

CUADERNOS DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES

P

PROFESORADO

UNIVERSITARIO: SITUACIÓN EN

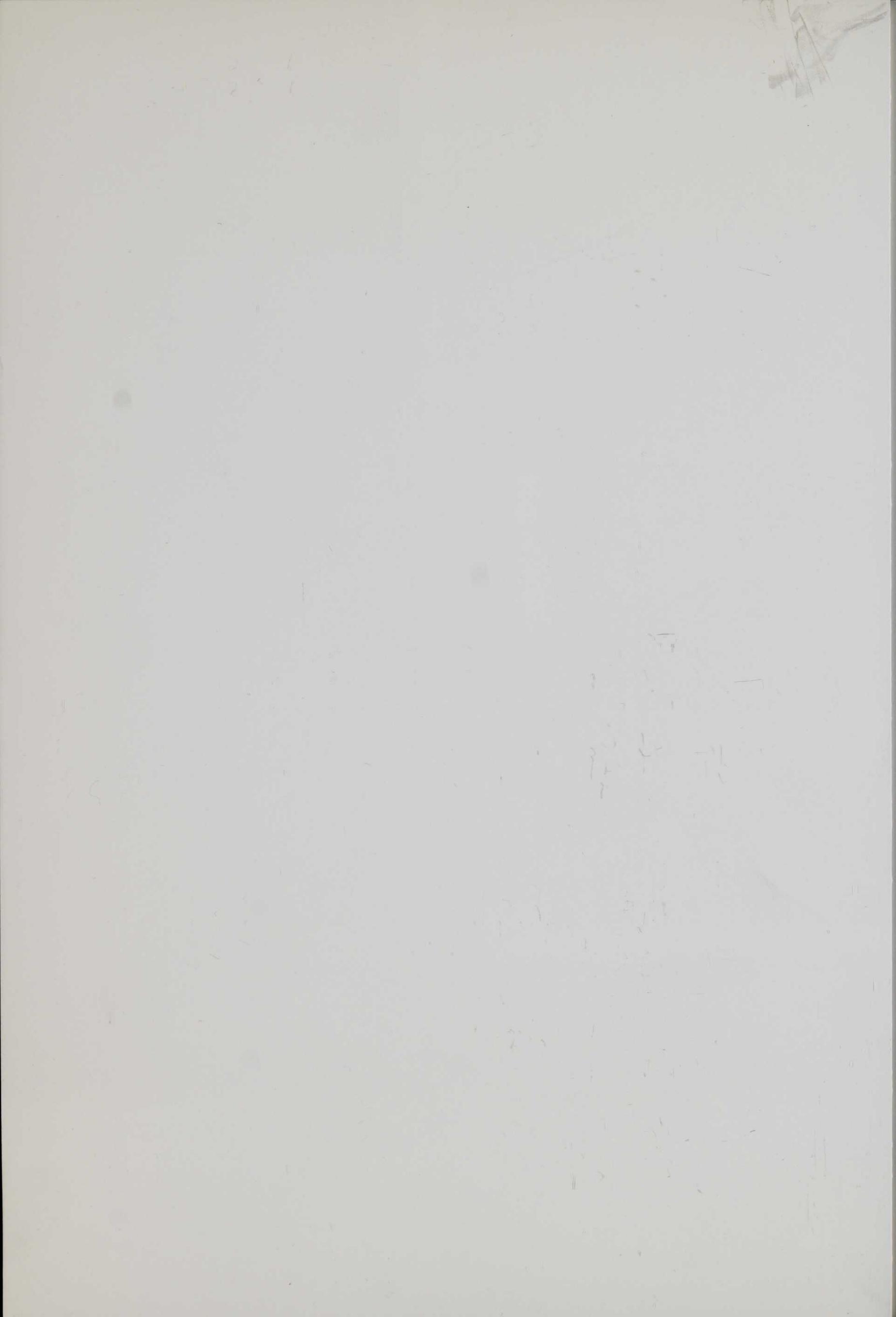
ESPAÑA Y TENDENCIAS

INTERNACIONALES



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE





El profesorado universitario:
Situación en España y
tendencias internacionales

ANÁLISIS INTERNACIONALES

Trabajo de campo 2011
Prof. María José



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO
DE
UNIVERSIDADES

El profesorado universitario: Situación en España y tendencias internacionales

Elaborado a cargo de:
José María Mora Ruiz



**MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE**

CONSEJO
DE
UNIVERSIDADES

El profesorado universitario: Situación en España y tendencias internacionales

Edición a cargo de:
José Ginés Mora Ruiz

Presentación

José Ginés Mora Ruiz • 9

Director del encuentro

Agradecimientos

Jorge Fernández Díaz • 13

Secretario de Estado de Educación, Universidades, Investigación y Desarrollo

Índice

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO: TENDENCIAS INTERNACIONALES

Introducción

Tomás Villanueva Rodríguez • 17

Consejo de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León

Situación del profesorado universitario en EEUU

Maria Flatschein • 19

State Hall University, EEUU

La Profesión Académica en el mundo

Oliver Fulton • 43

Center for the Study of Education and Training, Lancaster University

El personal académico en las universidades francesas

Yverry Chevallier • 57

IREDU-CNRS, Université de Lille

Condiciones de trabajo y empleo del personal académico en Europa

Jürgen Enders • 81

Centro de Investigación de Educación Superior y Trabajo, Universidad de Kassel, Alemania

Índice

EL PROFESORADO UNIVER

Situación actual de la estructu

Vicente Ostago

Secretario de Estado de Educación



El profesorado universitario:
Situación en España y
tendencias internacionales

Edición a cargo de:
José Ginés Mora Ruiz



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES

- © De la autoría de los textos:
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Consejo de Universidades)
- © De la edición:
SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Centro de Publicaciones

N.I.P.O.: 176-00-063-7
I.S.B.N.: 84-369-3349-4
Depósito Legal: M-24.631-2000

Maquetación: Domingo J. Esteban Palermo

Imprime: Closas-Orcoyen, S.L.

Reservados todos los derechos.
No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento por cualquier medio informático, ni la transmisión en ninguna forma ni por ningún medio, ya sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin el permiso explícito de los titulares del Copyright.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

José Ginés Mora Ruiz • 9
Director del encuentro

APERTURA

Jorge Fernández Díaz • 13
Secretario de Estado de Educación, Universidades, Investigación y Desarrollo

PRIMERA PARTE

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO: TENDENCIAS INTERNACIONALES

Introducción

Tomás Villanueva Rodríguez • 17
Consejero de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León

Situación del profesorado universitario en EEUU

Martin Finkelstein • 19
Seton, Hall University, EEUU

La Profesión Académica en el Reino Unido

Oliver Fulton • 43
Center for the Study of Education and Training, Lancaster University, Reino Unido

El personal académico en las universidades francesas

Thierry Chevaillier • 57
IREDU-CNRS, Université de la Bourgogne, Francia

Condiciones de trabajo y empleo del personal académico en Europa

Jürgen Enders • 81
Centro de Investigación de Educación Superior y Trabajo,
Universidad de Kassel, Alemania

SEGUNDA PARTE

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA

Situación actual de la estructura del profesorado y posibles tendencias

Vicente Ortega Castro • 105
Secretario General del Consejo de Universidades

**El profesorado universitario: cinco cuestiones cardinales
a las puertas del siglo XXI**

José Ramón Chaves y

Universidad de Salamanca

José Manuel del Valle • 113

Universidad Politécnica de Madrid

MESA REDONDA

Saturnino de la Plaza • 183

Presidente de la Conferencia de Rectores y
Rector de la Universidad Politécnica de Madrid

Ignacio Berdugo Gómez de la Torre • 187

Rector de la Universidad de Salamanca

Ander Gurrutxaga Abad • 193

Viceconsejero de Universidades e Investigación
de la Comunidad Autónoma del País Vasco

Julio César Legido Arce • 201

Federación Nacional de Asociaciones de Catedráticos de Universidad (FACU)

CONCLUSIONES

José Ginés Mora • 207

Presentación

José Ginés Mora

Director del encuentro

La Universidad española empezó a crecer vertiginosamente durante los años setenta. En aquellos años una pléyade de jóvenes profesores se incorporó a las universidades en una situación laboralmente precaria, pero con razonables expectativas de futuro. El rápido ritmo de crecimiento del sistema universitario hacía pensar que sus pobres condiciones laborales podrían cambiar pronto, como de hecho así sucedió para la mayoría de aquellos jóvenes. Lo que se llamó “movimiento de los PNN”, que tuvo incluso cierta relevancia política en la época de la transición democrática, no fue más que una manifestación del profundo cambio estructural que estaba viviendo la universidad española, el paso de una universidad de élites a una universidad de masas.

No es de extrañar que ante una situación tan potencialmente conflictiva, algunas de las primeras medidas educativas que emprendieron los gobiernos democráticos tuvieran como objetivo solucionar el grave problema del profesorado universitario que estaba mayoritariamente en una situación de precariedad inaceptable. La necesidad de estabilizar al profesorado universitario hizo que se tomaran medidas políticas y económicas importantes, que dieron como resultado que en unos pocos años muchos jóvenes profesores, algunos quizá con las cualificaciones justas, empezaran a ocupar masivamente puestos estables como profesores funcionarios.

Durante los años siguientes, continuó el crecimiento del sistema universitario, aunque no por igual en todas las áreas, lo que permitió que nuevos profesores se incorporaran a la universidad, todavía con la expectativa de obtener un puesto estable de profesor funcionario tras finalizar sus tesis doctorales. Durante algún tiempo, la situación del profesorado universitario no ha sufrido mayores sobresaltos, salvo quizá la recurrente acusación de que el sistema estaba corrompido por lo que se ha llamado endogamia universitaria, es decir, por la preferencia de facto de los candidatos locales en la asignación de las plazas de nuevos profesores funcionarios. Por cierto, un problema inevitable mientras la competencia entre las universidades sea tan escasa y el poder de los propios profesores en la gestión de las instituciones tan excesivo.

Sin embargo, en los últimos años ha reaparecido el viejo problema de los PNN, aunque ahora no se utilice este apelativo. El número de profesores en situación provisional en las universidades, básicamente como Asociados, supera los treinta y tres mil. Una cifra del mismo orden que el total de profesores de la Universidad española a principios de los ochenta, cuando el problema del profesorado provisional era considerado tan acuciante. De estos profesores en situación de provisionalidad, algunos son “auténticos asociados” (los profesionales expertos que la ley contempla), pero una gran parte son personas situadas en la cola de la carrera académica esperando tener la oportunidad de obtener un trabajo

estable con unas condiciones laborables dignas. Mientras esperan, muchas de esas personas están adquiriendo unos altos niveles de cualificación, en muchos casos por encima de los que se exigían hace tan solo unos pocos años para acceder a una situación de profesor estable.

La situación es en principio similar a la que se daba hace veinte años pero con dos diferencias sustanciales que hacen que las posibles soluciones al problema hayan de ser distintas. Por un lado, el sistema universitario ha dejado de crecer. Manteniendo los actuales criterios que ligan estrictamente la plantilla a la docencia ofertada y en los que la investigación por sí misma no genera plazas, las posibilidades de crecimiento no existen. Pero además, la edad media de la actual población de profesores estables es relativamente baja, lo que impide el normal relevo generacional que se produciría en una situación más equilibrada. La segunda razón que diferencia la situación actual de la de hace unos años es el propio cambio que ha sufrido el sistema universitario. La flexibilidad y la capacidad de adaptación a situaciones cambiantes es una cualidad que crecientemente deben poseer las universidades. Flexibilidad y adaptabilidad casan mal con un profesorado masivamente funcionario, al menos con lo que tradicionalmente ha sido la actitud y el comportamiento del funcionariado. Para solucionar el problema de los actuales profesores no-estables es necesario encontrar una solución que satisfaga a la vez las expectativas laborales del profesorado y las necesidades de futuro de unas instituciones que no parece razonable que sigan agrandando sus plantillas de funcionarios.

Hay que señalar que la búsqueda de soluciones a los problemas del profesorado universitario en España exigiría conocer con más detalle la situación de este profesorado. Aunque su estructura general o sus obligaciones básicas son conocidas, muchos otros aspectos fundamentales se desconocen. Podemos citar algunos que serían imprescindibles para diseñar una política de profesorado y que no conocemos suficientemente. Por ejemplo, el número de profesores que pueden ser catalogados como "asociados reales" (una cifra fundamental para diseñar las políticas que solucionen su situación) es desconocido. El nivel de dedicación del profesorado a las múltiples actividades que pueden componer hoy en día su agenda de trabajo (desde actividades de formación continua hasta actividades de consultoría o similares) es desconocido. En este mismo sentido, algo tan importante como el salario real de los profesores universitarios es totalmente desconocido, no solo por la falta de publicidad de las ganancias extraordinarias que pasan por su nómina, sino porque una buena porción de sus actividades puede ser remunerada por otros organismos. Los méritos del profesorado, sus currícula, son conocidos por la institución cuando el profesor pasa por el trámite de un concurso de méritos, pero aparte de los tramos de investigación, las instituciones y el sistema universitario desconocen el nivel académico real de su profesorado. Por último, cuáles son las expectativas de los profesores, cómo viven su profesión, qué sienten respecto a su trabajo y su estatus son cuestiones importantes también desconocidas. Sería necesario profundizar en el conocimiento de estos aspectos, y quizá en algunos otros, antes de tomar medidas legales que cambien el actual estatuto del profesorado.

Podríamos concluir que los problemas actuales del profesorado universitario se centran en dos aspectos. El primero, la existencia de mecanismos de acceso y de promoción a la carrera docente estable que no son ni suficientemente transparentes ni están basados adecuadamente en los méritos contrastables de los candidatos (méritos, que no tienen por qué reducirse a los investigadores). El segundo problema grave es la situación del profesorado más joven que se encuentra en una situación de inestabilidad que es incompatible con la realización de un trabajo coherente tanto en investigación como en docencia.

Una solución adecuada de estos problemas exige una reflexión profunda sobre sus causas y sobre las consecuencias que podrían tener las diferentes alternativas posibles. En este sentido, dado que la universidad española está inmersa en un contexto europeo e internacional cada vez más homogéneo, es necesario considerar cómo se están abordando estos temas en los países de nuestro entorno.

Con el doble objetivo de conocer las experiencias en algunos países y los distintos puntos de vista que sobre estos problemas pueden tener diversos agentes, estamentos o investigadores españoles, el Consejo de Universidades, con la colaboración de la Universidad de Burgos, organizó en diciembre de 1999 el encuentro "El profesorado universitario: la situación en España y las tendencias internacionales". El presente libro recoge las ponencias presentadas en aquel encuentro. Las recientes experiencias sobre profesorado universitario en Francia, Estados Unidos y el Reino Unido, junto con una visión general sobre el profesorado en la Unión Europea constituyen la primera parte del libro, que es completada con las opiniones de diversos expertos españoles sobre los problemas que en estos momentos afronta el profesorado universitario español. A todos los autores nuestro más sincero agradecimiento por el esfuerzo que supuso preparar estos excelentes documentos que permitirán al lector tener una visión general sobre problemas y soluciones. Esperamos que este libro sirva para abrir un debate que ayude a encontrar unas soluciones que sirvan para mejorar la situación tanto de las universidades como la de su profesorado.

empresas y empresas, lo es en empresas de servicios y si además son del sector educativo, con más razón todavía.

En esa corporación de alumnos y profesores que es la universidad, con la colaboración del personal de administración y servicios, todas las personas son importantes y cumplen su función pero, sin duda, la cabeza y el corazón lo constituye el profesorado. De ahí que me parece muy oportuno que este segundo Encuentro gira en torno a la situación del profesorado.

Alguien dijo que la Ley de Reforma Universitaria era una Ley del Profesorado, lo cual demuestra la importancia de este tema y una medida torca de la misma puede ser que de las páginas que constituyen el cuerpo de la ley, casi un tercio lo constituye el título V (de un total de 7 títulos) sobre el profesorado.

De la lectura del programa se advierte que la mitad del mismo se dedica a analizar la situación del profesorado en países extranjeros de nuestro entorno cultural y la otra mitad a la situación en España.

Cobra un interés especial la perspectiva general en los países de la Unión Europea. Puesto ya los instrumentos para la convergencia en lo económico y caminando decididamente hacia la misma, es necesario que vayamos también convergiendo en lo social y cultural y hacia ello se están dando pasos en el ámbito universitario con los programas de movilidad de estudiantes, los programas de investigación conjunta y la declaración de Bolonia a lo que me referí también en el Pleno.

En esa larga marcha hacia el "Espacio Europeo de Educación Superior" es necesario conocer las situaciones del profesorado en Europa para establecer horizontes que nos permitan ir convergiendo en este aspecto tan importante de la política universitaria.

Se analizarán también las situaciones en dos países de cultura anglosajona y otro de un país próximo a nuestra cultura: la de Francia. Sin duda, ningún esquema de otros países puede ser directamente transplantable a España pues la historia, la tradición y la cultura propia juegan un papel importante en todo lo que afecta a reglas y comportamientos humanos. Pero si podemos y debemos estudiar aquellos aspectos positivos y tratar de adaptarlos a nuestra realidad.

Apertura

Jorge Fernández Díaz

Secretario de Estado de Educación, Universidades, Investigación y Desarrollo

En la sesión del Pleno del Consejo de Universidades, me referí a las medidas urgentes que hemos tomado en el Ministerio para paliar algunos desajustes en la situación del profesorado universitario.

Llega ahora el momento de estudiar dicha situación con sosiego y reflexionar sobre las conferencias y ponencias que se van a exponer durante el Encuentro para seguir formando un cuerpo de conocimientos que permitan abordar la nueva Ley de Universidades.

El factor humano es actualmente el principal activo de casi todas las instituciones, corporaciones y empresas, lo es en empresas de servicios y si además son del ámbito educativo, con más razón todavía.

En esa corporación de alumnos y profesores que es la universidad, con la colaboración del personal de administración y servicios, todas las personas son importantes y cumplen su función pero, sin duda, la cabeza y el corazón lo constituye el profesorado. De ahí que me parece muy oportuno que este segundo Encuentro gire en torno a la situación del profesorado.

Alguien dijo que la Ley de Reforma Universitaria era una Ley del Profesorado, lo cual demuestra la importancia de este tema y una medida tosca de la misma puede ser que de las páginas que constituyen el cuerpo de la ley, casi un tercio lo constituye el título V (de un total de 7 títulos) sobre el profesorado.

De la lectura del programa se advierte que la mitad del mismo se dedica a analizar la situación del profesorado en países extranjeros de nuestro entorno cultural y la otra mitad a la situación en España.

Cobra un interés especial la perspectiva general en los países de la Unión Europea. Puestos ya los instrumentos para la convergencia en lo económico y caminando decididamente hacia la misma, es necesario que vayamos también convergiendo en lo social y cultural y hacia ello se están dando pasos en el ámbito universitario con los programas de movilidad de estudiantes, los programas de investigación conjunta y la declaración de Bolonia a la que me referí también en el Pleno.

En esa larga marcha hacia el "Espacio Europeo de Educación Superior" es necesario conocer las situaciones del profesorado en Europa para establecer horizontes que nos permitan ir convergiendo en este aspecto tan importante de la política universitaria.

Se analizarán también las situaciones en dos países de cultura anglosajona y otra de un país próximo a nuestra cultura: la de Francia. Sin duda, ningún esquema de otros países puede ser directamente transplantable a España pues la historia, la tradición y la cultura propia juegan un papel importante en todo lo que afecta a reglas y comportamientos humanos. Pero sí podemos y debemos estudiar aquellos aspectos positivos y tratar de adaptarlos a nuestra realidad.

En las conclusiones del Encuentro de Santander se hablaba de que la realidad de las universidades españolas tiene un alto grado de diversidad. Se hablaba de que había que hacer posible la diferenciación y la competencia entre las universidades. ¿Es adecuada la actual legislación, la actual estructura y el actual régimen jurídico y retributivo del profesorado para hacer frente a esas deseables diversidad, flexibilidad y competencia? ¿Dónde empiezan y dónde acaban las normas básicas que corresponden al Estado, las propias de las Comunidades Autónomas y la autonomía de las Universidades? ¿Hay que primar los esquemas funcionariales o abrir vías a una contratación laboral más flexible?

Estas y otras preguntas flotan en el ambiente y espero que aquí se planteen puntos de vista que ayuden en la posterior toma de decisiones.

Reconocer la realidad y las tendencias y plantear normas que ayuden a desarrollarlas es la misión del político y del legislador: marcar rutas amplias por las que puedan discurrir las iniciativas y peculiaridades de cada universidad. Espero que este Encuentro ayude a reconocer la realidad y a marcar esas tendencias.

Quiero finalmente agradecer a todos los conferenciantes y ponentes sus aportaciones y al Director del Encuentro profesor José Ginés Mora su esfuerzo para estructurar el programa en un tiempo récord de apenas dos meses y desearles a todos una estancia provechosa en esta ciudad y en esta Universidad.

Introducción

José Villaverde Rodríguez

Consejo de Enseñanza y Cultura de la Junta de Castilla y León

Introducción

PRIMERA PARTE

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO: TENDENCIAS INTERNACIONALES

Las cambios económicos, culturales y políticos que durante las últimas décadas se han producido en nuestra sociedad y en el contexto internacional han tenido una especial incidencia en la Universidad, que ha conseguido en este período llevar a cabo importantes reformas estructurales y alcanzar destacados niveles de modernización, competencia y adaptación con la sociedad al tiempo que se ha recuperado un modelo de Gobierno Autónomo, fundamental para el correcto funcionamiento de la vida universitaria en libertad y democracia.

El trabajo realizado en estos años desde la Universidad junto con el esfuerzo económico hecho por nuestra sociedad, a través de la apuesta por la modernización de estas instituciones que han impulsado las distintas Administraciones, nos permite afirmar hoy que disponemos de Universidades adecuadas a nuestras demandas y necesidades y, lo que es más importante, preparadas para afrontar los retos que la sociedad en constante cambio nos deparará en el futuro.

Somos conscientes de que en este proceso de transformación profunda quedan aún pendientes algunos capítulos que progresivamente tenemos que ir abordando si queremos alcanzar un modelo lo más perfecto posible en el que todos los factores que determinan la calidad y la competencia de la tarea universitaria estén actualizados y adaptados a la nueva situación y a sus funciones.

Uno de estos aspectos, la situación del profesorado universitario, nos reúne hoy en la Universidad de Burgos en este encuentro que tiene como objetivo presentar, analizar y discutir los problemas y posibles soluciones que se plantean a los docentes en el contexto de la nueva Universidad.

Un profesorado que ha constituido desde siempre el eje fundamental en el que se sustenta el prestigio de la institución no puede permanecer al margen de cualquier reforma o intervención que aspire a mejorar o modernizar el sistema universitario.

El proceso de transformación de la Universidad, una vez consolidada su autonomía, modernizadas sus estructuras materiales y definido el sistema universitario que nuestra sociedad desea, ha de seguir avanzando y actualizándose de forma continuada para inspirar y facilitar a los universitarios y a las personas adultas a lo largo de toda su vida, el desarrollo de sus capacidades al nivel más alto y así poder contribuir al desarrollo personal, económico y social.

Introducción

Tomás Villanueva Rodríguez

Consejero de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León

En primer lugar sean mis palabras de bienvenida a este encuentro que organiza el Consejo de Universidades en colaboración con la Universidad de Burgos y en el que durante estos dos días van a abordar un tema de gran importancia, diría yo en el horizonte de las Universidades del próximo siglo como es el profesorado universitario, la situación en España y las tendencias internacionales.

Los cambios económicos, culturales y políticos que durante las últimas décadas se han producido en nuestra sociedad y en el contexto internacional han tenido una especial incidencia en la Universidad, que ha conseguido en este período llevar a cabo importantes reformas estructurales y alcanzar destacados niveles de modernización, competencia y conexión con la sociedad al tiempo que se ha recuperado un modelo de Gobierno Autónomo, fundamental para el correcto funcionamiento de la vida universitaria en libertad y democracia.

El trabajo realizado en estos años desde la Universidad junto con el esfuerzo económico hecho por nuestra sociedad, a través de la apuesta por la modernización de estas instituciones que han impulsado las distintas Administraciones, nos permite afirmar hoy que disponemos de Universidades adecuadas a nuestras demandas y necesidades y, lo que es más importante, preparadas para afrontar los retos que la sociedad en constante cambio nos deparará en el futuro.

Somos conscientes de que en este proceso de transformación profunda quedan aún pendientes algunos capítulos que progresivamente tenemos que ir abordando si queremos alcanzar un modelo lo más perfecto posible en el que todos los factores que determinan la calidad y la competencia de la tarea universitaria estén actualizados y adaptados a la nueva situación y a sus funciones.

Uno de estos aspectos, la situación del profesorado universitario, nos reúne hoy en la Universidad de Burgos en este encuentro que tiene como objetivo presentar, analizar y discutir los problemas y posibles soluciones que se plantean a los docentes en el contexto de la nueva Universidad.

Un profesorado que ha constituido desde siempre el eje fundamental en el que se sustenta el prestigio de la institución no puede permanecer al margen de cualquier reforma o intervención que aspire a mejorar o modernizar el sistema universitario.

El proceso de transformación de la Universidad, una vez consolidada su autonomía, modernizadas sus estructuras materiales y definido el sistema universitario que nuestra sociedad desea, ha de seguir avanzando y actualizándose de forma continuada para inspirar y facilitar a los universitarios y a las personas adultas a lo largo de toda su vida, el desarrollo de sus capacidades al nivel más alto y así poder contribuir al desarrollo personal, económico y social.

El resultado final sólo puede ser aquel que mejor conjugue las exigencias y las necesidades de la Institución Universitaria, teniendo en cuenta las nuevas características de la Universidad abierta, competitiva, dinámica y capaz de responder con prontitud y eficacia a las exigencias que se planteen con los intereses y aspiraciones del profesorado en el contexto socio económico donde se ubican.

Sabemos que no existen fórmulas predeterminadas que nos permitan resolver de una forma inmediata los problemas, existen eso sí múltiples modelos con una arraigada tradición histórica y adecuados a las condiciones culturales y sociales de cada país, pero en todos los casos se hace necesaria la adaptación y modernización de todos ellos en mayor o menor grado.

Desde la Junta de Castilla-León y en el ámbito de nuestras competencias estamos trabajando en lo que significa la ejecución del programa de estabilidad del profesorado y aspiramos y esperamos pactar con nuestras Universidades el mismo, en este plan como ustedes bien saben se persigue mejorar las retribuciones de algunos grupos docentes como son los profesores titulares de Escuelas Universitarias, así como facilitar a través del concurso oposición el acceso del personal contratado a categorías superiores de la docencia.

En todo este proceso necesitamos conocer la situación de partida del profesorado en los países de la Unión Europea, precisamos disponer de una orientación que nos sitúe sobre el camino hacia donde se dirigen las tendencias así como realizar un difícil ejercicio de imaginación sobre lo que serán las necesidades de futuro en la Universidad, por lo menos en el horizonte de las próximas décadas.

Con este fin creo que se ha organizado este encuentro y sobre estas y otras cuestiones vamos a tener la ocasión de debatir, intercambiar opiniones y conocer experiencias enriquecedoras durante estos días. Contamos para ello con la presencia entre nosotros de destacadas personalidades de la Administración Educativa y de las Universidades de esta Región y de toda España y del extranjero, su experiencia y sus aportaciones basadas en el trabajo que vienen realizando creo que van a ser para todos el mejor referente de cara a futuras actuaciones.

Espero y deseo que los resultados del encuentro sean provechosos para todos y nos estimulen y ayuden a seguir trabajando en la solución de los problemas que afectan al profesorado universitario, y a nuestras Universidades, en definitiva de la sociedad a la que todos nos debemos y servimos.

Situación del profesorado universitario en EEUU

Martin J. Finkelstein

Seton Hall University, EEUU

INTRODUCCIÓN

En tiempos de la Segunda Guerra Mundial, el papel académico en las escuelas superiores y universidades americanas se había desarrollado hasta llegar a ser algo “universal”, es decir, que había cristalizado un conjunto claro de expectativas y normas sobre la naturaleza y los términos del trabajo académico, que fue inmediatamente compartido de manera amplia dentro del sector académico y aceptado (o al menos tolerado) fuera del mismo. La tarea de un profesor universitario era una dedicación exclusiva a tiempo completo a la tríada de enseñanza, investigación y servicio en su campo de conocimientos. Mientras estuviese empleado por una institución en el sector privado o público, la disciplina académica era lo que moldeaba los valores y determinaba las recompensas de una carrera “talla única” que parecía idéntica incluso a lo ancho de un universo institucional variado (Finkelstein, 1984).

El amanecer de un nuevo siglo ha traído muchos cambios a la profesión académica americana. El consenso sobre su papel se está desvaneciendo con rapidez, con la misma rapidez que se está introduciendo el escrutinio público (no siempre amistoso). Para muchas personas dentro del sector académico, el profesorado (y las condiciones del trabajo académico) han descendido hasta convertirse apenas en una sombra de lo que eran (Altbach, 1999); para otros, la desmejorada situación del profesorado americano no es sino el reflejo de los “ajustes” necesarios al desafío de “ampliar a escala” una operación, hasta entonces de pequeña escala, para garantizar el acceso universal —dentro de unas claras restricciones de recursos.

Esta presentación proporciona un panorama general de muchos de los cambios más llamativos de los últimos diez o veinte años. No asume una visión apocalíptica ni conspiradora del futuro, sino una visión de realismo económico. Es decir, se subrayan aquí algunos de los cambios más importantes de la economía política de la educación superior americana y algunas sugerencias acerca de cómo se está moldeando la “crisis” actual del profesorado. Esta presentación desarrolla y anticipa una tesis central de la etiología de esa “crisis”.

*Tres factores controlan o moldean la situación de la profesión académica en los Estados Unidos: (1) la situación financiera de las instituciones y cómo ésta está cambiando (y está ciertamente cambiando); (2) la demografía de los profesores, particularmente su edad y su estatus de posesión del cargo; y (3) lo que llamo el desafío de la tecnología de la información [TI]. Y son estos tres factores los que están moldeando realmente la situación de la profesión académica en EEUU.*¹

¹ En el desarrollo del marco de este análisis debo mucho al trabajo de mi colega, el Dr. Carol

UNA BREVE DISERTACIÓN

Dado que ustedes están deliberando sobre el futuro diseño de la profesión académica en España, una perspectiva comparada de las circunstancias (venturas) cambiantes de la profesión académica de los Estados Unidos, así como de alguno de los diversos sistemas nacionales, incluyendo los de Inglaterra, Francia y Alemania, ofrece un contexto crítico con el cual pensar y proyectar reformas. Antes de entrar en mi retrato de la crisis del profesorado americano, debemos resaltar, sin embargo, algunas diferencias estructurales de nuestros sistemas nacionales respectivos, que pueden afectar a su interpretación de las tendencias americanas. En primer lugar existe la gran diferencia entre los sectores *público* y *privado*. En España, el sector público ha constituido históricamente la totalidad de la educación superior; y sólo en la última década ha emergido un pequeño sector privado. En los Estados Unidos, la situación es la contraria. Históricamente, la educación superior era un feudo del sector privado, complementado por un sector público relativamente débil (Kerr, 1994). El sector público, que ahora también en Estados Unidos domina la educación superior, ha experimentado un crecimiento espectacular sólo durante los últimos treinta años. Por lo tanto es importante entender la novedad y la posición competitiva del sector público, históricamente más débil.

Lo segundo que es importante entender estructuralmente es que en el sistema español sólo se admite un *único tipo* de institución: la *universidad*. En Estados Unidos están más diversificados estructuralmente, e incluyen varias clases de instituciones definidas típicamente por el tipo de títulos que ofrecen. Una gran parte de la educación superior americana, quizás un tercio, es lo que llamamos las escuelas de comunidad de dos años, que ofrecen típicamente títulos vocacionales para estudiantes que van directamente a trabajar. Entre las instituciones de cuatro años, hay un sector universitario que otorga títulos doctorales pero también hay un sector de las escuelas, tanto público como privado, que sólo otorga licenciaturas.

