

TRES DÉCADAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA: UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

Elena Hernández Sandoica
Universidad Complutense de Madrid

La relación polémica entre universidades e investigación no es en España un asunto nuevo. Como no lo son tampoco, vistos en su conjunto, la mayoría de los tópicos que en estos mismos momentos circulan a propósito de los cambios emprendidos, con tantas vacilaciones, mucho de ineficiencia y bastante desconcierto, en el marco de la educación superior. Ni siquiera lo son, por poner un ejemplo, los forcejeos en torno al número de estudiantes de Medicina que son precisos para mantener el sistema sanitario, una discusión que no carece de antecedentes en nuestra historia socioprofesional. Lo que sí es nuevo en cambio es el género de contextos en que se desarrolla la tensión, diversificados por las autonomías por un lado, y con tendencia a la desvinculación entre capacidad investigadora y capacidad docente por otro (una relación entre investigación y enseñanza superior *clásica* que, por lo demás, no es nada antigua entre nosotros ni había sido del todo interiorizada por los propios universitarios).

Lo que denominamos *sociedad*, entre tanto, amplifica los ecos de lo peor que, según muchos, tienen nuestras universidades: la endogamia, y los datos que se le refieren se convierten en recurrente azote de la imagen de aquéllas. A mediados de 2006, por ejemplo, publicaba el diario *El País* (20 junio, p. 52), una estadística perturbadora, de la que se desprende que entre 1997 y 2001 (el tiempo en que rigió la controvertida ley del PSOE llamada de *Reforma Universitaria*, la LRU), el 70% de los Profesores Titulares obtuvo su plaza de funcionario en calidad de candidato único (una tasa que sube hasta el 79% en las universidades más pequeñas), y que, además, el 96% de los aceptados ya trabajaba previamente en el centro en el que ganó aquel (poco exigente) concurso-oposición. El 56% de esos profesores, que lo son de por vida, no había salido nunca al extranjero. Así, la concesión de la plaza en propiedad parecería más ligada a condiciones, comodidad o resoluciones de política académica de la propia universidad que por necesidades o expectativas docentes, mucho menos aún las investigadoras. En

tales circunstancias, se hace incluso difícil ponderar los méritos reales (científicos y pedagógicos) de los candidatos. En las áreas de ciencias, sin embargo, en aquella misma estadística del MEC, había entre un 80 y un 90% que declaraba tener publicaciones internacionales y haber asistido a congresos de este tipo, y esta última tasa (un 90%) participaba en los momentos del estudio, o había participado alguna vez, en proyectos de investigación competitivos.

En términos generales, se reconoce hoy en las valoraciones globales y declaraciones, más o menos formales, de los nuevos gestores de la enseñanza superior, que un 60% de toda la investigación realizada en España tiene su origen en la universidad. Pero la financiación para, al menos una parte, de esa investigación, lejos de ir a consolidarse en el futuro inmediato aparece en peligro. Pero, sin embargo, antes de convenir en que la universidad no tiene por qué emplear tantos recursos en el ejercicio científico, convendría echar una ojeada general al pasado reciente. Es lo que, sin grandes pretensiones de cubrir todos los problemas (menos aún de resolverlos), y con un evidente carácter ensayístico, me propongo aquí.

I. Conocemos bien cómo se hallaba a la muerte de Franco, en el otoño de 1975, la universidad española: inmersa en una fuerte tensión política, a su vez producto de una desafección masiva frente al régimen, y aún más, de la oposición creciente y abierta de un número significativo de estudiantes y de profesores. Un escenario privado de la libertad intelectual que requieren sus funciones propias, casi constantemente sometido a violencia y represión, no solo policial sino también cultural. De una manera u otra, algunas disciplinas habían logrado sin embargo remontar el vacío al que las arrojaron el exilio y la posguerra, adaptándose en parte a las corrientes recientes, especialmente en lo referido a la bioquímica y las disciplinas médicas, nunca o casi nunca en cuanto a humanidades y sociales, aceptablemente en las demás... Con todo, si bien es cierto que Franco y Carrero creían peligrosa a la universidad, no era porque de ella se derivaran aperturas científicas y de pensamiento que pudieran socavar los cimientos ideológicos del régimen, sino por puro miedo a los comunistas, y es sabido que la presión más organizada y sistemática venía en la universidad del PCE. Cuando otros grupos pequeños, inspirados y radicalizados por el *sesentayochó*, apelaron a la violencia revolucionaria, y el movimiento estudiantil confluyó decididamente con el movimiento obrero, la contestación juvenil antifranquista sería duramente castigada bajo los dos estados de excepción decre-

tados (enero de 1969 y diciembre de 1970). Valga el recordatorio, todavía, de que la inscripción cuasi permanente de los grises en los recintos universitarios no fue una mera anécdota, irrelevante en el decurso de la vida intelectual de este país, ni tiene solo un valor simbólico.

Muy al contrario, constituyó un factor de impedimento que trastornó profundamente la rutina académica, imponiendo su ritmo de acción y reacción, y estorbando la normalización científica de la que tan necesitada estaba España, el desarrollo *normal* de disciplinas que acompañó al relanzamiento de la economía y la recuperación social después de la II Guerra mundial. Junto a este retraso, el régimen de Franco fracasó en su intento de impedir que se le escaparan ideológicamente los jóvenes universitarios. Unos pocos lo hicieron físicamente, en términos geográficos y de circulación científica, y todavía más le huyeron al sistema en términos políticos y de rebeldía interior. Las reformas de la enseñanza superior que emprendió algún ministro (los más desarrollistas y tecnócratas) no podrían impedirlo. Y no llegaron, además, hasta después del propio 68, cuando tímidamente se intentó un marco legislativo más *moderno* (menos fascistizado y burocratizado) que el que existía desde 1943. Así se idearía la *Ley General de Educación* (LGE) o “ley Villar” de 1970, en sustitución de aquella otra, LOU (*Ley de Ordenación Universitaria*) que a su vez era una recortada adaptación de los preceptos básicos de Moyano a mediados del siglo XIX. Ya a finales de los años cincuenta, sin embargo, los componentes del franquismo vinculados al sector productivo sabían que el sistema educativo superior venía exigido de algún tipo de reformas en virtud del contexto europeo, una salida tanteada entonces con vagas referencias de orden profesional y científico. Aplazadas dos décadas esas reformas, cuando se presentaron, traídas por Villar, iban a tropezar con dos grandes obstáculos: la desidia del profesorado y su fuerte actuación corporativa, y el movimiento estudiantil

Contra lo que esperaban sus promotores, les resultó contraproducente el emprender reformas en la universidad tardofranquista. Nada importó que el impulso viniera de los ministros menos dogmáticos (no ya los falangistas o los propagandistas), pues solo con conocer que había preparada una modernización de la estructura universitaria, se agitaron las aguas de la universidad. Los estudiantes, agrupados contra un sospechoso espíritu “europeizante” que a sus oídos sonaba, exactamente, como un avance camuflado del capitalismo, que no querían ni revolucionarios ni seuistas, la denunciaban como operación de maquillaje del régimen de Franco, como la maniobra a esa hora de una acomodaticia oligarquía, sempiterna

en la historia de España. La movilización contra la LGE afianzaría así entre los estudiantes, en la España de los años sesenta y setenta, una cultura política específicamente ligada a ese contexto de rebelión y oposición. Tiempo después, incluso formalizada mediante la militancia en los partidos democráticos a que dió paso la muerte de Franco, destilaría una disposición de ánimo más intuitiva que armada de principios, una de cuyas notas características reside en la tendencia a tomas de posición "anti-sistema". Algunos puntos del proyecto de Villar Palasí - retirados y aplazados ante el empuje y la presión estudiantiles-, lograron implantarse con todo, finalmente, en 1973, introduciendo ciertas reformas en los planes de estudio que afectarían especialmente a las facultades entonces más activas políticamente (Económicas, Sociología o Ciencias de la Información), junto a las ya instaladas en la tradición contestataria (Derecho, Filosofía y Letras, Medicina).

Las *diplomaturas* (titulaciones de tres años que hoy tenderíamos a considerar títulos de "grado"), implantadas por vez primera, serían descartadas en la práctica, pues casi nadie iba a contentarse con un grado inferior en una época de relativa bonanza económica, suficiente flexibilidad del mercado laboral y bajo coste de las matrículas. Desde entonces hasta hoy, estudiantes y profesores (incluso autoridades académicas) han tendido a creer que toda formación universitaria merece por lo menos cuatro años académicos, y si son cinco aún mejor. Avalado sin embargo por un reclamo generalizado de democracia social antielitista, colocando el rechazo a la selectividad como centro de la protesta, el grito universal de "*No a la LGE*", profirido por los estudiantes contra Franco, fue un eficiente *leit-motiv* que hizo partícipe de la protesta a la enseñanza media y a las agrupaciones de barrio y asociaciones de vecinos, en el cinturón de las mayores ciudades muy en especial. La generalización de la protesta antifranquista sensibilizó a sectores sociales hasta entonces poco proclives a la disidencia, favoreciendo el deseo de cambio político y democratización (aunque en principio lo que se reclamara en realidad por la inmensa mayoría de los estudiantes no fuera la democracia representativa, sino cualquiera de sus alternativas socialistas). El objetivo prioritario, la lucha contra la dictadura, no admitía matices seguramente.

Como los estudiantes denunciaban, las nuevas titulaciones y su organización en tres ciclos -ya entonces exigida por la homologación europea-, apuntaban al perfeccionamiento profesional, a la formación de técnicos para la expansión económica y financiera. Al oponerse a esa finalidad, los estudiantes desplegaban su práctica política de desgaste antifranquista, pero también sometían a tensiones nocivas la conexión entre

universidad e investigación. Al parecer, era imposible en aquellas condiciones poner remedio a ese malentendido y aquel *handicap*. Había voces, dentro y fuera de España, que consideraban urgente una adaptación del sistema educativo a pautas más avanzadas, pues continuaba en alto grado el letargo que, con el tiempo, reforzaba las desventajas producidas por la guerra civil. Capacidad de creación científica e innovación aparentaban, sin embargo, ser las muletillas favoritas de la reforma dentro del sistema, de manera que la respuesta resultó reactiva y el conjunto académico fue incrementando, desordenadamente, su nivel de negación.

