

Plan Boloña e estudos de dereito:
reflexións xurídicas e metaxurídicas
sobre un artificio político

Plan Bolonia y estudios de derecho: reflexiones jurídicas y metajurídicas sobre un artificio político

Plan Bologna and studies
of law: legal and metalegal
reflections on a political artifice

45
Regap

MANUEL J. SARMIENTO ACOSTA
Profesor titular da Universidade de
Dereito Administrativo da ULPGC (España)
msarmiento@ddp.ulpgc.es

Recibido: 07/05/2012 | Aceptado: 05/06/2014

Regap



ESTUDIOS E NOTAS

Resumo: O chamado Proceso de Boloña supón unha modificación moi importante para o ensino universitario. Tanto a metodoloxía docente coma os contidos das materias víronse modificados. Tamén se incrementou a burocracia. No caso da carreira de Dereito, a súa aplicación práctica xera serios problemas que o lexislador non resolveu coa eficacia necesaria. Estes problemas, ademais, agraváronse con ocasión da forte crise económica que azouta o país.

Palabras clave: Universidade pública, Proceso de Boloña, Grao en Dereito, Crise económica.

Resumen: El llamado Proceso de Bolonia supone una modificación muy importante para la enseñanza universitaria. Tanto la metodología docente como los contenidos de las asignaturas se han visto modificados. También se ha incrementado la burocracia. En el caso de la carrera de Derecho, su aplicación práctica genera serios problemas que el legislador no ha resuelto con la eficacia necesaria. Estos problemas, además, se han agravado con ocasión de la fuerte crisis económica que azota al país.

Palabras clave: Universidad pública, Proceso de Bolonia, Grado en Derecho, Crisis económica.

Abstract: The called Bologna of Process represents a very significant change to university education. Both the teaching methodology as the contents of the subjects has been modified. It has also increased the bureaucracy. In the case of the career of Law, its practical application generates serious problems that the legislator has not resolved with the necessary effectiveness. These problems, in addition, these have been compounded by the severe economic crisis that is hitting the country.

Key words: Public University, Bologna Process, Bachelor of Laws, Economic crisis.

Índice: I. O proceso de Boloña e as normas dítadas en España II. A nova estrutura das ensinanzas universitarias: grao, máster e doutoramento III. Proceso de Boloña e realidade académica: o papel do alumno IV. Algunhas conclusións provisionais. Anexos: I. "Boloña: un camiño torcido para o estudo do Dereito" II. "O escuro horizonte do profesorado universitario" a) Unha desacreditación do profesorado, en xeral, e do universitario, en particular b) Un inadecuado e,

en ocasións, arbitrario procedemento para acceder e promover na condición de profesor c) Un sistema de retribucións deficiente -por excesivamente discrecional- e insuficiente, pois non se corresponde co seu nivel de cualificación nin coa importante función que exerce d)Un desequilibrio pernicioso entre o seu labor de investigación e a súa actividade docente, derivado da implantación do chamado "Plan Boloña" e da importante crise económica que estamos a sufrir os últimos anos III. "A universidade como problema de Estado" IV. "Tres informes, varios camiños e un destino" —Creación dunha nova Comisión de Expertos en abril de 2012—.

"Estudo é concello de mestres e escolares, que é feito nalgún lugar con vontade e con entendemento de aprender os saberes, e hai dúas maneiras del: a unha é a que din estudo xeral, na que hai mestres das artes, así como de gramática e de lóxica e de retórica e de aritmética e de xeometría e de música e de astronomía, e outrosí en que hai mestres de decretos e señores de leis; e este estudo debe ser establecido por mandato do papa ou do emperador ou do rei. O segundo xeito é a que din estudo particular, que quere tanto dicir como cando algún mestre amosa nalgunha vila apartadamente a poucos escolares (...)"

(AFONSO X O SABIO, 1221-1284¹, *As Sete Partidas*, Partida Segunda, Tít. 31, "Dos estudos en que se aprenden os saberes e dos mestres e dos escolares")

I O proceso de Boloña e as normas ditadas en España

É moi probable que dende hai bastantes décadas non existise unha transformación da Universidade co alcance que supuxo o coñecido como "Plan Boloña". Ata hai pouco a estruturación das ensinanzas universitarias estaba asentada sobre diplomaturas, licenciaturas e doutoramentos, que serviron para que varias xeracións, con maior ou menor éxito ou eficacia, se formasen. É verdade que cunha crítica permanente, en casos certamente xustificada, pero noutros inxusta e caricaturizada co propósito de conseguir outros obxectivos, alleos por completo ao ensino universitario de calidade. Todo isto saltou polos aires de forma silenciosa a raíz da Declaración de Boloña.

O novo escenario xurdiu a partir da Declaración da Sorbona do 25 de maio de 1998², e impulsouse resoltamente coa *Declaración de Boloña do 19 de xuño de 1999*, na que participaron decenas Estados europeos, incluídos o Reino de España, e que deu lugar ao coñecido dende entón como Proceso de Boloña. Ademais, engadíronse outros Estados, como Rusia e outros desmembrados da URSS e de Iugoslavia. Os obxectivos deste importante Documento son conseguir unha maior compatibilidade dos sistemas nacionais de educación superior e incrementar a competitividade do sistema educativo superior europeo, potenciando a súa

1 Pártese da base de que son atribuídas a Afonso X, O Sabio; cuestión que tamén foi cuestionada por autores como A. GARCÍA GALO (Cfr. "Novas observacións sobre a obra lexislativa de Afonso X", *Anuario de Historia do Dereito Español*, 6, 1976, páx.609-670). Non obstante, a historiografía máis aceptada asegura a versión tradicional.

2 Esta Declaración foi asinada polos Ministros de Educación de Francia, Alemaña, Italia e Reino Unido, con ocasión do 800 aniversario da Universidade da Sorbona, e con ela asumíuse o compromiso institucional para a promoción dun marco común de referencia, destinado a mellorar o recoñecemento externo e facilitar tanto a mobilidade estudantil coma as oportunidades de obtención de traballo. Non obstante, tamén se debe recordar a "Carta Magna das Universidades Europeas", adoptada en Boloña o 18 de setembro de 1988 (e que é recordada pola propia Declaración de 1999), con motivo do noveno centenario da que é a máis antiga das Universidades europeas. Vide. L. MARTÍN RETORTILLO, "Carta Magna das Universidades Europeas", *Revista de Administración Pública*, núm. 118, 1988, páx. 469-474.

capacidade de actuación cara ao exterior³. Sen dúbida isto ten como consecuencia inmediata un cambio de gran calado, o cal se explicita nos plans de estudo, o papel da Universidade e o dos mesmos profesores e a súa forma de ensinar⁴. A clave encóntrase agora en *ensinar a aprender*, cun realce do protagonismo do estudante⁵. É un sistema de ensino -aprendizaxe que se basea na definición de competencias⁶, entendidas como corpo de coñecementos, capacidades, habilidades e destrezas que expresen o que o estudante sabe, entende e é capaz de facer despois de completar un proceso de aprendizaxe. O que implica uns cambios substanciais en múltiples aspectos, como a metodoloxía e organización das materias, a planificación da actividade docente, a utilización de novos materiais e ferramentas que fomenten a autoaprendizaxe, unha nova concepción -e, por ende, revalorización- das titorías, unha diversificación dos sistemas de avaliación, etc.

Prima facie detéctase a ambición propia de todo artificio político, cun uso de nova terminoloxía para designar, en esencia, o de sempre: fálase agora de competencias, ferramentas, habilidades, destrezas⁷, etc., para concluír en algo tan vello ou sinxelo como é que, en últi-

3 A Declaración de Boloña di sobre este extremo o seguinte:

- *o acceso a oportunidades de estudo e formación e servizos relacionados, para os alumnos.*
- *o recoñecemento e valoración dos períodos de estanza en institucións de investigación, ensino e formación Europeos (sic), sen prexuízo dos seus dereitos estatutarios, para os profesores, investigadores e persoal de administración.*

Promoción da cooperación Europea en aseguramento da calidade co obxecto de desenvolver criterios e metodoloxías comparables.

Promoción das dimensións Europeas necesarias en educación superior, particularmente dirixidas cara ao desenvolvemento curricular, cooperación entre institucións, esquemas de mobilidade e programas de estudo, integración da formación e investigación.”

En consecuencia, preténdese adoptar un novo modelo coa implantación dun sistema de títulos doadamente comparables, e dun sistema de créditos como medio adecuado para promover a mobilidade. A Declaración de Boloña, aínda que non fixe deberes xuridicamente esixibles (así, por exemplo, destacan dous estudosos das regulacións xurídicas sobre a Universidade, J. M^o SOLVIRÓN MORENILLA e F. PALENCIA HERREJÓN, *A nova regulación das Universidades. Comentarios e análise sistemática da Lei Orgánica 6/2001, do 21 de decembro, de Universidades*, Ed. Comares, Granada, páx. 587: “A Declaración de Boloña, máis que un corpo normativo, constitúe un “programa de acción” definido por un fin común (a creación dun espazo europeo de educación superior como medio para fomentar a mobilidade e o emprego en Europa, e a competitividade internacional das súas institucións de educación superior), a concretar no horizonte do ano 2010”, fixa o ano 2010 como límite, con fases bianuais de realización seguidas da correspondente conferencia ministerial, onde se fai un seguimento e unha revisión dos logros alcanzados nese período de tempo. Así se fixeron as Declaracións gobernamentais de: 1998, La Sorbona, 1999, Bolonia, 2001, Praga, 2003, Berlín, 2005, Bergen, 2007, Londres, 2009, Benelux, 2010, Viena, onde se previron obxectivos que van dende os créditos ECTS, á aprendizaxe ao longo da vida (Praga, 2001), pasando por criterios comúns de calidade das titulacións (Bergen, 2005).

- 4 Así, L. MARTÍN REBOLLO, “Sobre o ensino do Dereito Administrativo tras a Declaración de Boloña (Texto, contexto e pretexto)” “Congreso da Asociación Española de Profesores de Dereito Administrativo, Toledo, 10-11 de febreiro de 2006, páx. 1. Publicado en *A autorización administrativa. O ensino do Dereito Administrativo hoxe: Actas do 1 Congreso da Asociación Española de Profesores de Dereito Administrativo*, Ed. Thomson - Aranzadi, Pamplona, 2007, páxs. 195-239.
- 5 Así, no mesmo “Comunicado de Londres. Cara ao Espazo Europeo de Educación Superior: respondendo aos retos dun mundo globalizado”, do 18 de maio de 2007, dos Ministros responsables da educación superior que participan no proceso de Boloña, afirmase: “*Existe unha conciencia crecente respecto a que un resultado significativo do proceso consistirá nunha transición cara a unha educación superior centrada nos estudantes, e non nunha educación centrada no profesor. Continuaremos avalando este importante cambio de enfoque (...)*”.
- 6 Distingúense as competencias xenéricas das específicas; as xenéricas son aquelas que calquera profesional precisa para se desenvolver no contexto social actual, como o dominio de tecnoloxías, o acceso á información, a localización de datos, etc., etc. As competencias específicas están afectadas a unha determinada materia. A terminoloxía parece nova, por unha clara influencia das denominacións e conceptos que se impuxeron, pero, en realidade, aluden ao mesmo. Por iso, por exemplo, Sergio LLEBARÍA (“Plan Boloña. Os proles e as contras do novo grao en Dereito”, 2009, páx.2), destaca que “*hai moitas competencias cognitivas que non nos son novas, como saber argumentar xuridicamente, saber comprender a abstracción do dereito, a súa instrumentalidade...*”.
- 7 Ben é verdade que esta nova terminoloxía tampouco é inocua, e non só queda no afán de establecer o novo polo novo -que tamén-, senón que persegue uns propósitos claros, e que foron denunciados. Así, por exemplo, E. J. DÍEZ GUTIÉRREZ, “O capitalismo académico e o plan Boloña”, *Eikaisa. Revista de Filosofía*, ano IV, 23 (marzo 2009), páxs. 362 e 363, afirmou: “*Ao falar de “competencias, destrezas, habilidades,” estase a aplicar a filosofía da xestión de competencias e de coñecementos das escolas de negocios a carreiras como Medicina, Pedagogía, Enfermería, Antropoloxía, Historia da Arte ou Filosofía; nas que non teñen cabida. As devanditas filosofías están destinadas a seleccionar os mellores profesionais, laboralmente falando, para sacar adiante un modelo determinado e a identificar por que unhas persoas triunfaron nun proxecto empresarial concreto para reclamar as súas calidades a futuros empregados (competencias). Gimeno Sa-cristán (2005) considera que esta proposta encerra, baixo unha nova -vella linguaxe, presupostos dunha concepción técnico -racionalista do ensino no que priman unha obsesión planificadora en termos condutuales da aprendizaxe (a medición de competencias observables),*

mo extremo, ou se sabe ou non se sabe unha disciplina. Esta é a clave e a proba definitiva. Se despois de tanta Conferencia e de tanta terminoloxía rimbombante, que pretende facer crer que estamos ante algo novo e moito mellor, logo o alumno, convertido en graduado ou doutor, non é competente, todo se cae como un castelo de naipes. É isto e só isto o que lle interesa á Sociedade: ter profesionais competentes, a estudosos e científicos de calidade. Se, ademais, teñen mobilidade, moito mellor. Pero esta non engade nada substancial, senón que é algo puramente accesorio. O demais é máis do mesmo. Polo tanto, hai moita follaxe retórica, sen dúbida por ese pracer de descubrir novos Mediterráneos cando dende hai séculos xa está descuberto⁸. Un novo intento de vender soños, que se non se saben articular rematan ou poden rematar en auténticos pesadelos.

O lexislador español adoptou medidas para as plasmación destes cambios (aínda que tecnicamente non estaba obrigado a iso). Así, a Lei Orgánica 6/2001, do 21 de decembro, de Universidades, modificada pola Lei Orgánica 4/2007, do 12 de abril⁹, establece un título dedicado exclusivamente ao “Espazo Europeo de Ensino Superior” (EEES), artigos 87, 88, 89 e 89 bis¹⁰, e o Goberno da nación aprobou distintos Reais Decretos que se enmarcan no Proceso de Boloña: Real Decreto 1125/2003, do 5 de setembro, polo cal se establece o sistema europeo de créditos e a nova forma das cualificacións nas titulacións universitarias de carácter oficial; Real Decreto 1044/ 2003, do 1 de agosto, polo que se establece o procedemento para a expedición polas Universidades do Suplemento Europeo ao título (regulación de carácter transitorio mentres non sexan implantadas as novas titulacións oficiais conforme ao proceso de Boloña); os Reais Decretos 55/2005, do 21 de xaneiro, polo que se establece a estrutura das ensinanzas universitarias e se regulan os estudos universitarios de grao, e 56/ 2005, do 21 de xaneiro, polo que se regulan os estudos universitarios de posgrao; ambos os dous derogados polo máis recente Real Decreto 1393/ 2007, do 29 de outubro, polo que se establece a ordenación das ensinanzas universitarias oficiais, modificado posteriormente polo Real Decreto 861/ 2010, do 2 de xullo, e o Real Decreto 99/ 2011, do 28 de xaneiro, polo que se regulan as ensinanzas oficiais de doutoramento, ou, en fin, o Real Decreto 49/2004, do 19 de xaneiro, sobre a homologación de plans de estudo e títulos de carácter oficial e validez en todo o territorio nacional.

Por conseguinte, trátase dunha reforma de gran calado e repercusión práctica, que supón un cambio importante nos estudos universitarios, tanto polo que afecta á metodoloxía como aos mesmos contidos. De feito, o Informe titulado “Diagnóstico, Informe Técnico -xurídico e propostas de actuación en relación coas estruturas organizativas internas das

o desexo de establecer a priori a distribución dos tempos de duración de cada actividade académica (canto tempo a lección maxistral, a seminarios, a avaliación, a exposicións, etc.), e a intencionalidade de burocratizar e cuadrular a potencial actividade docente”.

8 S. LLEBARÍA (cit., páx. 2): “Ao final resulta que no grao, e sobre todo nos primeiros cursos, imos quedar co que os expertos chaman competencias cognitivas, e ao mellor estamos a redescubrir o que xa tiñamos e o que posiblemente algúns profesores facían”.

9 O Real Decreto -lei 14/2012, do 20 de abril, de medidas urxentes de racionalización do gasto público no ámbito educativo, modificou algúns preceptos que non teñen o carácter de orgánicos -é dicir, que para a súa alteración non necesitan Lei Orgánica (art.º 81 da Constitución)-; en concreto, os artigos 7.2; 8.2, 68; 81. Este Real Decreto -lei tivo unha contestación case inmediata polos reitores, tanto pola forma que se seguiu- sen ningunha audiencia ou solicitude de parecer da comunidade universitaria -como polo fondo, xa que incrementa substancialmente as taxas e establece un réxime de dedicación do profesorado que carece de xustificación. Así, nun comunicado de prensa do 25 de abril de 2012, a CRUE (Conferencia de Reitores de Universidades Españolas) declarou que se debe garantir un ensino superior público accesible, e que o profesorado “*ve como se lle reduce as condicións laborais e se lle modifica unilateralmente o réxime de dedicación*”. Pola súa banda, os reitores das Universidades públicas catalás descualifican a este Real Decreto -lei ao que lle imputan inxustiza (Cfr. “Universidade, xustiza, sociedade,” *La Vanguardia* do 24 de abril de 2012). Máis adiante afondarase un pouco máis neste extremo. Vide nota 53.

10 Debe terse en conta que xa o Título se encontraba na primeira redacción da Lei do ano 2001.

Universidades españolas (Gobernanza universitaria¹¹) “, de setembro de 2011, elaborado por un grupo de expertos nomeados polo Ministerio de Educación, afirma que supón “un cambio no paradigma educativo que debería influir na estruturación do goberno das Universidades en España” (páx. 52).

II A nova estrutura das ensinanzas universitarias: grao, máster e doutoramento

O artigo 37 da Lei Orgánica de Universidades establece que as ensinanzas universitarias se estruturan en tres ciclos: grao, máster e doutoramento, e que a superación de tales ensinanzas dará dereito, nos termos que estableza o Goberno, logo de informe do Consello de Universidades, á obtención dos títulos oficiais correspondentes.

O EEES¹² pretende, como xa se viu, lograr unha serie de obxectivos no ámbito do ensino superior. A Lei Orgánica 6/2001, do 21 de decembro, de Universidades, na súa primitiva redacción xa acolleu no Título XIII as previsións para este EEES (art.º 87-89), coa implantación de normas sobre a integración do devandito espazo, as ensinanzas e os títulos, o profesorado e a mobilidade dos estudantes. A reforma levada a cabo en 2007, e impulsada por un novo Goberno, por virtude da Lei Orgánica 4/2007, do 12 de abril, segue a mesma dirección cunha regulación da integración (art.º 87), das ensinanzas e títulos e da mobilidade dos estudantes (art.º 88), do profesorado (art.º 89), e engadiu o artigo 89 bis para regular o persoal de administración e servizos. De acordo co establecido nesta Lei Orgánica:

- no ámbito das súas respectivas competencias, o Goberno, as Comunidades Autónomas e as Universidades adoptarán as medidas necesarias para completar a plena integración do sistema español no referido espazo;
- prevese que os títulos expedidos polas Universidades españolas se acompañen do suplemento europeo ao título;
- establécese a regulación polo Goberno das normas necesarias para a unidade de medida do haber académico (o crédito europeo), correspondente á superación de cada unha das materias que integran os plans de estudos das diversas ensinanzas que conduzan á obtención de títulos de carácter oficial e validez en todo o territorio nacional;
- fomento da mobilidade dos estudantes;
- fomento da mobilidade dos profesores;
- impulso da renovación metodolóxica do ensino universitario “para o cumprimento dos obxectivos de calidade” do EEES;
- fomento, así mesmo, da mobilidade do persoal de administración e servizos

11 Documento para análise da Comisión Mixta de Goberno universitario. Na páxina 54 sinala: “*non hai dúbida que a nova regulación das ensinanzas universitarias oficiais obriga a realizar unha reconsideración das competencias dos departamentos universitarios, das competencias dos centros e da relación entre ambas as dúas estruturas da organización interna da universidade*”.

12 Abreviatura de *Espazo Europeo de Educación Superior*.

Como xa se referiu, aprobáronse polo Goberno da nación, tanto na etapa na que estaba o PP (1996-2004), como na que se encontraba o PSOE (2004-2011) diversos Reais Decretos. Interesa deterse na regulación que establece o Real Decreto 1393/2007, do 29 de outubro, polo que se dispón a ordenación das ensinanzas universitarias oficiais, que ten por obxecto desenvolver a estrutura das ensinanzas desta clase, de acordo coas liñas xerais derivadas do EEES, e que establece as directrices, condicións e procedementos de verificación e acreditación que deberán superar os plans de estudo (art.º 1). De modo que, segundo o artigo 3. 1, as Universidades impartirán ensinanzas de grao, máster e doutoramento conducentes á obtención dos correspondentes títulos oficiais, e as ensinanzas universitarias oficiais concréntanse nos plans de estudo *“que elaborarán as universidades, con suxeición ás normas e condicións que lles sexan de aplicación en cada caso. Os devanditos plans de estudo haberán de ser verificados polo Consello de Universidades e autorizados na súa implantación pola correspondente Comunidade Autónoma, de acordo co establecido no artigo 35.2”* da Lei Orgánica de Universidades.

Este Real Decreto, en cumprimento co establecido pola Lei Orgánica de Universidades, prevé que o haber académico *“que representa o cumprimento dos obxectivos previstos nos plans de estudos conducentes á obtención de títulos universitarios oficiais se medirá en créditos europeos”* (art.º 5.1), e que o nivel de aprendizaxe conseguido polos estudantes nas ensinanzas oficiais de Grao e Máster, se expresará *“mediante cualificacións numéricas”* (art.º 5.2). Polo tanto, como asevera MARTÍN REBOLLO¹³, a adopción do novo sistema de créditos xunto co suplemento europeo do título e un método de cualificacións homoxéneo, serve para comparar e recoñecer estudos realizados en diversos países e constitúe dende logo unha condición necesaria para establecer as novas titulacións. En relación con este propósito está, como cabe supoñer, a estrutura do ensino universitario, que se divide en grao e posgrao. O Real Decreto 1393/2007, no seu capítulo II, dispón que se estruturarán en tres ciclos, denominados *“respectivamente Grao, Máster e Doutoramento”* (art.º 8). O ensino de grao ten por finalidade a *“obtención por parte do estudante dunha formación xeral, nunha ou varias disciplinas, orientada á preparación para o exercicio de actividades de carácter profesional”* (art.º 9.1). A superación das ensinanzas previstas dará dereito á obtención do título de Graduado ou Graduada (sic), coa denominación específica que, se é o caso, figure no RUCT¹⁴.

