

EL CAMBIO EN EL SISTEMA EDUCATIVO: EXIGENCIAS Y PROBLEMAS

ANDRÉS OLLERO TASSARA
Catedrático y Diputado

I. INTRODUCCIÓN (1)

Abordo la cuestión que se me ha propuesto consciente de en qué medida puedo verme condicionado, si no por una arraigada «deformación profesional», al menos por una cierta «deformación coyuntural» fruto de mi actual dedicación a la brega parlamentaria. Mi condición de Diputado, integrado en el Grupo mayoritario de la oposición, es bien conocida y ello me ahorra cualquier advertencia sobre posibles excesos de pesimismo. Quede constancia de que he procurado neutralizarlos y hágase memoria de la sentencia de la sabiduría popular: un pesimista no es, las más de las veces, sino un optimista bien informado.

Huyendo de puntillismos pictóricos, intentaré esbozar algunos perfiles netos, capaces de sugerir el sentido real de las anécdotas diarias. Constituirían el común denominador del conjunto de reformas planteadas en el último decenio. Desde la universitaria afrontada con la LRU —emprendida sí no con alevosía sí con indisimulada «estivalidad», al promulgarse en pleno mes de agosto para eludir todo debate por parte de los afectados— has-

ta la LODE, espectacularmente cuestionada, o la más reciente LOGSE, acogida con una mezcla de estupor y recelo.

II. ENTRE AMBICIÓN Y PUSILANIMIDAD

El primero de estos perfiles vendría marcado, para bien o para mal, por una notable ambición, casi faraónica, a la hora de abordar las reformas. Se detecta un notable afán de *cambiarlo todo*, sin que con frecuencia llegue a quedar claro qué problema concreto se aspira en cada caso a resolver.

El segundo, paradójicamente contrapuesto al anterior, es una palmaria pusilanimidad a la hora de afrontar el *costo social* (léase electoral), o las meras *presiones corporativistas*, que determinadas medidas puedan activar. Las imprevistas andanzas del «Cojo Manteca», en quien el despotismo ilustrado de Maravall encontrara la horma de su zapato, merecieron ya el olvido de la mayoría de los ciudadanos pero gravitan decisivamente sobre el pragmatismo cachazudo de la etapa Solana. Mientras se cambia todo, muchas veces sin saber para qué, determinados defectos básicos se respetan timoratamente por miedo a remover el avispero.

De la mezcla de tan contrapuestos ingredientes deriva el *resultado imprevisible* de las reformas em-

(1) Conferencia pronunciada en la Universidad de Alcalá de Henares, dentro del ciclo «*La dinámica de cambio en la España actual*». (Transcripción actualizada.)

prendidas. No tendría mucho objeto discutir hoy si el modelo universitario de la LRU es más o menos deseable, cuando de todos es sabido que sus consecuencias prácticas poco tienen que ver con los sueños teóricos de su autor. Siguen vigentes los principales problemas que se aspiraba a resolver y se ha logrado, para mayor mérito, generar artificialmente algunos más de similar gravedad. El diseño estatista de la LODE, por otra parte quedó tan irrecognocible —una vez ahormado constitucionalmente por vía judicial— que las transitorias de la LOGSE han debido reiterarlo con menor disimulo, aprovechando sin duda un contorno judicial bien distinto. Lo que esta última ley lleva consigo de diseño para el futuro es fácil que acabe sufriendo avatares similares a los de la LRU, si tenemos en cuenta la dubitativa e incierta marcha de su aplicación inicial.

III. MEDIOCRIDAD O CALIDAD, ESA ES LA CUESTIÓN

Un nuevo perfil —y soy consciente de la escasa indulgencia de mi dictamen— vendría aportado por una llamativa *opción por la mediocridad*, en un momento histórico en el que nuestro contorno se caracteriza por una incesante *batalla por la calidad de enseñanza*. Juega ahora un prejuicio, más doctrinario que ideológico, no tanto fruto de la obsesión por la igualdad como consecuencia de su miope tratamiento. No seré yo quien critique cualquier medida que tienda a evitar desigualdades que, por su absoluta falta de fundamento objetivo y razonable, merecerían ser consideradas discriminatorias; muy en primer lugar las derivadas de la mera diferencia de posibilidades económicas. El problema surge cuando se intenta ignorar o perturbar el juego de la diferente capacidad individual o de la diversidad de esfuerzos, traducidos en niveles de competencia bien distintos.

No se trata de defender esa «competitividad» —con la que tan tenazmente se nos castiga el oído— entendida como confrontación entre «competidores», sino de estimular el afán de autosuperación, en continua *competencia* con uno mismo, que lleva a merecer ser considerados más o menos «competentes». La educación se revela aquí como auténtico motor de la creatividad y la capacidad de cambio de una sociedad; si al motor le falta «reprís», todo el conjunto social se verá en situación comprometida a la hora de afrontar las arriesgadas maniobras que las circunstancias actuales exigen.

El *afán de igualar por abajo* se traduce, por ejemplo, en la LOGSE en una intempestiva opción por la *comprensividad*: que todos estudien lo mismo durante el mayor tiempo posible. Aparte de que tal enfoque se halla en bien conocido retroceso en nuestro contexto europeo, resulta sintomático que se haya renunciado a establecer los resortes imprescindibles para controlar el efectivo cumplimiento del objetivo fijado. Se ha rehuído, por ejemplo, el establecimiento de una *prueba externa* a los centros a la hora de otorgar el título de bachiller, en línea con la «madurez» o el «examen de Estado» vigentes en nuestros alrededores. Con ello no sólo se impide calibrar las desigualdades subsistentes al final de esa etapa educativa, sino que se bloquea toda posibilidad de estimulante comparación entre los centros o sus profesores y se priva de sentido a la relevancia concedida a tal calificación en el trámite de acceso a la universidad.

La situación es aún más forzada si se tiene en cuenta que, con el nuevo mini-bachillerato, se otorgan dos titulaciones en un intervalo de sólo dos años (Secundaria y Bachiller) basadas en la evaluación realizada por los mismos centros. Parece haber entrado en juego la pusilanimidad. La huida suicida de los padres de familia de todo lo que pueda poner a prueba la efectiva capacidad y rendimiento de sus retoños no contribuye a conferir buena imagen a nada que emparente con las antiguas «reválidas». Una vez más, el temor al costo social se antepone a la propia coherencia del modelo.

Los defensores de la LOGSE han intentado autoconvencerse de que la actual Selectividad cumpliría la función indicada. Dejando al margen —por razones de sistemática— otros polémicos aspectos de dichas pruebas, resulta indiscutible que sólo llegan a controlar a una parte de los alumnos. No pocos bachilleres no intentarán acceder a la Universidad; sería incluso deseable que su número aumente, si ello no es consecuencia de limitaciones económicas sino de una racional orientación hacia una Formación Profesional socialmente prestigiada.

También completan esta inercia hacia la mediocridad la consolidación y reforzamiento de medidas iniciadas hace ya veinte años, con ocasión de la Ley General de Educación. Pieza estelar lo constituye el *aprobado por decreto*, explícitamente recogido en la LOGSE. En efecto, el alumno que suspende un curso se ve premiado, al tener por ley aprobados ya los dos siguientes. Sólo pueden dedicarse tres años a cada período de dos cursos; si

el alumno no es capaz de superarlos en dicho plazo, será promocionado automáticamente, sin consultar siquiera con sus padres la conveniencia de otra estrategia. Con ello el *fracaso escolar* se difuminará en las estadísticas, aunque en realidad no disminuye sino que, disimulado, *pasa a la clandestinidad*.

Especial alcance cultural lleva consigo la práctica desaparición del Bachillerato, cuyo tratamiento en la LOGSE revela una paulatina y poco controlada erosión a lo largo del debate. Su preámbulo critica al modelo anterior, de cuatro años, por considerarlo como un mero trámite «propedéutico», sin objetivos propios, previo a la universidad. A la hora de la verdad se lo reduce a dos años, sin más fundamento lógico que una *consideración residual y negativa*: se trata de los cursos de Secundaria que sobran, pasando a constituir su prolongación no obligatoria. No deja de resultar significativo que en los documentos del PSOE de los años setenta se barajen como alternativa un Bachillerato de tres años y otro de cuatro, sin que se aluda ni por asomo al insólito bienio ahora legalizado.

IV. LO PÚBLICO SOY YO

Otro perfil vendría configurado por un peculiar entendimiento de la relación entre sociedad y estado al abordar los problemas educativos. En pocos campos como en la enseñanza se pone con tanta claridad de relieve esa enfermiza *tendencia a enfrentar lo «público» contra lo «privado»*, propia de quienes son hegelianos sin saberlo. Lo público, que se identifica con lo que se mangonea desde el estado, es la suma de toda actitud desinteresada, de todas las voluntades generales y todo el altruismo imaginable; aunque, a la hora de la verdad, el estado consista en realidad en una pesada maquinaria burocrática de torpe gestión. Por si fuera poco, todo estado tiene inquilinos y acabará siendo tan desinteresado, tan altruista y tan capaz de perseguir el interés general como lo sean ellos mismos; extremo éste de problemática evaluación cuando en lo público —como es nuestro caso— ninguna transparencia tiene asiento.

