porque, precisamente, en ese proceso de descentralización la gestión de las universidades pasó a ser competencia de las comunidades autónomas. En consecuencia, para hacer frente al crecimiento de la demanda —o, peor, creando oferta donde no había demanda— se fundaron numerosas nuevas universidades públicas por simples

motivos partidistas y electorales, entre ellos, muy especialmente, satisfacer a las clientelas políticas locales de los partidos que gobernaban en cada una de las comunidades. En efecto, en todas las capitales de provincia se crearon universidades o facultades sin planificación previa alguna y en las áreas metropolitanas de Madrid y Barcelona aumentaron de forma desproporcionada las instalaciones universitarias. Desde el punto de vista de la racionalidad y la eficacia, teniendo en cuenta solo los intereses generales y las naturales limitaciones del gasto público, este desmesurado crecimiento de pequeñas universidades no se debiera haber producido. A los pocos años, el decrecimiento demográfico ha mostrado como el gasto en muchos de estos centros no ha sido otra cosa que un inútil dispendio.

A pesar de todo ello, el balance universitario en la España de los últimos treinta años ofrece claroscuros y puede sintetizarse en dos notas, una positiva y otra negativa.

Por un lado, la investigación —especialmente a partir de la década de los noventa— ha tenido un gran empuje. Por primera vez en la historia de nuestro país ha comenzado a existir una política de desarrollo de la ciencia. Así lo demuestra el enorme crecimiento del número de publicaciones que dan cuenta de los trabajos científicos y el excelente papel de profesores españoles en los equipos internacionales de investigación.

Por otro lado, en cambio, desde el punto de vista de la enseñanza, la formación de los licenciados (hoy graduados) es, en líneas generales, cada vez más deficiente. Demasiados estudiantes abandonan los estudios y aumentan las quejas de los profesionales experimentados sobre la insuficiente preparación de los jóvenes que se incorporan a las distintas profesiones tras acabar la carrera.

III. PROBLEMAS ACTUALES DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

En este contexto detengámonos en señalar *cuatro importantes problemas actuales* que, a mi parecer, influyen negativamente en la universidad española de hoy y que, si no se remedian, son un obstáculo a cualquier posible reforma futura. Nos referimos a la mala formación intelectual con la que se accede a la universidad, al actual método de selección del profesorado, al perverso sistema de gobierno de nuestras universidades, el nuevo modelo pedagógico que se ensaya con el mal llamado Plan Bolonia y como la función del grado y el postgrado van en detrimento de la igualdad de oportunidades.

A) Tanto los datos objetivos que indican muy diversos estudios estadísticos como la impresión subjetiva de muchos profesores, llevan a la conclusión que la preparación de quienes ingresan en la universidad es bajísima y ello

explica el alto número de abandonos a media carrera, las dificultades para ir aprobando los cursos a trompicones y la mala formación básica de muchos recién graduados.

Todo ello es debido a *las carencias manifiestas de la enseñanza primaria y secundaria*. Esta mala preparación tiene, a mi parecer, dos vertientes principales: escasos conocimientos y muy poco espíritu de trabajo. Todo ello es fruto de un sistema educativo basado en un modelo pedagógico equivocado que comenzó a extenderse a fines de los años sesenta, formó primero a varias generaciones de maestros y, finalmente, tomó carta de naturaleza legal con la aprobación de la LOGSE (1990). Un modelo en el que por encima de la adquisición de conocimientos básicos se daba prioridad a una supuesta felicidad idílica del niño y del adolescente, lo cual conducía a una educación en la que se debían evitar supuestos traumas psicológicos y, sobre todo, establecidos estos objetivos, no se le enseñaba que todo aprendizaje, tanto en la infancia y en la juventud como a lo largo de toda la vida, exige esfuerzo. La supresión, de hecho, de las calificaciones escolares (el «necesita mejorar» y el «progresá adecuadamente», hoy felizmente suprimido, al menos formalmente), el rechazo de la memoria como instrumento del saber y la sustitución de los exámenes —supuestas pruebas represivas— por sencillos trabajos escolares, han resultado malas técnicas en la educación de los jóvenes: el alumno se ha acostumbrado a cumplir con sus deberes escolares sin esfuerzo alguno.