Obsérvese que aquí o que prima é a preparación profesional, queda, pois, fóra dos obxectivos a preparación científica ou cultural, o que xa constitúe unha desviación coas tres finalidades clásicas da Universidade, que xa destacou ORTEGA E GASSET no seu coñecido ensaio sobre a *Misión da Universidade*¹⁵: preparación profesional, científica e cultural,

13 “Sobre o ensino do Dereito Administrativo tras a Declaración de Boloña...”, cit., páx. 8

14 Abreviatura de *Registro de Universidades, Centros e Títulos*.

Hai que sinalar que no “BOE” núm. 64, do 16 de marzo de 2011, publicouse a Resolución do 25 de febreiro de 2011, da Secretaría Xeral de Universidades, pola que se publica o Acordo de Consello de Ministros do 11 de febreiro de 2011, polo que se establece o carácter oficial de determinados títulos de Grao e a súa inscrición no Rexistro de Universidades, Centros e Títulos. Para o caso da Universidade das Palmas de Gran Canaria, publicouse a denominación de “Graduado ou Graduada en Dereito”. Así mesmo, no “BOE” núm. 73, do 26 de marzo de 2012 publicouse a Resolución do 5 de marzo de 2012 da Secretaría Xeral de Universidades pola que se publica o Acordo do Consello de Ministros do 24 de febreiro de 2012 polo que se establece o carácter oficial de determinados Másters.

15 Débese ter en conta que este ensaio, xunto co libro de Á. LATORRE, *Universidade e sociedade*, Ariel, Barcelona, 1964, constitúe unha das reflexións máis serias sobre os problemas dos estudos universitarios. De grande interese tamén é o volume de F. GINER DOS RÍOS, *Escritos sobre a Universidade española*, Espasa Calpe, Madrid, 1990, se ben se centra xa nunha época algo afastada: fins do século XIX ata a guerra civil aproximadamente.

aínda que nunha interpretación conxunta coa LOU¹⁶ (art.º 1), norma de superior rango, ademais, é palmario que tamén procede a preparación cultural. Resultaría contraproducente que a Universidade se limitase a “adestrar”, isto é, a procurar unha aprendizaxe pasiva, máis propio do mundo animal que dos elevados cumios aos que pode chegar a intelixencia humana¹⁷. Limitarse a isto, *por un superficial desexo de achegar algo novo*, empacotado cun europeísmo máis superficial aínda –o Plan Boloña– é un craso erro: *a mera preparación profesional, por digna ou meritosa que sexa, é necesaria, pero non suficiente*¹⁸.

Di o Real Decreto 1393/2007, dentro das directrices para o deseño dos títulos de grao, que os plans terán 240 créditos, *“que conterán toda a formación teórica e práctica que o estudante deba adquirir: aspectos básicos da rama de coñecemento, materias obrigatorias ou optativas, seminarios, prácticas externas, traballos dirixidos, traballo de fin de Grao e outras actividades formativas,”* se ben nos casos en que iso *“veña determinado por normas de dereito comunitario, o Goberno, logo de informe do Consello de Universidades, poderá asignar un número maior de créditos”* (art.º 12.2). Opta, en consecuencia, polo modelo 4 +1 (catro anos de Grao e un de Máster), e hai, pois, unha redución significativa de créditos se se compara coas extinguidas Licenciaturas (uns 300). Deses créditos hai un mínimo de formación básica de 60 (art.º 12. 5), e se se programan prácticas externas, estas terán unha extensión máxima de 60 créditos (art.º 12.6), e deberán ofrecerse preferentemente na segunda metade do plan de estudos. Ademais, estas ensinanzas *“concluirán coa elaboración e defensa dun traballo de fin de Grao”* (art.º 12.3). O título adscíbese por proposta da Universidade nalgunha das seguintes ramas de coñecemento: a) Artes e Humanidades, b) Ciencias, c) Ciencias da Saúde, d) Ciencias Sociais e Xurídicas, e e) Enxeñaría e Arquitectura (art.º 12.4).

O papel que ten cada Universidade –e son moitas¹⁹ e de moi variado carácter e calidade– ten un evidente calado²⁰, pois cada Universidade determinará discrecionalmente os contidos formativos específicos ao elaborar os plans de estudos²¹. Neles concretaranse para cada ma-

16 Abreviatura de Lei Orgánica de Universidades.

17 Neste punto convén recordar as interesantes reflexións de J. A. SAYES (*Ciencia, ateísmo e fe en Deus*, Eunsa, Pamplona, 1994, páxs. 235 e 236): *“Pero os animais non chegan á aprendizaxe como tal, pois é un feito espiritual que se realiza mediante a abstracción. Por iso acontece que todo o que o home aprende, non o transmite aos seus fillos na xeración, non vai encerrado materialmente nos seus xenes. En cambio, todo o que o animal coñece por instinto, se comunica na xeración material. Non así o que se aprende por adestramento, é verdade; pero a proba de que o aprendido por adestramento se basea só en asociación de imaxes e sensacións é que non o poderá transmitir consciente e voluntariamente aos seus descendentes. Foi “unha aprendizaxe” pasiva, un adestramento (por asociación de imaxes e sensacións), non unha aprendizaxe polo camiño da intelixencia da que carece.”*

18 Pero é evidente que o propósito é ese. E. J. DÍEZ GUTIÉRREZ (cit., páx. 362), asevera que é obvio que toda persoa necesita esas aptitudes e competencias para conseguir traballo, e que no *“Proxecto Tuning se fala -con estas palabras-” de “adestramento do alumnado” que han de resultar “dúctiles”,* e de que non é prioritaria a adquisición de coñecementos, non tanto como unha formación non excesivamente profunda, senón máis ben adaptable, centrada nas chamadas capacidades transversais (que en definitiva son as que converten unha persoa nun traballador perfectamente apto para ser inserido nun mercado laboral incerto e moi flexible) “.

19 Segundo o Informe “Universidade, universitarios e produtividade en España”, realizado pola Fundación BBVA e o Instituto Valenciano de Investigacións Económicas (17 de abril de 2012), existen 79 Universidades (50 públicas e 29 privadas), concentrándose máis da metade nas catro Comunidades Autónomas máis poboadas (Madrid, 15; Cataluña, 12; Andalucía, 10; Comunidade Valenciana, 8). Hai, ademais, 236 campus nos que estudan 1.650. 000 estudantes.

20 No mesmo sentido, o informe “Diagnóstico, informe técnico -xurídico e propostas de actuación en relación coas estruturas organizativas internas das Universidades españolas (Goberno universitario)”, cit., páx. 87: *“É a universidade -afirma-, quen propón os títulos oficiais e propios, é a universidade quen define os graos e os seus contidos, é a universidade quen decide que másters universitarios e propios teñen que ofertarse, é a universidade quen define as liñas de investigación que darán lugar aos estudos ou ao proceso formativo que supón o Doutoramento”.*

21 Dentro dos cales se insiren as denominadas “materias transversais” (art.º 12. 5, Real Decreto 1393/2007) que no caso, por exemplo, do Dereito gardan escasa vinculación coa Ciencia Xurídica, e sería desexable que non sirvan para iniciar tendencias xeneralistas sen proveito

teria os obxectivos, coñecementos, aptitudes e destrezas que se deben adquirir, descrición de contidos e número de créditos asignados. Ademais, de acordo coas novas tendencias que inciden na aprendizaxe, e, polo tanto, nun cambio de metodoloxía, se prescribe que se poderá valorar nos créditos as prácticas en empresas ou institucións, os traballos profesionais academicamente dirixidos e integrados no plan de estudos, etc.²². O que implica que o relevante agora non é o número de horas lectivas, senón a carga de traballo para o alumno, porque un crédito ECTS²³ supón entre 25 e 30 horas de traballo, nos que se computan tanto as actividades presenciais (clases maxistras, seminarios, clases prácticas, etc.) como as non presenciais (estudo persoal, preparación de casos, lecturas...)²⁴. Iso supón que, como cada curso debe ter un máximo de 60 créditos, hai un total de 40 horas de traballo á semana.

O traballo de fin de grao terá entre 6 e 30 créditos, deberase realizar na fase final do plan de estudos e estar orientado á avaliación das competencias asociadas ao título (art.º 12.7). Ademais, para facilitar a mobilidade, que é, como se sabe, un dos obxectivos máis resalta-

ningún para a formación técnico-xurídica (xa de por si longa e complexa), e que son máis propias do ensino secundario. Xa temos antecedentes moi elocuentes sobre a ineficacia das xeneralizacións enciclopédicas no pobre desenvolvemento do Dereito Político (vide sobre isto as críticas ben fundadas de A. GALLEGO ANABITARTE. *Formación e ensino do Dereito Público en España (1769-2000). Un ensaio crítico*, Marcial Pons, Madrid -Barcelona, 2002, páxs. 311-312. Tamén E. GARCÍA DE ENTERRÍA, moito máis resumidamente, no “Prólogo” ao seu libro, *A Constitución como norma e o Tribunal Constitucional*, Civitas, Madrid, 2ª ed. 1982, páxs. 19-34. Di na páx. 26: “*Esas disciplinas “materiais” e non “normativas” “terán o interese que teñan, que é moito, sen ningunha dúbida; o seu coñecemento terá interese instrumental para o xurista, tamén sen dúbida; pero en ningún caso poden pretender substituír cos seus conceptos, máis ou menos afinados, atinados e gratificantes, aos conceptos propios do Dereito, nin sobre todo, ao inevitable funcionalismo social que a este, e a el só toca cumprir. O dereito como realidade e como técnica non é en modo algún disoluble por esoutras ciencias (...)*”). Pero o certo é que se observan curiosidades como “Intolerancia e dereitos humanos: unha polémica histórica”, cuxa denominación, con todos os respectos, non parece a propia dunha materia universitaria, por moito valor que teñan –que o teñen– os dereitos humanos; “Xeografía dos sistemas xurídicos”, Comunicación e recursos para xuristas”, Introducción á contabilidade, “Introdución á economía”, etc., etc. (Os exemplos están sacados dos plans de estudos de graduado en Dereito das Universidades das Palmas de Gran Canaria, de La Laguna e de Alicante). É obvio que no resultado final de moitos plans das Universidades españolas influíron as tensións entre áreas de coñecemento e os intereses creados. E é que, como afirma F. DE CARRERAS, que “*na carreira de Periodismo haxa materias transversais, paréceme ben, pero noutras ciencias que teñen unha tradición longa, como Dereito, se pos moitas transversais, ao final non tes Dereito. Os alumnos xa estudaron historia no Instituto e non ten sentido que durante un cuadrimestre repitan o que xa estudaron a custa de estar aquilo que non aprenderon en ningún lado. Contando as materias que aparecen neste Decreto, quedan menos da metade que sexan propiamente xurídicas (...)*” (“Plan Boloña. Os proles e as contras do novo grao en Dereito”, cit., p.5).

- 22 O artigo 12.8 do Real Decreto 1393/ 2007 di algo que é bastante cuestionable: “*De acordo co artigo 46.2, i) da Lei Orgánica 6/2001, do 21 de decembro de Universidades, os estudantes poderán obter recoñecemento académico en créditos por participación en actividades universitarias culturais, deportivas, de representación estudantil, solidarias e de cooperación ata un máximo de 6 créditos do total do plan de estudos cursado*”. Este artigo, por de pronto, non di de toda a verdade; pois non é certo que a inicial Lei Orgánica 6/2001, do 21 de decembro, establecese tan pintoresco contido. Foi a reforma da Lei Orgánica 6/2001, levada a cabo pola Lei Orgánica 4/2007, do 12 de abril, a que inseriu o artigo 46. 2 i) “*Obter recoñecemento académico pola súa participación en actividades universitarias culturais, deportivas, de representación estudantil, solidarias e de cooperación*”, e, ademais, neste precepto non se chega a determinar o número concreto de créditos. Sorprende un pouco que cando o mesmo Real Decreto 1393/2007, precise case sempre a modificación operada pola Lei Orgánica 4/2007 (cfr. a súa exposición, así como os art. 1, 3, 7, 8, 14.1, etc.), non o faga neste precepto, que pode servir pura e simplemente para asegurar corruptelas, e que sen dúbida desvirtúa seriamente o rigor que debe ter o estudo universitario. Está moi ben que a Universidade fomenta actividades culturais, pero, que ten que ver a actividade deportiva, de representación estudantil, solidaria e de cooperación con ser un bo médico ou un aceptable arquitecto? É que a Universidade se propón converterse nunha ONG, nun santo laico? Isto é pura ideoloxía, medida de contrabando, que en último termo desnaturaliza a función da Universidade e o servizo público que esta presta. Ser solidario, practicar deporte, cooperar cos demais, e ser simpático e agradable, se se terza, é moi positivo, convén fomentalo, e fainos mellores seres humanos. A mesma Universidade pode incentivalo. Pero ten que ver pouco co rendemento académico do alumno. *O rendemento académico, sobre todo se se pretende, como agora a lexislación destaca, formar para “o exercicio de actividades de carácter profesional” (art. 9.1 do Real Decreto 1393/2007), debe estar determinado polos méritos académicos estritamente considerados*. Hai quen non practica deporte, nin participa nos mecanismos de representación, e, mesmo, pode que sexa un egoísta integral, e ten uns magníficos resultados académicos. E pode acontecer, tamén, o contrario. Hai quen ten uns valores para o deporte ou a representación estudantil, e é un magnífico ser humano, xeneroso e solidario, pero non logra bos resultados académicos. Mesturar os conceptos desta forma non é correcto. Da mesma forma que unha estrada non serve para que transite un tren, uns raís de tren non son aptos para que poida circular axeitadamente un coche ordinario. Son cousas distintas; importantes as dúas, útiles ambas as dúas, ningunha mellor que a outra, pois facilitan o transporte. Pero desenvólvense partindo de distintos presupostos.

23 Abreviatura de *European Credit Transfer System*.

24 Cfr. J. DÍEZ-HOCHLEITNER, “Boloña como pretexto para a mellora do ensino nos estudos de Dereito”, *Actualidade Xurídica Uría Menéndez* /26-2010).

dos polo EEES, prevese a posibilidade de que as Universidades organicen Plans de estudo conxuntos con outras Universidades españolas e estranxeiras.

Pola súa banda, as ensinanzas de Máster teñen como finalidade a *“adquisición polo estudante dunha formación avanzada, de carácter especializado ou multidisciplinar, orientada á especialización académica ou profesional, ou ben a promover a iniciación en tarefas investigadoras”* (art.º 10.1, Real Decreto 1393/2007). A superación das ensinanzas dará dereito á obtención do título de Máster universitario, coa denominación específica que figure no RUCT (art.º 10.2, Real Decreto 1393/2007). Como no caso anterior, os plans de estudo serán elaborados polas Universidades; agora ben, cando se trate de títulos que habiliten para o exercicio de actividades profesionais reguladas en España, o Goberno establecerá as condicións ás que se deberán adecuar os correspondentes plans de estudo, que ademais se deberán axustar, se é o caso, á normativa europea aplicable. Estes plans de estudo deberán, en todo caso, deseñarse de forma que permitan obter as competencias necesarias para exercer unha profesión. Para tales efectos a Universidade xustificará a adecuación do plan de estudos ás devanditas condicións (art.º 15.4). Terán entre 60 e 120 créditos, que conterán toda a formación teórica e práctica que o estudante debe adquirir: materias obrigatorias, materias optativas, seminarios, prácticas externas, traballos dirixidos, traballo fin de Máster, actividades de avaliación, e outras que resulten necesarias segundo as características propias de cada título. Estas ensinanzas concluirán coa elaboración e defensa pública dun traballo fin de Máster, que terá entre 6 e 30 créditos (art.º 15. 3, Real Decreto 1393/2007). Para acceder ás ensinanzas oficiais de Máster será necesario estar en posesión dun título universitario oficial español ou outro expedido por unha institución de educación superior do Espazo Europeo de Ensino Superior (art.º 16.1, Real Decreto 1393/2007). Hai que advertir que en España ata o momento presente os posgraos de prestixio se cursaron nalgunhas escolas de negocio privadas (IESE, ESAGE, IE), que outorgan títulos de máster para diferentes empresas, o cal permite prever, como sinala Francesc DE CARRERAS SERRA, que *“os mellores másters de orientación profesional serán os das universidades privadas”*, e que a Universidade pública quede atrasada. Iso trae consecuencias económicas evidentes, sobre todo para os alumnos de estratos non moi favorecidos economicamente²⁵, e tamén para a propia posición e función da Universidade pública.

25 F. DE CARRERAS SERRA apunta con meridiana claridade: *“(...) os másters profesionais serán de máis calidade nas privadas que nas públicas e, polo tanto, os seus títulos serán moito mellor valorados no mercado laboral. Agora ben, unicamente os alumnos pertencentes a familias con medios abondo para financiar estes custosos estudos poderán acceder a eles e non creo que a porcentaxe de bolsas logre reequilibrar a situación. No campo profesional, as elites futuras, polo tanto, formarase nos másters das universidades privadas. A función de igualación social, a igualdade de oportunidades que durante os últimos decenios fomentou a universidade pública ao posibilitar os estudos de alumnos procedentes de familias de clase media-baixa e de clase traballadora, terá concluído. Os estudos superiores cursados na universidade volverán ser o filtro mediante o cal as elites sociais e económicas recrutarán entre as súas propias filas os futuros dirixentes da Administración, da empresa e das distintas profesións. O ascensor social baseado na intelixencia e o esforzo terá deixado de funcionar e diso resentiranse non só os excluídos pola súa orixe social e cultural senón a sociedade no seu conxunto ao quedar desprovista das súas máis valiosas cabezas en beneficio daqueles que puideron financiarse un máster de calidade (...), tras un rodeo, teremos volta ao punto de partida, o cal implica non só unha regresión dende o punto de vista social por diminuír a igualdade de oportunidades senón tamén dende o punto de vista económico por reducir o capital humano intelectualmente máis capacitado.”* (“A propósito de Boloña: Quo vadis a Universidade Española?, *Revista Xeral de Dereito Constitucional*, núm. 9, 2010, páx. 26, 27 e 28). Outro autor, J. R. CAPELLA (“A crise universitaria e Boloña”, *A vella toupa*, núm. 252, 2009, páx. 13 e ss., despois de sinalar que o *“obxectivo é trasladar aos estudantes unha parte maior dos custos da educación superior”*, e de que se persegue que a educación superior pase de ser dunha actividade promovida polo Estado a *“unha actividade mercantil como outras”*, afirma que as matrículas dos másters pasarán a custar normalmente *“bastante máis que os cursos actuais de licenciatura”* (páx. 14). Este podería ser, en efecto, unha desviación do proceso, pero é posible avogar tamén por un reforzo do papel da Universidade pública, para o cal é necesario a adopción de medidas estratéxicas, lexislativas e administrativas. Vide. Anexo III “A Universidade como problema de Estado”.

No caso de Dereito, é sabido que a *Lei 34/2006, do 30 de outubro, sobre o acceso ás profesións de Avogado e Procurador dos Tribunais*, establece que os estudantes que se licencien ou gradúen despois de outubro de 2011 poden, á parte doutros requisitos, cursar un Máster. Así, o Real Decreto 775/2011, do 3 de xuño, polo que se aproba o Regulamento da Lei 34/2006, dispón no seu artigo 2 que a obtención do título profesional de avogado ou de procurador dos tribunais require o cumprimento dos seguintes requisitos: a) Estar en posesión do título de Licenciado en Dereito, Graduado en Dereito ou doutro título universitario de Grao equivalente (...); b) Acreditar a superación dalgún dos cursos de formación comprensivos dun conxunto de competencias necesarias para o exercicio das devanditas profesións; c) Desenvolver un período formativo de prácticas en institucións, entidades, despachos, relacionados co exercicio desas profesións, e d) Superar a proba de avaliación final acreditativa da respectiva capacitación profesional; e o artigo 4 dese mesmo Real Decreto dispón que a formación a que se refire o apartado b) do artigo 2, para a presentación á proba de avaliación final do título profesional, *“poderá ser adquirida a través das seguintes vías: a) Formación impartida en universidades públicas ou privadas no marco das ensinanzas conducentes á obtención dun título oficial de Máster (...)”*. Co que o Máster adquire, pois, certa transcendencia neste ámbito.

