

Encuesta a la CDM sobre el “Documento de Expertos” para la Reforma Universitaria

(28 de junio de 2013)

Consideraciones iniciales

El documento (autodenominado “Informe”) no parte de una invocación a lo que debería ser la Misión y Objetivo del Sistema Universitario Español (SUE): directamente se dejan acoger en las reflexiones subsiguientes por “la crisis y los cambios veloces” que a todo lo envuelven actualmente. Puede ser éste un “miedo inicial” que suponga un “prejuicio” con el que se sojuzgue la realidad del SUE, olvidando muchas veces que se ha trabajado y buscado (al actual SUE) desde la democratización de la Universidad española y de sus estructuras de poder. Obviamente, como en todo proceso, con unos costes que habrá que analizar y reparar, si se precisa, en su momento (que puede ser ahora).

Podría ser fácil ese punto de partida usando los propios contenidos del Documento: remitiéndonos al aún válido Ortega y Gasset. Concretamente: 1º, transmisión de la cultura; 2º, enseñanza de las profesiones; y 3º, investigación científica y formación de nuevas personas de ciencia.

En segundo lugar, señalemos que el informe de los "expertos" es uno más de los múltiples que se han emitido en los últimos años (desde el informe Bricall, hasta el más reciente de la Comisión Internacional *ad hoc* para el seguimiento del programa Campus de Excelencia Internacional). Los redactores del Informe se caracterizan por una limitada experiencia docente, centrados en una labor investigadora que conlleva el desmarque de los juristas en la redacción final.

El Documento en Borrador comienza reconociendo “el enorme progreso que éste [el SUE] ha realizado desde la transición a la democracia, así como su extraordinario papel en el desarrollo cultural, económico y social del país”. Y sus autores ven en el SUE un instrumento de intervención, pues “España necesita con urgencia generar un crecimiento sostenible que permita reducir drásticamente el desempleo, disminuir su fuerte endeudamiento y hacer frente a la presión de los cambios demográficos a los que se ha de enfrentar en el curso de este siglo”.

En estas últimas décadas hemos vivido una apuesta en España por la Formación Universitaria como un derecho: su socialización ha sido uno de los objetivos del SUE. Este derecho ha de ponderarse en su justa medida para no hacer análisis que no sean justos en las apreciaciones que resulten. Por tanto, es preciso poner en valor esa apuesta por la democratización de la universidad y sus logros en nuestro Estado. Y una llamada: este derecho se merma si no hay recursos que den respuesta a su compromiso. Concretamente, sin iniciativas como SICUE, Erasmus,... no puede haber movilidad.

La propuesta que se hace se puede ver desde una pretendida homogeneización de normas y méritos para todas las universidades donde, además, el mérito investigador es el que cobra mayor protagonismo. Pareciera que se centra ese protagonismo en unas pocas universidades, las llamadas a ser “excelentes”.

Plantean (pág.7) la insuficiencia del SUE advirtiendo que hace más de un siglo que no obtenemos un Nobel científico, sin analizar si fue o no el SUE de entonces el artífice de tamaño logro. (Se abusa en el Documento de los Premios Nobel como garantía de calidad.) Pero advierte la discapacidad de nuestro sistema para atraer patentes: sólo 401 en 2010, a la vez que ninguna de las universidades españolas se encuentra (ranking de Shangai) entre las 200 primeras del mundo. En este punto creemos oportuno llamar la atención sobre la rentabilidad de la investigación en Matemáticas de las Universidades españolas. Es significativa la mejora en la calidad, que viene reflejada en el mayor número de citas. Los artículos con firmantes españoles fueron citados en otros trabajos, como media, 1,17 veces entre 2001 y 2005, y 1,78 veces en el periodo 2006-2010: un aumento de más del 50% del impacto medio de estos trabajos.

Por otro lado, el número de citas se puede estudiar en términos absolutos o en términos relativos, es decir, en comparación con la progresión de otros países. Y es al analizar este último indicador cuando se observa que, si entre los años 2003 y 2007 el impacto medio de un artículo con matemáticos españoles era de tres puntos menos que la media mundial, entre 2006 y 2010 este impacto medio fue un 12% mayor. Estos datos sitúan a España en el décimo lugar mundial en cuanto a producción de artículos matemáticos –encabeza la lista EEUU-; en octava posición en citas totales recibidas, y en sexta si tomamos las citas medias por artículo entre los países más productivos.

El World Economic Forum (WEF) elabora anualmente, desde 1979 el Global Competitiveness Report, en el que se calcula un índice que evalúa la competitividad de los países estudiados. En el Informe Competitividad Mundial (2012-2013) España mantiene la misma posición que el año pasado: puesto 36 de los 144 países analizados. En el año 2002 España ocupó el puesto 22 de este ranking, su mejor marca.)

Reconoce el Documento de los Expertos, que “la elevada tasa española de subempleo no se debe a la crisis actual”, pero llama la atención sobre la escasa tasa de universitarios que tienen empleo acorde a su formación (no alcanza el 50%). Apunta como posibles soluciones la de una mayor participación ciudadana en la toma de decisiones, pues “es el universitario un ámbito que está al servicio de la sociedad y no para servirse de ella”. No ven conveniente el actual mapa universitario: 50 universidades públicas y 31 privadas (para casi millón y medio de estudiantes).

Se habla de la homogeneidad del SUE, con estudios comunes en su gran mayoría, de modo que se concluye que “las universidades españolas están poco especializadas y reproducen casi exclusivamente el mismo modelo”. Pero, queda degradada la docencia por ausencia total de alusión o reflexión en este documento sobre el aprendizaje del alumnado universitario. Lo curioso resulta cuando, a la vez que se alaba a universidades como la de California en Berkeley, no se hace mención a que California es un Estado que no alcanza los 38 millones de habitantes y dispone de 113 universidades, tres de ellas con 23, 7 y 11 campus universitarios, respectivamente.