No siendo bajo ningún concepto ni *democráticos* ni *revolucionarios*, en el sentido que daba a estos términos el lenguaje político de los estudiantes, sin un apoyo real de la empresa, la industria o las finanzas, y chocando entre sí las diversas formas de estar en el sistema de la clase política franquista, se comprende que los tibios ensayos de transformación no sedujeran a la mayoría de los jóvenes, ni tampoco llegaran a cuajar en ningún género de política científica. Mas concediendo que las medidas hubieran podido orientarse a mejorar el nivel científico del país y la equiparación profesional, supongamos que hubieran acertado el camino que recorreremos hoy. Por lo pronto, casi hay que dar por seguro que habrían habituado, lo mismo a profesores que a los estudiantes, al empleo de métodos de enseñanza más prácticos y participativos (seminarios, tutorías, laboratorios, etcétera) que los que la mayoría seguimos hasta hoy.

II. En cuanto a la vida académica, arranca entonces en la universidad española un cambio profundo en comportamientos y actitudes, una mutación de estilos y maneras en relación directa con la extracción social del nuevo profesorado, y no menos con su situación excepcional, eminentemente precaria y mal pagada (pero no exenta en términos absolutos de *poderes* y oportunidades). Los estudiantes estaban llegando a los estudios superiores desde mediados de la década de 1960 mucho más masivamente que dos décadas antes. Lo hacían en creciente procedencia de las clases media y media-baja. En paralelo a ese acceso, la condición social y el estatus académico del profesorado incluido en el escalón inferior cambiaban también: eran los “*No Numerarios*” o PNNs, jóvenes recién licenciados que, sin transición entre su condición de estudiante y la de profesor, recibían un contrato administrativo sujeto a renovación anual, renovación que podía depender (y muchas veces dependía de hecho) de la buena conducta y/o la tolerancia del

catedrático, del que dependía y al que debía directamente el puesto. En cualquier caso, existían necesidades docentes perentorias, que hacían precisa la colaboración de muchos de aquellos nuevos profesores (tan esencial a veces para el sostenimiento de las enseñanzas como que deberían hacerse cargo de tres grupos de docencia completos, además numerosos). Aquella plaza temporal se lograba, huelga decirlo, sin "oposición", porque no había tiempo, ni apenas existían posibilidades, de lograr más controles en la contratación. De esa irrupción masiva comenzaría a surgir, en especial en determinadas áreas o disciplinas, una tendencia a la feminización.

Este último factor, aunque difuso y desigual, aporta seguramente claves certeras en cuanto a la transformación visible en la conducta y práctica académicas, sobre comportamientos y relaciones entre sus diversos componentes cuyos cambios iban a ser de largo alcance. No sólo, aunque también, la azarosa, ralentizada o complicada promoción de las mujeres, sino de su incidencia directa en la vertiginosa "democratización" del trato y las relaciones de jerarquía entre los propios componentes del colectivo, bien superiores o subordinados, y posiblemente también en relación estrecha con la pérdida súbita de la deferencia en el *feed-back* profesores / alumnos. Quienes vivimos sumidos en él olvidamos este profundo giro en las costumbres, que desde luego trasciende el ámbito universitario aunque halle en su seno un modo de expresión muy peculiar. Señalamos en cambio con frecuencia el déficit de mujeres en cargos académicos (en evidente corrección en los de libre designación), y lamentamos sobre todo la desproporción entre hombres y mujeres en las cátedras (decididas por cooptación), siendo que la desproporción no afecta a titulares, el anterior escalón. Esto sucede con independencia de las áreas de conocimiento ya que, en contra de lo que comúnmente se imagina, no existe una mejor situación en Humanidades que en las áreas "duras" (sino que llega a suceder incluso lo contrario). Caso extremo -con la ayuda especular de la estadística- resulta por ejemplo la Universidad de Huelva, donde según cifras del MEC para 2007, había una catedrática por cada 35,5 titulares mujeres, y en cambio un catedrático por cada 3,5 titulares varones...

En otro orden de cosas, muchos de aquellos nuevos profesores que comenzaron su carrera académica al final del franquismo y comienzos de la transición preocupan ahora mismo a los gestores universitarios por el carácter masivo de su inminente jubilación, obligatoria a los 70 años según ley, y voluntaria a los 65. Para escalonar ese colapso hay universidades -las que disponen de una plantilla más envejecida- que están poniendo en marcha, con más o menos éxito, planes incentivados

de jubilación. En tanto afrontan un futuro incierto, por una mezcla de factores políticos y de prácticas académicas irreformables, se están viendo abocadas a abordar un proceso de reposición en las plantillas que casi nunca cuenta con la investigación en planificaciones y perfiles más que de modo subsidiario.

Sea como fuere, la cultura de fondo que subyace a las dificultades objetivas que atraviesan la situación presente tiene, a mi juicio, mucho que ver con la forma en que se produjo el derrame sobre el medio académico de aquel momento de los "No Numerarios": una irrupción masiva y súbita, con actitudes hacia el conocimiento y su reproducción bien distintas de las tradicionales pero difícilmente armonizables en un modelo nuevo de docencia ligada a la investigación. Desaparecida la conciencia de grupo, las diferentes situaciones vividas por unos y por otros (carreras fulgurantes en unas ocasiones, de *ayudante a la cátedra* casi sin más, y en otros casos penosas ascensiones), se inscriben en lógicas distintas y conceptos diversos de la universidad. Hasta muy recientemente, no ha habido conciencia clara del papel que deberían desempeñar los departamentos, como impulsores de la investigación y no solo como unidades de distribución de la tarea docente, y aun así, la práctica gestora se desvía recurrente, empecinada, hacia una reforzada centralización en muchas de las universidades españolas (curiosamente la retórica tiende a ensalzar lo contrario: la descentralización).

Pero situándonos todavía en la universidad que presencié el cambio democrático y a él contribuí, convendrá insistir seguramente, en un futuro estudio que no sería banal, en las distintas actitudes que marcaron en el profesorado que se iniciaba entonces su relación futura con la investigación, poniendo de relieve las formas agrupadas en que fueron atendiendo a los cambios que, en la legislación, se irían sucediendo. En el extremo opuesto de responsabilidades a aquellas mínimas que tenían los ayudantes, la universidad del final del franquismo y de la transición contuvo una figura, el *encargado de curso*, con plena capacidad formal para enseñar y evaluar materias a veces bien diferentes, y a un máximo de tres grupos, que podían ser masivos. Impartieron en la segunda mitad de los setenta una parte sustancial de la docencia a estudiantes que tenían, en media aproximada, su misma edad. Y lo hicieron mientras investigaban, cuando podían, en su tesis doctoral. Nadie consideró entonces necesario proporcionarles una formación, ni en contenidos científicos (muchas veces) ni en técnicas docentes. Doctores o no, tenderían en elevado porcentaje a prolongar su vida académica, precaria y todo, en aquel marco

de democratización social y profesional que es a la vez el espacio universitario español del periodo. El trato entre compañeros (los iguales), la posibilidad de desempeñar pronto funciones de gestión en aquel contexto académico excepcionalmente democrático, fueron desjerarquizando la práctica cotidiana. La funcionarización parcial, sobrevenida a partir de 1982 por una decisión direccional del PSOE, dejó aparcada la demanda histórica del *contrato laboral* (que quizá hubiera podido entonces, de paso, reconducir la cuestión de la investigación y contribuir a reparar el déficit).

A principios del verano de 1983, en contra de lo esperado tras el rechazo frontal del proyecto de reforma anterior de la UCD (González Seara), el primer gobierno socialista renunciaba a la idea de la doble vía profesoral, dejándola reducida a un margen de excepción (la figura, que hubiera debido ser minoritaria, del "asociado") en la *Ley de Reforma Universitaria* 11/1983 de 25 de agosto, en vigor hasta diciembre de 2001. Así vendrían las denominadas "*Pruebas de idoneidad*", realizadas en el verano de 1984 en sustitución de las antiguas oposiciones presenciales, por el momento abolidas. Concurso limitado a profesores No Numerarios que fueran doctores y que reunieran ciertas garantías de calidad investigadora, y se incluía a cuantos ocuparan interinidades. Los resultados fueron muy desiguales por áreas, pero no se trató de una especie de "amnistía" como a veces se cree, salvo excepciones en ciertas materias. Convirtió en titulares a un 50% aproximadamente de los solicitantes, y si bien levantó suspicacias en muchos de los funcionarios por oposición, la reprobación de su procedimiento tiende a ocultar el recuerdo de otras mecánicas, previas o posteriores, no menos impulsivas: en especial el juramento colectivo de los Principios Fundamentales del Movimiento, que se llevó a cabo en el Teatro Real de Madrid al final del franquismo, y por el cual fueron titulares precisamente muchos de quienes serían de inmediato catedráticos (previo paso fugaz probablemente por la categoría intermedia de "agregados", que a su vez quedaría suprimida a su vez por una transitoria de la LRU). Solo el químico y socialista Javier Solana, ministro ya por entonces, quiso permanecer dentro de esa categoría de profesor agregado, en la que aún se mantiene en excedencia en la UCM, siendo aquél un "cuerpo a extinguir".