Ya quedó señalado que la interpretación constitucional de la LODE frenó inicialmente su diseño estatista. Poco a poco la situación ha ido cambiando y ello va dando paso a una *calculada estatización de la oferta educativa en contra de la voluntad de los ciudadanos*. En vez de dejar que sea la libre demanda de los usuarios la que vaya decidiendo la deseable proporción entre los centros estatales

y los nacidos de la iniciativa social, se condiciona forzosamente esa libre elección para llegar artificialmente a un reparto de cuotas dogmáticamente establecido.

Nuestro modelo constitucional encontraría su óptima realización en una elocuente fórmula: ni un centro concertado más de los que reclamen los ciudadanos, ningún centro estatal menos de los que resulten necesarios. No habrá más libertad de enseñanza cuando haya más centros concertados, sino cuando no haya ni uno menos de los que los ciudadanos soliciten. No mejorará la calidad de enseñanza porque se imparta en centros estatales, sobre todo si los pueblan ciudadanos a los que se ha obligado a integrarse en ellos por razones geográficas o burocráticas ajenas a su propia evaluación del servicio recibido.

Lejos de este horizonte, se ha llevado a la práctica premeditadamente una estrategia que supone, aparte del menosprecio de derechos constitucionales, un gigantesco despilfarro: construir centros estatales en zonas ya escolarizadas, para acabar reduciendo el número de centros concertados existentes en ellas, pese a ser los preferidos por el ciudadano. Ese afán de servir abnegadamente al público sin molestarse en indagar sus deseos es muy típico del que no pregunta por estar convencido de conocer de antemano la respuesta. ¿Qué es lo público? ¿Y tú me lo preguntas...?

Esa tramposa actitud lleva de nuevo a la incoherencia. La preocupación por la *igualdad* se verá *sacrificada al designio estatista*. Nadie discutirá que la desigualdad de posibilidades económicas condiciona radicalmente el juego de las libertades formales en el ámbito de la educación. La gratitud de la enseñanza se justifica precisamente como un modo de eliminar dichos obstáculos, especialmente sensibles en los comienzos del proceso educativo. Curiosamente, sin embargo, en vez de facilitar un igual ejercicio de la libertad de enseñanza en la educación infantil —entre los tres y los seis años— se ha dado paso a una gratuidad trucada; se está obligando hoy al ciudadano que aspire a que la enseñanza de sus hijos más pequeños resulte gratuita a renunciar a esa libertad de elección que con los mayores sí puede poner en ejercicio.

V. ESTATALISMO PLURAL Y COMPARTIDO

Para más inri, las Comunidades Autónomas de gobierno no socialista han renunciado a ese dog-

mático estatalismo, creándose de modo paradójico notorias *desigualdades entre los españoles a la hora de combatir la desigualdad*. La relación entre la Administración Central y las Autonómicas da paso a un peculiar estatalismo «plural y compartido». Se consolida una desigualdad pactada, basada en el doble lenguaje autonómico. Y nunca mejor dicho lo de doble lenguaje, porque es precisamente la lengua el recurso escogido para justificar la desigualdad.

El presunto consenso en el trámite parlamentario de la LOGSE, del que tanto se vanaglorió el gobierno, no fue tanto fruto de un *pacto como* de una *vacuna*. Los grupos nacionalistas aceptaron la mínima cantidad de LOGSE imprescindible para poder mantenerse libres de ella, en la medida en que conserven el gobierno de sus Comunidades Autónomas. En el fondo parecen actuar con una tendencia al desmarque que se plasmaría en el lema: haga usted la ley que quiera, con tal de que no me obligue a mí a cumplirla.

Al final, las Comunidades con lengua propia contarán con unos porcentajes de libre configuración de contenidos educativos muy superiores a los del resto. Esto no acaba afectando sólo a las ikastolas o a la «normalización lingüística» de turno, sino incluso a aspectos de tanta relevancia constitucional como el modo de plantear la enseñanza moral y religiosa, o de tanto alcance educativo como la organización de la Formación Profesional. La sustitución de una adecuada relación sociedad-estado por el compromiso oportunista entre las diversas administraciones del estado (estatalismo compartido, más o menos plural), convierte paradójicamente al sistema educativo en una gigantesca *maquinaria generadora de desigualdad*.

VI. OPCIÓN POR LA SILLA VITALICIA

Otro perfil a añadir nos trasladaría al ámbito del *profesorado*, para constatar en él un nuevo rebrote de la querencia hacia la mediocridad. Se traduce, en este caso, en una opción por la silla vitalicia a la hora de configurar el acceso a los cuerpos docentes. Ya mostré en otra ocasión mi asombro ante la metamorfosis experimentada en la universidad (2). Cuando entré en ella, la cátedra vitalicia aparecía como la fuente de todos los males y su supresión era condición imprescindible de toda

(2) En el libro «¿Qué hacemos con la Universidad?». Madrid, Instituto de Estudios Económicos, 1985.

mejora del sistema. Dos decenios después, con el general aplauso de los colectivos progresistas —defensores natos del desinterés, la voluntad general y el altruismo universal—, se consolidaba la silla vitalicia. Quien, al acabar sus estudios, consigue —por estrategias más cercanas a las relaciones públicas que al esfuerzo privado— una silla, puede aguardar pacíficamente la jubilación.

Los profesores *interinos* claman hoy con toda justicia por una estabilidad en el empleo, pero corren un tupido velo sobre los procedimientos que les permitieron convertirse en tales sin poner a prueba esa capacidad que la Constitución considera indispensable para desempeñar una función pública. Misterio indescifrable es el del número mismo de interinos actualmente existente, al mostrarse los responsables ministeriales incapaces de responder a una pregunta tan simple como cuál sería la cifra indispensable. El problema no cabe pensar sea de cálculo; se trata, lógicamente, de encubrir el escandaloso desfase entre esa inevitable cifra y la real. Por en medio de ellas circulan las más variadas figuras del clientelismo político y sindical. Mientras que el acceso a la función pública exige esfuerzo personal, el acceso al trabajo en precario empuja más bien a la afiliación.

Es bien conocida la peculiar movilidad de la que disponen los docentes afines al poder, por la vía de las «*comisiones de servicio*», que facilitan el abandono del agreste paisaje rural, la reunificación matrimonial (lo que Dios ha unido no debe separarlo el escalafón, sobre todo si se cuenta con cementos adicionales de orden político o sindical...) o el alejamiento de la pizarra para gozar de los placeres burocráticos. Se multiplican los más variados organigramas, departamentos coordinadores, centros de profesores... Todo ello provoca huecos en las plantillas de procedencia de los afortunados en la tómbola, que deben cubrirse también por vía interina, y así sucesivamente.

El dilema entre el esfuerzo personal que llevaba al escalafón y la afiliación que lleva a la interinidad ha acabado haciéndose insufrible. Las exigencias de calidad a la hora de seleccionar al profesorado se han visto sustituidas por las demandas de indemnización de los reiteradamente subempleados. Ha llegado así a cobrar nombradía, a golpe de happening reivindicatorio, la figura de los «opositos aprobados sin plaza», que no hace sino ayudar a pasar inadvertida a su gemela, aún más increíble y siniestra: la de los *suspensos con plaza*. También el profesor aprueba por decreto; la coherencia del sistema en este punto ha de ser reconocida.

El asunto es así de fácil. Un licenciado logra, por castizos mecanismos de afiliación, desempeñar interinamente una plaza para enseñar geografía. La ve renovada año tras año, sin necesidad de someterse a prueba alguna, ya que no en vano la antigüedad es mérito (si no ya en la milicia, sí ahora en la función pública...). La LOGSE cree llegado el momento de digerir tanto interino acumulado, convirtiendo al afiliado en funcionario. Habrá que animarse a pasar una prueba de conocimientos, con el riesgo de verse suspendido con un 2,7 (el caso es real...). Todo, sin embargo, está previsto y de nada le valdrá a un opositor no interino haber sacado un 10 (el caso sigue siendo real...). Se ha establecido que a la nota en el examen se sumen (?) otros «méritos académicos», que pueden importar hasta tres puntos. Basta, pues, con obtener un 2 sobre 10 para «aprobar». Luego se pasa a una segunda fase, en la que la meritoria antigüedad (léase la antigüedad de los meritorios...) acaba barriendo a todos los que de verdad aprobaron (incluso con sobresaliente) el temido ejercicio.

Como el asunto es de Juzgado de Guardia, no tardaron en surgir hasta tres sentencias de tribunales superiores que estiman que el mecanismo elegido, aparte de pintoresco, infringe la mismísima Constitución. El Tribunal Supremo ha comenzado, sin embargo, mostrándose más comedido en sus planteamientos, estimando que se trata de un sistema provisional, por lo que habría que entender que tres años no hacen verano.

El ministerio aceptó al fin, una ambiciosa propuesta de la oposición: que para obtener plaza haya, al menos, que aprobar. Se sugería, nada menos, que la demostración de una mínima capacidad ha de ser condición de la apreciación de cualquier mérito. Implícitamente se está afirmando algo no menos inconcebible, cuando se ha optado por la mediocridad: que el desempeño continuado de una función por quien acaba mostrándose incapaz de desarrollarla no puede considerarse «mérito», aunque sí pueda excluirse la petición de daños y perjuicios.