Con esta escasa preparación, los estudiantes accedan a la universidad indefensos ante lo que se les viene encima. No tienen el hábito de estudiar, escriben muy defectuosamente y el simple hecho de leer les supone un esfuerzo insuperable. Los más capacitados saben espabilarse solos, el resto, desorientado, se queda por el camino. El mal causado, en muchos casos, es de difícil reparación: lo que no se ha enseñado —y se ha debido enseñar— en la primaria y secundaria, es muy difícil que se aprenda en los estudios superiores y a lo largo de la vida. Sin embargo, es difícil cambiar la mentalidad de los maestros formados en este modelo pedagógico y no parece que los pedagogos más influyentes en las instancias políticas estén dispuestos a rectificar estos planteamientos. Por el contrario, este modelo pedagógico tan perjudicial en primaria y secundaria, se intenta trasladar, como veremos, a la universidad.

B) El *sistema de acceso al profesorado* es, obviamente, una de las claves para una universidad de calidad. El tradicional sistema de oposiciones, es decir, de pruebas públicas ante un tribunal imparcial elegido por sorteo entre especialistas en una materia específica, había subsistido, mal que bien, bajo diversas modalidades. La vigente LO 4/2007, de universidades (LOU), lo ha suprimido: ya no hay oposiciones sino acreditaciones, es decir, una comisión designada de forma discrecional por el Ministerio, en la mayoría de los casos sin especialistas en la materia específica sobre la que debe juzgarse la idoneidad de quien pretende ser profesor y sin dar publicidad alguna a la motivación

de sus decisiones, examina algunos aspectos, simplemente formales, del currículum del concursante y le acredita o no como profesor en alguno de los diversos grados docentes.

Ciertamente los sistemas anteriores —las oposiciones, en todas sus variantes— no garantizaban de manera infalible la selección de los mejores. Ya la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, vigente hasta el 2001, introdujo un modelo que fomentó la endogamia y perjudicó la libre competencia para acceder a una plaza. Mejor orientado estaba el sistema de habilitaciones que instauró la LOU de 2001, de breve duración y con ciertos fallos en su mecanismo de aplicación, pero válida en lo sustancial. Al menos, en estos sistemas el tribunal juzgador estaba formado por especialistas designados por sorteo (en todo o en parte) y ante el cual los concursantes realizaban unas pruebas donde se debatían sus méritos en público.

En el sistema actual, en cambio, la comisión juzgadora no está compuesta, ni mucho menos, por especialistas en todas las materias sobre las que debe decidir, ha sido designada por un órgano vinculado al Ministerio, toma acuerdos opacos sin debate público y ni siquiera entrevista al concursante. Así pues, los criterios mediante los cuales se adoptan decisiones son simplemente cuantitativos y previamente tasados —número de libros o artículos, investigaciones, estancias en el extranjero, cursos de aptitud pedagógica, cargos académicos desempeñados, entre otros—, no cualitativos y motivados según la libre apreciación de la comisión juzgadora acerca de cada concursante concreto. El campo para la arbitrariedad está, pues, mucho más abonado que antes. Una vez el concursante resulta acreditado, la asignación a la plaza la determinan las universidades en una pantomima de concursos públicos que fomenta, más que antes todavía, la endogamia propia de las facultades y departamentos universitarios.

A mi modo de ver, el profesorado universitario debe seleccionarse, bien mediante pruebas objetivas y públicas que conducen a la situación de funcionario, bien mediante contratos a disposición de las partes. En un modelo de universidades competitivas, con libertad en las retribuciones al profesorado y en el precio de las matrículas de los alumnos, el modelo contractual puede funcionar ya que es el mercado quien determinará el grado de calidad del centro docente. En un modelo burocrático y no competitivo como es la universidad pública actual solo puede funcionar razonablemente bien, dentro de lo que cabe, un sistema de selección de profesorado basado en pruebas objetivas y públicas, con una resolución final razonada, llevadas a cabo por un tribunal de especialistas. Todo sistema intermedio, como de hecho es el actual, conduce a la no distinción entre quiénes son competentes y quiénes no, es decir, se sitúa en el menos estimulante de los escenarios: no garantiza la calidad y fomenta la endogamia.