Juzgando más los resultados objetivos (trayectorias personales, producción científica y esfuerzo global) que dejándose inspirar por las vivencias o impresiones fugaces, no parece justificada esa ilusión de que "la idoneidad" (concurso de méritos no presencial, al fin y al cabo) fue el arranque efectivo del de-

terio del sistema de selección del profesorado. Cabría incluso pensar, viendo de cerca algunas áreas de conocimiento, que un prejuicio anti-investigador es el que habría de subyacer a esa impresión. Lo que se puso en marcha a partir de ahí, el mecanismo de acceso y promoción propio de la LRU, con plazas “protegidas” para los candidatos locales, distorsionó la concurrencia, en una extremada interpretación sui generis de la autonomía. Nunca ha habido realmente autonomía financiera en las universidades españolas, y sí en cambio ha operado el concepto para regir el modo interno de reproducción. Como presunta corrección de este vicio (asumido de hecho como tal) la *Ley de Ordenación Universitaria del PP (LOU)* promulgada en 21/12/2001, desplegaba un complicado y costoso proceso de “Habilitación nacional”. Tras algo más de un quinquenio de aplicación, se modificó el procedimiento por otro radicalmente opuesto: mientras que la *habilitación* busca la excelencia, la *acreditación* busca establecer mínimos, unos mínimos en los que tiene un peso decisivo la investigación. Ésa es la diferencia sustancial que aportó el PSOE, a mediados de 2007, en sus modificaciones (LOMLOU) a la ley anterior.

III. Si volvemos la vista atrás, aún por un momento, veremos que pese a todas las dificultades experimentadas, aquellos PNNs de la década de 1970 contaron con un margen envidiable de libertad personal. La tuvieron sin duda en cuanto al contenido y orientación de sus lecciones en las materias que les fueron asignadas, pero también podrían disfrutarla, con un poco de suerte, en cuanto a otras prácticas y obligaciones a desempeñar. Adquirieron una formación muy desigual, autodidacta en parte, ya por siempre obligada a rellenar carencias pero también excepcionalmente libre, incluso muchas veces gozosa, innovadora y de alta calidad. En su contexto de inestabilidad (renovación anual de los contratos) y dado el carácter continuo de la “necesidad objetiva” de su trabajo, pensar en la movilidad para la formación era lo mismo, en una parte grande de los casos, que optar por el exilio. La sindicación les permitió afrontar con un leve respaldo el desmoronamiento del sistema y la desarticulación de las jerarquías académicas, en tanto iba desvaneciéndose a gran velocidad el juego de poderes escolástico, pero obviamente, nada de eso iba a poder asegurarles éxito en la competitividad a que los lanzaría el reto de aquella quiebra en la estructura del saber que pasaba a ser convencional. Ni siquiera, como se vió enseguida, se hallaría salida satisfactoria a las expectativas de politización dibujadas en la segunda mitad de los setenta; la mayoría las dejarían a un lado

según fuera llegando la funcionarización, archivadas quizá junto a la crítica al orden académico en la recámara de la propia experiencia. La práctica de la endogamia -tan criticada, y sin embargo tan justificada cuando se trata de la "escuela" propia-, la negativa generalizada a la movilidad -incomprensible vista desde fuera-, arraigaron desde el inicio en ese marco complejo y azaroso de los años setenta, determinado por los cambios políticos y la movilidad social, lleno de incertidumbres y falto, finalmente, de toda política de formación docente y profesional. Cohortes enteras de licenciados iban a hallar después grandes dificultades, a lo largo de las dos o tres décadas siguientes, para lograr un hueco entre el profesorado.

Posiblemente, el final del franquismo influyó más de lo que suponemos en el cerco tupido que aprisiona a la universidad española en estos treinta años, haciendo duraderas sus contradicciones, puesto que las hacemos nuestras cada día quienes aún formamos la universidad, y puesto que en su seno nos fuimos construyendo. La indiscutible energía antifranquista de una parte de la universidad contribuyó al desgaste el régimen y, no cabe duda, a hacerlo inaceptable tanto política como ideológicamente para un sector creciente de la juventud. Pero, al mismo tiempo, afianzó esa peculiar forma de pensar y afrontar los problemas cotidianos en la que resulta más decisiva la condena de las irregularidades -tan ineficaz como enérgica- que el encauzamiento y corrección de los comportamientos y las prácticas. Es una disposición colectiva que resta flexibilidad para afrontar los cambios y, respondiendo a nuevas necesidades, ponerlos en práctica.

En la transición, los partidos políticos extrajeron de la universidad una parte importante de los activos para poner en marcha la democracia representativa, en tanto que cesaba en aquella la tensión. Salvo brotes esporádicos de contestación estudiantil (fuerte tan solo a mediados de los años ochenta, en contra de la reforma Maravall), los estudiantes aceptaron los nuevos cauces de participación y el movimiento se fue debilitando como estructura, aunque rebrote esporádicamente ante los cambios de mayor magnitud. Ni el Ministerio de Educación ni las universidades aprovecharon entonces para reforzar la formación docente, aunque sí estableció parámetros de medición de la investigación, que inquietaron a muchos sin satisfacer a la mayoría. En cuanto al primer aspecto, sin embargo, el vocabulario y los conceptos de la pedagogía encontraban un hueco desproporcionado, que pudo causar temor. Pero la mecánica constante de la funcionarización, su rueda, harían olvidar otras demandas y permitiría avanzar en la estabilización. A partir de ese punto, la participación de profe-

sores universitarios en la gestión técnica y la administración de proyectos y otras tareas (algo bien sorprendente para muchos observadores extranjeros) no dejará de ampliarse, en cierto modo como parte del compromiso práctico que exigiría el discurso de transformación institucional hasta ahí sostenido. Pero la proporción respectiva entre investigación y docencia, su orientación o su armonización, estuvieron muy lejos de ser abordadas seriamente, siendo como son el paso imprescindible para reorganizar el marco de la educación superior. Entendidas en consecuencia ambas tareas curso tras curso, de una manera fragmentaria e individualizada, como una elección propia o una decisión de orden particular, ése fue en general el marco en que creció en España la producción científica.

Ante la sorpresa de unos cuantos, fue como si volviera a descubrirse a Humboldt y su modelo clásico de universidad, con la ciencia unida a ella y ambas inseparables. Cautamente, la normativa ministerial comenzó a privilegiar la investigación, y puesto que la única figura no aspirante, en principio, a seguir la carrera docente (*asociado*) se refería a la contratación de “profesionales de reconocido prestigio” (aunque de hecho se aplicó a abaratar costes de personal), se daba por sentado que *todos* los demás, el resto de la plantilla, *debería* investigar.

IV. La LRU reconocía la libertad de cátedra (1983) y, por primera vez de un modo explícito, hacía de la investigación una obligación y un derecho del profesorado universitario. Para una proporción significativa, la investigación era una tarea, si no del todo desacostumbrada, sí incómoda: algo que no mejoraba necesariamente la docencia... O más bien lo contrario, se llegaría a sospechar. En todo caso, venía a ser una variable independiente, porque, al fin y al cabo, *“para investigar, ya estaba el CSIC.”*

Sustituto desde 1939 de la Junta para Ampliación de Estudios, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas mantuvo durante todo el franquismo (al contrario que ocurrió con aquélla) una estrecha dependencia de la universidad, un vínculo estrechísimo de subordinación que tendería a romperse en la transición democrática, haciéndose con el tiempo radical y clara la distancia, a pesar de que existen hasta hoy los denominados “institutos mixtos”. No era el Consejo el único que investigaba, aunque en él brillarían con luz propia los más destacados catedráticos de la universidad, en especial la de Madrid.

La preocupación por reintroducir la investigación en la universidad había reaparecido, sin embargo, en la España de Franco ligada al “círculo vicioso” del desarrollismo, con el giro

industrial de los años sesenta. La ciencia, la tecnología y los saberes prácticos inspiraron entonces algún estudio sobre la relación entre educación y sociedad y el papel de la investigación en ella, un tipo de discurso con respaldos teóricos hasta entonces desconocidos en España, o que venían siendo de formulación infrecuente. Los diagnósticos y *rankings* supranacionales daban una puntuación muy baja a España, sosteniendo que la inflexibilidad del sistema educativo producía por fuerza el estrangulamiento económico y social. Los tecnócratas (Rubio García Mina, Lora Tamayo, López Rodó y, más que ningún otro, Villar Palasí) fueron receptivos a sus advertencias, tratando de extender al menos la enseñanza primaria y la profesional. Los resultados no fueron suficientes, prevaleciendo la mezquindad del juego político y los intereses privados sobre las necesidades públicas. En realidad, la voluntad de transformación fue débil y quedó reducida muchas veces, en especial en cuanto al fomento de la investigación, al papel. En 1965 el gasto medio por alumno en enseñanza superior era en España de 71 dólares, frente a los 400 de Italia o los más de 1.000 de Alemania, Francia o Reino Unido, escandalosa diferencia acrecentada en primaria y secundaria). Por eso a partir de 1970 la UNESCO y el Banco Mundial, con la asesoría de Severo Ochoa y la implicación de Díez Hochtler, habrían elaborado aquel plan (el "Libro Blanco") cuyas instrucciones proporcionarían al país un préstamo internacional para financiar la reforma. Se imponía la parcelación de los estudios en tres ciclos (diplomatura, segundo ciclo o licenciatura, y tercer ciclo o doctorado), profesionalizando la carrera docente y vinculándola obligatoriamente a la investigación. La "autonomía universitaria" se ligaba ya entonces a los departamentos –núcleo administrativo pero también científico-, como la vía más rápida, más ágil y segura para evitar la rémora de las decisiones unipersonales, y reducir el lastre de la burocratización.

Pero las reformas de los niveles inferiores abordadas (aquella *Ley General de Educación* tan discutida por los estudiantes antifranquistas por contener la selectividad) fueron desvirtuándose o ni siquiera entraron en vigor, en parte por su impopularidad anticipada, y en parte por pura comodidad, resistencia corporativa o inercia. La enseñanza profesional superior tampoco mejoró demasiado, y si lo que se pretendía era aumentar en un plazo corto el número de peritos, ingenieros y arquitectos, abriendo el restringido acceso, la presión corporativa y la generalización del suspenso en las escuelas técnicas superiores limitaron drásticamente las expectativas despertadas. Si entre 1956 y 1972 el número de alumnos se había visto

multiplicado por diez en las enseñanzas técnicas, el de licenciados solo lo hizo por cuatro. Si ello incidió posiblemente en la extensión de la politización antifranquista y antijerárquica, no hubo presión en cambio para forzar a la empresa en el impulso de la investigación.