Por último, o terceiro ciclo está integrado polos estudos de doutoramento, que se definen como *“estudos universitarios oficiais, conducente á adquisición das competencias e habilidades relacionadas coa investigación científica de calidade”* (arts. 11.1, Real Decreto 1393/2007, e 2 do Real Decreto 99/2011, do 28 de xaneiro, polo que se regulan as ensinanzas oficiais de doutoramento²⁶). O doutoramento permite adquirir un conxunto de competencias que están previstas no artigo 5 do Real Decreto 99/2011: comprensión sistemática dun campo de estudo e dominio de habilidades e métodos de investigación relacionados co devandito campo, capacidade de concibir, deseñar, crear, poñer en práctica e adoptar un proceso substancial de investigación ou creación, capacidade de contribuír á ampliación das fronteiras do coñecemento a través da investigación orixinal, capacidade de realizar unha análise crítica e de avaliación e síntese de ideas novas e complexas, capacidade de comunicación coa comunidade académica e científica e coa sociedade en xeral acerca dos ámbitos de coñecemento nos modos e idiomas de uso habitual na súa comunidade científica internacional, capacidade de fomentar, en contextos académicos e profesionais,

26 Este Real Decreto 99/2011 participa de todas as formulacións ideolóxicas do EEES. Di de forma enfática que o *“desenvolvemento do terceiro ciclo dentro da construción do Espazo Europeo de Ensino Superior (EEES) debe ter presentes as novas bases da Axenda Revisada de Lisboa, así como a construción do Espazo Europeo de Investigación (EEI) e os obxectivos trazados para este no Libro Verde de 2007. Deste modo, o doutoramento debe xogar un papel fundamental como intersección entre o EEES e o EEI, ambos os dous piares fundamentais da sociedade baseada no coñecemento. A investigación debe ter unha clara importancia como parte integral da educación superior universitaria e a mobilidade debe ser valorada tanto na etapa doutoral como Postdoutora (sic), como peza esencial na formación dos mozos investigadores.*

O proceso do cambio -prosegue-, do modelo produtivo cara a unha economía sostible necesita aos doutores como actores principais da sociedade na xeración, transferencia e adecuación da I+D+I. Os doutores deberán xogar un papel esencial en todas as institucións implicadas na innovación e a investigación, de forma que lideren o transvasamento dende o coñecemento ata o benestar da sociedade.” Recálcase a súa importancia no avance do coñecemento científico a través da “investigación orixinal” (o entrecamiñado figura no texto do Real Decreto 99/2011), o carácter non só de estudantes, senón de investigadores en formación, a natureza de “elemento clave” que ten nestes momentos a formación de investigadores para unha sociedade baseada no coñecemento, a flexibilidade ante a variedade de necesidades e métodos de formación, a creación das chamadas “Escolas de Doutoramento” (art.º 9), a fixación *“por vez primeira dun prazo máximo de duración dos estudos de doutoramento”* (por certo, isto non é exacto, se se repasa, por exemplo, o Real Decreto 185/1985, do 23 de xaneiro, art.º 7.5, compróbase que xa contiña límites temporais para os estudos de doutoramento, cando afirmaba: *“A tese doutoral deberase presentar nun prazo máximo de cinco anos dende a admisión do doutorando nos programas de Doutoramento. Este prazo será ampliable por dous anos, como máximo, pola Comisión de Doutoramento, logo de informe do Departamento correspondente.”* Non se pode facer, pois, unha afirmación así nun texto legal), a previsión de que os tribunais encargados de avaliar as teses doutorais deberán estar conformados na súa maioría por doutores externos á Universidade e ás institucións colaboradoras (art.º 14.2), ou a mención internacional no título de Doutor (art.º 15).

o avance científico, tecnolóxico, social, artístico ou cultural dentro dunha sociedade baseada no coñecemento. Ademais, di o artigo 5.2 que *“a obtención do título do Doutor debe proporcionar unha alta capacitación profesional en ámbitos diversos, especialmente aqueles que requiren creatividade e innovación. Os doutores terán adquirido, polo menos, as seguintes capacidades e destrezas profesionais para: a) Desenvolverse en contextos nos que hai pouca información específica, b) Encontrar as preguntas clave que hai que responder para resolver un problema complexo, c) Diseñar, crear, desenvolver e emprender proxectos novidosos e innovadores no seu ámbito de coñecemento, d) Traballar tanto en equipo coma de xeito autónomo nun contexto internacional ou multidisciplinar, e) Integrar coñecementos, enfrontarse á complexidade e formular xuízos con información limitada, e f) A crítica e defensa intelectual de solucións”*. Por outra parte, para acceder ao Programa de Doutoramento é necesario ter superado un período de formación e un período de investigación organizado, sendo necesario para acceder ao devandito Programa no seu período de investigación estar en posesión dun título oficial de Máster Universitario (arts. 18 e 19.1 do Real Decreto 1393/ 2007, e 6 do Real Decreto 99/2011) e despois presentar unha tese doutoral (art.º 21. Real Decreto 99/2011)²⁷.

27 Por outro lado, sorprende que unha norma que regula o doutoramento, que ten, ademais, simple rango de Real Decreto, nin sequera na súa exposición menciona como se desenvolveu o doutoramento en España a partir, por exemplo, da Lei Orgánica de Reforma Universitaria de 1983. Pero é que tampouco se argumenta sobre a base da Lei Orgánica de Universidades actualmente en vigor, salvo unha concisa mención ao principio do Real Decreto. Parece que para o lexislador de 2011 o doutoramento é unha especie de recén nacido que debe aprender só a lección do EEES, e, por conseguinte, debe reflectir só os tópicos e dogmas inherentes a esta pretensión política (sociedade do coñecemento, elemento fundamental de encontro entre o EEES e o EEI, etc.). Hai unha preocupación patente, e plenamente xustificada, pola necesidade de impulsar a I+D+I, pero vinculada ás industrias e empresas (*“Os documentos europeos tamén destacan -di- a necesidade de impulsar a I+D+I en todos os sectores sociais particularmente mediante a colaboración no doutoramento de industrias e empresas (...)”*). Pero non se di expresamente nada acerca do que ata agora foi tradicional no doutoramento, que é o de servir como vehículo para a carreira universitaria (Vide. A. E. ASÍS ROIG, “Aproximación histórica e significado actual do réxime xurídico do doutoramento en España”, no *Libro homenaxe ao profesor José Luis Villar Palasí*, Civitas, Madrid, 1989, páx. 273 e ss. Por exemplo, o artigo 13.1 do Real Decreto 778/1998, do 30 de abril, polo menos dicía: *“O título de Doutor obtido e expedido de acordo co disposto nos preceptos anteriores terá carácter oficial e validez en todo o territorio nacional, surtirá efectos académicos plenos e habilitará para a docencia e a investigación de acordo co establecido nas disposicións legais”*). Pero o máis grave é que o Real Decreto de 2011 se dita despois de varios anos de profunda e dramática crise, con recortes brutais para a investigación, e regula coma se isto non existise, con afirmacións que máis que desenvoltura reflicten unha insensibilidade que raia o autismo: *“Desta forma -argúe-, defínese con claridade a misión dos doutores na nova sociedade do coñecemento, o que redundará no recoñecemento profesional e prestixio social, a idoneidade nas perspectivas laborais e nas súas achegas ao novo modelo de crecemento.”* Como se pode afirmar isto cando se recortou o presuposto para a investigación, dende hai xa tempo? Como é posible argüir como soporte da nova regulación “as perspectivas laborais” cando hai miles que tiveron que emigrar polo maltrato que se lles dispensa? Realmente o lexislador parte da realidade ou inventou unha virtual para aprobar estas normas? (Vid., por exemplo, El País, do 2 de marzo de 2012, que di: *“O recorte es” una bomba letal” para a ciencia, advirten os investigadores”*, así como o editorial deste periódico do día 2 de abril de 2012, “Alarma na ciencia”) La impresión que se ten é a de que se tivo só en conta o conxunto de dogmas e tópicos que se estableceron para articular o EEES, e nada máis. Fíxose un Real Decreto que, entre outros defectos, padece autismo. *Por iso non só resulta algo presentuoso, senón un pouco vacío. Presuntuoso* porque con claro espírito adánico cre estar a inventar o doutoramento, cando hai séculos que está inventado (Cfr., de novo, A. E. ASÍS ROIG, páx. 275 e ss.: primeiro, a *disputatio*, reflexo do método hipotético -dedutivo; logo pasa o título por unha concepción burocrática, ligada a temarios preestablecidos, e, por último, a que chegou ata o momento presente, é dicir, unha formación investigadora que se explicita nun traballo orixinal, concibido este como fundamento da formación universitaria, en orde a alcanzar a condición de investigador e especialista altamente cualificado, con máis preparación científica que Diplomados e Licenciados; concepción que xa se encontra .por certo, na LRU de 1983, como refire o citado A. E. ASÍS ROIG, páx. 320, e que non é, por conseguinte, unha achega orixinal nin do EEES nin deste Real Decreto 99/2011); e *vacío* porque non se observa ningunha substancia verdadeiramente importante. Detrás dunha terminoloxía novidosa e inchada (EEES, EEI, crecemento sostible, os que participan no programa non son só estudantes, senón *investigadores en formación* -que efecto práctico ten este cambio de palabras?-, a formación de investigadores é clave para a sociedade do coñecemento, etc., etc.) non hai nada substancial, en realidade, *pois o nervio do doutoramento segue sendo o proceso de preparación, e a elaboración e avaliación da tese* (art. 4 do Real Decreto 99/2011). Exactamente o mesmo que había, por exemplo, no Real Decreto 185/1985 ou no posterior Real Decreto 778/1998. Só que agora se aumenta a burocracia, cun “documento de actividades de doutoramento” ou coas Escolas de Doutoramento, que, como é lóxico, necesitarán financiamento, fíxanse, así mesmo, uns prazos coa enfática afirmación de que *“se establece por primeira vez un prazo máximo de duración dos estudos de doutoramento”* (o cal, como xa se demostrou, sinxelamente é incerto, porque o artigo 7 do Real Decreto 185/1985, xa establecía limitación temporal) e, ademais, eses prazos son quizais pouco razoables para a elaboración dalgunhas teses (péñese no traballo de campo que hai que facer, as viaxes, a experimentación, a escaseza de medios económicos que teñen as Universidades, etc., etc.), pois haberá investigacións que requirirán sen dúbida máis anos, se queren ser cualificadas como serias e útiles. Ademais, sobredimensiónase a mobilidade coma se esta fose o pasaporte para a calidade, e todo iso sen contar co feito de que coa forte crise económica diminuirán as bolsas e axudas e, polo tanto, a investigación poderá atrasarse ou, peor aínda, quedar paralizada e anulada.

Este Real Decreto pretende, pois, máis que regular os estudos de doutoramento, **definir un arquetipo de doutor**, o que non é exactamente igual. Xunto a obviedades que un texto legal debe evitar (comprensión sistemática dun campo de estudo, capacidade para concibir, deseñar, crear, poñer en práctica e adoptar un proceso substancial de investigación ou creación, etc.), contén excesiva retórica sen que se saiba moi ben cal é o proveito (“proceso substancial de investigación ou creación”, “deseñar, crear, desenvolver e emprender proxectos novidosos e innovadores”, etc.), e un concepto bastante forzado e ata irreal, nalgúns casos, do que é un investigador. Se unha das competencias que, segundo o artigo 5, debe ter un doutor é a da “*capacidade de comunicación coa comunidade académica e científica e coa sociedade en xeral acerca dos seus ámbitos de coñecemento nos modos e idiomas de uso habitual na súa comunidade científica internacional*”²⁸, hai auténticos xenios nas súas disciplinas que non poderían entrar no arquetipo que define o Real Decreto. Un brillante Gregori Perelmán, que logrou resolver a *conjectura de Poincaré*, e nin sequera aceptou recoller a Medalla Fields, estaría condenado como doutor porque non se comunica ben coa súa contorna, cando é notoria a súa valía como matemático. Hai un exceso de regulación e de pretensión totalizadora neste Real Decreto, que non capta axeitadamente a pluralidade das disciplinas, o seu contido e metodoloxía²⁹, e a natureza mesma dun bo número de investigadores, que non se axusta ás definicións que a norma impón. Pénsese que ORTEGA E GASSET afirmaba que o científico vén a ser “o monxe moderno”. “*O home de ciencia é un modo de existencia humana tan limitado como outro calquera e aínda máis que algúns imaxinables e posibles*”. Proseguía ORTEGA: “*Resumo só o urxente facendo notar que con notoria frecuencia o verdadeiro científico fuches, ata agora polo menos, como home, un monstro, un maniático, cando non un demente*”³⁰. E isto afirmábo o famoso ensaísta para resaltar que o relevante é o que produce ese ser, ás veces, tan humanamente limitado.

En resumo, este Real Decreto, participando lexitimamente en toda a ideoloxía do EEES, comete excesos retóricos e regula cousas que non debe nin pode regular³¹. Unha cousa é pretender establecer normas xurídicas sobre o doutorado para garantir unha fundamental calidade e conectalo coa sociedade do coñecemento, e superar, polo tanto, deficiencias

É elocuente que, mentres o Real Decreto 185/1985, artigo 16, regulaba as Bolsas (“*O Ministerio de Educación e Ciencia -dicía- efectuará anualmente unha convocatoria pública de bolsas de ámbito nacional para estudantes de Doutoramento, sen prexuízo das que puidesen realizar as propias Universidades ou outras Entidades públicas ou privadas*”), así como o posterior Real Decreto 778/1998, do 30 de abril (art. 16), agora depositase só a confianza no financiamento externo (cfr. Arts. 8 e 9 do Real Decreto 99/2011). Hai moita énfase en potenciar a investigación, pero o financiamento que “se achegue externamente”, o cal é como mínimo curioso, e, ademais, perigoso, porque *os doadores non adoitan ser a nai Teresa de Calcuta nin seres espirituais que buscan compensacións non medibles economicamente*, senón que impoñen condicións moi concretas (logotipos en paredes e mobiliario, cátedras vinculadas coa empresa v. gr.: Cátedra Yahoo de Tecnoloxía informática da Universidade de Stanford, etc.). Como refire DÍEZ GUTIÉRREZ (cit., pág. 360), nalgúns casos, “*os fondos achegados pola parte privada limitan abertamente a liberdade de pensamento e a reflexión crítica, con cláusulas de confidencialidade e de exclusividade, que implican o dereito a impedir ou aprazar a publicación dos estudos*”.

28 O relevante é publicar axeitadamente os resultados da investigación; algo que é obvio, e que se fixo sempre. O demais é retórica.

29 Isto é patente na capacidade de traballar en equipo. É obvio que en moitas ciencias iso resulta imprescindible; noutras, non o é, pois o ordinario é que se faga un traballo individual. Unificar deste modo non é, polo tanto, eficaz, e, probablemente, trae máis prexuízos que beneficios. Véxase, por exemplo, a crítica que fai F. SOSA WAGNER, *O mito da autonomía universitaria*, Thomson -Civitas, Pamplona, 2ª ed. 2005, páx. 154 e 155, onde subliña o “absurdo” da formación de grupos de investigación en determinadas disciplinas.

30 *Misión da Universidade*, Alianza Editorial (1ª ed. 1930), Madrid, 1992, pág. 56.

31 Apóiasse no artigo 149.1.30, CE, pero se podería criticar certo *ultra vires da habilitación legal*, por un contido excesivamente regulamentarista. Este mesmo exceso foi denunciado por E. ASIS ROIG, “Aproximación e significado do réxime xurídico do doutoramento...”, cit., pág. 310, respecto do Real Decreto 185/1985, do 23 de xaneiro. Pero o vixente chega a uns niveis de regulación, por influencia dos documentos europeos, que constitúen certo exceso, que pode minguar a autonomía universitaria. Non se pode desenvolver aquí máis este aserto, pois non é o lugar para iso. Pero os Anexos I e II do citado Real Decreto son expresivos desta tendencia a regulamentalo todo.

anteriores; e outra ben distinta é intentar definir e fixar un arquetipo único de doutor, pretensión non só excesiva que vulnera o pluralismo e a liberdade que debe presidir toda actividade intelectual e de creación, senón absolutamente inútil, xa que cada disciplina ten características propias, e o que é esencial para unhas (por exemplo, o traballo en equipo ou en laboratorios), non o ten que ser para outras. *O prioritario é asegurar a calidade do produto, da ciencia, e a evolución e o desenvolvemento do coñecemento; non tanto fixar arquetipos abstractos que estalan ao se enfrontar coa realidade plural e cambiante das distintas disciplinas.*

En calquera caso, esta é a estrutura que se impuxo das ensinanzas universitarias, a cal se desenvolve nunha nova dimensión na que a mobilidade, o cambio metodolóxico e a nova organización para homologar no ámbito europeo teñen un papel crucial. En apertada síntese, iso significa que:

- as carreiras tradicionais redúcense en tempo -en particular, o título de Grao- e, en boa lóxica, en contidos, se ben non se reduce a intensidade do traballo do alumno, en termos xerais³²;
- o crédito asume un papel esencial. Un crédito cífrase nun máximo de 30 horas, e o número anual de créditos dun curso será de 60
- o Máster adquire fisionomía e importancia, e o doutoramento, se ben en canto ao resultado segue o perfil tradicional, porque culmina cunha tese doutoral, modifícase de xeito evidente, xa que se prevé, dun lado, a verificación dos Programas de Doutoramento polo Consello de Universidades, a autorización polas correspondentes Comunidades Autónomas e o sometemento a un procedemento de avaliación cada 6 anos (art.º 24, Real Decreto 1393/2007, e 10 do Real Decreto 99/2011) e, por outro lado, establécense con carácter novidoso as chamadas “Escolas de Doutoramento”, creadas polas Universidades de acordo co previsto nos seus Estatutos (art.º 9, Real Decreto 99/2011), establécese o “documento de actividades do doutoramento” (art.º 11.5), que non “*dará lugar a unha puntuación cuantitativa pero si constituirá un instrumento de avaliación cualitativa que complementará a avaliación da tese doutoral*” (art.º 14.3), fíxanse prazos de duración máxima dos estudos (3 anos, para o tempo completo, e 5 anos para tempo parcial³³) e dispónse, en fin, que as cualificacións son de “apto” ou “non apto”³⁴ co *cum laude tradicional* se se emite o voto “segredo positivo por unanimidade” (art.º 14.7), con posibilidade de mención no título de “doutoramento internacional” (art.15);

32 Vide. L. MARTÍN REBOLLO, “Sobre o ensino do Dereito Administrativo... cit., páx. 18.

33 Como xa se dixo, a limitación temporal non é ningunha novidade. Encontrábase prevista especificamente no Real Decreto 185/1985, do 23 de xaneiro, artigo 7.5 (“*A tese doutoral deberá presentarse nun prazo máximo de cinco anos dende a admisión do doutorando nos programas de Doutoramento (...)*”).

34 Vólvese retomar, pois, a dicotomía que existía no Real Decreto 185/1985, do 23 de xaneiro: artigo 10. 7. “*Rematada a defensa da tese, o Tribunal outorgará a cualificación de apto ou non apto, logo de votación en sesión secreta.*” En cambio, o Real Decreto 778/1998, de 30 de abril, que regulou o terceiro ciclo e a obtención e expedición do título de Doutor e outros estudos de posgrao, e derogou ao Real Decreto 185/1985, estableceu no seu artigo 10. 6 as cualificacións de “non apto”, “aprobado”, “notable” ou “sobresainte”.

- aumenta considerablemente a burocracia³⁵, cun incremento do papel da ANACA, que avaliará, por exemplo, os plans de estudos de acordo cos protocolos de verificación (arts. 24 e 25, Real Decreto 1393/2007).

III Proceso de Boloña e realidade académica: o papel do alumno

Indubidablemente isto supón un cambio transcendental, moi ambicioso e que esixe un financiamento e adaptación axeitados. Por outra parte, parece preocupar en exceso as esixencias do mercado³⁶. A Exposición do Real Decreto 99/2011, sobre as ensinanzas do doutoramento é elocuente, como xa nos consta. Pero a Universidade ten outros fins que transcenden este prosaico propósito, e que non se traducen sempre nunha avaliación económica. Polo que concirne á metodoloxía, a intención do legislador está clara na *Exposición de Motivos* do Real Decreto 1393/2007, pois asevera que se debe facer énfase nos métodos de aprendizaxe das «*devanditas competencias así como nos procedementos para avaliar a súa adquisición*», pois a nova organización das ensinanzas “*incrementará a empleabilidade (sic) dos titulados ao tempo que cumpre co obxectivo de garantir a súa compatibilidade coas normas reguladoras da carreira profesional dos empregados públicos*”. Iso parece indicar que o método teórico e memorístico debe ceder a favor doutro no cal se lle concedan ao alumno as ferramentas para que aprenda, e que polo tanto o estudante adquira un maior

35 Véxase o artigo que unha persoa que non é, precisamente, detractora do proceso, Carlos BERZOZA, publicou (“Si a Boloña, pero non así”, *El País*, do 9 de xuño de 2008) e que di: “(…) *hai que recoñecer que o proceso de converxencia no noso país foi un despropósito. E segue a selo con actuacións como as da Axencia Nacional de Avaliación, Calidade e Acreditación*” (ANACA), que están a inquietar a reitores, decanos e profesores. *Volvemos caer no vicio deste país, que é crear burocracia, solicitar datos absurdos, algúns deles mesmo en contra da autonomía universitaria, e non ir á verdadeira esencia do que debe ser un plan de estudos. Por estas razóns digo si a Boloña, pero non da forma que se está facendo*”.

36 Neste sentido, F. SOSA WAGNER, “Boloña e os estudos de Dereito”, *El Mundo*, do 16 de decembro de 2008, páxs. 4 e 5. “*Son agora os estudantes - poucos - os que se levantaron nalgunos centros contra a reforma enarborando unhas bandeiras que, aínda que de forma confusa, dan na diana dos seus trucos. Así, por exemplo, cando denuncian a entrega da Universidade e os seus títulos ás necesidades das empresas, o cal é en esencia certo porque levamos moitos anos oíndo a cantilena de que a Universidade se ha de poñer ao servizo da sociedade. O que é a un tempo certo e falso. Porque se as demandas sociais han de ser atendidas, será previa axeitada valoración, e por suposto, sen descoidar o mundo dos “Humanidades” ou dos enfoques básicos imprescindibles - da Filosofía, da Física ou da Matemática - hoxe relegados a un último plano por un Goberno que, enriba, blasona de “progresismo”. De forma un pouco provocadora pero ben expresiva Tomás y Valiente deixounos escrito que “a Universidade é e debe seguir sendo tradicional, profundamente sospeitosa e un pouco inútil” (…)*” Crítica este autor o que se está a producir en orde a suprimir materias e horas lectivas en trocos de corredores e trocos de favores ou intercambio de vinganzas e como se meteu de contrabando polas nosas autoridades no ambicioso plan de creación do espazo europeo moitas cousas. E di “*que espazo europeo pode crearse cando os plans das Facultades de Dereito son distintos entre Valencia e Castellón, Sevilla e Córdoba, Santiago e A Coruña, León e Valladolid? Que posibilidades terán os estudantes para a mobilidade?*”.

