



Reis. Revista Española de Investigaciones
Sociológicas

ISSN: 0210-5233

consejo.editorial@cis.es

Centro de Investigaciones Sociológicas
España

Alonso Hinojal, Isidoro

Comentario breve al Informe Universidad 2000

Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, núm. 93, 2001, pp. 221-233

Centro de Investigaciones Sociológicas

Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717884010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Comentario breve al Informe Universidad 2000

Isidoro Alonso Hinojal

Catedrático de Sociología y ex Secretario de la Comisión Española de la UNESCO

1. Para empezar, no dudo de que la existencia del Informe Universidad 2000 haya tenido algo que ver con el año 2000 y su simbolismo, aunque sea indirectamente, como pienso que ha tenido que ver con la abundancia de informes, estudios y reuniones de alto rango sobre cuestiones universitarias aparecidos o celebradas en distintos países y de ámbito internacional en torno a este año. Me abstengo de hacer enumeraciones, que incluirían títulos muy expresivos. Pero tampoco tengo duda de que toda esta relativa efervescencia está originada por las inquietudes que está provocando, en las propias universidades y fuera de ellas, el desfase creciente entre la rapidez de los cambios sociales «globales» y sus demandas y el estancamiento o lento cambiar de ciertas instituciones, en concreto la universitaria, que, por naturaleza, tiende a ser conservadora y, también por naturaleza, ocupa el centro neurálgico de esos cambios, ya que se ocupa de producir y difundir el factor clave e impulsor de los mismos.

Otra constatación evidente es que este Informe Universidad 2000 ha tenido la resonancia que ha tenido por proceder de quienes procede, de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), que lo ha encargado y asumido, muy relacionada con la Conferencia Europea (CRE) y con organismos internacionales que se ocupan de la enseñanza y la investigación y que han impulsado muchos de esos informes y encuentros a que aludía.

En el caso español, el Informe ha tenido la virtualidad, sólo con su aparición, de romper el clamoroso silencio, o la pesada bruma, si se prefiere, que

sobre los campus reposaba, proporcionando tranquilidad a unos e inquietud a otros. Y este Informe y otros análisis deben aclararnos por qué y cómo se ha dado esta situación, capaz incluso de inmovilizar muchos de los impulsos innovadores de la LRU, y cómo salir de ella, de la situación, asegurándonos de que no volveremos a las andadas.

Pero vayamos al Informe, que, por su extensión y heterogeneidad, obliga a una consideración fraccionada y secuencial, por partes, llamadas secciones. Y puesto que lo pedido es un breve comentario (de un extenso documento), lo realizaré destacando los aspectos positivos y negativos para el fin que el propio Informe se propone: «*garantizar las condiciones necesarias para un futuro debate*» (p. 3), que, afortunadamente, ya es presente. Comenzaré, y en buena medida seguiré, por algunos aspectos formales, que afectan, sin embargo, a la sustancia del Informe.

2. A pesar de la preocupación de los autores por «*dar coherencia a las distintas cuestiones examinadas*» (iv), está claro que no lo han logrado. Más que un informe son propiamente nueve, como lo evidencian desde las frecuentes repeticiones hasta el lenguaje, la coherencia, la sistematización y la adecuación de las distintas secciones al fin perseguido. No parece arriesgado afirmar que algunas fueron escritas para otros propósitos. Hay sección del Informe que podría no estar y no se perdería gran cosa, otras son excelentes y otras mejorables. También me atrevo a decir que falta, al menos, una sección imprescindible, la dedicada al alumnado: cuántos y cómo son y cuántos van a ser, a qué vienen, qué hacen, cómo acaban y qué itinerario siguen después, cuántos se van fuera, a qué y por qué, cuántos vienen, etc. Si tenemos en cuenta, como yo lo tendré continuamente, el objetivo perseguido por el Informe, la mayoría de las secciones, en su presentación actual, podrían haber tenido una ubicación más apropiada en apéndices a un informe más breve, conciso y riguroso, al que habría pasado un resumen adecuado de su actual contenido.

La secuencia dada a las diferentes partes es lógica, pero el contenido de alguna exigiría, a mi modo de ver, una alteración llamativa: la excelente Sección IX y última, «*Redes tecnológicas y redes universitarias*», debería ocupar la posición inicial para ofrecer el contexto o panorama actual y de futuro que afrontan las universidades y para el que hay que pensar la reforma que se haga. Precisamente es la sección más breve. Su ubicación en última posición responde a una práctica habitual, sobre todo en informes de organismos internacionales, que tanto han contado al confeccionar éste, la de terminar dando unas recomendaciones técnicas y de cooperación (internacional). Pero hasta aquí llega la fuerza de los cambios actuales y, en concreto, esa tecnología y esa cooperación que se destaca es parte importante y no periférica del escenario que debemos tener presente.