C) El *gobierno de las universidades* cambió radicalmente, como era inevitable, con la LRU de 1983, que desarrollaba la autonomía que consagraba la Constitución. Pero a la autonomía se le añadió, de forma confusa, la denominada democracia universitaria. En el nombre de ambas se han justificado medidas y actitudes que, en realidad, lo único que han reflejado, en este contexto, es la perversión de ambos conceptos.

La autonomía universitaria no es política —como la de las comunidades autónomas, por ejemplo— sino que es funcional, es decir, las competencias que la universidad ostenta en virtud de su autonomía derivan de la libertad académica, fundamental en el campo de la enseñanza y de investigación. Por tanto, la universidad es autónoma de forma limitada, es decir, solo «en función» de la garantía de la libertad académica, no es autónoma para tomar decisiones en todas las materias que afecten a la universidad. En eso último, en todo aquello que no afecte a la libertad académica, las universidades públicas deberían estar dirigidas por los poderes públicos competentes, es decir, por el Estado y, especialmente, dada la distribución de competencias, por las comunidades autónomas. La razón radica en que los poderes públicos deben velar por la calidad de las funciones docentes e investigadoras que la universidad realiza como consecuencia de que está interesada en tener una fuerza de trabajo compuesta por buenos especialistas en los distintos saberes y profesiones, ya que ello es una obvia necesidad social.

Esta es, en definitiva, la razón por la cual los poderes públicos, con el dinero de todos los contribuyentes, financian la mayor parte del gasto de las universidades públicas ya que, como es sabido, en líneas generales las tasas que pagan los estudiantes solo cubren aproximadamente el 15 por cien de los presupuestos de las universidades y los ingresos propios de cada universidad un 5 por cien más. De ahí se deduce que los poderes públicos subvencionan el 80 por cien del gasto universitario.

Por tanto, si bien las decisiones de estos poderes públicos no pueden afectar el ámbito de la libertad académica, constitucionalmente garantizada por la autonomía universitaria, en las demás cuestiones la competencia debe ser estatal o autonómica, de acuerdo con el adecuado reparto de competencias. Sin embargo, esta autonomía universitaria ha sido tan malentendida que, en cierta manera, se suele considerar que todo lo que afecta a la universidad debe ser decidido por las autoridades académicas. Ello es un error debido a la mala comprensión del concepto mismo de democracia. Veamos.

Los poderes de las autoridades universitarias emanan de dos fuentes: la autonomía universitaria que la Constitución garantiza (y que la ley no les puede arrebatar) y las funciones que les atribuyen las leyes estatales o autonómicas. Ahora bien, estas leyes estatales o autonómicas deben cuidar de no conferir a la universidad competencias para las cuales no está capacitada por-

que sus autoridades no tienen legitimidad democrática para ello debido a que el cuerpo electoral que elige los cargos universitarios está compuesto por un reducido grupo de ciudadanos con unos intereses particulares: profesores, estudiantes y personal de la administración y servicios (PAS). Las materias que son de interés general deben ser reguladas por los representantes de los intereses generales, por los poderes políticos cuya legitimidad proviene del pueblo. Si no fuera así, algo que es de naturaleza pública estaría gobernado por los representantes de unos intereses privados (especialmente por los intereses de quienes tienen mayor peso, los profesores) que, lógicamente, no atenderían a los fines públicos sino a los intereses de su corporación. No sería, pues, una democracia sino un sistema corporativo. La denominada «democracia universitaria» es, con frecuencia, mero corporativismo, nada que ver, pues, con la idea de democracia.