La tercera diferencia es en lo relativo a la posesión del cargo. Aproximadamente el 95% de los colegios y universidades americanas de cuatro años tienen sistemas de posesión del cargo (Chait y Trower, 1997), pero la posesión del cargo en América es un concepto mucho menos restrictivo que en España. En España cuando un miembro de la facultad tiene posesión del cargo, tiene un estatus de "funcionario civil" de por vida que se aproxima a un *interés propietario incondicional*. No hay condiciones bajo las cuales pueda cancelarse esa propiedad. En los Estados Unidos, hay muchas condiciones bajo las cuales puede cancelarse la posesión del cargo (Asociación Americana de Profesores Universitarios, 1940). Una es que si una institución puede demostrar que se encuentra en crisis financiera, puede suprimir los cargos en propiedad despidiendo a los miembros de la facultad con posesión de cargo que ya no pueda permitirse pagar. Además, también hay una excepción en los casos de reducción del programa. Si usted es un catedrático de latín o griego y no hay estudiantes en su departamento que se especialicen en latín o griego, entonces su colegio y sus colegas pueden decidir eliminar el Departamento de Estudios

Frances, sobre las tendencias fiscales y de matriculación en la educación superior americana (Frances, 1998) y al trabajo pionero de Sheila Slaughter y Larry Leslie sobre la emergencia de un nuevo capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1998). En particular, algunas de las tablas y diagramas aquí presentados fueron desarrollados originalmente por el Dr. Frances.

Clásicos y, si lo hacen, pueden eliminar su cargo en posesión. Finalmente, hay otra excepción a la posesión del cargo, basada en una falta de competencia o abandono del deber demostrados.

Así que éstas son tres diferencias estructurales de gran importancia que aportan el contexto para esta discusión de la situación del profesorado en América: el diferente relieve de los sectores público y privado, las diferencias en la variedad de tipos de instituciones y tercero, un significado de posesión de cargo muy diferente.

Con estas tres diferencias estructurales en mente podemos ir ahora a las fuerzas económicas y demográficas que están moldeando la situación actual del profesorado americano.

LA RESTRICCIÓN FINANCIERA INSTITUCIONAL

La “restricción” financiera institucional a que me refiero es bastante compleja y bastante sutil, pero se compone de dos elementos básicos por lo menos. Uno es el recorte de ingresos procedentes del Gobierno; y con esto no quiero decir que las aportaciones del Gobierno hayan bajado *en magnitud absoluta*, sino más bien que, a medida que la empresa de educación superior se ha expandido, la proporción de fondos institucionales proporcionados por los gobiernos federal y estatal ha *disminuido* (para un análisis más detallado de esta realineación fiscal, véase Leslie y Slaughter, 1998). La tabla 1 muestra que *entre 1980 y 1993* los fondos federales como proporción de los ingresos institucionales disminuyeron un 12,7 por ciento en el sector público y un 23,3 por ciento en el sector privado. De forma similar, la financiación del Gobierno estatal a las instituciones públicas se redujo un 21,3 por ciento. Las instituciones públicas han estado pues buscando por doquier suministradores alternativos de *un tercio* o más de sus presupuestos; y las instituciones privadas, aunque menos directamente perjudicadas por los recortes del Gobierno, han sido dañadas en una extensión comparable por la contribución proporcionalmente menguante de sus dotaciones.

TABLA 1
CAMBIO PORCENTUAL EN LA PROPORCIÓN DE INGRESOS TOTALES, AÑO FISCAL 1980
FRENTE AL AÑO FISCAL 1993

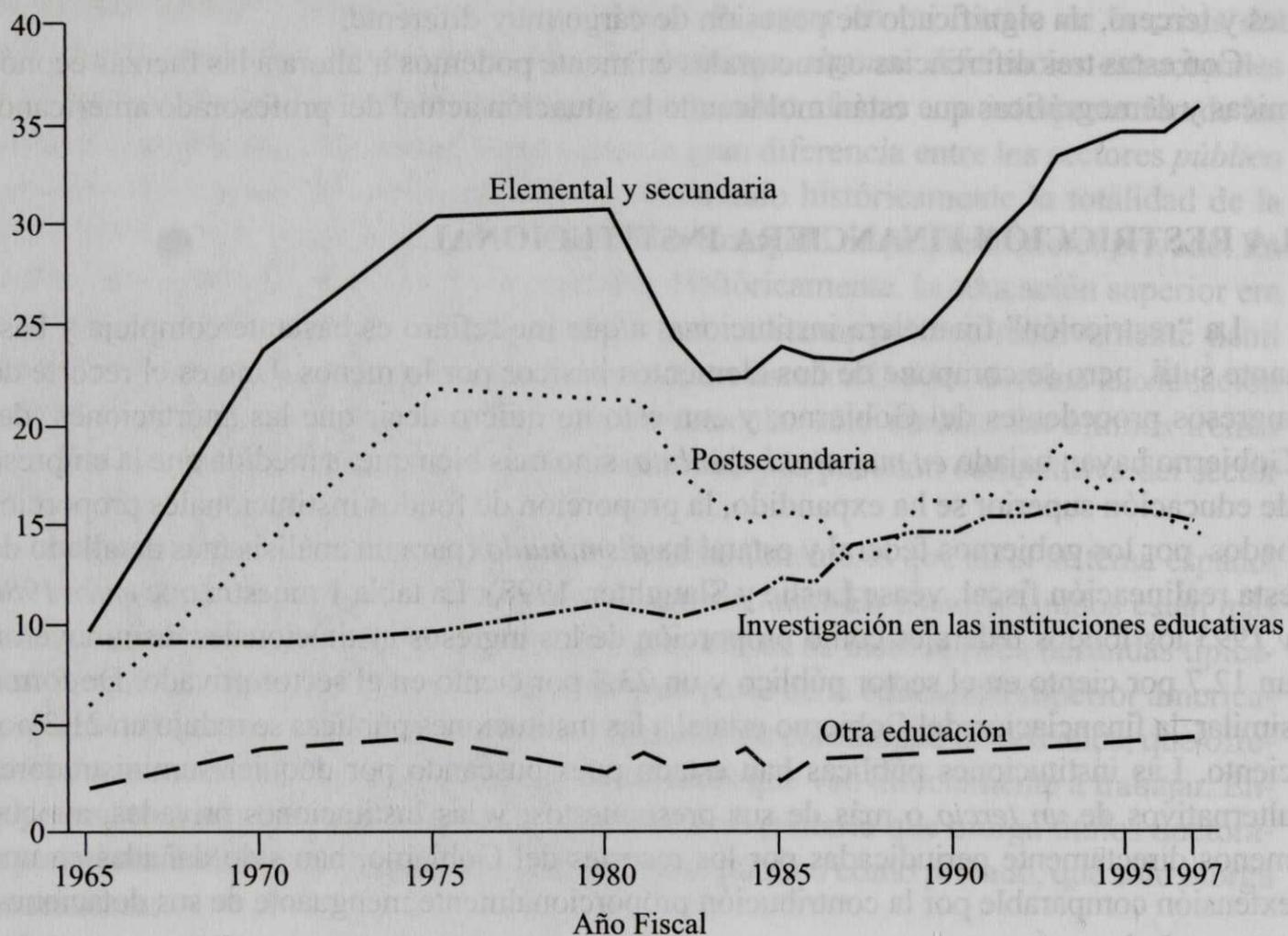
| Fuente de ingresos | Instituciones Públicas | Instituciones Privadas |
|--------------------------------|------------------------|------------------------|
| Ventas y servicios | 19,4% | -0,4% |
| Enseñanza y tasas académicas | 42,6% | 14,8% |
| Donaciones privadas, contratos | 53,8% | 3,6% |
| Ingresos de Fundaciones | 20,0% | -24,6% |
| Gobiernos Locales | 5,3% | 0,0% |
| Gobierno Federal | -12,7% | -23,3% |
| Gobiernos Estatales | -21,3% | 10,5% |

Fuente: Breneman y Finney 1997

¿Cuál es la explicación de estas reducciones en la proporción de apoyo gubernamental? Los datos de la Figura 1 a continuación sugieren que la disminución en el ámbito del gobierno nacional (federal) puede ser función de la creciente competencia de peticiones al tesoro público.

FIGURA 1
**FONDOS PRESUPUESTARIOS FEDERALES PARA LA EDUCACIÓN, POR NIVELES U OTROS
 PROPÓSITOS EDUCATIVOS: 1965-1997.**
 (EN DÓLARES DEL AÑO FISCAL 1997)

En miles de millones de dólares

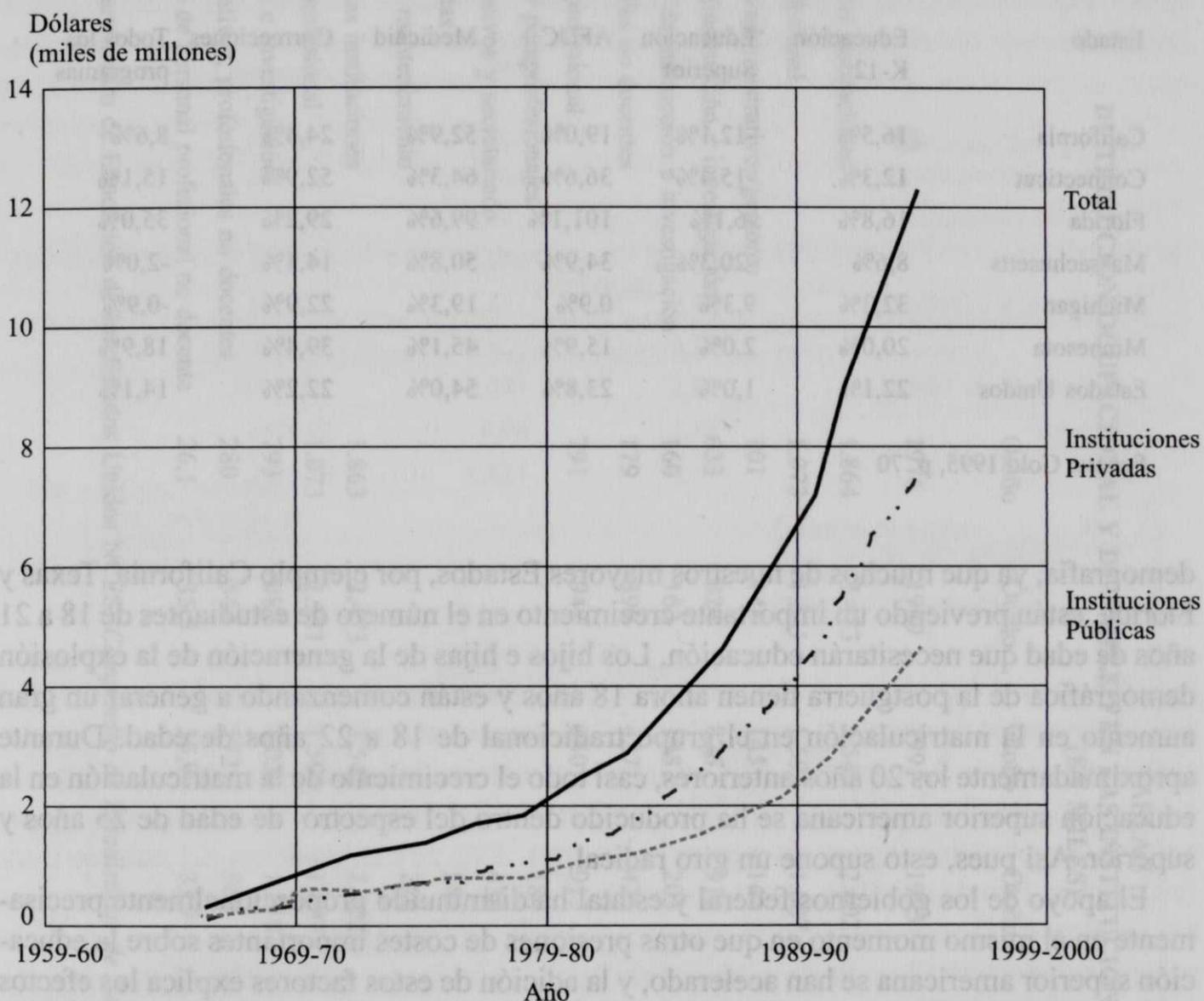


Fuente: Oficina de Gestión y Presupuesto de los Estados Unidos, *Presupuesto del Gobierno de los Estados Unidos*, Años Fiscales 1967 a 1998; Fundación nacional de Ciencias, *Fondos Federales para Investigación y Desarrollo*, Años Fiscales 1967 a 1997; y datos no publicados.

Si seguimos la evolución de la asignación federal, en dólares constantes, para varias categorías de asignación de educación en el periodo desde 1965 a 1997, nos encontramos con que el esfuerzo federal en la educación primaria y secundaria es bastante mayor de lo que era hace veinte años. El esfuerzo en la educación pos secundaria ha disminuido al igual que la financiación de investigación como componentes del esfuerzo total federal en educación. Además, la Figura 2 muestra un conjunto directo de consecuencias de esta realineación de la financiación federal.

En los años ochenta, las instituciones, especialmente en el sector privado, comenzaron a acelerar fuertemente la dedicación de fondos *institucionales* a ayudas financieras a los estudiantes, en gran parte para compensar la caída de los fondos federales.

FIGURA 2.
**BECAS FINANCIADAS INSTITUCIONALMENTE Y NOMBRAMIENTO DE ASOCIADOS, DE
 1965-66 A 1993-94.**



Fuente: Departamento de Educación de los Estados Unidos, NCES, *Compendio de Estadísticas sobre Educación: 1996* (NCES 96-133), 330, Tabla 318.

La Tabla 2, en la página siguiente, compara cómo han variado las pautas de gasto estatales en varias categorías presupuestarias en los años 90.

La imagen resultante es la de un desplazamiento de la financiación desde la educación superior y hacia las peticiones competitivas de bienestar social (AFDC, o Ayuda a hijos dependientes), Atención sanitaria para los pobres y ancianos (Medicaid) y Reformatorios (soporte de las cárceles) así como educación primaria y secundaria. Aunque estos datos, estrictamente hablando, cubren sólo la primera mitad de los años 90, la demografía de una población envejecida (que necesita atención sanitaria), una “explosión de natalidad” (los hijos de la explosión demográfica posterior a la Guerra Mundial II) y un crecimiento real de la pobreza (y el crimen) hacen prever la continuación de estas presiones competitivas sobre el tesoro público.

Estas disminuciones, en proporción, de la financiación estatal de la educación superior se han traducido generalmente en aumentos de los precios de la enseñanza en el sector público en la mayoría de los Estados. La situación se ha agravado aún más por culpa de la

TABLA 2
CAMBIO PORCENTUAL DEL GASTO ESTATAL POR ÁREAS PRINCIPALES DE PROGRAMAS,
1990 FRENTE A 1993.

| Estado | Educación K-12 | Educación Superior | AFDC | Medicaid | Correcciones | Todos los programas |
|----------------|----------------|--------------------|--------|----------|--------------|---------------------|
| California | 16,5% | -12,1% | 19,0% | 52,9% | 24,4% | 8,6% |
| Connecticut | 12,3% | -15,4% | 36,6% | 64,3% | 52,9% | 15,1% |
| Florida | 16,8% | -6,1% | 101,1% | 99,6% | 29,2% | 35,0% |
| Massachusetts | 8,6% | -20,3% | 34,9% | 50,8% | 14,1% | -2,0% |
| Michigan | 32,3% | 9,3% | 0,9% | 19,3% | 22,9% | -0,9% |
| Minnesota | 20,0% | 2,0% | 15,9% | 45,1% | 39,4% | 18,9% |
| Estados Unidos | 22,1% | 1,0% | 23,8% | 54,0% | 22,2% | 14,1% |

Fuente: Gold 1995, p. 70

demografía, ya que muchos de nuestros mayores Estados, por ejemplo California, Texas y Florida, están previendo un importante crecimiento en el número de estudiantes de 18 a 21 años de edad que necesitarán educación. Los hijos e hijas de la generación de la explosión demográfica de la postguerra tienen ahora 18 años y están comenzando a generar un gran aumento en la matriculación en el grupo tradicional de 18 a 22 años de edad. Durante aproximadamente los 20 años anteriores, casi todo el crecimiento de la matriculación en la educación superior americana se ha producido dentro del espectro de edad de 25 años y superior. Así pues, esto supone un giro radical.

El apoyo de los gobiernos federal y estatal ha disminuido proporcionalmente precisamente en el mismo momento en que otras presiones de costes importantes sobre la educación superior americana se han acelerado, y la adición de estos factores explica los efectos de la realineación presupuestaria. Más allá de las cargas institucionales en aumento de ayuda financiera e investigación, los colegios y universidades americanas están gastando más que nunca en una creciente administración y en tecnología de la información. La Tabla 3 documenta el crecimiento explosivo en personal administrativo y profesionales no docentes. Estos incluyen en su mayor parte nuevos administradores (altamente remunerados) que llevan la gestión de matriculaciones, desarrollo y operaciones de captación de fondos, así como infraestructura informática, que crece en forma explosiva.

Además, como sugiere la Tabla 4, la educación superior americana se ha encontrado al mismo tiempo sorprendida por algunos importantes aumentos de precio de géneros y servicios clave, elementos de lo que llamamos el *índice de precios de la educación superior*.

Si bien los salarios representan ciertamente una gran parte de estos aumentos de costes, los beneficios marginales suponen una proporción aún mayor, en especial el costo de atención sanitaria para la Facultad así como los costes y aumentos de impuestos de seguridad social y el asombroso incremento de los costes de las bibliotecas. Todo esto, los recortes del gobierno, la presencia en aumento de administradores, el incremento de los costes (en atención sanitaria, beneficios marginales y bibliotecas), ha contribuido a una restricción de costes institucional importante.

Le he dedicado gran atención a esta realineación fiscal de los presupuestos de educación superior en los Estados Unidos, precisamente porque ha tenido lugar *de forma casi*

TABLA 3
DISTRIBUCIÓN OCUPACIONAL Y DE EMPLEO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 1976-1993
(EN MILES)

| | Otoño | Otoño | Otoño | Otoño | Porcentaje de aumento | | Distribución del porcentaje del aumento | |
|---|-------|-------|-------|-------|-----------------------|-----------|---|-----------|
| | 1976 | 1989 | 1991 | 1993 | 1976-1989 | 1989-1993 | 1976-1989 | 1989-1993 |
| Total, todas las instituciones | 1.864 | 2.473 | 2.545 | 2.602 | 32,7 | 5,2 | 100,0 | 100,0 |
| Personal profesional | 1.073 | 1.531 | 1.595 | 1.687 | 42,7 | 10,2 | 75,1 | 120,9 |
| Ejecutivos/administrativos/gestores | 101 | 145 | 145 | 144 | 43,6 | -0,7 | 7,2 | -0,8 |
| Docentes (instrucción e investigación) | 633 | 824 | 826 | 915 | 30,2 | 11,0 | 31,3 | 70,5 |
| Asistentes de instrucción e investigación | 160 | 163 | 198 | 203 | 1,9 | 24,5 | 0,5 | 31,0 |
| Profesionales no docentes | 179 | 399 | 427 | 425 | 122,9 | 6,5 | 36,1 | 20,2 |
| Personal no profesional | 791 | 942 | 950 | 915 | 19,1 | -2,9 | 24,9 | -20,9 |
| Técnicos y paraprofesionales | | | | 184 | | | | |
| Administrativos y secretariado | | | | 438 | | | | |
| Especialistas | | | | 84 | | | | |
| Servicio y mantenimiento | | | | 229 | | | | |
| Total, todas las instituciones | 1.863 | 2.473 | 2.545 | 2.602 | 32,7 | 5,2 | 100,0 | 100,0 |
| Personal profesional | 1.073 | 1.531 | 1.595 | 1.687 | 42,7 | 10,2 | 75,1 | 120,9 |
| Enseñanza e investigación | 793 | 987 | 1.024 | 1.118 | 24,5 | 13,3 | 31,8 | 101,6 |
| Administrativos, profesionales no docentes | 280 | 544 | 572 | 569 | 94,3 | 4,6 | 43,3 | 19,4 |
| Porcentaje de personal profesional no docente | 26,1 | 35,5 | 35,9 | 33,7 | | | | |

Fuente: Departamento de Educación de los Estados Unidos NCES, *Compendio de Estadísticas de Educación: 1996* (NCES 96-133), 227, Tabla 216, y actualizaciones no publicadas.

TABLA 4

**MEDIDA DE LOS CAMBIOS DE PRECIOS DE VARIOS GASTOS EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR 1980-1992**

| | 1980 | 1992 | Aumento en 12 Años |
|-----------------------------|------|-------|--------------------|
| Salarios profesionales | 79,4 | 160,8 | 102,52% |
| Salarios no profesionales | 80,2 | 140,4 | 75,06% |
| Beneficios marginales | 72,6 | 193,9 | 167,08% |
| Servicios | 76,5 | 144,6 | 89,02% |
| Suministros y materiales | 84,6 | 118,1 | 39,60% |
| Equipo | 81,6 | 125,9 | 54,29% |
| Adquisiciones de biblioteca | 79,5 | 189,9 | 138,87% |
| Utilidades | 64,1 | 89,4 | 39,47% |
| HEPI | 77,5 | 153,1 | 97,55% |

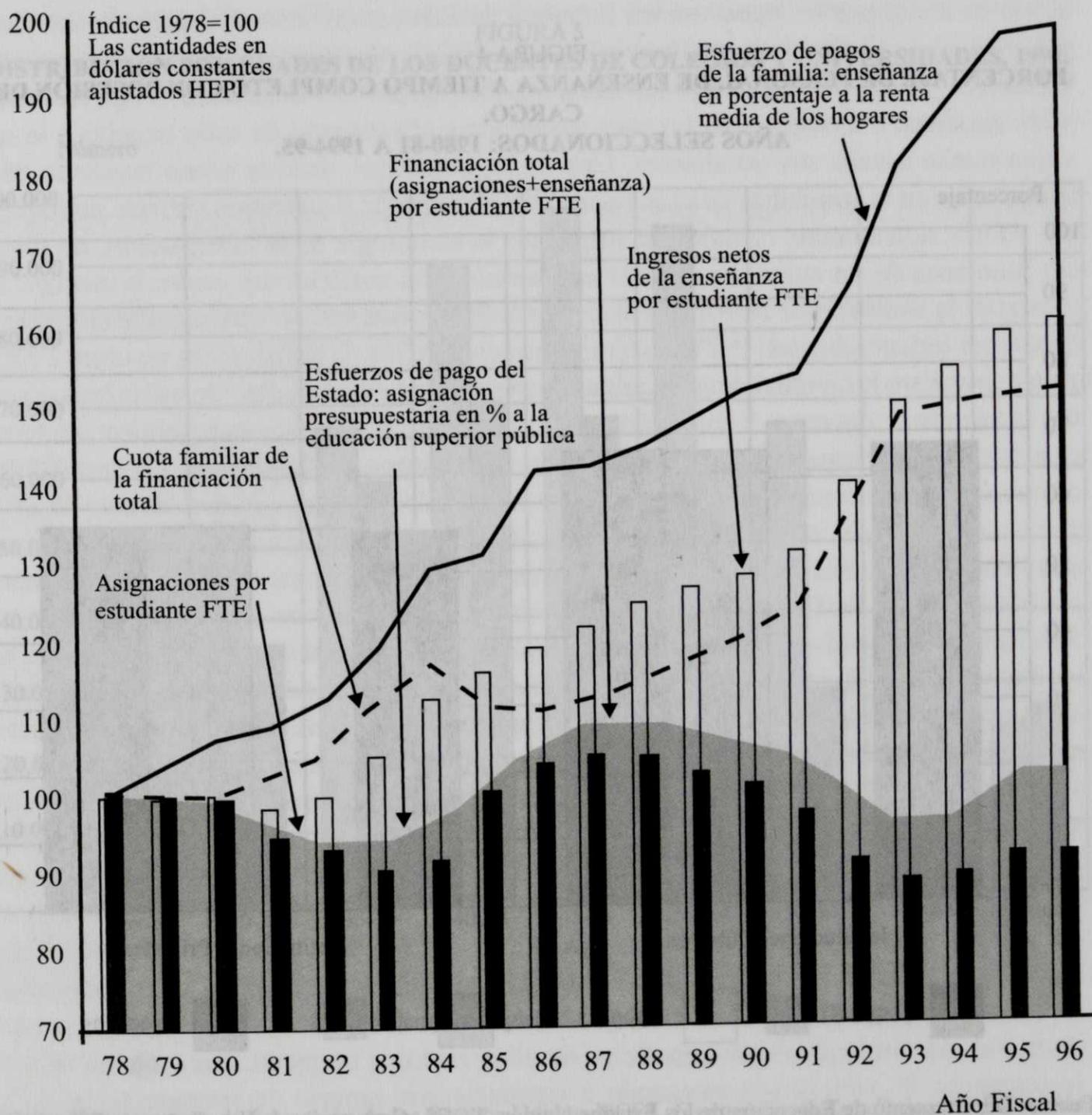
Fuente: Pickens 1993, p. 12

invisible para el ojo público (incluyendo los ojos de la profesión académica) y sin embargo esta realineación es quizás la principal causa del empeoramiento de la situación del profesorado americano. Los recortes del Gobierno están causados o son el resultado de la posición que adoptan los contribuyentes, que consiste en exigir más servicios, incluyendo mayor acceso, mayor calidad, pero sin nuevos impuestos. Esta es una posición del público muy firme en los Estados Unidos, que se asustaría si supiera la carga fiscal típica de las naciones de Europa Occidental. El otro elemento, aparte de este problema, es el avance de la privatización como filosofía de gobierno en Estados Unidos y realmente en la mayor parte del mundo; la idea es que el Gobierno no lo puede hacer todo y que el sector privado necesita asumir más responsabilidades (continuando el legado del reaganismo y el tatcherismo).

Todavía hay un elemento más en la restricción de costes y es el mayor comodín de todos: la tecnología de la información. El coste de asegurar el acceso fácil y simple de la facultad y los estudiantes a la informática es muy alto e incierto. Muchos campus no saben exactamente cuánto cuesta. La mayoría de los campus todavía no han realineado sus presupuestos para tener en cuenta ese acceso, el mantenimiento y sustitución de esos activos, así como los costes de la formación de los profesores y el desarrollo de currículum. Pero estos costes serán enormes. Es muy difícil encontrar datos sobre cuánto están gastando las instituciones en informática. Puedo hablarles de un pequeño estudio que contemplaba 45 escuelas de artes liberales de 4 años de Estados Unidos. Ese estudio descubrió que en los últimos cinco a siete años los presupuestos se habían duplicado desde el 4% al 8% de los presupuestos generales de estas escuelas para tecnología de la información (en mi propia universidad, el crecimiento de la informática ha sido del 2 al 12 por ciento, de un gasto general de 100 millones de dólares del presupuesto de explotación en cinco años). Pero esto tiene que ser interpretado en el contexto de que la mayor parte del gasto en tecnología de la información todavía no está presupuestado. Tiende a salir de fondos discrecionales, simplemente porque nadie sabe exactamente cómo presupuestarlos.

La Figura 3 recoge sucintamente la mayor parte del análisis anterior. Muestra un esfuerzo decreciente de pagos del Estado para la educación superior y un fuerte aumento paralelo del esfuerzo en la economía familiar del estudiante (la proporción de la renta media familiar que los estudiantes y sus padres tienen que utilizar para pagar la enseñanza) entre 1977 y 1996. Proporciona una especie de mapa de la trayectoria de "privatización" en la educación superior americana.

FIGURA 3
TENDENCIAS NACIONALES EN ASIGNACIONES EN DÓLARES CONSTANTES (AJUSTADOS EN HEPI).
ENSEÑANZA, FINANCIACIÓN TOTAL, PARTE FAMILIAR DE LA FINANCIACIÓN TOTAL, PAGOS ESTATALES Y PAGOS FAMILIARES, 1977-78 A 1995-96.

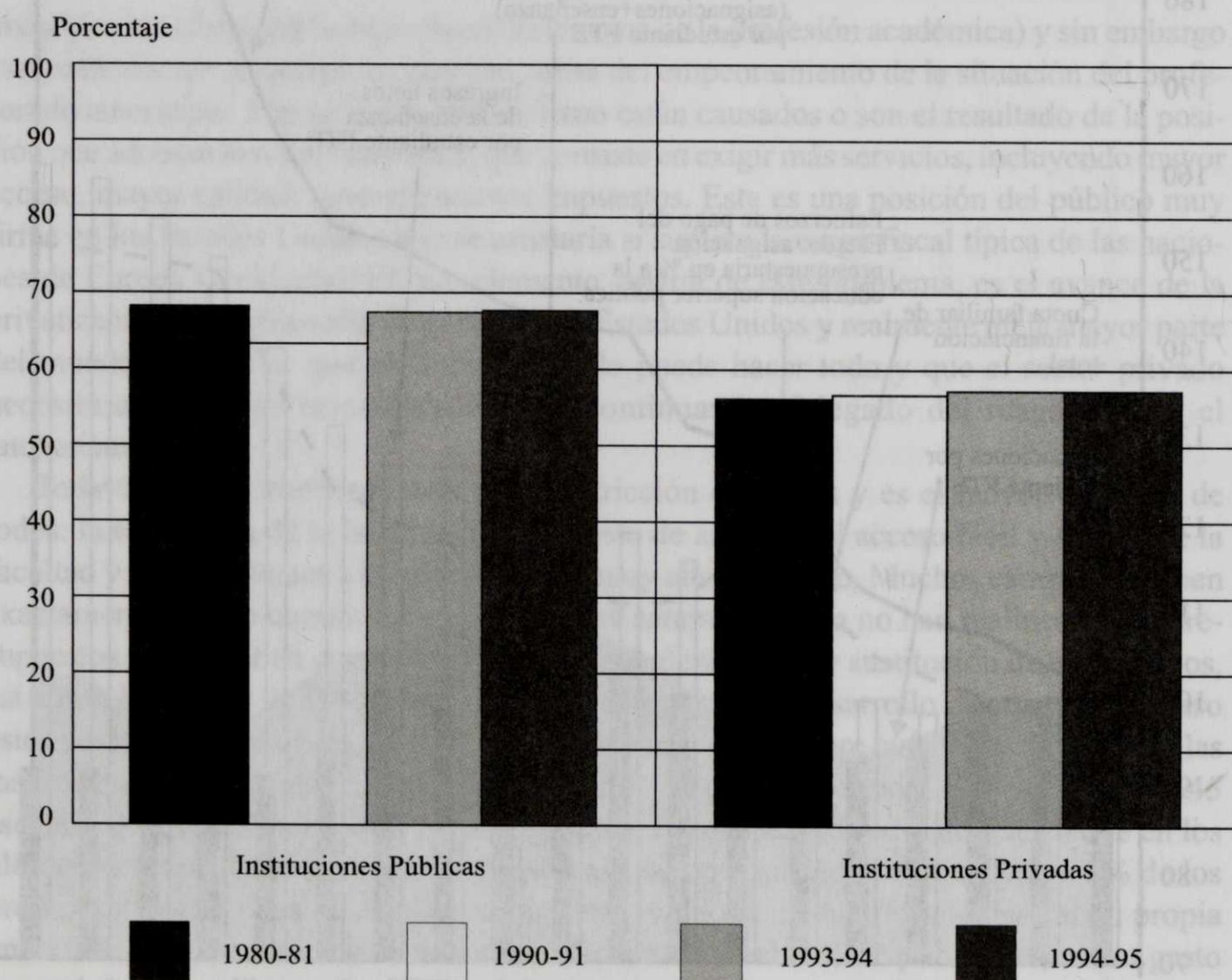


Fuente: Asociados de investigación de Washington 1996, p. 35.

LA RESTRICCIÓN DEMOGRÁFICA DE LA FACULTAD

El segundo factor que está modelando la situación del profesorado americano es lo que llamo el "apretón" demográfico; esto quiere decir que la distribución de los docentes americanos de educación superior, en términos de distribución por edades, está sesgada. Muchos, la parte mayor, fueron contratados durante el periodo de enorme expansión desde 1966 o 1967 hasta 1972 o 1973 y aún están con nosotros. La mayor parte, si no todos, tienen posesión del cargo (véase Figura 4). Durante este periodo de 20 años, mientras crecía este gran grupo sesgado y en posesión del cargo, tuvimos importantes realineaciones de matriculación. No tanto disminuciones generales en la matriculación como cambios en la clase de matriculación. Por ejemplo, hemos tenido muchos más estudiantes adultos y menos estudiantes de 18 a 22 años. Muchos estudiantes han cambiado de Inglés, Historia y Estudios Clásicos a Administración de Empresas, Contabilidad, Terapia Ocupacional y Comunicaciones (Stadtman, 1980).