Hai outras posicións igualmente críticas, como a do catedrático de Filosofía da Universidade Complutense de Madrid, José Luis PARDO, que nun artigo titulado “A descomposición da Universidade” (*El País* do 10 de novembro de 2008), sinala que se trata dunha verdadeira “re-conversión cultural”, para reducir o tamaño dos centros en función do mercado. Afirmo este profesor que baixo o sintagma de “a sociedade do coñecemento” se esconde, por unha parte, “*a substitución dos contidos cognoscitivos polos seus colectores, xa que confunde -nun exercicio de papanismo sen par- a instalación de dispositivos tecnolóxicos de informática aplicada en todas as institucións educativas co progreso mesmo da ciencia, coma se os ordenadores xeraran espontaneamente sabedoría e non fosen perfectamente compatibles coa estupidéz, a falsidade e a mendacidade; e por outra parte o “coñecemento” así invocado (…), é o dramático resultado da destrución das articulacións teóricas e doutrinais da investigación científica para convertelas en habilidades e destrezas cotizables no mercado empresarial*”. Conclúe este profesor dicindo que o “*único que por agora estamos a facer, baixo unha vaga e inconstrastable promesa de competitividade futura, é destruír, abaratar e desmontar o que había, introducir na universidade o mesmo malestar e desánimo que reinan nos institutos de secundaria, e iso sen ningunha idea reitora de cal poida ser o modelo ao que nos estamos a desprazar, porque seguramente non hai tal cousa, a menos que a pobreza cultural e a degradación do coñecemento en mercadoría sexan para alguén un modelo a imitar*». Este mesmo autor, noutro artigo titulado expresivamente “*Ignorancia á boloñesa*” (*Revista de Libros* núm. 158, febreiro 2010), afirma: “*O peor deste discurso tecnocrático é que esquece que todo o baleiro eloxio do coñecemento no que se basea, a súa glorificación da ciencia, ou mesmo do papel social das humanidades, se apoia nun modelo de universidade que, precisamente en canto tempo do saber, debe o seu valor como ámbito de investigación e docencia ao feito de terse instalado dende a época ilustrada nunha suficiente independencia con respecto ás regras do mercado e da rendibilidade socioeconómica ou política inmediata, é dicir, o modelo mesmo que se trata de desprestixiar e destruír. Pero se se elimina esa autonomía, elimínase tamén a fonte da que emana o “poder” do coñecemento do que tanto nos maravillamos.*”

relevo, e o profesor, máis que incidir única e exclusivamente na explicación, fomente a acción de aprendizaxe polo alumno. Que se pase do “ensinar” ao “aprender”. Como di MARTÍN REBOLLO, a clase tradicional, sen desaparecer dende logo, debe dar máis protagonismo *ao estudo persoal dirixido*³⁷. Pero o que tamén formula este novo escenario é a extensión ou amplitude dos contidos das disciplinas. Neste terreo imponse unha seria reflexión en orde a recortar amplos temarios, engrandecidos -no caso de Dereito- pola incontinencia legislativa das últimas décadas, e configuralos de forma máis razoable e realista. É claro que non se debe prescindir do substancial ou fundamental no desenvolvemento da formación do alumno, pero tampouco se poden descoñecer determinados factores que determinan tanto o ensino coma a aprendizaxe; a saber:

- as limitacións de tempo;
- as restricións que impoñen os mesmos plans de estudo;
- a formación previa que ten o propio alumno (en moitas ocasións, e debido en gran parte á deficiente situación do ensino secundario, cunha ausencia de coñecementos básicos, e, mesmo, de cultura xeral, que os nosos avós -cando estudaban- tiñan)³⁸;
- a necesidade de marcar uns obxectivos razoables, axeitados e eficaces para que o alumno se forme co rigor propio dunha Universidade, pero que tampouco se atorde con formulacións fóra de lugar. É dicir, debe evitarse a fixación duns obxectivos imposibles de alcanzar. É este un erro que, por deformación teórica³⁹, se adoita ter, non só no ámbito académico, senón noutros, como o urbanístico ou o económico. Ser ambicioso non significa ser un iluso. O profesor nunca debe perder de vista a posición do alumno (do alumno, ademais, concreto e real, do que a Sociedade presenta nun lugar e nun momento específicos, e non do alumno utópico ou ideal, pois, en ocasións, tamén se incorre neste erro)⁴⁰. ORTEGA E GASSET falaba, xustamente do “estudante

37 “Sobre o ensino do Dereito Administrativo...”, cit., páx. 33.

38 A vella fórmula latina *Quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur* (Calquera cousa que se recibe, recíbese ao xeito do recipiente), usada polos escolásticos, é esclarecedora. E, se como di J. A. MARINA (*Por que son cristián. Teoría da dobre verdade*, Anagrama, Barcelona, 2005, páx. 53), “vemos dende o que sabemos”, é tamén claro que aprendemos dende o que sabemos. Na comunicación -e o ensino éo-debe existir un emisor (profesor ou profesora), un receptor (o alumno), unha mensaxe (o contido, a técnica, os métodos ou os datos), unha canle, a través da que se comunica, e un código, isto é, un conxunto de coñecementos, de claves de interpretación previas para comprender o novo que se intenta ensinar. Se non existe ese “código”, se non hai esa estrutura de coñecementos previa, é farto difícil ensinar, e, polo tanto, comprender. Este é un dos fallos que se detecta, xustamente, en moitos alumnos: a carencia dunha base asentada de coñecementos para logo aprender outros novos. Como é posible comprender que é un contrato administrativo se antes non se sabe que é un contrato, ou, máis aínda, un negocio xurídico? Como se vai comprender cabalmente a posición constitucional da Administración Pública se non se sabe que é a división de poderes, dende un punto de vista técnico? Nun ámbito totalmente distinto do Dereito: como se vai comprender o que é, por exemplo, o “amor cortés” se antes non se sabe como era a Europa medieval?

39 É dicir, por unha formulación teórica perversa, por non estar vinculado á realidade, senón ao ideal ou ao desexo. Recórdese o vello refrán que sinalaba KANT, «o que é certo en teoría, para nada serve na práctica»

40 O que quere dicir que hai que partir, así mesmo, do estado actual das ensinanzas. É frecuente que os alumnos alcancen cursos elevados dunha carreira universitaria con notorias deficiencias de base, o cal se comproba doadamente na redacción, no dominio da linguaxe, na comprensión lectora que teñen para entender certas cousas, etc. Por exemplo, cando en Dereito Administrativo se fala da formación do Dereito Público alemán, pártese da base de que o alumno xa coñece o que é a unificación alemá, da mesma forma que cando se fala do Imperio Napoleónico ou do Directorio de Primo de Rivera, nas explicacións do concepto de Dereito Administrativo ou do Estatuto Municipal de 1924, de Calvo Sotelo, respectivamente, suponse que xa se deben dominar determinados coñecementos da Historia xeral. Pero non sempre é así. Tamén procede ter en conta estes factores para logo avaliar axeitadamente os resultados do ensino universitario. No diario El País, do 19 de outubro de 2008, baixo o significativo título de “Moito título e poucas letras” (páxs. 34 e 35), aludíase ás carencias gramaticais dos universitarios, que son un obstáculo para encontrar traballo. Dicía: “Bastantes non pasarían o exame de ingreso ao bacharelato de hai varias décadas”. Neste contexto, é evidente que debe preocupar o estado actual da educación. Di o profesor GARCÍA DE ENTERRÍA, en “A educación sentimental”, incluído no seu libro recopilatorio *Hamlet en Nova York. Autores, obras, paisaxes, escritos literarios* (A esfera dos libros, Madrid, 2008, páx. 164): “Como en tantos outros, a miña preocupación é moi grande polo que estimo degradación do

medio⁴¹. Rigor e seriedade non se deben interpretar como heroicidade. Non é eficaz nin razoable fixar obxectivos tan rigorosos e elevados, en canto a extensión de contidos e metodoloxía, que só uns cantos “heroes” e “heroínas” os alcancen ao final. Aquí débese recordar que a Universidade está para servir á Sociedade, e, en particular, para ensinar a persoas concretas e limitadas (cfr. art.º 1, LOU), o cal, ademais, ten un trasfondo humanista evidente que non se pode abeirar, e que é coherente co principio 4 da Carta Magna das Universidades europeas de 1988, que destaca que a institución universitaria é “*depositaria da tradición do humanismo europeo*”. Como afirmara ORTEGA E GASSET, só se pode ensinar o que se pode aprender⁴². Diciu textualmente este ilustre filósofo: “*En vez de ensinar o que, segundo un utópico desexo, debería ensinarse, hai que ensinar só o que se pode ensinar; é dicir, o que se pode aprender*”.⁴³ Pois ben, no caso do Dereito procede ter en conta estes factores. Á pregunta que se debe ensinar?, débese responder, como o fai MARTÍN REBOLLO, con esta afirmación: “*Débese ensinar o fundamental, o esencial, o básico. A norma vixente, ademais, di que no Grao non se pode prever “o recoñecemento oficial de especialidades (...)”*”⁴⁴. Hai que aplicar, entón, o que GONZÁLEZ NAVARRO⁴⁵, tomando ideas de ORTEGA

*ensino medio, despezada en pseudotecnismos pedagóxicos e políticos, elaborados preferentemente, por certo, segundo parece, polos que se proclaman expertos no modo de ensinar (pedagoxía, psicoloxía), pero que acaso o sexan un pouco menos en canto a que se ha de ensinar, que parece que habería de ser o fundamental. Permítaseme aliñarme, modestamente, no xa vasto exército dos que lamentan a redución mutiladora dos humanidades no bacharelato. Entre eses humanidades que é urxente restablecer, se non queremos producir unha raza de ignoras e de opacos morais, a lectura dos clásicos resulta imprescindible, e en particular a dos clásicos da lingua española, que configuraron ao longo de moitos séculos, por achegas sucesivas e múltiples, un sistema de análise, de descubrimento, de educación da alma humana que conta entre os máis elaborados e refinados do panorama cultural do universo mundo.”. Pola súa banda, A. OLLERO (Que fixemos coa Universidade. Cinco anos de política educativa, Thomson-Aranzadi, Pamplona, 1ª ed. 2007, páx. 54), baixo o contundente título de “*Analfabetismo ilustrado*”, subliña que o “*déficit de lectura, e o progresivo aumento dunha formación audiovisual, vai facendo estragos. Calquera profesor podería editar con éxito a súa increíble antoloxía do disparate (...)*”. Na mesma liña se pronuncia F. DE CARRERAS SERRA, “*A propósito de Boloña: Quo vadis a Universidade española?*”, cit., páx. 11 e ss. “*a preparación dos que ingresan na universidade é baixísima*”, afirma con rotundidade. Sobran, pois, palabras. Con este panorama é co que hai que contar.*

- 41 Vide. *Misión da Universidade*, cit., páx. 41 e ss. Di tendo en conta, como é natural, as limitacións innatas deste estudante medio (que é, lóxicamente, un arquetipo que se nutre do contexto social de cada tempo e lugar), “*Aínda reducido o ensino, como ata aquí, o profesionalismo e a investigación, forma unha masa fabulosa de estudos. É imposible que o bo estudante medio consiga nin remotamente aprender de verdade o que a Universidade lle pretende ensinar. Agora ben, as institucións existen -son necesarias e teñen sentido- porque o home medio existe. Se só houboese criaturas de excepción é moi probable que non houboese institucións nin pedagóxicas nin de Poder público. É, pois, forzoso referir toda institución ao home de dotes medios; para el está feita e el ten que ser a súa unidade de medida*”.
- 42 Prosegue: *Cal foi o gran paso dado na historia enteira da Pedagogía? Sen dúbida, aquela viraxe xenial inspirada por Rousseau, Pestalozzi, Fröebel e o idealismo alemán, que consistiu en radicalizar algo parvo. No ensino -e máis en xeral na educación- hai tres termos: o que habería que ensinar -ou o saber-, o que ensina ou mestre e o que aprende ou discípulo. Pois ben, con inconcibible obcecación, o ensino partía do saber e do mestre. O discípulo, o aprendiz non era principio da Pedagogía. A innovación de Rousseau e os seus sucesores foi simplemente trasladar o fundamento da ciencia pedagóxica do saber e do mestre ao discípulo e recoñecer que son este e as súas condicións peculiares o único que pode guiarnos para construír un organismo co ensino. A actividade científica, o saber, ten a súa organización propia (...)” (páx. 43).*
- 43 Cit., páx. 43. Agora ben, iso tampouco é escusa para dar carta de natureza á superficialidade e a mediocridade máis groseira. Trátase de ser realistas, non de ser preguiceiros ou irresponsables, que é ben distinto. O mesmo ORTEGA E GASSET aposta neste contexto polo rigor. Di: “*Reducida a aprendizaxe desta sorte ao mínimo en cantidade e calidade, a Universidade será inexorable nas súas esixencias fronte ao estudante*” (páx. 74); e tamén polo *afán de excelencia* indispensable na Universidade, pois así mesmo eses “seres de excepción” existen e son útiles para a Sociedade. Por iso o ensaísta argumenta que a Universidade non pode ser só iso, unha institución para o estudante medio, senón ademais unha institución para o avance da ciencia. Argúe: “*Se a cultura e as profesións quedasen illadas na Universidade, sen contacto coa incesante fermentación da ciencia, da investigación, anquilosaríanse moi pronto caótico escolasticismo. É preciso que en torno á Universidade mínima establezan os seus campamentos as ciencias- laboratorios, seminarios, centros de discusión. Elas han de constituír o humus onde o ensino superior teña fincadas as súas raíces voraces. Ha de estar, pois, aberta aos laboratorios de todo xénero e á vez reobrar sobre eles. Todos os estudantes superiores ao tipo medio irán e virán deses campamentos á Universidade, e viceversa. Alí daranse cursos dende un punto de vista exclusivamente científico sobre todo o humano e o divino*”.

44 Cit., páx. 29.

45 *Dereito Administrativo Español. Tomo I*, Eunsa, Pamplona, 2ª ed. 1993, páxs. 603 e 604

E GASSET, chama principio de economía do ensino⁴⁶. Este principio comporta que tanto os programas coma as clases se deben axustar aos criterios de *complitude* - abordar todos os temas esenciais, se ben non con carácter exhaustivo -, *claridade* - o que supón comunicar ben, con orde e sistemática -, e *síntese* - é dicir, contraerse ao esencial. Se isto é así, é evidente que o coñecemento do Dereito que se pode ensinar nunha Facultade está en directa relación co que se pode aprender, e é obvio que non se poden aprender moitas cousas, polas limitacións temporais⁴⁷. Argúe MARTÍN REBOLLO que para el son importantes: a) aprender a moverse no Ordenamento xurídico (sistema de fontes, localización e preferencia de normas, etc.); b) asumir un conxunto de valores e principios, que son os que iluminan a mesma normativa, e c) aprender a razoar, que é tanto como dicir “aprender a aplicar”; isto é, operar coas normas e cos conceptos e técnicas, que é un traballo lento e ao que se chega pouco a pouco, grazas a achegamentos constantes, e conforme a distintas vías⁴⁸. Neste punto unha das cousas positivas que teñen os novos plans de estudo é a de incidir máis na elaboración de traballos e na realización de prácticas, se ben debido á insuficiencia de persoal e a escasa preparación de moitos alumnos, o avance é máis teórico que real, pois un traballo ben feito require máis esforzo e dedicación que a memorización pura e simple e, ademais, non se pode utilizar unha metodoloxía que é apropiada para clases de 30 ou 40 persoas, a unha clase de máis de 200 persoas.

Polo tanto, non se pode menosprezar o intento de modificar de forma realista vellos métodos de ensino, para partir das necesidades e intereses do alumno. Incentivar o estudo de casos prácticos, a análise de xurisprudencia, as actividades de seminario, as probas de autoavaliación sobre a base dun conxunto de preguntas, o manexo eficaz de tecnoloxías para buscar información, etc. é un avance evidente. O que sucede é que co Plan Boloña as cousas non se fixeron de forma axeitada, senón precipitada e sen medios económicos nin persoais. O método de ensino que se resalta en Boloña, se se quere facer ben, claro está, é máis difícil tanto para o profesor coma para o alumno⁴⁹, e, como di LAPORTA, “*é imposible de desenvolver en clases masificadas como son as dos estudos de dereito na maioría das nosas universidades*”⁵⁰. Por outra parte, non é correcto configurar todas as ensinanzas uni-

46 É, en efecto, no ensaio de ORTEGA *Misión da Universidade*, cit., páx. 48 e ss., onde se atopa expresamente recollido e desenvolvido este principio. *Urxe, pois, -di-, instaurar a ciencia do ensino, os seus métodos, as súas institucións, partindo deste humilde e seco principio: o neno ou o mozo é un discípulo, un aprendiz, e isto quere dicir que non pode aprender todo o que lle habería que ensinar. Principio da economía no ensino*. Un pouco despois, afirma: “*O principio de economía non suxire só que é mester economizar, aforrar nas materias ensinadas, senón que implica tamén isto: na organización do ensino superior, na construción da Universidade hai que partir do estudante, non do saber nin do profesor. A Universidade ten que ser a proxección institucional do estudante, cuxas dúas dimensións fundamentais son: unha, o que el é: escaseza da súa facultade adquisitiva de saber; outra, o que el necesita saber para vivir*”. Pero, mesmo, hai aquí límites, pois: “*Non abunda que algo sexa necesario; ao mellor, aínda que necesario, supera practicamente as posibilidades do estudante e sería utópico facer espaventos sobre o seu carácter de imprescindible. Non se debe ensinar senón o que de verdade se pode aprender. Neste punto hai que ser inexorable e proceder rigorosamente*” (páx. 51). Por iso entende que non hai máis remedio que se volver agora contra esa inmensidade e usar o principio de economía, como un machado. “*Primeiro, poda inexorable*” (páx. 49).

47 Vide. L. MARTÍN REBOLLO, cit., páx. 30.

48 Débese engadir a isto, aínda que o citado profesor non o refira expresamente, a necesidade de aprender a razoar tecnicamente. Non abunda co razoamento ordinario, senón que é preciso incidir na razón xurídica propia da Ciencia do Dereito.

49 De feito, xa se observan protestas por parte do alumnado, como sucede co Consello de Estudantes da Universidade do País Vasco (Elcorreo.com, do 24 de marzo de 2012), que propón a redución das clases presenciais, e non facer tantos exames, así como a revisión dos plans de estudo. Segundo din estes estudantes, as Universidades entenderon mal o que é o EEES, e *cren que só significa asistencia obrigatoria dos alumnos e realizar probas de avaliación cada semana*. Con independencia de que esta crítica pode doadamente ser rebatida, xa que parece que o que preocupa é “traballar máis”, é obvio que hai algo que falla na configuración desta nova metodoloxía.

50 F. J. LAPORTA SAN MIGUEL, “O proceso de Boloña e as nosas Facultades de Dereito”, *Revista de Estudos Xurídicos* n.º 10/2010 (Segunda Época), Universidade de Xaén, páx. 5, quen sostén que unha clase axeitada debería ter como máximo 60 alumnos; os seminarios entre 15

versitarias pensando só no mercado e no emprego, nin, polo tanto, rebaixar a preparación intelectual do alumno. Menos correcto é afogar o profesorado nunha burocracia estéril, que non só lle impide desenvolver a docencia, senón a mesma investigación. A mala sorte, así mesmo, xogou un papel crucial nos últimos anos, con recortes moi severos para as Universidades, e a imposibilidade, mesmo, de contratar máis profesorado. Xa non falemos de novas instalacións con mellor aptitude para a aplicación de novos métodos (seminarios, debates, etc.), pois entón nos internaríamos no terreo da utopía.

IV Algunhas conclusións provisionais

De todo o exposto ata aquí podemos extraer algunhas conclusións, se ben estas teñen que ser por forza provisionais. A pesar diso, é palmario que xa se marcaron algunhas tendencias que debuxan un panorama relativamente definido na articulación práctica deste Proceso, polo que se pode afirmar:

PRIMEIRA. - O Proceso de Boloña foi asumido en España polos Partidos políticos máis significativos (PP e PSOE) cando estiveron no poder; iso fíxose sen excesivo debate e de forma un tanto silenciosa, invocando tópicos e dogmas de forma superficial, e sen calibrar as consecuencias que iso ten para o presente e o futuro das Universidades e, en xeral, para a sociedade española. *Pódese afirmar que se estableceron uns postulados⁵¹ (movilidade, cambio metodolóxico, etc.) para o cambio, baseados en esixencias de tipo práctico, pero non pola evidencia nin pola demostración* de que sexan óptimos. Tampouco se acreditou que se teñan os presupostos necesarios (económicos, persoais, etc.) para efectuar ese cambio.

SEGUNDA. - Este Proceso comporta unha transformación capital. Non é dende logo calquera reforma, senón unha modificación de calado, que supón a supresión dos títulos tradicionais por uns novos inspirados no modelo anglosaxón (Grao e Máster, sobre todo, porque o Doutoramento mantén o seu perfil esencial). A nova estrutura implica, ademais, un cambio de metodoloxía e unha restrición dos contidos. É, ademais, previsible que no establecemento e desenvolvemento dos másters as Universidades privadas saian cunha vantaxe clara. O que non é necesariamente positivo para os alumnos de estratos sociais máis modestos; e, como é natural, co paso do tempo isto supón unha perda de moita intelixencia e capacidade, que se malogra por carencias económicas. Comporta, pois, unha evidente regresión social e cultural.

TERCEIRA. - Polo menos teoricamente, traslada o protagonismo ao alumno. Algo que resulta, en principio, positivo; porque, como dicía ORTEGA, “a Universidade ten que ser a proxección institucional do estudante”. Pois certamente houbo formulacións equivocadas, por pouco realistas, que non eran eficaces para a formación do alumno. Non obstante, isto esixe unhas condicións axeitadas que non se ponderaron de forma equilibrada. O cambio de metodoloxía impón máis persoal e mellores infraestruturas. Impón, pois, máis e mellor financiamento, paradoxalmente nun momento histórico no cal só se fala de recortes por

e 20, e as titorías un, dous ou tres en casos excepcionais. Algo, como cabe imaxinar, moi lonxe da gran maioría das Facultades de Dereito españolas.

51 Como é sabido, un postulado é unha *proposición cuxa verdade se admite sen probas*, e resulta necesaria para posteriores razoamentos (Vide. Dicionario RAE).

todas as partes⁵². Pero é que, ademais, aconsella un corpo de profesores e profesoras ben retribuídos e axeitadamente motivado. E isto tampouco se fixo. É máis, dende maio de 2010 rebaixáronse as retribucións aos profesores funcionarios, e ademais impulsouse, mesmo unha diminución do persoal contratado. Se a isto se lle engade un aumento irracional do traballo burocrático, é claro que a ecuación non sae⁵³.

