



Debatiendo: Por un modelo colegial

José Juan Moreso

Universidad Pompeu Fabra, Barcelona
josejuan.moreso@upf.edu

Thus conscience does make cowards of us all;
And thus the native hue of resolution
Is sicklied o'er with the pale cast of thought,
And enterprises of great pith and moment
With this regard their currents turn awry,
And lose the name of action.

William Shakespeare, *Hamlet*, III.1

1. El diagnóstico de F.J. Álvarez García: un amargo diagnóstico

El trabajo del profesor Álvarez García (2013: 139-158)¹, publicado en el último número de esta revista sobre el modelo de selección de profesorado que se aplica en las universidades españolas, comienza con un epígrafe titulado 'El ser y la Historia' en donde expresa el siguiente juicio global sobre la universidad española (p. 140): "No resulta obligado establecer un ranking, y ni siquiera un listado pues éste sería interminable, de qué institución española es la más corrupta, pero no cabe duda de algo: en esa competición la Universidad estará siempre peleando por los puestos de cabeza..."

Se trata de un amargo diagnóstico. Desafortunadamente no viene acompañado por ninguna documentación ni prueba empírica que sustente dicho diagnóstico. No conozco estudios comparativos acerca de la corrupción en las diversas instituciones españolas. Pero sí disponemos de estudios acerca de cuál es el grado de confianza que los españoles depositan en las profesiones con relevancia pública y en las instituciones. En uno de los estudios demoscópicos para el barómetro del diario *El País* (los resultados de estos estudios no han sufrido cambios significativos en los últimos años)², la universidad española recibía una calificación (entre 0 y 10) de 6,8 junto con la sanidad pública, sólo superadas por las profesiones de científico y médico, que recibían un 7,4. Por ejemplo, los jueces recibían un 4,8, los empresarios un 4,6 y los políticos un 2,6. Huelgan comentarios.

¹ Las páginas entre paréntesis se refieren siempre a este trabajo.

² *El País*, 8 de agosto de 2011.

Por otro lado, es un hecho, del que tenemos evidencias empíricas, que la investigación y la universidad española han mejorado inmensamente durante los últimos treinta años. España ha pasado a ser el noveno país del mundo en publicaciones científicas. Algo impensable hace sólo diez años. Y nuestros universitarios son estudiantes competentes cuando van, en el contexto del programa Erasmus, a las mejores universidades europeas.³

En cualquier caso, diagnósticos tan amargos conducen a la melancolía. Y no creo que sea una época para la melancolía. Por este motivo y porque los argumentos esgrimidos por el autor lo merecen, voy a intentar una réplica. El trabajo sólo se ocupa, de hecho, del proceso de selección del profesorado en la universidad española. Se trata sin duda de una de las cuestiones centrales en la institución universitaria, pero no es la única importante (la financiación, la gobernanza son señaladas como relevantes en todos los estudios al respecto).⁴ En la primera parte del estudio describe el sistema actual de selección del profesorado universitario y pone de manifiesto sus defectos. En este apartado hay muchas observaciones certeras que trataré de subrayar. Hay también algunas exageraciones y algunos olvidos que también trataré de destacar. La segunda parte contiene, bajo el epígrafe 'Una alternativa', un conjunto de propuestas de cambio del actual sistema de selección de profesorado. Como creo que el ideal que ilumina esas propuestas está claramente desenfocado voy a intentar mostrar las razones por las cuales no debemos perseguir los cambios que el autor propone, sino otros que –a menudo– van en una dirección opuesta.