Lo que sí se trató en cambio, y eso a finales de los años sesenta, fue de animar la investigación (no orientada) en el interior de la universidad, favoreciendo la *dedicación exclusiva* del profesorado. Aunque hoy pueda quizá extrañar, solo un tercio de los catedráticos madrileños figuró sin embargo acogido a ella en 1968. Desde 1958 existía también una oficina de subvención de proyectos, y en 1963 comenzó a asignarse un fondo específico de investigación, exclusivamente para catedráticos, en forma de retribución irregular (la "bufanda"), que luego se había extendido a los agregados pero no al resto. Con ese dinero se podían adquirir libros y aparatos, mejorar los laboratorios y las bibliotecas, imprimir y editar publicaciones y, en su caso, retribuir al personal colaborador, si es que éste no poseía vínculo contractual. De 1968 data también la puesta en marcha del modesto "plan de Formación de Personal Investigador" (FPI), que contaba con 2.500 becarios de investigación en 1975. Esa investigación debía realizarse en el marco de los Departamentos, unidad de docencia e investigación y organizador de las tareas de su profesorado. Averiguar qué cotas de éxito hubieran podido derivarse de una potenciación de los departamentos en la universidad española es, muy posiblemente, algo imposible. El legislador había dispuesto que en el contexto de los departamentos se impulsaran proyectos de investigación, a imagen de los homónimos norteamericanos de los años cincuenta y sesenta, pero a pesar de esa disposición, los dejó condenados a una permanente falta de recursos y respaldo de sus atribuciones (por pocos interiorizadas, además, como tales). Desde su constitución hasta hoy, su carácter central y prioritario figura en la legislación, pero en la práctica se acepta delegar en los decanos muchas de sus funciones. Las expectativas en cuanto a la investigación, en especial, decrecieron vertiginosamente al coincidir la desatención pecuniaria con la falta de decisión de muchos universitarios para hacerse con fondos propios (o con su derrota personal ante obstáculos burocráticos irremontables), pero también influyó la frecuente sumisión ministerial a presiones de origen corporativo. Fue la resistencia de los catedráticos a agruparse lo que primero se evidenció: constituidos provisionalmente en 1968, la media nacional de catedráticos por departamento era de 1,3.

Cuarenta años después, la expansión desordenada de promociones y habilitaciones, según muy distintas situaciones

y momentos (las nuevas universidades del Estado de las Autonomías, y los ritmos y posibilidades, tan diversos, tanto de la LRU como de la LOU), han hecho variar sustancialmente esa composición, a cambio posiblemente de reforzar muchos de los vicios y corruptelas existentes. Sea como fuere, la cohesión entre equipos de investigación, especialmente en lo referido a ciencias sociales y humanidades, sigue estando muy lejos del ideal. El mandato reciente de constituir “grupos de investigación” como equipos estables de trabajo no ha sido aún suficientemente interiorizado como una nueva forma de organización. Ello debería dar lugar a la redistribución del trabajo en función de la naturaleza dual del profesor, mitad docente, mitad investigador.

Vista en el contexto de los departamentos, la investigación sigue siendo en España un asunto pendiente, que muchas veces incide en negativo en el conjunto de la vida universitaria. El *aggiornamento* científico del profesorado español se ha producido, cuando lo ha hecho, de una manera espontánea, más aleatoria e irregular que en otras latitudes. Pero a pesar de ello, un creciente sector de universitarios ha logrado en un plazo razonable elevar la calidad y cantidad de su producción científica, aceptando someterse a evaluaciones previas, a controles mínimos de calidad, para lograr la financiación de sus proyectos de investigación, y ha ido consiguiendo alcanzar esos mínimos bastante satisfactoriamente. Los más jóvenes ingresan ya por lo regular socializados en tal tipo de práctica, afrontando la crítica de algún que otro senior, en cuanto a su preferencia por la gestión científica (o la carrera investigadora como IP) y su desatención, proporcional, a la docencia. Una docencia cuya preparación, nadie puede negarlo, podría realizarse ahora con infinita ventaja comparativa respecto a lo que sucedía hace tres décadas.

Una parte excesiva de los docentes que cuentan con cierta edad es difícil, por el contrario, de movilizar en dirección al cambio científico, que ha venido a solaparse desdichadamente con el reto docente de Bolonia, esa otra tarea “amenazante” en que ha devenido la adaptación a la normativa comunitaria. Para potenciar aquel otro desafío se había puesto ya en marcha, a mediados de los años ochenta, el segundo gran esfuerzo histórico en la España del siglo XX por elaborar una política científica. El primero había corrido, como es sabido, a cargo de la JAE entre 1907 y 1939.

V. En cuanto a los resultados de esa nueva política científica tras la quiebra e indecisiones del franquismo, conviene recor-

dar que existió primero una Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica (CAYCIT), cuya eficiencia impulsora de la investigación no se comprobó hasta que quedó inscrita en la llamada *Ley de la Ciencia* (Ley 13/1986 de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica, de 14 de abril), promulgada como objetivo estratégico de los gobiernos de Felipe González. Englobaba los existentes “Planes concertados” y les añadía “programas especiales” (o “movilizados”): Acuicultura, Microelectrónica, Física de Altas Energías, Agroenergética y Biotecnología, constitutivos en junto de un *Plan Nacional* con tres áreas de gestión: “Agroalimentación y Recursos Naturales”, “Tecnologías de la Producción y de las Comunicaciones”, y “Calidad de Vida”. Esta última, además de un programa de “Biotecnología” (que dió lugar al Centro Nacional de Biotecnología en la UAM), introducía “Investigación y Desarrollo farmacéuticos”, “Inmunología” y “Toxicología”, más cuatro programas en Humanidades y Ciencias Sociales (sobre América Latina, Deporte, Patrimonio Histórico y Bienestar social, los dos primeros ligados al V Centenario del Descubrimiento de América, que se conmemoró seis años después, y a los Juegos Olímpicos de Barcelona).

Fue la estructura burocrática inicial para orientar y gestionar la investigación con fondos públicos, uno de cuyos pilares sigue siendo hoy en día la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP), con la misión de homologar estándares en la investigación hecha en España e incrementar las conexiones internacionales de las comunidades científicas. La calificación de la investigación a través de proyectos, desde entonces, descansa en la evaluación por pares, de manera que una parte pequeña de la comunidad universitaria añade un importante esfuerzo contributivo a la mejora del contexto investigador, sin contar muchas veces con soporte técnico. Hay quien supone que la práctica de la evaluación por pares podría haber producido un efecto rebote en sectores de un colectivo profesional generalmente reacio a inscribirse en circuitos supranacionales de competición, pero para la mayoría de los investigadores lo más desalentador es la inflexibilidad burocrática, con las limitaciones a la contratación. Son dignos de respeto quienes advierten que esas trabas disminuyen sustancialmente las posibilidades de éxito en la incorporación española al I + D (ahora “I + D + i”, con la “i” de innovación). En este aspecto, el de la innovación, papel protagonista tuvo ya en los ochenta el CDTI (Centro de Desarrollo Tecnológico Industrial) creado en 1979, la única instancia existente hasta que unos cuantos científicos del CSIC, socialistas del entorno de González, intentaran una sensibilización del colectivo científico hacia un sistema moderno de ciencia y

tecnología. Se comprobó que la necesaria contribución de la empresa privada no iba a llegar tampoco entonces, pero con todo se aplicó al objetivo el optimismo coyuntural español de la segunda mitad de los ochenta. Y con fundamentos que han llegado hasta la última remodelación ministerial, se estableció un ambicioso “Plan Nacional de Investigación”, que implicó a investigadores de prestigio y que sirvió de indudable reactivo. Presentado por el Presidente del gobierno en 1988 en el Hotel Ritz de Madrid, arrojaría pronto resultados positivos (en especial, en biotecnología y en genómica).

VI. Se encargará desde entonces de la medición de resultados una Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI), creada en 1989 como un desarrollo de la LRU y según el espíritu de la *Ley de la Ciencia*. En lugar de revisar los resultados de los proyectos, atiende a valorar individualmente el esfuerzo científico e investigador. Introduce una cultura de la evaluación, parte de la “normalización” de los sistemas científicos y sus comunidades, rudimentaria todavía a fines de los ochenta y sustentada por un núcleo de investigadores (bien de la universidad o del CSIC) cuya vocación era ya de antemano científica, sin más requisitos. La evaluación por objetivos y equipos de trabajo no era, desde luego, en España fácil de implantar, porque la tradición científica se basaba en el principio de *libertad de investigación*: lo cual quiere decir, sencillamente, que cada investigador buscaba o no buscaba financiación, dependiendo de circunstancias y áreas de trabajo, como una variable independiente. Pero, a cambio, no se veía obligado a pasar por controles de calidad, ni soportaba más violencia que la que impusiera el corsé funcionario, como limitación de sus expectativas o posibilidades creativas. Concluido el ascenso concluía también, si así se decidía, el esfuerzo científico.

En esta situación, se optó por la individualización del estímulo, y un real decreto de agosto de 1989 establecía en consecuencia unos complementos de productividad personalizados, por periodos de seis años (los “sexenios”). Resultaba un procedimiento peculiar, y un tanto extraño visto desde fuera, para extender y premiar la sensibilidad *productiva* que fue sustento de la primera política científica de la democracia recuperada. Pero puesto que el profesorado había experimentado, en la década que entonces concluía, una fuerte pérdida de poder adquisitivo, y puesto que ese *plus* (irrisorio) venía sin embargo a compensarla sin necesidad de subir los sueldos, los sindicatos comenzaron a sugerir que se trataba de un redondeo del sueldo base, siendo que se trataba en realidad de un modo de

diferenciar la actividad investigadora. En una apreciación microscópica del modo en que las propias comisiones de área tendieron a otorgar los sexenios, podría seguirse la desigualdad de criterios en su distribución. Sea como fuere, la idea de su inoportunidad sigue arraigada en una parte de la comunidad académica, que prefiere creer que se trataba solo de una mejora económica incómodamente organizada y no de una forma de recalificación profesional. La decisión de someterse al control de mínimos sigue siendo, a esta hora, una decisión voluntaria.