También se ha llegado a admitir es una sugerencia menos audaz: que, a la hora de adjudicar plazas en interinidad, se tenga ante todo en cuenta la calificación obtenida en la oposición anterior, lo que obligará a los interinos a presentarse, en vez de seguir dando cuerda a una antigüedad sin capacidad contrastada. La respuesta no ha tardado en producirse: los interinos se han declarado en huelga...

A todo ello cabe aún añadir un estrambote estatalista. Mientras que quien ha ejercido interinamente la docencia en un centro estatal puede llegar a lucrar hasta seis puntos, el copositor que ha ejercido durante el mismo tiempo la misma actividad en centro concertado, sostenido con fondos públicos para prestar un servicio público, sólo recibirá un punto. La identificación entre lo público y lo estatal bordea así el ridículo, alimentando discriminaciones que desmienten la propuesta originaria de Maravall: llegar a constituir una «enseñanza pública» integrada por centros estatales y concertados en igualdad de trato.

VII. CÁTEDRA COMO CONDICIÓN

La opción por la mediocridad reaparece cuando, en el más alto escalón del profesorado, la excelencia se convierte en prebenda. El cuerpo de catedráticos de Bachillerato ha gozado del notable prestigio granjeado por muchos de sus ilustres miembros. Baste citar a los Domínguez Ortiz, Torrente Ballester, etc., distinguidos con profusión con doctorados «honoris causa» de nuestras universidades. Quizá se pensó que, ya que en la práctica no iba a haber Bachillerato, no tenía mayor sentido que hubiera catedráticos de tal; sería empeñarse en mantener un cuerpo al que habría abandonado el alma. Quizá se consideró simplemente que la mediocridad no es compatible con la multiplicidad de escaladones, dado que las comparaciones suelen resultar odiosas.

Desaparece, pues, el cuerpo de catedráticos, para verse sustituido por una nueva entidad tan misteriosa como metafísica: la «condición» de tal. El mercantilismo que nos invade aclara toda oscuridad conceptual: no se trata de que unos profesores de secundaria sean considerados de mejor condición que otros; simplemente acabarán ganando unos duros más. No tiene nada de extraño que en el baremo planteado para alcanzar tan preciada (puesta a precio) condición puntúe lo mismo hacer un doctorado que asistir a un cursillo de tres semanas; la investigación no es algo desdeñable, pero también el palique comunitario tiene su mérito. Queda claro que el que aspire a ser doctor «honoris causa» debe dedicarse a otra cosa.

Puede que con ellos haya perdido la calidad de enseñanza, pero el alivio burocrático es notorio. Si se tratara de medir la excelencia del trabajo realizado, los resultados serían imprevisibles; como se trata sólo de otorgar propinas, la armonía prees-

tablecida luce en todo su esplendor. La LOGSE profetiza de una vez por todas que un tercio de los profesores de secundaria (ni uno más, ni uno menos...) merecerán tan pecuniaria condición.

A esto se reducen las imaginativas medidas diseñadas para la promoción del profesorado. El texto de la LOGSE parece permitir que también los profesores de educación infantil o primaria puedan gozar de la «condición» de catedráticos, pero el ministerio se resiste a tal interpretación. No es fácil adivinar por qué se les puede negar la propina; sobre todo si no se rebasa el mágico treinta por ciento...

VIII. LA MOVIDA DEL CUERPO ÚNICO

En soterrado diálogo con los defensores del «cuerpo único» (algo así como la comunión de los santos, pero sin don de sabiduría...) la *promoción* se acaba confundiendo con la *movilidad*. El asunto no deja de tener su secreta lógica, porque hoy día trabajar no suele reportar réditos, pero «moverse» sí resulta aconsejable.

La consecuencia es paradójica. A quien demuestra ser un estupendo maestro se le dirá paternalmente: lo hace usted tan bien como maestro que procuraremos que cuanto antes deje de serlo. Los vendedores del «cuerpo único» están convencidos que todo maestro es un frustrado catedrático de universidad; así que habrá que irlo «moviendo» un poco hacia la soñada condición de príncipe azul, aunque acabe jubilándose en el intento. Un excelente maestro puede así verse «ascendido» (?) a pésimo profesor de secundaria. Lo importante es moverse un poco. Si nos limitáramos a premiar el esfuerzo personal con mejores posibilidades de formación y mayores retribuciones económicas, todo podría acabar resultando muy aburrido.

El famoso teorema de Peters sobre el *logro* inevitable del propio *nivel de incompetencia* avanza imparable. Nuestros mejores maestros pugnan ya por ser profesores de Secundaria, los catedráticos de Bachillerato están ya dando clase en la universidad, los catedráticos de Escuela Universitaria están a punto de convertirse en Titulares de Universidad y éstos sueñan con que —antigüedad mediante— los hagan catedráticos, mientras los catedráticos de universidad (yo mismo, sin ir más lejos...) buscan esparcimiento en cualquier sitio donde se sientan tomados en serio. Hay que reconocer que como «movida» no resulta fácilmente superable.

IX. DIGNIFICACIÓN PROFESIONAL

Señalemos, por último, como perfil significativo la inadecuación entre el proceso educativo y las expectativas o necesidades del mercado laboral. Arquetípica al respecto es la situación de la *Formación Profesional*, cuestión en la que tanto venimos aprendiendo de la experiencia y consejo del profesor Santiago García Echevarría. El desfase resulta tan elocuente que se ha convertido ya en tópica la afirmación de que —en un país con cifras escalofriantes de paro— una de cada tres ofertas de trabajo queda sin respuesta por falta de la exigible preparación.

A nuestros gobernantes de los últimos lustros se les puede acusar de todo menos de falta de tino en las campañas de imagen. De ahí que resulte tan llamativo que no hayan intentado siquiera abordar una que ayude a prestigiar enseñanzas tan dignas como necesarias. Tampoco se ha hecho demasiado a la hora de informar sobre las perspectivas personales y económicas que ofrecen sus diversas ramas.

En vez de utilizar tan razonable vía, se ha apostado por una fórmula aparatosa y de problemáticos resultados: subordinar los propios diseños curriculares a estrategias de imagen. Se renuncia a convencer al joven de que la Formación Profesional constituye *también* una vía educativa digna y prometedora, soñando con persuadirle de que *es lo mismo* cursar tales estudios que los convencionales. Para ello se recurre a la *comprensividad* en dosis de caballo. El alumno que, superando meritoriamente el descrédito de la Formación Profesional, se anime a cursar su Grado Medio se verá imposibilitado de continuar estudios en el Grado Superior. Antes habrá de dedicar dos años a cursar Bachillerato, para que no le quede la menor duda de que no ha dejado de ser igual a los demás...

Las consecuencias de la situación que está a punto de provocarse son toda una incógnita, aunque todo hace pensar que no resultarán irrelevantes. A la gran empresa le parece de perlas que los alumnos del Grado Superior de Formación Profesional hayan cursado Secundaria y Bachillerato; mientras más formación acumulada tenga su futuro personal, mejor. No tendrán, por otra parte, dificultad para encontrar alumnos, ya que organizan la enseñanza en la misma empresa y se nutren en buena medida de familiares de sus propios trabajadores. Los directores de los centros hoy más prestigiados pronostican, por el contrario, que

el alumno valioso que haya estudiado Bachillerato no renunciará a acceder a la universidad, con lo que la Formación Profesional, lejos de consolidarse como alternativa válida, seguirá oficiando de resignado mecanismo de emergencia. Aparentar que todo es lo mismo o prestigiar socialmente una enseñanza peculiar; ese parece ser el dilema.

Se experimenta, por otra parte, un cierto re-godeo de la retórica oficial, al haber sabido encontrar el slogan afortunado para ofrecer el producto, pero no se adivinan ni por asomo las medidas capaces de convertirlo en realidad. El *modelo alemán* se ha convertido en objetivo indiscutible. Se trata de hacer Formación Profesional con un sistema de alternancia que permita prácticas en las empresas. Realizado el gran descubrimiento, el ministro habla una y otra vez de él como si cupiera llevarlo a la práctica *por vía de conjuro*. Los problemas se multiplican, a poco que se acaba observando que —para mal o para bien— no estamos en Alemania.

En Alemania, como es conocido, *la patronal* se apresuró a asumir, sin ayudas (ni condicionamientos) del Estado, la tarea con un doble objetivo: poder diseñarla de un modo adecuado a sus necesidades y prestigiar ante la sociedad su propia función. En España actitudes de ese tipo son impensables, si dejamos aparte a las multinacionales de turno. Resultará imprescindible crear estímulos que impulsen a las empresas pequeñas y medianas a comprometerse en el empeño. Los propios alemanes no han dudado en hacerlo en la antigua DDR, marcando un plazo de cinco años en el que aspiran a lograr un equilibrio de tejido empresarial que haga innecesarios tales apoyos. En España el gobierno parece, por el momento, sólo preocupado de explotar el filón inicial que ofrecen las grandes empresas, para obtener unos iniciales incrementos estadísticos de fácil lucimiento. No será muy complicado lograrlo, si se tiene en cuenta que sólo 13.212 alumnos, del ámbito competencial del ministerio, realizan en la actualidad prácticas en empresas, mientras que ascienden a 226.461 los privados de ellas.