La elaboración de los planes de estudios para adecuarlos al mal llamado Plan Bolonia ilustra perfectamente este corporativismo universitario. Efectivamente, la decisión sobre la idoneidad de un plan de estudios en las universidades públicas escapa a la libertad académica porque afecta de lleno al interés general, al interés de toda la sociedad, porque se trata de determinar cual es el grado de formación que deben tener los especialistas de las distintas profesiones en sus respectivas disciplinas. Por tanto, son los poderes políticos competentes quienes deben decidir, cuando menos, el núcleo sustancial del plan de estudios de cada grado.

El espectáculo de la época en que se elaboraron estos planes de estudio estos últimos años en las universidades que conocía, o de las que tenía noticia, confirman el carácter corporativo de nuestra pretendida democracia universitaria. Lo ha descrito con jugosa prosa el profesor Sosa Wagner: «La única brújula [que ha guiado la reforma de los planes de estudios] son los intereses individuales de los profesores. Se suprimen asignaturas, se aumentan o reducen horas lectivas en cambalaches de pasillo y en truques de favores o en intercambio de venganzas». Es cierto que la ANECA debe aprobar o rechazar, en último término, los planes de estudios elaborados por las universidades. Pero los parámetros utilizados por la ANECA para ejercer sus funciones son meramente formales, sin la posibilidad de examinar el fondo de los planes de estudio que es lo realmente importante.

Así pues, bajo capa de democracia participativa, lo que realmente se lleva a cabo son unos planes de estudio que responden a los simples intereses privados del profesorado. Es solo uno de los muchos ejemplos que se podrían aportar. El actual gobierno de las universidades públicas es, pues, más corporativo que democrático. Difícilmente puede conseguirse una universidad pública de calidad sin cambiar el modelo de gobierno universitario.

D) Ya hemos hecho una breve mención de la *teoría pedagógica* implantada en primaria y secundaria, que tan malos resultados ha dado, especialmente en el aprendizaje de conocimientos y en fomentar el hábito de estudio. Pues bien, al amparo del llamado Plan Bolonia, esta misma pedagogía se pretende extender al ámbito de la universidad.

Aunque explícitamente la Declaración de Bolonia no menciona este cambio de modelo pedagógico, implícitamente lo presupone. Además, el proyecto Tuning (2000-2004), elaborado en el marco de trabajos generados a partir de Bolonia, ha desarrollado ampliamente estas nuevas metodologías y, en sintonía con ello, el art. 89.5 de la LOU (tras la reforma de 2007) prescribe que «el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades impulsarán la realización de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria para el cumplimiento de los objetivos de calidad del EEES».

Asimismo, el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en desarrollo de la LOU, establece en su exposición de motivos que la nueva organización de las enseñanzas universitarias «impulsa un cambio en las metodologías docentes que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida».

La razón para este nuevo enfoque radica en que los conocimientos son cambiantes y su adquisición forzosamente debe renovarse en el futuro profesional del estudiante: de ahí la necesidad de la formación continuada. Por tanto, el estudiante debe «aprender a aprender», es decir, adquirir las capacidades para adaptarse a este continuo proceso de renovación. Los conocimientos actuales, dicen los que promueven este cambio de método, pronto quedarán anticuados y, en consecuencia, hay que dar preferencia a «las destrezas, competencias y habilidades», es decir, a técnicas de adiestramiento que permitan la adaptabilidad a los nuevos cambios, no al saber como conocimiento científico. En la terminología anglosajona todo ello se formula diciendo que es más importante el «*training*» (el método de aprendizaje) que el «*learning*» (el conocimiento en sí).

Esta directiva pedagógica es más que discutible. Ciertamente, no cabe duda que los conocimientos cambian. Ahora bien, difícilmente podremos entender estos cambios si no conocemos los fundamentos a partir de los cuales se producen.