52 Un defensor do proceso J. DÍEZ-HOCHLEITNER, cit., afirma que *“non esquezamos que o proceso de Boloña se inicia en España en pleno ciclo de bonanza baixo o lema “a custo cero”. Tampouco que o gasto público en educación superior na OCDE é do 1,3% do PIB mentres que en España se sitúa en torno ao 1%”,* e que como sinalou a Declaración de Lovaina adoptada en 2009, é necesario maior investimento público. *“Sen ela -di este profesor-, o risco dun sonoro fracaso é evidente, pois o novo deseño das ensinanzas -grupos de ensino reducidos, avaliación continua, etc.- non resistirá o paso do tempo sen máis medios. Ademais, non cabe dúbida de que, se non se adoptan as medidas oportunas, a reforma pode comportar un perigo de afastamento das clases sociais máis desfavorecidas ao ensino superior”.* Nótese que isto o di un fervente defensor de Boloña, que confesa non comprender ben os motivos que propiciaron o manifesto “Saquem os estudos de Dereito do Proceso de Boloña”. O cal revela cal é a súa posición. Pero, mesmo así, observa perigos certos.

53 Como xa se anticipou, hai pouco aprobouse un polémico *Real Decreto -lei 14/2012, do 20 de abril, de medidas urxentes de racionalización do gasto público no ámbito educativo*, que para maior escarnio establece unha modificación do réxime de dedicación do profesorado universitario (reforma do art.º 68 da LOU), sobre a base dos sexenios que supón un incremento de traballo para o profesorado que non teña sexenios. Este Real Decreto -lei aprobouse *sen contacto previo* cos representantes das Universidades, e xa foi rexeitado con contundencia polos reitores das Universidades públicas de Cataluña (cfr. La Vanguardia do 24 de abril de 2012), Andalucía e Canarias, así como pola CRUE, que consideran inapropiadas as medidas de suba de taxas ou a fundamentación nun único indicador -o sexenio- da calidade de investigación, xa que hai unha pluralidade de ramas de coñecemento, e diversas actividades asociadas á investigación que non son reconducibles ao sexenio. No *comunicado de prensa do 25 de abril de 2012* a CRUE afirma: *“O profesorado, que tamén se ve afectado polas últimas medidas, ve como se lle reducen as condicións laborais e se lle modifica unilateralmente o réxime de dedicación. Non hai discusión ningunha sobre a importancia da avaliación da investigación, pero cabe sinalar que esta avaliación foi ata agora, e segue sendo, voluntaria por parte de cada profesor, e non ten como obxectivo discernir se se investiga ou non, senón establecer unicamente o nivel. Convén recordar que os procesos de avaliación tiveron unha contestación importante nalgúns campos científicos, con resultados moi díspares. Así mesmo, cabe remarcar que estas medidas aprobadas polo Goberno non teñen en conta a dedicación deste colectivo ás funcións de xestión administrativa e a transferencia do coñecemento. Esta última función é imprescindible para a transmisión do coñecemento científico e tecnolóxico xerado nas universidades ao tecido social e produtivo”.*

Habería que dicir varias cousas: 1º) que os sexenios se definiron como un índice máis ou menos claro de excelencia investigadora; 2º) que a súa retribución é moi pobre; 3º) que a súa solicitude é voluntaria, e non obrigatoria ata agora; 4º) que non constitúen unha sanción, senón un elemento de motivación; e 5º) a súa regulación necesita ser mellorada para outorgarlle máis seguridade xurídica, como xa se destacará neste traballo. Porque hai campos -como o de Economía- sobre os cales mesmo o Senado se pronunciou por unanimidade para que se revisen criterios e procedementos (Cfr. J. JULIÁ, que é reitor da Universidade politécnica de Valencia, e vicepresidente da CRUE, “A transferencia de coñecemento e o profesorado”, El País, do 29 de abril de 2012). O lexislador, sen dúbida tendo en conta a estridencia dalgúns medios de comunicación que llela teñen xurada ao profesorado universitario -en particular, aos funcionarios das Universidades públicas- e algún informe como o do BBVA -Instituto Valenciano de Investigacións Económicas, que destacaron que *unha parte do profesorado universitario cobra pero non investiga* (o cal non é de todo certo, ademais), colleu o “ravo polas follas” e introduciu esta boutade que o único que revela é a falta de coñecemento do que é unha carreira universitaria, e do dereito do alumno a ter unha calidade no servizo. Un descoñecedor da materia pode chegar a entender que é positivo, e que deben dar máis clases os que menos investigan. Craso erro. Se o profesor universitario debe ser un investigador e un docente (a Carta Magna das Universidades Europeas - Boloña, 1988- destaca que *“a actividade docente é indisoluble da actividade investigadora”*), é obvio que beneficia máis ao alumno o que investiga máis que o que non o faga. O Real Decreto -lei só pensa na redución do gasto, pero amósase incapaz de reconducir o asunto de forma lóxica, xa que con esta norma o que se fai é:

- sobrecargar máis aos que non teñen sexenios* -o que é unha especie de sanción, e non un incentivo, xa que ao estar anegados de clases é obvio que non investigarán xa xamais-. O sexenio nunca tivo esta función “sancionadora”;
- utilizar incorrectamente como unidade de medida de dedicación do profesorado o crédito ECTS*, pois segundo a normativa vixente ese crédito mide toda a carga de traballo que ha de realizar o estudante, e non o tempo que debe dedicar o profesor a impartir unha materia (crítica dos reitores da Universidade das Palmas de Gran Canaria e da Universidade de La Laguna);
- propiciar o despedimento* do profesorado contratado;
- prexudicar ao alumno*, que deberá ter máis clases cos profesores -en teoría- con menos méritos. O que, ademais, é contradictorio co aumento de taxas que aquel soporta. O lóxico sería -e sempre aceptando como premisa que sexenio e calidade van da man, o cal é un postulado, non unha realidade demostrable sempre- que quen paga máis teña un servizo de maior calidade;
- obstaculizar, así mesmo, a mobilidade*, xa que sobre ese profesorado sen sexenios recaerá a lousa un traballo docente sen taxa (Pero non quedaramos que con Boloña a mobilidade é fundamental?);
- desprezar a docencia*, que sería asignada preponderantemente aos menos relevantes;
- establecer maior xiridez para que as Universidades asignen docencia*, e, por ende, introducir un novo problema nun momento difícilísimo no cal hai redución de equipos e recortes substanciais de presuposto; e
- prexudicar aos profesores máis novos*, que verán bloqueado o seu labor investigador e a súa propia formación pola enorme cantidade de clases que deben dar. Pois nos primeiros anos moitos profesores e profesoras novas non teñen sexenios, non porque non investiguen, senón porque non tiveron tempo para lograrlos. Iso, ademais, supón que a medio prazo se *dificulta a renovación equilibrada dos equipos*, pois se neutraliza a carreira do profesor novo, e con iso a natural evolución do profesorado

En resumo, débese criticar duramente a trivialidade e descoñecemento radical dun lexislador que se deixa guiar por cantos de serea e se mostra incapaz de reconducir a nave cara a bo porto. Non se nega o valor do sexenio -e conste que o autor destas liñas ten varios sexenios-,

CUARTA. - Debido ao anterior, é previsible un empobrecemento da preparación teórica do alumno, o cal é particularmente grave nunha carreira tradicional e esencial para o funcionamento da sociedade como é a de Dereito. Unha carreira que, ademais, serve para nutrir importantes corpos de funcionarios que constitúen un dos nervios da sociedade, e que de feito a articulan (Xuíces e Fiscais, Notarios, Rexistradores da Propiedade, Inspectores, etc., etc.). É palmario que o alumno medio se acostuma a aprobar "con maior facilidade" por virtude da relevancia da puntuación das prácticas, das avaliacións continuas, etc., sufrirá moito máis cando queira participar nos procesos selectivos dos indicados corpos de funcionarios, nos que se esixen temarios bastante extensos, e unha disciplina e esforzo que tamén hai que cultivar, porque non se improvisan.

QUINTA. - As normas xurídicas que se aprobaron, nalgúns casos, non abordaron a cuestión coa profundidade suficiente. De maneira que, dun lado, non marcaron pautas o suficientemente precisas e, doutro, conteñen en ocasións un exceso de regulación e de rixidez, o que diminúe a capacidade operativa da Universidade (o caso da nova regulación do art.º 68 LOU é paradigmático neste extremo). Se constata, polo demais, unha ambición un pouco suicida, xa que parece que pretenden a cuadratura do círculo (materias transversais, diminución do contido das tradicionais, custo cero, redución temporal, cambio metodolóxico sen medios, etc.). Ademais, prescindiron da mesma evolución das ensinanzas dos últimos anos, coa comisión de erros bastante elocuentes, como sucede co Real Decreto 99/2011, que chega a dicir que por primeira vez se establecen uns prazos para o doutoramento, cando quedou demostrado que non é así, porque o Real Decreto 185/1985 contiña xa unha limitación temporal. Houbo precipitación, e un entendemento demasiado lineal da operación que se abordaba. Non se pode xustificar que só prime a empleabilidade, como di textualmente o Real Decreto 1393/2007, ou que se fagan reformas legais sen o axeitado financiamento e sen reparar na forte crise que atravesamos. *Maior crítica merece, como xa nos consta, o Real Decreto- lei 14I/2012, do 20 de abril*, que non só aumenta en exceso as taxas para os alumnos, senón que establece demasiada rixidez para a dedicación docente, con claro prexuízo para as Universidades e o mesmo profesorado (especialmente o máis novo). O único que preocupou nesta norma de urxencia é a redución do gasto.

SEXTA. - Predomina neste proceso o peso dos pedagogos⁵⁴, o cal se comproba na terminoloxía, na insistencia en capacidades, destrezas, etc. Pero ,en realidade, non houbo un deba-

senón o seu uso para *finalidades que non son as propias deste complemento voluntario*. Se o lexislador quere en serio -e non de boquilla- fomentar a investigación e a obtención de sexenios, o que ten que facer é incentivar máis e mellor a obtención dos mesmos, regular con máis rigor a súa tramitación, e sobre todo asignar máis diñeiro, e non xogar demagoxicamente coa Universidade sen inxectar un euro ao fomento da investigación. Polo demais, é como mínimo dubidoso que un Real Decreto -lei sexa a norma axeitada para introducir este cambio: onde está aquí a extraordinaria e urxente necesidade que reclama o art.º 86.1 da Constitución Española? É que a economía vai despegar de inmediato por se poñer en práctica esta *ocorrenza* de última hora? Así mesmo, é tecnicamente discutible que un incentivo que é "voluntario", se converta nun requisito fundamental para o establecemento da dedicación docente. Máis discutible aínda é que isto se faga nada menos nunha norma de rango legal, conferindo unha rixidez innecesaria ás distintas Universidades que se encontran, así mesmo, en distintas situacións. Hai algo que non se estrutura ben aquí. É igual que se a un empresario se lle tratase peor por non obter unha subvención ou calquera tipo de incentivo de carácter voluntario, talvez porque nin sequera se formulou solicitar esa subvención. Hai algo que non encaixa nin lóxica nin academicamente, xa que parece que aos que menos méritos teñen son aos que se lles impón máis docencia, coma se esta fose algo de peor condición, e os alumnos non tivesen dereito a ter os mellores docentes, cando ao profesor de verdade o que en realidade lle gusta é ser docente e investigador ao mesmo tempo; e a pregunta xorde de inmediato: é que a docencia é tan pouca cousa?; é que non ten valor o estar máis preparado e obter máis sexenios para ensinar?

54 Hai quen afirma que "*un ten a sensación de que os autores destes plans non pisanon nunca unha aula universitaria e a súa idílica e optimista visión da aprendizaxe é meramente doutrinal e teórica*" (F. DE CARRERAS SERRA, "A propósito de Boloña...", cit., páxs. 22-23. Pola súa banda, J. R. CAPELLA, "A crise universitaria e Boloña", A vella toupa, núm. 252, 2009, páx. 15, asevera que a maior parte destas innovacións "*proceden das Facultades de Pedagogía, cunha énfase nas metodoloxías docentes e non nos contidos transmitidos, que tan notables resultados obtiveron xa na calidade do ensino medio*" (e, como cabe imaxinar, o da "calidade" no ensino media dio como ironía).

te serio, en parte pola pasividade do profesorado (aínda que houbo sen dúbida excepcións e fitos de certo relevo como por exemplo a firma do manifesto “Saquemos os estudos de Dereito do proceso de Boloña) e pola entrega de Reitores e Decanos, que actuaron máis como políticos que como universitarios; non así dalgúns alumnos (non todos, certamente) que estiveron á altura das circunstancias, e quedaron, dende logo, mellor que moitos profesores e cargos universitarios. Polo demais, non se soubo sopesar as especialidades de cada carreira, cunha política de xeneralización que non é nin axeitada nin xusta. Non se tivo en conta, por exemplo, que, no caso de Dereito, países tan significativos como Alemaña quedaron fóra do proceso de Boloña. E no Reino Unido o que se estimou é que o seu sistema (Bachelor e Máster) se axusta perfectamente ao EEES, sen realizar cambio ningún.

SÉTIMA. - En conclusión, a opinión que se pode ter desta modificación non pode ser positiva, senón moi crítica. É un artificio político, impulsado por dogmas e tópicos propios do EEES que soan moi ben en teoría (circulación de profesores, alumnos e persoal de administración de servizos, cambio metodolóxico, achegamento a Europa, etc.), pero que non se aplicaron con seriedade na práctica, na que o único que se apreciou é unha loita para elaborar os plans de estudo, unha burocracia absurda e sen sentido, e unha falta de financiamento que dubida da verdadeira vontade de que ese proceso saia adiante. A proba é que unha persoa que non é sospeitosa de ser un detractor, como é Carlos BERZOZA, afirmou categoricamente que “o proceso de converxencia no noso país foi un despropósito” (“Si a Boloña, pero non así”, El País, do 9 de xuño de 2008). BORGES dicía no seu famoso “O Golem” que “Os artificios e o candor do home non teñen fin”. Poderíase dicir que aquí non só houbo candor, é dicir, inxenuidade e pureza de ánimo; existiu e existe descarada irresponsabilidade.

Anexos⁵⁵

Anexo I. “Boloña: un camiño torcido para o estudo do dereito”

Non é a primeira vez que en España nos lanzamos á piscina europea sen saber se ten auga ou non, ou se esta se atopa en condicións para poder nadar sen perigo. Arrastramos un paspanismo conxénito que afunde as súas raíces no tempo -polo menos dende a Ilustración, e as súas propostas europeizantes-, e que parece que non deixa de brillar á menor oportunidade. Ese paspanismo, envolvido con eslógans politicamente correctos, fai perder a capacidade crítica e reflexiva de moitos, especialmente daqueles que se sentan nas poltronas dos ministerios ou dos que aspiran co tempo a cubrir cos seus serranos corpos tan prezados mobles. E así se sentan as bases para cometer erros de vulto, que en moitos casos producirán danos dificilmente reparables no futuro. Algo disto se está a producir co denominado “Proceso de Boloña”, que pretende implantar o Espazo Europeo de Educación Superior a partir do ano 2010, e que, en síntese, persegue: a) garantir a homologación de títulos, e b) permitir unha maior mobilidade de profesores e estudantes. Neste marco, propúgnase unha transformación dos métodos de ensino, e, por ende, un maior protagonismo do propio alumno na aprendizaxe, para que adquire “destrezas”, “habilidades” e “competencias”. Non interesa neste artigo abundar nas críticas que a este proceso se fan (mercan-

55 Refrense aquí distintos artigos de opinión do autor que afectan directamente ao tema que se analiza, e que foron publicados en medios dixitais, salvo algún que está inédito aínda.

tilización da educación superior, maior gasto para o estudante que quere cursar o máster, o escaso financiamento, etc.), senón centrarnos nos efectos que o proceso implica para unha carreira como é a de Dereito, que ten un carácter eminentemente nacional, que esixe unha formación específica que, quizais, non se poida assimilar a outras carreiras de distinta natureza. Por iso recentemente subscribiuse por centos de profesores de Dereito de toda España un manifesto que leva o significativo título de **“Saquemos os estudos de Dereito do proceso de Boloña”**, cuxos asinantes principais son mestres recoñecidos nacional e internacionalmente (García de Enterría, Díez Picazo, Atienza, Muñoz Machado, Menéndez, Laporta, etc., etc.), e que subliña os perigos que este proceso pode traer para a formación dos xuristas. Neste manifesto dise que este proceso pode *“supoñer para os estudos de dereito do noso país un paso atrás, seguramente irreversible, que determinará a degradación das profesións xurídicas e o empequeñecemento da achega dos xuristas á organización da convivencia e a estruturación da sociedade do século XXI”*.

Críticase a forma en que se están a elaborar os plans de estudos, que terá como resultado a formación dun xurista de ton menor, pegado á letra da lei, máis que ao seu espírito, e cunha preparación de corte profesional de escasa transcendencia cultural. E que estes plans, á parte de perseguir en moitos casos unha formación meramente xeneralista, lixeira e de carácter máis descritivo que crítico, se centran demasiado en cuestións subalternas, en habilidades prácticas que calquera persoa normal as aprende moi ben en pouco tempo (formularios de contratos, modelos de demandas ou querelas, etc.); en cambio, non se incide na preparación profunda, científica e cultural, que lle permitirá asumir unha perspectiva máis ampla e máis rica, e que o capacite para se adaptar a novas situacións, que necesariamente se definen nun mundo dinámico e globalizado como o actual. Ademais, esquécese algo esencial: que a Universidade ten fins propios, e non se pode converter nun simple instrumento do mercado. De forma que a formación en Dereito non pode aspirar exclusivamente a satisfacer as necesidades deste. Un xurista ben formado é algo máis que un leguleio que domina destrezas e habilidades prácticas, sen saber que finalidade social ou económica perseguen tales habilidades e destrezas. O pragmatismo ten ás moi curtas, e non permite voar máis alá do concreto e o inmediato (Ortega e Gasset cualificaba ao pragmatismo norteamericano dunha tese *“tan audaz como inxenua”*). É este o erro no que incorren os chamados “prácticos”, que son incapaces de elevar o lintel da súa preparación máis alá do que teñen que facer mañá. Pero unha formación universitaria ten, xustamente, que romper con firmeza estes estreitos límites. Unha formación xurídica sería non só se circunscribe a saber o que, senón que ten que coñecer o cando, o porqué, o como e o para que. Non abonda con saber que é a propiedade, ou a liberdade relixiosa, ou o recurso contencioso -administrativo, senón que é preciso coñecer cando xorden, por que se manteñen, como se aplican e para que serven. Quedarse no superficial, no doado, só forma individuos acríticos, manexables polo poder correspondente, que carecen dos recursos intelectuais para cuestionar ou valorar o que este faga. Individuos, polo tanto, non só menos capacitados, senón menos libres, suxeitos a todo tipo de perigos derivados da demagogia, os caudillismos e a superstición. Cun sistema de ensino tan lixeiro produciríase, sen dúbida, un aterrador achegamento ás cosmovisións de *Un mundo feliz*, de Huxley; *1984*, de Orwell e *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury; é dicir, sociedades de homes e mulleres que se axustasen a uns canons prefixados polo poder, e que, por iso mesmo, serían dóciles, felices e moi eficaces. Para que ler e pensar, se xa o poder o fai por nós, e, seguindo as súas normas, seremos felices e rendibles? Iso de reflexionar sería o refuxio dos aburridos e dos inútiles, que

non ten que facer nada mellor. Pero é evidente que, con esta forma de concibir o ensino superior, teríamos, iso si, *máis “suxeitos” felices, pero menos “persoas” activas.*

O ensino universitario está destinado a formar homes e mulleres libres e configurar unha sociedade plural, onde a igualdade e a xustiza sexan valores recoñecidos e estimados, como, por outra parte, establece o mesmo artigo 1.1 da Constitución Española de 1978. Polo tanto, debe situar *“á persoa no centro da súa actuación”*, como di textualmente o Preámbulo da Carta dos Dereitos Fundamentais da Unión Europea, do 7 de decembro de 2000. Ollo: á persoa, non ás empresas ou a unha determinada concepción ideolóxica, ou concreto modelo económico, que teñen un valor relativo, fronte ao valor substancial, absoluto e permanente da persoa. Por iso o manifesto di atinadamente: *“O risco que corremos é evidente: a creación dun xurista menor, livián e acrítico, con tendencia ao pragmatismo de vía estreita e á docilidade, incapaz de elevarse por enriba das pequenas e eventuais regulacións do día para proxectar unha verdadeira mirada profesional ao mundo do dereito. Case todo o dereito que vaia aprendendo desta forma estará derogado antes de que remate os seus estudos de grao”.*

O manifesto di tamén algo relevante, que convén ter en conta para os efectos de non asumir o proceso de Boloña en Dereito: *“As primeiras experiencias do proceso de Boloña aplicado ao dereito foron nalgúns países tan desastrosas que determinaron o seu abandono. O máis admirado entre nós dende o punto de vista destes estudos, Alemaña, simplemente declinou o convite europeo a unirse á aventura. Nas poucas Facultades españolas que xa se están a impartir se conseguiu que funcionen sen ruídos simplemente porque os estudos segundo o plan son máis doados que os anteriores! De feito trátase de continuar na infantilización do estudante universitario mediante simples manuais, “deberes” semanais sinxelos, e controis periódicos de exame, como no ensino secundario. Todo iso ha de levarnos ao convencemento de que o proceso de Boloña tal e como está a ser proxectado sobre os estudos de Dereito, suporá con toda probabilidade unha degradación da formación do xurista e un prexuízo social irreparable para o futuro da construción da sociedade española (...). Sinxelamente non teremos xuristas aptos para afrontar o futuro”.*

O diagnóstico e o prognóstico deste manifesto é tan demoledor como alarmante e atinado: hai alguén que, seriamente, pense que con estes vimbios se pode construír algo verdadeiramente valioso?; pódese ser tan inxenuo como para crer que cunha rebaixa de anos, contidos e materias se enriquecen os nosos estudantes, isto é, os nosos homes e mulleres do futuro?; e que facer cos temarios para oposicións para Avogados do Estado, para Xuíces, Fiscais, Inspectores, Notarios, Rexistradores da Propiedade, etc., etc.? É obvio que nada disto se ponderou axeitadamente. Por iso hai que convir con persoas tan pouco sospeitosas como Manuel Atienza, Juan Ruiz Manero, Joseph Aguiló, Juan Manuel Navarro Cordón, Ramón Rodríguez, José Luis Pardo e Fernando Savater (*“Preguntas sobre Boloña”*, El País, do 30 de marzo de 2009), que *“é case imposible non pensar que o que a reforma de Boloña vai producir nun futuro inmediato, coa substitución das licenciaturas por graos, é xustamente unha degradación dos estudos e das titulacións, ou sexa, os graduados de mañá saberán menos que os licenciados de hoxe e terán un título que lles abrirá menos oportunidades laborais. Ou alguén cre que por arte de maxia, aínda contando co concurso de pedagogos e psicólogos, o que antes se aprendía en cinco anos vaise poder agora asimilar en catro?”.*

regap



ESTUDOS E NOTAS

Non cabe enganarse: o que non pode ser, non pode ser, e, ademais, é imposible. Por iso hai que se animar e asinar este manifesto, que se pode encontrar en Internet sen ningunha dificultade. Pola contra, é palmario que Boloña é un camiño torcido para o estudo do Dereito.