En Alemania, salvo la anómala fase transitoria provocada por la reunificación, se ha contado con una estructura empresarial de relativa homogeneidad, sin graves *diferencias territoriales*. En España la estrategia apuntada, reforzada por el ya indicado «estatalismo compartido», está llevando a mejorar la Formación Profesional en las zonas más desarrolladas y a mantenerla en práctico abandono en las atrasadas, lo que constituye un

mecanismo de compensación interterritorial de indudable originalidad.

En Alemania *los sindicatos* abandonaron bien pronto sus recelos ante la puesta en práctica del modelo. En España las centrales sindicales adivinan bajo él todo tipo de conspiraciones capitalistas y sólo mejoran de semblante cuando sueñan con convertirse en presuntas gestoras del invento, con réditos (¿y resultados?) comparables al actual manejo de los recursos del Fondo Social Europeo.

Añádase a todo ello que no se prevé para el presente ejercicio ni un solo nuevo concierto educativo para este tipo de centros y podrá imaginarse el grado de integración *sociedad-estado* alcanzable en tan trascendental tarea. No se pone en práctica ni siquiera el curioso principio de «subsidiariedad invertida» tan caro al estatalismo socialista: a la sociedad se le concederá el inmerecido honor de llevar a cabo todo aquello que el estado sea incapaz de gestionar, y sólo mientras tal incapacidad siga en vigor. Nadie duda de que tales premisas se cumplen hoy hasta la saciedad en la Formación Profesional, pero ya se sabe que todo principio admite excepciones. Por supuesto, que en las Comunidades Autónomas «vacunadas» se seguirá política bien distinta, con lo que se potenciarán aún más las desigualdades apuntadas.

X. ENSEÑANZA UNIVERSITARIA MASIFICADA

La educación forma un todo, en el que no tiene mayor sentido establecer fronteras artificiales. La universidad implica una tarea educativa peculiar, pero ello no justifica planteamientos cantonalistas. De hecho, el organigrama ministerial ha venido incluyendo en el mismo Departamento, desde hace siglo y medio, la gestión de los diversos niveles educativos, siendo excepción la existencia en corto período de un ministerio de Universidades e Investigación. La frecuente presencia de universitarios en el gobierno de la educación ha llevado a veces a conferir a los demás niveles el poco oportuno calificativo de enseñanza «no universitaria», que se comenta por sí solo. No tendrá, pues, nada de extraño que perfiles de la política educativa de este decenio ya señalados reaparezcan ahora, aunque ejemplificados en la evolución de los problemas universitarios.

No poco que ver con la *mediocridad* tiene lo que es, a mi modo de ver, el principal cáncer de nuestra universidad: la *masificación*. No sólo porque pue-

da venir ocasionada por el acceso indiscriminado a los estudios «superiores» de ciudadanos sin la capacidad mínima exigible, sino porque las condiciones en que la formación universitaria se viene prestando acaba generando mediocridad incluso entre los capaces de mayores logros.

Se ha intentado relativizar la gravedad del problema. Para ello se ha recurrido a juegos de palabras de dudoso ingenio, sugeridos quizá por la procedencia académica de los rectores del ministerio: la universidad no estaría realmente masificada sino sólo «densificada»... Como estos remedios no dan para mucho, se ha optado también por gestos para la galería, como la presunta elaboración de un plan especial para las facultades de Derecho y Empresariales, de cuyo alcance no han dado noticia alguna los sucesivos Presupuestos Generales del Estado.

En la silueta de la actual masificación se detecta igualmente la presencia de otro de los perfiles ya señalados: la *pusilanimidad*, puesta elocuentemente de relieve por el absurdo *tratamiento* de las pruebas de *selectividad*. No se sabe muy bien para qué sirven; de ahí que sea prácticamente imposible pronunciarse sobre su mayor o menor eficacia. Lo que está fuera de toda duda es que los alumnos no son nada partidarios de ella, y sus padres tampoco, porque se ha consolidado la pintoresca idea de que tener un papelito universitario es algo tan indispensable para ir por la vida como carecer de antecedentes penales, o poco menos. No ser universitario parece considerarse en determinados ambientes como un estigma social que es preciso rehuir. Huyendo del costo electoral de una medida impopular, se mantiene el sistema al servicio de indescifrables objetivos.

Un tercer perfil presente es el *estatalismo*, que ha venido dificultando el posible nacimiento de universidades promovidas por la iniciativa social, salvo angostos y ocasionales portillos confesionales o asimilados. Ello ha generado en España un curioso dualismo en la presencia de la sociedad en la actividad educativa: pujante en sus primeros niveles y casi nula en los estudios superiores. Episodios tan significativos en nuestra historia como la propia Institución Libre de Enseñanza acabaron experimentando claramente tan curiosa situación.

Esta falta de pluralidad en la oferta de centros universitarios, combinada con la creciente presión social para acceder a las aulas, origina un doble fenómeno negativo. Por una parte, las autoridades ministeriales trasladan a las académicas el cos-

to social de cualquier intento de adecuar el número de alumnos a las instalaciones o medios materiales y humanos disponibles; con ello provocan su clara complicidad en el mantenimiento de una situación que vicia toda la actividad universitaria. Por otra, se mantienen «de facto» los ya inexistentes distritos universitarios, con un alcance que nunca tuvieron: convertidos en fielatos burocráticos que obstaculizan la movilidad estudiantil, dando paso a un negativo *aldeanismo* cuando toda Europa, con Erasmo por bandera, elimina fronteras.

XI. INCAPACES DE FIJAR LA CAPACIDAD

El primer fenómeno encuentra su más clara expresión en la firme resistencia del gobierno a llevar a la práctica —ocho años después— lo previsto en la propia LRU. El Consejo de universidades, que preside el propio ministro, debe fijar unos *módulos objetivos de capacidad* de los centros universitarios, para que luego las universidades en ejercicio de su autonomía regulen el acceso a ellos. La situación actual es la absolutamente opuesta. Son las universidades las que han de proponer —arrosando la presión social— límites de matrícula en sus centros. Luego el Consejo, atropellando indistintamente la autonomía de las universidades, los autorizará o no. Por qué los rectores, presentes por demás en el citado Consejo, admiten el atropello es una buena pregunta que quedará por el momento aplazada.

La renuncia del gobierno a afrontar sus responsabilidades sociales al respecto llega a ser cómica. El propio grupo parlamentario socialista ha llegado a respaldar en el Congreso una moción para que se establecieran los citados módulos, sin resultado positivo alguno. Algo tan elemental como que en un centro no haya más alumnos de los que quepan físicamente resulta impensable. Ni que decir tiene que, si el Consejo de universidades se planteara mínimas exigencias de calidad de enseñanza, los famosos módulos objetivos tendrían que incluir exigencias más restrictivas que las derivadas del mero principio de impenetrabilidad de los cuerpos.

Las universidades pierden así la principal razón de su posible prestigio. Si se ha llegado a mitificar la condición de universitario es porque —para bien o para mal— a la universidad sólo accedía quien era capaz. Que tal capacidad pudiera basarse más en las posibilidades económicas que

en las intelectuales es claramente rechazable, pero tal posibilidad sólo puede evitarse con una selectividad real acompañada de las oportunas fórmulas económicas compensatorias.

El resultado actual es que —por temor al costo social de la reforma—tenemos el diseño de *selectividad* más *antisocial* imaginable. Cuando es obvio que no pueden entrar todos, lo exigible es que entren los más capaces. La demagógica manga ancha actual lleva a que entre prácticamente todo el que se lo pueda costear, sea cual sea su capacidad. Este trucaje de la selectividad inicial traslada el problema al final de los estudios, al que —tarde o temprano— llegarán capaces y menos capaces. Aquí se impondrán razones bien distintas de la capacidad intelectual o del esfuerzo personal, como las derivadas de la capacidad de relación disfrutada por vía paterno-filial o por el no menos eficaz parentesco de la afiliación política. El que, siendo más capaz, logró superar sus limitaciones económicas sucumbirá ante esta inconfesada e implacable selectividad.

A mayor abundamiento, el mismo sistema de evaluación actúa penalizando a los más capaces. Mientras Maravall discursaba con envidiable autoconvencimiento sobre un sistema flexible, rebotante de convalidaciones y pasarelas, a la hora de la verdad se consolida un modelo bien distinto. Ejemplos cantan. Un alumno que obtiene la sexta calificación de su distrito y pretende acceder a la facultad de Medicina, con 150 plazas disponibles, se ve postergado al puesto 717 —sin posibilidad alguna de conseguir su objetivo— por el terrible crimen de haber cursado una modalidad de COU en la que no se incluye la Biología. Más coherente con el diseño anunciado habría sido dar prioridad a las calificaciones y hacer jugar en situaciones equiparadas la opción elegida, dando así preferencia a los que mostraron superior capacidad. Porque, por lo demás, aprobar la selectividad es tan fácil como inútil, cuando no da derecho ni siquiera a los más capaces a acceder a los estudios que desean.

Mientras, no sólo se ha logrado que ser universitario no signifique nada, sino que se ha anulado la posibilidad de que las universidades estatales puedan distinguirse por su prestigio. En efecto, lo lógico es —en cualquier país moderno— que sea el prestigio de cada universidad y de su profesorado el que marque el flujo de la demanda social hacia sus aulas. En España se ha conseguido lo contrario. Entidades privadas, cuyo profesorado puede incluso ser desconocido y mantener-

se al margen de los habituales contrastes del mundo científico, acaban convirtiéndose en focos obsesivos de atracción por el simple motivo de que exigen a sus alumnos más altas calificaciones para acceder a sus aulas.