FIGURA 4
PORCENTAJE DE PERSONAL DE ENSEÑANZA A TIEMPO COMPLETO CON POSESIÓN DE CARGO.
AÑOS SELECCIONADOS: 1980-81 A 1994-95.

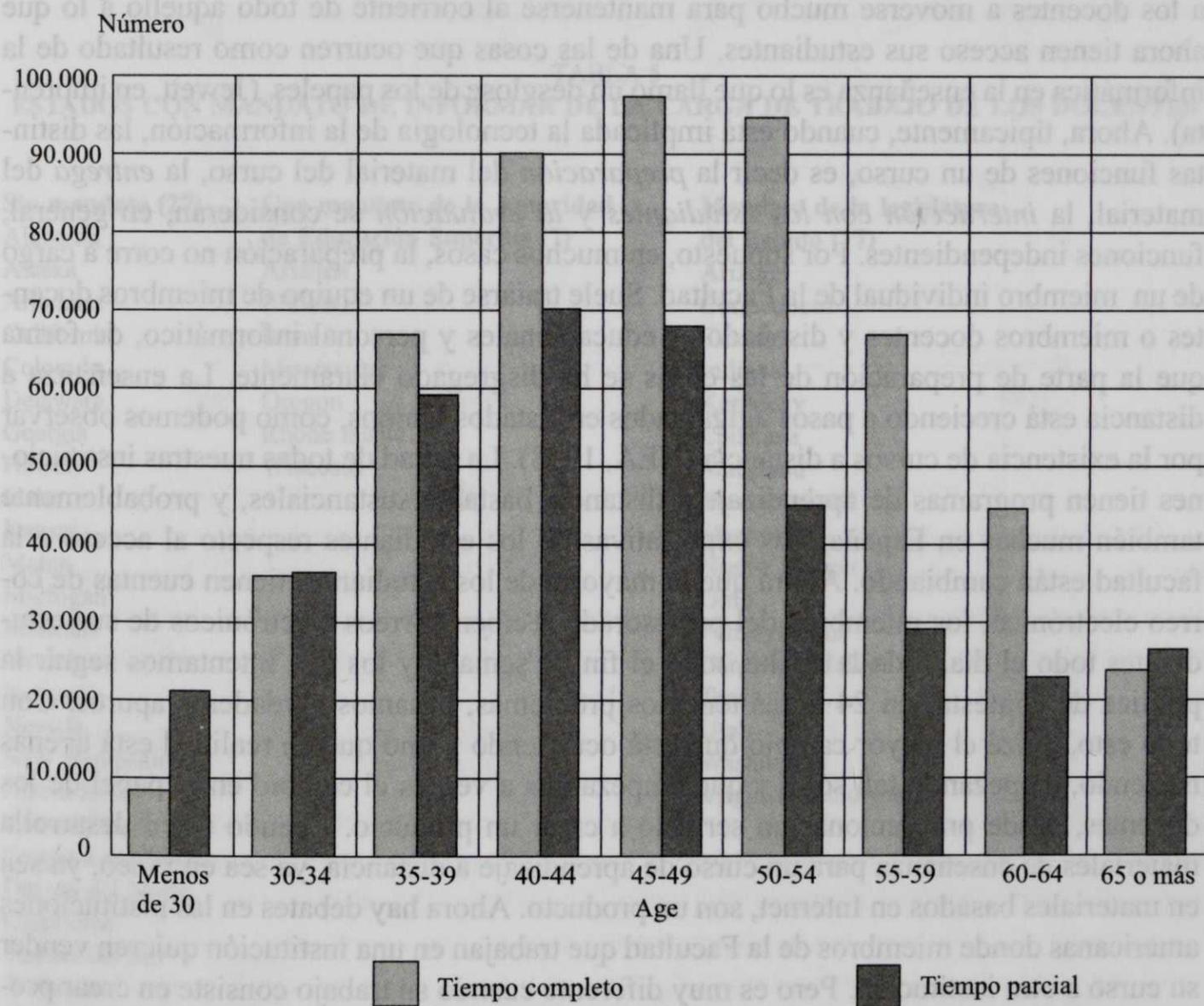


Fuente: Departamento de Educación de los Estados Unidos, NCES, *Compendio de Estadística de Educación: 1996* (NCES 96-133), 249, Tabla 235, basada en datos de «Salarios, titularidad y beneficios marginales de los docentes a tiempo completo», encuestas IPEDS.

Junto con esta realineación de la matriculación de estudiantes, ha habido una producción continua y firme de doctorados en nuestras universidades. De hecho, la producción anual de doctores, incluso en Humanidades, ha continuado creciendo durante la mayor parte de los años 80 y en los 90 continúa aumentando anualmente [Consejo Nacional de Investigaciones, 1999]. En conjunto, estas tendencias demográficas y de producción de títulos han producido un problemático mercado de trabajo académico, dado que las oportunidades de entrada están limitadas debido a este gran grupo con posesión del cargo y la movilidad está limitada para todos, ya que no hay un crecimiento significativo de nuevos puestos. La Figura 5 representa la distribución básica de edades de los docentes a tiempo completo y de los docentes a tiempo parcial. Como pueden ustedes ver, la distribución de los docentes a tiempo completo está realmente sesgada hacia el extremo alto de la distribución por edades, mientras que los docentes a tiempo parcial están realmente sesgados hacia el otro extremo, es decir, tienden a ser jóvenes.

FIGURA 5

DISTRIBUCIÓN POR EDADES DE LOS DOCENTES DE COLEGIOS Y UNIVERSIDADES, 1992.



Fuente: Departamento de Educación de los Estados Unidos, NCES, *Compendio de Estadísticas de Educación, 1996* (NCES 96-133), 236-37, Tabla 225, basada en datos del Estudio Nacional de los Docentes de Postsecundaria (NSOPF), 1993.

EL DESAFÍO DE LA TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN

Más allá de la realineación financiera, más allá del apretón demográfico, existe lo que denomino el “desafío de la tecnología de la información”, que, aparte de los costes, llega a la esencia misma de los papeles tradicionales de los docentes. Green (1999) ha documentado la penetración extraordinariamente rápida de la tecnología de la información en el programa académico de las escuelas superiores y universidades americanas en solamente los últimos cinco años, incluyendo el uso casi universal del correo electrónico e Internet, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. Casi la mitad de los campus americanos ofrecen ahora alguna forma de educación a distancia, basada cada vez más en la Web, en lugar de en vídeos. Así, los papeles de los docentes de Estados Unidos están cambiando mucho, a medida que los docentes se hacen menos “guardianes del almacén” o de la base del conocimiento y se convierten en los que facilitan el acceso de los estudiantes a ese conocimiento. De hecho, algunos han argumentado que toda la base del conocimiento en la mayoría de los campos se está “reconstruyendo” (Frances, 1999). Al usar los libros de texto, por lo menos en mi Facultad de Educación, nos encontramos con datos antiguos y mis estudiantes pueden ir a la página del Centro Nacional de Estadísticas de la Educación y cargar desde la Web los datos del año pasado. Por tanto, esto obliga realmente a los docentes a moverse mucho para mantenerse al corriente de todo aquello a lo que ahora tienen acceso sus estudiantes. Una de las cosas que ocurren como resultado de la informática en la enseñanza es lo que llamo un desglose de los papeles (Jewett, en imprenta). Ahora, típicamente, cuando está implicada la tecnología de la información, las distintas funciones de un curso, es decir la *preparación* del material del curso, la *entrega* del material, la *interacción con los estudiantes* y la *evaluación* se consideran, en general, funciones independientes. Por supuesto, en muchos casos, la preparación no corre a cargo de un miembro individual de la Facultad. Suele tratarse de un equipo de miembros docentes o miembros docentes y diseñadores educacionales y personal informático, de forma que la parte de preparación de las cosas se ha disgregado claramente. La enseñanza a distancia está creciendo a pasos agigantados en Estados Unidos, como podemos observar por la existencia de cursos a distancia (NEA, 1998). La mitad de todas nuestras instituciones tienen programas de aprendizaje a distancia bastante sustanciales, y probablemente también muchas en España. Las expectativas de los estudiantes respecto al acceso a la facultad están cambiando. Ahora que la mayoría de los estudiantes tienen cuentas de correo electrónico, los miembros del profesorado reciben correos electrónicos de sus estudiantes todo el día, toda la noche, todo el fin de semana y los que intentamos seguir la política de contestar en 24 horas tenemos problemas, pasamos verdaderos apuros. Con todo esto, quizá el mayor cambio que está ocurriendo y uno que en realidad está apenas naciendo, empezando tan sólo, y que empezamos a ver, es el cambio en el papel de los docentes, desde proporcionar un servicio a crear un producto. Cuando usted desarrolla materiales de enseñanza para un curso de aprendizaje a distancia, ya sea en vídeo, ya sea en materiales basados en Internet, son un producto. Ahora hay debates en las instituciones americanas donde miembros de la Facultad que trabajan en una institución quieren vender su curso a otra institución. Pero es muy diferente cuando su trabajo consiste en crear productos el que otros obtengan beneficios de ellos en lugar de usted. Es un tema de gran importancia. Y esto está comenzando a estimular una especie de renegociación de las relaciones entre docentes y universidad.

Consecuencias

Éstas son las fuerzas; ahora podemos, debidamente preparados, enfrentarnos a las consecuencias, la resolución de todas estas fuerzas en el organismo académico. Hay varias. Hay presiones de *carga de trabajo aumentada*, *erosión de la posición económica de los docentes*, *reconfiguración de las pautas de contratación*, *cambios en las relaciones docente-patrono* y, en general, una especie de *estratificación* de las profesiones académicas en los Estados Unidos, una estratificación dentro del sector universitario, y entre los docentes en el sector universitario y los docentes en cualquier otro sitio; entre los docentes en las profesiones ricas y los docentes en las artes liberales pobres.

Aumento de la carga de trabajo. En lo que respecta a este asunto, hay una gran presión dentro de la institución pero, lo que es más importante, del Gobierno estatal para aumentar la carga de trabajo de forma que los docentes enseñen a mayor número de estudiantes, a clases mayores. La Tabla 5 proporciona una lista, desgraciadamente anticuada, de los Estados que han ordenado por mandato los requisitos de carga de trabajo y los requisitos de carga de enseñanza para los docentes del sector público, algo impensable hace veinte años, quizá incluso hace diez años. Casi la mitad de los Estados tenían tales mandatos en 1995. Además de la enseñanza, aumentaron las expectativas de investigación

TABLA 5

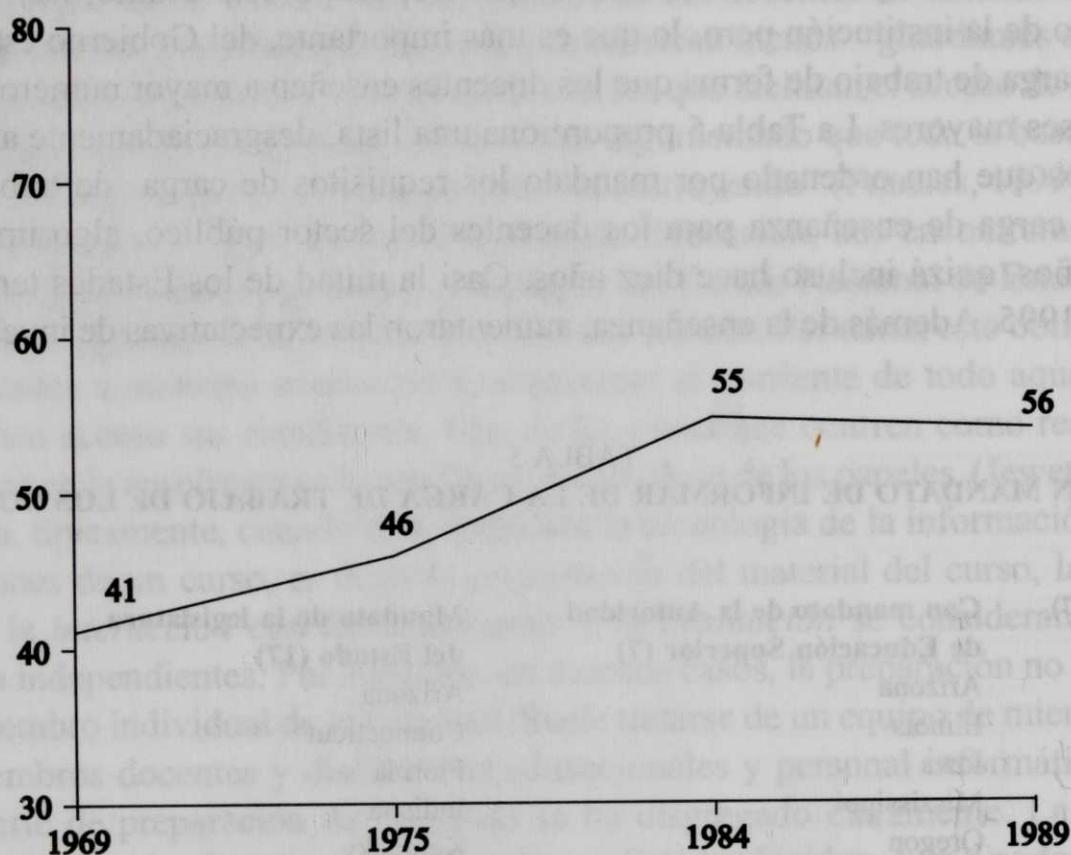
ESTADOS CON MANDATO DE INFORMAR DE LA CARGA DE TRABAJO DE LOS DOCENTES

| Sin mandato (27) | Con mandato de la Autoridad de Educación Superior (7) | Mandato de la legislatura del Estado (17) |
|--------------------|---|---|
| Alabama | Arizona | Arizona |
| Alaska | Illinois | Connecticut |
| Arkansas | Iowa | Florida |
| California | Mississippi | Indiana |
| Colorado | Oregon | Kentucky |
| Delaware | Rhode Island | Lousiana |
| Georgia | Wiscosin | Maryland |
| Hawaii | | Massachusetts |
| Idaho | | Minnesota |
| Kansas | | Nuevo Méjico |
| Maine | | Ohio |
| Michigan | | Pennsylvania |
| Missouri | | Carolina del Sur |
| Montana | | Texas |
| Nebraska | | Utah |
| Nevada | | Washington |
| New Hampshire | | Virginia Occidental |
| Nueva Jersey | | |
| Nueva York | | |
| Carolina del Norte | | |
| Dakota del Norte | | |
| Oklahoma | | |
| Dakota del Sur | | |
| Tennessee | | |
| Vermont | | |
| Virginia | | |
| Wyoming | | |

Fuentes: Hauke 1994; Hines y Higham 1996

y publicación. La Figura 6 representa en forma de gráfico varios puntos de datos en una serie de encuestas entre docentes nacionales iniciadas por el Profesor Fulton en 1969 y continuadas hasta 1989; y esto simplemente nos lleva al grado de aquiescencia de los profesores americanos con la declaración “es difícil que una persona obtenga posesión del cargo si no publica”.

FIGURA 6
ES DIFÍCIL PARA UNA PERSONA RECIBIR LA POSESIÓN DEL CARGO SI NO PUBLICA
(PORCENTAJE DE PERSONAS QUE ESTÁN DE ACUERDO).



Claramente está creciendo, es cada vez más difícil, no sólo en el sector universitario sino en el sector de las escuelas universitarias. En el sistema americano, si bien estas expectativas surgieron tradicional e históricamente en el sector universitario, han penetrado en el sistema entero, de forma que ahora hay expectativas de erudición y publicación en todas las escuelas, excepto las de 2 años.

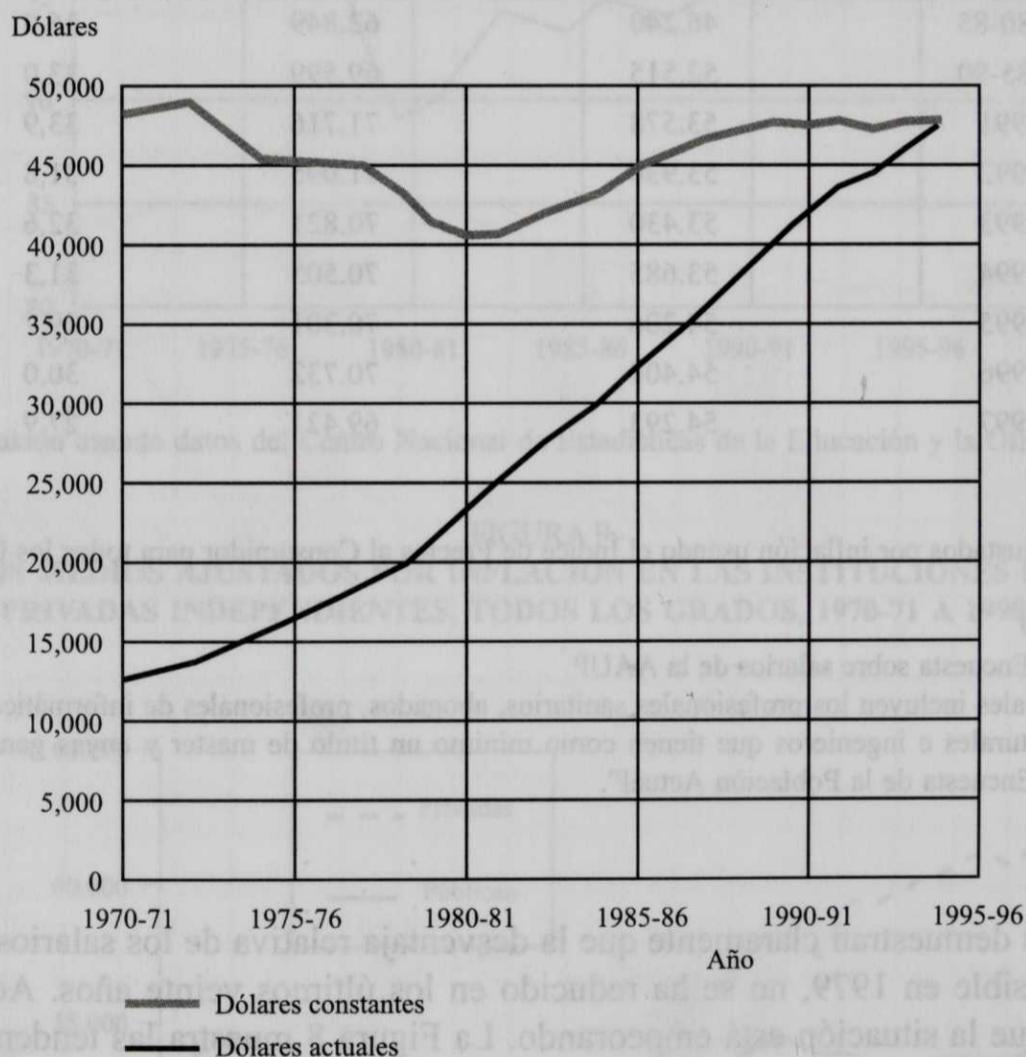
Hay una gran variedad de demandas de nuevo trabajo relacionadas con la tecnología de la información, incluyendo la posibilidad de usar con facilidad las nuevas tecnologías, y las implicaciones de que los alumnos de un docente tengan acceso a su profesor 24 horas 7 días a la semana, mediante el correo electrónico y las fuentes globales de información a través de Internet. También hay, por otra parte, lo que denominó presiones de “privatización”. Si quiere usted comenzar un nuevo programa ahora en una universidad americana, la primera pregunta a la que se enfrentará es “¿cómo va usted a pagar por ello?” y se espera que encuentre usted los medios para autofinanciar cualquier nuevo proyecto.

Un indicador concreto de la creciente presencia de la tecnología de la información en el trabajo académico son las nuevas disposiciones que se están introduciendo recientemente en los contratos de negociación colectiva de los docentes. La tecnología de la infor-

mación explotó de forma espontánea en el programa académico en 1994 o 1995 en la mayoría de los campus americanos y en el último par de años, la cuarta parte de todos los contratos de negociación colectiva que diseñan el trabajo de los docentes en los Estados Unidos (Maitland, Hendricksen y Dubeck, en imprenta) tienen ahora una variedad de cláusulas incluidas relativas a la compensación por desarrollo de cursos, entendiendo que el desarrollo de cursos es ahora el desarrollo de un producto. Hay disposiciones específicas para los tamaños de las clases de educación a distancia. Hay diversas, variadas y complejas disposiciones para los derechos de propiedad intelectual de los docentes sobre sus materiales de enseñanza.

Remuneración relativa en descenso.² La Figura 7 muestra las tendencias en los salarios de los docentes, en dólares *corrientes constantes*, entre 1970 y 1995.

FIGURA 7
TENDENCIAS DE LOS SALARIOS DE LOS DOCENTES: SALARIO MEDIO DE DOCENTES EN ENSEÑANZA A TIEMPO COMPLETO CON CONTRATOS DE 9 MESES EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 1970-71 A 1994-95.



Fuente: Departamento de Educación de los Estados Unidos, NCES, Compendio de Estadísticas de Educación 1996, (NCES, 96-113), 242-43, Tabla 229, basada en datos del Sistema de Datos Integrados de Educación Postsecundaria (IPEDS), Encuestas sobre «Salarios, titularidad y beneficios marginales de los docentes en enseñanza a tiempo completo».

² Debe entenderse que, a diferencia de la situación en España, la remuneración del profesorado en Estados Unidos está impulsada por el mercado y varía enormemente por asignaturas, de modo que un profesor de derecho o ingeniería o contabilidad en las categorías de entrada y de 30 años de edad, puede ganar quizá considerablemente más que un distinguido profesor de inglés senior con treinta años de experiencia.

Está claro que mientras que los salarios en dólares actuales han crecido casi 4 veces, el salario en *dólares constantes* empezó a disminuir a principios de los años 70 y *aún no se ha recuperado al nivel de 1970*. La Tabla 6 compara salarios académicos, ajustados para la inflación, con los de abogados, profesionales de la salud, científicos de ordenadores y tecnología de la información e ingenieros desde 1980.

TABLA 6
SALARIOS ACADÉMICOS COMPARADOS CON LOS DE OTROS PROFESIONALES,
AJUSTADOS POR INFLACIÓN, 1979-97

| Año | Salario ^a medio ajustado de todos los grados de docentes (dólares) | Salario ^b medio ajustado de profesionales (dólares) | Desventaja de salarios de los docentes (porcentaje) |
|---------|--|---|--|
| 1979-80 | 47.457 | 61.114 | 29,0 |
| 1980-85 | 46.240 | 62.849 | 36,0 |
| 1985-90 | 52.515 | 69.599 | 33,0 |
| 1991 | 53.578 | 71.716 | 33,9 |
| 1992 | 53.936 | 71.095 | 31,8 |
| 1993 | 53.430 | 70.821 | 32,6 |
| 1994 | 53.685 | 70.505 | 31,3 |
| 1995 | 54.206 | 70.301 | 29,7 |
| 1996 | 54.408 | 70.732 | 30,0 |
| 1997 | 54.293 | 69.421 | 27,9 |

Nota: Salarios ajustados por inflación usando el Índice de Precios al Consumidor para todos los Consumidores Urbanos.

1998 = base 100

a. Basado en la Encuesta sobre salarios de la AAUP

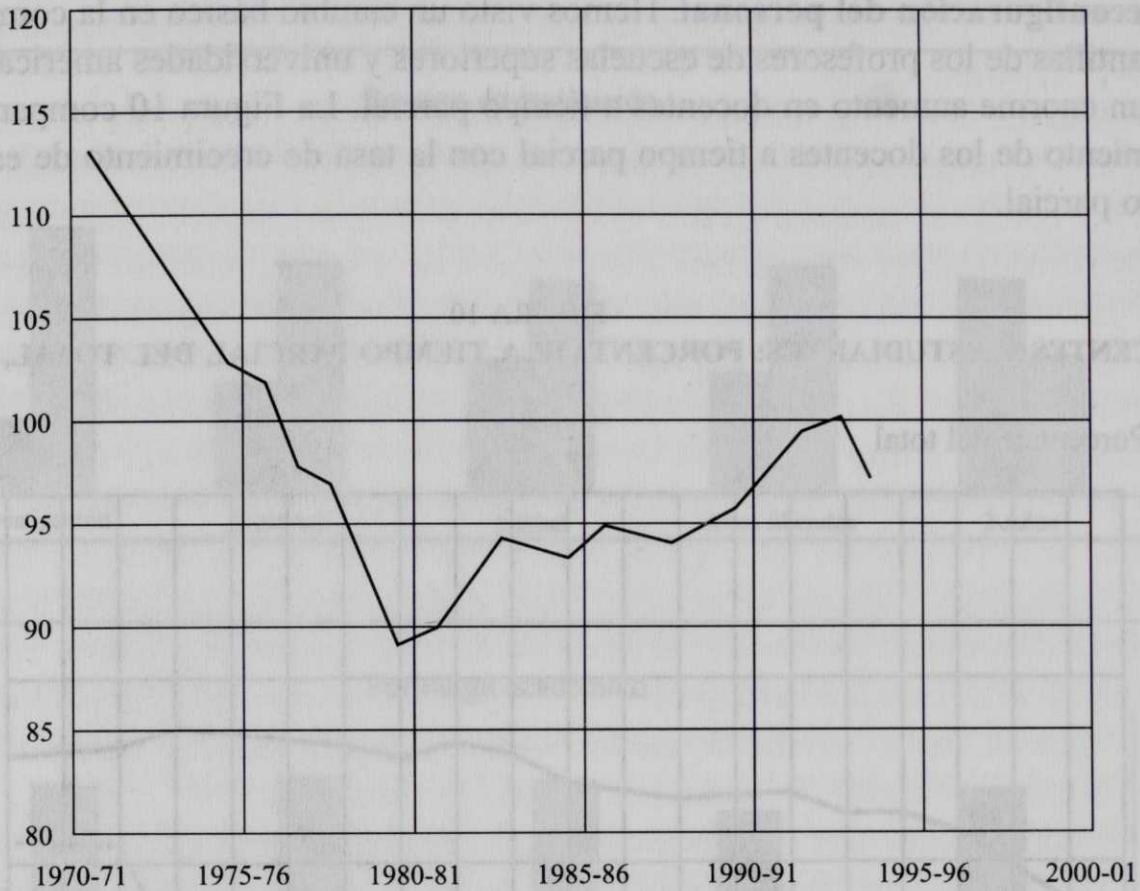
b. Los profesionales incluyen los profesionales sanitarios, abogados, profesionales de informática y matemáticas, ciencias naturales e ingenieros que tienen como mínimo un título de master y cuyas ganancias fueron publicadas en "Encuesta de la Población Actual".

Los datos demuestran claramente que la desventaja relativa de los salarios de los docentes, ya visible en 1979, no se ha reducido en los últimos veinte años. Además, hay pruebas de que la situación está empeorando. La Figura 8 muestra las tendencias de los salarios de entrada de profesores asistentes nuevos en relación con los ingresos medios de una familia en los Estados Unidos.

Los que se puede ver es que en 1970 los salarios de entrada eran considerablemente mayores que los ingresos de una familia media. Fueron bajando desde mediados hasta finales de la década de 1970 y casi se han recuperado pero no del todo. Esto presenta toda clase de cuestiones para el reclutamiento a la profesión. Finalmente, la Figura 9 representa los cambios en la remuneración real de los docentes entre 1971 y 1999, diferenciados entre sector público y el sector privado.

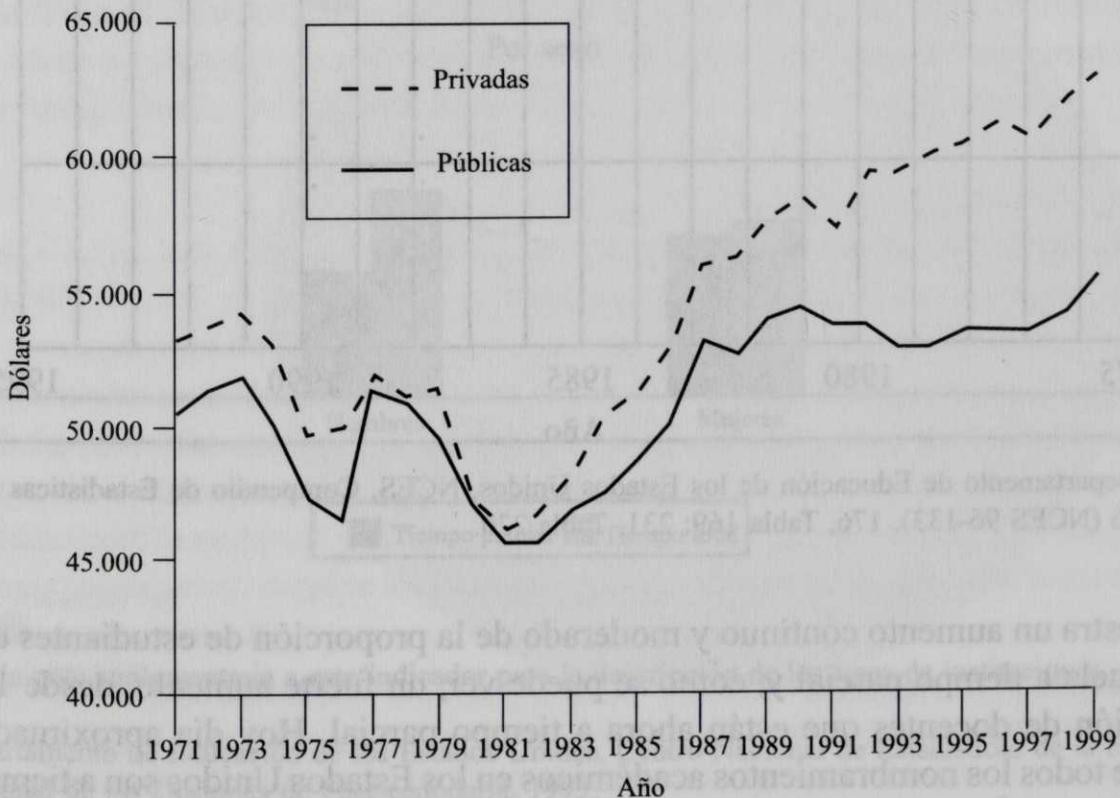
FIGURA 8
SALARIO MEDIO DE LOS PROFESORES ASISTENTES EN RELACIÓN CON LA RENTA
MEDIA FAMILIAR.

Proporción: Renta media familia = 100



Fuente: Calculado usando datos del Centro Nacional de Estadísticas de la Educación y la Oficina del Censo.