Anexo II. “O escuro horizonte do profesorado universitario”

A Universidade dos nosos días vive un proceso profundo de transformación. Neste proceso a figura do profesor ou profesora estase a modificar a marchas forzadas por virtude dunha lexislación e duns puntos de vista que se impuxeron sen discernir axeitadamente as consecuencias que teñen para a posición e as funcións que desenvolve o profesor universitario. Hai moitos factores que auguran un escuro horizonte do profesor, e que apuntan cara a unha degradación -aínda maior- do seu papel e status, e que poderíamos sintetizar en: a) unha desacreditación do profesor, en xeral, e do universitario, en particular; b) un inadecuado, e, en ocasións, arbitrario procedemento para acceder e promover na condición de profesor; c) un sistema de retribucións deficiente -por excesivamente discrecional- e insuficiente, pois non se corresponde co seu nivel de cualificación nin coa importante función que exerce; e d) un desequilibrio pernicioso entre o seu labor de investigación e a súa actividade docente, derivado da implantación do chamado “Plan Boloña”, e da importante crise económica que estamos a sufrir os últimos anos. Vexamos con algún detemento estes factores:

a) Unha desacreditación do profesor, en xeral, e do universitario, en particular

Sabido é que o profesor non ten, en xeral, un recoñecemento paralelo á cualificación e función social que desempeña. Os profesores, dende hai décadas, sufriron un depurado proceso de desacreditación, tanto no ensino primario, coma no secundario e no universitario. As recentes Leis aprobadas en Madrid ou Valencia sobre a autoridade do profesor son unha proba irrefutable do que se afirma: que se deba recoñecer por Lei algo que unha sociedade sa e madura debería asumir como algo natural é un mal síntoma. Pero así aconteceu. No ámbito universitario, a situación non é mellor. Dende hai anos mantense, por exemplo, un sistema de retribucións non só insuficiente, senón excesivamente discrecional, con uso de métodos claramente cuestionables como o das famosas enquisas (que, se se fan ben, poden resultar elocuentes e útiles, pero que na maioría das ocasións nin sequera se formulan con seriedade) ou o dos sexenios de investigación e os complementos retributivos autonómicos, que dende logo axudan pouco a dar seguridade xurídica ao profesor.

As trincheiras dende as cales se destruíu a figura do profesor instaláronse tanto na dereita coma na esquerda. Dende unha perspectiva, por así dicir, progresista, propiciouse unha superación da figura do profesor tradicional, do profesor de palmatoria e lazo, por outra que se achega máis á do colega, á do adestrador, que á intrínseca do profesor, que, polo seu propio carácter, ten que ter *autoridade*, isto é, o crédito social que lle outorga un corpo de coñecementos e aptitudes que lle dan un valor engadido, que é, como é natural, o que legitima o seu labor. Pero non, dende esta perspectiva progresista tratouse de presentar a autoridade ben entendida como algo de “fachas”, como algo do pasado que se debía superar. Ben é verdade que na época de Franco, e na propia transición cara á democracia, había profesores eloxiables, pero, así mesmo, detestables, auténticos déspotas, cando non sádicos, que se aplicaban cunha crueldade e un cinismo que os descualificaba de raíz. Suxeitos que nunca deberían ter pisado unha aula porque, por non ter, non tiñan nin calidade humana.

Hai varias películas sobre a época que retratan esta situación inadmisíbel nun país serio (ultimamente *Pan negro*, 2010). Pero unha cousa é o autoritarismo e outra a autoridade; un profesor sen autoridade é como un condutor de camiión sen carné de conducir, é dicir, alguén que non é válido para a súa función. A consecuencia de todo isto é que o profesor pasou, sobre todo nas ensinanzas primaria e secundaria, de avaliar a “motivar” ao alumno; de impoñer a “consensuar”, e de corrixir -que en si mesmo non é algo malo se se sabe facer- a só “suxerir”, non sexa que o alumno se traumatice ou a familia deste se moleste.

Dende a trincheira tradicionalista, tampouco se quedaron curtos á hora de disparar inmisericordemente contra o profesor. Xunto ás consabidas diatribas de que antes se estudaba máis, e que os sistemas e os alumnos eran mellores, se ninguneou, sobre todo no ámbito universitario, a todos os profesores que adquiriron a súa praza a partir da importante, polo demais, Lei Orgánica de Reforma Universitaria do 25 de agosto de 1983. Ao profesor, e, en particular, ao catedrático da LORU, contrapoñíase outro supostamente superior en coñecementos e capacidade. Dende esta óptica, o anterior era por sistema mellor por ter -diciase- superado unhas oposicións moi duras que lle convertían nun “pata negra” fronte a uns intrusos que se alzan coa cátedra ou a titularidade sen pasar polo martirio que os acreditaba no santoral da Universidade. Claro que esta afirmación non lograba explicar, e moito menos xustificar, por que a investigación era tan pobre nesa época anterior, nin por que a Universidade española non era homologable a outras da nosa contorna. Tampouco se explicaba a razón das famosas oposicións patrióticas, que seguían ás licenciaturas e doutorados patrióticos tamén, como sinalou un autor particularmente cualificado como A. Embid Irujo (*O ensino en España no albor do século XXI*, Madrid, 2000). Pero así e todo enxalzábase o pasado de forma romántica para degradar ao presente. Como é obvio, esta foi a primeira verdade a medias -que é moito peor que a auténtica mentira, pois se blinda cunha pátina de certeza que trata de confundir ao que recibe a mensaxe- á cal seguiron outras que serviron de base e plataforma para unha crítica descarnada ao modelo que se implantou, e que supoñía unha desvalorización xeral do profesorado (endogamia, corruptelas, mediocridade, provincialismo científico, autonomía universitaria mal entendida, etc., etc.). Con iso non se quere dicir que estas críticas, en moitos casos, estivesen inxustificadas. *O que se intenta subliñar é que serviron como artillaría para desacreditar globalmente o profesorado*, que é algo distinto. Pois ben, produto desa crítica é a Lei Orgánica de Universidades de 2001, que impulsou o Goberno do Partido Popular na lexislatura 2000-2004, e que cambia o sistema de acceso.

b) Un inadecuado e, en ocasións, arbitrario procedemento para acceder e promover na condición de profesor

Partindo da base de que moita desa crítica contra a LORU de 1983 era correcta, pois, certamente, se produciron escandalosos casos de favoritismo local, e iso era, polo tanto, inxusto e ineficaz, a Lei Orgánica 6/2001, do 21 de decembro, de Universidades incorporou o sistema de habilitación nacional, que se parecía en algo ao vello sistema de oposicións, pero que non cubría as prazas vacantes, senón que só concedía aos que superasen as probas un certificado para se presentar aos concursos de acceso que, estes si, xa caían no campo máis cru da endogamia e o localismo. Pero é xusto recoñecer o relativo avance que supuxo o sistema: un tribunal de sete membros escollidos por sorteo entre persoas de amplo currículo e méritos recoñecidos sempre é unha garantía de calidade. Non obstante, esta Lei foi obxecto dunha ardorosa oposición, sobre todo dende os reitorados, o cal, andando o



tempo, cristalizará na reforma levada a cabo por virtude da Lei Orgánica 4/2007, do 12 de abril, que acabou co sistema de habilitación nacional, e substituíuno polo de acreditación. Esta “acreditación” atribúese á ANACA, “Axencia Nacional de Avaliación da Calidade e Acreditación” (que xa fora creada dende 2002), e baséase nun procedemento no cal se computan os méritos docentes, de investigación e de xestión dos candidatos, sen que exista ningún número de cláusulas nin sequera proba pública ningunha. O cal é sorprendente e dende logo moi criticable, pois sen a presenza física do candidato ou candidata se pode acreditar a unha persoa que careza da habilidade mínima para falar en público. Ou, caricaturizando un pouco, pódese dar o certificado a un mudo ou a un tartamudo, o cal é, como mínimo, curioso. Iso sen contar co feito de que non se garante que ese candidato ou candidata saiba verdadeiramente o seu programa. Estes son, dende unha perspectiva xenérica, os fallos máis evidentes e pintorescos do sistema: que subministra a posibilidade de que unha persoa que non ten habilidades dialécticas se poida converter, despois do pertinente concurso, en nada menos que Catedrático ou Profesor Titular de Universidade, e que, para máis inri, nin sequera saiba ben o programa da súa materia (pois non o probou na pertinente proba presencial).

Pero os fallos do novo sistema implantado no ano 2007 non quedan aquí. Recentemente un especialista en Dereito Administrativo afirmou que a ANACA é, sinxelamente, unha Fundación ilegal, pois o Ordenamento xurídico impide que as Fundacións dispoñan de poderes públicos (J. E. Soriano, “A ANACA: unha fundación ilegal”, *El Imparcial*, do 23 de decembro de 2010); por non falar da crítica que dende hai anos fixeron ilustres comentaristas das cuestións universitarias, como Andrés de la Oliva, ou os mesmos sindicatos, que censuraron a súa opacidade e a vulneración de aspectos tan esenciais para un Estado de Dereito como as normas sobre abstención e recusación, a falta de motivación das súas resolucións ou o incumprimento sistemático dos criterios que se fixaron nos baremos. Se a isto se lle engade que os avaliadores non son expertos nas respectivas áreas (Soriano no artigo mencionado fala de “ignorantes”, no preciso sentido técnico), o panorama non pode ser máis desolador para o profesor universitario, para o seu acceso e progresión profesional, e, dende logo, desanima a calquera, pois xa non é só que deba loitar contra a endogamia e o localismo no subseguinte concurso que se estableza para ocupar a praza, senón que no estadio previo -no da acreditación- a súa situación é máis propia dun súbdito do Antigo Réxime que dun cidadán dun Estado Constitucional, que supostamente ten uns dereitos fundamentais e unhas liberdades públicas, entre os cales está o dereito á tutela xudicial efectiva (art.º 24. 1 da Carta Magna).

c) Un sistema de retribucións deficiente -por excesivamente discrecional- e insuficiente, pois non se corresponde co seu nivel de cualificación nin coa importante función que exerce

Pero o horizonte non mellora noutra cuestión esencial: na das retribucións. Como funcionario, o profesor universitario ten unhas retribucións básicas e outras retribucións complementarias. Se as básicas non formulan, a priori, ningunha obxección, salvo a relativa á súa inadecuación ao papel que desempeña o profesor, pois deberían ser superiores, as complementarias son como para botarse a tremer, pois nelas a discrecionalidade señorea todo o procedemento. O Real Decreto 1086/ 1989, do 28 de agosto, de retribucións do profesorado universitario estableceu a regulación de distintos complementos, moitos dos cales baséanse en elementos tan inseguros que desaniman, máis que motiva, o profesorado universitario, e que, dalgún xeito, vician a súa actividade. Con independencia do tema das

enquisas anónimas aos alumnos, que se usaron para outorgar o complemento de méritos docentes (vide. Isabel M. ^a DOS MOZOS, “A propósito do réxime retributivo de catedráticos e profesores titulares de universidade e de escola universitaria: algunhas evidencias e algunhas dúbidas no marco da reforma lexislativa”, *Actualidade Administrativa* núm. 39, 2002), os célebres sexenios -que hoxe son recoñecidos, con toda xusteza, como un índice de calidade-, non só están moi mal pagados, senón que se outorgan a través dun procedemento que non é o máis adecuado nun Estado de Dereito; procedemento que consiste en lle outorgar omnímodo poder a uns órganos colexiados (os Comités Asesores), que funcionan sen dar conta de forma detallada da súa actuación, e en entender que é motivación a asignación dunha cifra (art.º 15.2 da Orde do Ministerio de Educación e Ciencia do 6 de outubro de 2005) que non xustifica nada. Esta forma de proceder, por desgraza, foi ratificada polo mesmo Tribunal Supremo (STS do 5 de xullo de 1996) e polo Tribunal Constitucional (STC 17/2009, do 26 de xaneiro, que resolveu unha impugnación dun catedrático de Dereito penal)⁵⁶.

Polo que se refire aos complementos retributivos que se conceden polas Comunidades Autónomas, a situación é parecida: reina unha discrecionalidade evidente, ademais de supoñer nalgúns casos a permanente recompilación de datos para renovar os complementos. Polo demais, estes complementos producen outra situación inaceptable: a existencia dunha disparidade de soldos entre funcionarios do mesmo nivel (véxase, *El País*, do 5 de xuño de 2006, que dicía: “*O soldo dun profesor universitario pode variar 10.000 € segundo Comunidade*”). Iso comporta, pois, que hai unhas retribucións reguladas e outras discrecionais. Pero esta discrecionalidade resulta evidentemente excesiva, porque non ten en conta aspectos ou elementos que son perfectamente obxectivos, e, ademais, xera unha desigualdade que carece de total xustificación entre profesores de distintas Comunidades Autónomas. Non obstante, e de forma sorprendente, ampáranos os máis altos tribunais con peregrinas escusas -que non razóns-, relativas á “discrecionalidade técnica”, e que comportan, de feito, a absoluta falta de motivación, e, por ende, a imposibilidade de recorrer con éxito as resolucións da Administración, como revela o caso citado da STC do 26 de xaneiro de 2009. *Un mínimo de respecto á figura do profesor universitario reclama unha revisión deste sistema de retribucións, posto que non resiste unha crítica dende o punto de vista da legalidade, a certeza e a obxectividade. Ter parte das retribucións suxeita a unha discrecionalidade deste calibre non se pode soste se de verdade se quere outorgar ao profesorado universitario o recoñecemento que merece.*

Por se isto fose pouco, a desaforada crise que padecemos, xustificou? a rebaixa das retribucións aos funcionarios, e, polo tanto, aos profesores universitarios funcionarios, nun momento -paradoxos do destino sen dúbida- no cal ven aumentado o seu traballo como resultado do proceso de Boloña. Alguén dá máis?

d) Un desequilibrio pernicioso entre o seu labor de investigación e a súa actividade docente, derivado da implantación do chamado “Plan Boloña”, e da importante crise económica que estamos a sufrir os últimos anos

O proceso de Boloña -pomposamente chamado Espazo Europeo de Ensino Superior-, foi outra proba máis do parvismo patrio. Xa foron moitas as denuncias que se fixeron, e non

⁵⁶ Véxase a crítica que se formula sobre o Real Decreto -lei 14/2012, do 20 de abril na nota 53

convén repetilas de novo. O que si importa agora resaltar é que se intenta facer “a custo cero”, sen aumentar equipos -é máis, reducíronse, posto que moitos profesores asociados bos e que prestaban un servizo de calidade simplemente se foron da Universidade polo irrisorio e grotesco das súas retribucións- o que é tanto como pretender a cuadratura do círculo. Salvo que se produza o milagre dos pans e os peixes, o aumento de traballo está asegurado: a imposición de numerosas titorías, a dirección e corrección de múltiples traballos, as prácticas e un longo etcétera terán ocupados aos profesores universitarios de forma evidente. Se a iso lle engadimos as consultas por vía electrónica, a avaliación, as revisións de exames, a coordinación de materias, a firma de actas ou a asistencia a Xuntas de Facultade, Consellos de Departamento e á infinidade de órganos colexiados universitarios, o activismo máis improdutivo está asegurado. O problema, ademais, agrávase pola falta de equipos, pois hai moitos Departamentos ou áreas nas que cada un vai por libre, sen ter en conta a visión de conxunto, e sen participar no proxecto colectivo. O que supón, polo tanto, a concentración do traballo individual. Con esta situación é evidente que docencia e investigación quedan notablemente desequilibradas. A *Carta Magna das Universidades Europeas* (Boloña, 1988), destaca entre os seus principios fundamentais que na Universidade “a actividade docente é indisoluble da actividade investigadora, co fin de que o ensino siga tanto a evolución das necesidades coma as esixencias da sociedade e dos coñecementos científicos”; a propia Lei Orgánica de Universidades tamén nolo di: o profesor universitario é un docente, pero, tamén, é un investigador, e ambas as dúas tarefas van ligadas de forma inescindible, salvo que se queira outro tipo de profesor máis próximo ao burócrata ou ao repetidor de temas e non ao profesor que reflexiona e investiga seriamente para enriquecer as súas clases e servir mellor á sociedade. Nestes meses que se puxo de moda o cardeal inglés John Henry Newman, conviría recordar o que este dicía, con evidente sabedoría, nos seus *Discursos sobre o fin e a natureza da educación universitaria*: “*Quen dedica o seu día a transmitir saber que posúe, dificilmente ten tempo para adquirir saber novo. O sentido común da humanidade asociou a busca da verdade co illamento e a quietude*”

Co vixente modelo que se implanta a custo cero non se pode abordar a tarefa investigadora coa debida atención e sosego, posto que o profesor se escraviza ao se someter de forma inelutable a un activismo obstinado, mediatizado por clases, titorías, correos electrónicos e, en xeral, un labor inxente caracterizado polo seu escaso valor formativo. A consecuencia é palmaria: réstase importancia á investigación, isto é, ao estudo, a reflexión, a verificación de datos, a elaboración de artigos ou libros, etc., e primase a docencia; pero como esta sen aquela perde calidade auténtica, o resultado é un empobrecemento. Que ninguén se sorprenda, entón, de que non figure ningunha Universidade española entre as primeiras do mundo (a pesar de que, por outra parte -e tampouco nisto hai que ser papón- estas listas ou *rankings* están nesgados sempre), nin que se realicen inventos con maior eficacia. Se se anega de traballo docente ao profesor, non se lle pode logo pedir excelencias investigadoras. *Polo tanto, o horizonte non é que sexa escuro, é case negro, e non só para o profesorado, senón para a sociedade, porque con este Plan Boloña o rigor e a excelencia, que son os dous obxectivos irrenunciáveis que debe ter unha Universidade que se prece de selo, están moito máis lonxe.* Pretender levar a cabo unha transformación deste calado sen unha boa dotación de recursos económicos e persoais é, con todos os respectos, unha broma; pero unha broma pesada.

Anexo III. “A universidade como problema de estado”

É habitual falar de *problema de Estado* para se referir a un asunto de grande envergadura, a unha cuestión que transcende os límites do local, sectorial ou profesional, pois toca de cheo o corazón da Sociedade no seu conxunto. Hoxe a Universidade é sen dúbida un problema deste tipo; problema porque as súas carencias e incógnitas son notorias e precisan unha solución equilibrada, máis alá que a que pode achegar unha lóxica estritamente corporativista ou un espellismo europeísta do que tan propicios a namorar son algúns. De “Estado” porque é a este ao que corresponde estudar e establecer as solucións estratéxicas, lexislativas e administrativas axeitadas que permitan superar a desfeita que se observa no momento presente, sobre todo con ocasión da implantación apresurada e ruda do coñecido como “Plan Boloña”. Hoxe máis que nunca a vocación universalista da Universidade é patente, e non se pode encerrar esta institución, polo tanto, en redutos localistas e gremiais, pero tampouco se pode perder en xogos políticos malabares que só pretenden ter efecto cara á galería, e non de forma estable e duradeira. Dito doutro xeito: a Universidade como institución centenaria, que achegou sabedoría e equilibrio a moitas Sociedades, é un asunto demasiado serio e transcendente como para deixalo exclusivamente en poder dos políticos rexionais ou estatais, ou baixo a égida dos gremios, as escolas e as camarillas universitarias, que están, condicionadas moitas veces por unha lóxica estreita, por non dicir que miserable, coas súas loitas pequenas para conservar cotas de poder baleiras de calquera efecto social positivo. Imponse, pois, un consenso, un achegamento de posturas en orde a propiciar a reforma do modelo actual e a implantación dun sistema que teña como fundamentos o coñecemento da verdade, o desenvolvemento da persoa, o rigor e o afán de excelencia. De xeito sintético podemos convir de forma xeral que *verdade, persoa, rigor e excelencia son elementos basilares sen os cales a Universidade sinxelamente non merece tal nome*. A Universidade do século XXI debe, por conseguinte, abandonar as vías falsas da demagogia, o caciquismo anulador da liberdade intelectual, o democratismo mal entendido -sobre todo no relativo á organización universitaria, claramente deficiente nos últimos trinta anos⁵⁷ - e o politiquero de baixo voo practicado non só polos propios políticos senón por universitarios disfrazados de políticos; vías falsas que conduciron ao lugar que hoxe habitamos, cheo de follaxe estéril e carente de alicerces sólidos para que o saber, a investigación, a boa docencia e a crítica sería despreguen todas as súas posibilidades. É un feito que a Universidade hoxe non só está en crise, senón que mostra palmarios signos dunha severa enfermidade contaxiada por suxeitos externos a esta, e que se pode apreciar na errónea pretensión de converter esta institución nunha plataforma para beneficiar ás empresas e medrar na vida política, deixando de lado a busca da verdade e o beneficio á Sociedade, que é moito máis que a empresa privada (se ben esta debe ser tamén tida moi en conta para o futuro profesional).