2. El diagnóstico

Lo primero que sorprende de la descripción del autor es que compara el antiguo sistema de oposiciones anterior a la reforma universitaria de 1983 (la conocida como LRU) con el actual sistema, establecido por la modificación de la LOU de 2001 que tuvo lugar en 2007 (conocida como LOMLOU), y que consta de dos fases: una acreditación previa de los currícula por parte de comisiones de evaluación a tal fin establecidas en la ANECA, y una segunda fase, con concurso público, convocado por cada universidad con el procedimiento y comisiones que ellas decidan. Eso deja sin analizar los dos modelos que la universidad española de este período democrático ha usado: el primero, establecido por la LRU, de concursos públicos en cada Universidad pero con tres de los cinco miembros designados por un sorteo entre los profesores del área de conocimiento en cuestión; y el segundo, establecido por la LOU, de dos fases como el actual, sin embargo la primera consistente en una habilitación nacional con un conjunto máximo de posibles habilitados predeterminado y con una comisión formada por siete miembros sorteados entre los profesores del área de conocimiento que reunían determinados requisitos de número de sexenios de investigación reconocidos. Como resultará claro, es obvio que el autor favorece un sistema como el de la habilitación. No obstante, habría sido interesante que nos mostrara que durante este período la selección fue mejor que durante los dieciocho años anteriores.

Si comprendo bien, el autor considera que los órganos encargados de la selección (se refiere a las comisiones de ANECA) actúan de forma corrupta y secreta (los nombres de los integrantes de las comisiones son públicos pero no los de los evaluadores que realizan los dictámenes previos sobre los candidatos). No se guían conforme a los méritos científicos de los candidatos, sino conforme a las filias

³ Un diagnóstico ecuánime y detallado de la situación de las universidades y la investigación en España (con especial énfasis en Cataluña) puede hallarse en los dos estudios del Rector de la Universidad Rovira y Virgili, Francesc Xavier Grau (2011; 2012).

⁴ Véase por ejemplo el influyente Aghion, Dewatripont, Hoxby *et al.* (2007).



y fobias que proceden de la cercanía de los candidatos, de la pertenencia a determinada familia o escuela. Por otro lado, el autor considera también que se ha uniformizado el modelo de evaluación, sobre todo de las publicaciones, con arreglo a los patrones de las disciplinas procedentes de las matemáticas, las ciencias de la naturaleza y las ciencias de la salud. Las ciencias sociales y las humanidades han quedado en una posición delicada por dicha razón (pp. 141-143).

A continuación desgrana una serie de críticas a los procedimientos de evaluación de la investigación, de la docencia y de la gestión.

Como he señalado, se hallan en estas páginas atinadas observaciones y críticas que deben ser tenidas en cuenta. Me referiré a tres de ellas, que considero fundamentales y que comparto:

a) Acerca de la evaluación de la investigación nos previene de lo que podemos denominar *fabricantes de currícula*. Haber establecido puntos para todo genera incentivos para tal fin. Alcanzar la acreditación se convierte en una especie de cartilla por puntos. Y claro, ello favorece a los que saben estratégicamente publicar en los lugares adecuados, cuántos más trabajos mejor. Si es posible sobre materias distintas, mejor. Los libros no cuentan tanto como los artículos (algo que puede ser verdad en física teórica, pero que es falso en filosofía o literatura en todo el mundo, también en las mejores universidades).

Recientemente hemos recibido advertencias en este sentido procedentes de científicos destacados, la última de uno de los premio Nobel de Medicina de 2013 (Schekman, 2013). Creo que el autor lleva razón al formular estas advertencias. Si se me permite decirlo con una distinción de Ludwig Wittgenstein, tendemos a confundir los *síntomas* con los *criterios*. La publicación en determinada revista o en determinada editorial, el número de citas, la dirección de proyectos de investigación, las estancias en centros de investigación extranjeros, etc., son sólo los *síntomas* de la calidad de una trayectoria investigadora. Pero la calidad se *acredita* por el valor del contenido de las publicaciones. Algo que un evaluador sólo puede hacer adecuadamente si reúne dos condiciones: es competente en dicha materia y lee con atención los trabajos que evalúa.

b) También lleva razón el autor en denunciar un modo especialmente perverso de valorar la docencia (pp. 150-152) que otra vez prima la cantidad y la variedad sobre la calidad. Es más, contar como elementos para la evaluación de la docencia la asistencia a todo tipo de cursos pedagógicos es, directamente, una perversión. Es obvio que todos hemos de usar aquellos instrumentos que mejoren nuestro trabajo profesional, pero de nuevo no debemos hacerlo como si fuesen vallas que saltar o algo por el estilo.