Es lamentable que la comparación estudiada en el documento sólo se haga relativa a universidades de élite, y no con sistemas universitarios públicos de nuestro entorno que permitan una estimación adecuada de los parámetros. Sí valora especificidades universitarias cuando se trata de apreciar el valor de la Investigación: “Sólo desde el punto de vista de la investigación son más apreciables las fortalezas de

las distintas universidades en áreas específicas” (pág.9), pero sin destacar que el SUE no se basa en la financiación a través de este aspecto, la Investigación, si no que se sigue basando en el número de matrículas que se realizan; es decir, el acceso en número de estudiantes.

Pero, se “miden” las universidades para culparlas de su “falta de especialización”, y se sugiere como alternativa una futura y elitista clasificación en: excelentes en investigación, parcialmente excelentes y universidades dedicadas a la docencia. El uso de los términos “calidad” y “excelencia” en este Documento se plantean como premisas más que como naturales consecuencias del desarrollo de la actividad.

La duplicidad de estudios, en muchos casos resultado del compromiso de socialización del acceso a la universidad de las mayorías sociales se valora como resultado de la “confortable seguridad de la financiación pública”, dejándose notar así un prejuicio latente en el análisis que se pretende presentar como “foto” de la realidad del SUE actual. No obstante, podemos compartir con los ponentes el objetivo de búsqueda de la excelencia y la calidad desde la diferenciación y especialización (pág.10). Aquí es donde se deriva en el documento una responsabilidad de decisión desde las Comunidades Autónomas (CCAA), para decidir “qué lugar ocupar [en los rankings de calidad] adoptando políticas activas con el objeto de consolidarse”, de modo que sea efectiva la autonomía y la responsabilidad. Pero aquí podemos estar distantes de la concepción de la “autonomía” que se desprende desde el Documento, pues para la Universidad, podemos estar de acuerdo en que la autonomía o es universitaria, o no es.

Podemos estar igualmente de acuerdo en la apuesta por una selección de calidad del profesorado, discutiendo cómo integrar el desarrollo de la carrera profesional de los miembros de los grupos de investigación, a la vez que captamos liderazgo investigador de otras universidades o centros de investigación extranjeros que fortalezcan o complementen los núcleos estatales. Igualmente de acuerdo con la necesidad de las evaluaciones externas de nuestras instituciones. Se persigue un mejor conocimiento por parte de los estudiantes para una mejor selección de los centros donde formarse. Se promueve el Distrito Único invocando a la igualdad de oportunidades.

Por otro lado, la propuesta del Documento persigue la designación de los rectores de entre personas con una competencia académica y científica contrastada y no necesariamente nacionales. Presidirán un órgano mucho más reducido y ágil (Estrategia 2015) donde se pone de manifiesto la pérdida de autonomía universitaria a cambio de una mayor participación ciudadana, sólo se circunscribe, en el documento, a lo político. (El nuevo Consejo de la Universidad englobaría a los actuales Consejo de Gobierno y Consejo Social, con un 25% de representación “social” desde la Comunidad Autónoma.) Se observa una evidente pérdida de representatividad cualitativa para dos de los tres estamentos: PAS y Estudiantes. Para el tercero, el PDI, es cuantitativa.

En lo relativo a la financiación, el documento es consciente del déficit actual, tanto en lo cuantitativo (se hablará en el Documento del “considerable incremento de esos fondos como condición necesaria –pero no suficiente- de la mejora de las universidades”), como en lo cualitativo (“... insistiendo... en que la investigación deberá formar parte destacada de los criterios que determinen su financiación”).

El Documento es igualmente crítico con el Plan Bolonia en cuanto ha significado de aumento de la burocracia en nuestras instituciones, en tanto en cuanto “nada tiene que ver con él”. Refiere, por tanto, a la burocracia como “un problema menor que no puede ignorarse: implica un enorme despilfarro...”.

Cierra su alegato introductorio el Documento con un argumento-trampa: “... las recomendaciones de este informe parten de un análisis global del conjunto del SUE, por lo que muchas de ellas deben considerarse conjunta y no aisladamente...”. Deberíamos entender que si bien los análisis deben ser globales, los procesos de cambio deben partir de las realidades existentes, articulándose los mecanismos oportunos que faciliten el paso o cambio de paradigma, pero sin ofrecer soluciones sin continuidad que no respondan a la plural idiosincrasia de los diferentes pueblos y nacionalidades –como recoge nuestra Constitución de 1978- que conforman nuestro Estado. No se puede aceptar la pretensión de “análisis global” cuando no se analiza la realidad de la Universidad Privada en el SUE.

Hay una sensación general de que algo no va muy bien en el sistema universitario, consecuencia fundamentalmente de cinco hechos:

- (a) Escasa financiación de las universidades consecuencia de la crisis económica y la ausencia de definición de prioridades estratégicas del gasto público. ¿Qué se quiere financiar en el sistema de educación superior? ¿Qué objetivos se pretende alcanzar? ¿Cómo evaluar y reflejar económicamente su consecución?
- (b) Inexistencia de un modelo formativo en el que debería primar contenidos y competencias y no solo estas últimas. En nuestra opinión la puesta en práctica de Bolonia está siendo un (completo) fracaso, ligado al punto anterior pero también, a la planificación de contenidos, actitudes ante el aprendizaje del alumnado y profesorado (ese concepto de cuantificar el trabajo del alumnado es una burla, alcanzando matices cómicos), y sobre todo la carga administrativa y burocrática que implica al profesorado (tanto en concepción, seguimiento y evaluación ex-post de las titulaciones de Grado y Máster).
- (c) Una ausencia clamorosa de definición de trayectoria profesional (docente e investigadora), con un predominio de la investigación en la primera fase, sin objetivos de continuidad a posteriori salvo desde una perspectiva voluntaria del profesor o profesora ya estabilizado. Ningún tipo de incentivo a la mejora y un mensaje de supervivencia en un marco institucional más que deficiente.
- (d) Unas estructuras de gestión institucional muy ineficaces en las que al profesor o profesora se le pide no por lo que sabe sino para tratar de cubrir necesidades (fundamentalmente de gestión de recursos humanos y económicos) para las que no está formado. Junto a ello, una debilidad democrática en los órganos de representación que refleja la situación sociopolítica de nuestro país en la actualidad.
- (e) Un miedo a la innovación y el cambio, resultado de unas prácticas previas que han incrementado la pasividad y el escepticismo y la resignación a aplicar sin convicción lo que "diseñan" desde arriba.