Erich Fromm, en su libro «*Tener o ser?*» distingue entre «estar informado» (o «tener conocimientos») y «conocer». Estar informado, dice Fromm, «es tomar y conservar la posesión del conocimiento disponible (la información)». Conocer, en cambio, «significa penetrar a través de la superficie, llegar a las raíces y, por consiguiente, a las causas. Conocer significa «ver» la realidad des-

nuda; no significa poseer la verdad sino penetrar bajo la superficie y esforzarse crítica y activamente por acercarse más a la verdad». Y concluye: «Para alguien que *sabe*, la ignorancia es tan buena como el conocimiento, ya que ambos forman parte del proceso del saber, aunque la ignorancia de este tipo es distinta de la ignorancia del que no reflexiona. En el modo de *ser*, el conocimiento óptimo es *conocer más profundamente*. En el modo de tener, consiste en *poseer más conocimientos*». En definitiva, adaptándolo a la terminología de Bolonia, en un caso lo que se pretende es la cualidad (el *learning*), en el otro la cantidad (el *training*).

En Derecho, por ejemplo, ello resulta más que evidente. Las leyes se modifican y también su interpretación. Sin embargo, la mejor manera de poder entender estas modificaciones es un conocimiento profundo de la tradición histórica y de sus instituciones básicas. El núcleo de los problemas que permanecen inalterables a lo largo de los tiempos es lo que nos permite entender el significado de los cambios presentes, también los cambios que puedan producirse en el futuro. La idea romana de propiedad o de contrato, por ejemplo, a pesar de las transformaciones sufridas a lo largo de los tiempos, sigue siendo un buen anclaje conceptual para entender la propiedad y el contrato de hoy.

Por tanto, es dudoso que el aprendizaje de «destrezas, competencias y habilidades» sea posible si no se han comprendido previamente los fundamentos antiguos de las instituciones actuales, las razones de su evolución y los argumentos por los cuales hoy se configuran de una determinada manera y, quizás, mañana de otra. El conocimiento de la actualidad sólo es posible desde la tradición cultural en la que se fundamenta. Anteponer las técnicas para irse adaptando a los futuros avances de las ciencias y al estudio de la ciencia misma, a mi modo de ver imposibilita entender el estado de una ciencia en cualquier fase de su evolución. Es por todo ello que me parecen erróneos los fundamentos de estos nuevos métodos pedagógicos.

IV LA INCIDENCIA DEL GRADO Y EL POSTGRADO EN LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Tras superar el grado, todo hace suponer que el estudiante tendrá solo un débil barniz en la materia específica estudiada y, a pesar de que legalmente pueda acceder al mercado laboral, en la práctica, muy probablemente, este título tendrá escaso valor, a diferencia de los postgrados que, si son de calidad, serán los realmente apreciados por dicho mercado. Aquí está, a nuestro modo de ver, el aspecto más decisivo de las transformaciones que introduce Bolonia. Como ha sostenido Emilio Lamo, «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 de enseñanza post-secundaria. (...) La

enseñanza superior es ya, en la moderna sociedad del conocimiento, el equivalente a lo que fue el bachillerato en la sociedad industrial».

En el fondo, este nuevo modelo que suscribe Bolonia inventa poco y copia mucho del modelo de Estados Unidos. Efectivamente, en este país el equivalente al grado se cursa en los *colleges* de las universidades, donde se obtiene el título de *undergraduate studies*. Estos estudios son mucho más generalistas y menos exigentes todavía que los nuestros y, en general, la preparación con la que sale el alumno también es de peor calidad. Por ello, estos títulos son muy poco valorados en el mercado laboral estadounidense. La reconocida calidad de la universidad norteamericana no se debe a estos estudios sino a los cursos de especialización posterior, los denominados *graduate studies*, que en los nuevos planes españoles constituyen los estudios de postgrado, es decir, el master y el doctorado.

Probablemente en Europa sucederá lo mismo que en EE. UU.: aumentará el número de titulados en grado, con la consiguiente devaluación fáctica de este título, siendo decisivo el postgrado para la cualificación profesional y la consiguiente inserción en los altos niveles del mercado laboral. En conclusión, lo crucial —como en EE.UU.— será el postgrado y no precisamente un postgrado cualquiera sino solo aquel que goce de un merecido prestigio en el mercado laboral.