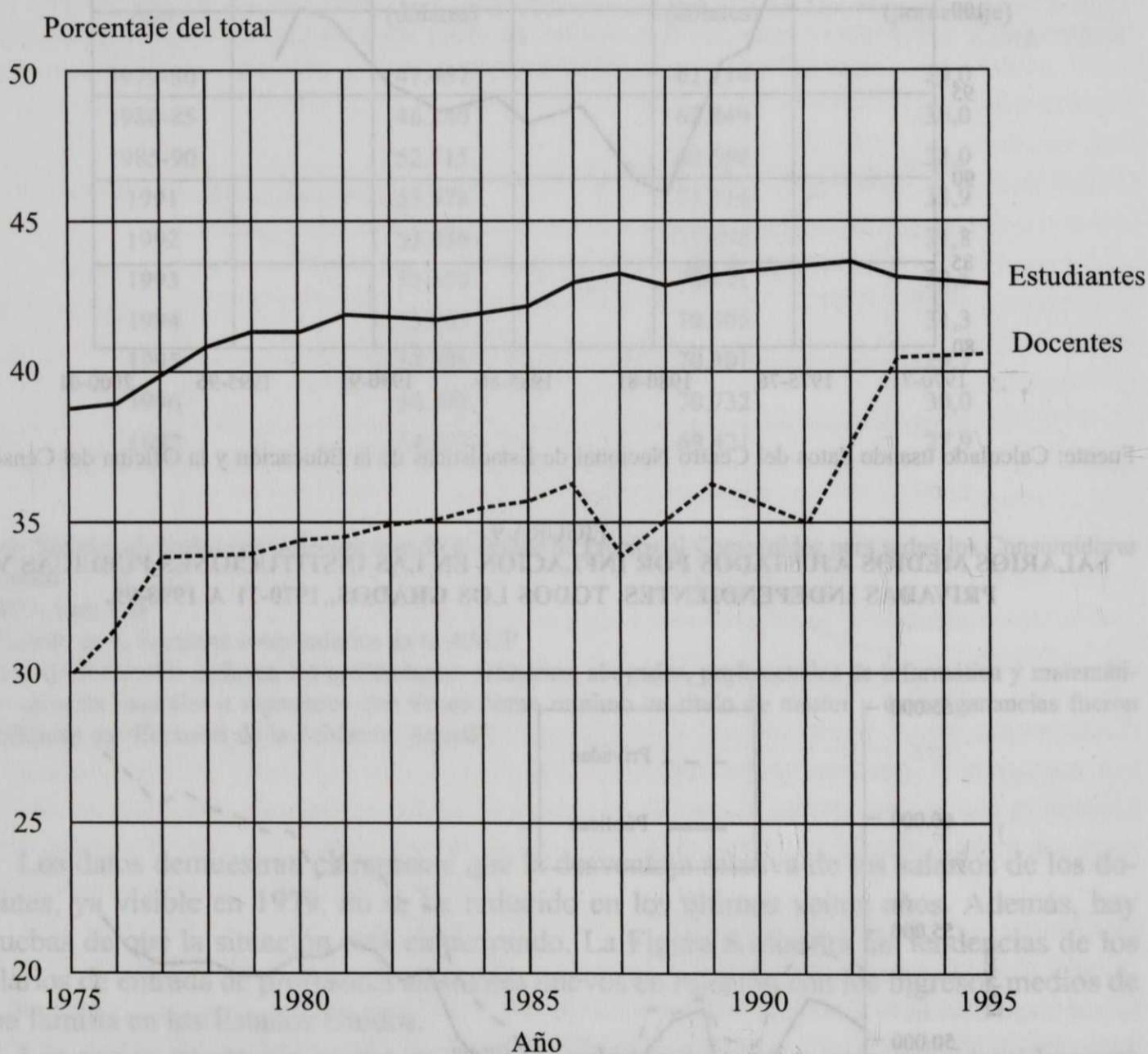
FIGURA 9
SALARIOS MEDIOS AJUSTADOS POR INFLACIÓN EN LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS Y
PRIVADAS INDEPENDIENTES, TODOS LOS GRADOS, 1970-71 A 1998-99.



Esto demuestra que los salarios de los docentes son mejores en el sector privado que en el sector público, un indicador que en mi opinión indica que la posición financiera de las instituciones del sector público ha empeorado con respecto a las instituciones del sector privado. Y esto es un cambio muy importante en la educación superior americana.

Reconfiguración del personal. Hemos visto un cambio básico en la composición de las plantillas de los profesores de escuelas superiores y universidades americanas. Ha habido un enorme aumento en docentes a tiempo parcial. La Figura 10 compara la tasa de crecimiento de los docentes a tiempo parcial con la tasa de crecimiento de estudiantes a tiempo parcial.

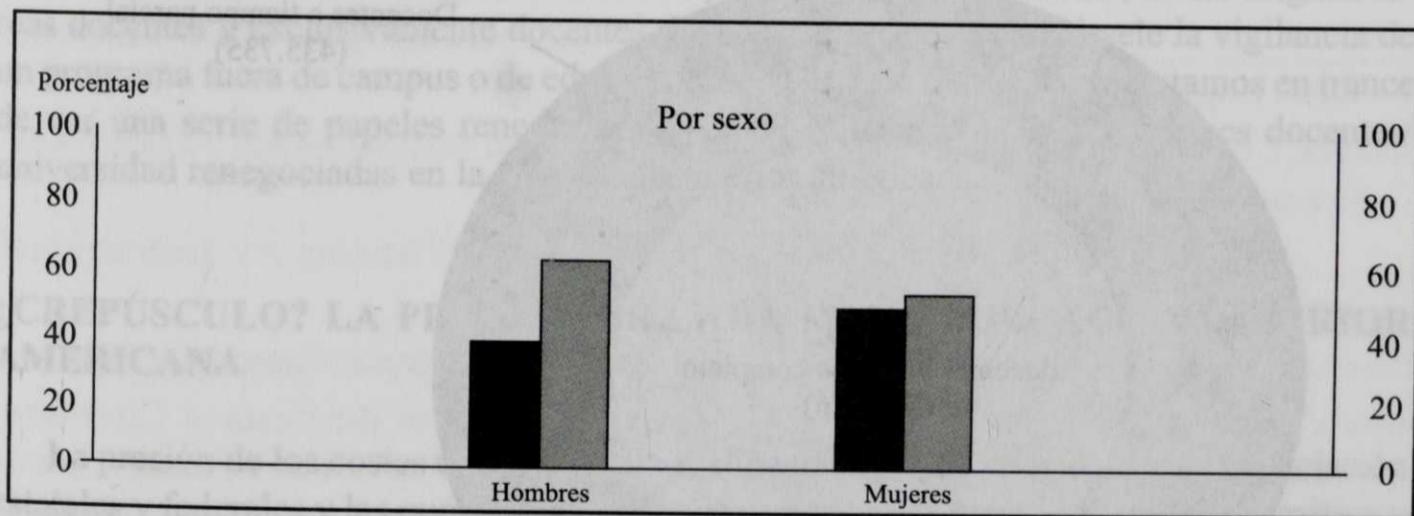
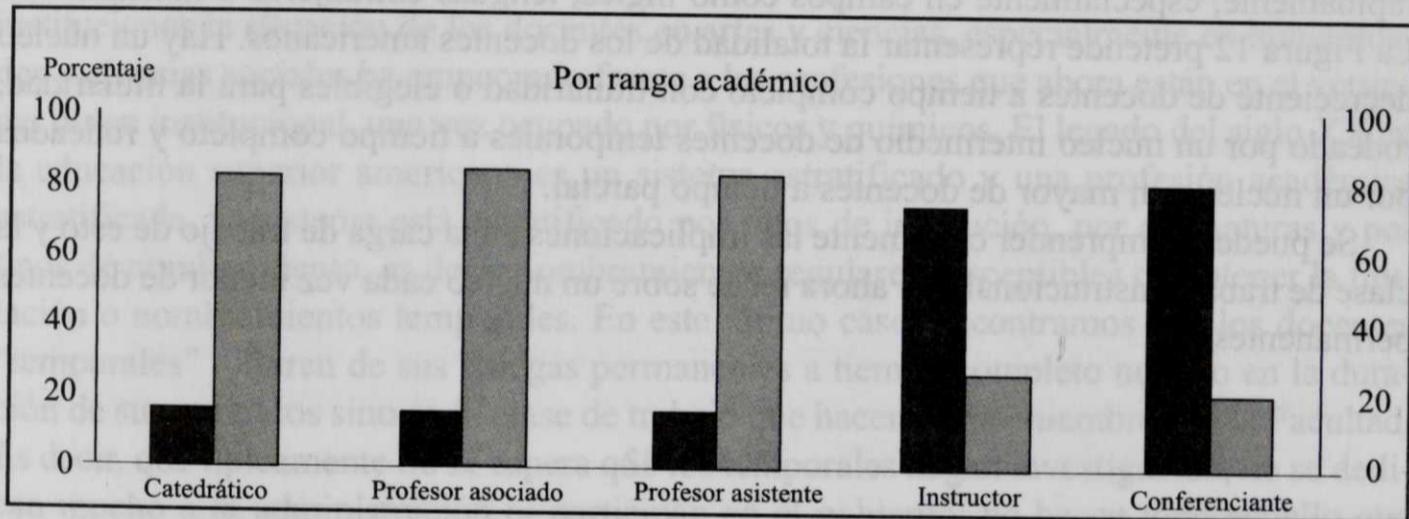
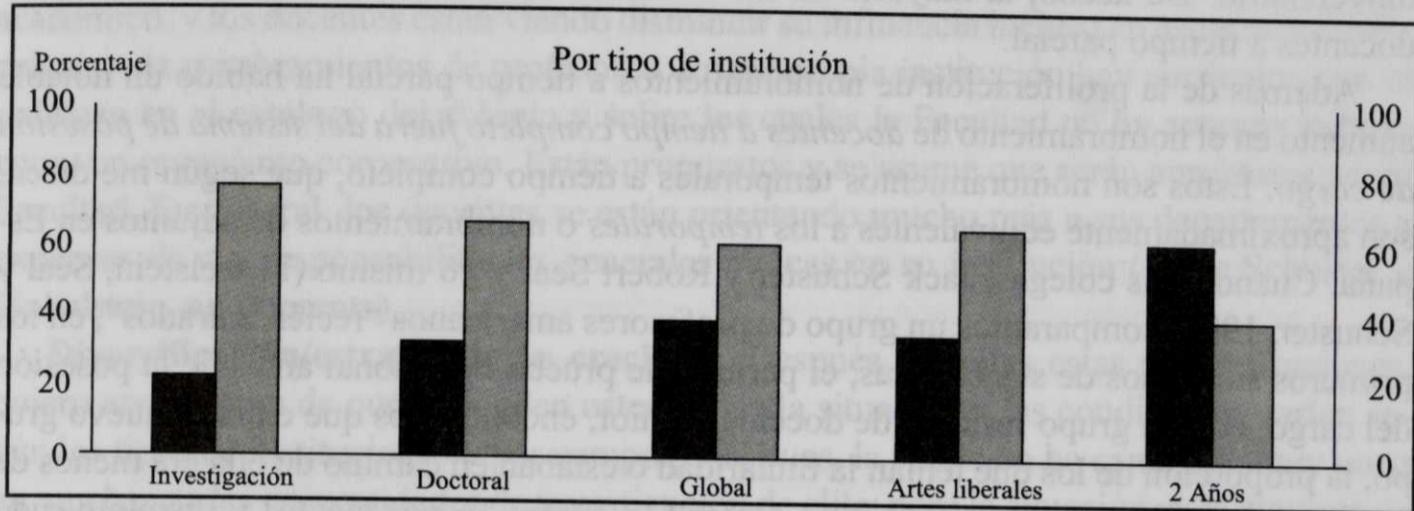
FIGURA 10
DOCENTES Y ESTUDIANTES: PORCENTAJE A TIEMPO PARCIAL DEL TOTAL, 1975-1995.



Fuente: Departamento de Educación de los Estados Unidos, NCES, Compendio de Estadísticas de la Educación: 1996 (NCES 96-133), 176, Tabla 169: 231, Tabla 220.

Muestra un aumento continuo y moderado de la proporción de estudiantes que asisten a la escuela a tiempo parcial y, como se puede ver, un fuerte aumento, desde 1991, en la proporción de docentes que están ahora a tiempo parcial. Hoy día aproximadamente la mitad de todos los nombramientos académicos en los Estados Unidos son a tiempo parcial.

FIGURA 11
PORCENTAJE DE PERSONAL Y DOCENTES DE ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA POR
CATEGORÍA DE EMPLEO:
OTOÑO DE 1992.



Tiempo parcial
 Tiempo total

Nota: Véase la nota suplementaria a este indicador para la descripción de los tipos de instituciones.

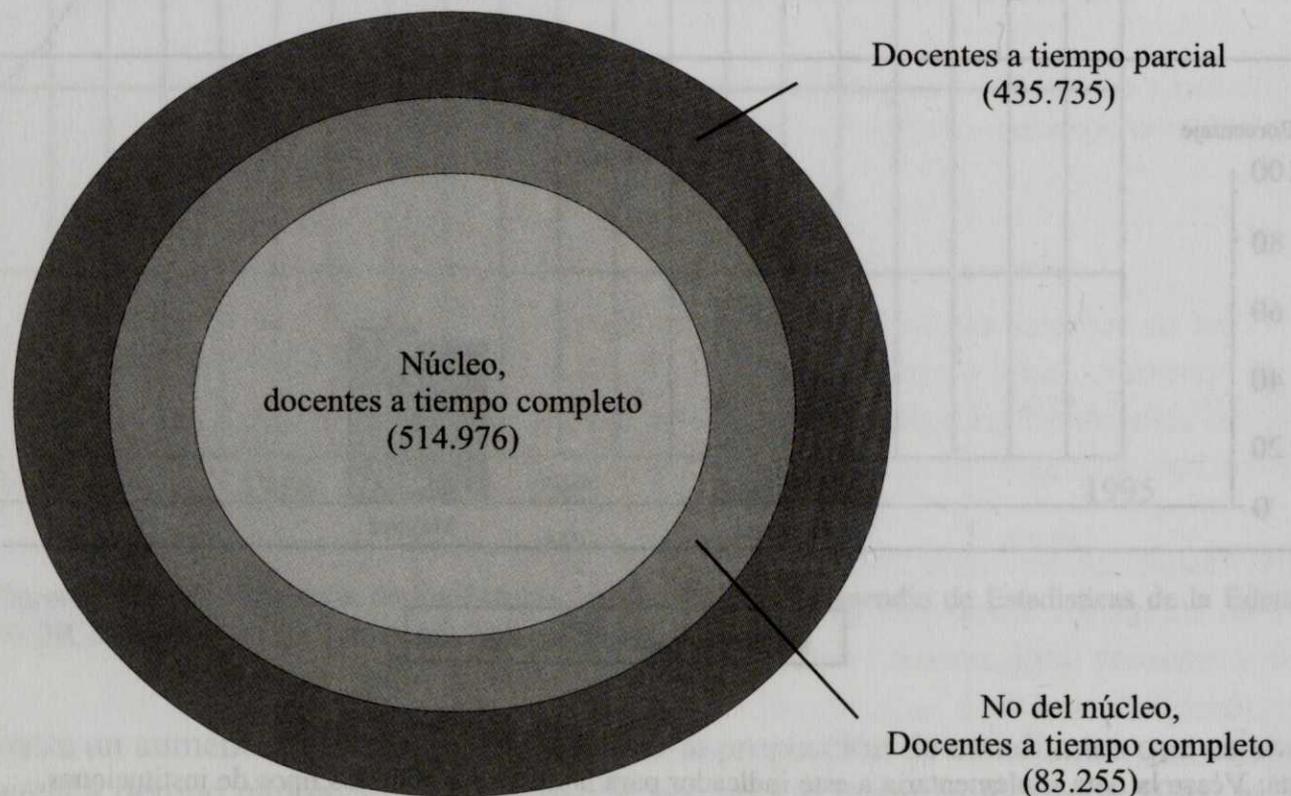
Fuente: Departamento de Educación de los Estados Unidos, Centro Nacional de Estadísticas de la Educación, Estudio Nacional de los Docentes de Postsecundaria, 1993.

La Figura 11 muestra, además, que la proporción de los docentes a tiempo parcial varía drásticamente según el tipo de institución, según el rango académico y según el género, los docentes a tiempo parcial son, en un número desproporcionado, mayoritariamente mujeres, docentes en el sector de dos años y el sector de las escuelas, en contraposición al sector universitario. De hecho, la mayoría de los docentes en el sector de dos años son ahora docentes a tiempo parcial.

Además de la proliferación de nombramientos a tiempo parcial ha habido un notable aumento en el nombramiento de *docentes a tiempo completo fuera del sistema de posesión de cargo*. Éstos son nombramientos temporales a tiempo completo, que según me dicen, son aproximadamente equivalentes a los *temporales* o nombramientos de adjuntos en España. Cuando mis colegas, Jack Schuster y Robert Seal y yo mismo (Finkelstein, Seal y Schuster, 1998) comparamos un grupo de profesores americanos “recién entrados”, en los primeros siete años de sus carreras, el periodo de prueba tradicional antes de la posesión del cargo, con un grupo residual de docentes senior, encontramos que entre el nuevo grupo, la proporción de los que tenían la titularidad o estaban en camino de ella era menos de la mitad de la proporción en el grupo senior (33 contra 16 por ciento) y disminuyendo rápidamente, especialmente en campos como inglés, lenguas extranjeras o matemáticas. La Figura 12 pretende representar la totalidad de los docentes americanos. Hay un núcleo decreciente de docentes a tiempo completo con titularidad o elegibles para la titularidad, rodeado por un núcleo intermedio de docentes temporales a tiempo completo y rodeados por un núcleo aún mayor de docentes a tiempo parcial.

Se pueden comprender claramente las implicaciones en la carga de trabajo de esto y la clase de trabajo institucional que ahora recae sobre un núcleo cada vez menor de docentes permanentes.

FIGURA 12



Relaciones cambiantes entre docentes – instituciones. Finalmente, vemos un papel decreciente de los docentes en el gobierno de sus instituciones, de forma que la situación en España parece ser un rayo de esperanza en el firmamento académico. Encontramos, en un esfuerzo por ser sensibles al mercado, instituciones que están desarrollando y lanzando al mercado nuevos programas académicos *fuera de* los procesos normales de gobierno académico, y los docentes están viendo disminuir su influencia incluso en asuntos de currículum y de nombramientos de profesores. En mi propia institución hay currículos que se publican en el catálogo del colegio y sobre los cuales la Facultad no ha actuado todavía como un organismo corporativo. Están propuestos y se asume que serán aprobados por la Facultad. En general, los docentes se están orientando mucho más a sus departamentos a expensas de sus responsabilidades generales cívicas en su institución (véase Schuster y Finkelstein, en imprenta).

Diversificación/estratificación creciente. Después de todas estas generalizaciones, quiero asegurarme de que entienden ustedes que la situación y las condiciones varían según los tipos de instituciones y por campos. Así pues, la situación ha cambiado muy poco en muchas de las universidades de investigación de elite; pero la situación en la mayoría de las demás instituciones ha cambiado bastante para los docentes. Igualmente, en todas las instituciones la situación de los docentes en artes y ciencias, especialmente en humanidades y ciencias sociales ha empeorado frente a las profesiones que ahora están en el vértice del orden institucional, una vez ocupado por físicos y químicos. El legado del siglo XX en la educación superior americana es un sistema estratificado y una profesión académica estratificada. El sistema está estratificado por tipos de institución, por asignaturas y por tipos de nombramiento, es decir nombramientos regulares susceptibles de obtener la titulación o nombramientos temporales. En este último caso, encontramos que los docentes “temporales” difieren de sus colegas permanentes a tiempo completo no sólo en la duración de sus contratos sino en la clase de trabajo que hacen como miembros de la Facultad. Es decir, que típicamente no se espera que los temporales hagan investigación, no se dedican mucho a la administración ni participan en el gobierno; no hacen todo aquello que haría un miembro de la facultad tradicional y ordinario. Normalmente, se les asignan tareas docentes y exclusivamente docentes. Por ejemplo, puede asignársele la vigilancia de un programa fuera de campus o de educación a distancia. En mi opinión, estamos en trance de ver una serie de papeles renegociados para los docentes y una relaciones docentes/universidad renegociadas en la educación superior americana.

¿CREPÚSCULO? LA PRÓXIMA DÉCADA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR AMERICANA

La presión de los costes del campus, la realineación de las prioridades de financiación estatales y federales y las nuevas exigencias presupuestarias que plantean la informática y el crecimiento de la administración no parece que vayan a disminuir. Lo mismo sucede con la presión demográfica entre los docentes. De hecho, la presión demográfica y las perspectivas de nuevos puestos de entrada están empeorando.³ Finalmente el desafío de la infor-

³ En 1994, el Congreso de los Estados Unidos que había “eximido” a los docentes de ser afectados por el retiro obligatorio de la legislación general, permitieron que esta exención “caducase”, haciendo así ilegal que las instituciones exijan a los profesores retirarse y abandonar su cargo en posesión.

mática, la tecnología de la información, continúa y sólo hemos visto la punta de iceberg. Aún nos queda mucho por ver. El único nuevo comodín cuyos efectos son inciertos es la clase de crecimiento que podemos prever en la población de 18 a 22 años de edad y cómo afectará esto a todo el panorama. Sin embargo, la combinación de factores no aporta probablemente una perspectiva placentera para una profesión que ha experimentado tan recientemente su "edad de oro". Aunque la educación superior americana probablemente se expandirá hasta cubrir segmentos cada vez mayores de la población mundial, lo hará con un costo considerable para la profesión académica americana, una vez en el centro y ahora moviéndose en la periferia de la empresa. Las evaluaciones del estatus y perspectivas son, desde luego, necesariamente *relativas* y, comparados con nuestros colegas en Gran Bretaña y gran parte del resto del mundo, es posible que la situación parezca relativamente buena. Sin embargo, desde un marco de referencia interna, la edad de oro ya nos ha pasado.

REFERENCIAS

- Altbach, Philip G. "Harsh Realities: The Professorate Faces a New Century". En: Philip G. Altbach, Robert O. Berdahl y Patricia Gumpert, *American Higher Education in the Twenty-first Century*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1999.
- American Association of University Professors. *1940 Statement on Academic Freedom and Tenure*. En: Richard Hofstadter y Wilson Smith (eds). *American Higher Education: A Documentary History*. Chicago: University of Chicago Press, 1961.
- Chait Richard y Cathy Trower. "Where Tenure Does Not Reign: Colleges with Contract Systems". *New Pathways Working Papers Series, No. 4*. Washington, DC: American Association for Higher Education, 1997.
- Finkelstein, Martin J. *The American Academic Profession*. Columbus: Ohio State University Press, 1984
- _____, Robert Seal y Jack Schuster, *The New Academic Generation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.
- Frances, Carol. "Higher Education: Enrollment Trends and Staffing Needs". *TIAA-CREF Research Dialogues 55* (marzo 1998): 23pp.
- _____, Richard Pumerantz y James Caplan "Planning for Instructional Technology". *Change 31* (julio/agosto 1999): 25
- Green, Kenneth C. *Campus Computing 1999*. Encino, CA: Campus Computing 1999.
- Jewett, Frank. "A Framework for the Comparative Analysis of the Costs of Classroom Instruction Vs. Distributed Instruction". En: Martin Finkelstein, Carol Frances, Frank Jewett y Bernhard Scholz, *Information Technology: The Cost for Collegiate Teaching and Learning*. Phoenix: American Council on Education Series, Oryx Press, en imprenta.

Junto con las perspectivas de aumento de la edad de la obtención del derecho de beneficios plenos de seguridad social en los Estados Unidos, las perspectivas de retiros "pospuestos" parecen más probables —a menos que haya "compras" a gran escala de contratos de docentes.

- Kerr, Clark. *The Great Transformation*. Albany: State University of New York Press, 1994.
- Maitland, Christine, Rachel Hendricksen y Leroy Dubeck. En: Finkelstein, Frances, Jewett y Scholz. *Information Technology: The Cost for Teaching and Learning*. Phoenix: American Council on Education Series, Oryx Press, en imprenta.
- National Education Association. "Distance Education in Higher Education Institutions". *Higher Education Research Center Update, No. 4*. Washington, D.C.: National Education Association, febrero 1998.
- National Research Council. *Annual Survey of U.S. Doctorates*. Washington, DC: National Academy of Sciences, 1999.
- Schuster, Jack H. y Martin Finkelstein. *The American Faculty*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, en imprenta.
- Slaughter, Sheila y Larry Leslie. *Academic Capitalism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.
- Stadtman, Verne, *Academic Adaptations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

Staudman, Verne. *Academic Adaptations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

Staudman, Verne, and Larry L. Esch. *Academic Capabilities*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.

National Research Council. *Academic Capabilities of U.S. Doctors*. Washington, DC: National Academy of Sciences, 1999.

National Education Association. *Distance Education in Higher Education Institutions*. Washington, DC: National Education Association, 1998.

National Council on Education Series, Oryx Press, an imprint of the American Council on Education, 1998.

Staudman, Verne, and Larry L. Esch. *Academic Capabilities*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.

Staudman, Verne. *Academic Adaptations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

Staudman, Verne, and Larry L. Esch. *Academic Capabilities*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.

National Research Council. *Academic Capabilities of U.S. Doctors*. Washington, DC: National Academy of Sciences, 1999.

National Education Association. *Distance Education in Higher Education Institutions*. Washington, DC: National Education Association, 1998.

National Council on Education Series, Oryx Press, an imprint of the American Council on Education, 1998.

Staudman, Verne. *Academic Adaptations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

Staudman, Verne, and Larry L. Esch. *Academic Capabilities*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.

National Research Council. *Academic Capabilities of U.S. Doctors*. Washington, DC: National Academy of Sciences, 1999.

National Education Association. *Distance Education in Higher Education Institutions*. Washington, DC: National Education Association, 1998.

National Council on Education Series, Oryx Press, an imprint of the American Council on Education, 1998.

Staudman, Verne. *Academic Adaptations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

Staudman, Verne, and Larry L. Esch. *Academic Capabilities*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.

National Research Council. *Academic Capabilities of U.S. Doctors*. Washington, DC: National Academy of Sciences, 1999.

National Education Association. *Distance Education in Higher Education Institutions*. Washington, DC: National Education Association, 1998.

National Council on Education Series, Oryx Press, an imprint of the American Council on Education, 1998.

Staudman, Verne. *Academic Adaptations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

Staudman, Verne, and Larry L. Esch. *Academic Capabilities*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.

National Research Council. *Academic Capabilities of U.S. Doctors*. Washington, DC: National Academy of Sciences, 1999.

National Education Association. *Distance Education in Higher Education Institutions*. Washington, DC: National Education Association, 1998.

National Council on Education Series, Oryx Press, an imprint of the American Council on Education, 1998.

Staudman, Verne. *Academic Adaptations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

Staudman, Verne, and Larry L. Esch. *Academic Capabilities*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.

National Research Council. *Academic Capabilities of U.S. Doctors*. Washington, DC: National Academy of Sciences, 1999.

National Education Association. *Distance Education in Higher Education Institutions*. Washington, DC: National Education Association, 1998.

National Council on Education Series, Oryx Press, an imprint of the American Council on Education, 1998.

Staudman, Verne. *Academic Adaptations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

Staudman, Verne, and Larry L. Esch. *Academic Capabilities*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.

National Research Council. *Academic Capabilities of U.S. Doctors*. Washington, DC: National Academy of Sciences, 1999.

National Education Association. *Distance Education in Higher Education Institutions*. Washington, DC: National Education Association, 1998.

National Council on Education Series, Oryx Press, an imprint of the American Council on Education, 1998.

Staudman, Verne. *Academic Adaptations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

Staudman, Verne, and Larry L. Esch. *Academic Capabilities*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.

National Research Council. *Academic Capabilities of U.S. Doctors*. Washington, DC: National Academy of Sciences, 1999.

National Education Association. *Distance Education in Higher Education Institutions*. Washington, DC: National Education Association, 1998.

National Council on Education Series, Oryx Press, an imprint of the American Council on Education, 1998.

Staudman, Verne. *Academic Adaptations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

Staudman, Verne, and Larry L. Esch. *Academic Capabilities*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.

National Research Council. *Academic Capabilities of U.S. Doctors*. Washington, DC: National Academy of Sciences, 1999.

National Education Association. *Distance Education in Higher Education Institutions*. Washington, DC: National Education Association, 1998.

National Council on Education Series, Oryx Press, an imprint of the American Council on Education, 1998.

El presente artículo analiza el impacto de la edad de la obtención del derecho de beneficios pécunios en la percepción de retiro "postponido" por parte de los docentes. Los resultados indican que los docentes que obtienen el derecho de beneficios pécunios a una edad más temprana perciben un mayor monto de retiro "postponido" en comparación con aquellos que lo obtienen a una edad más tardía.

La Profesión Académica en el Reino Unido

Oliver Fulton

Centro para el Estudio de la Educación y Formación Universidad de Lancaster, Reino Unido

1. EL CONTEXTO DEL REINO UNIDO (1): DIFERENCIACIÓN SECTORIAL

Para entender la situación actual del personal de las instituciones de Educación Superior del Reino Unido es importante darse cuenta de que la Educación Superior se imparte a través de instituciones de varios tipos diferentes que dividiremos en “sectores”.

Las *Universidades* son organismos autónomos autogobernados, con competencias para conceder sus propios títulos. Son de dos tipos:

- Las *universidades “antiguas”* o “anteriores a 1992” que deben su autoridad e independencia a un “privilegio real” otorgado por la Corona en el momento de su fundación.
- Las “*universidades nuevas*” o “de 1992”, que en su mayoría fueron anteriormente *politécnicas*, creadas durante la década de los años 60, se hicieron corporaciones independientes en 1989 y obtuvieron el estatus de universidad en 1992. A éstas no se les concedieron privilegios reales: deben su estatus a la legislación, que puede ser enmendada por el Parlamento.

Históricamente, sólo las universidades [antiguas] fueron fundadas para la investigación, mientras que las politécnicas se concentraban en la enseñanza a los pregraduados e incluso en la enseñanza sin graduación, cursos vocacionales más que académicos, estudio a tiempo parcial y con vocación local. Sin embargo, algunas de estas diferencias se han ido limando y en muchos aspectos formales las universidades forman ahora un sector único financiado y regulado por organismos ordinarios del gobierno central (por ejemplo los Consejos de Financiación de la Educación Superior en Inglaterra, Escocia y Gales, y el Organismo de Aseguramiento de la Calidad para el Reino Unido).

Sin embargo aún existen diferencias, tanto en su misión institucional típica y —lo que es importante para este ensayo—, en particular, en muchos aspectos de la contratación y las condiciones del personal. Merece la pena hacer constar que los dos sectores universitarios aún emplean diferentes estructuras de calificación, a pesar de las propuestas de armonización; cada sector tiene su propia escala de salarios nacionales recomendada, y su propio sindicato representativo, aunque ahora hay un único organismo negociador para ambos sectores por parte del patrono; algunos acuerdos contractuales formales (por ejemplo, “la posesión del cargo —o titularización—”) se han armonizado parcial pero no totalmente; y los criterios de nombramientos y promociones, aunque son técnicamente objeto de negociación local a nivel institucional, difieren sin embargo sistemáticamente entre las universidades nuevas y las antiguas. Muchos de estos puntos serán comentados más adelante.

[Además, el Reino Unido también proporciona cursos de Educación Superior en *escuelas de educación superior* (la mayoría de las cuales eran antiguamente escuelas normales de Magisterio (maestros de enseñanza media), pero ahora se han diversificado en cursos de artes liberales y otros campos vocacionales/ profesionales); y en *escuelas de educación avanzada* (escuelas de vecindad cuya misión central es la enseñanza vocacional a nivel más bajo que la graduación, pero algunas de las cuales también proporcionan cualificaciones en educación superior en asociación con una universidad cercana). Este ensayo se centrará en el personal universitario.]

2. EL CONTEXTO DEL REINO UNIDO (2): AUTONOMÍA INSTITUCIONAL

El personal académico en el Reino Unido no entra en la categoría de funcionarios públicos. Son empleados de la institución en la cual trabajan y su nombramiento no está sujeto a aprobación o regulación por parte del Estado. Su universidad, como patrono, es la única responsable de cumplir las leyes vigentes nacionales y europeas de empleo, incluyendo las obligaciones de trato justo, sanidad y seguridad, igualdad de oportunidades, compensaciones por jubilación anticipada, etc. Si su universidad suspendiera pagos, el personal no podría recurrir en busca de compensación a ningún otro organismo. Aunque la autonomía ofrece considerables ventajas tanto a las instituciones como a sus empleados, está claro que en tiempos de incertidumbre financiera (por ejemplo durante los últimos años en la mayoría de las universidades británicas) también puede llevar a un comportamiento extremadamente cauto de los gestores de la universidad e implicar algunas desventajas para el personal (incluyendo la ausencia de posesión del cargo garantizada).

Sin embargo, a pesar de esta autonomía formal existen, como hemos indicado antes, escalas de retribuciones nacionales y otros acuerdos sobre los términos y condiciones dentro de cada sector universitario. La tradición de negociación nacional fue heredada de un periodo anterior: hasta 1989, el gobierno insistía en una escala de salarios nacional y tomaba parte directa en el establecimiento de los niveles de salarios del personal de la universidad y en imponer otras varias condiciones, en compensación por comprometerse a pagar los costes salariales. Desde entonces, el papel del gobierno ha sido reemplazado por una organización de los "patronos", es decir las propias universidades, que se dedica a la negociación colectiva con cada sindicato del sector de uno en uno. Aunque es extremadamente consciente —tanto por razones políticas como financieras— de la asignación de recursos actual del gobierno, no se le exige consultar con el mismo.