Esta observación está hoxe bastante definida dende perspectivas ideolóxicas e relixiosas moi diversas, como o proban as afirmacións de Bieito XVI no seu discurso aos profesores no Escorial, o 19 de agosto de 2011 (“*A Universidade encarna, pois, un ideal que non se debe desvirtuar nin por ideoloxías pechadas ao diálogo racional, nin por servilismos a unha lóxica utilitarista de simple mercado, que ve ao home como mero consumidor*,”. Cfr. www.vatican.va, Bieito XVI, Discursos, agosto de 2011, “Encontro cos novos profesores univer-

57 Vide. M. J. SARMIENTO ACOSTA, “A reforma da organización universitaria”, en AA. VV. *Panorama xurídico das Administracións Públicas no século XXI. Libro- homenaxe ao prof. Eduardo Roca Roca*, INAP- BOE, Madrid, 2002; publicado así mesmo en *Revista de Ciencias Xurídicas. Universidade das Palmas de Gran Canaria*, núm. 6, 2001, páxs.319-342. Tamén, do mesmo autor, “Reflexións preliminares sobre a organización universitaria establecida pola Lei Orgánica de Universidades”, *Actualidade Administrativa*, núm. 10, 2003, páxs. 235-264.

sitarios na Basílica de San Lorenzo do Escorial) ") ou as denuncias de Carlos FERNÁNDEZ LIRIA ("Prologo" ao libro *Boloña non existe. A destrución da Universidade europea*). A Universidade ten que ser, así mesmo, unha instancia crítica, que ofrezca solucións alternativas ás estritamente económicas para o desenvolvemento das persoas. A súa preocupación debe ser, dende logo, moito máis profunda que a que revela o Real Decreto 1393/2007, do 29 de outubro, polo que se establece a ordenación das ensinanzas universitarias oficiais, que destaca como un fito que a "*nova organización das ensinanzas incrementará a empleabilidade (sic) dos titulados*" (Exposición de Motivos), e que as ensinanzas de Grao están orientadas "*á preparación para o exercicio de actividades profesionais*" (art.º 9.1). Neste punto, hai un indubidable empobrecemento científico e cultural se se compara este propósito meramente economicista co que dicía o artigo 1.2 da Lei Orgánica de Reforma Universitaria de 1983, que sinalaba como funcións da Universidade a *creación, transmisión, desenvolvemento, etc. da ciencia e a técnica, a "preparación para o exercicio de actividades profesionais", o apoio científico e técnico e a extensión da cultura universitaria*, que, en substancia, coincide co establecido no artigo 1.2 da máis recente Lei Orgánica 6/2001, do 21 de decembro (LOU), reformada pola Lei Orgánica 4/2007, do 12 de abril. Un home ou unha muller son algo máis que consumidores, traballadores ou profesionais. Crer que son reconducibles a eses arquetipos, e que só estes deben ter peso, é abandonarse ao utilitarismo máis pechado, ao relativismo e, posiblemente, a longo prazo, a un nihilismo escuro e desolado.

Unha muller e un home son persoas que deben asumir unha posición activa na Sociedade, e deben formarse solidamente e ter criterios propios que lles permitan enfrontarse ao maremágnum de informacións, datos, argumentos e simulacros que invaden o seu espazo nesta sociedade da información. Se só se aspira a formar profesionais intercambiábeis e, por ende, substituíbeis para que sexan útiles ás empresas, probablemente as xeracións futuras cando esmiúcen as cousas que hoxe se están a facer e sufran as consecuencias de tanta frivolidade serán moi duros nos xuízos que emitan sobre a actual situación. O xuízo presente dos contemporáneos pódese manipular por técnicas que moitos manexan con desenvoltura (terxiversación, suscitar o medo, manexar medias verdades, insistir nuns datos e eludir outros, dicir o que se espera escoitar para confirmar o prexuízo xa establecido, etc.); o que se emita no futuro, cando as tensións e os intereses xa estean superados e os ídolos actuais se batan en retirada, é improbable que se deixe confundir. Será máis atinado e implacable.

O Plan Boloña, a pesar de non estar baseado en ningún Tratado Internacional vinculante, senón nunha mera Declaración do 19 de xuño de 1999, impúxose dende as esferas políticas sen o oportuno debate -así destacárono, por exemplo, L. MARTÍN REBOLLO e T. RECIO, "*Bewitched, Bothered and Bewildered*", *El Cronista del Estado Social e Democrático de Dereito*, núm. 23, 2011, páx. 53, e a axeitada reflexión, e sen dar participación efectiva e suficiente aos afectados directamente (profesores, alumnos)-. O mesmo Valedor do pobo, Enrique Múgica, denunciou no seu momento a "implantación silenciosa do proceso de Boloña" (Informe de 2008). Carlos FERNÁNDEZ LIRIA e Clara MONTAÑÉS GARCÍA no opúsculo incendiario *El Plan Boloña* (Catarata, Madrid, 2009, páx. 24 e ss.) falan sen recato de "chantaxe" na imposición do Plan, e atribúen á ANACA o papel de instrumento esencial para levalo a cabo coas súas avaliacións, aprobacións e libros brancos. É insólito que un proceso que comportou poñer *patas arriba* a Universidade española se despachase con tanta lixeireza, con eslógans estridentes e apresuramentos innecesarios que ninguén esixía. Sendo un pouco provocador, cabería pensar que moitos políticos de escasas luces e reitores ambiciosos, que, no fondo, só queren moqueta e poder, consideran que "Boloña" alude ipso

facto a Europa, á excelencia da eloxiable Universidade italiana, e que pola mera invocación do nome xa se produciría o cambio ansiado, e as Universidades españolas converteríanse no paraíso educativo soñado. Pero isto só o creen os paspáns ou os pouco informados, que se deixan levar polo último, polo mero feito de selo, confundindo o urxente co importante, e os ecos coas voces. A superficialidade e irresponsabilidade coa cal se está a levar a cabo o proceso de Boloña é dende logo preocupante. Hai reitores que, mesmo, presumen de levar a cabo este impresionante cambio en dous anos!, cando supostamente tería que terse feito en dez. E, ademais, dino coma se tivesen feito algo meritorio polo que habería que felicitalos e concederlles premios. Isto dá unha idea de por onde andamos. Polo tanto, é obvio que esta transformación de títulos (grao, máster e doutoramento, art.º 8 do Real Decreto 1393/2007, xa mencionado) e de metodoloxía (coñecementos, destrezas, competencias, avaliación continua, prácticas) se fixo de forma excesivamente rápida, cunha xeneralidade un pouco inconsciente -non todas as disciplinas poden ser tratadas de igual xeito- e sen a suficiente dotación económica para infraestruturas, medios materiais e persoais. Realizar un cambio desta envergadura nunha época de crise tan importante como a que vivimos é esquecer a máxima ignaciana segundo a cal *non se deben facer mudanzas nos tempos de tribulación*. Facelo a custo cero é, sinxelamente, un atropelo, porque os supostos beneficios que o cambio pode traer, e que están por demostrar, quedan, como é natural, no aire, e supeditados a uns presupostos cada vez máis modestos.

O que si é evidente é que os resultados están por ver, pero é presumible que non sexan precisamente bos nin para os estudantes, que verán con toda probabilidade diminuídos os seus coñecementos (hai xa denuncias claras desta perversión, como se observa no manifesto asinado por centos de profesores, “Saquemos os estudos de Dereito de Boloña”), nin para os profesores, que sufriron, sofren e sufrirán unha implantación a contra o reloxo e a custo cero, cun aumento desmesurado de horas de traballo e unha diminución das súas retribucións, co que iso ten de prexuízo para a súa vida e para a súa formación e progresión profesional. Sobrecargados de docencia, corrección de traballos, prácticas, titorías sen taxa, etc., etc. non poderán enriquecer o seu currículo, cunha ANACA vixiante na observancia de obviedades, e con criterios máis ben cuestionables cando non arbitrarios á hora de adoptar resolucións.

Ante este feito impúxose o silencio. A famosa autonomía universitaria pola que tanto se loitou hai unhas décadas parece que está ausente, a liberdade académica e de cátedra encóntranse seriamente transformadas, por non dicir que minguadas. A Universidade parécese cada día máis a un instituto ou un colexio, pero en todo; é dicir, incluída a enorme perda de rigor que se produciu nas últimas décadas que comportou que o ensino en España reciba continuamente reveses nos informes que se elaboran. A alguén se lle ocorreu pensar cal é a cobertura para impoñer porque si unhas determinadas horas de práctica a uns catedráticos e profesores que teñen a liberdade de cátedra, e que, polo tanto, saben perfectamente cando se debe dar teoría e cando procede a clase práctica? Por que as prácticas deben ser dun determinado xeito, e por un tempo prefixado? Por que a ANACA se converteu na coartada para un novo tipo de centralismo, máis inaceptable cando as súas mesmas bases xurídicas son tan fráxiles, como denunciaron especialistas como SORIANO no artigo “A ANACA: unha fundación ilegal”, El Imparcial, do 23 de decembro de 2010?

Por que se impuxo un sistema que a case ninguén gusta e que supón a transformación radical do modelo universitario? Certamente, o modelo LRU non era o mellor, pero polo

regap



ESTUDIOS E NOTAS

menos non convertía a Universidade nun Instituto de novo cuño. E ninguén pode negar que os catedráticos e, en xeral, profesores tiñan un ámbito propio que se respectaba. Hoxe, en cambio, o intervencionismo administrativo é excesivo, innecesario e improdutivo. O profesor, por moi catedrático que sexa, converteuse nun convidado de pedra, ao que non lle consultan para impoñer un Plan, e enriba ten que cumprir con requisitos e trámites innecesarios cando non humillantes.

Fai xa algúns anos un universitario de raza, Lorenzo MARTÍN RETORTILLO, denunciaba a existencia dos exames de febreiro, que obstaculizaban o labor do profesor, e poñía o grito no ceo para algo que hoxe está completamente asumido, e superado de sobra, porque hoxe o profesor, en moitos casos, é un antipático (para o alumno) examinador. Decía: *“Que mal quere a sociedade española aos seus profesores universitarios, cando en lugar de animalos a estudar e aumentar os saberes lles empurra, máis e máis, coa carga inútil e humillante, por innecesaria e excesiva do esforzo examinadorio. Horas e horas, repito, nun país non sobrado de ciencia, empobrecéndose, cando estaban chamados a desenvolver saberes. E conste -afirmaba- que o empobrecemento dos profesores non é máis que adianto do empobrecemento dos alumnos, do empobrecemento xeral da sociedade”* (A voltas coa Universidade, Civitas, Madrid, 1990, páx. 144). Se iso o decía para uns simples exames, que non argumentaría contra as excentricidades que se impoñen hoxe -porque non se acordan, se impoñen- coa invocación do Plan Boloña? Que artillaría dialéctica se podería empregar para unha imposición de trámites absolutamente prescindibles? Insístese: a Universidade está mal, peor do que algúns pensan e queren crer, un pouco por manter a autoestima. Por conseguinte, ante esta situación só procede unha reacción no ámbito lexislativo, estratéxico e administrativo, e un consenso amplo -preferentemente entre os dous grandes partidos, PP e PSOE- para establecer unhas bases sólidas sobre as cales forxar unha Universidade máis eficaz en orde ao cumprimento das súas auténticas funcións. Dende a miña modesta opinión, estas bases deben:

- a) recuperar con todos os seus efectos a autonomía universitaria, a liberdade de cátedra e a liberdade académica, establecendo uns fundamentos xurídicos consistentes para a ANACA (que hoxe non os ten), pero sen que esta usurpe terreos que non son seus por imperativo legal. O poder que se lle acepta á ANACA en moitos asuntos de plans, titulacións, etc. é como mínimo cuestionable, e necesitado dunha severa restrición. Pero é que en moitas ocasións, sinxelamente, a súa actuación é incorrecta cando non ilegal. Así compróbase, por exemplo, coa impugnación do Colexio Xeral de Enxeñeiros Industriais dun máster en Enxeñaría Industrial da Facultade de Ciencias do campus de Lugo por non cumprir *“os requisitos mínimos para adquirir as competencias da profesión”* (O Correo galego do 14 de decembro de 2010), ou coas denuncias que fixeron os Sindicatos ou o mesmo Valedor do pobo, que puxeron de relevo a falta de transparencia e obxectividade nos procesos de avaliación e acreditación (O Boletín de Universidade UXT FETE Ensino núm. 54, de novembro de 2008 denuncia as actuacións da ANACA nos procesos de acreditación, e en *EL mundo* do 30 de xaneiro de 2004 refírense, así mesmo, as queixas do Valedor do pobo).
- b) expulsar a política de baixo voo, cunha reforma seria da organización da Universidade, que debe pasar necesariamente pola forma en que se elixen os reitores. A limitación efectiva de mandatos e establecer fórmulas eficaces para que os reitores non estean secuestrados por intereses de camarillas, alumnos, etc. é fundamental. É absurdo que

a Universidade estea sometida a un réxime assembleario, absolutamente ineficaz, e que non sexa capaz de ser xestionada conforme a outro modelo máis solvente. O democratismo “mal entendido” na institución universitaria non trouxo bos resultados. Máis absurdo é aínda a infinidade de órganos que en realidade non serven para nada, como destacou J. M. ^a SANZ SERNA (“*Polo xeral, case todas as Universidades padecen a existencia dun exceso de órganos de decisión e deliberación superpostos que, lonxe de fomentar a participación, a transparencia e, en definitiva, a democracia ofrecen a caciques diversos e a abundantes grupos de presión amplas e sucesivas oportunidades de paralizar calquera intento de progreso, ao tempo que dilúen a responsabilidade*”). Unha cousa son os servizos públicos -e a Universidade éo- e outra moi distinta é a democracia que debe existir na Sociedade. Confundir os conceptos é prexudicial, e perverte o seu propio sentido. Vinculado con isto está a circunstancia da falta de profesionalidade en determinados cargos e postos nos que tería que tomarse máis en serio a capacidade de xestión. Moitos deses cargos son cubertos por unha elección, ou, no seu caso, unha designación, todo o democrática que se queira, pero que non aseguran a capacidade da persoa que gaña a elección -ou que obtén o beneficio da designación- sobre todo cando esta está condicionada por pactos e acordos máis ou menos explícitos entre os membros dos distintos estamentos. É máis, hai mesmo quen dubida da capacidade de xestión do profesor universitario (así, por exemplo, A. M. GARCÍA CUADRADO, “Sobre a función docente e o goberno das Universidades”, *Actualidade Administrativa* núm. 48, 1994, páx. 605, que chega a afirmar que “o intelectual é normalmente un mal gobernante”). Ao noso xuízo, esta afirmación, con carácter xeral, é esaxerada, pois hai exemplos de profesores universitarios que son excelentes xestores; agora ben, destaca un problema que non foi tratado coa seriedade e profundidade que merece, pois a Universidade é un servizo público que debe ser xestionado con criterios profesionais, e non por afeccionados con boa vontade que, en moitos casos, ademais, están presos de pactos ou acordos que non axudan a tomar as decisións axeitadas para a correcta xestión de tal servizo. Poderíase dicir que se unha gran Corporación industrial ou unha empresa de certo relevo funcionase así, é dicir, sen criterios de xestión profesional, tería asegurado probablemente un fracaso rotundo, coas consecuencias implacables que as leis do mercado impoñen.

Pero cando se tira con “*pólvora do Rei*”, parece que os criterios son diferentes. E con isto, por suposto, non se quere confundir o que é un servizo público de ensino superior cunha empresa privada. Só se destaca un problema de notoria gravidade, que se debe solucionar sobre todo á luz das esixencias de “competitividade” que esixe o Ordenamento xurídico para a Universidade (cfr. arts. 41 da Lei Orgánica de Universidades e 60 da máis recente Lei 2/2011, do 4 de marzo de Economía Sostible, así como a Lei 14/2011, do 1 de xuño, da Ciencia, a Tecnoloxía e a Innovación. Vide. A. EMBID IRUJO, “Universidade e competitividade”, en *El Cronista del Estado Social, e Democrático de Dereito* núm. 23, outubro de 2011, dedicado a “*A Universidade en crise*”, páxs. 32-41). Sen unha xestión profesional e seria é moi difícil resultar competitivo en nada.

- c) procurar unha converxencia con Europa, pero tras a ponderación das distintas variables que concorren en cada titulación. Non todas son iguais nin poden ter o mesmo tratamento metodolóxico. É obvio que o achegamento a Europa é positivo, pero feito nos tempos axeitados. A obsesión pola urxencia -2010 como data límite -foi un erro;

regap



ESTUDIOS E NOTAS

a utilización de eslógans e a exclusión do auténtico debate sobre a indispensable coordinación no ámbito europeo foi outro clamoroso fallo. Ao ser un tema de Estado, o tratamento da Universidade debe transcender tanto as meras cuestións ideolóxicas como as simples urxencias políticas. E, dende logo, deben integrarse no debate non só a profesores, alumnos e persoal de administración e servizos, senón a empresas, colexios profesionais e outras entidades que tamén teñen que dicir cousas importantes. A nova estrutura de títulos, polo demais, ofrece un abano de novos problemas relativos á capacitación, a secuencia ou cohesión entre grao e máster, etc. que non foi axeitadamente ponderada. É elocuente que, por exemplo, Carlos FERNÁNDEZ LIRIA e Clara SERRANO GARCÍA no xa mencionado O Plan Boloña (páx. 32), refiran que no *Libro Branco de Dereito*, a ANACA recomenda que os graduados da devandita titulación, a diferenza dos antigos licenciados, non poidan exercer como avogados, o que os obriga a custearse un posgrao.

- d) a recuperación efectiva das chamadas humanidades, cunha oferta de títulos moito máis ampla e ambiciosa -en termos de desenvolvemento integral dos alumnos -que supere o mero interese profesional. A Universidade non é só unha institución que prepara para traballar. Debe formar con moito máis alcance e fondura, e, sobre todo, facer ciencia, cunha crítica seria e constante dos resultados obtidos. O mero utilitarismo degrada a función social da institución de ensino por excelencia.
- e) unha dotación orzamentaria axeitada, que premie a excelencia, pero que tamén sancione a falta de rigor e de esforzo. Carece de fundamento a ruindade dos Gobernos, pero tampouco ten xustificación unha política de portas abertas para todo o mundo, co pagamento de prezos públicos irrisorios -que dende logo non están de acordo co que dispoñen os artigos 81 LOU e 7 do Real Decreto 1393/2007, que esixen que estes prezos públicos e demais dereitos estean “*relacionados cos custos da prestación do servizo*” -, e que fan que moitos alumnos se eternicen, que os parados pensen en “*entretense*” nas aulas universitarias, e que os rebotados dunhas carreiras vexeten polos campus para ver se, por casualidade, a xeito de quiniela e con algunha compensación, obteñen o título, que Oh paradoxos do destino! non serve para gran cousa, se ademais non se teñen os coñecementos suficientes e o espírito de loita, o aguante, a autodisciplina e o afán de excelencia necesarios para obter logros. Hoxe os impostos de todos son os que manteñen esta situación, se ben é verdade que parece que hai algún intento de, polo menos, incrementar a suba das taxas aos repetidores (*Público*, do 15 de febreiro de 2011)⁵⁸.
- f) relacionado co anterior, o establecemento da *cultura do esforzo*, preferible á da avaliación, que tanto gusta repetir ás leis e algúns políticos. A convicción de que o esforzo é necesario implica un grao de maior madurez, de autodisciplina e de rigor que a cultura da avaliación, que incide no externo, no visible e no adxectivo. Non é o mesmo facer as cousas “para aprobar”, para impresionar ao avaliador, e para obter as vantaxes que iso supón (e, polo tanto, en ocasións, ceder á tentación das evasivas),

58 O Real Decreto -lei 14/2012, do 20 de abril, de medidas urxentes de racionalización do gasto público no ámbito educativo encareceu, non obstante, en demasía as taxas, incrementando as cantidades nunha situación económica ademais moi difícil para moitas familias. Como se observa, parece que non caben as solucións equilibradas: ou todo ou nada. Ou se deixa vexetar irresponsablemente nos campus a todo o mundo, ou se impide a entrada a cabezas que poderían resultar moi útiles para a Sociedade no futuro. Como tivese dito ORTEGA E GASSET, “*non é isto, non é isto*”.

que facer as cousas ben porque se sabe que é como hai que facelas, á marxe de que logo un reciba un premio -o aprobado, a avaliación positiva- ou non. A cultura do esforzo conecta coa verdadeira nobreza; a da avaliación coa da aparencia. E con iso, por suposto, non se quere dicir que non exista a avaliación, senón que se debe dar a esta o valor instrumental que ten. Se existe a lóxica, o esforzo ben empregado, adobado coa capacidade, desemboca de xeito natural na boa avaliación. Pero non hai que confundir tampouco aquí os conceptos. Os premios e os castigos, en realidade, desenvólvense nun estadio primario, máis ben infantil, e, en todo caso, non enteiramente nobre do individuo. Nos primeiros elos da cadea educativa son moi necesarios en orde á motivación, pero o ensino universitario comporta que xa os alumnos son adultos, non menores ou adolescentes.

Hai que dar, polo tanto, un salto. Imbuírse da convicción de que o esforzo e o rigor son un fin en si mesmos, á marxe dos resultados que se poidan obter. Esta é outra das carencias máis ostensibles que se aprecian no actual modelo. As compensacións de materias, o paso dun curso a outro sen ter as materias do anterior aprobadas (aínda que estean intimamente vinculadas por ser dunha mesma disciplina), a presión latente sobre o profesorado para que rebaixe o rigor a través de distintas fórmulas que se saben moi ben, etc. non están dende logo na orientación de subliñar e valorar como merecen o esforzo e o rigor.

- g) unha reconsideración en serio dos novos títulos e do xeito conforme aos cales estase a ensinar. En Dereito, que é a disciplina máis próxima do que asina, se redactou hai algún tempo o manifesto *Saquemos os estudos de Dereito de Boloña*, que denunciaba un método que abocaba ao infantilismo, e á mera descrición epidérmica do ordenamento xurídico, sen unha análise crítica e rigorosa das técnicas e institucións. Decía algo demoledor: *“o proceso de Boloña tal e como está a ser proxectado sobre os estudos de Dereito, suporá con toda probabilidade unha degradación da formación do xurista e un prexuízo social irreparable”*. E conste que este Manifesto o asinaban xuristas do talle de E. GARCÍA DE ENTERRÍA, L. DÍEZ PICAZO, A. MENÉNDEZ, T. R. FERNÁNDEZ, S. MUÑOZ MACHADO, etc., etc., que non só saben de Dereito senón do que é a Universidade, pola súa longa traxectoria. Dende o punto de vista do profesor, ese método que incide no famoso “ensinar a ensinar” foi atacado de forma contundente por outros autores, como os xa citados C. FERNÁNDEZ LIRIA e C. SERRANO GARCÍA (páxs. 85-88), ou A. DA OLIVA, T. CALVO, J. L. PARDO TORÍO, etc., etc.