Preguntas y respuestas

1. Qué ventajas/desventajas ofrece la nueva propuesta para la carrera profesional del futuro titulado en matemáticas (Capítulo I).

Su financiación, ¿está o no garantizada?

Las evaluaciones interna/externa, cómo nos pueden ayudar. ¿Podemos o debemos intervenir en ellas? (Capítulo II).

Respuestas:

- (a) Se deja intuir la apuesta por la incorporación de la Investigación como valor de financiación de las universidades. Debemos fortalecer una red que facilite la existencia de realidades donde, por una parte, se hagan fuertes nuestras capacidades investigadoras y, por otra, se respete la impartición de las titulaciones con unos estándares de matriculación adaptados a nuestra propia idiosincrasia.
- (b) La buena salida profesional de nuestros egresados, tanto por el elevado índice de acceso al trabajo como por su diversidad, no sólo centrada en la docencia –tal y como llevamos años queriendo transmitir a la sociedad-, puede ser una carta de presentación envidiable. La triple salida profesional de nuestros egresados (investigación, docencia o empresa) podemos presentarla como una adecuada respuesta de nuestras universidades a la demanda social que se nos exige.
- (c) La financiación debe garantizarse con planes plurianuales en los que se garantice una inversión del 1.5%, con el compromiso de ir al 3%. Pero estos índices no están garantizados de ninguna manera en el Documento.
- (d) La vuelta a un sistema de acreditación nacional que destila esencias de otro pasado no parece que tenga el mejor de los augurios. La acreditación, por otra parte, exige que las “reglas de juego” no cambien de modo tan radical, pues no ayudan a consolidar los procesos “en camino”. Podemos preguntarnos cómo debe acoger una universidad a los titulados en Matemáticas que se quieren vincular a ella. Respondiendo, y a modo de propuesta:
 - En todo el mundo -en el que se hacen bien las cosas- hay tres etapas fundamentales en una trayectoria profesional: La formación doctoral, la postdoctoral y la consolidación. El análisis que hacen en el documento de los profesores ayudantes es de auténticos ignorantes de la realidad.
 - La idea de habilitación nacional fue un auténtico fracaso en el pasado. Recuperarla en lugar de analizar las correcciones al actual sistema es un brindis al sol. Las acreditaciones a TU y CU por parte de ANECA deberían haber servido de "garantía" de calidad mínima para el acceso a las plazas en las universidades pero al final, los concursos públicos se reducían a una "ratificación" de candidatos locales más que a una competición científica. Los criterios de ANECA son francamente mejorables, debiendo revisar las prioridades en cada una de las dos grandes áreas (docencia e investigación) y desapareciendo la gestión como criterio de valoración.
 - La contratación laboral, en un sistema rígido como el español, ha llevado a cerrar en algunas universidades la posibilidad de la figura de contratado doctor por sus elevados costes socio-laborales (en alguna universidad el

coste para un departamento del CD es superior al de TU). El modelo de visitante enmarcado en un “tenure track” (plantilla permanente) sería una posible alternativa a la que se podría aplicar la misma metodología que en el caso de los contratos Ramón y Cajal.

- (d) La visión homogénea del sistema universitario que destila el documento es infumable. Cuando se habla del escaso número de universidades españolas que figuran en rankings varios se olvida que este criterio "institucional" sirve de poco. A modo de ejemplo 11 universidades españolas figuran entre las 250 primeras en el apartado de Matemáticas del Web of Science, Essential Science Indicators. ¿Quién se ha hecho eco de esto? Además, los sexenios como parámetro básico deberían reunir otras dos características: incremento de su retribución y niveles diferentes de cualificación. Ahora son de mínimos y por tanto, no dan una información cualitativa.

Sobre las propuestas (Capítulo I) de selección del PDI:

Profesorado no permanente

- (a) Podemos estar de acuerdo en la propuesta de “Incrementar la oferta de plazas den Ayudante”, ya que se debe mantener una oferta estable en el tiempo y de duración limitada. La duración máxima podría ser de 5 años, como ahora, pero no más de uno tras la lectura de la tesis. El problema es que son plazas “caras” en las que normalmente concursan (y ganan) becarios FPI y FPU (4 años) lo que redundaría en la renuncia y pérdida de las becas. Esta doble vía de inicio de la formación investigadora plantea problemas en España. Una posible solución (señalada en el Informe, en el Capítulo IV, Apartado 4, Propuesta 7) sería que las Becas/Contratos FPU se asignasen a programas de doctorado (en función de los criterios que se determinen, al igual que las FPI se asignan a proyectos) para ser gestionadas conjuntamente con las ayudantías (como se hace en otros países); de esta forma el Programa podría cubrir, en plazos razonables, las vacantes que se produzcan. Esto permitiría a los Departamentos/Programas mantener una oferta estable de plazas pre-doctorales.¹ Esto debería acompañarse por un sólido programa de movilidad post-doctoral que permitiese a los nuevos doctores realizar estancias de un mínimo de un año en una institución diferente de la universidad donde leyeron la tesis.
- (b) Profesorado Asociado: es una figura interesante que debería mantenerse. Sin embargo en la práctica las condiciones en las que se convocan no son las más adecuadas y deberían flexibilizarse: un profesional en activo en otra institución o empresa no suele disponer del tiempo necesario para cubrir la actividad docente mínima que se requiere y los incentivos económicos son muy escasos. Por otra parte, se debe aclarar si un profesional jubilado puede acceder a estas plazas.