La consecuencia de estas escalas de pago nacionales es que es virtualmente imposible que las universidades compitan entre sí ofreciendo niveles de salario más altos a su personal,¹ y tienen una discreción muy limitada en el uso de los salarios para atraer a académicos particulares. Tampoco pueden usar diferenciales de salario para responder a dificultades de contratación en disciplinas concretas.²

¹ Oxford y Cambridge, que tienen una estructura de nombramientos dobles extremadamente compleja, son excepciones a esta generalización.

² La medicina clínica es la única excepción a este aserto, pero probablemente no por razones de contratación.

3. EL CONTEXTO DEL REINO UNIDO (3): INESTABILIDADES ACTUALES

En los años últimos el sistema de Educación Superior en el Reino Unido ha experimentado un cierto número de cambios estructurales importantes que, ciertamente, aún no han concluido. Entre estos cambios se encuentran los siguientes:

- Ha habido un crecimiento muy rápido en el número de estudiantes, especialmente en el periodo de 1989 a 1995. Aunque hay dificultades técnicas en cuanto a la susceptibilidad de comparación de los datos, se puede decir con seguridad que el número total de estudiantes ha crecido hasta llegar a ser más del doble desde 1979 y que la mayoría de este crecimiento tuvo lugar durante los seis años a que nos acabamos de referir. Sin embargo el periodo de crecimiento se detuvo abruptamente en 1995, y desde entonces ha habido muy poco crecimiento en la mayoría de las instituciones.³ Esta política de arranques y frenazos ha creado considerables dificultades para la planificación a largo plazo.
- El crecimiento del número de estudiantes se consiguió sin unos aumentos similares en la financiación del gobierno. En otras palabras, la financiación per cápita se ha reducido fuertemente: la encuesta oficial Dearing (1997, 45) usó las cifras oficiales para mostrar una disminución del 40% en la financiación unitaria desde 1976 y la caída más drástica se ha producido en los últimos años. Aunque el nivel de reducción ahora se ha frenado, no ha cesado completamente. Así pues, sin la posibilidad de expandir su base de estudiantes, las instituciones deben contar con que sus ingresos para la enseñanza se reduzcan en términos reales.
- Las tendencias de la proporción estudiantes-personal docente [SSR] son virtualmente imposibles de calcular con una credibilidad total, pero está claro que las reducciones de coste unitario en la escala antes descrita han tenido un severo impacto en la SSR. La Asociación de Profesores de Universidad (el sindicato de las universidades antiguas) sugiere que hubo una reducción del 40% en la SSR en los diez años entre 1985/6 y 1995/6.
- El sistema ha sido sometido a unos regímenes de contabilidad e inspección mucho más amplios y engrandecidos, lo que se interpretó en general como una prueba de la pérdida de confianza en la autorregulación profesional: Tanto la enseñanza como la investigación están ahora sometidas a un régimen de evaluación impuesto externamente. Es justo añadir que estas evaluaciones se basan primariamente en los procesos de revisión *inter pares*, pero éstos están sujetos a unas guías de procedimiento y a unos indicadores de rendimiento prescritos estrictamente.
- Además de la reducción en los recursos de enseñanza per cápita que acabamos de describir, ha habido cambios de importancia en los métodos de asignación de recursos, incluyendo:
 - Mecanismos semejantes a los del mercado para los recursos de enseñanza. Las asignaciones de los fondos del gobierno para la enseñanza se basan directamente en la matriculación de estudiantes. Además, la política del gobierno ha alentado la publicación de los resultados de la evaluación de la calidad y otra información indicadora de rendimiento en formas que pueden ser utilizadas (por los medios de comunicación) para construir "tablas de liga". Con esto se pretende influir en

³ Fuera de los años de máximo crecimiento, el alistamiento total fue y todavía sigue siendo firmemente regulado por el gobierno.

la elección de los estudiantes, para mejorar la calidad mediante procesos competitivos.

- La asignación de fondos para la investigación basada en la calidad estimada. Un “ejercicio” de evaluación de la investigación nacional realizada en ciclos de 4/5 años califica a cada unidad académica del país. Los recursos para la investigación se asignan entonces mediante una fórmula basada en las calificaciones resultantes y en el volumen de actividad de investigación emprendida.
- La retirada del derecho de todas las universidades [antiguas] a recursos para investigación. Antes de la puesta en práctica plena de este nuevo modelo de financiar la investigación, las universidades antiguas estaban financiadas únicamente según el volumen de estudiantes y personal (ponderado por disciplina académica); en otras palabras, se basaba en la hipótesis de que todo el personal académico se dedica a la investigación activa. Bajo el nuevo régimen deben demostrar el nivel y calidad de su investigación para tener derecho a la financiación.

Para los que trabajan en el sistema del Reino Unido, quizás especialmente el personal académico de primera línea, se cree ampliamente que estos cambios han desorganizado en una gran escala las culturas y prácticas institucionales: han sido pocos los aspectos del trabajo académico que no se han tocado. De hecho, algunos críticos han descrito sus efectos sobre la profesión académica como un proceso de “desprofesionalización” o “proletarización”. Sin lugar a dudas, se pueden observar ciertos efectos:

- Un proceso de “informalización” del empleo, como respuesta a la inseguridad financiera: en otras palabras, un fuerte aumento en el uso de contratos a tiempo parcial y a corto plazo en sustitución de la contratación permanente tradicional del personal en contratos normalizados a tiempo completo (véase también más abajo).
- Un declive largamente continuado de los salarios relativos. Según Halsey 1992, tabla 6.1, p. 131) los salarios académicos han bajado, en relación con las ganancias medias de las industrias de fabricación, de una proporción de 3,7: 1 en 1928/9 a 1,5:1 en 1988/9 – y probablemente algo más desde entonces.
- Una pérdida de confianza no sólo en la autorregulación colectiva de la calidad de enseñanza e investigación sino también en la competencia del personal académico individual, incluso en su actividad central de la enseñanza. Siguiendo una fuerte recomendación de la Encuesta Dearing, se han tomado medidas para crear una nueva cualificación profesional para la enseñanza de Educación Superior y hay indicios de que a su debido tiempo esto será un requisito obligatorio para todo el personal académico. Aunque esto fue bien acogido en principio por gran parte del personal y (de los sindicatos) también hay temores de que constituya otra forma de regulación externa que antes era impensable.
- En resumen, se puede ciertamente hacer constar que los acontecimientos políticos de los últimos veinte años –que han coincidido, desde luego, con la era de la masificación en términos de una participación mayor de estudiantes– constituyen una pérdida material y simbólica importante para la profesión: pérdida de confianza externa; de estatus social; de compensaciones personales y financieras; de seguridad. Algunos de estos elementos serán desarrollados en detalle más adelante.

4. ESTRUCTURAS ACTUALES DEL PERSONAL

La tabla 1 muestra la estructura actual de las filas académicas en las universidades del Reino Unido y las últimas cifras disponibles de la distribución del personal en estas filas.⁴ Como hemos indicado arriba, a pesar de la terminación del sistema “binario” de politécnicas y universidades, aún hay diferencias entre las universidades antiguas y nuevas que datan de la era binaria, tanto en la nomenclatura empleada para los cargos como en los procedimientos de promoción.

En las universidades *antiguas*, el personal nuevo “conferenciante”⁵ es nombrado con el grado de Conferenciante. A mediados de los años 80, la escala de Conferenciante, que se creía excesivamente larga (contenía unos 14 puntos de progreso anuales) se dividió en dos partes: desde entonces la promoción de Conferenciante “A” a Conferenciante “B” requiere una decisión positiva por parte de la institución que haya revisado el rendimiento en enseñanza e investigación. La promoción se deniega muy raramente: así, aunque no hay ninguna prohibición sobre la permanencia indefinida como Conferenciante A, cualquiera que no consiga la promoción no sólo tiene que vivir indefinidamente con un salario relativamente bajo (el máximo de la escala más alta, Conferenciante B, es tomado frecuente-

TABLA 1: ESTRUCTURAS ACTUALES DE PERSONAL Y CÁLCULO DE LA DISTRIBUCIÓN POR GRADOS Y POR SECTORES EN 1997 [%]

| Rango | Universidades “Antiguas” antes de 1992 | Universidades “Nuevas” 1992 |
|--------------------------|---|--------------------------------|
| Catedrático | 11 | 3 |
| Jefe de Departamento | — | 3 |
| Lector | 6 | 3 |
| Conferenciante Senior | 16 | — |
| Conferenciante Principal | — | 14 |
| Conferenciante Senior | — | 55 |
| Conferenciante [A/B] | 32 | 13 |
| Grados de investigación | 35 | 9 |
| TOTAL | 100 | 100 |

Fuente: Fulton 1996b, Tabla 10.5 y Dearing 1997, Informe 3, Tabla 5b.

⁴ Como puede imaginarse, estas cifras subestiman las cifras, y por lo tanto no toman en cuenta totalmente la distribución de personal a tiempo parcial y personal con contrato a corto plazo

⁵ En las antiguas universidades el término personal “conferenciante” indica normalmente personal de carrera de todos los niveles, desde Conferenciante a Catedrático que tienen contratos normales que les exigen realizar los tres papeles de la enseñanza, la investigación/ becas y la administración. Aunque son bastante normales los nombramientos de “sólo investigación”, los contratos de “sólo enseñanza” no son normales para el personal a tiempo completo aunque sí lo son para el personal a tiempo parcial.

mente como punto de partida en las negociaciones salariales) sino que también es consciente de que le han señalado como excepcionalmente poco digno del progreso de rutina. Las universidades pueden esperar razonablemente que esta humillación induzca al miembro del personal a presentar su dimisión y ciertamente le alentarían a marcharse. Los grados de Conferenciante Senior y Lector son promociones de primer nivel a escalas idénticas de salarios: en todas las universidades un puesto de Lector es la consecuencia de logros conseguidos específicamente en investigación, mientras que los puestos de Conferenciante Senior pueden recompensar la investigación, la enseñanza o cualquier otro logro, normalmente en combinación: sin embargo los criterios precisos dependen de una política institucional variable. Catedrático es la promoción final, casi siempre para personal que ya ocupa el grado de Conferenciante Senior o Lector y casi siempre por una clara reputación en investigación. El personal que asume papeles gestores (por ejemplo Jefe de Departamento, Decano) en la mayor parte de las universidades antiguas es *elegido por un periodo limitado* (de dos a cinco años).

En las universidades *nuevas* el Conferenciante es de nuevo el escalón de entrada, pero el Conferenciante Senior es una expectativa de carrera mínima y el máximo en la escala de Conferenciante Senior es "la cota de referencia" de salario. El rango más bajo "de promoción", que corresponde en líneas generales a un Conferenciante Senior de universidad antigua, es Conferenciante Principal. Los títulos de Catedrático y Lector son generalmente concedidos sobre la base de logros en la investigación, como en las universidades antiguas, pero son títulos honoríficos ya que no dan derecho automáticamente al titular a un salario extra. Aparte de estos dos títulos en general en las nuevas universidades las promociones no se hacen tanto en función de los logros personales en un puesto anterior (como en las universidades antiguas), sino a un "puesto de responsabilidad" designado, que implica deberes administrativos o gestores, que puede ser publicado y sacado a concurso internamente o incluso externamente. En otras palabras, los Conferenciantes principales que buscan promoción y un salario mayor deben generalmente solicitar el *nombramiento* para un puesto de gestión *permanente* tal como Jefe de Departamento o Decano.

(Una complicación más es que en las pocas instituciones que tienen tales puestos de gestión se les da el título honorario de Catedrático).

La tabla muestra grandes diferencias en la proporción de grados de investigación entre los dos sectores, lo que refleja que los niveles de actividad de investigación son mucho mayores en las universidades antiguas. Además, la tabla muestra claramente que las universidades de 1992 contienen unas proporciones mucho menores de personal de grado senior. El compromiso de estas instituciones con una estructura de gestión fija y una promoción basada en las tareas les da mucha menos flexibilidad para aumentar la proporción de puestos senior que a las universidades anteriores a 1992.

5. POSESIÓN DEL CARGO Y SEGURIDAD DEL PUESTO DE TRABAJO

Como hemos indicado antes, la política de empleo en la educación superior está ahora sujeta a un cierto número de exigencias de competitividad. La inseguridad financiera y la perspectiva de una disminución en los recursos para las actividades centrales de enseñanza, en una situación en que el número de estudiantes no puede ser aumentado para compensar la financiación per cápita en declive, significa que la dirección prudente de la universidad deberá intentar reducir la proporción de personal con contratos permanentes.

Desde su punto de vista es esencial mantener y aumentar su flexibilidad en la gestión de los costes salariales. Desde el punto de vista de los empleados y los sindicatos, naturalmente, la seguridad del empleo es una consideración de primera fila: lo que un jefe de personal llama "flexibilidad" puede ser percibido claramente por el personal como "informalización" y los sindicatos están organizando una fuerte campaña contra ello.

Como también indicamos, los trabajadores que conforman el personal académico son empleados de la institución en la que trabajan: no hay contrato con el Estado y por lo tanto no hay garantía nacional de posesión del cargo académico. Pero esto no quiere decir que la posesión del cargo, según se entiende generalmente, nunca haya existido. Ciertamente, los empleados de las universidades *nuevas* y los de las politécnicas antes que ellos, nunca han tenido posesión del cargo: siempre han sido nombrados con contratos indefinidos (sujetos a la edad normal de jubilación y a la legislación nacional y europea de protección del empleo) o con contratos a plazo fijo especificado. En las *antiguas* universidades sin embargo, a todo el personal con contratos normales de "Conferenciante"⁶ se les concedía, hasta 1987, la posesión del cargo después de un corto periodo de prueba, normalmente de tres años (en ese tiempo apenas se usaban los contratos de plazo fijo excepto para el personal de investigación empleado con una financiación finita). En la versión del Reino Unido en general (aunque con algunas variaciones de poca importancia según la institución), la posesión del cargo daba al titular una garantía de empleo en su institución hasta la jubilación y, por tanto, se le pagaría una compensación muy sustanciosa en caso de cese, incluso si, por ejemplo, una universidad quisiera discontinuar un área completa de actividades. Sin embargo en 1987 el gobierno creó una legislación para eliminar en el futuro la posesión del cargo.⁷ Desde entonces, los contratos "permanentes" [es decir contratos para los empleados nombrados por un periodo indefinido en lugar de fijo] en las antiguas universidades han tomado efectivamente la misma forma que en las nuevas universidades. La intención del gobierno con esta legislación era claramente retirar lo que se consideraba un privilegio no justificado en el pensamiento antiprofesional de la época y aumentar la flexibilidad de los gestores de personal de universidad. El personal académico no sería protegido de las presiones del mercado.

Sin embargo, incluso cuando encontraron graves dificultades financieras como le ha ocurrido a algunos, casi todas las universidades y escuelas superiores adoptaron una política de "no jubilar [obligatoriamente]" para el personal académico con cualquier clase de contrato permanente, ya tuvieran posesión del cargo o no. Cuando han querido reducir el número de personal, ya sea por razones financieras o sustantivas, y esto ha ocurrido con una frecuencia cada vez mayor en los últimos años, han ofrecido generalmente compensaciones muy generosas como incentivo por la jubilación anticipada o voluntaria. Puede que exista la amenaza implícita de jubilación obligatoria, como última opción, pero ha sido

⁶ Véase nota 5 anterior.

⁷ Bajo la ley inglesa, los contratos existentes no pueden enmendarse retrospectivamente. Todos los nuevos contratos de empleo emitidos desde 1987 (es decir tanto de primer nombramiento como de promoción) no contienen referencias a la posesión del cargo. Así pues sólo el personal empleado antes de 1987 que no haya sido promocionado desde entonces —en otras palabras una proporción continuamente decreciente de personal de cierta edad en las universidades antiguas— todavía tienen la posesión del cargo. Debe añadirse que la legislación de 1987 contiene una declaración explícita en apoyo de la libertad académica a pesar de la abolición de la posesión del cargo.

usada muy rara vez. Así pues aunque la posesión legal del cargo está desapareciendo formalmente, muchos de sus atributos existen todavía en la práctica.

Sin duda, en general y por esta razón, y por lo tanto más significativamente en la realidad que en la pérdida de la posesión formal del cargo, ha habido evidentemente un enorme aumento en los últimos años del uso de contratos de plazo fijo. La Asociación de Profesores Universitarios (AUT), usando datos disponibles, ha declarado recientemente que el 41% del personal académico de las instituciones de educación superior del Reino Unido [incluyendo escuelas de educación superior] tienen ahora [1996/7] contratos de plazo fijo, una proporción que está aumentando continuamente y que más del 75 por ciento de los nuevos nombramientos en 1997/8 fueron contratos a plazo fijo, cuando en 1990 representaron el 25% y el 5% a principios de los 70.

Una explicación parcial del cambio es el fuerte crecimiento de los puestos de investigación, que ahora son un componente muy importante del total, especialmente en las antiguas universidades (v. tabla 1 anterior). Según las cifras de la AUT, el 94 por ciento de todo el personal de investigación está empleado ahora con contratos a plazo fijo (tres años antes era el 86%). Sin embargo, siempre ha habido contratos a plazo fijo para una gran proporción del personal de investigación, lo cual puede deberse en gran medida a que en el Reino Unido no hay una vía reconocida de carrera en las universidades para la gente que quiere especializarse solamente en investigación. Tradicionalmente, los puestos de investigación han sido en muchos campos un primer paso hacia una carrera en la enseñanza. Pero el reciente aumento de nombramientos de investigación ha creado nuevas dificultades: el fuerte aumento de número impide una transferencia general a puestos de conferenciante, por lo que crece la preocupación sobre la calidad de "puerta giratoria" de los empleos de investigación a corto plazo después del PhD (Doctorado en Filosofía). Incluso aunque el personal de investigación no abandone la institución al final de su primer contrato, gradualmente resulta más caro contratarlos, a medida que suben en la escala de salarios y pueden encontrarse saliendo forzosamente más tarde. En cualquier caso su atención al trabajo queda probablemente distraída por la necesidad de asegurar otra posición al final de su financiación.

Sin embargo, las cifras del AUT muestran también que la proporción de personal "conferenciante" [es decir, de enseñanza e investigación normales] que tiene contratos a plazo fijo está aumentando continuamente y que ha alcanzado prácticamente el 20%. Como cabría esperar, la incidencia de tales contratos varía con la edad y la categoría, siendo más probable que el personal junior y joven tenga empleo temporal. También varía por géneros: las mujeres tienen más probabilidades que los hombres de verse expuestas a esta clase de inseguridad. Pero contrariamente a la percepción general, las universidades anteriores a 1992 son las que están recurriendo a contratos a plazo fijo, incluso para su personal "conferenciante".

Finalmente, también parece que las universidades están usando cada vez más el empleo a tiempo parcial. Más de dos tercios de los que tienen contratos de plazo fijo están empleados a tiempo parcial.

6. DETERMINANTES DE LOS NIVELES DE SALARIO PARA PERSONAL INDIVIDUAL

Ya hemos hecho notar que los niveles de salario son relativamente uniformes, si los comparamos con sistemas muy orientados al mercado, como el de Estados Unidos. Las

escalas de salario, especialmente en las categorías inferiores, son muy largas, y el personal progresa automáticamente sobre una base anual con pocas oportunidades para una revisión por rendimiento. Así pues, dos de los principales determinantes del salario son la edad y el tiempo de servicio. Poca variación es posible entre disciplinas y esto puede crear serias dificultades para la contratación en áreas tales como el derecho y la economía, donde las ganancias en el sector privado son altas o tales como la informática, en la que hay una escasez general de personal. Los salarios académicos también están regulados por el compromiso ideológico británico de igualdad entre todas las instituciones de educación superior simbolizada en este contexto por las escalas nacionales de salarios. En este respecto como en muchos otros, la búsqueda de igualdad simbólica nunca ha logrado generar una igualdad real en la valoración de las instituciones. Pero sofocar los elementos competitivos, en realidad sólo sirve para reducir los salarios de los que trabajan en las instituciones líderes, y por lo tanto puede argumentarse que tiende a reducirlos en todo el sistema.

Debe añadirse, sin embargo, que esta crítica se aplica solamente a los grados bajos de las antiguas universidades: a nivel catedrático los salarios se han fijado individualmente desde hace muchos años. No conozco pruebas que demuestren en qué medida los salarios de los catedráticos estén realmente afectados por la asignatura, la institución o el rendimiento individual.

En el sentido estricto, hay pocas pagas relacionadas con el rendimiento en el Reino Unido. Exceptuando un puñado de gente, principalmente de las nuevas universidades, con importantes responsabilidades de gestión, el personal académico no se contrata con objetivos de rendimiento específicos y sus recompensas correspondientes. Sin embargo, a consecuencia de las negociaciones salariales de finales de los años 80 (la última vez en que el gobierno tomó parte directa en la negociación), se apartó el 1% de la factura total de salarios para que las universidades de entonces lo usaran individualmente para “recompensar, motivar y/ o retener” al personal. Las viejas universidades introdujeron entonces planes de “incrementos discrecionales” para los Conferenciantes y Conferenciantes Senior/ Lectores. Estos podían tomar la forma de “incrementos acelerados” (por ejemplo ascendiendo a un individuo dos o más peldaños en la escala en lugar de un escalón por año habitual) y, en los niveles Conferenciante B y Conferenciante Senior/ Lector, “puntos discrecionales” sobre la escala normal, que los individuos sólo podrían conseguir en virtud de un rendimiento o valor excepcional para su institución. El efecto de estas adiciones es desde luego muy modesto y hay alguna prueba anecdótica de que —como en el caso de algunos otros planes relacionados con el rendimiento en el sector privado— los efectos desmotivadores sobre los que no tienen éxito pesan considerablemente más que las recompensas positivas de unos pocos.

Estos incrementos adicionales están en principio disponibles para recompensar cualquier aspecto del rendimiento que pueda elegir una universidad individual: los criterios son un asunto de discreción local. Sin embargo, se cree (de nuevo anecdóticamente) que en la práctica pueden favorecer la asignación de recompensas al rendimiento en investigación, debido a que bajo el régimen de financiación actual el mayor rendimiento de la investigación es uno de los pocos medios por los cuales un departamento o institución puede aumentar sus ingresos directamente. Quizás como contrapartida a esto, se propone ahora que los tenedores de las nuevas calificaciones profesionales para la enseñanza podrían ser recompensados con un aumento de sueldo del orden de £1000. Esto podría servir como incentivo para aceptar lo que de otra forma podría parecer una oportunidad no especialmente atractiva para personal que ya tenga un puesto.

Finalmente, debería mencionarse que, también tras la intervención del gobierno a finales de los años 80, se espera que todas las instituciones tengan en funcionamiento un sistema de evaluación regular del personal. La forma precisa de evaluación, y el ciclo en que debe realizarse, se dejó en manos de las instituciones: éstas a su vez pueden delegar la decisión en subunidades. En los primeros años, los planes de evaluación obtuvieron un perfil bastante alto, con debates sobre los métodos apropiados, las preocupaciones de los sindicatos, esquemas de formación nacionales e institucionales y evaluaciones externas. Poco se ha oído de ellos y parece probable que el proceso se haya hecho rutinario.

En los primeros años también se vio claramente que se estaban adoptando varios modelos. Estos se extendían desde modelos de gestión clara de arriba abajo en los cuales el personal de cada nivel era evaluado por sus seniors, a modelos de escuelas superiores, en los que los evaluados elegían a los evaluadores de un grupo de personas elegibles, incluyendo los que trabajaban en su propio grado. De una forma igualmente crítica, los métodos de evaluación parecen oscilar grandemente desde enfoques más inquisidores que implican objetivos de rendimiento para comparar con consecuencias acordadas, a modelos de apoyo o casi terapéuticos en los que el contenido de la entrevista es confidencial entre el evaluador y el evaluado. Parece ahora que este último modelo se ha hecho mucho más común y que hay pocos planes relacionados directamente con el sueldo o la promoción. Es una medida interesante del límite de los poderes estatales de intervención directa el que el gobierno sintiera que tenía derecho a insistir en la existencia de esquemas de evaluación pero que no tenía derecho a prescribir en qué deberían consistir estos.

7. VÍAS DE LA CARRERA

A diferencia de muchos otros sistemas nacionales, no se requieren calificaciones previas específicas para la entrada en la profesión académica en el Reino Unido. El PhD (doctorado) llegó relativamente tarde a Gran Bretaña, pero las antiguas universidades ahora ha llegado a ser norma para el nuevo personal "Conferenciante", si no en el momento del primer nombramiento, sí poco después. Sin embargo, esto no ocurre aún en las nuevas universidades. No obstante, hay netas diferencias entre las disciplinas: en ciencias naturales se ha esperado un doctorado desde hace muchos años y prácticamente todo el personal de cualquier edad tiene un PhD en ambos sectores. Al otro extremo de la gama, en las disciplinas vocacionales no científicas, el PhD parece ser opcional en las antiguas universidades y excepcional en las nuevas.

En teoría, el aumento en el uso del PhD como calificación de entrada normal, combinado con el tiempo relativamente corto del Doctorado indicaría un acceso relativamente sencillo a la profesión a una edad temprana, comparada con la mayoría de los demás sistemas europeos (y Norteamericanos) —y el caso es que el personal aún puede ser nombrado para puestos permanentes de conferenciante a la edad de 24 o 25 años— y algunos lo son. Sin embargo como se indicó antes, en la práctica los excesos de ofertas sobre la demanda suelen significar que en la mayoría de los campos sólo se conceden nombramientos permanentes (si es que se conceden) después de un periodo postdoctoral en un puesto de plazo fijo de investigación o de enseñanza, o en una beca postdoctoral de asistente y, como se describió antes, aunque un mayor número de miembros del personal puede acumular sucesivos contratos de investigación, poco permite inferir que las universidades estén pensando en crear las estructuras que se necesitarían para hacer posibles las carreras de investigación a largo plazo.

Las últimas cifras nacionales (para 1996/7) muestran que la proporción de *mujeres* en la profesión académica tomada en su totalidad ha alcanzado ahora el 33%; pero las proporciones bajan de forma continua según el rango y la edad de forma que en la cúspide sólo el 8% de los Catedráticos son mujeres. El análisis de estas cifras muestra amplias diferencias por sectores: las nuevas universidades mayores son las que tienen mayores proporciones de personal femenino en todos los niveles incluyendo los más altos; pero también, sorprendentemente, muestran amplias diferencias especialmente en la proporción de Catedráticos que son mujeres por instituciones *dentro de* los sectores antes mencionados. Un muestreo más reciente realizado para el Suplemento de Educación Superior del Times sugirió que la contratación y promoción de las mujeres parece haberse acelerado algo en los últimos años pero las mujeres siguen estando poco representadas en los niveles más altos, y también tienen una probabilidad desproporcionada de ser empleadas con contratos a plazo fijo.

La Tabla 1 mostraba que en las antiguas universidades un 11 por ciento aproximadamente de todo el personal, es decir aproximadamente el 17 por ciento del personal Conferenciante eran Catedráticos en 1997. Parece que en muchas universidades antiguas la proporción de Catedráticos ha aumentado sustancialmente en los últimos 15 años más o menos. Ya sea causa o consecuencia, las universidades antiguas parecen estar abandonando los restos de un sistema de "Cátedras", con un solo Catedrático como jefe permanente de un departamento, ayudados por uno o dos Conferenciantes Senior/ Lectores, mientras que la mayoría del personal permanecía siendo Conferenciante durante toda su carrera —una pauta que aún podía encontrarse habitualmente en los años 70— y moviéndose hacia una pauta de tipo escuela superior estadounidense, en la cual el personal esperaría normalmente ascender por los tres grados: seriamente desilusionado si no llegaba a Conferenciante Senior/ Lector y ciertamente esperando llegar a ser a su debido tiempo uno de los tres o cuatro catedráticos como mínimo de un departamento de tamaño medio. Como también mostraba la tabla 1, ya en 1997 la proporción de Conferenciantes era sólo un poco mayor que los grados Senior en su conjunto.

8. TEMAS ACTUALES EN EL REINO UNIDO

En el inestable mundo de las universidades británicas, un gran número de temas concernientes al personal académico parecen no estar resueltos. Muchos de ellos son temas de debate activo actualmente. Entre estos pueden identificarse los siguientes:

- *Nivel de control.* Como hemos visto, el gobierno Británico desempeñó un papel activo en la determinación de los salarios académicos y muchos otros aspectos de las condiciones de empleo hasta el final de los años 80. Como parte de su compromiso para la adaptación al mercado del sector público, se retiró formalmente de las negociaciones colectivas patronos - sindicatos y declaró que los términos y condiciones de empleo son totalmente un asunto de las propias universidades, una opinión que se expresa con singular vehemencia cuando los sindicatos emprenden campañas para conseguir mejor paga, como han venido haciendo durante 1999. Si embargo, todavía, tiene un punto de vista firme, y la mayoría de los rectores reconoce prestar gran atención a las opiniones de los Ministros de Educación. No hay duda, por ejemplo, que está tomando un interés muy cercano en el desarrollo de las nuevas calificaciones profesionales para la enseñanza en la educación superior, que podrían no haberse puesto nunca en práctica sin el apoyo del gobierno.

- Al mismo tiempo, los límites de la negociación nacional y la negociación local se encuentran sujetos a presiones. Una o dos universidades ya han declarado que no querían verse vinculadas por negociaciones nacionales de paga (principalmente por razones tácticas más que por pagar tarifas muy diferentes); a largo plazo seguramente habrá presiones por parte de las universidades punteras para pagar por encima de las tarifas acordadas nacionalmente, y de aquéllas cuyos recursos escasean para pagar menos de estas tarifas. En algunos otros aspectos, por ejemplo, en su enfoque de la igualdad de oportunidades o de las carreras de investigación donde actualmente hay una auténtica capacidad de decisión local, parece probable que se ejercerá una presión constante para alcanzar soluciones vinculantes nacionalmente. Es difícil para un observador imparcial identificar los principios que parecen justificar la presente división del trabajo.
- *Flexibilidad e "informalización"*. Esto se ha discutido con detalle anteriormente en este ensayo. Hay una posibilidad real de que las políticas actuales lleven a la creación de hecho de dos clases de personal: un pequeño núcleo de personal permanente privilegiado, y un proletariado académico de profesores de temporada. Es por lo menos discutible si esto es intrínsecamente deseable, pero especialmente si el empleo de "núcleo" depende en gran medida de la edad y el género, como sugieren las estadísticas actuales, esto puede crear un resentimiento fuerte. En todo caso, es probable que se produzca una pérdida de colegialidad a largo plazo que alterará de forma seria el carácter de los departamentos académicos.
 - *Fronteras "académicas"*. La estructura jerárquica actual y también el énfasis de la política en el personal "conferenciante" y la ausencia de un camino profesional de investigación, demuestran en conjunto que ha habido poco reconocimiento hasta ahora de la cambiante naturaleza del trabajo académico. Incluso antes de la introducción de las extendidas oportunidades de aprendizaje basadas en la tecnología de la información, ha habido un crecimiento masivo en lo que podría llamarse puestos para-académicos: bibliotecarios y personal informático, asesores y consejeros estudiantiles, orientadores de enseñanza, tutores y personal de apoyo titulado. El crecimiento de los puestos de investigación es otro ejemplo. El personal "conferenciante" existente puede encontrarse obligado a especializarse en áreas muy nuevas de actividad y abandonar gran parte de su variedad de tareas actuales. Ya se ha sugerido que las estructuras actuales necesitan una reforma radical si quieren mantener el ritmo de estos cambios y apoyarlos. Pero naturalmente hay intereses creados que ven cualquier cambio como una amenaza.
 - *Niveles salariales*. El declive a largo plazo de los salarios que se describió anteriormente es desde luego un asunto de preocupación para los sindicatos y también para los "patrones". Las campañas de acciones industriales, incluyendo las huelgas generales, se han producido con bastante frecuencia durante muchos años. Un cierto número de encuestas públicas, incluyendo la Encuesta Dearing y un informe independiente especialmente encargado al "Comité Bett" que se entregó en verano de 1999, han aceptado, en general, que hay motivo de preocupación en términos de moral, dificultades de contratación (en algunas asignaturas) e incluso justicia natural. Sin embargo el gobierno ha intentado distanciarse de todos estos comentarios. En particular, el Informe Bett argumentaba que los salarios académicos debían ser aumentados para tres grupos. Los salarios de inicio para los que entran en la profesión ya no eran competitivos con otras alternativas, incluyendo la profesión de la enseñanza (enseñanza media), y había por lo tanto un peligro real de no conseguir contratar nue-

vos talentos. En el otro extremo de la escala, los Catedráticos también estaban mal pagados, tanto en relación con trabajos alternativos fuera del sector como con estudios comparativos internacionales, y tiene que haber peligro de falta de retención o “fuga de cerebros”. El Informe también documentaba lo que se describía como la “indefensible inferioridad” del pago a las mujeres y sugería que debía echarse la culpa a la discriminación y a la incapacidad para poner en práctica medidas eficaces de igualdad de oportunidades.