c) Estoy también muy de acuerdo en que la gestión no debe ser contada a la par que la docencia y la investigación. Un profesor universitario es un docente y un investigador. No es necesariamente un gestor. No es razonable lanzar el mensaje de que para la promoción profesional debe haberse ocupado cargos de gestión. Es obvio que el desempeño de las labores de un profesor con responsabilidades comporta unas mínimas labores de gestión, para coordinar la docencia que se le encarga, para liderar un grupo de investigación. Pero los profesores deberían saber que sin haber ocupado ningún cargo de gestión se puede alcanzar la máxima posición académica que esté establecida. Lo que, por cierto, es compatible con tener en cuenta esta gestión a aquellos que la han realizado, como un elemento más de su trayectoria. Nunca una condición necesaria, aunque pueda ser una condición contribuyente.

No obstante, creo que hay un consenso amplio en la academia española (incluyendo los debates y las reflexiones, hasta donde sé, en la propia ANECA) para transitar hacia un modelo de acreditación que sustituya el actual. Un modelo no por puntos sino por una evaluación más cualitativa. Por ejemplo: las comisiones deberían calificar a los candidatos en tres categorías, A –merecedora directamente de la acreditación-, B –pendiente de una valoración más global y detallada de los diversos elementos- y C-no merecedora de la acreditación en este momento-.

Lo que he dicho ya responde a una de las críticas del autor: la uniformización del procedimiento. Repito que lleva razón: los criterios para seleccionar a los mejores matemáticos no coinciden con aquellos que seleccionan a los mejores arquitectos, y los mejores filósofos responden a cualidades diferentes de los mejores químicos inorgánicos. Respecto del ‘amiguismo’, quiero solamente matizar que (tal vez, no tengo pruebas sino sólo indicios) en nuestros ámbitos jurídicos el poder de las escuelas y familias es mayor que en otros ámbitos. Y esto se debe a que cuando fueron creadas las áreas de conocimiento (ahora en declive) en 1983, las *corporaciones* de catedráticos de Derecho lucharon, y lo consiguieron, para que cada cátedra anterior al sistema tuviera su área de conocimiento. Congelando por treinta años un mapa de especialidades jurídicas que estaba sesgado por múltiples contingencias históricas y políticas. De este modo consiguieron evitar uno de los fines que la LRU perseguía al crear los Departamentos, acabar con los poderes, a menudo despóticos, de las cátedras universitarias, cosa que sí consiguieron en la mayoría de campos científicos (normalmente con áreas de conocimiento grandes capaces de diluir los micropoderes del pasado). Lo evitaron porque los departamentos jurídicos de nuestras universidades fueron, y en gran medida todavía son, confederaciones de áreas de conocimiento y no las unidades operativas que la universidad actual precisa.

3. El remedio

En el mejor y más completo estudio sobre la universidad española que conozco, habitualmente conocido como *Informe Bricall* (2000) -fue encargado por la CRUE, la conferencia de rectores de las universidades españolas, al profesor Josep M. Bricall, que hasta poco antes había sido rector de la Universidad de Barcelona y presidente de la Conferencia de Rectores de las universidades europeas, precedente de la actual *European University Association*-,⁵ en su capítulo octavo se distinguen, siguiendo a B. R. Clark (1983), tres modelos de gobierno de las universidades:

a) El modelo *burocrático-funcionarial*: Las universidades dependen completamente del Estado que fija las titulaciones que se pueden alcanzar, los planes de estudio de dichas titulaciones, establece los mecanismos de acceso a las categorías de profesorado-funcionario, financia las universidades con dinero público.

Antes de considerar las críticas a dicho modelo, pensemos también en su atractivo: se respetan las condiciones de igualdad, mérito y capacidad. Cuando funciona bien realmente produce resultados tan admirables como son las *Grandes Écoles* francesas.

b) El segundo es el modelo *empresario-gerencial*: Financiación privada, orientado al mercado y a los resultados. Un consejo de administración lo gobierna y nombra un presidente o consejero delegado (un *CEO*) que selecciona a los

⁵ Para un informe que ya toma en cuenta las consecuencias de la adaptación al espacio europeo de educación superior (aunque sólo para Cataluña) puede verse *Associació Catalana d'Universitats Públiques – ACUP* (2008).

estudiantes, al profesorado y a los trabajadores de la administración con criterios de eficiencia económica. Las grandes universidades del mundo, aún privadas (Harvard, Yale, Chicago, Princeton, Stanford, por ejemplo,) no siguen este modelo. Pero tal vez sea el modelo de muchas y prestigiosas *Business Schools* del mundo. Son claramente más flexibles que las demás, más capaces de adaptarse a las necesidades del entorno económico y profesional.