3. No necesito, ni puedo, extenderme en justificar mi punto de vista. La sociedad planetaria que se está configurando es, ante todo, la sociedad infor-

macional de redes y flujos intercomunicados e instantáneos que afectan, en más o en menos, a todos los ámbitos de la realidad social y que tienen como materia prima central el conocimiento y la tecnología, en constante renovación. Precisamente la razón de ser y la dedicación predominante de la institución universitaria, y, por tanto, referencia primera para su reorientación o recreación. Desde hace algunos años la enseñanza superior se enfrenta, como la sociedad entera y cada vez más intensamente, al desafío mayúsculo del desarrollo y aplicación de las TIC (técnicas de la información y la comunicación) y a los ineludibles y radicales cambios que las acompañan y ante los cuales se achican los demás cambios y se alteran las instituciones más estables.

Por esto, la ubicación final dada a la sección no me parece la adecuada al tratar de hacer un replanteamiento a fondo de las universidades. De haberla situado en primer lugar, su presente y su futuro habrían tenido perspectivas muy diferentes, algunos de los problemas planteados en el Informe habrían desaparecido o reducido su envergadura, otros se agrandarían o surgirían como nuevos y desafiantes, y todos habrían adquirido una nueva y más realista dimensión. Si a veces parece que se legisla para el pasado, ahora y en este tema la desorientación puede ser mucho mayor y de mayores consecuencias.

La introducción de las TIC afecta a la vida universitaria en todas sus dimensiones, *«no afectan sólo a cuestiones de demanda. En primer lugar porque la Universidad ha sido pionera en la propia investigación de este tipo de tecnologías. Pero, además, porque, desde la perspectiva de la oferta, se ha constatado que estas tecnologías reportan importantes ventajas competitivas en la provisión de los servicios tradicionales de la Universidad (y mucho más en los nuevos, añadido yo), tanto en las tareas de formación como en la investigación, así como en la gestión de los distintos procesos de organización, desde la administración interna de la institución al fomento de la cooperación internacional de los investigadores»* (454).

Por fortuna, se cuenta ya con los ejemplos de universidades que llevan mucho andado en esta dirección, y muestran las ventajas y las dificultades encontradas en la inevitable aventura. Por su parte, *«la Asociación de las universidades europeas (CRE) ha detectado que la introducción de las TIC en las universidades europeas de corte tradicional encuentra algunas dificultades importantes. En primer lugar, destaca la falta de una estrategia institucional clara que provea de un esquema de desarrollo de esta tecnología en la enseñanza, en la investigación y en la administración. En segundo lugar, se advierte una fuerte resistencia del personal académico y administrativo»* (458).

Como se muestra en el Informe, no están ausentes las universidades españolas en esta reconversión, aunque su situación es desigual, predominando la utilización de las TIC para los procesos de información, matriculación, biblioteca y otros servicios. Parece claro que las universidades públicas van a encontrar muchas mayores dificultades que algunas privadas y corporativas, o que universidades extranjeras en expansión en nuestro país. Los riesgos y amenazas a las universidades públicas, a que alude el Informe con cierta frecuencia, pueden tener aquí una concreción muy real.

Por supuesto, la cooperación y la competitividad que se está imponiendo no se hará, no se hace ya, a nivel del propio país ni siquiera de los próximos, sino como una manifestación más, y quizá pronto predominante, de la mundialización de las redes y flujos universitarios, entre los países científica y técnicamente más avanzados y sus constelaciones. Y tampoco será, es ya, sólo entre universidades, sino en algún tipo de asociación o integración con redes tecnológicas diversas de la economía, de la comunicación y de la administración, como se especifica en esta sección.

Da la impresión de que en esta dimensión vamos, o algunas de nuestras universidades van, en dirección contraria. Es claro el Informe: «*En España, la expansión universitaria de las últimas décadas se ha realizado (como ya se ha dicho) siguiendo un modelo excesivamente uniforme, el que los intereses locales han influido sobre las opciones de las Administraciones públicas, sustituyendo en muchas ocasiones a una planificación más racional del sistema universitario; ello ha promovido más la confrontación que la competencia*» (477). (Alguien habló de chiringuitos universitarios.) Es decir, en vez de avanzar hacia la nueva dimensión de *universalidad*, retrocediendo hacia la más cerrada y arcaica *localidad*.