Correspondía sin embargo a la satisfacción formal de una necesidad objetiva, toda vez que el Tratado de la Unión Europea firmado en Maastricht (1992) obligaba a los estados partícipes a intentar una política global de Ciencia y Tecnología para abordar la competencia internacional y frenar la pérdida de eficiencia europea. Los programas cuatrienales de política científica en España (*Programas Marco*) debieron redefinir así sus prioridades tecnológicas y sus objetivos de inserción en los mercados comunitarios, ideando algún tipo de política, también, para la difusión del conocimiento científico. Solo el V Programa (1998-2002) permitió no obstante la integración de la investigación nacional española en la europea, como exigían a su vez los tratados de Amsterdam y Lisboa. Curiosamente, el conseguirse esto y el reducirse la asignación presupuestaria fue todo uno, porque si el programa anterior había contado con un visible incremento presupuestario, el siguiente no lo tendría ya. Ello explica la sinuosa deriva de la investigación en los albores del siglo XXI en España, ya que si antes se había tratado de encajar en las directrices europeas (cooperación entre países, regionalización adaptada a las especificidades territoriales, y formación de redes de excelencia), consiguiéndolo a veces aceptablemente, nunca parece ir a recibirse el apoyo suficiente como para su potenciación competitiva. El problema no reside, en este punto, en los investigadores, puesto que su respuesta ante las convocatorias supranacionales de financiación, sobre todo en las áreas biomédicas y alguna otra rama de alta cualificación, suele ser entusiasta, de manera que un 50% de los proyectos mejor calificados se quedan sin financiación -ya sea europea o nacional- y han de seguir buscando. El colchón que representa la financiación subsidiaria a cargo de las autonomías, que cubre parcialmente lo que se considera (no del todo acertadamente) un déficit de la financiación central, permite sostener los "grupos de excelencia", si bien ello a su vez ha demostrado no ser el mejor modo de potenciar la calidad, paradójicamente. Por último, hasta bien recientemente no se cuidaba la difusión de resultados ni preocupaba el seguimiento de la financiación.

La evaluación produjo un efecto inmediato en el incremento de la investigación en España. La duda respecto a su oportunidad y validez que aflora de vez en cuando contradice los indicadores estadísticos, rotundos en lo que se refiere al CSIC, con un grado de éxito muy elevado desde el principio, y en general son muy aceptables como media en la universidad. El afianzamiento de la investigación en las instituciones públicas parece asegurado: entre finales de 1989, cuando comenzó a funcionar la CNEAI, y 2005, un 83% de los sexenios solicitados por científicos del CSIC contó con evaluación positiva. En 2002, los solicitantes casi rozaron el 100% de tramos evaluados positivamente, cuando se arrancaba de un escaso 70% en 1989. (Un dato a tener en cuenta es que, prácticamente, se igualaban hombres y mujeres). Los universitarios evaluados arrojan a su vez un porcentaje del 71% de concesiones y del 29% de denegaciones. Es un indicador el bajo índice de recursos que siguió a las denegaciones.

El punto de arranque había sido en la universidad menos afortunado que en el CSIC, pero enseguida se recuperó, de modo que si no se llegaba todavía al 60% de éxito en 1989, en 2000 se dio la tasa máxima del 83%, decayendo suavemente hasta 2005, cuando cayó de nuevo por debajo del 80%. La Biología y las Ciencias Experimentales son los campos mejor puntuados, y hay especialidades, como son Física Atómica, Inmunología o Astrofísica en que, hasta el año de 2005, jamás fue denegado un tramo a sus solicitantes. En el polo opuesto están campos como Económicas, Sociales y Jurídicas, donde la tasa desciende tanto en cuanto a peticiones como en cuanto al éxito alcanzado. Las especializaciones de Historia por periodos rozan a su vez una media aproximada del 78%. En algún área de conocimiento, finalmente, los evaluadores quisieron desde el principio conceder el 100% de lo solicitado, como sucede con el campo de Filosofía del Derecho, Moral y Política. Otras áreas, en cambio, sorprenden por la dificultad aparente de lograr los mínimos estándares de calidad, como es la Didáctica de la Lengua y la Literatura, donde un 40% de los tramos solicitados durante aquellos quince años fueron denegados. Incluso en una apreciación puramente cuantitativa como es ésta, finalmente (otros enfoques podrán hacerse desde la sociología de la ciencia o la epistemología), no hay que descuidar la mención del género. En el momento de mayor eficiencia aparente del sistema (año 2000), las mujeres evaluadas favorablemente en la universidad superaban a sus colegas varones en un punto (84% frente a 83%), siendo especial su empuje y participación en las ciencias biomédicas (87% frente a 68%).

La experiencia de la evaluación ha ido mejorando el panorama, en especial a juicio de los gestores políticos y académicos de la investigación, teniendo en cuenta sobre todo que no se trataría de registrar la excelencia sino de homologar las calidades y de socializar la práctica investigadora entendida como derecho y deber. Sin contar a los profesores de Escuela Universitaria, que en gran parte no poseen la titulación de doctor, y de nuevo refiriéndonos al periodo 1989-2005, las medias estadísticas son las siguientes: no poseía ningún tramo de investigación por no haberlo pedido, un 16% del profesorado de las universidades españolas; un 12% no lo tenía en cambio por habersele denegado al solicitarlo; un 25% contaba con un tramo; un 22% con dos; un 13% con tres; un 8% con cuatro y, en escala descendente por la edad, un 3% contaba ya con cinco. Como es sabido, seis es el número máximo que puede obtenerse: y solo un 1% tenía ese máximo. Si introducimos de nuevo la variable de género, el porcentaje de denegaciones y abstenciones es prácticamente el mismo. Y las cifras globales varían poco en los primeros escalones, para abrirse después: con un tramo había un 28% de mujeres (frente a un 26% de varones); con 2 tramos un 23% frente a un 22%; con 3 tramos un 12% frente a un 13%; con 4 tramos un 6% frente a un 8%; con 5 tramos un 2% frente a un 4%... Los totales suman respectivamente 26.811 tramos positivos para varones y 12.061 para mujeres.

Algo menos de la mitad del profesorado funcionario de las universidades españolas (un 47%) ha conseguido por tanto en esos quince años el completo aval para su trayectoria investigadora, es decir: tenía completos los sexenios que le correspondían. Pero desde la transferencia de competencias a las CC.AA. en virtud de la Constitución de 1978, el referente general de la educación superior y buena parte de la investigación afectada son las administraciones autonómicas, y tanto la aplicación de resultados como el diseño de líneas estratégicas dependen de los diversos tipos de universidad. Muchas diferencias que se han ido evidenciando se corresponden con los modelos de universidad que han ido creándose en España en las últimas décadas. Así, si seguimos teniendo como rejilla los datos de la CNEAI por su carácter homogéneo, se daría un 64% de éxito total en cuanto al máximo investigador en la Universidad Carlos III de Madrid (siempre para los quince largos años referidos, 1989-2005), un 62% tendría la Jaume I (de Castellón), un 55% la Autónoma de Barcelona, un 54% la Autónoma de Madrid, y solo un 42% la Complutense, sin embargo muy prestigiada, y que queda ahogada en el renglón más bajo del total. Al incorporar a la estadística las tasas de aquel pro-

fesorado que ha conseguido al menos una parte de los sexenios (aunque no el total), la cuestión cambia bastante: la UCM llega entonces al 75% de éxito, lo que la eleva hasta la media nacional. En este otro supuesto, la Universidad Carlos III sigue estando en cabeza, con un 85% de tramos logrados, seguida muy de cerca por la UAM (84%).

VII. La transición no quiso andar revolviendo en los planes universitarios del final del franquismo, recién estrenados. Esperó para afrontar la siguiente reforma hasta mediados de los años ochenta, un momento en que destaca -posiblemente con tan buena intención como orientación errónea- la estructuración burocratizante, que llegó a su culminación en el doctorado (RD. 185/85). El nuevo ciclo de cambios fue orientado esta vez a una mayor especialización que, con contrarreformas y reformulaciones posteriores, a veces difíciles de entender, había de culminar en 1993. Si el tercer ciclo cobró a pesar de todo identidad propia, otros cambios por el contrario no lograron modificar la realidad. La reducción progresiva de la capacidad del mercado laboral para absorber licenciados no se palió con la especialización, pero se entendió que con ella se correspondía a los reclamos y necesidades de los estudiantes, que se sublevarían contra el ministro Maravall durante el curso 1986/1987, más aun en las enseñanzas medias. La protesta apuntaba hacia el progresivo desinterés del gobierno socialista por la enseñanza pública, precisamente cuando el PSOE estaba decidiendo la escolarización universal y cuando el vertiginoso aumento de los diplomados resultaba, visto en perspectiva, un éxito sin precedentes a escala nacional. Los años siguientes presenciaron el desenvolvimiento de esas pautas, sin que llegara realmente a asumirse, desde el punto de vista de su conexión con la sociedad, la relación compleja entre universidad e investigación.

El *Informe Universidad 2000*, preparado por la Conferencia de Rectores y conocido como "Informe Bricall", despertó de nuevo la protesta y el malestar estudiantiles -junto al de un sector influyente del profesorado-, al entender que se pretendía, de acuerdo con el modelo anglosajón, entregar la "libertad universitaria" al control social. Se argumentó que donde decía "sociedad" debía leerse "empresa" y "sumisión al mercado", cuyas leyes regirían las pautas de financiación en estrecha correspondencia con la evaluación de resultados y la acreditación como investigadores. Pero nunca ha habido, de hecho, un verdadero debate en profundidad sobre este asunto, eludiendo tanto ministros como consejeros de educación y, por

lo general, también rectores la imprescindible tarea de clarificación. La tensión ha venido manteniéndose desde entonces en torno a las agencias de calidad, sobre todo la principal y de ámbito estatal, ANECA. Solo un sector minoritario del total de los colectivos universitarios ha entendido a esta hora su razón de ser y conoce sus procedimientos, en tanto que una minoría, no tan pequeña acaso, rechaza, junto a las estructuras, su principio fundamental y razón de ser: que haya algún tipo de evaluación científica o control de calidad en el ámbito de la enseñanza superior y sus dos tareas principales, docente e investigadora.