En España, los postgrados de prestigio se han cursado hasta hoy, casi únicamente, en algunas escuelas de negocios privadas (IESE, ESADE, IE) que otorgan títulos de máster para dirigentes de empresa. A partir de ahora, la reputación de una universidad se basará, principalmente, en la calidad de sus postgrados. Ello significa que comienza la competencia entre universidades, lo cual es estimulante y positivo, pero se abre también la puerta a un interrogante: ¿a quien favorecerá esta competencia, a las universidades públicas o a las privadas? Tal como están las cosas, la respuesta hay que enfocarla desde diversas vertientes.

En el grado, las universidades públicas seguirán siendo probablemente las mejores debido a su tradición, a sus amplias instalaciones, a su profesorado y a los poderes públicos que las financiarán convenientemente. En el doctorado quizás también las universidades públicas serán las mejor consideradas porque es en estas donde están, y seguirán estando, al menos por algún tiempo, los equipos de investigación de mayor calidad, especialmente en ciencias experimentales y medicina, con altos costes de financiación. Quizás las universidades privadas quieran competir en doctorados de economía, derecho o comunicación, que no exigen grandes inversiones, pueden tener interés para la vida empresarial y ser financiadas con altas tasas académicas a pagar por los alumnos.

En cambio, probablemente los mejores máster de orientación profesional serán los de las universidades privadas. Efectivamente, para este tipo de titulaciones la universidad pública está mal preparada y, por varias razones, no es previsible que mejore.

En primer lugar, porque los precios públicos de las matrículas de máster impedirán que estos sean de calidad frente a los precios libres mucho más elevados de las matrículas de las universidades privadas.

En segundo lugar, porque el carácter corporativo del gobierno de las universidades impedirá que se contraten profesores externos adecuados a los máster profesionales y, además, por razones económicas, se tenderá a aprovechar al personal propio aunque no esté capacitado para impartir una enseñanza de este tipo ya que la formación más teórica que práctica del profesorado universitario no suele ser la más adecuada para impartir con la suficiente competencia estos cursos encaminados al ejercicio profesional.

Por último, en tercer lugar, la universidad pública es hoy un aparato administrativo burocratizado e ineficaz debido sobre todo a que su autonomía ha degenerado en corporativismo y, además, desde el exterior, esta burocracia se acentúa por el intervencionismo del Estado y, sobre todo, de las comunidades autónomas. Los niveles administrativos son, pues, múltiples, complicados y burocratizados. Ello obliga a los profesores, normalmente mal dotados para la gestión, a participar en innumerables reuniones de coordinación, a infinitos trámites para organizar sus tareas y a un continuo papeleo, en lugar de dedicarse plenamente a la docencia y a la investigación que es para lo que, en principio, están preparados.

En contraste con estas características de las universidades públicas, las privadas dedicarán pocos esfuerzos a los títulos de grado —que exigen mucho gasto debido al elevado número de alumnos—, tampoco se interesarán mucho por los doctorados, pero organizarán unos valiosos títulos de máster a precios de mercado, es decir, de alto coste, mediante unos centros dotados de órganos de gobierno eficaces y de una gestión administrativa rápida y sencilla.

En consecuencia, los máster profesionales serán de más calidad en las privadas que en las públicas y, por tanto, sus títulos serán mucho mejor valorados en el mercado laboral. Ahora bien, únicamente los alumnos pertenecientes a familias con medios suficientes para financiar estos costosos estudios podrán acceder a ellos y no creo que el porcentaje de becas logre reequilibrar la situación. En el campo profesional, las elites futuras, por tanto, se formarán en los máster de las universidades privadas. La función de igualdad social, la igualdad de oportunidades que durante los últimos decenios ha fomentado la universidad pública al posibilitar los estudios de alumnos procedentes de familias de clase media-baja y de clase trabajadora, habrá concluido.