4. El informe contiene dos secciones introductorias (la I. *Período de transición en la universidad* y la II. *Universidad. Agente social*). Mi propuesta anterior no aumentaría las introducciones puesto que de la Sección II podría haberse prescindido. El Informe habría ganado en brevedad y en coherencia. Consiste, en sus quince primeras páginas, en unas divagaciones sobre la sociedad del conocimiento, que pudo ser adecuada para otros destinos, y en las diez últimas en generalidades sobre la educación, acceso a la universidad e implicaciones regionales de la ubicación universitaria, adornado con citas de documentos internacionales.

La introducción concreta y propiamente tal la constituye la Sección I, con una estructura lógica y consecuente con tal cometido, aunque con un contenido muy desigual, que ofrece aportaciones y limitaciones destacadas. Divagaciones y evidencias podrían haberse ahorrado, como ésta, que cierra el primer apartado: *Por último, las instituciones de enseñanza superior han de organizarse de la forma más eficiente para el cumplimiento de los objetivos que les señala la sociedad actual*. O esta otra, tan poco innovadora: *No se trata de efectuar arriesgadas previsiones de futuro sino más bien de fijarse atentamente en algunos de los aspectos ya irreversibles de nuestra propia realidad* (17).

Resulta positiva la aportación de obstáculos a la reforma, aunque se presenten mezclados con «*las anomalías que aquejan al sistema de enseñanza*», y aunque sean tan heterogéneos como «*la rigidez del estatuto del profesorado y la propia debilidad del sistema productivo*» (19). Si agrupamos los obstáculos a la reforma que se citan en interiores y exteriores a la propia Universidad, los primeros son tres: las presiones profesionales de orden corporativo, la rigidez del estatuto del profesorado asimilado al de la función pública y la tradición, o rutina, en la forma de impartir las enseñanzas. Ciertamente son cruciales, pero

curiosamente todos referidos al profesorado. Los externos, alguno ya citado, dejarían de serlo, en buena parte, cuando, superados los internos, se haya elevado el nivel universitario al de las exigencias actuales.

Otros obstáculos a la reforma universitaria aparecen en páginas próximas. Por su gravedad cito uno: *Un primer obstáculo a sortear consiste en la tentación de reducir la política universitaria a aquellas medidas que pretenden resolver únicamente el problema de los universitarios* (43). Es una lástima que, ni aquí ni en la Sección II, a la que se hace referencia, se especifique más este obstáculo, que, de existir, tiende a vaciar de sentido y justificación a la Universidad.

Sin embargo, a dos factores concretos sí se alude en esta desviación fundamental de nuestra universidad, otros aparecen en otras partes del Informe, especialmente al tratar del profesorado, que concretan la anterior atribución a la política universitaria. Así se considera la discrecionalidad que ha permitido una autonomía universitaria sin responsabilidad, en el sentido de *accountability*, y la tradición universitaria como institución cerrada y privilegiada. Quizá en los «logros» de estos factores de la Universidad y los universitarios, permitiendo a éstos su acomodo dentro o fuera, o dentro y fuera a la vez, esté, en alguna medida, la explicación del silencio universitario a que me refería al principio. Y quizá también tengan que ver con la reducción de las misiones de la Universidad, que se hace patente a lo largo del Informe. De hecho, parece que no hay otras que la docencia y la investigación, por supuesto fundamentales.

Son frecuentes, aquí y en otros pasajes, la alusión a riesgos y la manifestación de miedos que no suelen hacerse explícitos, lo que no concuerda con el modo de hacer universitario y menos si, como es el caso, está orientado a una discusión abierta. Por otra parte, las pocas referencias documentales son lejanas y no siempre universitarias. Uno se ve obligado a preguntarse: ¿Riesgos y miedos de quién? ¿Riesgos y miedos de qué? En cuanto a las referencias, ¿no hay en nuestro país documentos e investigaciones útiles? ¿O también éstos serían peligrosos? Y en cuanto al debate, no creo que haya que mantenerlo con un ministerio alemán o con el *Financial Times*. En todo caso, muchas de estas afirmaciones, un tanto misteriosas y nada explícitas (como la del «riesgo político que a veces supone tomar decisiones valientes para la transformación de las estructuras universitarias»), y las más explícitas si no se fundamentan, no pasan de ser opiniones.