¹ Hay referencias interesantes como los Teaching Assistants (Ayudantes)/Research Assistants (Becarios) del sistema USA, donde las figuras no son ni excluyentes ni consecutivas, sino "mezcladas" (se puede ser TA 2 años y luego RA 3; o al revés; u otras combinaciones): Lo importante es que, acabada la Tesis (+1 año de gracia para buscarse trabajo) se acaban. También en Francia, después de los 3 años de beca, los contratan 1 año más como ATER.

- (c) Profesorado Emérito: para su nombramiento debería tenerse en cuenta el conjunto de su actividad académica: investigadora, por supuesto, pero también docente.

Profesorado permanente

- (a) Profesorado funcionario: la vuelta que se propone al anterior sistema de “habilitación” con plazas limitadas, ya se mostró ineficaz y muy caro en tiempo y dinero. Los argumentos de los firmantes de la adenda están bien justificados en que se debe mantener el actual sistema de acreditación de titulares y catedráticos (doble fase: acreditación como estímulo para el profesorado y concurso de acceso a plazas concretas) aunque revisando a fondo y simplificando mucho los protocolos actuales de la ANECA. También de acuerdo en que la acreditación debería abrirse a candidatos no comunitarios.
- (b) Profesorado contratado permanente: parece razonable establecer dos niveles de contratos (Titular y Catedrático) y también que la universidad tenga plena autonomía para su contratación y no limitada a candidatos de la UE. No lo es el que “tengan un mercado, e incluso exclusivo, perfil investigador”. Como se ha dicho en la nota inicial uno de los problemas fundamentales del informe es tratar por igual a todas las universidades y a los distintos departamentos dentro de ellas (como si todos debiéramos ser como Harvard... lo que no es posible, ni deseable; habrá universidades o sectores de ellas con un marcado perfil docente, como en el resto del mundo).
- (c) En cuanto a la propuesta para pasar de la contratación temporal a la permanente nos mostramos de acuerdo.
- (d) El convertir los sexenios en paradigma casi exclusivo para todo (aunque los propios expertos señalan alguna de sus deficiencias) no parece adecuado. Resulta contradictoria la insistencia en la importancia de la investigación de los profesores y profesoras jóvenes junto con la exigencia de muchos sexenios para reducir docencia. Reiteramos lo dicho anteriormente sobre los distintos perfiles de las universidades o sectores de ellas. Por otra parte, no se entiende la exigencia de un sexenio “vivo” para Cargos Académicos. A lo largo de la vida profesional de un profesor o profesora universitaria, existen etapas de mayor productividad investigadora (en el caso de las matemáticas, generalmente, entre los 30 y los 45 años), etapas de mayor dedicación docente y guía de doctorandos y posteriormente mayor capacidad de gestión.
- (e) En cuanto a los baremos de la ANECA para las acreditaciones, estando de acuerdo en que *“es inapropiado valorar los méritos docentes por el número de años de clase o por los cursillos de innovación educativa...”*, la propuesta de reducir a un mínimo la valoración de la docencia no es adecuada e incidirá en el deterioro, que ya existe, de su valor profesional y social. No se propone ningún método alternativo de valoración de la docencia (estamos hablando de profesorado permanente cuya calidad docente debe valorarse). El ejemplo de no poder contratar a un premio Nobel es anecdótico (y pueden arbitrarse medidas excepcionales en estos casos), pero no representa al conjunto del profesorado adecuado para todas las universidades del sistema. Al igual que se citan ejemplos internacionales de evaluación de la calidad investigadora, deberían haberse buscado ejemplos de valoración de la docencia (que existen y al igual que en la investigación, suelen presentar características propias de cada disciplina, evaluación por pares y por los alumnos y las alumnas, diversidad de

la docencia impartida, etc.). Evidentemente, el hacer esto bien necesita recursos similares a los que se dedican a la evaluación de la investigación.

Sobre las propuestas (Capítulo II) de evaluación de las universidades:

- (a) La evaluación de las universidades debe tener en cuenta la calidad de su investigación, la calidad de su oferta formativa y las estructuras de gestión que apoyan a las dos primeras. En el informe solo consideran importante lo primero y proponen suprimir lo demás “*para no agobiar...*” y evitar “*una espectacular burocracia y consumo de tiempo y recursos...*”.
- (b) En las consideraciones previas, los expertos consideran importante “la calidad de la enseñanza que se recibe” e indican que “informar verazmente sobre la calidad de las universidades es una obligación con los estudiantes y con la sociedad que las financia” para, a continuación, proponer que la evaluación de las universidades sea “fundamentalmente por méritos de investigación y no por una supuesta “calidad” de la docencia” con criterios de ranking de excelencia investigadora, premios Nobel, sexenios, proyectos de investigación,... para universidades “excelentes” que recibirían financiación... y solo toman en consideración algunos datos como el empleo de los egresados, la especialización de las universidades y la no duplicación de títulos. Todo ello sin proponer un solo criterio ni ejemplo relacionado con la planificación y desarrollo de las enseñanzas, la información adecuada para los estudiantes u otros aspectos de la calidad de la oferta formativa (simplemente se dice que ahora se hace mal con lo de Bolonia, basándose en impresiones personales y sin evidencias objetivas de qué se hace mal y qué se ha hecho bien... ya que se ha pospuesto la acreditación de los planes de estudios.) Ejemplos de buenas prácticas los hay en muchos países, por ejemplo The UK Quality Code for Higher Education <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/quality-code-brief-guide.pdf> o el marco europeo para la calidad de la enseñanza. Sin embargo, las propuestas de este capítulo podrían ser adecuadas para evaluar la oferta de máster y doctorado (en los que sí debería requerirse un buen nivel investigador de los responsables –Centros, en particular- y no solo el número de estudiantes matriculados), pero no tanto para los Grados en los que la calidad de la enseñanza debería ser el factor fundamental a considerar (con criterios adecuados y también ligado a la financiación para resolver, entre otros, el grave problema de los grupos excesivamente numerosos...), o en aquellos másteres de orientación claramente profesional para los que deberían establecerse criterios específicos.
- (c) En el aspecto relativo a la evaluación, ésta ha de ser externa y con criterios claros, simples e internacionales. Por otra parte, el fomento de la internacionalización requiere recursos, reformas legales y medios de los que no se dispone.
- (d) En el documento no se entra al debate riguroso sobre la financiación de las Universidades y menos aun de su Plantilla (permanente vía funcional o laboral). Convendría poner ejemplos de buenas prácticas de financiación directa a los Departamentos para que ellos planifiquen sus necesidades, creen modelos acordes con sus propuestas docentes e investigadoras, se sometan a evaluación externa y reciban los incentivos derivados del trabajo bien hecho. Estos son algunos de los puntos que nos parecen centrales:

- Hay que redefinir el papel de las competencias de las Comunidades Autónomas en el ámbito de la educación superior ? En el fondo una buena parte de la financiación viene de ellas. El incumplimiento manifiesto de los Contratos Programa impide una planificación seria de las tareas institucionales de las universidades.
- El papel de las tasas de matrícula, agudizado por el incremento brutal en el caso de los Másteres, ¿implica velocidades diferentes en la obtención de recursos por esta vía?
- El rol de la investigación como generadora de recursos económicos (no sólo a través de proyectos, sino de formación, transferencia de resultados y organismos de interfaz), ¿de qué futuro tiene en el marco de la llamada "sociedad del conocimiento" en presencia de un sector productivo desnortado?
- Es fundamental la evaluación externa tanto de la actividad docente como investigadora. El papel de ANECA tal y como aparece en el documento, es más que difuso y sería conveniente tener claro lo que se quiere de ANECA tanto por parte de los gestores del Ministerio y Comunidades Autónomas como por parte de las Universidades.
- Proponemos evaluaciones periódicas (cada 6 años) de los Departamentos de Matemáticas mediante un panel internacional, único a nivel de todo el sistema universitario, que no solo se limite a contrastar el cumplimiento de objetivos definidos en planes estratégicos elaborados desde "abajo" sino de líneas de mejora interna y de refuerzo de la colaboración con otros Departamentos. La inexistencia de ese "saber qué queremos hacer" es un lastre que condiciona todo proceso de evaluación y sobre todo la búsqueda de referentes externos para mejorar.

2. Qué ventajas/desventajas ofrece la nueva propuesta para la futura financiación de nuestras titulaciones. Valoración de los niveles de capacidad investigadora de nuestros profesionales: financiación vía sexenios. (Capítulo IV).

¿Podemos colaborar apoyando un mapa estratégico que visualice nuestras potencialidades como matemáticos en el territorio del Estado? (Guía que evidencie las fortalezas de nuestra presencia y, por otro lado, ofrezca un mapa de fortalecimiento de relaciones entre áreas que puedan parecer disgregadas, p.e. Másteres interuniversitarios, Escuelas de doctorado estratégicas,... (Capítulo V).

Respuestas:

- (a) La dificultad de realización de la carrera profesional en el ámbito universitario ha de incorporarse a nuestro imaginario: es preciso que se sigan incorporando talentos matemáticos a las tareas de investigación, pero ahora desde una nueva perspectiva tal vez más incierta.
- (b) El cociente sexenios obtenidos/sexenios posibles en nuestras áreas es un valor añadido a nuestra labor investigadora: es un plus obtenido "gratis" en los últimos tres decenios.
- (c) La creación de una red estatal que facilite la transferencia de actividades entre los diversos centros, Escuelas de Doctorado, en particular, puede ayudar aquí. Esta fortaleza se puede fundamentar en los trabajos realizados en los últimos

años desde la CDM (con los informes de S. Xambó, sobre Másteres; F. Marcellán, doctorados y R. Crespo, Grados).

- (d) Los Contratos-Programa entre Administraciones Públicas y Universidades debería ser elementos clave en la gestión presupuestaria y financiación, con objetivos e indicadores bien definidos.
- (e) Es necesario articular una sólida y rigurosa política de Becas al estudio.
- (f) Es necesario definir incentivos no sólo económicos, por el trabajo y el compromiso docente del profesorado universitario.
- (g) Se debe potenciar la aplicación de sabáticos al profesorado universitario.

Sobre las propuestas del Capítulo IV (financiación de las universidades):

- (a) El Informe señala que en España “no se ha prestado la atención debida a la I+D+i y a la formación de posgrado e investigadora” y resalta “un sistema de becas y ayudas al estudio muy deficiente”. Considera que “el establecimiento de niveles adecuados de autonomía, en especial financiera, en la gestión de recursos humanos y en el gobierno de las universidades, es el entorno adecuado para el buen funcionamiento del sistema universitario español.” Sus propuestas parten de la realización de un estudio prospectivo y de necesidades futuras (por parte del Ministerio y las Comunidades Autónomas) de la oferta formativa en sus distintos niveles. Insiste en la necesidad de una contabilidad analítica y concluye que “el sistema de financiación de las universidades ha de atender a la doble perspectiva de la actividad docente e investigadora...” (a pesar de que la evaluación de la calidad de la actividad docente se limita en exceso).
- (b) Las propuestas que se presentan son, en general, adecuadas pero poco realistas (alcanzar una inversión del 3% del PIB en educación, incrementar mucho y reorganizar las políticas de becas y movilidad, evaluar y premiar los buenos resultados no solo por el número de alumnos y alumnas, etc.).