Los estudios superiores cursados en la universidad volverán a ser el filtro mediante el cual las elites sociales y económicas reclutarán entre sus propias filas a los futuros dirigentes de la Administración, de la empresa y de las distintas profesiones. El ascensor social basado en la inteligencia y el esfuerzo habrá dejado de funcionar y de ello se resentirán no solo los excluidos por su origen social y cultural sino la sociedad en su conjunto al quedar desprovista de cabezas valiosas en beneficio de aquellos que han podido financiarse un máster de calidad.

Antes sostuvimos que hasta mediados del siglo xx «la universidad fue un pequeño reducto destinado a la educación superior de las futuras elites política, burocráticas y profesionales, reclutadas entre las clases alta y media, entonces solo una pequeña parte de la población total de cada país». En España esta situación no se resolvió hasta finales de siglo pasado. Aunque estas capas altas y medias han aumentado en porcentaje respecto al conjunto de la sociedad y, por tanto, ahora no sean tan reducidas, quizás el camino recorrido en esos últimos sesenta años haya acabado y retornemos, socialmente, a la situación anterior: las nuevas elites profesionales volverán a reclutarse entre la segunda generación de estas mismas elites. Con ello, tras un rodeo, habremos vuelto al punto de partida, lo cual implica no solo una regresión desde el punto de vista social por disminuir la igualdad de oportunidades sino también desde el punto de vista económico por reducir el capital humano intelectualmente más capacitado.

III. CONSIDERACIONES FINALES A MODO DE CONCLUSIÓN

De todas estas críticas a la situación en la que se encuentra la universidad española, podemos deducir las consideraciones siguientes a modo de conclusión.

a) Los modelos clásicos de universidad, en cualquiera de sus variantes, ya no son válidos para las sociedades avanzadas del siglo xxi. Las transformaciones sociales de la segunda mitad del siglo xx los convirtieron en inviables. Ello se ha acentuado con los actuales cambios en los sistemas de comunicación globalizados, en especial la red de internet. No obstante, las principales funciones clásicas de la universidad (enseñanza de grado superior, creación de alta cultura e investigación científica) siguen siendo más necesarias que nunca y en algún ámbito deben llevarse a cabo porque el funcionamiento de la sociedad de hoy depende cada vez más de la formación humana en conocimientos y de los avances culturales, científicos y técnicos.

b) Los principales defectos actuales de la universidad española no provienen ni del pasado franquista, totalmente superado, ni del plan de Bolo-

nia, apenas ensayado, sino que son el producto de una equivocada dirección de la política educativa general en todos sus niveles desde principios de los años ochenta, es decir, ya en democracia. En primaria y secundaria ha fracasado estrepitosamente el modelo pedagógico. Respecto a la universidad, además de los perversos efectos que este modelo ha causado a los estudiantes que acceden a ella, los principales errores han sido la nula planificación general en la creación de nuevas universidades (ahí las comunidades autónomas han creado universidades más por intereses de clientelismo político y partidista que para atender a los intereses generales), a un mal sistema de preparación y selección de profesorado y a un sistema corporativo de gobierno universitario. Mientras no se adopten reformas para reconducir estas políticas, la calidad de la universidad pública no solo no mejorará sino que empeorará notoriamente.

c) Tras comprobar el fracaso del modelo pedagógico en primaria y secundaria, ahora se pretende introducir la filosofía de este modelo en la enseñanza universitaria aprovechando la implantación del plan Bolonia. Ello conducirá probablemente, por lo menos en el ciclo de grado, a un superficial conocimiento de las materias y a un mal aprendizaje de la carrera escogida. Además, el sistema de evaluación continuada que estimula dicho plan, contribuirá aún más a un descenso del nivel de la enseñanza y absorberá todas las energías del profesorado, el cual no tendrá ni el tiempo ni la tranquilidad suficiente para dedicarse a la investigación científica y a la producción cultural. Por lo tanto, a menos que se lleve a cabo una reorganización interna en las tareas de los centros universitarios y se establezcan dos tipos distintos de profesores (los docentes y los investigadores), la alta cultura y la investigación deberán realizarse en centros académicos ajenos a la universidad.