Las ofertas de empleo, escépticas respecto a la calidad profesional que la universidad hoy brinda, lloverán sobre quienes han demostrado al menos una inicial capacidad, con la seguridad de poder completar luego con facilidad su formación. Son, por tanto, las notas medias exigidas a *sus alumnos* las que *están prestigiando* hasta lo inconcebible a *centros* en los que ni siquiera se defiende una tesis doctoral, *no cuentan* con biblioteca digna de tal nombre ni *con conocido profesorado* estable con plena dedicación. Flaco favor para las presuntas universidades de verdad y modelo tan pobre como tentador para los nacientes centros universitarios no estatales.

XII. EL PENSAMIENTO NO PUEDE TOMAR ASIENTO

Como consecuencia de tan curioso estado de cosas, ha llegado un momento en que ni siquiera se sabe de qué se está hablando cuando se alude a «plazas universitarias». Así, para combatir el aldeanismo de nuestro peculiar sistema anti-Erasmus, se ha puesto en marcha un presunto *distrito único* (¿existen legalmente los «distritos»?) o «compartido». Para integrar esta especie de limbo académico, cada universidad ha de dejar disponible el 10 % de sus plazas; también en aquellos centros en los que —por saturación— se hayan establecido límites de acceso, aunque en este caso se añadirán al tope existente.

Esto quiere decir, simple y llanamente, que en los centros con acceso limitado se inventan presuntas «plazas» adicionales sin fundamento, ni siquiera físico, conocido. Donde se estableció que sólo cabían 100, cabrán desde ahora 110, por decreto... La fórmula del conocido cantautor, según la cual «el pensamiento no puede tomar asiento», se cumple así con una fidelidad inesperada.

Las campañas de imagen siguen intentando desterrar todo pesimismo. El ministro anunció a comienzos de curso que, para remediar la masificación, se creaban 18.000 nuevas plazas universitarias. Cundió la curiosidad sobre la posible ubicación de tan generosa oferta. Se aclaró bien pronto que realmente no se habían creado todavía, sino que se contaría con ellas cuando estuvieran en ple-

no funcionamiento unos nuevos centros que sí se habían creado; ateniéndose a las plazas de primer curso efectivamente puestas en marcha, la cifra descendía vertiginosamente a 5.475. Para regodeo de maliciosos, 3.500 de ellas correspondían a la UNED —donde la distancia permite que el saber no ocupe demasiado lugar—, con lo que las plazas realmente creadas eran sólo 1.975, o sea poco más de la décima parte de las pregonadas. Una muestra elocuente de la capacidad del ministro Solana para aparentar que no hay problemas, consciente de su conocida incapacidad para resolverlos de modo efectivo.

XIII. LOS VIEJOS PENENES NUNCA MUEREN

La consecuencia inmediata de la masificación estudiantil, y primera metástasis de tan activo cáncer, es una inevitable *improvisación del profesorado*. Por más que los grupos para docencia se diseñen contando con un alto índice de absentismo, se hace inevitable multiplicarlos y a su frente ha de haber un profesor o, al menos, alguien que se preste a hacer de tal. Habrá que sacarlo de donde lo haya y si —lo que es muy probable— no lo hay habrá que inventarlo. Se multiplica hasta la saciedad el popular espécimen del penene, o profesor no numerario, o simplemente —ya no hay profesorado «numerario»...— no profesor.

Entre los sueños de la razón que anidaron en la LRU, para acabar engendrando los monstruos de turno, figuraba la extinción definitiva de los penenes. Se optaba —resignadamente, eso sí...— por la mediocridad, anteponiendo a razones de *calidad* exigencias de *indemnización*. Recuérdese lo ya comentado sobre los docentes interinos y se le encontrará tímido prólogo en las llamadas «idoneidades». Todo el que había estado años enseñando lo que no sabía, por haberse visto obligado a dedicar a enseñar el tiempo imprescindible para aprender, se vio convertido en funcionario a condición de no disparatar demasiado. Luego, como se ha visto, se bajaría aún tan exigente nivel...

Para colmo, esa piadosa fórmula de amnistía no sirvió para que los penenes desaparecieran, por la sencilla razón de que no se abordó su causa generadora. Si el número de alumnos crece, resulta necesario planificar a medio plazo la formación del oportuno profesorado; algo tan simple no se hizo, ni se está haciendo ni parece que piense hacerse. Como consecuencia, aspectos positivos de la LRU

se hann acabado viendo desnaturalizados. Baste aludir a la figura de los *profesores asociados*, imaginados como prestigiosos profesionales cuyos conocimientos prácticos servirían de complemento a la docencia excesivamente teórica de los académicos.

Los pocos profesionales prestigiosos disponibles se vieron bien pronto obligados a cumplir el papel de los viejos «encargados de curso» (la más abundante variedad del penene), asumiendo en su totalidad la docencia en un grupo, para acabar así dando lecciones teóricas con indisimulable aire de aficionado. Pero eso fue lo de menos. Brotaron como hongos asociados que no eran sino «prestigiosos profesionales» que habían acabado la carrera meses antes y estaban dispuestos (como todo penene que se precie) a dar las clases que fuera necesario, porque la vida no está para bromas.

Las denuncias realizadas desde la oposición durante años no parecen haber sido baldías. El gobierno ha manejado ya varios borradores que contemplan el ambicioso objetivo de rescatar la figura del profesor asociado prevista originariamente en la ley. Para ello es preciso crear figuras nuevas en las que encajar a los penenes, sin proceder a nuevas «idoneidades» jubilares. Se hablará primero de «lectores», y más tarde de meros «colaboradores», quizá para no provocar en nadie la mala conciencia de sentirse obligado a leer algo antes de dar clase. En el fondo el título más sincero sería el de «profesor no echable», entendiéndolo por tal a quien, sometido durante años a fórmulas de empleo en precario, se ha ganado con creces una indemnizatoria estabilidad.

XIV. APRENDER A EXAMINARSE

De la *relación profesor-alumno* que de esta situación puede derivar poco hay que decir. Hace años —dado mi probado interés por conocer a los alumnos por su nombre, para facilitar una relación más personalizada— me molestaba comprobar cómo entre ellos desconocían tan elemental dato identificatorio. Actualmente abundan ya los alumnos que visitan el Departamento para alguna consulta y demuestran ignorar la identidad del propio profesor, que resulta ser «el del bigote con gafas»...

Todo esto ha llevado a una actividad lectiva cada vez más centrada en la tarea examinadora que en la docencia propiamente dicha. Al alumno sólo le preocupan —en su momento— los exámenes y, si acaso, aprender a examinarse. Proliferan

los *parciales*, con arreglo a las más clásicas técnicas de venta a plazos, y no faltan estatutos de universidades en los que tan rigurosa reivindicación estudiantil ha acabado encontrando cobijo. Si algún gobierno osara trasladar a España el sistema alemán de «Staatsexamen» al final de la carrera, con tribunal de profesionales ajenos en su mayoría a la vida académica, no tardaría en caer ni veinticuatro horas.

Es preciso, afortunadamente, constatar que bajo este cuadro desgraciadamente real sobrevive una *universidad sumergida* de notable calidad. La libertad sigue siendo, a Dios gracias, uno de los caracteres básicos de la vida académica y nada impide —aunque sí lo estorbe— que siga habiendo profesores suficientemente locos como para tomarse en serio su trabajo, haciéndolo lo mejor que pueden y saben, y alumnos lo suficientemente locos como para ir en su búsqueda, al margen incluso de exámenes y papeletas. Dentro de esta absurda universidad, algo puede hacer el que se empeñe en ello, aunque sea en condiciones costosas. Puede incluso hacerlo bien, siempre que lo haga de modo suficientemente discreto, para no acabar haciendo susceptibilidades.

XV. UN ATENTADO A LA ECOLOGÍA UNIVERSITARIA

En el debe de la LRU hay que colocar muy en primer lugar su toque a rebato para declarar *levantada la veda del prestigio*. Sin duda, los que lean estas reflexiones podrían preguntarse, escépticos, por qué si la universidad está tan mal como vengo asegurando, y si los profesores están tan mal retribuidos como ellos acostumbran a afirmar, cómo es que sigue habiendo numerosos aspirantes a serlo de modo profesional. O no sirven para otra cosa, o no estará tan mal el asunto.

Una respuesta-comodín sería siempre eficaz: hay gente para todo; pero hay —o hubo— otra más real. Ha venido existiendo incluso un tipo de gente, *amantes de la «auctoritas»* o del prestigio, capaces de sacrificar a ella tentadoras posibilidades económicas. Gente que se sabían en condiciones de ser abogado del estado o notario —por no salir de mi ámbito profesional— y prefirieron dedicarse a la universidad, porque les gustaba lo que allí se hacía y les atraía el prestigio que regía su funcionamiento e irradiaba en el entorno social. Ello explica también la frecuente «nostalgia de prestigio» de más de un profesional de los apuntados, que les

lleva a dedicar horas sueltas al hacer universitario, aunque ello le acabe costando ostensiblemente dinero.