3. Qué ventajas/desventajas ofrece la nueva propuesta para el gobierno y administración de nuestros Centros (Capítulo III).

Descubrimos o no factores de alarma en la pérdida de la autonomía universitaria. ¿Cuáles son?

Respuestas:

- (a) La Autonomía Universitaria es una garantía irrenunciable para ofrecer un servicio de calidad. La presencia de cargos con reconocimiento académico y científico contrastado supondrá un avance cualitativo respecto de lo que actualmente podemos encontrar presidiendo algunas universidades. Los Equipos directivos deben estar compuestos por profesionales con buenos CVs investigadores y docentes, y con capacidad de gestión demostrada. La implicación de estos profesionales con la Universidad debe ser grande, huyéndose del perfil “político” de los nombramientos.
- (b) La Investigación Matemática ahora mismo es inconcebible en España al margen de la financiación pública desde las Administraciones Autonómicas y desde el Estado.
- (c) Las CCAA pueden perjudicar, mediante un discurso populista, el gobierno de las nuevas universidades. El servicio a la sociedad ha de concretarse en el valor

añadido que los centros universitarios aportan al entorno, y difícilmente han de verse a las universidades como una solución inmediata a problemas estructurales muy graves que tienen que ver más con concepciones ideológicas de la sociedad que con imponderables naturales a los que haya que dar respuesta.

- (d) El modelo de gestión universitaria a través de un "Consejo de Administración" es incompatible con una mejora de la calidad democrática e incluso la eficiencia cotidiana. Que elija al Rector ese Consejo parece que no le dota de mayor credibilidad (tenemos el ejemplo de las Cajas de Ahorro), y que, además, el Rector designe a los Directores de centro es una profunda regresión que en coherencia debería llevar también al nombramiento de Director de Departamento (¿es extrapolable el "call" abierto de las universidades norteamericanas para "Chair" de Departamento?).
- (e) Ese nuevo sistema de gestión entra en conflicto con un precepto constitucional como es la Autonomía Universitaria, cuyo significado real, más allá del voto particular de Alzaga y Urrea, no aparece reflejado en el documento. Sobre este punto, hay una especie de *copy and paste* del modelo norteamericano, totalmente descontextualizado de la realidad europea.

4. Intervenciones que debemos hacer llegar, por la preocupación que nos generan, antes las instancias apropiadas del Ministerio y diferentes CCAA.

Respuestas:

- (a) La financiación y la realización de la carrera profesional del universitario ha de ser motivo de preocupación activa: el relevo generacional no está, ni mucho menos, garantizado en estos momentos.
- (b) La concreción del logro de resultados a partir de la búsqueda de los objetivos a cubrir más allá de rankings en cuya elaboración nosotros no hemos participado.
- (c) Ha de buscarse una confluencia con las sociedades científicas del ámbito de las Matemáticas para actuar con una sola voz.

5. ¿Qué tenemos que decir, aportar o corregir, intervenir en definitiva, en lo referente al currículum integral, desde el nivel de primaria o infantil hasta el universitario? (Capítulo V)

Respuestas:

- (a) La deficiente formación matemática con la que el alumnado accede a la Universidad ha de analizarse en una perspectiva conjunta con los profesionales de Educación Primaria (EP) o Secundaria (ES). La formación en contenidos matemáticos, en particular la del actual profesorado de EP, han de revisarse en todo caso. Se debería plantear una reforma global de los Grados en Magisterio. Según el último Estudio Internacional sobre la formación en matemáticas de los maestros (TEDS-M), la puntuación media de los futuros profesores y profesoras formadas como especialistas es más alta, en general, que la obtenida por los que siguen programas generalistas. (<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/tedsmlinea.pdf?documentId=0901e72b8143866e>). La reforma global de los Grados de Magisterio debería

plantear la inclusión de la especialidad de matemáticas y ciencias para los grados de magisterio, de manera que los futuros docentes de matemáticas en educación primaria tengan una formación adecuada tanto en contenidos y conocimientos, como en didáctica, tan fundamentales para una buena docencia y para que la formación de los alumnos en esta etapa educativa sea satisfactoria.

- (b) Es preocupante la preponderancia de valores psicopedagógicos frente al abandono del conocimiento de la disciplina, idea basada muchas veces en el tópico de las Matemáticas como materia algo abstrusa, difícil y distanciada de la realidad. Es crítico el problema de la formación matemática en los niveles no universitarios, tanto desde la intensidad y calidad del conocimiento sino del papel del profesorado. Se habló de la EGB-ización del BUP pero estamos llegando a la EGB-ización de los Grados universitarios reflejada no solo en contenidos sino en la capacidad de asimilación del método científico propio de las Matemáticas.
- (c) Los compartimentos estancos en el conjunto del sistema educativo, favorecen el aislamiento autosostenible de cada uno de los tres grandes niveles (primaria, secundaria y universidad), la ignorancia colectiva del bagaje con el que se llega al nivel siguiente y, sobre todo, la ausencia de transversalidad en el conocimiento, reducido a ámbitos desconexos con unos perversos mecanismos de evaluación basados en el corto plazo y no en un recorrido a medio plazo.
- (d) Una buena universidad es reflejo no solo de la investigación que se lleva a cabo en su seno sino de un sistema educativo no universitario que conjugue no solo aptitudes sino también actitudes en el alumnado.