d) Las enseñanzas que hoy se imparten en la universidad, tanto en el grado como en el máster, tienden a convertirse en enseñanza profesional en el sentido peyorativo del término, es decir, no van encaminadas hacia el conocimiento de los distintos saberes en sí mismos sino al aprendizaje de un oficio, lo cual es, ciertamente, una de las finalidades clásicas de la universidad. Ahora bien, si ello puede ser conveniente en determinados estudios de grado cuyo único objetivo es la enseñanza de una profesión (dirección de empresas, gestión pública, turismo, enfermería, publicidad, periodismo o relaciones públicas, entre otras) no lo es en aquellos otros cuya finalidad es estudiar una ciencia o un saber específico (matemáticas, física, química, derecho, filosofía, medicina, historia, economía, entre otras) para después, en su caso, darle más adelante el enfoque profesional deseado.

e) El modelo pedagógico predominante en la universidad actual es obvio que necesita cambios. Para poner un ejemplo evidente: la clase magistral como elemento casi único de la enseñanza, quizás obsoleta desde hace mucho tiempo, lo es hoy todavía más en la época del internet y las videoconferencias. Ahora bien, sustituirla por un sinfín de trabajos individuales y colectivos, ade-

más de controles puntuales varios, que permiten, quizás, aprender habilidades y destrezas pero que subestiman el conocimiento de las categorías y estructuras jurídicas básicas, constituye un grave error.

f) El máster, por su parte, es indispensable hoy en día por la necesidad de especializarse en una materia, o para iniciarse en la práctica de una profesión, que permitan la inserción en el mercado laboral. Ahora bien, si la universidad pública —como es previsible— se muestra incapaz de ofrecer masters de calidad, su función social habrá quedado gravemente deteriorada, haciendo un flaco favor tanto a una sociedad más justa basada en la igualdad de oportunidades para todos como a una sociedad que funcione más eficazmente porque está dirigida por los más capacitados y no por aquellos que, únicamente debido su posición social y económica, puedan financiarse los costosos estudios de postgrado de las universidades privadas. En tanto que, desde muchos puntos de vista, lo decisivo para del nuevo modelo inspirado en Bolonia será la calidad de los másteres, y lo más probable es que los líderes en este campo sean las universidades privadas, la decadencia de las universidades públicas será irreversible a menos que, entre otras cuestiones, se reforme el modo de selección del profesorado, la forma de gobierno universitaria y el modelo de financiación pública.

* * * * *

No obstante, no todos son elementos negativos en el futuro que ha emprendido la universidad española. Ciertos valores de la universidad actual pueden ayudar a mejorarla cara al futuro. El aumento —en cantidad y calidad— de la investigación científica es el primero de ellos. El segundo, la buena formación de una parte del profesorado. Tercero, las excelentes instalaciones universitarias. Todo ello debería aprovecharse al máximo racionalizando su manera de funcionar.

Por otro lado, las becas a los estudiantes preparados y sin medios económicos personales para seguir estudiando, deberían intensificarse, especialmente en los ciclos de postgrado. Sobre estas bases, una política inteligente y coordinada entre universidades públicas y entre Estado y comunidades autónomas, se podría sacar mucho más rendimiento de la universidad que el que se está obteniendo hoy en día.

Además, si se estimulara la competencia entre universidades y entre centros de una misma titulación, mejoraría el sistema en su conjunto. Lo ideal sería que los títulos universitarios tuvieran un reconocimiento social y profesional distinto según fueran cursados en una u otra universidad, en uno u otro centro. Ciertamente, la uniformidad actual impide fomentar esta competencia. Pero si se llevaran a cabo las reformas necesarias para que fuera posible estimular la competencia, ahí podría estar el motor del cambio.

En todo caso, a pesar de la mala dirección emprendida, el modelo está todavía abierto. Esta circunstancia puede permitir que los principios del plan de Bolonia sean aplicados con prudencia y sensatez, utilizando cada universidad (y cada facultad y cada profesor), con la flexibilidad necesaria, el método de prueba y error en la aplicación de estos principios, para intentar encontrar, al fin, mediante la sensatez y el sentido común, el buen camino.