5. En la larga Sección (III) sobre la enseñanza universitaria hay de todo: materiales de interés para el debate, como tipos de cursos y estudios, medidas detalladas para la reforma, acciones posibles para reducir las «situaciones anómalas» de repetidores y desertores o la creación de un órgano prospectivo asesor para la actualización del sistema universitario. Pero no escasea lo evidente, redundante y ambiguo. Ambigüedad incluso hacia el cambio, grave por venir de quienes viene, reflejan afirmaciones como ésta: «*Los académicos tienen sus propias estrategias definidas a partir de un marco conceptual de la Universidad definido desde hace doscientos años y que, hasta este momento, no ha necesitado demasiados cambios radicales*» (163).

Las viejas demandas a la enseñanza superior, que nos llegaban ya hace tiempo, tanto del ejemplo exterior como de necesidades propias, son constantes reclamaciones a lo largo de la sección: variedad y flexibilidad, de estudios, de titulaciones y de centros de enseñanza superior o terciaria, más allá de los propiamente universitarios. Como en España se ha ido justamente en la dirección contraria, la de la uniformidad y la rigidez, hoy y aquí el clamor es mayor, y las dificultades para lograrlas serán mayores.

Junto a la diversificación necesaria, amplia y urgente, se plantea con gran insistencia la formación continuada como dedicación importante para la nueva universidad. Esta exigencia es de otra naturaleza y no siempre tan evidente: si bien toda formación profesional que se mantenga actualizada debe proporcionar el perfeccionamiento en esas profesiones, casi siempre las empresas, especialmente las grandes y otras entidades relacionadas con el ejercicio profesional, han estado en mejores condiciones para facilitarla y han sido preferidas por los propios profesionales. El dinamismo y los cambios técnicos y profesionales actuales la hacen, a la vez, más necesaria y más problemática; pero es una opción a considerar en cada caso.

Destacadas ambigüedades aparecen al tratar la diversidad de las enseñanzas superiores. Una la constituye la llamada constante a mantener la unidad y a la vez la diferenciación de las enseñanzas universitarias. Los temores no parecen del todo legítimos ni, a veces, bien fundados. Se dice, por ejemplo: *en el marco de las instituciones de enseñanza superior, las universidades han sido consideradas entidades cuya enseñanza se propone cultivar la independencia intelectual de los estudiantes. Por consiguiente, han de asumir un papel de crítica y de conciencia social.* (174). Es evidente que la independencia intelectual y la actitud crítica no debe excluirse de ningún tipo de enseñanza, y menos superior.

6. La Sección dedicada a la investigación, la IV, constituye en sí misma un documento excelente, completo y bien informado sobre el estado y la organización de la investigación en nuestro país, enmarcado en el contexto exterior, especialmente de la UE, como corresponde. Pero no constituye una parte incorporable, tal cual, a un documento unitario que debe servir de base para la discusión de la investigación en las universidades. Una vez más, habría sido un buen apéndice complementario de un resumen más centrado en la investigación universitaria y su problemática, más allá de las referencias a la necesidad de mejorar la financiación, de apoyar la investigación básica, la constitución de equipos y la transferencia de conocimientos.

La verdad es que ofrece muchas y llamativas muestras de esa falta de adecuación a los fines del Informe. No tendría por qué empezar caracterizando, una vez más, a la Universidad, caracterización, por otra parte, no sólo superflua aquí, sino también confusa y reiterativa. También sobran supuestas aportaciones de los expertos en Sociología científica que no se justifican ni son evidentes.

De las ocho líneas de actuación general que propone para la investiga-

ción en nuestro país, constituyendo la parte más extensa y valiosa del documento, una es netamente universitaria, la octava y última, dedicada a los estudios de doctorado. Ciertamente, en el grado de doctor, o mejor en las actividades requeridas para su obtención, se concentran las mayores exigencias y posibilidades para el futuro de las universidades y otras instituciones que requieren del más elevado rango de la docencia y la investigación. Por eso resulta decepcionante, debido, quizá, a la orientación del documento originario, proponer llevar «a cabo modificaciones en el diseño del tercer ciclo, de manera que se prestigie el título de doctor», habiendo dicho en líneas precedentes que «en España los estudios de doctorado han sido modificados recientemente y no existe, por tanto, perspectiva temporal para analizarlos (255-256). Aun sin esa perspectiva, algunas consideraciones eran posibles y obligadas sobre el modelo introducido por el Real Decreto 778/98, de 30 de abril. (El Informe Universidad 2000 fue encargado el 18 de diciembre de 1998 y terminado en marzo del 2000.)