(Vide o revelador artigo publicado no diario *El País*, “A estafa de ensinar a ensinar”, do 8 de decembro de 2008). É evidente que incidir só no continente e relegar o contido é unha insensatez, e iso o sabe calquera que teña unha axeitada experiencia docente. Por moita técnica pedagóxica que se aprenda nos, tamén, famosos cursos que tanto fomentan as Universidades nos últimos anos, non se pode ensinar ben se o profesor ou a profesora non domina ben a súa materia, pois cando se domina e se sente ilusión, ipso facto prende a chama do interese do alumno, e xorde a fluída transmisión do coñecemento. Dino así os autores xa citados en *El País*: *“As matemáticas, a historia ou o dereito procesual son apaixonantes e a obriga dun profesor é saber transmitilo aos seus alumnos. Agora ben, a súa mellor arma, en realidade a súa única arma, é saber matemáticas, historia e dereito procesual. Saber historia non significa saber ensinar historia? Calquera docente experimentado diría que a cousa é*

Regap



ESTUDIOS E NOTAS

exactamente ao revés: a mellor proba de que algo que un cría saber non o sabe en realidade é que fracasa ao ensinalo. Se non se sabe ensinar algo é porque non se sabe suficientemente, e a consecuencia é que hai que estudalo máis e mellor. Estudar máis física, matemáticas ou latín, non pedagogía,”.

- h) e en fin aínda que non menos relevante, unha axeitada selección e promoción do profesorado, onde o que prime sexa a obxectividade, a transparencia e o sentido común, xa que *carece de xustificación científica e pedagóxica* homologar todas as ciencias e as disciplinas cando hai notorias diferenzas entre as mesmas que obrigan a ponderar os distintos criterios que deben ser tidos en conta. Non é o mesmo ser un bo catedrático ou profesor de Universidade de matemáticas que de Dereito civil, de Historia Moderna que de Física nuclear. A metodoloxía, a “folla de ruta” da carreira ou os mesmos resultados das investigacións non se poden reducir á unidade. Non é, por outra parte, razoable conferir ás actividades de xestión un papel tan relevante como o que se dá no Real Decreto 1312/2007, de 5 de outubro, polo que se establece a acreditación nacional para o acceso aos corpos docentes universitarios (5 e 10 puntos para Titular de Universidade e Catedrático, respectivamente) ou o que lle pretende dar o proxecto de Estatuto de Persoal Docente e Investigador das Universidades Públicas españolas (versión informada polo Consello de Universidades do 25 de maio de 2011), que establece no seu anexo ata un máximo de 40 puntos. Que ten que ver ser reitor, decano, director de departamento e o longo etcétera de cargos universitarios con ser un bo profesor? En canto ás publicacións, patentes ou investigacións, o órgano que decide a acreditación ou o outorgamento do sexenio debe ler o traballo ou verificar, polo menos nas súas liñas mestras, a investigación, e non resolver por criterios indiciarios que pouco din en realidade do auténtico valor da investigación. No mundo do Dereito, por exemplo, pode existir unha excelente investigación sobre a nacionalidade ou o plan urbanístico sen necesidade de que se publique nunha concreta revista do máximo nivel. Pode estar publicada perfectamente nunha das moitas revistas rexionais que existen, e que non se poden *condenar a galeras* por non ser nacionais. Pola contra, pode existir unha investigación de baixa calidade que, talvez, sexa un “refrito” que se publique nunha editorial ou revista magnífica. Non hai equivalencia exacta, e iso sabémolo todos os que nos dedicamos a estes mesteres -así, A. MANGAS MARTÍN, “A avaliación da investigación xurídica en España”, en *El Cronista del Social e Democrático de Dereito*, núm. 23, cit., páx. 66, afirmou que os “*criterios bibliométricos deben ser indicadores complementarios no campo do Dereito para confirmar a calidade ou a súa ausencia, pero non para suplantar a lectura total ou dunha parte significativa deste*” -. Nos últimos anos, e sen dúbida por motivos de eficacia (xa que ler os traballos e verificar correctamente a investigación custa moito, e probablemente colapsaría ao sistema), introduciuse a falacia dos “índices”, “os impactos”, a distinción entre revistas indexadas e non indexadas, que non é común en bastantes disciplinas, aínda que noutras si (como Economía), e demais chilindradas que non garanten necesariamente a calidade da investigación ou a valía dos candidatos. E que, como é lóxico, propiciaron a picaresca e a evasiva, que é o que sempre xorde dunha mala regulación. *Todos sabemos que é necesario establecer un sistema que garanta a calidade e a excelencia, o problema está en deseñar un modelo que en efecto o faga posible.*

O que non é aceptable é inventar un modelo, que non é o correcto, *para facer ver* que hai un control da calidade e da excelencia, porque iso supón primar a eficacia e a aparencia sobre a xustiza e a verdade. E un modelo construído así tarde ou cedo cae polo seu propio peso, e, no suposto de que non caia porque interesa mantelo, desacreditarase tanto que todos saberán que non garante nin a calidade nin a xustiza. É aquí onde se fallou con estrépito. Como vai decidir sobre a calidade dun traballo ou dunha carreira alguén que nin sequera é experto nesa disciplina? Cabe maior disparate? Imperou, pois, a falta de sentido común, e os resultados están á vista. Neste aspecto os avances que trouxo a Lei Orgánica de Universidades son máis aparentes que reais, pois os mesmos criterios previstos nos baremos da ANACA son cuestionables, e, de feito, universitarias de soleira e experiencia como Araceli MANGAS MARTÍN fan afirmacións que non permiten a dúbida. Di esta profesora: *“Os sistemas de suficiencia indiciaria desalentaron o esforzo pola calidade. Don Federico de Castro, por non mencionar a outros mestres vivos, xamais tería chegado a ser catedrático co sistema da ANACA nin tería tido un sexenio”* (cit., páx. 70). Á marxe da lixeira esaxeración que ten esta afirmación, revela un problema de gran magnitude: o actual sistema debe ser mellorado, e ten que primar a calidade, pero debe diferenciar claramente as distintas ciencias, evitar o localismo así como as corruptelas de escola. Por outra parte, poucas esperanzas pode suscitar o Proxecto de Estatuto do Persoal Docente e Investigador das Universidades Públicas Españolas, xa mencionado, que segue o ronsel desta *nova filosofía* que prevé a LOU e o Plan Boloña (reconsideración dos sistemas de ensino -aprendizaxe, avaliacións do profesorado, plan de dedicación académica individual, etc. Cfr. unha crítica bastante dura en F. J. ÁLVAREZ GARCÍA e J. DOPICO, *“Notas sobre o borrador de Estatuto de PDI”*, *Faneca Universidade*, núm. 27, 2011). Este Estatuto opta pola acentuación da burocracia, polas avaliacións permanentes do profesorado, que a este paso vai ser máis avaliado que os propios alumnos. Non se coñece un caso igual de funcionario público (Cfr., así mesmo, A. MANGAS MARTÍN, cit., páx. 61) que teña que render tantas contas nin someterse a tantas revisións por realizar o seu traballo (quinquenios, sexenios, complementos retributivos autonómicos, enquisas do alumnado, avaliacións do Programa DOCENTIA, etc.). Imaxínanse avaliacións parecidas aos xuíces ou aos avogados do Estado? Probablemente non as aceptarían. Pero parece que o profesor é “sospeitoso” non se sabe moi ben de que, e por iso hai que atalo curto e avalialo continuamente, como aos nenos díscolos ou aos que padecen unha enfermidade incurable, para que non empeoren. É moi probable que detrás deste festival de avaliacións e controis estea a crítica inmisericorde que se lle fixo á Universidade, e aos propios profesores, despois de aprobarse a LRU, crítica desproporcionada, e, polo tanto, inxusta, xa que non se corresponde cos avances que experimentou a Universidade española. Agora, ademais, utilízase o argumento de que non se encontra ningunha en determinados rankings, que calquera persoa ben informada sabe que están nesgados, e que, polo tanto, hai que interpretalos con prudencia. Tamén hai quen sospeita que este é o paso necesario para demoler a Universidade pública, e promover as Universidades privadas (Vide. C. FERNÁNDEZ LIRIA e C. SERRANO GARCÍA, *O Plan Boloña*, cit., páx. 14 e ss. Así mesmo, T. R. FERNÁNDEZ dixo *“As universidades privadas son as que van gañar a batalla de Boloña”*, *El Diario vasco*, do 13 de xullo de 2009). Son meras conxecturas, pero tampouco se poden pasar por alto, porque os indicios son, así mesmo, moi elocuentes. O que en calquera caso está claro é que o actual sistema de selección e promoción do profesorado non é

Regap



ESTUDIOS E NOTAS

o adecuado para estimular e valorar a calidade. É preciso un cambio substancial, que teña en conta a diferenza entre disciplinas, que comprobe de verdade a calidade das investigacións e traxectorias -e que non só valore «indicios», manipulables- que non lle confira un valor que non ten á actividade de xestión e administración, e que reduza a discrecionalidade e a arbitrariedade, cun sometemento rigoroso á lei e ao Dereito da ANACA ou de calquera outro organismo, entidade ou órgano que teña atribuída esta competencia. En resumo, é imprescindible *un cambio do modelo* que se plasmou na última década. Se o que propiciou a LRU era cuestionable, este éo aínda máis, porque non só non rematou cos defectos do anterior, senón que os acentuou -por exemplo, o do localismo cando se acreditan os candidatos, pois non hai ninguén que lle quite a praza ao candidato ou candidata da casa- e ademais creou outros problemas novos (maior burocracia, máis discrecionalidade e, en casos, arbitrariedade, recortes da liberdade de cátedra, diminución do nivel académico polo Plan Boloña, etc., etc.). É dicir, *a Universidade xa non só é que estea en crise, senón que se converteu nun problema. Nun problema de Estado, xustamente, que como tal debe ser abordado conxuntamente polos Partidos Políticos máis relevantes para achegar unha solución axeitada*, que mire máis ao futuro que ao pasado, e que parta da realidade, e non dos mitos ou eslógans triviais que a nada conducen.

Anexo IV. “Tres informes, varios camiños e un destino”

No mes de setembro de 2011 presentáronse dous informes de certo relevo que teñen por obxecto a Universidade. Un é o elaborado por un grupo de expertos pertencentes a distintas Universidades españolas no ámbito da Comisión Técnica de Gobernanza universitaria, que leva por título *“Diagnóstico, informe técnico -xurídico e propostas de actuación en relación coas estruturas organizativas internas das Universidades españolas (Gobernanza universitaria)”*, e que foi presentado no Consello de Universidades. O outro é o elaborado por un grupo de expertos internacionais (R. TARRACH, presidente, E. EGRON, P. DE MARET, J. M. RAPP e J. SALMI), que leva por título *“Audacia para chegar lonxe: universidades fortes para a España do mañá. Informe da Comisión de Expertos Internacionais da EU2015”*. Un pouco máis tarde, o 17 de abril de 2012, presentouse outro informe titulado, *“Universidade, universitarios e produtividade en España,”* elaborado pola Fundación BBVA -Instituto Valenciano de Investigacións Económicas (dir. polos profesores F. PÉREZ e L. SERRANO). Estes informes teñen como destino articular cambios na gobernanza universitaria, e, en xeral, na Universidade española. Ben é verdade que o primeiro está máis elaborado, e se centra sobre todo en materia de organización, o segundo é máis xenérico e lixeiro, xa que algunhas das propostas que formula, e que supoñerían un cambio radical, non as trata coa profundidade e fundamentación que serían desexables, e o terceiro, é dicir, o da Fundación BBVA, está apoiado en abundante información estatística, e ten unha evidente seriedade en todo o que di, aínda que se aprecian nesgos e simplificacións excesivas.

Os informes resaltan a inadecuación das estruturas organizativas vixentes, a necesidade de cambiar o sistema de elección ou designación dos reitores, o exceso de regulamentación e burocracia, que limita a eficacia, e a capacidade de reacción rápida nun mundo tan cambiante como o actual, e a esixencia de incrementar a autonomía universitaria. Por exemplo, o Informe dos expertos internacionais afirma que en España os reitores se elixen, non se nomean, de maneira que a súa suxestión de que todos os cargos directivos *“deberían*

publicarse a nivel europeo/internacional” (páx. 12) debería levar consigo unha revisión da normativa. Na páxina 36 afirmase, así mesmo, que *“Moitas iniciativas se malogran debido a procesos de toma de decisións demasiado longos, á excesiva burocracia dos sistemas tradicionais da administración pública, á competencia entre distintos niveis de poder e ás diferenzas ideolóxicas”*, polo que é necesario a *“redución da complexa armazón legal actual para permitir maior flexibilidade e liberdade”* (páx. 37). Alude á fusión de Universidades (páx. 39 e ss.), á esixencia de apostar máis pola autonomía (*“os estudos recentes demostran de maneira fidedigna que a calidade está directamente relacionada coa autonomía”*, di na páx. 41), a que os reitores desenvolvan máis a faceta de *“recadadores de fondos”* (páx. 43), a esixencia de dispoñer dun único órgano de goberno, etc., etc. Pola súa banda, o Informe presentado ao Consello de Universidades destaca o cambio que se produciu con ocasión do Plan Boloña, a necesidade de modificar e adaptar a vixente estrutura organizativa, a conveniencia de eludir *“a excesiva achega de voluntarismo e amateurismo na actividade dos cargos académicos universitarios e formularse certo grao de profesionalización da xestión e de esixencia curricular. Podería, ademais, esixirse aos candidatos a Reitor e a outros cargos académicos, probada experiencia en xestión académica e na capacidade de xestionar os recursos económicos, así como xerar e captar recursos. A dignificación profesional dos cargos académicos -di- debería ir acompañada dunha maior profesionalización no marco das Escolas de Administración Públicas”* (páxs. 91 e 105), a deterioración do financiamento (páx. 108), e a reconsideración do actual mapa universitario español, con fusións estratéxicas de Universidades (páx. 108). E o informe *“Universidade, universitarios e produtividade”*, de abril de 2012, desmitifica algúns tópicos que normalmente se manteñen, e que este informe os pulveriza coa forza dos datos estatísticos: non é certo que sobren alumnos nin titulados universitarios. Tampouco as Universidades teñen problemas de tamaño nin son demasiadas, se ben é verdade que teñen debilidades e carencias moi notables, como, por exemplo: a) hai moitas titulacións pequenas (o 29% teñen menos de 40 alumnos de novo ingreso), b) os excesos permanentes de demanda (Medicina) e oferta (Ciencias Experimentais e Humanidades) nalgunhas titulacións reflicten rixidez organizativa e escasa capacidade de adaptación das Universidades, c) nas Universidades públicas os estudantes deixan de presentarse a case 1 de cada 5 exames. Dos presentados aproban 3 de cada 4, d) menos da metade do profesorado estable realiza actividades de investigación, pero todos dispoñen de polo menos un terzo da súa xornada para esa actividade, ademais a actividade investigadora está concentrada en parte das Universidades, pero menos que noutros países, e os *“resultados da actividade investigadora melloraron moito na última década, como tamén o fixo a calidade destes”* (páx. 11), e) o rendemento do investimento en capital humano está limitado polo funcionamento das Universidades e porque o tecido produtivo non xera suficientes ocupacións cualificadas, f) unha das maiores debilidades da Universidade atópase nas actividades de investigación aplicada e transferencia tecnolóxica, g) obsérvase un envellecemento notable do profesorado (case o 40% ten máis de 50 anos, e o de menos de 40 non chega ao 26%), etc.

É verdade que, sobre todo no informe dos expertos internacionais, se observa un nesgo claramente economicista (Non hai que pasar por alto que, por exemplo, Jamil SALMI é coordinador de educación terciaria do Banco Mundial, Washington D.C), o que se detecta en cuestións como a proposta das bolsas -préstamo para estudantes, a necesidade dun «cambio de mentalidade» (páx. 2), a *proposta de desregulación, que, en ningún caso, na nosa opinión, pode ser excesiva*, pois as normas nun Estado de Dereito son fundamentais.

Regap



ESTUDIOS E NOTAS

Outra cousa é o exceso de regulamentos, que é un defecto que se denunciou dende hai moitos anos (F. GINER DOS RÍOS xa o denunciou cando afirmaba: “A Deus grazas pódense infrinxir os regulamentos; onde estaríamos se se tivesen cumprido!. Asusta pensalo”, *Escritos sobre a Universidade española*, Espasa Calpe, Madrid, 1990, páxs. 85-86), e que dificulta a tarefa universitaria. A lista de regulamentos que se aproban en calquera Universidade é desproporcionada, e reflicte unha tendencia reguladora perversa e sen sentido, pois para calquera nimiedade -edición de libros, etc. - apróbase un regulamento; e en fin a opción por se afastar dos sistemas funcionariais aos que se cualifica de “ríxidos” (páx. 46 do Informe de expertos internacionais), pero sen sinalar as vantaxes que ten en orde á neutralidade e a continuidade do servizo, xa que o sistema de contratación pode ter indubidables vantaxes, pero tamén severos inconvenientes que poden ir contra a liberdade académica e a obxectividade dos servizos que presta a Universidade. E sobre isto non di nada o informe.

En conclusión, son informes moi interesantes, *pero cun nesgo moi evidente que está determinado pola globalización e a preponderancia de aspectos económicos*. Son pois produtos do momento (crise económica, deterioración do financiamento público, cambio de modelo educativo, relevancia das Universidades privadas, posibilidade de fusións, etc.), e como tales deben ser valorados, sen outorgar a moitas das súas propostas máis valor que o que obxectivamente teñen. O consenso e a ponderación entre os distintos sectores e forzas políticas é, pois, moi necesario. *Non só hai un camiño para chegar a un destino, senón varios*. O destino é facer unha Universidade mellor, máis eficaz e de maior calidade. Os camiños son varios, e non só os privatizadores ou economicistas. Convén non o pasar por alto.

- Creación dunha nova Comisión de Expertos en abril de 2012

Por outra parte, coa entrada do novo Ministro de Educación, Cultura e Deporte, o Consello de Ministros -o 13 de abril de 2012- aprobou a creación dunha Comisión de Expertos para a reforma do sistema universitario español, xa que, segundo se sinala, o sistema universitario español é ineficiente e necesita un cambio importante. Afirmase que hai 79 universidades e 236 campus universitarios situados en municipios diferentes que ofrecen 2.413 graos, 2.758 másters e 1.680 doutoramentos, o que trae consigo que un 30% dos títulos teñen menos de 50 alumnos de novo ingreso. Hai, ademais, unha escasa mobilidade de estudantes e de profesores, polo que -conclúese- “o modelo de goberno das universidades consagrado pola LOU non rendeu os froitos desexados”⁵⁹. Segundo as fontes do Ministerio quérese que a reforma orbite sobre tres puntos esenciais: **busca da excelencia, competitividade e internacionalización**.

59 Non obstante, a Conferencia de Reitores das Universidades Españolas (CRUE) manifesta a súa preocupación e a súa desconformidade coas declaracións do Ministro de Educación, Cultura e Deportes sobre o sistema universitario español. Di a CRUE que se adiantou moito en docencia e investigación. Nesta última “entre 1997 e 2007, a produción científica española creceu un 80% ata constituír o 3,4% da produción científica mundial, realizándose dúas terceiras partes desta porcentaxe nas universidades. Este esforzo -di o comunicado de prensa, 18 de abril de 2012-, converteu a España na novena potencia científica, e na oitava en publicacións por habitante, con resultados semellantes a Xapón. Neste ámbito, unha universidade española sitúase entre o 1% que agrupa aos mellores universidades do mundo, oito universidades dentro de 2%, 24 no 4% e todas as públicas e tres privadas, no 10%.”
“É un resultado máis que notable se consideramos que España só inviste en I+D+I un 1,39% do seu PIB, moi lonxe do 2,3% que é a media da OCDE.”

Se estes datos son certos -e non hai que dubidar da CRUE- é obvio que moitos torturadores da Universidade, que se apoian en rankings nesgados, deben, polo menos, reflexionar un pouco. Tamén os políticos e as entidades económicas interesadas en satanizar e desacreditar, en especial, á Universidade pública, non tanto á privada, para logo facer negocio co ensino superior.

Haberá que esperar, pois, os resultados desta nova Comisión da que forman parte once membros, presididos por Teresa MIRAS PORTUGAL. Pola parte que corresponde a Dereito, o membro máis renomeado é Óscar ALZAGA VILLAAMIL. Tamén figura -aínda que é moito menos coñecida- Mariola URREA, profesora titular de Dereito Internacional Público da Universidade da Rioxa. Non obstante, o contexto, a linguaxe e a "filosofía" que se deixa entrever permiten detectar as tendencias, que dalgún xeito xa figuran nos informes xa referidos (fusións, mobilidade, etc.). A pregunta que xorde é a que segue: para que un informe máis se xa, en esencia, se saben cales son os problemas e cales son os obxectivos que se perseguen? A moda das comisións non deixa ser un subterfuxio máis para abordar con enerxía o que toca⁶⁰.

Abundan comisións de expertos por todas as partes, pero, no fondo, trátase de dar unha pátina de prestixio a decisións xa tomadas ou que se pretenden adoptar. Porque, partindo da base de que todos os expertos están moi cualificados, a elección duns e non doutros xa asegura de antemán cal é o resultado aproximado. Hai unha linguaxe non formal que todos coñecen. A partir de certo nivel hai opcións políticas, non verdades sagradas. E esas opcións políticas non se poden enmascarar con meras sutilezas técnicas.

Regap



ESTUDOS E NOTAS

⁶⁰ Por outra parte, é obvio que non é o mesmo unha Comisión de expertos consensuada entre distintos partidos que outra nomeada "a dedo". O unha comisión cuxos compoñentes se integran case de forma automática en aplicación de criterios obxectivos -ter un determinado número de cargos ou de méritos obxectivos- que outra que se integra despois de ponderar criterios políticos.