- *Recompensas para la investigación y la enseñanza.* Sugeríamos antes que las pautas actuales de promoción y aumentos pueden legitimar una tendencia hacia la investigación a expensas de la enseñanza. Aunque hay argumentos poderosos, de principio y prácticos, por ambos lados, no hay duda de que los sistemas de recompensa que privilegian de forma importante la investigación pueden tener efectos deletéreos sobre la calidad de la enseñanza.
- *¿Cuántos Catedráticos?* Nos referimos anteriormente a la tendencia hacia promover mayor número de personal senior a Catedráticos. Aunque de nuevo, pueda haber razones excelentes para que suceda esto, no está claro que haya ocurrido como resultado de una decisión cuidadosa y explícita en el ámbito local o nacional. Si va a llegar a ser la práctica nacional *de hecho*, otras partes del sistema de graduación de la estructura de recompensas deberán adecuarse a ella. Si no es así, las universidades individuales necesitarán hacer sus propias prácticas mucho más explícitas de lo que son actualmente.

9. CONCLUSIÓN: ¿EL REINO UNIDO ES EXCEPCIONAL O UN MODELO?

No hay duda de que si no son totalmente excepcionales, las universidades del Reino Unido están en los extremos de una serie de procesos conjuntos que no se dan en otros países europeos. En un aspecto son ciertamente excepcionales en el contexto europeo: la decisión del gobierno de 1992 de promocionar las politécnicas a universidades y construir un sistema nominalmente unitario. Pero como se ha mostrado claramente con respecto al personal académico, esto aún no ha hecho posible armonizar todos los aspectos de los términos y condiciones de empleo en los dos sectores anteriores. Quizá uno debería preguntarse si se debe aprender algo de otras instituciones, en España o en otros países, sobre si es deseable la diversidad (o si es factible la uniformidad) en las políticas institucionales de empleo.

En otros aspectos, el Reino Unido puede no ser categóricamente diferente, pero ciertamente está en un extremo. La investigación internacional Carnegie de 1992 mostró muy claramente que la moral del personal académico británico era más baja que en ningún otro lugar de Europa, con una fuerte preocupación sobre los niveles salariales, el estatus y las condiciones de trabajo. El declive de los “recursos por unidad de enseñanza” y el consiguiente empeoramiento de la proporción personal-estudiantes se produjo con extrema rapidez en el Reino Unido y son muchos los que se quejan de la intensificación del trabajo. Los efectos de las evaluaciones frecuentes detalladas y posiblemente muy intrusivas, de la enseñanza y la investigación han sido comparados con un régimen de supervisión de tipo Foucault y una grave privación de autonomía profesional. Los salarios han disminuido en términos relativos: ciertamente el personal académico no se ha beneficiado de los aumentos generalizados de los salarios nacionales en la misma medida que sus vecinos y personas comparables en estatus de otras profesiones o del sector privado. Y el contexto de su

trabajo para el futuro previsible es el de un lento declive, en el mejor de los casos, del apoyo gubernamental a lo que se añade la dificultad de predicción.

Es posible sacar de estos puntos algunas conclusiones extremadamente pesimistas para el futuro de la profesión académica en el Reino Unido. Y de hecho, si uno las considera como síntomas típicos de la masificación de la educación superior, combinadas quizá sólo marginalmente con las características únicas de la política y la sociedad británicas, se podría imaginar el futuro de todos los sistemas europeos de educación superior. Pero tales inferencias comparativas siempre son peligrosas y en cualquier caso este ensayo no pretende unos fines tan amplios. Podría ser mejor terminar con una nota más positiva. No resulta sorprendente que la velocidad del cambio haya creado problemas serios. Lo que importa es lo que sucederá cuando se completen los pasos del cambio a un sistema de masas. Aquí sólo quiero hacer tres comentarios. Primero, ya sabemos que es posible adaptarse a unas SSR fuertemente aumentadas. El aprendizaje, la enseñanza y los métodos de evaluación necesitan cambiar para seguir en línea con los recursos disponibles - y el personal necesita encontrar caminos no sólo para hacer frente a lo existente sino para obtener satisfacción profesional gracias a nuevos enfoques y técnicas. En segundo lugar, también pueden detectarse nuevas pautas de diferenciación creativa incluso dentro de simples departamentos, y que esta necesidad no será siempre a expensas de la colegialidad. De hecho la propia colegialidad está siendo redefinida, y no siempre para peor, por la expresión de la evaluación externa. Finalmente, la tesis de la "proletarización" presenta al personal académico como víctima de procesos que superan su control. Las pruebas de investigación que poseemos sugieren que en general ocurre justamente lo contrario: como trabajadores de los conocimientos excepcionalmente dotados y creativos, el personal académico tiene la capacidad de resistir, manipular y adaptar los entornos externos a sus propios propósitos.

REFERENCIAS

[AUT] Association of University Teachers 1999. <http://www.aut.org/groups/crsfns/statistics.htm>

[Dearing] National Committee of Enquiry into Higher Education 1997. **Higher Education in the Learning Society**. Main Report, Appendices and Reports.. Londres, Her Majesty's Stationery Office.

Halsey, A H 1992. **Decline of Donnish Dominion: The British Academic Professions in the Twentieth Century**. Oxford, Clarendon Press.

El personal académico en las universidades francesas

Thierry Chevaillier

IREDU – CNRS – Universidad de Borgoña

El sistema francés de Educación Superior es en su mayoría público. El control de las instituciones de Educación Superior se distribuye entre los Ministerios del gobierno central y las autoridades locales. El Ministerio de Educación controla y financia las Universidades y demás instituciones públicas de Educación Superior. Otros Ministerios controlan y financian instituciones similares que con frecuencia tienen más prestigio que las Universidades.

En las Universidades, así como en otras instituciones públicas de Educación Superior, la mayor parte del personal permanente tiene posesión del cargo y disfruta del mismo estatuto que la mayoría de los funcionarios públicos. En el marco general del “estatuto del funcionario público” (“*Statut général de la fonction publique*”), pertenecen a diversas categorías de funcionarios públicos, cada categoría (llamada “cuerpo”) con su propio reglamento relativo a los procedimientos de contratación y promoción, y con su propia definición del puesto y la carga de trabajo. Dentro del sector universitario coexisten varias categorías de empleados, con diferentes condiciones de empleo, pero que a veces desarrollan exactamente las mismas tareas.

I. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

A. Instituciones

La Educación Superior incluye programas cortos, de clara vocación profesional (*Instituts Universitaires de Technologie, Sections de Techniciens Supérieurs, Formations paramédicales et sociales* - Institutos Universitarios de Tecnología, Secciones de Técnicos Superiores, Formaciones paramédicas y sociales), así como programas más largos y más generales ofrecidos por universidades y “Escuelas Superiores” independientes (las “*Grandes Écoles*”).

El sistema cuenta con 87 universidades del sector público, incluyendo tres Institutos Politécnicos Nacionales y tres Universidades Tecnológicas. Difieren ampliamente en tamaño, con una matriculación que oscila entre 1.000 y 40.000 estudiantes, con una media de 15.000. En conjunto están matriculados 1.400.000 estudiantes aproximadamente (en 1998).

Estas instituciones ofrecen una gran variedad de programas: programas cortos vocacionales “técnicos” en los IUT (Institutos Universitarios de Tecnología), programas de ingeniería, programas de administración de empresas, así como los estudios tradicionales en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Medicina y Derecho.

Por otra parte, hay 28 Institutos Universitarios de formación de profesores (*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, IUFM*), formalmente independientes pero relacionados íntimamente con las universidades, con una matriculación total de más de 80.000 estudiantes.

Existe también un pequeño número de escuelas superiores (14) y universidades (5) privadas (la mayoría católicas), en las que se matriculan menos del 1% de los estudiantes (22.000 estudiantes aproximadamente).

Asimismo, funcionan unas 500 Escuelas Superiores. Pueden ser privadas públicas o disfrutar de una situación intermedia como las creadas y financiadas por las Cámaras de Comercio locales. Tienden a especializarse en pocos campos: Ingeniería, Agricultura, Administración de Empresas o Arquitectura. Son mucho más pequeñas que las universidades: en las escuelas de Ingeniería, por ejemplo, la matriculación oscila entre menos de 100 y 3.500, con un tamaño intermedio de 300 estudiantes.

Las Escuelas de Bellas Artes y Artes Aplicadas están controladas por el Ministerio de Cultura y gestionadas por el Estado o por las autoridades locales.

Por último, hay Instituciones independientes, que ofrecen programas cortos de Sanidad y Servicios Sociales (formación de auxiliares técnicos sanitarios, matronas, asistentes sociales, personal para educación especial, etc.). La mayoría de estas escuelas están controladas por el Ministerio de Sanidad y Asuntos Sociales.

Se incluyen también en el ámbito de la Educación Superior dos tipos de programas organizados e impartidos en las escuelas de educación secundaria superior, ya sean públicas o privadas, por profesores de institutos:

- Programas preparatorios especiales que llevan hacia las “*Grandes Écoles*”, normalmente muy selectivos (CPGE, *Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles*), que constituyen la primera fase tradicional de los estudios orientados hacia la ingeniería o las escuelas empresariales, la rama de elite de la Educación Superior Francesa. Se matriculan aquí cerca de 80.000 estudiantes.
- Programas cortos vocacionales similares a los IUT, llamados STS (*Sections de Techniciens Supérieurs*) que conducen a un diploma de técnico superior (*BTS, Brevet de Techniciens Supérieurs*) con unos 230.000 estudiantes.

B. Educación Superior e investigación

La mayor parte de la investigación financiada públicamente solía estar organizada fuera de las universidades por agencias de investigación especializadas u organismos públicos. El más conocido de ellos, el CNRS (Centro Nacional de Investigación Científica), emplea a unas 20.000 personas, cifra muy notable si lo comparamos con las alrededor de 80.000 personas que emplean las universidades. El CNRS solía llevar, y sigue haciéndolo parcialmente, sus propios laboratorios, pero cada vez está más asociado a las universidades. Financia algunos laboratorios universitarios y explota unidades de investigación mixtas, controladas y financiadas conjuntamente. El 80% de las unidades de investigación del CNRS están situadas dentro de las universidades. Otras agencias de investigación son más pequeñas y más especializadas ¹ y funcionan básicamente de la misma forma que el CNRS.

¹ Los llamados “organismos públicos científicos y tecnológicos”, *établissements publics à caractère scientifique et technologique*, EPST, son: El Centro Nacional de Investigaciones Científicas (CNRS)

C. Programas de estudios y títulos

En la Educación Superior francesa, los programas de estudio conducen a una titulación superior. La mayoría de los títulos concedidos por las universidades públicas son títulos “nacionales”, con un curriculum nacional y un procedimiento de acreditación (“*habilitation*”) de las instituciones individuales dado por el Ministerio de Educación. Sólo los estudiantes que se matriculan para la obtención de un título nacional dan a las universidades derecho a financiación recurrente. Las universidades pueden conceder sus propios títulos llamados “títulos universitarios” y organizar libremente los programas correspondientes por los cuales se supone que cargarán a los estudiantes el coste completo de la enseñanza.

La Educación Superior está organizada actualmente en tres periodos llamados “*ciclos*”.

En las universidades, los primeros dos años de estudios (primer ciclo) llevan a un grado intermedio *Diploma de Estudios Universitarios Generales (Diplôme d'Etudes Universitaires Générales)* (DEUG). El CPGE no concede títulos sino que prepara, en dos años, a los estudiantes para los exámenes competitivos de entrada a las diferentes escuelas superiores. Los programas vocacionales cortos también duran dos años.

Los siguientes dos años de estudios universitarios se denominan segundo ciclo, al igual que los tres años de estudios en las escuelas de ingeniería o de negocios.

Los programas de tercer ciclo consisten en DEA de un año, DESS y Masters. Seleccionan sus estudiantes de las escuelas superiores o entre los graduados universitarios. Los Diplomas de Profundización de Estudios DEA (“*Diplôme d'études approfondies*”), orientados hacia la investigación, y los Diplomas de estudios superiores especializados DESS (“*Diplôme d'études supérieures spécialisées*”), más vocacionales o profesionales, son ofrecidos por las universidades, mientras que los “*masters*” son ofrecidos por las escuelas superiores. Esta estructura está siendo revisada actualmente para armonizar los programas entre los distintos sectores de la Educación Superior en Francia y también entre los diferentes sistemas europeos de Educación Superior.

En 1997, según la OCDE, aproximadamente el 50% de la población de edades comprendidas entre 18 y 21 años se matriculó en la Educación Superior, mientras que más del 60% de las clases superó el *baccalauréat* o examen de acceso. Una gran mayoría de los que superan este examen se matriculó en instituciones de Educación Superior (la mayoría de ellos en universidades que abandonaron en los primeros años). La distribución por género de los nuevos participantes de las universidades varía ampliamente en los diferentes campos de estudio: como media, los estudiantes de sexo femenino constituyen el 54% de los nuevos alumnos.

D. Métodos de enseñanza y evaluación de los estudiantes

Tradicionalmente, la enseñanza en las universidades se basa en clases magistrales (“*cours*”

más de 11.000 investigadores a tiempo completo y en posesión del cargo en ciencias naturales, sociales y políticas, el INRA (1.800) en investigación agrícola, el INSERM (2.000) en investigación médica, el IRD (850) en investigación y desarrollo, el INRIA (300) en investigación informática y algunos institutos menores con menos de 200 investigadores.

magistral") para audiencias que pueden ser muy grandes. Todas las universidades francesas están equipadas a tal efecto con numerosas salas que pueden alojar varios cientos de estudiantes. En este contexto casi no hay ninguna interacción en la enseñanza. También hay aspectos de la enseñanza que se desarrollan en grupos reducidos a través de los llamados "*travaux dirigés*" (trabajos dirigidos), así como trabajo experimental en laboratorios científicos llamados "*travaux pratiques*" (trabajos prácticos). El número de estudiantes varía según estos diferentes tipos de clases y según las asignaturas. Normalmente, se encuentran grupos muy grandes en el primer o segundo año de estudios universitarios, especialmente en los campos de ciencias sociales, derecho y administración. No es raro que se matriculen varios cientos de estudiantes en un programa en la universidad, que se subdividen en dos o tres grupos de conferencias y en más de veinte grupos menores de "*travaux dirigés*". Los métodos de enseñanza cambian poco cuando el tamaño de los grupos disminuye a medida que los estudiantes se acercan a la graduación, debido al continuado desgaste.

En los estudios universitarios tradicionales, la evaluación de los estudiantes se basa en su mayoría en exámenes escritos realizados cada año, a veces cada semestre, con una sesión de segunda oportunidad (repesca) para los que han suspendido, que las universidades tienen que organizar para cada programa. El proceso total del examen es muy rígido y lleva mucho tiempo, entre seis y ocho semanas al año, dejando entre 24 y 26 semanas para la enseñanza y unas 20 semanas de vacaciones. En los programas vocacionales o profesionales de rápido crecimiento, el periodo lectivo es más largo y se han desarrollado diferentes métodos de enseñanza y de evaluación de los estudiantes, incluyendo inserciones industriales, realización de trabajos de proyecto y evaluación continua.

E. Personal de Educación Superior

En Francia trabajan tres categorías de personal permanente en las instituciones de Enseñanza Superior: personal docente ("*personnel enseignant*"), personal de investigación ("*chercheurs*") y personal técnico y administrativo (IATOSS: "*Ingénieurs et personnels administratif, technique, ouvrier, de service et de santé*").

Cada categoría está dividida en varios grupos y cada grupo ("*corps*") está definido por un conjunto común de reglas relativas a la contratación, promoción, pago, condiciones de trabajo y deberes. Los movimientos de un grupo a otro dentro de la misma categoría se consideran una promoción, pero los movimientos entre categorías son muy poco frecuentes.

El personal docente permanente comprende dos tipos de personal diferente: profesores con estatus de educación superior que toman parte en la enseñanza y la investigación, catedráticos y conferenciantes ("*Enseignants-Chercheurs*") y maestros con estatus de educación secundaria que se consideran como personal académico "sólo docente".

El personal de investigación a tiempo completo está contratado normalmente por agencias nacionales de investigación como el Centro Nacional de Investigaciones Científicas (CNRS) aunque trabaje en laboratorios universitarios o de institutos. Los investigadores a tiempo completo y en posesión del cargo pueden participar en la enseñanza de forma voluntaria y a tiempo parcial, pero no es una obligación estatutaria: reciben una compensación financiera extra por la enseñanza. También están implicados en la supervisión de los estudiantes de investigación que trabajan en los laboratorios de investigación (sin remune-

ración). Pueden ser cedidos (“*détachés*”) a universidades por unos años, en cuyo caso estarán sometidos a la regulación estatutaria de los profesores en posesión del cargo.

Dentro del personal administrativo y técnico, algunos empleados están muy cercanos al personal de investigación o enseñanza en cuanto a que realizan tareas que son similares en líneas generales. Aunque el personal técnico de máxima categoría participa a menudo en la enseñanza y la investigación, no es considerado como personal académico.

Los estudiantes graduados también contribuyen a la enseñanza según varios planes: algunos estudiantes de doctorado pueden complementar su “beca de investigación” enseñando en programas de primer ciclo, por horas (en cuyo caso se llaman “*vacataires*”) o con un contrato temporal de asistente (“*attaché*”) o instructor (“*Moniteur*”). Aparte de los estudiantes de investigación, las universidades pueden también emplear por horas (como *vacataire*) a personas autónomas o empleadas por administraciones, empresas comerciales u otras organizaciones (incluidas las agencias de investigación).

El empleo público está regulado por un conjunto de reglas diferentes para el personal permanente en posesión de cargo (bajo la legislación del Estatuto de Funcionario Público) y para el personal temporal (contratado mediante contratos de “ley pública”). Los conflictos concernientes a ambos tipos de empleados públicos no se solventan en los tribunales ordinarios, sino en los tribunales administrativos (*tribunaux administratifs*) diseñados específicamente para tratar los litigios entre particulares y el Estado u otras autoridades públicas.

No obstante, en el sector público hay en general una convergencia de procedimientos de contratación y condiciones de trabajo para el personal académico. Desde la ley de 1984 sobre Educación Superior que establecía que “el sistema público de Educación Superior comprende todos los programas posteriores a la Educación Secundaria que dependan de los distintos ministerios...”, el Ministerio de Agricultura, por ejemplo, ha modificado la organización de sus instituciones de organización superior y ha adoptado las regulaciones y procedimientos del Ministerio de Educación.

Como la mayoría de los funcionarios superiores de la administración del Estado, el personal en posesión de cargo es “contratado en el ámbito nacional”, lo que significa que son nombrados por un cargo del Estado (el Ministro de Educación o el Presidente de la República para los Catedráticos) al final de un procedimiento definido con precisión, llamado *concours*, en el que los solicitantes son seleccionados por un Consejo Nacional nombrado por el Ministro.

El ministro crea los puestos del personal académico en las universidades, de acuerdo con decisiones presupuestarias del Parlamento. Cuando se crea un puesto y se asigna a una institución específica o cuando hay puestos vacantes debido a promociones o retiros, se organiza un concurso y se anuncia en las publicaciones oficiales del Estado (*Journal Officiel de la République* y el *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*). Estos puestos pueden ser cubiertos con personal con posesión del cargo de otras universidades que pueden solicitar estos puestos al mismo nivel; sus solicitudes son tratadas como transferencias (“*mutation*”) que deben ser aceptadas por los tribunales de contratación de la universidad.

El Consejo Nacional de Universidades (*Conseil National des Universités*, CNU) estudia las solicitudes individuales para puestos de personal académico con posesión de cargo, y propone, juntamente con las instituciones, candidatos al nombramiento por el Ministro o el Presidente. Los miembros de este Consejo son en parte elegidos por académicos y en parte nombrados por el Ministro. Se divide en grupos y secciones: cada sección está a cargo de un campo específico de asignaturas (hay 72 secciones diferentes, algunas de ellas

divididas en subsecciones). Una sección típica comprende 48 miembros de los cuales 16 son nombrados y 32 electos. La proposición de nombramiento, que generalmente es aprobada por el Ministro, es una decisión conjunta de una institución individual y el Consejo Nacional de Universidades. Las reformas recientes del procedimiento se refieren a quién tiene preferencia en esta decisión conjunta. O bien la institución podría seleccionar a los candidatos entre los cuales el CNU escogería a los aspirantes más cualificados o la institución elegiría su candidato favorito de una lista nacional de solicitantes depurada anteriormente por el CNU. La cuestión real es que, en un caso, el CNU podría hacer propuestas que no tienen en cuenta las necesidades específicas de una institución y, en el otro caso, la institución podría favorecer a candidatos locales menos cualificados.

Hay cuatro asociaciones principales de personal académico, afiliadas a diferentes federaciones generales de trabajadores o vinculadas a otras asociaciones de profesores. La sindicación es bastante baja. El papel de las uniones es por un lado, discutir los salarios y las condiciones laborales con el patrono, el Ministro de Educación y el Ministro de Empleo Público (*Ministère de la Fonction Publique*). Como el personal académico está conformado por funcionarios públicos, la mayoría de las discusiones sobre las retribuciones se mantienen a nivel más amplio de la administración pública. Por otra parte, las uniones presentan candidatos a los distintos organismos elegidos que han sido mencionados anteriormente: la elección para el Consejo Nacional de Universidades ha sido criticada en el pasado por dar demasiado peso a los sindicatos. El nombramiento de un cierto número de miembros por parte del Ministerio se considera una forma de contrarrestar esta influencia.

II. LA PROFESIÓN ACADÉMICA

A. Perspectiva histórica

La situación actual del personal académico debe encuadrarse brevemente en una perspectiva histórica para entender las peculiaridades de la tradición francesa y la variedad de prácticas de contratación y carreras entre las diversas disciplinas. Desde principios de 1800, cuando Napoleón reconstruyó las instituciones de Educación Superior abolidas durante la Revolución Francesa y hasta hace poco tiempo, la estructura era unitaria: había una universidad nacional que comprendía la Educación Secundaria y Superior y de la que surgían ramas locales en las ciudades más grandes, las facultades, gestionadas desde París por el Ministro de Educación, “el Gran Maestro de la Universidad”. El personal se contrataba nacionalmente y se asignaba a estas Facultades. Las carreras seguían distintas pautas según la disciplina: en artes, humanidades y ciencias; el principal propósito de las Facultades era preparar profesores para la educación secundaria. Eran contratados por el Estado y comenzaban su carrera en las escuelas secundarias, transfiriéndose más tarde a las Facultades donde ayudaban a los catedráticos hasta que los reemplazaban, después de haber pasado muchos años escribiendo una tesis doctoral. En Medicina y Derecho, las Facultades eran lugares de formación de practicantes de la medicina y abogados y jueces. El personal docente permanente era contratado a una edad más elevada entre un grupo de profesionales en ejercicio que trabajaban a tiempo parcial en las Facultades. Para éstos, las tesis doctorales eran menos ambiciosas y se escribían en un plazo menor. Estas diferentes condiciones explican las grandes diferencias de contratación que persistieron hasta 1984, cuando se instituyó un conjunto común de reglas para la mayoría de las disciplinas, duran-

te la creación de las universidades autónomas y tras una rápida expansión de la Educación Superior. Los estudios doctorales se unificaron y se creó un estatus permanente para el personal junior y no docente.

B. El procedimiento de contratación

Dentro de los límites del número y tipo de puestos aprobados anualmente por el Parlamento, el Ministro de Educación puede asignar nuevos puestos a las universidades. Los puestos existentes pueden quedar vacantes por jubilación, promoción o transferencia de personal a otra institución. Cada año, las universidades informan al Ministerio de sus necesidades relativas a puestos nuevos y vacantes: el tipo de personal que necesitan, en qué disciplina y si les gustaría guardar puestos vacantes para contrataciones futuras (en cuyo caso obtendrán algo de financiación para emplear personal a tiempo parcial). El número de puestos que solicitan supera normalmente al número de puestos disponible. El Ministro asigna los puestos disponibles a las instituciones y publica una lista de puestos (especificando nivel y disciplina) para los cuales se organizará un *concours* (en las publicaciones oficiales del gobierno y en las páginas de *Minitel* e Internet del Ministerio de Educación) o se pedirá la cesión de profesores de Enseñanza Secundaria.

B. 1. Posiciones docentes de estatus de educación superior

Como hemos dicho anteriormente, las propuestas de nombramiento del nuevo personal académico son una decisión conjunta de una institución individual y del Consejo Nacional de Universidades (CNU). Generalmente, el Ministro que tenga poder legal para nombrarlo debe aprobarlas. Las normas actuales dan la última palabra a la institución. Los candidatos a un puesto docente en una institución de educación superior solicitan la "cualificación" al CNU. Cada primavera se establece una lista de candidatos cualificados en todas las disciplinas académicas por parte del sector apropiado del CNU. La cualificación es válida para un periodo de tiempo limitado: si los candidatos cualificados no son contratados durante los cuatro años siguientes a la decisión del CNU, deberán solicitar de nuevo la cualificación.

Sólo los candidatos cualificados pueden solicitar los puestos vacantes anunciados a finales de primavera. Se presentan para un puesto específico en una institución específica. Las solicitudes son procesadas por las instituciones a principios de verano. Cada institución tiene comités de contratación (*commissions de spécialistes*) organizados según las más de 70 disciplinas definidas por las secciones del CNU. En las instituciones pequeñas puede organizarse un comité para varias disciplinas académicas relacionadas. Cada comité está formado por miembros electos de la Facultad de las instituciones y por miembros escogidos conjuntamente, procedentes de otras instituciones o de otras disciplinas de la misma institución. El número de miembros varía de 10 a 20. Estos comités, formados por profesores, son elegidos para cuatro años y se reúnen con la frecuencia necesaria para deliberar sobre la contratación y promoción del personal. Cada miembro tiene un suplente para el caso de que no pueda asistir a una reunión. Durante una campaña de contratación determinada, sólo los miembros que han tomado parte en todas las sesiones sucesivas del Consejo de Contratación (incluyendo las entrevistas) pueden votar al final del proceso.

Esta norma se introdujo para impedir a los miembros intervenir en la decisión final sin tener conocimientos de los candidatos.

En algunas disciplinas (derecho, administraciones públicas, ciencias políticas, ciencias económicas y estudios empresariales) se emplea un procedimiento diferente de contratación (“*agrégation*”) para los catedráticos. Los candidatos no se presentan primero al CNU para ser cualificados y luego a instituciones individuales. Hay un único Consejo Nacional de Contratación para la contratación en una disciplina y los candidatos seleccionados pueden elegir el cargo que deseen ocupar en una lista de universidades, de acuerdo con su clasificación después de una serie de exámenes.

B.2. Personal docente con estatus de Educación Secundaria

Tradicionalmente, en algunas disciplinas (artes, humanidades, ciencias), el personal académico solía ser contratado entre el personal de Educación Secundaria. La carrera típica de los académicos en estas disciplinas era la siguiente: Baccalauréat, clases preparatorias en escuelas secundarias de alto nivel (*lycées*), *Ecole Normale Supérieure* (institución de formación de maestros de elite), *Agrégation* (examen competitivo de contratación para profesores de Educación Secundaria), un periodo en un puesto docente con posesión del cargo en una escuela secundaria, cesión a una universidad como asistente y finalmente contratación en un cargo con posesión en una universidad.

Esta pauta ha cambiado en las últimas décadas: un gran número de profesores de escuelas secundarias es ahora cedido a universidades sin cambio en su estatus: siguen siendo profesores de escuela secundaria y mantienen la misma carga de trabajo y la misma estructura de carrera. Son considerados como “sólo docentes” en contraposición al personal con estatus universitario que son llamados “docentes – investigadores” en la jerga administrativa de la educación francesa. La contratación se lleva a cabo como si se tratara de una cesión y no hay un procedimiento concreto para la misma. Las universidades, al recibir del Ministerio la información de que se les asignan puestos de profesor de secundaria, publican sus necesidades y procesan las solicitudes según creen adecuado. Algunas instituciones envían las solicitudes a un comité de reclutamiento permanente. Otras organizan comités especiales, designados para cada contratación específica. El Presidente de la universidad pide entonces oficialmente al Ministro que el candidato seleccionado sea cedido a su institución. Los profesores de secundaria cedidos a instituciones de educación superior pueden solicitar su vuelta a las escuelas secundarias cuando deseen. Algunos de ellos intentan cambiar su estatus solicitando puestos de profesor de universidad después de obtener un doctorado. Entonces se considera que han sido promocionados.

Algunos profesores de escuelas secundarias nunca enseñan en realidad en escuelas secundarias, sino que entran en programas de doctorado con una beca específica, inmediatamente después de su contratación como profesores de Educación Secundaria, y son rápidamente contratados para cargos temporales de investigación y enseñanza, considerados como los primeros pasos de una carrera académica en las instituciones de Educación Superior (la mayoría de ellos han estudiado en una de las *Ecoles Normales Supérieures*).

B.3. Puestos de investigación con posesión del cargo

El personal de investigación pública es empleado por el Estado en cargos con posesión asignados por el Parlamento y el Ministerio a las distintas agencias nacionales de investigación. Aunque el personal de investigación con posesión de cargo se contrata fuera de las instituciones de Educación Superior, vale la pena mencionar algunas de las características de sus condiciones de empleo por dos razones: primera, una carrera en investigación es la alternativa principal a una carrera en Educación Superior para la mayoría de los doctorados. Segunda, el número de cesiones entre los cargos de investigación y de enseñanza no es despreciable. Las vías para acceder a la carrera son similares en la Educación Superior pública y la investigación pública. Los requisitos previos de contratación y estructura del salario son muy similares. Por esta razón y también porque la mayoría de las unidades de investigación de estas agencias trabajan en estrecha cooperación con los laboratorios de las universidades (cada vez más unidades son unidades conjuntas de agencias y universidades), la transferencia de un mundo al otro es bastante fácil. Alrededor de 1995, uno de cada veinte profesores recién contratado y uno de cada diez catedráticos provenían de agencias de investigación. Ha habido planes recurrentes del Gobierno para fundir los dos tipos de instituciones y terminar esta situación peculiar de la investigación francesa, pero siempre han fracasado.

B.4. Nombramiento de personal temporal y sin posesión de cargo

Los procedimientos para la contratación de personal temporal que trabaja por horas (*vacataires*) son mucho más sencillos. La decisión se toma en las instituciones y, prácticamente en los departamentos, después de consultar al comité permanente apropiado de contratación. Las condiciones de empleo del personal docente con contrato (es decir sin posesión del cargo), que trabaja a tiempo parcial o a tiempo completo, están reguladas más estrictamente. Como son contratados por una corporación estatal, se considera que firman un tipo específico de contrato laboral (*contrat de droit public*), diferente de los contratos ordinarios.

Para evitar las estrictas normas de tales contratos, muchas administraciones y organismos públicos transfieren a veces la responsabilidad legal del empleo a organismos privados tipo fundación (muy fáciles de establecer según la ley francesa) llamados *associations* que ellas subvencionan. Esta práctica, aunque ha sido repetidamente condenada por el Tribunal de Cuentas, es menos habitual en el sector de la educación que en el de la investigación.

C. Posesión de cargo

El personal académico recién contratado, como la mayoría de los funcionarios del Estado, recibe posesión del cargo (se hacen *titulaires*) después de un corto periodo de prueba de uno a dos años durante los cuales son *stagiaires*. Una vez que obtienen posesión del cargo (*titularisation*), se benefician del estatuto ordinario del funcionario público (*Statut général de la fonction publique*) y del estatuto específico de su categoría, que les garantiza un empleo continuado, establece sus derechos y obligaciones y organiza su carrera y remuneración financiera.