7. Una sección bien informada y estructurada se ocupa de la financiación, además de sustentarse en una expresa fundamentación política que trataré de mostrar. Se hace un análisis comparativo minucioso de la financiación pública y privada como mecanismo básico de las políticas universitarias. Se argumenta que, a pesar de su importancia crucial, la financiación, por abundante que sea, no basta para asegurar los objetivos de la política universitaria. Unas afirmaciones iniciales que, me permito transcribir a pesar de su extensión, muestran esta amplia perspectiva, nada frecuente al tratar la financiación. Dice:

«se puede concluir que las políticas de financiación no bastan para garantizar por sí solas el logro de los objetivos de la política universitaria. La igualdad de oportunidades de acceso a la enseñanza superior no puede alcanzarse únicamente mediante becas o mediante la supresión de tasas, sino que requiere, en general, una mayor atención a la enseñanza primaria y secundaria para conseguir que todos los estudiantes completen con éxito estos niveles educativos. Tampoco la mejora del rendimiento académico de la Universidad puede lograrse únicamente a través de medidas financieras (como la elevación de las tasas por repetición de asignaturas o la supresión de las becas por bajo rendimiento académico). Al respecto, son necesarios estudios detallados acerca de los resultados académicos, por áreas y por centros. En este sentido habría que proceder a reformas tendentes al reforzamiento de la evaluación docente, a la revisión de los planes de estudio y al establecimiento de normas de permanencia.

Asimismo, la mejora de la eficacia de las universidades no descansa únicamente en reformas de sus modelos de financiación sino que requiere modificación de sus estructuras de gestión interna y también de sus órganos de gobierno...» (268).

Más podrían ser las citas destacables. No me parece malgastar el escaso espacio disponible ofreciendo otra muestra de la amplitud de perspectivas con que se afronta la financiación, en este caso en relación con la calidad de las actividades universitarias y con los principios de equidad que deben orientarlas: *«Como ya apuntaba el Informe de Financiación de 1995, y la experiencia de una década de transferencias ha hecho patente, muchos de estos programas competitivos deben afectar al conjunto del sistema universitario español para incentivar la competencia y la colaboración entre todas las universidades y así favorecer la mejora de la calidad de todo el sistema... Para lograr estos objetivos parece necesaria la actuación de la Administración Pública Central... En un informe de la CRE sobre financiación se subraya la necesidad de que en los países de estructura federal se impulsen programas federales de financiación: la investigación, la movilidad de estudiantes y profesores, el desarrollo de programas curriculares conjuntos y los programas de innovación son ejemplos de actuaciones con efectos de difusión que pueden aconsejar una financiación federal»* (300).

En fin, y para no seguir transcribiendo textos que considero acertados, debo destacar la valiosa información cuantitativa comparada y las propuestas concretas y ordenadas para afrontar el cambio, incluyendo al final un pequeño modelo de simulación.

8. El cambio de sección es algo así como el cambio de estación en un clima continental. Para la transición al tema de personal (Sección VI) propongo este párrafo: *«Tampoco se pueden sugerir formas precisas de actuación en cuanto al diseño del estudio de las necesidades de recursos humanos. No obstante, cabe resaltar el hecho de que el proceso no es absolutamente lineal y sí, en cambio, plagado de interrelaciones complejas e interactivas, con progresivas situaciones de simulación»* (319). La Sección contiene frecuentes divagaciones, explicables, quizá, por sus pretensiones de totalidad. (Lo dominante en las primeras [10] páginas es la planificación estratégica y en algunas siguientes el principio de inducción.)

La Sección contiene, sin embargo, aportaciones útiles a los propósitos del Informe, el debate. Se recorren las categorías profesoriales actuales, mostrando las tergiversaciones hechas con algunos de los tipos establecidos por la LRU, se sugieren tipos nuevos o modificaciones de los existentes, reconociendo las dificultades que *«proceden de las especiales condiciones de la Universidad del futuro, que ofrece numerosos dilemas y a veces auténticas contradicciones, y el abismo entre el consenso (en cuanto al cambio de la misión de las universidades) y las actuaciones que las universidades han de llevar a cabo para afrontar esos retos»* (325-326). En sus propuestas llega a romper el mítico enredo de *«la indivisibilidad de las tareas de docencia y de investigación (que hay que reafirmar)... pero... para evitar el abuso de la mencionada indivisibilidad, deben tomarse medidas que logren que las universidades puedan contar con la persona más adecuada»* (329).