Si bien es una institución que se ha desdibujado progresivamente, hay incluso miembros de la comunidad universitaria que encuentran excesiva la intromisión financiera en el *ghetto inteligente* del Consejo Social, compuesto de representantes de la empresa, la política local y los sindicatos, más un pequeño número de componentes universitarios que preside el rector. Debería cumplir la misión de allegar recursos para satisfacer necesidades financieras principalmente investigadoras, pero no siempre lo hace, y de su letargo burocrático no hay que eximir al poder académico, principal responsable a su vez de la inactividad del Claustro, vaciado de contenido histórico (en otro tiempo receptáculo del poder de los doctores) pero también reciente (en la transición y principios de la democracia fue una plataforma de política académica de indudable operatividad).

Entre tanto prosperan las universidades privadas, en general bien vistas socialmente. Han ido cargando de horas de docencia a un profesorado que apenas hace ni puede hacer investigación. La liberalización de la oferta universitaria, iniciada en España a principios de los años noventa, cuando unos pocos centros privados comenzaron a repartirse por las distintas comunidades autónomas, contempla un horizonte de expectativa desigual. En alguna como la Comunidad Autónoma de Madrid, con ocho universidades privadas actualmente y seis públicas, incide fuertemente el signo político. Economía y Empresa son estudios privilegiados en la mayoría de esas instituciones privadas, en las que crece rápida la demanda, sin que las públicas acierten normalmente a reaccionar. En principio, las públicas deberían optar por la concentración de ofertas para fijar la demanda y redistribuirla si procede. Pero en lugar de ello -desaprovechando la oportunidad que brinda ahora la implantación de nuevas titulaciones-, tienden sencillamente a afianzar la tendencia: incrementar el número y la variedad de sus titulaciones, aunque no tengan seguridad de ir a contar con la financiación. En cualquier caso, en un medio social en el que

la elección por parte de las familias sigue sin obedecer a razones de excelencia (y no hay excelencia sin investigación), sino que prima la proximidad geográfica, acompañada de otros varios motivos, la situación no es en apariencia favorable a un desarrollo de la función científica en general.

Aunque en breve los datos que siguen serán parte de una historia cerrada, conviene recordar que en el curso 2002/2003 había en España 68 instituciones universitarias (50 públicas y 18 privadas), las cuales en 2006/2007 habían crecido hasta 73 debido al incremento de las privadas, que eran ya en ese momento 23. Entre sí son muy desiguales, pero eso no evita la competencia incluso dentro del mismo distrito –en lugar de redistribuir la demanda o variar y complementar la oferta. Dejando aparte a la UNED (que al no ser presencial distorsiona la estadística), la oferta de titulaciones en universidades públicas para el curso 2006/2007, ascendía a 2.701 enseñanzas (1.378 de ciclo corto, 1.032 de ciclo largo, y 291 de segundo ciclo solamente). De ellas, casi un 41% eran de Ciencias Sociales y Jurídicas; algo más de un 29% eran enseñanzas técnicas; de Humanidades había un 13%, y de Ciencias de la Salud y Experimentales un 8% y 9% respectivamente. La universidad con mayor número de titulaciones en los últimos años ha sido Oviedo con 117 títulos, precisamente en la etapa en que su rector, Juan Vázquez, presidió la Conferencia de Rectores (CRUE), y cuando resistió, al frente de la misma, las dubitativas exhortaciones de racionalizar y concentrar la oferta de enseñanzas que se le hacían desde el MEC. La ampliación de centros y de títulos se había ido produciendo, como es visible, por iniciativas ni académicas ni, mucho menos, científicas (a veces ni siquiera ha existido demanda local, y se han visto ligadas a la fidelización del sufragio).

Otras operaciones tienen, sin duda, explicaciones algo más complejas. Reducida sustancialmente la demanda en los estudios de Letras, hubo muchos casos en que los títulos que les son propios se descartaron en las universidades de nueva creación. A veces se idearon carreras sintéticas, como “Humanidades”, implantada en Alcalá de Henares, por ejemplo, y el CEU (una idea que procedió del historiador Artola). En otras carreras por el contrario (Medicina, Farmacia, Odontología y Veterinaria), las prácticas de contención de hace una década han tenido que ser revisadas recientemente: en 2006/2007 subió ya un 8,8% la oferta de plazas y ha de seguir subiendo, seguramente, para atender al incremento estable de la demanda (25% por encima de la oferta), así como a la petición de las propias universidades públicas que cuentan con recursos ya asignados (de instrumental, espacios, profesorado, etcétera), como

es el caso de la Rey Juan Carlos de Madrid. La orientación política, no obstante, parece ir a favorecer a las privadas.

En cuanto a éstas, sin contar la Universitat Oberta de Catalunya -que ofrece estudios a distancia también-, ofrecían en el otoño de 2007 un total de 469 enseñanzas (200 de ciclo corto, 225 de ciclo largo y 44 de segundo ciclo), sin que pareciera inquietarles su futuro en el marco europeo. Solo se discutió intensamente en ellas la supresión de la carrera de "Humanidades". De preferencia imparten Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud y Enseñanzas Técnicas, sin mostrar interés apenas en aquellos campos en los que es vital la combinación de docencia e investigación, Experimentales. En 2006/2007 captaron un 8,4% del nuevo acceso, que se concentró sobre todo en Madrid, donde ya había entonces siete universidades privadas y dos en curso de aprobación (de momento, solo se admitió una). Le seguían Cataluña y Castilla-León, además de Valencia.

VIII. La autorización por parte del Estado para establecer centros de enseñanza superior no estatales no es tan reciente en la historia de España. Los cuatro centros tradicionales, vinculados a la Iglesia y anteriores a 1962 (Deusto, Pontificia de Comillas, en Madrid, Pontificia de Salamanca y Universidad de Navarra), comenzarían a perder alumnado a fines de los noventa, por la proliferación de estudios oficiales en sus autonomías respectivas o su ámbito de irradiación, primero, y más tarde por la competencia de nuevas privadas. Navarra en su conjunto, por ejemplo, ha perdido últimamente en torno a un 20% de su anterior población estudiantil, que en tiempos procedía parcialmente del País Vasco y la cornisa cantábrica, así como del norte castellano y aragonés.

Fue solo a principios de la década de los noventa cuando las universidades privadas en España comenzaron a proliferar, apoyándose en un tímido despegue de la movilidad estudiantil: la SEK (escolapios), la Francisco de Vitoria, la Antonio de Nebrija, la Alfonso X el Sabio o la Universidad Europea, en Madrid o cercanías, se unen a Mondragón (que desde 1997 enseña ingenierías, empresariales y educación) o Vic, entre otras. En parte se originan de los antiguos "centros asociados" a las mayores universidades públicas, que a su vez habían sido autorizados por las reformas académicas franquistas de los años setenta, y a los que la LRU comenzó a dotar de vida propia. La LOU, más tarde, al estimarlos como aliado estratégico y no como competencia de las públicas, las emanciparía del todo legalmente. Es el caso del CEU-San Pablo de Madrid (llamada ya, como entidad privada, Cardenal Herrera-CEU),

que abrió dos centros más en Barcelona y en Valencia, capital donde existe además una directamente dependiente del arzobispado, la Universidad Católica San Vicente Mártir. Pero, como lo que aquí interesa es su correlación entre docencia e investigación que establezcan o puedan establecer, conviene recordar que la media de edad del profesorado es en las privadas generalmente inferior a la pública, pero el número de doctores es muy escaso, y muy corto el tiempo dedicado en sus tareas a la investigación. En las evaluaciones requeridas, este factor no estorba sin embargo normalmente la aprobación de su función, ni el hecho sorprendente de la pobreza de recursos para la investigación (que no necesariamente de otro tipo, instalaciones deportivas, informáticas, etcétera). Se debilita así, también por este flanco, el delicado vínculo que une a la docencia con la investigación, sin que naturalmente ello incida en el aprecio que muchos estudiantes y sus familias van mostrando por este tipo de instituciones de enseñanza superior.

No todas las administraciones autonómicas parecen haber comprendido que parte del futuro de sus recursos en capital humano vaya ligado a esta situación, si bien hay que esperar que el nuevo Ministerio de Ciencia e Innovación ayude a comprenderlo. Andalucía optó no hace mucho por realizar una fuerte inversión que alcanza a 2012, en la idea de aprovechar el momentáneo bache demográfico para mejorar la gestión de la investigación y su planificación. De estar a la cola en 2004, parece ser en estos momentos pionera entre las universidades públicas en cuanto a transferencia de tecnología e innovación (en biotecnología, nanotecnología, genética y medioambiente en especial). En algunos programas, los modelos de financiación pretenden potenciar asimismo la innovación docente. De nuevo, sin embargo, la media de edad del profesorado es un inconveniente, no paliado por becas suficientes ni por programas de formación de jóvenes investigadores y profesorado universitario que incorporen formación en aquel ámbito, más que desordenadamente. Entre 2010 y 2020 *grosso modo*, habrá sin embargo que proceder a una renovación exhaustiva del cuadro docente e investigador. Algunas universidades ensayan, pues, sus planes de jubilación incentivada.