Sobre las propuestas del Capítulo V (estudios y títulos universitarios):

- (a) Sobre los estudios universitarios dicen que “Es conveniente que el sistema universitario insista más en la calidad que la cantidad...” pero lo único que proponen es reducir títulos y especializar las universidades, sin proponer criterios para contrastar dicha calidad.
- (b) En cuanto a la oferta de títulos y la movilidad, señalan el exceso de oferta de títulos universitarios y el escaso esfuerzo de las universidades y CCAA en una adecuada planificación de su oferta, hechos ciertos en ambos casos, muy especialmente en los estudios de máster y doctorado.
 - Se resaltan dos deficiencias: la escasa movilidad interna (referida solo al Grado, sin datos sobre el posgrado, no se menciona la movilidad externa que se está reduciendo debido al recorte en las becas Erasmus) y el escaso número de estudiantes extranjeros (el 18% en máster y el 25% en doctorado no es tan escaso dadas las barreras administrativas y financieras que subsisten). Respecto a la movilidad, es de destacar el problema de la rigidez de los nuevos planes de estudio (debida no sólo a la ANECA, sino fundamentalmente a las rígidas normas internas de las universidades y sus facultades y centros). Resultado de esta rigidez es que resulta más difícil la movilidad interna entre títulos de una misma universidad y entre universidades españolas que la movilidad hacia otros países europeos.
 - Las propuestas sobre el incremento de becas en todos los niveles, el distrito único, la revisión de la oferta de títulos y el fomento de programas interuniversitarios, son adecuadas.

(c) En lo relativo a la adaptación del SUE a los acuerdos de Bolonia, se repite una y otra vez que estamos solos en el mundo con grados de 4 años y hablan de 3+2 frente a 4+1. Esta presentación es simplista, carente de rigor y está llena de nostalgias sobre las supuestas bondades de los antiguos títulos. Las referencias internacionales son sesgadas e incompletas. El panorama europeo, e internacional, es más complejo. Y la palabra clave es flexibilidad. Estos son algunos hechos:

- En la mitad de los países europeos los estudiantes acceden a la universidad un año más tarde, a los 19 años (como en Alemania, Italia, Suecia, Noruega, Finlandia, Dinamarca,...) y en el resto lo hacen a los 18 años (España, Francia, Inglaterra, Irlanda, Portugal, Grecia,...) Esto desbarata el criterio de suma única.
- Respecto al primer título, los acuerdos de los ministros y las legislaciones de una gran mayoría de los países europeos permiten una duración flexible entre 3 y 4 años (lo más general, sobre todo en los países europeos en que los estudiantes acceden a los 18 años, es otorgar títulos o diplomas a los 3, 3+1 y 3+2 años). A pesar de lo que dicen, las enseñanzas con una única salida a los 5 años son muy excepcionales².
- En EEUU el acceso a la universidad es a los 18 años, la duración del Bachelor es de 4 años y la del máster de uno. En muchos otros países, como en Canadá y en gran parte del mundo anglosajón, se ofrecen títulos de cuatro años, como Bachelor Degree + Honours Degree. Generalmente, el Honours Degree (4º año) es un prerrequisito para realizar estudios de posgrado. Y suelen incluir un año de movilidad, normalmente el 3º no el 4º como dicen.
- Respecto al máster, nuestra legislación permite entre 1 y 2 años, como la inmensa mayoría de los países. Una práctica habitual (en España y en el resto de Europa) es que no todos los estudiantes, según su formación previa, tengan que hacer los mismos créditos. La obligatoriedad que proponen de 120 créditos para todos los másteres y todo el alumnado perjudicaría especialmente a aquellos másteres orientados a la investigación y encarecería los estudios de posgrado.
- No tenemos, como dicen, ningún problema en el reconocimiento de nuestros títulos en Europa. Pero sí se mantienen barreras internas para reconocer en España los títulos extranjeros. Sin embargo, sería positivo dotarnos de algo más de flexibilidad (por ejemplo, introduciendo un Diploma a los 3 años, manteniendo el primer Grado profesional a los 4 y el máster como especialización a los 5 o 6).

² Los ejemplos que citan (nota 57) de Italia y Francia no son estudios integrados de 5 años, por supuesto los estudiantes pueden decidir cursar 5 años, pero en todos los casos tienen posibles salidas con títulos o diplomas a los 3 y a los 4. El caso que citan para los estudios jurídicos en Oxford es un doble título excepcional de posgrado (por cierto con grupos de 2 a 4 estudiantes), los estudios normales de grado:

There are two Law courses at Oxford: Course I is a three-year course and Course II is a four-year course which follows the same syllabus, with the extra year being spent abroad following a prescribed course at a university within the European Union.

There is no assumption that our Law graduates ought to pursue a legal career: in practice, around 75% of Oxford Law graduates go on to the legal profession; others continue onto further academic study of law. Oxford Law graduates gain a BA in Jurisprudence, each of the Oxford Law courses counts as a qualifying law degree so Oxford Law graduates can immediately go on to the Legal Practice Course (for solicitors) or the Bar Professional Training Course (for barristers).

http://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate_courses/courses/law_jurisprudence/law.html

En Matemáticas, como en la mayoría de otras disciplinas, también ofrecen títulos a los 3 y a los 4 años.

- (d) La insistencia en las ingenierías “superiores” con estudios integrados de 5 o 6 años, para las que cuesta encontrar referentes internacionales (se encuentran muchas más referencias de 4 años³) olvida que la mayor parte de las atribuciones profesionales en España corresponden a las antiguas ingenierías técnicas y que la acreditación internacional de las ingenierías por la agencia ABET de EEUU no considera 5 años de estudios para el primer título (la inmensa mayoría de las ingenierías acreditadas por ABET son de 4 años, por ejemplo en el MIT (4).