En resumen, se propone, entre llamadas a la prudencia y la preocupación

por evitar los abusos, diversificar y flexibilizar el profesorado. De las figuras actuales se mantendrían los cuerpos de catedráticos y titulares de universidad, se rescatarían las figuras del profesor asociado, del profesor visitante, del profesor emérito y de los ayudantes. Éstos y los profesores titulares tendrían dos posibles orientaciones, a la docencia o a la investigación, que constituirían figuras nuevas. La separación entre profesorado docente e investigador parece responder más a agobios pasados, ocasionados por la expansión estudiantil (la llamada masificación), que a visión de futuro, donde puede ser más fácil y más necesaria su integración.

Reclamando el diseño de la carrera académica y el establecimiento de incentivos y motivaciones, se dejan ver algunas dificultades que, por conocidas y muy arraigadas entre nosotros, provocan evidentes temores. La selección del profesorado destaca entre todos estos aspectos relativos al personal docente, y a él se liga el de su formación. En la lectura de todos estos apartados se va depositando en el lector un poso de escepticismo derivado de las repetidas constataciones de que la LRU había previsto figuras y medidas consideradas positivas que no se han aplicado o se ha hecho irregularmente.

Parece insuficiente el tratamiento dado a la formación del profesorado, inicial o continua. Se centra en el doctorado, pero, en primer lugar, éste sólo se refiere a la inicial y sólo a la formación investigadora. Para la formación continua también la LRU había introducido algún mecanismo que no se aplica o no adecuadamente. La formación inicial para la docencia universitaria sigue huérfana y olvidada, y hasta parece impensable. La Ley del 70 estableció unos amplios mecanismos para el profesorado de la enseñanza primaria y secundaria. Para la terciaria, ni entonces ni ahora se la considera. ¿Acaso se adquiere por investidura? La movilidad del profesorado dentro del país está prácticamente bloqueada desde hace bastantes años, y no por ley. El año sabático, para quienes disponen de él, se considera más un privilegio o premio que una oportunidad de puesta al día. ¿Nuevos rescates necesarios de la LRU para la actualización del profesorado?

Naturalmente, la selección del profesorado es el tema tradicionalmente más caliente, como foco y concentración de intereses con frecuencia no académicos: *«Esta discusión implica también a las autoridades de las Comunidades Autónomas con competencia en materia de gestión de la educación superior, que pueden sentirse tentadas a influir más en la vida académica de lo que se desprende de la rígida estructura legal»* (347). Se sugieren procedimientos que garanticen, a la vez, los intereses sociales y los universitarios, pero se advierte (de nuevo el pesimismo) que: *«Actualmente en España parece poco probable que el modelo conocido como de habilitación sea el más adecuado. Sin embargo, en el sector público ya existe... El sistema se emplea incluso en las universidades para la selección de la empresa más adecuada...»* (349). Y sobre la condición de funcionarios se dice antes (333): *«... el abuso que se hace de la función pública cuando bajo diferentes pretextos se postula que quien accede a un contrato en la universidad ya no tiene por qué abandonar ese u otro contrato hasta que aparezca la posibilidad*

de concursar a una plaza de funcionario». Y todos conocemos procedimientos para facilitar la aparición.

Cierto pesimismo, he dicho, y cierta ambigüedad también, hacia qué modelo de universidad queremos ir, la del futuro o la del pasado: *«Es difícil abordar la cuestión de los incentivos para el personal de un centro de enseñanza superior ya que éste es un lugar de encuentro de personas que, en muchos casos, está en la institución universitaria no precisamente por sus niveles retributivos sino por el ambiente y las condiciones que le permiten el desarrollo de sus vocaciones profesionales y científicas»...* (345).

9. Todo confluye aquí, en la mejora de la calidad de la institución universitaria, y ésta tiene en la evaluación y la acreditación, y en la previa planificación, sus soportes básicos. De esto se ocupa la Sección VII, una de las más breves y con un esquema más claro: cultura de la evaluación, la experiencia de evaluación y propuesta de un sistema de planificación, evaluación y acreditación. Como tal propuesta, breve y concreta, esta tercera parte reúne las condiciones para el propósito del Informe. Comienza con la descripción de *«un sistema coherente que comprometa a la propia institución así como al conjunto de los responsables del sistema universitario, Conferencia de rectores y Administraciones Públicas»* (380).