Se levantó la veda del prestigio de una manera radical. Sin duda más de uno lo detentaba indebidamente o lo convertía, incluso, en tiránico poder sobre las vidas y haciendas de los meritorios. De todas maneras, las consecuencias del atentado pueden ser irreversibles. De la pirámide, que solía tener en su vértice a la figura académica por antonomasia: el maestro que formaba a otros profesores, se ha pasado a una mesocracia para la que todo el mundo es bueno —sobre todo, si se ampara en el número— y empuja a *evitar* decididamente *toda diferencia*. Se ha dinamitado algo, por entenderlo como una vanidosa crestería o adorno del edificio, cuando en realidad era una viga de la que pendía buena parte de él.

En la situación de agobiante penuria de profesores ya descrita, se decide la *jubilación prematura* —cinco años antes...— de buena parte de los más valiosos y fecundos. Se podrá argumentar que esa misma fecha es la utilizada como frontera del servicio activo en otros países de nuestro entorno. No me parece sólido el argumento; sobre todo si no se me aclara primero quién sustituyó en tales países a los afectados y en cuántos de ellos, años después, quedan desiertas una de cada cuatro cátedras de escuelas universitarias convocadas, y una de cada ocho cátedras de universidad. Esto no ha llevado, sin embargo, a que en los Presupuestos se contemplen partidas significativas destinadas a la formación del profesorado capaz de ocupar con dignidad tales huecos.

El propio ministerio anuncia ahora la posible rectificación de tan absurda medida, después de que se denunciara reiteradamente desde la oposición la igualdad de circunstancias (valor de la experiencia acumulada y abundancia de vacantes con escasos aspirantes debidamente preparados) con la Judicatura, para la que ha venido manteniendo la jubilación a los 68 años.

XVI. GANAR LA POSICIÓN

Por si fuera poco, se modificó radicalmente el sistema de selección del profesorado. En los tiempos de la UCDE —cuando toda decisión política venía antecedida de un notable debate público— el gobierno se mostraba, en su proyecto de LAU, partidario del sistema de *oposiciones* para ingreso a la función pública, mientras los socialistas defen-

dían fórmulas de *contratación* como fuente de todos los bienes y remedio de todas las lacras. Cuando llegaron a gobernar, en la LRU no aparece mayor rastro de tales fórmulas contractuales.

Para colmo, se deforma el sistema de oposiciones hasta ponerlo miopemente al servicio de una *endogamia pueblerina*, *bloqueando* a la vez toda *movilidad* del profesorado. Si la plaza que sale a concurso es de Albacete no la obtendrá quien más sepa sino quien supo situarse oportunamente en Albacete, para desde allí nombrar medio tribunal; muy bruto tendrá que ser para no acabar sacándola. Antes, para llegar a catedrático había que ganar unas oposiciones; ahora —por utilizar términos baloncestísticos— basta con ganar la posición: o sea, situarse en Albacete antes que cualquier otro, para prepararse la posibilidad de encestar con ventaja. Es lo que viene ocurriendo en todas las universidades, de modo tan elocuente que hasta el propio ministro hace ya guiños sobre un posible final de los trenes baratos.

Nadie discute que las oposiciones —nuestra segunda fiesta nacional— llevaban consigo notables inconvenientes, y que las del mundo académico no eran las más prestigiadas por su imparcialidad o ausencia de acepción de personas. Eran, sin duda, sangrientas y no siempre resultaba vencedor el que más sabía. Pero un hecho es indiscutible: en tales casos se sabía, al menos, que el que no había ganado era mejor; hoy ni siquiera eso es posible.

Se ha impuesto un sistema tan original que asombra que aún no se haya extendido a otros niveles del profesorado (al menos para interinos especialmente veteranos) y que no lo hayan incluido en algunos estatutos universitarios la representación estudiantil. Todo consiste en organizar el típico examen del recomendado: a ver, hábleme usted de lo que quiera... Mientras el profesor exige al alumno que demuestre *saberse el programa* de la asignatura, él —para enseñársela— no ha tenido que demostrarlo. Quizá sea justo, pero simétrico no parece.

Esta cadena de medidas ha acabado con el prestigio como motor decisivo de la vida académica. El profesorado —para bien y para mal— se ha mercantilizado o busca *vías alternativas de reconocimiento social*. Valga como anécdota cómo en facultades de Derecho no madrileñas, en las que la ausencia de mercado tentador facilitaba la abundancia de profesores con dedicación exclusiva, buena parte de éstos se han ido convirtiendo en magistrados suplentes. Aparte de la compatibili-

dad de retribuciones, este pluriempleo consentido les ofrece posibilidades de acción en un nuevo ambiente, en el que con frecuencia se apreciará más su condición académica que en el de procedencia.

No sé si por simetría, las mismas facultades se llenan de magistrados que dan clases como asociados, quizá por la misma doble razón. Había que reflexionar si todo ello no está sirviendo para que unos pongan endeble sentencias mientras los otros dan flojas clases teóricas. En tal caso, más valiera mejorar las retribuciones de unos y otros y, sobre todo, corregir las medidas que han minado en su ámbito propio el prestigio de ambas actividades.

XVII. LAS MARCHITAS FLORES DEL 68

Las reformas más doctrinarias llovieron, sin embargo, en los órganos de *gobierno universitario*. Mientras que toda Europa andaba ya de vuelta de las fiebres asamblearias del 68, aquí la utopía generaba efectos retroactivos. El afán por desplazar a los catedráticos de los puestos de gobierno llevó a reservarles en exclusiva sólo el cargo de rector, mientras —aprovechando la ambigüedad legal— se urdían desde el ministerio circulares que facilitarían que los departamentos fueran gobernados por profesores titulares.

Por lo demás, cada cargo académico se ve neutralizado por la *prisión de comisiones y órganos colectivos* variados, que —amén de no aportar eficacia conocida— contribuyen a restarles protagonismo interno y el consiguiente prestigio exterior. Esto convierte tales cargos en menos apetecibles para cualquiera que cuenta ya con otras posibilidades de desenvolvimiento personal o presencia social. El hambre se une, pues, con las ganas de comer. La universidad pierde presencia social y los universitarios maduros la buscan al margen de ella.

La *querencia asamblearia* lleva a imponer sin más la ley del número. En los inacabables debates la argumentación cumple una función meramente ritual, lo que genera un notable *absentismo*. El espejismo de la reñida batalla electoral se disipa pronto. Los candidatos buscan sólo la posibilidad de estar presentes en la toma de decisiones que puedan afectarles directamente, como ha ocurrido ahora con los planes de estudios. Universidades que crearon la figura del Defensor Universitario (?), y cayeron en el error de copiar el quorum exigido para la elección del Defensor del Pueblo por el Congreso, han intentado inútilmente llegar a reunir el número de claustrales necesario. El por-

centaje de alumnos de más de una facultad que intervienen en la elección de sus supuestos representantes no supera en ocasiones el 4 %, lo que invita a reflexionar sobre el alcance efectivo de todo este montaje presuntamente «democrático».

Los cargos unipersonales, con el rector a la cabeza, acaban prisioneros de una red de órganos y subórganos, que ellos contribuyen a multiplicar como pago a los votos necesarios para su propia elección. Por supuesto, todos estos secretariados han acabado significando una magra retribución adicional, a la que acceden incluso los presuntos líderes estudiantiles, repitiendo imágenes que evocan los más rancios tiempos del SEU. Por similitudes vericuetos electorales, los *complementos retributivos* del Personal de Administración y Servicios (PAS) crecen de modo notorio, y casi siempre inconfesado, en relación a sus homólogos de otras Administraciones Públicas.

Las *presiones corporativistas* a corto dificultan cualquier intento de planificación racional a medio o largo plazo. Un ejecutivo financiero, convencido entusiasta de la virtualidad de los recién creados «Consejos Sociales» —con notables ramalazos de democracia orgánica—, elaboró desde la presidencia de uno de ellos todo un plan para el más racional rendimiento del PAS de su universidad. Logró simplificar organigramas y evitar interferencias funcionales, siempre con el apoyo de los líderes sindicales presentes en el Consejo. Cuando el plan fue sometido a la aprobación de la Junta de Gobierno se vio rechazado por los miembros de idénticas centrales sindicales, que no estaban dispuestos a ceder gabelas irrisorias. Hubo que buscar un nuevo presidente que sustituyera al dimisionario...

Lo que sí se ha producido es un notable *cambio* en el *perfil* de las autoridades académicas. Murió el viejo *rector-Robin Hood*, *pesadilla reivindicativa* para el ministro de turno, ante el que servía de expresivo portavoz de la sede de toda crítica. Se quedó sin su escenario natural —una Conferencia de Rectores capaz de servir de altavoz a la opinión universitaria— para verse perdido en un Consejo de universidades, mezclado con cargos ministeriales o autonómicos y con unos curiosos oráculos universitarios elegidos en el Parlamento por afinidad política.

La estrechez del presupuesto ordinario, y el sabio desglose de «programas» adicionales de los que depende la vida de más de un artista, hace que el rector se convierta en *tenaz limosnero* y justifique su cargo gracias a partidas tenazmente conquistadas. Para ello, lógicamente, ha de portarse bien

con los de arriba, evitando trasladarles excesivos problemas. El rector de esta universidad, sin ir más lejos, ha logrado este año un incremento presupuestario del 40 % —muy superior al de sus colegas— para cubrir un notable agujero que venía arrastrándose desde hace años. A nadie podrá extrañarle que no se muestre especialmente belicoso respecto a las ocurrencias ministeriales.