6. Cualquier otra cuestión sobre el Documento en Borrador que te parezca relevante y que no se nos deba olvidar.

Respuestas:

- (a) Si bien las competencias en materias de Educación e Investigación están transferidas a las CCAA, puede entenderse que el excesivo peso, a nuestro entender, que se les otorga en los futuros Consejos de la Universidad, pudiera entenderse más desde una concesión desde la Administración del Estado a las diferentes entidades autonómicas para facilitar un proceso de negociación global del Documento y su posterior aprobación consensuada. Se debe pretender la armoniosa conjugación de “competitividad” y “formación” en la Universidad española, pero recordando siempre que la Universidad no es una empresa, aunque no renuncie a ser competitiva.
- (b) Se debe repensar, y no se dice nada, lo relativo a las penalizaciones de tres años en los sistemas de reconocimientos de méritos investigadores. Siendo como es público el sistema de publicidad de nuestras publicaciones, se deben arbitrar mecanismos automáticos que los gestionen.
- (c) Hay que revisar y simplificar el sistema de verificación de títulos de la ANECA y en la necesaria reorganización de las universidades, sus facultades y departamentos.
- (d) También en la necesaria simplificación de la oferta de títulos (aunque no se proponen criterios para ello más allá de número de alumnos y alumnas o el empleo de los egresados). Esto es especialmente importante en máster y doctorado. La inclusión en los planes de estudios (se supone que de Grado) de módulos de humanidades (se supone que no en los de letras) es un lugar común

³ Oxford: The Engineering Science Programme is a [four-year course](http://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate_courses/courses/engineering_science/engineering_science.html), leading to the degree of Master of Engineering.... Around 30% go on to further study following their degree.
http://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate_courses/courses/engineering_science/engineering_science.html.

ABET: la opción por defecto en el buscador de ingenierías acreditadas por esta prestigiosa agencia son ingenierías de 4 años. <http://main.abet.org/aps/Accreditedprogramsearch.aspx>

MIT: 16 ingenierías acreditadas de 4 años

<http://main.abet.org/aps/AccreditedProgramsDetails.aspx?OrganizationID=41>

Incluso en Francia donde algunos títulos de ingeniero requieren 5 años, la formación específica son 3 años a los que se accede tras 2 años no necesariamente cursados en una escuela de ingeniería.

⁴ <http://main.abet.org/aps/Accreditedprogramsearch.aspx>

http://www.abet.org/uploadedFiles/Accreditation/Accreditation_Process/Accreditation_Documents/CURRENT/tac-criteria-2012-2013.pdf

que no tiene en cuenta el también “alto valor formativo” de las ciencias, y en particular de las matemáticas, para los planes de estudio de humanidades.

- (e) Se consideran “óptimos” los títulos propios sin analizar que muchos son alternativas caras a los másteres oficiales y que deberían centrarse en una verdadera oferta de formación continua.
- (f) Las recomendaciones sobre el doctorado nos parecen adecuadas.

7. Otros.

En general no se ha mostrado un gran interés, a la vista de la actividad generada en todo este proceso, por entrar en el debate de este Documento de Expertos en todo el Estado español. Podemos destacar tres:

1. La actividad mostrada en la UGR por un colectivo de PDI que ha generado, entre otros documentos, el Decálogo anexo.
2. El debate del 22 de mayo en la Universidad del País Vasco, donde intervino uno de los ponentes del Informe (Félix M. Goñi).
3. La Jornada celebrada el 24 de abril por la Academia de Ciencias.

Un Decálogo de problemas del Informe

“Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español (Informe Wert)”

- 1) Hay un problema de rigor y de argumentación en el Informe a la hora de sostener afirmaciones y de elaborar propuestas carentes de fundamento, de ofrecer datos confusos y, en algunos casos, sesgados.
- 2) El Informe ofrece una visión completamente negativa de las universidades públicas españolas (no analiza las privadas), en contraposición con las sobredimensionadas universidades anglosajonas, a las que tendrían que emular.
- 3) Uno de los principales medidores de la calidad de las universidades españolas para el Informe es el “cuestionado” ranking ARWU (ranking de Shangai, 2012), cuyo enfoque se centra, fundamentalmente, en la obtención de premios nobel, resultados de investigación y publicaciones en Nature y Citation Index.
- 4) Se “miden” las universidades para culparlas de su falta de especialización, y se sugiere como alternativa una futura y elitista agrupación en: excelentes en investigación, parcialmente excelentes y universidades dedicadas a la docencia.
- 5) El sistema que se propone es piramidal y autoritario, rompiendo con el procedimiento de sufragio universal y dándole la capacidad política, gestora y económica al denominado *Consejo de la Universidad* (25 personas).
- 6) Hay una evidente pérdida de democracia interna de las universidades, no sólo por excluir del mencionado *Consejo*, prácticamente, al alumnado, P.A.S. y a todo el grupo de docentes no funcionarios/as.
- 7) Falta un tratamiento holístico y multidimensional de la gestión universitaria, con delimitación de esferas y niveles de competencias y responsabilidades.
- 8) Queda degradada la docencia y el aprendizaje del alumnado universitario por ausencia total de alusión o reflexión en este documento.
- 9) Los méritos docentes quedan devaluados a un 15% del baremo de acreditaciones de la ANECA; se desdeña la gestión, que queda sin puntuación, y se prestigia la investigación con un 85% del baremo de contratación.
- 10) Ignora y desprecia la función educadora, humanista y solidaria de las universidades, instrumentos de igualdad, de progreso y cohesión social.

Elaboración:

Grupo designado por la Asamblea de LAUGRCONTRALOSRECORTES, de la Universidad de Granada. Mayo, 2013.