Merece especial atención la propuesta de crear, para toda España, una Agencia de Acreditación, independiente y eficaz, que sustituya el actual sistema de homologación y reconocimiento de enseñanzas *a priori* por otro *a posteriori* y siempre que se asegure su eficaz funcionamiento. Entre otras maneras, disponiendo de los datos relevantes y objetivos, teniendo en cuenta que muchos de los actualmente disponibles no ofrecen garantías, como ocurre con los resultantes de la evaluación del profesorado, a los que se refiere la Sección en sus últimas líneas: *«Por lo que afecta a la evaluación docente del profesorado los resultados no parecen satisfactorios por haberse desvirtuado el propósito inicial. Se sugiere, por tanto, proceder a un nuevo sistema de evaluación que reforme, transforme o sustituya el actual»*. En contra de la opinión del Informe en estas recomendaciones, dudo mucho de que la meta sea poner la evaluación docente *«al nivel de aceptación que ha conseguido la evaluación de la actividad investigadora del profesorado»* (391). Primero, porque no se trata de conseguir prioritariamente aceptación del sistema por los profesores, sino de la *validez* del método para el fin que se persigue. Interés paralelo a la propuesta de una Agencia de Acreditación ofrece la propuesta gemela de crear las Unidades o Consorcios de Evaluación de las Universidades, que deberían estar lo más coordinados o integrados posible.

Los dos apartados iniciales, a modo de encuadre y antecedente del tercero, ofrecen, en cambio, algunas contradicciones y ambigüedades. La primera, sobre la cultura de la evaluación, que se da por bien asentada en nuestra cultura, general y universitaria, y no se justifica. Es contradictorio afirmar, por un lado, que *«la necesidad de desarrollar programas de evaluación de las distintas*

actividades universitarias es ampliamente aceptada» y, por otro, que «las Administraciones Públicas y las universidades, en colaboración con otros sectores económicos y sociales partícipes de la calidad universitaria, deben proseguir los esfuerzos de sensibilización de la comunidad universitaria respecto a la cultura de la calidad, como elemento de equilibrio entre la autonomía universitaria y la responsabilidad social» (360-361).

Sobre la experiencia evaluadora abundan las ambigüedades y contradicciones. El Consejo de Universidades ha impulsado varias iniciativas desde finales de los ochenta, la primera con *«resultados poco satisfactorios»* y la última constituye el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad, siguiendo la metodología del Modelo Europeo de Evaluación. A la elaboración de este Informe el Plan había completado ya tres convocatorias, por lo que no sería superfluo evaluar el Plan de Evaluación y evitar ambigüedades como ésta: *El Pleno del Consejo de Universidades reunido en diciembre de 1997 valoró positivamente el desarrollo del proceso de evaluación, si bien consideró que podría ser susceptible de mejoras en posteriores convocatorias. Pero hay más, ¿cómo se puede valorar positivamente una evaluación en la que «la debilidad más significativa ha sido la inadecuación de los datos disponibles»? En efecto, su validez debe ser cuestionada cuando son facilitados por los centros evaluados, que deciden también qué estudios someten a evaluación. Sigo preguntándome, ¿cómo se puede considerar positiva si «se trata de una primera valoración (positiva) que contrasta con las dificultades que padecieron la resolución de la primera convocatoria (nueve meses después de lo previsto) y la publicación de la segunda (dos años después), de modo que a pesar de haber transcurrido cuatro de los cinco de duración del Plan en septiembre de 1999 no había concluido aún la segunda de las cinco convocatorias anuales inicialmente previstas»?* (378). Éstos son «detalles» cuantitativos, sería bueno conocer los cualitativos, considerando separadamente evaluaciones internas, externas y finales. (Queda la curiosidad adicional de saber cuál ha sido el proceso en los demás países de la UE.)

10. Lógicamente, la Sección sobre los órganos de gobierno (VIII) debe resultar, a la vez, la mejor conocida y la más difícil de enjuiciar para los autores del Informe. Lógicamente, *«no faltan motivos para que, en este tema, las cuestiones ideológicas y políticas se presenten mezcladas, de forma intrincada, con las cuestiones meramente técnicas»* (397). Por otra parte, y por razones de estructura lógica del Informe, deberían haber sido situadas mucho antes, después de ofrecido el horizonte de esa nueva sociedad y sus exigencias universitarias. Allí se deberían haber considerado las funciones que deben desarrollar las universidades hacia el futuro y, seguidamente, su carácter autónomo y responsable, la más adecuada estructura de gobierno, organización y gestión, y desde luego la planificación, se la llame estratégica o no, como guía del gobierno, la gestión y la evaluación.