Tampoco en el ámbito de las facultades los grupos que controlan la situación buscarán para decano a nadie con ideas propias y afán de ponerlas en práctica. Mejor vendrá un oscuro gestor que gobierne el día a día sin modificar el statu quo. La autoridad académica ha dejado de ser el líder natural de su centro, para transformarse en peón de brega. No es de extrañar que en su momento escaseen las candidaturas, planteadas siempre en medio de un entusiasmo fácilmente descriptible.

XVIII. ¿AUTOGESTIÓN COMPETIDORA?

Todo esto está llevando a un curioso ejercicio de *autonomía sin responsabilidad*. Las amargas quejas ministeriales sobre sus consecuencias —en el ya señalado problema de la endogamia del profesorado, por ejemplo— no dejan de tener fundamento, aunque el marco institucional que artificialmente se creara contribuyera a provocarlas. La universidad tiende a vivir hacia dentro, dedicada a cómicos repartos de «poder» (?) y a su escuálido reflejo monetario.

Ahora puede encontrar más fácil explicación la sorprendente pasividad de los rectores ante el atropello de que es objeto la autonomía de sus universidades, con ocasión o excusa del nulo interés ministerial por cumplir las exigencias de la LRU sobre «módulos objetivos de capacidad» de los centros. Es cierto que el Tribunal Constitucional se ha mostrado como el principal valedor de la autonomía universitaria, reconociéndole rango de derecho fundamental, como también lo es que —al hacerlo— sorprendía a propios y extraños, ya que quien pleiteaba lo hacía defendiendo a una Comunidad Autónoma y no es frecuente que rector alguno se haya personado ante tan alto tribunal para defender autonomía alguna. Por curioso que resulte, la *autonomía de las universidades* acaba viéndose *defendida* por quienes parecen *ajenos a ella*, aunque la presencia de más de un catedrático en el nombrado tribunal obligue a matizar el aserto.

Las exigencias sociales quedan lejanas, mientras los artificiales *Consejos Sociales* rumian una no-

table crisis de identidad, o simplemente se volatilizan. Los profesores con creatividad e iniciativa acaban enlazando por su cuenta y riesgo con el interlocutor empresarial de turno, que evita también cuidadosamente perderse en tejidos burocráticos presuntamente mediadores. Sería ilustrativo comparar el fruto logrado por las fundaciones universidad-empresa repartidas por el país con el aportado por los Consejos Sociales de la demarcación.

El propio ministerio ha acabado reconociendo su error, iniciando una soterrada *contrarreforma*. No se atreve a abordar por vía legal el inaplazable replanteamiento del gobierno universitario porque, aunque rectificar sea propio de sabios, determinados políticos no aspiran a tanto. Se está llegando así a un sistema *dualista*, que mantiene la autogestión asamblearia para el día a día universitario —considerado políticamente inocuo— y la sustituye por fórmulas de heterogestión ministerial en todo aquello a lo que se concede importancia.

Así, los «tramos» retributivos por actividad docente —un complemento de productividad generalizado camufladamente— los otorgan las propias universidades. Los «tramos» equivalentes destinados a incentivar la investigación —considerada como actividad relevante, por su repercusión macroeconómica y la necesidad de competir por el logro de fondos europeos— son otorgados de modo discriminado por comisiones nombradas a puro dedo por el ministerio, que llega a desautorizar sus dictámenes cuando lo considera oportuno, como ha ocurrido con Derecho y Jurisprudencia.

No se abandona la autogestión utópica, pero —dentro del único «cambio» experimentado por el país: el del socialismo marxista en socialdemocracia tecnocrática— se pone en circulación un nuevo lenguaje, que apela a la «competitividad» —qué le vamos a hacer...— de las universidades y pretende clasificarlas huyendo del anónimo e irresponsable «café para todos».

Este intento de autogestión competitiva implica un híbrido despropósito. Las universidades americanas forjadas en la competencia del mercado no tienen estructura autogestionaria sino gerencial o, al menos, procuran *distinguir* cuidadosamente *ámbitos de competencia* para atribuirlos a una u otra forma de actuación; las universidades autogestionarias —donde siga habiéndolas...— serán capaces de competir cuando lo sean las empresas autogestionadas, cuestión sobre la que se admiten apuestas.

Se ha acabado imponiendo un corporativismo

caciquil asfixiante. El denostado mandarino se ha hecho anónimo y colectivo, manteniendo su que-
rencia tiránica sin mejora alguna en calidad.

XIX. MASTERMANÍA O LA CALIDAD APLAZADA

Todo este cuadro viene deteriorando la calidad efectiva del trabajo universitario y, quizá aún más, su valoración por la sociedad. La universidad se ha venido convirtiendo en lo que ya se ha dado en llamar —con sinceridad encomiable— *enseñanza postsecundaria*; o sea, lo que viene después del Bachillerato, si es que éste aún existe. Una actividad académica de obligado trámite, que no exige especiales aptitudes y que se acaba recibiendo en un contexto de masificación y anonimato menos dado a la calidad que la propia Secundaria. Por sí poco fuera, sus títulos —trivializados— acaban perdiendo toda relevancia.

No tiene nada de extraño que, en este contexto, brote la mastermanía, que no hace sino trasladar al futuro las expectativas de calidad y competencia social de que tradicionalmente eran depositarias las licenciaturas universitarias.

Si los famosos «masters» fueran en realidad auténticos terceros ciclos, no habría tanto motivo para quejarse. Habría que reconocer sin más que el descenso de nivel de los primeros escalones universitarios ha sido el costo de un efectivo avance en el nivel de formación de extensas capas sociales. En el fondo, la universidad habría acabado asumiendo inconfesadamente el Bachillerato. La realidad es muy otra. Ni en la mayoría de los «masters», ni —lo que es más grave— fuera de ellos, suele haber rastro de terceros ciclos que merezcan tal nombre, salvo el que se fabrican a su modo los aspirantes a profesores. En la *batalla por un riguroso tercer ciclo* se juega buena parte del futuro de nuestra universidad.

Los «masters» podrían ser un decisivo punto de apoyo de este reto, pero —hoy por hoy— parecen lejos de tal objetivo. Para empezar, se coloca tan *sugestiva etiqueta* a los más variados productos, sin que haya habido aún suficiente ocasión —salvo bien conocidas excepciones en el ámbito de la administración de empresas...— para que el mercado u otros mecanismos de contraste sitúen a cada uno en su sitio. Responden al afán del consumidor de enseñanza superior de hacerse con un papelito que parezca acreditar dicho nivel, mientras cunde el desprestigio de los grados tradicionales.

Dentro podrá encontrarse de todo, al menos mientras dure la magia del neologismo.

Para el *profesorado* los «masters» ofrecen la oportunidad de hacerse con un sobresueldo más o menos compatible y de encontrarse —dado lo caro de la matrícula— con un alumno más maduro y motivado. También facilitan a profesionales bien situados ocasión de desfogar aquellas «nostalgias del prestigio» universitario a las que ya tuvimos ocasión de aludir.

Con frecuencia se empiezan a llevar a cabo de un modo un tanto precipitado y chapucero. No faltan los abiertos a alumnos de segundo ciclo, con lo que se abandona una efectiva consolidación del tercero. Más grave aún resulta que sólo se tienda al nuevo sistema métrico de la academia: los *créditos*, o sea lotes horarios, sin entrar en mayores consideraciones didácticas. Puede acabar así impartándose un «master» de dos años en un trimestre, respetando incluso el número de horas fijado. Con ello se obliga al alumno de segundo ciclo a abandonar durante esos meses sus estudios habituales (como si estuviera haciendo la mili universitaria por entregas...) y, sobre todo, se le atiborra de horas de clase, ignorando algo tan elemental como la necesidad de un proceso de asimilación y reflexión para que cualquier actividad formativa tenga fruto.

Hay un aspecto adicional nada despreciable. Los «masters» responden a un fenómeno típico del último decenio: la pérdida de todo complejo de culpabilidad ante el *clasicismo* educativo. El español se ha convencido de que con el dinero difícilmente se puede hacer algo más útil que gastarlo y, puesto a hacerlo, ha aprendido que en nada compensa más gastarlo que en educación. Éste es el aspecto positivo de la cuestión. El negativo es un «sálvese quien pueda», que lleva a ignorar algo tan elemental como que tan preciados papelitos sólo están al alcance de quien se los pueda pagar.

La falta de reacción ante esta evidencia tiende a demostrar que la repulsa a la selectividad por motivos «sociales» carece de la más mínima sinceridad. Si las oposiciones —«masters» de los años del hambre— han venido siendo una notable palanca de *movilidad social*, este sucedáneo amenaza con estabilizar una correspondencia entre capacidad adquisitiva y expectativas personales.

XX. ¿QUIÉN PONE UNA UNIVERSIDAD?

De la mastermanía tienden a nutrirse una serie de centros de iniciativa social con pretensiones

universitarias e incierto futuro. La verdad es que, aparte de la escasa simpatía de nuestro estatalista socialismo por todo lo que la sociedad pueda promover, las *universidades «no estatales»* —sintomática definición negativa...— tropezarán inevitablemente con una señalada falta de tradición, en una sociedad nada dada a excesos promotores, fuera de lo estrictamente económico.