Las plantillas de las universidades, por otra parte, siguen dotándose casi exclusivamente de profesores (paradójicamente no con preparación específica, pero no de investigadores. El profesorado que investiga, cosa que ha ido tendiendo a ser normal, tiene que distribuir su tiempo según estrategias combinadas y oportunidades cambiantes, pues no existe aún una planificación de tareas que distribuya con eficiencia las horas asignadas a la función docente, a la investi-

gación y la gestión. Para llegarse a ello subyace el viejo escollo de la valoración de la calidad de la docencia, pues solo recientemente comienzan a medirse objetivos y resultados de cara a acreditaciones y mejoras curriculares. No puede decirse que se haya tomado en serio la formación inicial del profesorado, y la torpeza del discurso técnico de la pedagogía consigue a veces ensanchar las reticencias de quienes no admiten discusión sobre la naturaleza de su oficio. Curiosamente, el desprecio por la tarea formativa está extendido, lo cual es bastante chocante y no deja de constituir una excepción frente a la mayoría de las profesiones. La LOU contenía alguna idea que no se puso en práctica.

La reforma de la LOU, aprobada en abril de 2007 (LOM-LOU), dejó clara de nuevo la preferencia de los socialistas por el profesorado funcionario, esta vez en el marco de una carrera docente que enlazaría el arranque (con diversos formatos de contrato laboral) con la función pública una vez superada la “acreditación” (no presencial, de acuerdo con baremo y listón de mínimos, en donde se valora la docencia, la investigación y la gestión, incluyendo también en este acápite la dirección de proyectos de investigación, altamente valorada). Hecha esta salvedad, y dejando a un lado la denominada *ley de la ciencia* y los nuevos proyectos aún sin comunicar, no parece que la LOMLOU, o Ley Orgánica de Modificación de la LOU, haya hecho sino reparaciones provisionales en un edificio con demasiadas grietas.

IX. La propia LOU definía insuficientemente los conceptos de evaluación, acreditación y certificación de resultados, que son los que marcan los estándares de calidad en la enseñanza. Es visible la heterogeneidad de procedimientos existentes en España, su multiplicación e ineficiencia. Solo las universidades politécnicas tienen una lógica algo más perfeccionada en cuanto a gestión de la calidad, pero pudiera ser que las mejoras, en un país como España, tuvieran que originarse necesariamente dentro de las propias universidades –como sucedió muy posiblemente en la época dorada del primer tercio del siglo XX, cuando la tensión reformista de unos pocos adictos a la ciencia y a la reforma educativa logró el apoyo de los políticos. Queda por ver si la larga cadena de instancias burocráticas, ya sean centrales, regionales o de la propia universidad, multiplicadoras permanentes de trámites y de papeleo (incluso bajo el espejismo de la informática), y cuya tendencia a la centralización crece (bajo el espejismo inverso sin embargo), no impide finalmente dar el salto. Pocas personas en la universi-

dad creen realmente que el Espacio Europeo de Educación Superior va a aportar estudiantes extra-comunitarios, y mientras se percibe cómo unas universidades comienzan a competir con otras del mismo distrito, seguimos estando a años luz de imaginar políticas de atracción de recursos como la que ha adoptado recientemente Oxford a imitación de las universidades norteamericanas.

La *autonomía universitaria* fue durante más de un siglo el caballo de batalla de cualquier cambio en la universidad española, un punto de discusión inevitable que sólo la Segunda República se atrevería a afrontar con seriedad. La universidad en España no es "autónoma" por diseñar a su completa elección los programas globales de enseñanza, ni por decidir el tiempo de su impartición y con qué profesorado y qué recursos, como lo son otras muchas en el mundo. Tampoco por decidir a qué aspirantes concretos admitirá, pero sí cómo va a evaluarlos y con qué exigencias. Un modelo discrecional de tipo americano como aquél estaría con todo en España, muy posiblemente, condenado a fracasar. No es libre, asimismo, para establecer las tasas o precios de esos estudios, respondiendo así en parte los gobiernos a la demanda social. La transferencia al marco político de las Autonomías, según mandato constitucional, no preserva la igualdad sin embargo, dado el distinto signo político de unas y de otras, y su diferente tratamiento de lo público, y dentro de esto, de cada una de las universidades. La Administración central sigue siendo en España responsable de una cierta equiparación igualitaria, que no obstante se ha reducido a establecer los mínimos de enseñanzas comunes y tasas de matrícula en la última remodelación. La rigidez procede no solo del doble marco político (que además muchos españoles no aciertan aún a diferenciar), sino de la organización material de las enseñanzas y tareas en facultades y escuelas, conteniendo éstas a los departamentos y concibiéndose por encima de ellos –una estructura mantenida por comodidad, y que estorba decisiones concretas para la actividad científica. Cuarenta años después de la primera formulación desarrollista del franquismo, la universidad española sigue estando formada por unidades básicas regidas por decanos que siguen, en la práctica, ejerciendo atribuciones que no les tocaría ejercer. El margen de confusión y ambigüedad que ha introducido el reto de Bolonia, parece estar reforzando este contrasentido, segregando suplementos de burocracia y mediaciones que aminoran la rapidez exigida por el contexto concurrencial.

La investigación en sí misma puede resentirse (y se resiente de hecho), en más de un caso, de esa tensión. Hay ocasiones en que las exigencias tecnológicas -sin apoyo de técnicos

o auxiliares suficientes- reducen el entusiasmo por las tareas científicas, bajo la excusa de atender prioritariamente a las docentes. En 2005 el reparto de catedráticos mostraba las desigualdades producidas en las tres últimas décadas por la disparatada sucesión de sistemas antagónicos de selección y promoción. Universidades relativamente jóvenes, pero con políticas de atracción e incentivos como son la Carlos III de Madrid y la Pompeu Fabra de Barcelona, tenían entonces un 30% y un 27% de catedráticos, respectivamente, en sus plantillas de profesorado. La Pablo de Olavide de Sevilla, muy pequeña (solo 95 profesores entonces), subía hasta un 32%. Son situaciones excepcionales, estando la media del cuerpo de catedráticos en torno a un 20% del total de funcionarios docentes (esa media es la que cumplía entonces la UCM, con una suave tendencia al alza), y la misma mantenía la UNED.

El asunto de la financiación de las universidades no es un tema menor. Sin embargo, los datos sobre las universidades españolas, salvo los que eran de inclusión preceptiva en sus memorias estadísticas, fueron bien escasos hasta principios de los años noventa. La democratización de las universidades, una operación efectiva entre 1960 y 1970, las encontró poco preparadas para la transparencia informativa: se conocía el presupuesto, qué cantidad llegaba desde el ministerio y lo que se ingresaba por matrículas, pero no se ha sabido hasta hace poco el modo de gastar los ingresos o si es que los había de otro tipo. En la actualidad el presupuesto propio, procedente de los autonómicos, se completa con determinadas ayudas de fundaciones, asociaciones o alguna empresa acaso, lo cual exige mayor transparencia en la gestión. Por ello la universidad española actual, relativamente evolucionada frente a la tradicional, rinde cuentas al medio social, ofrece cifras y arriesga proyecciones a propósito del número de alumnos, de profesores o de titulaciones.

Con todo, los datos no empezaron a publicarse masivamente hasta fecha muy reciente (2004), y ello fue a iniciativa de la CRUE. Las universidades no llegan sin embargo normalmente a presentar una liquidación consolidada, con lo cual es difícil saber –hasta para la propia autonomía, que en la práctica opera como “empresa”- cuáles son los verdaderos recursos con que cuenta cada universidad. Como idea aproximada de su estructura financiera, valga decir que en el decenio 1994 a 2004 un 67% del incremento presupuestario se aplicaría a cubrir los gastos de personal, en tanto que solo un 10% se aplicó a mejorar el funcionamiento regular de la universidad, un 4% fue a transferencias corrientes, un 2% a gastos financieros y el 17% restante constituyó ahorro bruto. La subida tan elevada en per-

sonal –con su inevitable apariencia de irracionalidad económica- iba dirigida ante todo a mejorar la *ratio* profesor / alumno, la cual a principios de los años noventa se hallaba todavía en España en el doble de la media europea. Y, sobre todo, trataba de atender a estabilizaciones y mejoras laborales del profesorado no funcionario, algo muy necesario a la hora de potenciar la investigación.

La práctica anterior no había sido alentadora: por ejemplo, no cuajó la figura del investigador llamado de “Programa Propio”, de manera que sigue aún sin haber en la universidad española (salvo la excepción de los “cajales”, que a su vez han ido reclamando “venia docendi” para poder así seguir una carrera posterior como profesor) suficiente personal destinado, bien sola o prioritariamente, a investigar. La práctica de los sindicatos al respecto (tanto CC.OO. como UGT o CSIF y CSIT) revela en general, a este respecto, falta de coherencia y decisión. Es cierto sin embargo que tanto la actuación política como el apoyo sindical mejoraron la situación general, sobre todo hasta mediados los años noventa, sin que el primer mandato socialista del siglo XXI (2004-2008) haya remontado aún el retroceso que propició el PP, a pesar de ciertas apariencias. Según datos de la OCDE para 2005, España (con un 11,8) queda ya por debajo de la media europea (16) en número de alumnos por profesor (datos oficiales que producen perplejidad a muchos enseñantes), pero sigue estando muy lejos en la media del gasto por alumno.

Ciertamente, la universidad pública española cuenta con menos recursos que las europeas que son en realidad competitivas. Los expertos en planificación se limitan sin embargo a recomendar a los gestores la contención de las plantillas, decisión que, tomada sin más cautelas, se presenta a su vez muy arriesgada a medio plazo, dada la media de edad tan elevada. La reposición y formación del profesorado, su selección y formación en grupos de edad y sensibilidades diferentes, son asuntos de primera importancia por mucho que haya cambiado a estas alturas el concepto mismo de universidad. Si se produjera una ampliación sustancial de los recursos autonómicos para reforzar las universidades públicas –lo que por el momento parece impensable-, creen los observadores que habría que dedicar un porcentaje muy elevado a investigación formativa e innovación educativa. Y, por descontado, la selección de profesorado debería reducir el componente endogámico. El hecho de que, circunstancialmente, se de resolución a una injusticia o salga a la luz pública algún escándalo, no es suficiente para racionalizar y rentabilizar la selección, la cual trata de ser objetivada constantemente sobre el papel, pero

sigue, en más de una ocasión, pervertida en la práctica. Sería por ello deseable una mayor vigilancia sobre la contratación laboral a cargo de los departamentos, que a los primeros que beneficiaría sería a ellos mismos.