La autonomía es un rasgo esencial de las instituciones universitarias, a la vez que complejo y cambiante con los grandes cambios históricos; por eso

debe ser reconsiderada en estos momentos, máxime en España, donde la actual nació en un período de transición y demasiado ligada a la reivindicación de la autonomía política, en un estado centralista que salía de un régimen autoritario. En el Informe se destaca adecuadamente su contrapartida, la responsabilidad social, que debe concretarse. Pero es un tanto ambigua o indecisa la opción entre el tipo de organización colegial, burocrático o profesional, por un lado, y el disciplinar o por funciones, por otro. Parece que la dinámica de la nueva sociedad y sus exigencias no deja muchas dudas sobre cuál debe ser la apropiada, en la que se clarifique, entre otros enredos, el de la confusión entre la organización y las relaciones académicas y las de poder.

El Informe, aunque habría requerido más uniformidad en las diversas partes al respecto, aquí hace una opción decidida porque «*la estructura de gobierno debería orientarse claramente hacia un modelo más profesional, que potenciase la flexibilidad y la eficacia en la gestión y facilitase la rendición de cuentas a la sociedad*» (439), y abunda en propuestas apropiadas para una rica discusión.

11. Para concluir:

— El Informe Universidad 2000 no es propiamente *un* informe sino *varios*, ya que no se han integrado sus partes, eliminando repeticiones y reducido su tamaño a lo sustancial, dejando para correspondientes apéndices el resto de la abundante información que contiene. Así sería más adecuado para su finalidad. El breve tiempo empleado en su elaboración ha tenido que ver, sin duda, con esta y otras limitaciones.

— El Informe, por otra parte, es «un informe» muy cualificado por la destacada posición u honda implicación que los autores y responsables tienen, o han tenido, en el gobierno universitario. Esto constituye, en algún sentido, una ventaja, pero en otros una limitación a tener muy en cuenta. Para lograr una visión más completa y objetiva de la situación son imprescindibles informes de los otros actores universitarios y de analistas externos, así como la toma en consideración de las investigaciones existentes y las que puedan encargarse, como a veces se sugiere en el propio documento.

— El Informe es muy benévolo al valorar hechos o comportamientos próximos o bajo la responsabilidad de sus autores y patrocinadores. Ejemplo, la evaluación universitaria que se viene haciendo y a la que ya me referí. Y muy crítico, en cambio, con otros sectores u órganos, como el profesorado, especialmente, y los departamentos. Del alumnado no se ha ocupado y es una de sus carencias mayores.

— La brevedad, obligada, de este comentario me impide transcribir las veces que se alude a la LRU, para señalar, con frecuencia, que en ella estaban previstas figuras o prácticas que no se aplicaron o se han tergiversado y que algunas de estas normas aún serían recuperables, por lo que el afán de sustituir esta Ley por otra no parece totalmente justificado, máxime si, como se dice, las mayores presiones para sustituirla provienen de una parte numerosa del profe-

sorado que intenta asegurar la estabilidad a sus variados accesos a la docencia, como ya ocurrió con la LRU.

— Por otra parte, los tiempos de las grandes reformas educativas ya quedan atrás. Parece más conveniente tener clara la dirección a tomar en la reorientación de la Universidad e ir adoptando decisiones parciales y secuencialmente ordenadas. Y entretanto, investigar aspectos de los que sólo contamos con opiniones, y, ante todo, los mecanismos que han permitido, sin mayores consecuencias, el incumplimiento de las leyes.

— No conviene olvidar que la LRU tuvo una gestación muy laboriosa y un nacimiento en un momento político crucial, la transición. Quiso responder a cuestiones muy importantes y pendientes de nuestra Universidad, que lo eran también, aunque de otro modo, del ámbito propiamente política, como la democratización y la autonomía. Pienso que en la consecución simultánea de estas exigencias en el ámbito universitario se produjo un mimetismo inadecuado y dañino para éste. Así, la democratización de la Universidad no sólo significó tratar de abrirla a toda la sociedad, sino también la participación impropia en la toma de algunas decisiones; y la autonomía prescindió de la responsabilidad de la gestión como contrapartida.