Pero no son buenos modelos. Son una especie de Escila y Caribdis que hemos de sortear. El modelo *empresario-gerencial* no es un buen modelo, entre otras razones, porque desconoce el hecho que el conocimiento en la universidad, y éste es su rasgo más destacable, está fragmentado y atomizado. Por lo tanto, no puede gobernarse de arriba hacia abajo: es el profesor de derecho penal el que sabe que hay que explicar e investigar en la materia, como lo es el de literatura medieval en la suya.

El modelo *burocrático-funcionarial* parte de la desconfianza absoluta hacia la universidad y, por dicha razón, coloca una ingente cantidad de controles previos: catálogo de titulaciones, directrices de planes de estudio, selección centralizada del profesorado, mediante concursos públicos en los cuales debe mostrarse el conocimiento de la materia (oposiciones al fin y al cabo). Ahora bien, *a posteriori* los controles son nulos. Todos hemos vivido en este sistema y sabemos que nunca se comprobó *a posteriori* la adecuación de un plan de estudios, y cuando alguien era nombrado catedrático nunca más se le exigió que rindiera cuentas de nada (en 1989 se introdujeron las evaluaciones de docencia e investigación, estas últimas se han revelado el mejor incentivo para animar la investigación en nuestro país).

No obstante, es este el modelo que defiende el autor. Cree que es el único capaz de seleccionar a los mejores y dejar de lado a los que no son competentes. No sé porqué exactamente lo cree. El mismo reconoce las inmensas injusticias que se cometieron con este sistema. Todos conocemos casos de las recientes habilitaciones en donde se impuso un mercadeo entre los miembros de la comisión y decidieron repartirse entre las familias las plazas disponibles. Reconozco que el hecho de la publicidad y, en el caso de los profesores titulares, la defensa de un tema decidido a suertes del programa tenía efectos profilácticos. Sin embargo, para nada evitaba los males que según el autor acechan nuestra selección del profesorado.

El modelo *colegial* se funda en lo contrario que el modelo *burocrático-funcionarial*. Se funda en la confianza previa hacia la institución universitaria, en su autonomía, e introduce poderosos elementos de control *a posteriori*, mecanismos de rendición de cuentas, lo que en inglés denominan *accountability*.

Este modelo se funda, como es obvio, en las instituciones universitarias creadas en la Edad Media (de Bolonia a Oxford, de París a Salamanca), pero encuentra su formulación moderna en el modelo de universidad humboldtiano.⁶ Un modelo que también será una influencia clave cuando, a finales del siglo XIX, algunas universidades americanas comienzan a convertirse en centros de investigación (John Hopkins y Harvard entre las primeras).

⁶ Puede releerse su famoso informe para el rey de Prusia, Humboldt (1964: 29-38; puede verse una versión en castellano en Humboldt (2005: 293-299). Se verá como Humboldt consideraba que para preservar la libertad de la investigación y de la docencia era necesario financiar adecuadamente y con vocación de permanencia las universidades, con un fondo patrimonial, un *endowment*. Pero ésta es una cuestión alejada del debate que ahora mantenemos.

Los valores que inspiran este modelo pueden presentarse entrelazados del siguiente modo:

a) Libertad académica:

La libertad académica es el valor central de la Universidad, entendida como ausencia de restricciones para realizar la investigación y la docencia, para hablar y publicar, sometidos únicamente a las reglas y pautas de la comunidad científica en el seno de una sociedad democrática, sin obstáculos en la búsqueda de la verdad.

b) Colegialidad y subsidiariedad:

La colegialidad significa concebir la Universidad como un conjunto de personas que se tienen igual consideración y respeto en su actividad académica. Este colegio de profesores se expresa en un clima de cooperación entre iguales al que son incorporados los estudiantes, de grado y de posgrado, y el personal de administración y servicios. El sistema de gobierno de la Universidad ha de estar en condiciones de reproducir este valor de la colegialidad y ha de inspirar la constitución y la actuación de todos sus órganos de gobierno.