Hay algunos aspectos marginales sobre la titularización, especialmente las demandas del personal no titularizado para obtener la posesión del cargo sin tener que someterse al procedimiento formal de contratación, en un proceso llamado “*intégration*”. Esto sucedía en el pasado cuando, por ejemplo, se dio a ayudantes sin posesión del cargo la titularización “en masa” en los años 70. Desde entonces, al declarar explícitamente que los puestos no titularizados son puestos de corta duración y que no llevarán nunca directamente a los cargos titularizados, el Ministro ha dejado claro que esto no volverá a suceder.

D. Cualificación del personal académico

Como los requisitos estatutarios de cualificación están establecidos claramente en las regulaciones que gobiernan la contratación, resulta bastante fácil describir el panorama. Se requiere que el personal permanente a tiempo completo, los profesores recién reclutados y todos los catedráticos, tengan un PhD (doctorado) excepto en el caso del personal asociado a quien puede dársele cargo en posesión sin doctorado. Desde 1984, se requiere una cualificación adicional para los cargos del profesorado, un examen especial llamado *habilitation à diriger les recherches* (habilitación para dirigir las investigaciones, semejante a la *Habilitation alemana*) que se obtiene después de la presentación y defensa de una tesis o de una colección de ensayos o libros de investigación.

El personal contratado, *moniteurs*, *attachés temporaires* y *attachés temporaires vacataires* se reclutan entre los estudiantes de doctorado, lo que significa que por lo menos habrán obtenido ya un DEA (*Diplome d'études approfondies*), esto es, un título de investigación de postgrado de un año.

E. Estructura jerárquica ocupacional

E.1. Personal titularizado a tiempo completo con estatus universitario (Enseignants chercheurs)

Este personal, como todos los funcionarios públicos a tiempo completo, está organizado en Cuerpos estatutarios (*corps*) y cada Cuerpo está dividido en clases (*classes*), y cada clase en escalones (*échelons*). A cada escalón de una clase determinada de un Cuerpo se asocia un nivel de remuneración. La promoción entre escalones, clases y Cuerpos se produce de acuerdo con diversos procedimientos.

Catedráticos (*Professeurs des universités*). Hay tres clases en este Cuerpo estatutario: segunda, primera y *exceptionnelle*. La proporción de la clase máxima está limitada al 10% en todo el país.

Profesores (*maîtres de conférences*). Hay tres clases en este Cuerpo estatutario: segunda, primera y *hors-classe*. La proporción de la clase máxima está limitada al 10%.

Asistentes. Los asistentes solían ser una tercera categoría de personal a tiempo completo con estatus universitario; inicialmente eran nombrados por un periodo limitado. En los años setenta lucharon para conseguir la posesión del cargo y la consiguieron a principios de los ochenta. El estatuto del personal de Educación Superior de 1984 dispuso la abolición en fases de esta categoría. No ha salido ningún nuevo puesto desde 1984 y los puestos

que quedan vacantes se cierran. Su número ha bajado desde 15.000 a finales de los setenta a menos de 2.000.

E.2. Personal a tiempo completo titularizado con estatus de Educación Secundaria

Sólo recientemente este tipo de personal ha empezado a desempeñar un papel importante en la dotación de profesorado de la Educación Superior. Fueron contratados por primera vez cuando se crearon los IUT en 1966 y hasta finales de los años ochenta siguió siendo un número reducido (alrededor de 2.000). Desde 1986 este número aumentó continuamente hasta una cifra actual de más de 12.000. Hay dos tipos de docentes de secundaria, *Professeurs agrégés* y *professeurs certifiés*. Los mismos principios de carrera se aplican a este personal que también está organizado en el marco del empleo público.

NÚMERO DE DOCENTES CON POSESIÓN DEL CARGO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (MENRT)

| | Personal con estatus de Educación | Personal con estatus de Educación Secundaria | Personal Total | % de personal de Enseñanza Secundaria |
|----------|-----------------------------------|--|----------------|---------------------------------------|
| 1985 | 40.881 | 4.041 | 44.912 | 9 |
| 1998 | 55.218 | 15.167 | 80.145 | 18,9 |
| % cambio | 35,1 | 275 | 78,5 | |

E.3. Personal sin posesión de cargo a tiempo completo o a tiempo parcial con contrato

Profesor asociado o visitante (*professeur associé ou invité*)

Se permite a las universidades utilizar los puestos vacantes (tanto de catedrático como de profesor) para reclutar profesores asociados a tiempo completo con contratos de tres años. En los últimos años se ha introducido un nuevo tipo de contrato mediante el cual las universidades pueden reclutar con contratos de tres años a tiempo parcial, a personas ya empleadas en el sector privado, principalmente entre los profesionales, ejecutivos de negocios o funcionarios de investigación. Los profesores visitantes son usualmente académicos extranjeros invitados por las universidades durante unos meses. Personal asociado y visitante tiene los mismos derechos y deberes que el personal con posesión de cargo.

Asistentes temporales (*Attaché temporaire d'enseignement et de recherche ATER*): se reclutan (a medio tiempo o tiempo completo) entre los estudiantes avanzados que están cerca de terminar su doctorado o que lo acaban de completar, por un periodo limitado de un año (renovable dos veces y excepcionalmente un cuarto año). Se concibe esta posición como una forma de superar el tiempo que transcurre entre la terminación de la concesión del doctorado y la contratación en un puesto con posesión de cargo. Pueden ser nombrados para llenar puestos vacantes temporales de personal con posesión de cargo.

Instructor (*moniteur*). Entre los estudiantes graduados a quienes se ha concedido una beca de investigación (*Allocation de recherche*), las instituciones pueden seleccionar a algunos candidatos a quienes se dará una remuneración suplementaria por dedicar un cier-

to tiempo a la enseñanza (60 horas al año). La enseñanza está restringida a los programas de primer y segundo año. A los monitores se les asigna un "mentor" y se les pide que asistan a cursos especiales organizados en 14 centros regionales de formación de profesores de Educación Superior, CIES (*Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur*).

La duración de las becas de investigación es de dos años, prorrogables un tercer año (el 90% de los *Allocataires* (becarios) obtienen un tercer año). Entre los 10.000 *Allocataires* (con un flujo anual de 3.500) hay 4.000 *moniteurs*.

Asistentes de lenguas extranjeras (*lecteur et maître de langues étrangères*): nombrados por un periodo de uno a seis años (cuando se reclutan mediante un contrato formal entre países o instituciones). Deben ser de habla nativa y tener un título equivalente a la *Maitrise* (maestría) de *lecteurs* y un título de postgraduado para ser *Maitres de Langues*.

Personal de hospital de la universidad (*enseignants hospitalo-universitaires contractuels*):

Personal reclutado conjuntamente con contratos por el jefe de la escuela médica y el hospital universitario.

E. 4. Personal a tiempo parcial empleado por horas

Las universidades y escuelas superiores emplean personal docente pagado por horas. Se llaman *chargés d'enseignement vacataires* y *attachés temporaires vacataires*. Son nombrados por el jefe de la institución o de la escuela médica, por un número establecido de horas, después de su aceptación por los comités permanentes de contratación disciplinaria. Los *Chargés d'enseignement vacataires* deben tener un empleo a tiempo completo fuera de la universidad. Los *attachés temporaires vacataires* son estudiantes doctorales con un límite de edad de 26 años. Sus contratos son de un año.

Junto con el tiempo extra pagado al personal de la universidad, representan una proporción importante de la enseñanza: las instituciones obtienen parte de su financiación recurrente para este tipo de contratación a tiempo parcial, cuando el personal permanente asignado a ellas no cubre la totalidad de sus necesidades de enseñanza. En algunas disciplinas o en instituciones de nueva creación o rápido crecimiento, el uso de personal a tiempo parcial es muy alto: en muchas universidades, más de la mitad de la financiación recurrente para la instrucción se destina a este tipo de personal docente.

E.5. Personal de investigación

El personal de investigación pública a tiempo completo es empleado casi exclusivamente por agencias de investigación, no por las universidades, aunque aquéllas trabajan en locales de la universidad, en los cuales están ubicados muchos institutos y laboratorios de estas agencias. De 26.000 personas empleadas por el CNRS, más de 11.000 son "investigadores" y los 15.000 restantes son personal "técnico" o "administrativo". Hay dos categorías de investigadores: *Chargé de recherche* (asociado de investigación) y *directeur de recherche* (director de investigación), equivalentes aproximadamente a los dos grados de conferenciantes y catedráticos en las instituciones de educación superior.

F. Distribución por tipo de institución, disciplina, estatus

La proporción de estudiantes/personal que crecía lentamente se ha estabilizado en los últimos años, debido que el número de matriculaciones nuevas ha dejado de crecer, en tanto la política de contratación se mantiene.

PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES/ PERSONAL & PROPORCIÓN DE PERSONAL DOCENTE/ NO DOCENTE

| | 1985 | 1990 | 1995 | 1998 |
|---|------|------|------|------|
| Proporción de estudiantes/ personal docente | 19,6 | 20,8 | 22,5 | 19,8 |
| Proporción de personal docente/ no docente | 1,19 | 1,34 | 1,51 | 1,52 |

Fuente: MEN, Informaciones sobre la financiación.

Las proporciones estudiantes/docentes varían también de una disciplina a otra y de una institución a otra: en 1996, la proporción media estudiantes/ docentes era de 49,2 en derecho, 35,9 en el sector de humanidades, 17,2 en ciencias y un 11,6 en los estudios médicos: entre las universidades, la distribución de las proporciones estudiantes/ docentes de todas las disciplinas iba del 50 en París II (principalmente derecho), hasta el 9,4 en el Instituto Politécnico de Toulouse. Entre instituciones similares, es decir las universidades globales, la dispersión es menor, con proporciones entre 20 en las instituciones antiguas y 40 en las universidades de los territorios franceses de ultramar. El procedimiento y financiación de la universidad se modificó a mediados de los noventa y la nivelación de estas proporciones entre universidades, si no entre disciplinas, forma ahora parte de la fórmula usada para asignar recurso a las instituciones.

La proporción de personal sin posesión de cargo es más alta en las universidades (aproximadamente el 20%) que en otras instituciones (del 6 al 9%), y es especialmente elevada en las escuelas médicas (32%). El personal de Educación Secundaria con posesión de cargo, que constituye el 10% del personal docente total de las universidades, representa el 40% en los IUT y el 25% en el sector de humanidades de las universidades.

Entre el personal con posesión de cargo, en 1997, las mujeres constituían el 13,7% de los catedráticos (frente al 9,1% en 1987) y el 35,5% de los conferenciantes (30,8% en el 87). La distribución por sexos varía según la disciplina y la edad, con pautas diferentes para las dos categorías de personal. Aunque la distribución por géneros aún está distorsionada a favor de los hombres, no hay un tema de debate real sobre el género en la Educación Superior en Francia. Como norma, cuando más alta sea la posición académica, se encuentran más hombres. Pero la situación está cambiando rápidamente y la distribución por sexos del personal docente tiende adaptarse a la distribución por géneros de los estudiantes: la proporción de mujeres es aún baja en ciencias pero éste es el sector en el que las estudiantes mujeres son también minoría.

III. EMPLEO Y CONDICIONES LABORALES DEL PERSONAL ACADÉMICO

A. Procedimientos de promoción

Los procedimientos que conducen a un cambio de estatus son diferentes según conciernen a la promoción de un Cuerpo estatutario (*corps*) a otro, dentro de un Cuerpo estatutario o dentro de una clase (*classe*) de un Cuerpo estatutario. Las funciones como jefe de departamento o decano, incluso director o presidente conllevan una compensación suplementaria, pero no son consideradas como una promoción, ya que son temporales (los periodos en el cargo de los jefes de departamentos, decanos y presidente varían entre tres y cinco años). En el sistema público de posesión de cargos cualquier promoción adquirida por un individuo es permanente.

Dentro de un Cuerpo estatutario se concede la promoción a un individuo según dos procedimientos diferentes. Cada año hay un cierto número de oportunidades de promoción (dependiendo de las asignaciones presupuestarias, índice de beneficios, etc.) a disposición del Ministerio, que los asigna a las universidades y al CNU. Los miembros de personal académico que cumplen los criterios solicitan la promoción a sus instituciones. Si no son ascendidos su solicitud es enviada al CNU, donde tendrán una segunda oportunidad. Esta dualidad de procedimiento se justifica por el hecho de que las instituciones tienden a promocionar a aquéllos que están implicados localmente en la investigación, la enseñanza o la administración, mientras que el CNU tiende a promocionar sobre la base de la calidad, entendida generalmente como calidad de investigación. Dentro de una sola clase, también hay promoción en el sentido de aumento de sueldo, pero esta promoción se concede automáticamente después de periodos de tiempo dados y prescritos por las reglas estatutarias del grupo. Cada dos o tres años, los académicos en posesión de cargo progresan según una escala de pagas ("sube un peldaño" – *gravit un échelon*) y obtienen un aumento de sueldo.

B. Valoración del personal y desarrollo del personal

Según se indica en el apartado sobre promoción, los profesores de Educación Secundaria son evaluados (o mejor dicho puntuados – *notés*). La valoración se realiza en parte por el director y en parte por la el servicio de inspección de la educación nacional. En la Educación Superior no hay una evaluación por parte de la inspección. Esto quiere decir que para el personal de estatus de Educación Secundaria, la evaluación la realizan los jefes de las instituciones y que, para personal con estatus de Educación Superior, no existe una evaluación como tal. La solicitud de promoción puede producir una evaluación realizada por la institución o el CNU, basada a menudo en indicadores de actividad de investigación. Hasta hace poco no había una evaluación sistemática institucional del rendimiento del personal en enseñanza ni en investigación. La introducción de la evaluación de los programas de enseñanza en las universidades en 1997, mediante procesos donde participan los propios estudiantes, se ha encontrado, en todos lados, con oposición o inercia.

No se cuida del desarrollo del personal excepto sobre una base individual voluntaria. Hay algunos programas de formación que el personal puede solicitar y por el cual se puede obtener algún tipo de financiación. El personal puede pedir también un "permiso sabático" para realizar un desplazamiento en su programa de investigación o para familiarizarse con un nuevo campo o una nueva técnica. Estas oportunidades no están relacionadas con ningún tipo de evaluación formal.

C. Deberes y tareas prescritas

Se espera que el personal con estatus de Educación Superior en posesión de cargo (“docentes – investigadores”) pase la mitad de su tiempo laboral enseñando y la otra mitad en investigación. Esto explica que su carga de enseñanza sea la mitad que la del personal con estatus de Educación Secundaria (“personal sólo docente”). Por estatuto, los deberes docentes del personal se definen como el tiempo pasado en presencia de los estudiantes. Según el tipo de interacción con los estudiantes y el tamaño de la audiencia, el tiempo de enseñanza tendrá un valor diferente en el cálculo del tiempo docente. La evaluación de los estudiantes y la participación básica en la administración de las instituciones se consideran parte de los deberes del personal académico, lo que implica que no hay una compensación extra por estas tareas: organizar y vigilar los exámenes en sus departamentos, calificar los exámenes o trabajos, celebrar exámenes orales, participar en los comités de exámenes de la universidad (incluyendo *baccalauréat*) y asesorar a los estudiantes se consideran parte de las obligaciones docentes del personal permanente.

Las obligaciones docentes de los profesores, conferenciantes y personal contratado o similar (*attachés*) se determina en 192 horas. Según la longitud real de los periodos lectivos, que varía de 24 a 32 semanas al año, esto representa una carga media semanal de seis a ocho horas. Los deberes docentes del personal con estatus de Educación Secundaria son de 384 horas (una carga semanal de 12 a 16 horas).

D. Presupuestos de tiempo del personal académico

Sólo recientemente los presupuestos de tiempo han despertado interés entre los que toman las decisiones sobre la Educación Superior francesa. La actitud típica solía ser: si el estatuto establece que los profesores enseñen la mitad del tiempo y se dediquen a la investigación la otra mitad, no hay razón para que se haga de otra forma. De hecho, la diversidad de la profesión docente ha sido reconocida en lo que concierne a la compensación financiera: más docencia, más actividad de investigación, o más administración son recompensadas con gratificaciones. En la mayoría de las disciplinas los catedráticos pasan más tiempo en la administración que el resto del personal académico. El personal junior sin posesión de cargo (*attachés, moniteurs*) pasan más tiempo en investigación que en enseñanza y, más tiempo en investigación que la mayoría de las demás categorías de personal.

E. Escala de pagas e ingresos actuales

Los ingresos del personal académico constan de tres partes:

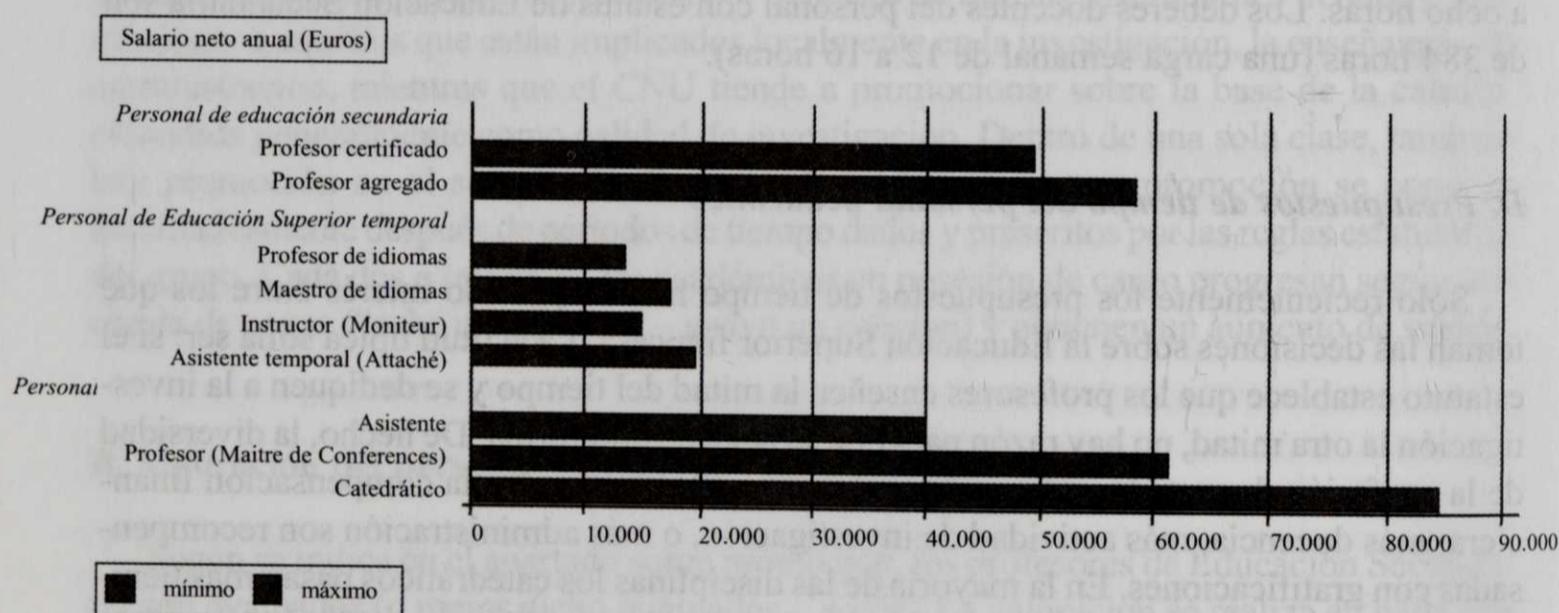
- sueldo base, que incluye honorarios generales y asignaciones
- compensación suplementaria por tiempo extra y honorarios específicos
- ingresos externos ligados con varias actividades (patentes y copyrights, asesoría, conferencias y enseñanza fuera de su institución, segundo trabajo, etc.).

E.1. Sueldo base

El sueldo base consiste en un salario bruto del cual se deducen algunas contribuciones sociales y al cual se añaden gratificaciones y dietas. El salario bruto se calcula multiplicando un índice, específico para cada puesto, por una cantidad monetaria. Esta cantidad, el valor de un punto de índice, es la misma para la totalidad de los empleados públicos y puede ser gestionada por el gobierno para ajustar la factura total de salarios del sector público. A la mayor parte del personal académico en las disciplinas médico y odontológico, se le pagan dos sueldos, uno como personal docente y otro como personal del hospital.

Las gratificaciones y asignaciones que se pagan a todo el personal de una cierta categoría se incluyen normalmente en el sueldo base. Son las "asignaciones por vivienda" (*indemnité de résidence*, del 0 al 3% del salario básico) y una gratificación por Educación Superior bastante modesta (*prime d'enseignement supérieur* o *prime de recherche et d'enseignement supérieur*), actualmente menos del 3% del sueldo básico medio.

GRÁFICO 1. ESTRUCTURA SALARIAL DEL PERSONAL ACADÉMICO



E.2. Compensaciones suplementarias

Una encuesta realizada en 1989 arroja luz sobre las discrepancias actuales de los ingresos académicos entre personal con compensaciones básicas similares. Los ingresos académicos están constituidos por todos los pagos al personal como resultado de su actividad en la institución. La diferencia con los ingresos básicos se explica por las horas extraordinarias de enseñanza y otras compensaciones suplementarias (así como tasas de exámenes o guardias nocturnas en hospitales) y gratificaciones específicas o asignaciones ligadas a responsabilidades y funciones desarrolladas temporalmente por cierto personal.

Las horas extraordinarias son práctica común en la enseñanza: en 1989, el 49% del personal académico, aparte del sector sanitario, trabajó horas extra con una media de 30 horas anuales, lo que lleva a una compensación suplementaria anual de aproximadamente

8.000 francos franceses. En años recientes, la naturaleza y el número de las gratificaciones específicas ha aumentado para proporcionar a las instituciones algunas herramientas de gestión. Hay tres tipos de bonificaciones individuales al personal académico dedicado a tareas "suplementarias" durante un periodo dado, es decir no prescritas explícitamente en las reglas estatutarias.

- Gratificación de supervisión de investigación (*prime d'encadrement doctoral et de recherche*): desde 20.000 FF para los conferenciantes a 40.000 FF anuales para los catedráticos.
- Gratificación de enseñanza (*prime pédagogique*) redefinida últimamente para que esté ligada con la responsabilidad efectiva en el diseño y gestión de los programas de enseñanza. Las cantidades distribuidas se establecen localmente bajo los límites impuestos por el Ministerio.
- Gratificación por administración (*prime administratives, prime de charges administratives*) para los académicos que ocupan posiciones administrativas de altura, asignadas en parte por el Ministerio y en parte por las universidades.

INGRESOS ACADÉMICOS ANUALES POR CATEGORÍA Y GRUPO DE DISCIPLINAS

| | Derecho Administración Economía | Humanidades Idiomas Ciencias Sociales | Ciencias Naturales Matemáticas Ingeniería | Medicina Odontología |
|--------------|---------------------------------------|---|---|-------------------------|
| Catedráticos | 265.000 | 245.000 | 245.000 | 495.000 |
| Profesores | 180.000 | 200.000 | 190.000 | 280.000 |

(Sueldo base + tiempo extra + gratificaciones específicas, Francos Franceses 1989).

Ponthieux & Berthelot CERC 1992, p. 10.

E.3. Ingresos "Externos"

Aunque se supone que los académicos deban pedir permiso a su patrono para realizar actividades externas y declarar su renta procedente del exterior, hay muy poca información disponible sobre este asunto exceptuando una encuesta realizada en 1998. Ésta indica que los ingresos externos del personal académico están distribuidos muy desigualmente por los cargos, disciplinas y regiones. En términos generales, París y la parte meridional de Francia, cuentan con la mitad del número del personal académico y más del 70% de sus ingresos externos totales, mientras que la otra mitad obtiene menos del 30%.

En la mayoría de las disciplinas, excepto Derecho y Medicina, los profesores y catedráticos tienen ingresos externos comparables. Derecho, Economía y los estudios comerciales son los sectores en los que la renta externa es más alta y está más concentrada en un pequeño número de personas, mientras que Medicina es el sector en el que está distribuida más homogéneamente. La mayor parte de los ingresos externos vienen de copyrights de publicaciones, pero los ingresos profesionales son también considerables, especialmente en Medicina y en Derecho, donde los profesores tienen permitido ejercer como abogados.

En 1999, el Parlamento votó una Ley de innovación en las instituciones públicas de

Educación Superior de investigación, que implica un cambio de actitud hacia los ingresos externos de los académicos que cooperan con la industria de I+D o en la asesoría.

F. Seguridad social y beneficios sociales

El seguro de enfermedad básico es similar al de otros trabajadores pero es gestionado por un organismo especial llamado *Mutuelle de l'éducation* (MGEN) que también ofrece seguros complementarios opcionales.

Las ayudas familiares están, al contrario que en el caso de los empleados del sector público, pagadas por el Ministerio de Educación. El personal recibe los mismos honorarios, asignaciones y beneficios que los demás empleados, pero existen asignaciones suplementarias específicas de los empleados públicos. Las pensiones de jubilación también están gestionadas directamente por el Estado a través de su presupuesto ordinario. Los derechos de pensión de todos los empleados públicos son actualmente más altos en el sector público que en el sector privado. La pensión básica después de 37 años y seis meses de empleo es del 75% del último sueldo antes del retiro. Hay fondos de pensiones suplementarias con deducción de impuestos para los empleados públicos, pero su uso no está muy extendido.

IV. PROBLEMAS Y DEBATES ACTUALES

A. Cambios en la estructura del personal académico

Una de las principales tendencias del personal académico es el aumento del número de personas dedicadas sólo a la enseñanza. Existen varias razones para esta tendencia. En los programas cortos vocacionales y para enseñanza "no especializada" (enseñanza de idiomas fuera de los departamentos de lenguas, matemáticas fuera de los departamentos de matemáticas, etc), no es necesario que los profesores basen su enseñanza en los resultados de la investigación. Su carga de enseñanza es el doble que la de los conferenciantes, lo cual rebaja el coste. La tendencia demográfica a la baja liberó maestros de Educación Secundaria en un momento en que la Educación Superior todavía se estaba expandiendo rápidamente.

TABLA 3: NÚMERO DE PERSONAL ACADÉMICO EN POSESIÓN DE CARGO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (MENRT)

| | Personal con estatus de Ed. Sup. | Personal con estatus de Ed. Sec. | Total personal | Proporción de personal Ed. Sec. % |
|----------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------|-----------------------------------|
| 1985 | 40.881 | 4.041 | 44.912 | 9 |
| 1990 | 37.956 | 5.939 | 58.234 | 10,2 |
| 1994 | 50.023 | 12.523 | 72.016 | 17,4 |
| 1998 | 55.218 | 15.167 | 80.145 | 18,9 |
| % cambio 98/85 | 35,1 | 275 | 78,5 | |

Otra característica interesante es la estabilidad de la proporción catedráticos/profesores: en 1989, el Ministerio acordó con los sindicatos las proporciones de las diferentes categorías de personal: 60/40 profesores/catedráticos, 50/40/10 catedráticos de segunda clase/de primera clase/de clase especial y 28/72/8 para profesores de segunda clase/primer clase/clase especial. Las proporciones actuales son 68/32, 53/37/10 y 42/51/7.

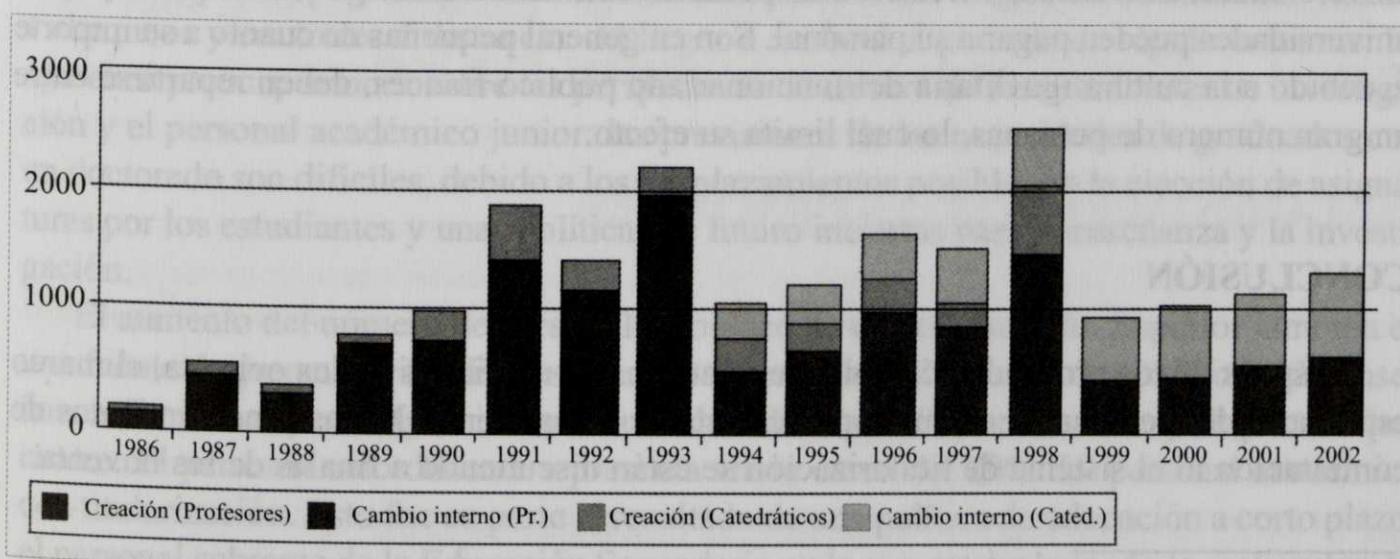
- Cambio en la distribución por género: como hay actualmente más estudiantes femeninos que masculinos en las universidades francesas, la proporción de mujeres en el personal académico seguirá aumentando. Esto es especialmente cierto en las artes y humanidades, donde las mujeres constituyen el 70 a 80% del cuerpo estudiantil. Es interesante notar que Derecho y Medicina, consideradas hasta hace poco “disciplinas masculinas” están cambiando muy rápidamente ya que hay más estudiantes mujeres que hombres que se gradúan y entran en el mercado laboral.

B. Perspectivas de carrera para el personal académico junior

El número de puestos con posesión de cargo que salen cada año depende de dos factores: creación de nuevos puestos por el presupuesto del Estado y el cambio en los puestos existentes.

El primer factor está ligado a la política gubernamental sobre educación superior global. Los cambios de política han sido frecuentes en las últimas décadas como se muestra en la tabla siguiente. Sin embargo, el declive actual de matriculación de estudiantes deberá traducirse en una disminución en el número de creaciones de nuevos cargos. Esta disminución será neutralizada durante un periodo (hasta el año 2005 aproximadamente) por un mayor cambio interno, ya que el gran número de académicos contratados en los 70 alcanzan la edad del retiro. A nivel disciplinario, la distribución está gobernada en parte por la estructura de edades de la Facultad y por las fluctuaciones de la matriculación de estudiantes. Como la entrada es libre y los estudiantes pueden elegir su programa, las grandes fluctuaciones en la matriculación ocurridas por ejemplo, en los últimos años en psicología o en deportes, conllevarán probablemente una mayor contratación de personal académico en estas disciplinas.

GRÁFICO 2: CREACIÓN Y CAMBIO INTERNO DE LOS PUESTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR



(La creación sólo hasta 1993, la previsión de cambio interno de 1999 en adelante)

En algunas disciplinas, la demanda esperada de titulares de doctorado debería incluir también los puestos ofrecidos en la investigación pública y privada. En lo que concierne a la demanda privada, es muy volátil y depende del estado de la economía. La contratación en la investigación pública (que ha sido importante en los años 70) ha sido baja en los últimos años y probablemente permanecerá así.² El número de investigadores del CNRS, después de un periodo de crecimiento a final de los ochenta, es ahora estable. La administración del CNRS intenta inducir a los investigadores a solicitar puestos en la universidad, aumentando la competitividad de los estudiantes de investigación más jóvenes.

C. Perspectivas de la evolución del estatus legal del personal académico

La prioridad de la política actual del Gobierno en Educación Superior es reforzar la autonomía de las universidades. Se espera que las instituciones desarrollen su propia política de enseñanza e investigación. Se les pide innovar y mejorar su calidad. Están cada vez más involucradas en la promoción del desarrollo económico y social de sus regiones. Todas estas tareas implican que pueden improvisar una política de contratación de personal propia. Debido al estatuto y a las tradiciones, las universidades tienen muchas dificultades para movilizar todos sus recursos humanos y proporcionar incentivos a su personal. El marco nacional de empleo y el peso de los organismos disciplinarios que deciden sobre las carreras individuales de los académicos explican las débiles vinculaciones que existen entre ellos y las instituciones en las que trabajan. La gran autonomía individual de los catedráticos está en conflicto con la autonomía de las instituciones e impide muchos cambios urgentes. ¿Cómo poner en práctica una política institucional de mejora de la calidad cuando la actividad de los sectores esenciales no puede ser evaluada y alentada a nivel local? ¿Cómo reestructurar los departamentos en tiempos de matriculación decreciente cuando las alianzas disciplinarias convierten a los colegas en enemigos?