X. No obstante, suele hablarse poco de esta doble vía de acceso al profesorado, que en principio la ley actual sigue respaldando. Hablamos sobre todo de una de sus modalidades, la funcionarial. Las pasadas y reiteradas quejas sobre el procedimiento de "habilitación" de catedráticos y titulares, un cuello de botella para el acceso y la promoción universitarios, lo describieron como un sistema desproporcionadamente costoso y agresivo, perturbador de la vida académica normal por exigir la participación de muchos de sus miembros a la vez (comisiones de siete profesores, desplazados por largas temporadas hasta la sede a la que perteneciera su presidente para escuchar, de viva voz, la presentación de los *curricula* por los concursantes y, en caso de que éstos superaran la primera prueba, pasar a los proyectos de investigación...). Las listas de candidatos han sido por lo general largas, y las plazas ofrecidas por las universidades a priori, del todo insuficientes. La denuncia del sistema comenzó con la aprobación parlamentaria de la propia LOU en 2001 y se prorrogó durante los seis años que estuvieron en vigor las "Pruebas", pero de hecho las desigualdades por distritos y áreas de conocimiento se han multiplicado a lo largo de todo ese tiempo, sin mejorar por ello el potencial científico global. Tampoco pareció, en general, ser un sistema idóneo para lo pretendido: la búsqueda de la excelencia investigadora.

La última reforma, derivada del reconocimiento general de las insuficiencias de la LOU de los populares, no ha estado exenta de vacilaciones y rectificaciones que no hallan explicación aparente, y que, una vez adoptada, supone un giro radical en cuanto al sistema de acceso a los cuerpos de funcionarios docentes. La tendencia descendente del alumnado representa una magnífica ocasión para racionalizar la vinculación entre docencia e investigación, pero la presión corporativa y social, junto a la complejidad del juego político (y al desdibujamiento de los criterios marco) dificultan al máximo la operación de una selección racionalizada de los más adecuados entre los que habrán de resultar *acreditados*. El hecho de que los rectores sean elegidos por sufragio universal no es tampoco una variable independiente. Pero la urgencia es clara. Si durante el curso 2006/2007 se frenó la caída del número de estudiantes (que tanto había alarmado entre 2000 y 2003 a los gestores y políti-

cos autonómicos), las tasas de movilidad siguen siendo muy bajas en comparación con otros países de la UE, algo difícil de remontar con la insatisfactoria política de becas existente. No conviene tampoco descartar la incidencia del desvío de recursos y personal científico hacia algunos programas de tipo social, que toman apariencia de formación permanente. El retraso general en cuanto a organizar másteres o posgrados realmente ligados a los desarrollos investigadores tampoco facilita un despegue real... Sea como fuere, el freno al descenso de la matrícula estudiantil está previsto también para 2010, la fecha terminal en que las universidades españolas deberán abrazar la convergencia.

La Agencia Estatal (ANECA) deberá contribuir en principio, mediante un procedimiento de evaluación menos costoso y cruento que la "habilitación nacional", a mejorar la situación. Los solicitantes "acreditados" -es decir, los que hayan superado la homologación de mínimos establecida en baremos muy precisos, desarrollados a partir del decreto que implanta el sistema-, podrán en su día concursar a las plazas vacantes que saquen a concurso las universidades. Queda por saber el equilibrio que en ellas se establezca entre docencia e investigación. Porque, al contrario de lo que sucedió en los años setenta y ochenta, la especialización -y con ella la formación investigadora estricta- quedan por el momento en un segundo plano en el contexto de unos posgrados ("másteres"), sin gran diferenciación interna entre funciones y tipologías de la formación. Con todo, el sistema universitario español ha sido bien valorado por el Banco Mundial por su eficiencia educativa, porque con un gasto por estudiante un 26,9% inferior al de la media de la OCDE, ha ido siendo capaz de conseguir egresados con una respetable cualificación investigadora, titulados que resisten perfectamente la comparación académica cuando acuden a otras universidades europeas. (Cabe entonces pensar en el esfuerzo extraordinario, desde el punto de vista personal, que esto supone para los más laboriosos, entre los propios estudiantes y su profesorado más consciente o entregado).

Máxime en cuanto que la proporción de PAS ligado a las funciones básicas del PDI -bibliotecarios, técnicos de laboratorio, documentalistas- sigue siendo muy baja, y que si bien ha mejorado recientemente, se sigue estando en cuanto a apoyo técnico muy por debajo de la media europea (además de que la ampliación de personal auxiliar se lleva a cabo prioritariamente en los servicios centrales y casi nunca en los departamentos). Son carencias ligadas a la vieja tradición escolar que no contaba con la investigación como centro de la vida académica. Por otra parte, resulta excepcional el hecho, tan frecuente en la

universidad española, de que el profesorado con la más alta consideración académica y/o investigadora realiza usualmente, de continuo, las mismas tareas que el profesorado en formación. Últimamente, además, parecería tenderse a que el profesorado, sea el que sea, resuelva por sí mismo exigencias de tipo administrativo derivadas de la gestión docente ("campus virtual" u otras), y existe el riesgo de consolidar la gestión *amateur* del profesorado, hasta aquí un complemento, en tarea tan importante como la docencia y la investigación. Pero corregir a la mayor brevedad el déficit de personal auxiliar y técnico parece necesario para evitar el desvío innecesario de energías por parte de los investigadores universitarios y, de paso, enderezar la distorsión en la naturaleza de sus funciones. Al menos, hay que decir que aumentan rápidamente en número y calidad las dotaciones informáticas y crecen los puestos de biblioteca y, en general, sus fondos.

Se sostiene con fundamento que las inversiones en investigación por parte del Estado han dejado ya de ser ridículas. Para acortar distancias, se invirtió incluso algo más de la media europea hasta llegarse al presupuesto del 2007/2008, como dijimos, año en que la partida volvió a bajar. Pero el modelo de gestión de la "I + D" pública resulta en España a esta hora anticuado, corrección que deberá abordar la Agencia de Financiación de la Investigación, recién creada, para gestionar la inversión según las exigencias europeas. El contexto sigue siendo desfavorable en cuanto a la participación de las empresas en la investigación tecnológica, pero la situación en su conjunto muestra un nivel aceptable en investigación básica en muchos campos, conservando el consabido déficit en cuanto a la aplicada. El CSIC, convertido a su vez en Agencia Estatal, ha evitado proyectos anteriores de supresión y, en consecuencia, redistribución de sus funcionarios por institutos y departamentos universitarios. El primer esbozo de funcionamiento a través de contratos-programa procede del estudio que se encargó a Manuel Castells, pero la dependencia del gobierno que caracteriza al CSIC ha ido gobernando su orientación, desde aquel excepcional funcionamiento democrático que conoció en los tiempos de la transición a la nueva coyuntura por la que, en 1993, se suprimió su autonomía administrativa y pasó a ser una Dirección General del MEC. A mediados de abril de 2008, los cambios ministeriales que inauguran el segundo mandato de Rodríguez Zapatero, inspirados en ideas como la transferencia de tecnología y la vinculación al sector productivo, además de la visualización y la difusión de resultados, prometían un vuelco a la organización en España de la investigación. Con los nuevos planes de estudio en curso -aunque retrasados ya po-

siblemente para cumplir con los plazos del 2010-, y con un extendido desconcierto general, uno de los pocos elementos de certeza lo contiene todavía el hecho de que más del 60% de la investigación hecha en España continúa realizándose en las universidades.

REFERENCIAS PARA EL CONTRASTE Y AMPLIACIÓN

- Arias Rodríguez, A. *El régimen económico y financiero de la Universidad*, Madrid, OCU, 2004.
- Comisión Europea. Dirección General de Investigación, *Política científica de la Unión Europea: Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros. Informe del grupo de trabajo de ETAN sobre las mujeres y la ciencia*, Bruselas, 2003.
- Consejo de Coordinación Universitaria, Comisión de financiación. *Financiación del sistema universitario español*, 20 abril 2007.
- FECYT. *Libro Blanco de la Investigación en Humanidades*, Madrid, 2006.
- FECYT. *Libro Blanco de la Interrelación entre Arte, Ciencia y Tecnología en el Estado Español*, Madrid, 2006.
- Fernández Carro, José R. *Regímenes políticos y actividad científica: las políticas de la ciencia en las dictaduras y las democracias*, Madrid, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2002.
- Fernández Esquinas, M. *Recursos humanos y política científica: la formación de investigadores en el Plan Nacional de I + D*, tesis doctoral, UCM (Facultad de Sociología).
- Fundación BBVA. *Estudio sobre los universitarios españoles*, Madrid, noviembre 2006.
- Hernández Sandoica, E.; Ruiz Carnicer, M.A.; Baldó, M. *Estudiantes contra Franco. Oposición política y movilización juvenil*, Madrid, 2007.
- Indicadores del sistema español de Ciencia y Tecnología*, Madrid, Secretaría de Estado de la Comunicación, 1999.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, *Memoria del Plan Andaluz de Investigación: 2002*, Sevilla, 2003.
- Mora, A.; Rodríguez López, C. *Hacia un modelo universitario. La Universidad Carlos III de Madrid*, Madrid, 2004.
- Porta, J.; Lladonosa, M. (coords). *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid, 1998.
- Pujol, X. (ed). *Un análisis de la política científica en España*, Quark 22/23, octubre 2001-marzo 2002.
- San Segundo, M. J. (coord). *La financiación de las universidades: un análisis por Comunidades Autónomas*, Madrid, CRUE, 2003.
- Vilalta, J. M. (dir). *La rendición de cuentas de las universidades a la sociedad*, Madrid, ANECA, 2006.

- Sebastián, J.; Muñoz, E. (eds). *Radiografía de la investigación pública en España*, Madrid, 2006.
- VV.AA. *Tiempos de ciencia y de política. Homenaje a Emilio Muñoz*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2007.