La subsidiariedad ha de comprenderse como un compromiso a tomar las decisiones lo más cerca posible del ámbito al que han de afectar. Lo que comporta que la dirección de la investigación en la Universidad es tarea de los investigadores en sus grupos de investigación, en el contexto de los departamentos e institutos y que la orientación docente de los estudios la deciden los profesores, de acuerdo con los estudiantes y el personal de administración, en las Facultades y Escuelas. Todo ello es compatible con una gestión eficiente desde el punto de vista económico. Ahora bien, la dimensión gerencial que está presente y es importante está al servicio de la dimensión colegial, nunca al contrario.

c) La unidad del saber: diversidad y equidad disciplinar:

La Universidad está concebida como una búsqueda global y unitaria del saber, de manera que el conocimiento de las disciplinas más abstractas está íntimamente conectado con las disciplinas más aplicadas; la comprensión de las culturas antiguas es relevante para nuestras sociedades del presente. Por ello, también las distintas disciplinas representadas en la Universidad han de concebirse como diversas en la equidad, los cultivadores de cada una de las disciplinas han de ser capaces de apreciar las contribuciones de los demás, generando así una reciprocidad paritaria entre los ámbitos diversos del saber. Esta paridad ha de trasladarse también al reconocimiento mutuo que deben tener las dos grandes tareas de los universitarios: La docencia y la investigación.

Si así lo hacemos, una más que justificada preocupación del presente se desvanecerá. Me refiero a la idea de que la Universidad europea podría perder su legado humanista. Sería realmente un desastre, pero si preservamos la idea de la unidad del saber, entonces la reciprocidad preservará el humanismo.

d) Compromiso con la ciudad, el país y el mundo:

El primer compromiso de la Universidad consiste en que la formación de sus estudiantes y la investigación de sus profesores contribuyan decisivamente a mejorar el bienestar material y a enriquecer el tejido social y cultural de la sociedad de la que forma parte. En nuestro caso, en este momento crítico, esto significa abrir nuestras universidades al espacio que les es propio: el espacio europeo y, desde él,



abrirnos al mundo. En la medida que seamos capaces de trenzar estos objetivos no sólo formaremos mejores profesionales capaces de reanimar nuestra maltrecha economía sino que también formaremos ciudadanos más capaces, con mayor capacidad deliberativa, más comprometidos con la libertad igual de todos, mejorando así la textura cívica de nuestra democracia y del resto de nuestras instituciones representativas.

Regresemos ahora a la selección del profesorado. Una obviedad, pero importante para comenzar: las universidades alemanas (y las de su centro de influencia histórico, austríacas, suizas, holandesas, también las escandinavas) incorporan al profesorado sin ningún filtro previo. La sociedad y el gobierno confían en que las universidades realizarán adecuadamente su cometido. Y las somete a una evaluación detallada de sus resultados. También éste es el sistema anglosajón (las históricas universidades inglesas de Oxford y Cambridge siempre han seleccionados a sus profesores) y éste es el sistema de las mejores universidades americanas. Es cierto que casi todas estas instituciones disponen de una práctica (a veces una regla escrita en sus Estatutos o en las leyes, a veces sólo una práctica comúnmente aceptada) de acuerdo con la cual la universidad en donde una persona ha realizado su etapa formativa no puede contratarla después, si no ha pasado un tiempo suficiente en otra institución. En las universidades americanas los doctores de una universidad no son contratados por la misma institución si no han estado en otra institución por un mínimo de tres años. Pero también la universidad humboldtiana: la universidad no puede incorporar a las personas que han realizado en ella su escrito de *habilitación* (*Habilitationsschrift*).

No conozco mejor antídoto contra la endogamia. Es una práctica sana que, desafortunadamente, no conseguimos instaurar entre nosotros de modo definitivo.⁷ Tampoco aparece entre las nueve recomendaciones del autor (pp. 155-158), aunque hay alguna tan detallada como la que se detiene en argüir a favor de los miembros que deben tener las comisiones seleccionadoras.