El panorama es, por el momento, confuso. Son pocas las iniciativas que apuntan derechamente a poner en marcha una universidad. Habrá que esperar, por otra parte, ver qué entienden sus promotores por tal. La presencia de *profesorado* permanente y profesionalizado resultará decisiva, así como los medios de investigación con que puedan contar. El precedente de los «colegios universitarios», adscritos a las universidades, ha tenido más de periferia universitaria estatal consentida que de ruptura del modelo.

Las discutibles *incompatibilidades* fijadas para el profesorado estatal (que podrá dedicar media jornada a vender paraguas, si le pete, pero no a enseñar en otra universidad) obligarán a clarificar este aspecto. El bloqueo actual de toda *movilidad* del profesorado universitario, que obliga en la práctica a realizar una nueva oposición —comenzando desde cero— para cambiar de universidad, supondrá un obstáculo difícilmente salvable por cualquier centro que pretenda tomarse en serio la formación y consolidación de su cuadro docente. Un flexible sistema de *habilitación*, del que se nutrieran todas las universidades sin mayores distinguos, sería una fórmula favorecedora de una sana competencia, sin penalizaciones encubiertas.

XXI. ARDUA INVESTIGACIÓN

Como vimos, para bien o para mal, el gobierno tiende a considerar la actividad investigadora como algo más serio que la propia universidad, a la que —después de convertirla en cobaya de sus ocurrencias— parece dejar por imposible. Entramos en el reino de la productividad y de la competencia, lo que exige bien diversa filosofía.

El panorama, sin embargo, no parece halagüeño a poco que tiremos de papel y lápiz. Los fondos destinados a investigación descienden llamativamente en los Presupuestos. En investigación técnica *bajan las inversiones* en términos absolutos. La explicación gubernamental no parece tranquilizadora: esos dos últimos años hemos estado haciendo un barco oceanográfico bastante caro; una

vez botado, se acabó el dispendio. Por lo que se ve, lo de hacer barcos no es ocasional manía de la Expo y sus aledaños cinco veces centenarios. No tengo nada contra ellos, pero parece lógico que —desahogados los sueños navales— sigamos invirtiendo en otros campos de la investigación, para mitigar en lo posible un bien conocido *desfase con los vecinos*: nuestro esfuerzo significa la quinta parte del de Francia y la tercera del de Italia, según el propio gobierno.

Tampoco parece excusa más convincente razonar que la acción del programa-marco europeo ofrece unas posibilidades de acogida a los investigadores españoles que justificaría este repliegue inversor. Parece notablemente miope renunciar al *efecto multiplicador* que cualquier inversión reviste hoy, precisamente en la medida en que sitúa en condiciones de acceder con posterioridad a esa financiación europea adicional.

El despego que los rectores ministeriales de la investigación muestran hacia el profesorado universitario es indisimulable. Parece existir escasa confianza en las posibilidades de un personal cuya mediocridad se piensa haber programado con suficiente eficacia. Se va ahondando, cada vez más, en esa *fractura interna* de la universidad entre un sistema genérico hundido en la mediocridad y la posibilidad de apreciar y respaldar excepciones controladas. No hay por qué pensar que haya clientelismo político en el diseño, pero es indudable que viene funcionando a golpe de dedo, situada cada vez más cerca de las autoridades políticas.

Que no exagero cuando hablo de mediocridad acaban demostrándolo las propias iniciativas ministeriales. El aspecto más positivo de la aludida evaluación de la investigación científica del profesorado universitario ha sido la elocuente cifra (nada menos que un 20 %...) de los que se han autoevaluado renunciando a solicitarla. Se afirma, y a veces con verdad, que hay más fondos para investigación de los que se solicitan. También es cierto que, con frecuencia, solicitarlos constituye —burocracia mediante— la más ardua investigación...

XXII. MINUTA DE CONCLUSIONES PROVISIONALES Y PROPUESTAS DE SOLUCIÓN

De todo lo dicho cabe derivar algunos rasgos significativos:

- No parece apuntarse, con nuestra política educativa, hacia un modelo definido.
- Con frecuencia se está edificando sobre las ruinas, no despejadas, de fracasos anteriores.
- Sus protagonistas parecen tener más claro lo que rechazan que lo que pretenden. De ahí la facilidad con que dismantelan lo existente, sin mostrarse luego capaces de sustituirlo por algo de calidad al menos similar.
- Se abordan reformas aparatosas, sin estar dispuestos a soportar luego los costos electorales de medidas previas inaplazables.
- Falta capacidad política para evitar que las medidas de recorte presupuestario afecten a Educación. La resitencia a asumir una Ley de Financiación como respaldo a la LOGSE marcaba ya esa inflexión.
- Ha ido consolidándose la querencia igualitarista a un sistema de «café para todos» con eventuales propinas para los amigos, según el cual la mediocridad programada contempla posibles excepciones.
- Se va imponiendo en la práctica un sistema dualista, en la medida en que las exigencias europeas nos obligan a salir de una aldea nada global. Se mantienen, pues, determinadas estructuras para uso interno, mientras se crean otras contradictorias para poder asomar la nariz hacia fuera.
- Notoria incapacidad para generar un acopio exhaustivo de los recursos sociales —humanos y materiales— disponibles, sacrificando tan aconsejable objetivo a un estatalismo doctrinario. Se entorpecen intentos creativos o se los margina condenándolos al clasicismo...

Sin duda, resulta más fácil criticar que proponer alternativas. Sin necesidad de revoluciones copernicanas, sería de notable eficacia asumir objetivos tan elementales como los siguientes:

- Conceder preferencia al diagnóstico de mermas concretas de calidad, para actuar decididamente sobre ellas, en vez de enredarse en reformas omnicomprendivas que acaban bien pronto a la deriva.
- Mantener, al menos durante un decenio, la educación como prioridad presupuestaria efectiva.
- Hacer confluir los recursos sociales disponibles, evitando toda miope confrontación estado-sociedad («público-privado»). No dejar

aspecto tan decisivo al albur de la posible existencia de políticas autonómicas más razonables que la del ministerio. Diseñar un Fondo de Compensación de Factor Humano que, sin menosprecio de las autonomías, evite desigualdades discriminatorias en campo tan sensible.

- Ampliación del Bachillerato. Vinculación del título de bachiller a una prueba de control externo ajena a los centros, que continuarían por su parte otorgando la certificación correspondiente a la Enseñanza Obligatoria.
- Campaña de promoción de la Formación Profesional, con un aprovechamiento efectivo de la colaboración empresarial, debidamente incentivada, y una utilización rigurosa de los fondos europeos.
- Búsqueda de fórmulas de promoción del profesorado basadas en méritos contrastados. Superar ritualismos burocráticos y evitar mecanismos indemnizatorios, que pretenden compensar a las víctimas de la arbitrariedad política (proliferación injustificada de interinos, por ejemplo) con nuevas arbitrariedades que lesionan la calidad de enseñanza en perjuicio de todos los ciudadanos («suspensos con plaza», por ejemplo).
- Respeto riguroso de la capacidad objetiva de las universidades. Facilitar la multiplicación de centros, logrando una oferta plural que elimine todo asomo de «distrito», y reconocer la autonomía de las universidades en la selección de sus alumnos.
- Establecimiento de fórmulas que eviten discriminación económica, también en tercer ciclo. Aumento de becas y fomento de créditos a bajo interés y amplio plazo de devolución.
- Reforma urgente de la LRU en lo relativo al profesorado, introduciendo pruebas de habilitación nacional seguidas de libre elección

por parte de las universidades, tanto estatales como de iniciativa social. Pruebas rigurosas y no reiteradas, que compongan una auténtica carrera académica. Rectificación de la jubilación prematura del profesorado.

- Programa de choque de formación del profesorado universitario, calculando las necesidades urgentes en un plazo de cinco años.
- Reforma de la regulación legal del gobierno de las universidades, permitiendo más flexibilidad y distribuyendo competencias entre diferentes órganos de acuerdo con las características de sus integrantes. Favorecer mediante la publicidad de su gestión la responsabilidad ante la sociedad de los titulares de cargos de gobierno universitario.
- Evitar la creciente sustracción por el ministerio de las competencias de investigación de las universidades, que rompe su obligada articulación con la docencia.
- Consolidar el tercer ciclo de los estudios universitarios, dando paso a titulaciones específicas de validez no sólo académica.
- Cambiar hábitos en la docencia y la evaluación, apoyados en una más fluida relación profesor-alumno, tendría efectos mucho más revolucionarios que la gran movida de las titulaciones y los Planes de Estudio, que sin esa premisa quedará en agua de borrajas.
- Como resumen, en la duda apostar por la libertad, favoreciendo un transparente control social de las tareas educativas. Dar más importancia a la publicidad de los logros que a la fiscalización basada en organismos burocráticos.

No me queda, al acabar mis reflexiones, sino esperar una reflexión estimulante, lo cual será fácil si mis lectores se muestran tan críticos con mis posturas como yo con las que los gobernantes han venido llevando a la práctica.

LA DIRECCIÓN

1993 - AÑO XXIX - N.º 171 - SEPTIEMBRE-OCTUBRE