4. Autonomía y burocracia

Para terminar, quiero enfatizar mi desacuerdo con la idea del autor de “poner coto a la autonomía de las universidades (p. 158). Pienso, bien al contrario, que la *autonomía* hay que tomársela en serio. Y después actuar en consecuencia: hacer públicos los resultados y, en virtud de ellos, financiar las universidades. Las universidades deben hacerse responsables de las decisiones que toman.

Ello con dos consideraciones finales *ex abundante cautela*:

1. Hacer caso al autor cuando nos previene (p. 158) contra el exceso de burocracia que a veces comporta la evaluación. Debemos ser capaces de introducir la cultura de la evaluación huyendo de la burocracia. En el tema que nos ocupa, el de la selección de profesorado, lo relevante es que ANECA solicite al candidato que señale las tres publicaciones más relevantes de los últimos cinco años y las adjunte en PDF (que no lo hace) y se olvide de solicitar, mediante un aplicativo endemoniado (me cuentan) certificación y acreditación de todos los cursos, seminarios, congresos, conferencias a los que el candidato ha asistido o ha impartido. Otra vez, confianza previa y control *a posteriori*. En ninguna universidad

⁷ He sido Rector de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona entre 2005 y 2013. La Universidad ha adoptado esta práctica, de un modo algo ‘quijotesco’ porque si no es una práctica generalizada puede resultar muy perjudicial para los doctores de la propia institución. Los resultados están a la vista: la universidad (de las recientes, con las otras la comparación sería parcial) con menor grado de endogamia de España.

civilizada presentar la documentación para una plaza de profesor requiere acerca de dos meses de trabajo. Es una injustificable pérdida de tiempo.

2. No defiendo inmediatamente un sistema de selección de profesorado por parte de las universidades sin ningún filtro previo. Creo que es un ideal hacia el que debemos tender, pero en el proceso de transición, mientras instauramos la nueva cultura, algún filtro previo: ágil, flexible y bien diseñado, sigue siendo preciso.

Por lo tanto, no creo que el autor tenga buenas razones en su defensa cerrada del modelo funcional de universidad como remedio para los males que nos aquejan. Bien al contrario, defiendo la *autonomía* y la *rendición de cuentas*. Es el camino de los mejores sistemas universitarios del mundo, ¿por qué no debería ser también el nuestro?

Bibliografía

- AGHION, Ph., DEWATRIPONT, M., HOXBY, C., MAS-COLLEL, A. y SAPIR, A. (2007), "Why Reform Europe's Universities?", *Bruegel Policy Brief 2007/04*. Disponible en: <http://www.bruegel.org/download/parent/34-why-reform-europes-universities/file/390-why-reform-europes-universities-english/>. Revisado el 28 de febrero de 2014.
- ÁLVAREZ, F.J. (2013), "Debatiendo: la selección del profesorado en la universidad española", *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, Núm. 5, pp. 139-158.
- ASSOCIACIÓ CATALANA D'UNIVERSITATS PÚBLIQUES - ACUP (2008), *Libro Blanco de la Universidad de Cataluña. Estrategias y proyectos para la universidad catalana*, ACUP, Barcelona.
- BRICALL, J.M. (2000), *Informe Universidad 2000*, CRUE, Madrid.
- CLARK, B.R. (1983), *The Higher Education System*, University of California Press, Berkeley.
- GRAU, F.X. (2011), *La universidad pública catalana de hoy: dimensión, eficacia y eficiencia*, Publicacions URV, Tarragona.
- GRAU, F.X. (2012), *Propostes per a la universitat pública i el sistema de recerca i innovació de Catalunya*, Publicacions URV, Tarragona.
- HUMBOLDT, W. von (1064), "Antrag auf Errichtung der Universität Berlin", *Werke in fünf Bänden*, IV, Stuttgart.
- HUMBOLDT, W. von (2005), "Solicitud de institución de la Universidad de Berlín (mayo 1809)", *Logos. Anales del seminario de Metafísica*, Núm. 38, pp. 293-299.
- SCHEKMAN, R. (2013), "How journals like Nature, Cell and Science are damaging science", *The Guardian*, 9 de diciembre de 2013.