Mientras que otros países estudian abandonar el estatus de funcionario público de los académicos, la cuestión no se debate seriamente en Francia, aunque forma parte de los programas de algunos partidos políticos de derecha. Cada paso que podría darse para aumentar el poder de decisión de las universidades sobre temas relativos al personal en posesión de cargo asusta a los académicos y genera rechazo por parte de los sindicatos sobre la base de la libertad académica y las misiones de servicio público asignadas a las universidades. Los únicos incentivos disponibles son las diversas gratificaciones que las universidades pueden pagar a su personal. Son en general pequeñas en cuanto a su importe y, debido a la cultura igualitaria del funcionariado público francés, deben repartirse entre un gran número de personas, lo cual limita su efecto.

CONCLUSIÓN

Después de los profundos cambios regulatorios de mediados de los ochenta, el marco estatutario del personal académico parece estable actualmente. Ni los procedimientos de contratación ni el sistema de titularización se están discutiendo a finales de los noventa.

² Sobre los temas de empleo de los doctorados, véase resumen CEREQ n° 146 oct. 1998

Las condiciones laborales han sido afectadas por el creciente número de estudiantes y por las restricciones de los recursos. Uno de los ámbitos problemáticos era la disponibilidad y la calidad del espacio para la enseñanza, laboratorios y oficinas. Hasta el final de los años 80, la situación se deterioró con el rápido aumento de matriculación de estudiantes. A principios de los 90, se lanzó un vasto programa de construcción ("universidad 2000"), financiado conjuntamente por el Estado y las regiones; la situación mejoró en muchas instituciones con excepción de las del centro de París, que esperan ponerse a nivel del resto de Francia en los próximos años.

Las condiciones laborales se vieron también afectadas por el número y cualificaciones del personal de apoyo. La proporción de personal no docente a personal docente ha empeorado continuamente en las últimas décadas. En tanto el número de personal académico ha crecido durante el periodo al mismo ritmo que el número de los estudiantes, el personal administrativo y técnico se ha ido quedando rezagado; los académicos se quejan de pasar cada vez más tiempo en tareas que podrían ser realizadas por personal cualificado administrativo o científico. La estructura de cualificaciones de personal administrativo, especialmente, no es apropiada: la creciente autonomía de las instituciones y departamentos ha generado la necesidad de administradores más cualificados, que no ha sido cubierta por personal de estatus más alto.

Durante este periodo, el principal cambio en las condiciones financieras del personal académico fue la introducción de varias gratificaciones para crear incentivos y reconocer las variadas tareas desarrolladas. Aunque limitadas en cantidad, estas gratificaciones fueron consideradas eficaces. Los esfuerzos actuales del Ministerio se dirigen a motivar a los académicos a innovar en la enseñanza y en la investigación. Esto podría implicar una transformación de la presente estructura de incentivos (posiblemente limitando la cantidad de tiempo extra de enseñanza impartida por personal permanente y transformando el sistema de gratificaciones para vincularlo a una implicación especial en la enseñanza). Los responsables universitarios han insistido durante mucho tiempo en que se tenga en cuenta el rendimiento de la enseñanza, así como la investigación, en los procesos de contratación y promoción.

Éstas son algunas de las razones para la introducción de nuevos planes de evaluación de la enseñanza: desde 1997 se requiere que las instituciones establezcan una evaluación de los programas de enseñanza hecha por los estudiantes. El desarrollo de la evaluación de las distintas actividades a nivel institucional es quizás el cambio percibido como el más importante por un personal académico acostumbrado a una amplia autonomía individual y a chequeos y controles a distancia. Al llegar a su final el periodo de rápido crecimiento, aparecen preocupaciones sobre las perspectivas de carrera de los estudiantes de investigación y el personal académico junior: las previsiones de las necesidades de graduados con un doctorado son difíciles, debido a los desplazamientos posibles en la elección de asignaturas por los estudiantes y unas políticas de futuro inciertas para la enseñanza y la investigación.

El aumento del número de personal sólo docente en la Educación Superior también es una fuente de preocupación. En los últimos quince años, el número de profesores de Enseñanza Secundaria cedidos a instituciones de Educación Superior se ha multiplicado por cuatro. El personal sólo docente representa ahora cerca del 20% del personal académico con titularización. Esto fue en parte el resultado de una política de educación a corto plazo: el personal sobrante de la Educación Secundaria en la que estaba bajando la matriculación fue transferido a la Educación Superior, que seguía creciendo. Sin embargo se teme que

esto indique también una evolución más profunda de la Educación Superior, separándose de la tradición de la enseñanza basada en la investigación, bajo la presión de los mercados.

REFERENCIAS:

Bourdieu P., *Homo academicus*, Editions de minuit, París 1984.

Comité National d'Évaluation, *Les enseignants du supérieur*, junio 1993

Durry G., *Rapport sur la condition des personnels enseignants de l'enseignement supérieur*, MEN, enero 1988

MENRT, Direction de l'Administration et du Personnel, *Concepts et règles applicables à la gestion et au contrôle des emplois*, junio 1997

MENRT, Direction de l'information et de la communication, *Les métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche*, 1999,

Puede cargarse desde <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/rt/brochure/metier.pdf>

MENRT, Direction de la programmation et du développement, "Le personnel de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur", *Tableaux statistiques* n°6551, 1998

MENRT, Direction de la programmation et du développement, "Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur – 1996-1997", *Note d'information* n° 98.33, octubre 1998

MENRT, Direction générale des enseignements supérieurs, *Annuaire des établissements d'enseignement supérieur – 1996-1997*

MENRT, Direction générale des finances, bureau du budget de l'enseignement supérieur, *Informations sur le financement et les effectifs de l'enseignement supérieur*, 1998

MENRT, Direction générale de la recherche et de la technologie, *Rapport sur les études doctorales*, diciembre 1997

Ponthieux S. & J.-M. Berthelot "Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité", *Documents du CERC*, n° 105, 1992

Quenet M., *La condition des personnels enseignants de l'enseignement supérieur* Rapport au Ministre de l'éducation nationale, MEN, mayo 1994

Quermonne J.-L. *Etude générale des problèmes posés par la situation des personnels enseignants universitaires*, Rapport au Ministre de l'éducation nationale, MEN 1981

Zetlaoui J., *L'universitaire et ses métiers*, L'Harmattan, París 1999

REGLAMENTACIÓN Y LEYES PRINCIPALES:

Ley n° 83-634 de 13 de julio de 1983 modificada que trata de los derechos y obligaciones de los funcionarios.

Ley n° 84-16 de 11 de enero de 1984 que trata de disposiciones estatutarias relativas a la función pública del Estado.

Ley n° 84-52 de 26 de enero de 1984 sobre la Enseñanza Superior.

Decreto n° 84-431 de 6 de junio de 1984, que fija las disposiciones estatutarias comunes

aplicables a los docentes-investigadores e incluye el estatuto particular del cuerpo de profesores de universidades y del cuerpo de maestros conferenciantes.

Decreto n° 87-31 de 20 de enero de 1987 relativo al Consejo Nacional de Universidades

Diego E. Endero

Consejo de Investigación de Educación Superior y Trabajo Universitario de Ecuator

CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES

UNA PROFESIÓN INCIENTA

Al analizar los diversos sectores de la producción y los servicios en algunas sociedades modernas y las diversas instituciones encargadas de ellos, podemos observar que el sector de la educación superior y la investigación es peculiar en varios aspectos. Podemos caracterizarlo por un conjunto de objetivos relativamente abierto, un mecanismo coercitivo no demasiado estricto, un control y una dirección desde arriba, un alto grado de fragmentación y, finalmente, aunque igualmente importante, por una fuerte influencia de los individuos directivos —la profesión académica— en la determinación de objetivos, la gestión y administración de sus instituciones y las rutinas diarias del trabajo en el sector educativo. Además, si observamos las interrelaciones entre diferentes sectores de la producción y los servicios, podríamos considerar a la profesión académica también como una de las más influyentes en la modelación de otros sectores, como subrayó —por ejemplo— Harold Perkin (1969) llamando a la profesión académica la "profesión clave".

Sin embargo, el debate público y la reflexión académica sobre el ámbito del profesorado no se caracterizan por la satisfacción y la serenidad. Nos encontramos con quejas constantes sobre que el concepto de una profesión académica única podría ser una ilusión, que la profesión académica difícilmente es capaz de manejar los estándares profesionales con los que tiene que convivir, y sobre que la profesión académica está en peligro.

En segundo lugar, es razonable preguntarse en qué medida el nuevo concepto de la "profesión" es el adecuado para los académicos que se dedican a la educación superior y qué parte de este concepto tenemos tendencia a enfatizar cuando hablamos en el contexto académico: un "profesión" mejor representada por las profesiones independientes liberales de abogados de "habituado", profundamente arraigado en características profesionales y corporativas; o, por último, de "persona", empleado en grandes instituciones que tienen que proporcionar un servicio eficiente. Obviamente, es posible incorporar cualquiera de estas opciones cuando se trata de hablar de los académicos en la educación superior. Podrían ser usadas como alternativas pero también pueden mezclarse en el mismo tiempo, la misma institución o en la misma posición académica. Sin embargo, se observan diferentes tradiciones conceptuales, y tenemos que tener en cuenta las variaciones significativas de la profesión académica según los países. Por ejemplo, el enfoque Oxbridge, el de Humboldt y el Napoleónico. Además podemos observar que existen leyes nacionales específicas y otras regulaciones, y tenemos que considerar también las condiciones económicas y sociales específicas de cada país.

En tercer lugar, podemos preguntarnos si los cambios recientes y los nuevos desafíos

Vientos de Cambio: Condiciones de Trabajo y Empleo del Personal Académico en Europa

Jürgen Enders

Centro de Investigación de Educación Superior y Trabajo Universidad de Kassel

1. UNA PROFESIÓN INCIERTA

Al analizar los diversos sectores de la producción y los servicios en nuestras sociedades modernas y las diversas instituciones encargadas de ellos, podemos observar que el sector de la educación superior y la investigación es peculiar en varios aspectos. Podría caracterizarse por un conjunto de objetivos relativamente abierto, un mecanismo coercitivo no demasiado estricto, un control y una dirección desde arriba, un alto grado de fragmentación y, finalmente, aunque igualmente importante, por una fuerte influencia de los trabajadores directivos —la profesión académica— en la determinación de objetivos, la gestión y administración de sus instituciones y las rutinas diarias del trabajo en el sector respectivo. Además, si observamos las interrelaciones entre diferentes sectores de la producción y los servicios, podríamos considerar a la profesión académica también como una de las más influyentes en la modelación de otros sectores, como subrayó —por ejemplo— Harold Perkin (1969) llamando a la profesión académica la “profesión clave”.

Sin embargo, el debate público y la reflexión académica sobre el ámbito del profesorado no se caracterizan por la satisfacción y la serenidad. Nos encontramos con quejas constantes sobre que el concepto de una profesión académica única podría ser una ilusión, sobre que la profesión académica difícilmente es capaz de manejar las tensiones profesionales con las que tiene que convivir, y sobre que la profesión académica está en peligro.

En segundo lugar, es razonable preguntarse en qué medida el marco conceptual de la “profesión” es el adecuado para los académicos que se dedican a la educación superior y qué parte de este concepto tenemos tendencia a enfatizar cuando hablamos en el contexto académico: de “profesión” mejor representada por las profesiones independientes llamadas liberales; de “estamento”, profundamente arraigado en características preindustriales y preprofesionales; o, por último, de “personal”, empleado en grandes instituciones que tienen que proporcionar un servicio eficiente. Obviamente, es posible incorporar cualquiera de las tres opciones cuando se trata de hablar de los académicos en la educación superior. Podrían ser tratadas como alternativas pero también pueden mezclarse en el mismo sistema, la misma institución o en la misma posición académica. Sin embargo, se observan diferentes tradiciones conceptuales, y tenemos que tener en cuenta las variaciones sistemáticas de la profesión académica según los países. Por ejemplo, el enfoque Oxbridge, el de Humboldt y el Napoleónico. Además podemos observar que existen leyes nacionales específicas y otras regulaciones, y tenemos que considerar también las condiciones económicas y sociales específicas de cada país.

En tercer lugar, podemos preguntarnos si los cambios recientes y los nuevos desafíos

de la educación superior afectan gravemente a la profesión académica. Desde hace dos décadas aproximadamente se asume, en términos generales, que la profesión académica parece sentirse cada vez más atrincherada y los textos relacionados existentes sugieren (compárese por ejemplo, la vista general de Clark, 1987; Altbach, 1991; Morey, 1992) que el sentido de crisis ha crecido en lo que concierne a la profesión académica. Declive, erosión y desprofesionalización son palabras utilizadas frecuentemente en un amplio número de textos, que se plantean si la profesión académica podría estar en trance de perder sus rasgos característicos tradicionales. La preocupación acerca de la profesión académica está obviamente ligada con la masificación de la educación superior y la tendencia secular hacia una sociedad de “conocimiento”, una sociedad “altamente cualificada”, una sociedad de “aprendizaje durante toda la vida” o una sociedad de la “información”. Cualquiera que sea el título en abreviatura, la transición de la educación superior y el papel y la naturaleza cambiante del conocimiento para la sociedad parecen ir acompañados de cambios en la educación superior y sus interrelaciones con la sociedad, que son un arma de doble filo para las universidades, su estatus, función y papel (V. Teichler y otros 1998)

2. PRESIONES RECIENTES

En muchas sociedades industriales, la coincidencia de tres fenómenos ha contribuido al clima político en los sesenta y principios de los setenta, que permitió un aumento sustancial de los gastos en educación superior:

- el auge del paradigma clave de la economía de la educación, es decir la creencia de que se necesita una inversión sustancial en educación para asegurar el crecimiento económico,
- la disposición a reducir la falta de igualdad de oportunidades en la educación, y
- las protestas estudiantiles radicales de final de los años sesenta.

En varios países, ese periodo quedó ensombrecido por fuertes controversias sobre el futuro de la educación superior y sobre el papel que los profesores, el personal académico ayudante, los estudiantes y posiblemente el personal de administración deberían desempeñar en los procesos de toma de decisiones en la educación superior. Sin embargo, en retrospectiva, este periodo podría ser considerado como un tiempo en que las fuerzas políticas dominantes de las sociedades industriales consideraban la educación superior como un sector relevante para el futuro de la sociedad.

Desde hace unas dos décadas, sin embargo, se asume generalmente que la profesión académica parece sentirse cada vez más atrincherada, y observamos el aumento del número de textos dedicados al estudio de la profesión académica desde perspectivas comparativas (V. Altbach 1996; Enders/Teichler 1997; Farnham 1999, Karpen/Hanske 1994; Kogan/Moses/El-Khawas 1994). Cuatro problemas íntimamente relacionados suelen mencionarse en este contexto. En primer lugar, la profesión académica parece afrontar una pérdida de estatus más rápida que en el pasado. En muchos países se asume que el profesorado perdió su alto rango en relación a otras profesiones, se informa de pérdidas relativas de ingresos, y los comienzos en la carrera se han hecho más arriesgados y peor pagados. La noción arriba mencionada de que los miembros de una profesión en expansión con una creciente importancia para la sociedad podrían considerarse fracasados se aplica a las dos últimas décadas de forma mucho más llamativa que a periodos previos.

En segundo lugar, los recursos de las instituciones de educación superior están más ajustados que en el pasado. En muchos países industriales, aumentó la proporción entre estudiantes y personal académico y disminuyó la financiación básica de la investigación. Algunos de los avances podrían ser llamados “mejoras de la eficiencia” pero en conjunto está muy extendido el sentimiento de empobrecimiento de la educación superior.

En tercer lugar, la profesión académica podría perder una proporción considerable de sus poderes como gremio académico. Se observa un ascenso de los poderes de los gestores en la educación superior así como un aumento de las actividades de control del comportamiento de los académicos.

En cuarto lugar, cada vez se responsabiliza en mayor grado a la profesión académica de no prestar los servicios esperados a la sociedad. Las críticas varían desde la postura de que en la profesión académica se está asegurando suficientemente la calidad esperada hasta una acusación muy extendida de que los universitarios no aprenden lo necesario y de que la investigación no se orienta debidamente a los problemas más acuciantes de nuestros tiempos.

Vivimos en unos tiempos de gran incertidumbre sobre el futuro de la educación superior y por lo tanto no es sorprendente darse cuenta de que el futuro de la profesión académica también parece incierto. Según un punto de vista, se podría esperar que la “cientificación” de la sociedad reforzará la profesión académica en su función de profesión puntera, la profesión de las profesiones (Clark 1997), que no sólo proporciona el conocimiento y capacidades de las que dependen las sociedades adelantadas, sino que es la mónada que contiene en sí misma el embrión de la sociedad futura y sirve como una especie de modelo del curso racional y desinteresado de la pericia altamente cualificada. En este contexto, la profesión académica podría ser caracterizada como la profesión axial, que forma, socializa y selecciona otros profesionales, expertos y trabajadores del conocimiento, al igual que les proporciona conocimientos basados en la investigación para su carrera. Sin embargo, esto no significa que a la profesión académica le aguarde un futuro sin problemas, porque las universidades siempre han estado cambiando, siempre adaptándose a nuevas circunstancias y parece razonable esperar una respuesta flexible frente a los cambios actuales y una continuidad en la definición de las tradiciones, al menos para el núcleo de la profesión académica.

Según otro punto de vista, la profesión académica está en peligro de perder su condición clave y su papel de liderazgo en la educación superior así como también en el desarrollo futuro de la sociedad. Se asume que existe el riesgo de que la profesión académica pierda una considerable proporción de sus privilegios y poderes como gremio académico, de que las nociones tradicionales de un control social de calidad dentro de la profesión académica se verán minadas y de que los gestores, las instituciones y los gobiernos reforzarán su influencia en los procedimientos de la educación superior y sus salidas. La desprofesionalización, burocratización y marginación son términos frecuentemente usados para analizar las consecuencias negativas de estos cambios en marcha en las condiciones externas de la profesión académica. Además, se teme un declive de la moral de la facultad, una desilusión de los académicos sobre su misión, al percibirse a sí mismos como trabajadores que hacen un trabajo rutinario, ya no fuertemente comprometido con las normas y valores tradicionales de profesión académica. Desde este punto de vista, el declive del profesorado tradicional y el descenso de la vocación académica (Clark 1997) son unas visiones razonables de un futuro posible en que la profesión académica se considere principalmente como un recurso institucional que proporcione unos servicios más o menos eficaces.

3. EMPLEO Y CONDICIONES DE TRABAJO DEL PERSONAL ACADÉMICO EN LA UNIÓN EUROPEA: UN ESTUDIO INTERNACIONAL

La siguiente presentación se basa en los análisis y datos recogidos en el contexto del proyecto sobre “empleo y condiciones de trabajo del personal académico en la educación superior: estudio comparativo de la Comunidad Europea”. El estudio fue empezado en 1998 por el Centro de Investigación sobre la Educación Superior y el Trabajo en Kassel, Alemania., y tiene cuatro objetivos principales: primero, recoger informaciones actualizadas sobre el empleo y las condiciones de trabajo del personal académico en los países europeos implicados; segundo, analizar los cambios en el empleo y las condiciones de trabajo del personal académico que se han producido en los últimos años y los debates actuales sobre estos temas; tercero analizar los cambios recientes y la situación actual en lo que concierne a los grupos de agentes y los procedimientos necesarios para cubrir los puestos en la educación superior, y cuarto, debatir qué efectos debidos al empleo académico y las condiciones de trabajo se contemplan en lo que se refiere al intercambio y la movilidad académica internacional.

Expertos de 15 países, a saber, Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Irlanda, Italia, los Países Bajos, Noruega, Portugal, España, Suecia y el Reino Unido, fueron invitados a escribir informes de cada uno de ellos para resaltar los logros de las últimas dos décadas y los puntos más avanzados de la profesión académica en los diferentes contextos nacionales. Los datos y análisis cubren los temas de empleo y condiciones de trabajo del personal académico, y aspectos relacionados con la estructura del personal y la cobertura de puestos en la educación superior, así como avances y cambios recientes en lo referente a los agentes y procedimientos importantes en esta área. El estudio llega muy a tiempo. Muchos de los países implicados en el mismo han visto cambios en lo que respecta a los agentes y procedimientos relevantes para la regulación de las relaciones de empleo del personal académico. En algunos Estados, tales como Finlandia, Alemania, Irlanda y Suecia, se han abordado recientemente decretos estatales o leyes de educación superior que se han puesto en práctica realmente en instituciones de educación superior. Los informes de los países y los primeros resultados comparativos que se dan en este ensayo son, por lo tanto, preliminares, ya que analizan un objetivo en movimiento.

4. REGULACIÓN DE LAS RELACIONES DE EMPLEO: UN TERRENO EN PROCESO DE CAMBIO

A diferencia de las llamadas profesiones liberales, los académicos no son profesionales autónomos sino que trabajan como miembros del personal de instituciones públicas o privadas regidas por normas legales. En el sector público, los académicos tienen habitualmente la condición de funcionarios civiles, como los *Beamte* alemanes o *fonctionnaires* franceses o la condición de empleados públicos. Tienen un estatuto de ley pública totalmente diferente de un contrato de empleo, incluso cuando su contrato o parte de él se ha determinado mediante negociación entre representantes de la patronal y de los empleados. Cuando el patrono es una institución privada o una institución pública no gubernamental, los académicos tienen generalmente la condición legal de empleados, regulada por contratos de empleo bajo la ley privada. Los sistemas continentales europeos de educación superior incluidos en nuestro estudio son predominantemente públicos. Esto sigue siendo cier-

to aunque hay, por un lado, algunos países con crecientes sectores privados en la educación superior, como por ejemplo Portugal y, por otro lado, algunos países donde se pueden ver continuos debates sobre el establecimiento de universidades privadas. Sin embargo, una mayoría aplastante de los académicos son funcionarios o empleados civiles. Mientras que los poderes, privilegios y condiciones de empleo del estamento académico en la Europa Continental están protegidos por la ley constitucional o administrativa, los académicos del Reino Unido trabajan bajo contratos de empleo, enraizados en los principios de la ley consuetudinaria. Tradicionalmente, forman una profesión académica relativamente unitaria en lo que se refiere a la conciencia profesional, que no tiene equivalente en la Europa continental.

Pueden citarse tres modos básicos de regular las relaciones de empleo de este personal académico: pueden ser reguladas por ley nacional, por negociación colectiva entre representantes de los patronos y los empleados o por reglamentos del patrono de la institución de educación superior. Además, varios sistemas de educación superior tienen mecanismos tradicionales de negociación individual entre un miembro del personal académico, por un lado, y representantes del patrono (autoridades nacionales o directivos de la institución) por el otro. Las normas y reglamentaciones pueden por lo tanto situarse en varios grados legales, decisiones del gobierno, acuerdos colectivos, documentos institucionales, contratos de empleo, dependiendo de las vías en que han sido determinados; o bien unilateralmente por ley nacional o reglamentaciones del patrono o bilateralmente por negociación nacional, local o individual o por una mezcla compuesta de elementos de ambos tipos. Típicamente, estas normas cubren las regulaciones de salario y carga de trabajo, seguridad del trabajo y cátedra, procedimientos de reclutamiento y promoción, beneficios marginales, años sabáticos, planes de pensiones, etc.

Durante los dos últimos siglos, la filosofía básica de la regulación de los sistemas de educación superior y las condiciones de trabajo y empleo de su personal académico han cambiado. Si bien la dirección y la profundidad de estos cambios puede variar, todos los sistemas de educación superior observados en nuestro estudio han experimentado y/o están experimentando actualmente tendencias similares. Las palabras clave en este contexto son rendimiento y calidad, competencia y flexibilidad, eficiencia y rendición de cuentas. No es sorprendente observar que el empleo y las condiciones de trabajo del personal académico no están solamente influenciadas por éstos y otros avances, sino que se consideran una herramienta importante para la adaptación a las nuevas circunstancias que afrontan los sistemas de educación superior. Aunque la dinámica y las zonas de cambio pueden diferir según los países, pueden identificarse tres tendencias importantes antes de entrar más en detalles de avances y regulaciones específicas:

Heterogeneización: es una tendencia notable en cierto número de países y puede ser analizada como la reacción y retirada de la idea anterior o filosofía de la homogeneidad legal de las instituciones de educación superior. La asunción subyacente es que la lógica de igualdad formal y homogeneidad de las instituciones de educación superior imponía severas limitaciones a la capacidad de las instituciones de educación superior para adaptarse a un entorno cambiante. En este contexto, la diversificación proporciona una herramienta para obligar a la división del trabajo entre y dentro de las instituciones de educación superior y su personal académico.

Descentralización: el entorno de la educación superior ha llegado a ser tan diverso, complejo y cambiante, que un sistema burocrático nacional con una reglamentación detallada *ex ante*, estrecho control de los procesos y presupuestos detallados en línea, ya no

puede ser el adecuado. Por lo tanto, los gobiernos tienen que tender a un sistema de control a distancia o supervisión estatal, en el cual cada institución tenga un grado mayor de autonomía. El gobierno establece objetivos amplios y un marco de financiación, donde cada institución tenga un grado más alto de autonomía para sus tareas en la enseñanza, la investigación y los servicios.

Aproximación al mercado: en lo que se refiere a los recursos financieros, personal, calidad y cantidad de los productos, se han hecho esfuerzos para crear un entorno más competitivo dentro de la educación superior. Esto podría deberse a las políticas gubernamentales para estructurar un sistema de asignación de recursos similar al del mercado, así como a los esfuerzos para reforzar la competencia entre las instituciones de educación superior y dentro de ellas. Y es que, en efecto, el control de las instituciones de educación superior se desvía en cierta medida de lo que Burton Clark (1983) ha llamado la oligarquía académica hacia, muy paradójicamente, más control por parte del Estado y del mercado. El gobierno sigue siendo el agente más importante, pero tiende a retirarse de las intervenciones operativas y pasar a ejercer un control a distancia, estableciendo los límites legales y financieros y usando instrumentos de control de calidad.

Mientras que la distribución de poderes dentro del famoso triángulo de Estado, mercado y oligarquía académica tiende a ser reordenada, han entrado otras figuras en escena (v. fig. 1).

FIGURA 1. LA NUEVA COMPLEJIDAD DE AGENTES



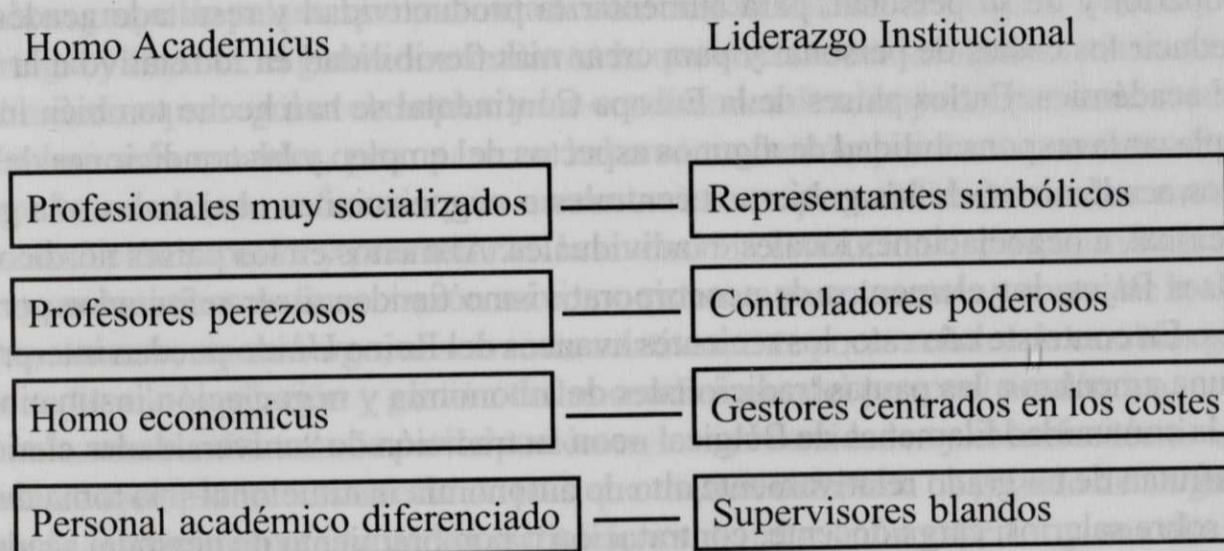
Las reformas de Europa Continental de los años setenta han establecido legalmente al personal no docente y a los estudiantes como un cuarto poder dentro de las universidades. Los recientes debates y reestructuraciones del control y la financiación de la educación superior han atraído a otros participantes financieros, que conforman un quinto poder. En último lugar, aunque son igualmente importantes, están las actuaciones para reforzar las capacidades institucionales de autorregulación, que apoyaron el establecimiento de la "clase directiva" como un agente importante en las universidades. En consecuencia, observamos un grupo muy complejo de agentes y poderes que influyen directa o indirectamente en la vida pública y privada de la educación superior y sus agentes principales, el personal académico.

Estos avances van acompañados por la asunción de que permitirán una capacidad de respuesta más flexible para controlar la educación y su personal.

Se espera reforzar la calidad de los procesos de trabajo y los resultados de las unidades básicas y de los académicos de forma individualizada, mediante los esfuerzos hechos en

dotar de personal y el desarrollo de los recursos humanos. Las actividades en estas áreas pueden comprender la reorganización de la estructura del personal y la formación doctoral, el desarrollo y la evaluación del personal, la flexibilización de la carga de trabajo, especialmente la carga de enseñanza, la introducción de sistemas de gratificaciones en los salarios y, a veces, unas escalas de pago relacionadas en parte con el rendimiento. Se espera también un mejor funcionamiento de la educación superior como instituciones modernas, es decir, que pierdan algunas de sus características anticuadas, reforzando la capacidad de autocontrol de las instituciones y su poder de gestión. Observamos varios enfoques de gestión, que podríamos denominar blandos y duros, pero la cuestión crucial para el personal académico es, obviamente, si hay un respaldo creciente o un control creciente por parte de la administración institucional. Pueden observarse al menos cuatro conceptos diferentes del *homo academicus* y su liderazgo institucional en los recientes debates sobre sus relaciones (v. fig. 2).

FIGURA 2. EL HOMO ACADEMICUS Y SU LIDERAZGO INSTITUCIONAL



En primer lugar, la confianza general en la capacidad de autogobierno de los académicos como profesionales de larga tradición y profundamente socializados que funcionan mejor solos y representada simbólicamente como liderazgo institucional está disminuyendo.

En segundo lugar, en algunos países, el debate público tiene a caricaturizar al *homo academicus* como el “profesor perezoso”, a quien hay que mantener en el trabajo mediante una gestión de incentivos a breve plazo y sanciones visibles.

En tercer lugar, y en otra variante, el académico tiende a ser visto como un *homo economicus* que puede ser fácilmente controlado por unos gestores centrados en costes que establezcan localmente normas, reglamentación e instrumentos, y para un trabajo y una producción eficaces.

En cuarto lugar, una versión más compleja resalta la diferenciación interna del personal académico y el papel de liderazgo institucional como supervisores blandos cuyo objetivo es diseñar el estatus y las tareas de los académicos de acuerdo con sus puntos fuertes y débiles.

4.1. Modernización de las relaciones de empleo: ¿convergencia o soluciones diversas?

Aunque desde hace poco existe una filosofía nueva más o menos común del autogobierno de la educación superior y con el objetivo común de hacer los sistemas de educación superior de Europa más eficientes y rentables, los cambios deben situarse en sus contextos específicos. En un cierto número de países, a saber, Finlandia, la parte flamenca de Bélgica, los Países Bajos, Suecia y el Reino Unido, los intentos de modificar el escenario para el personal de educación superior han tenido generalmente mucho más alcance que en los demás países. Para poder manejar la masificación de la educación superior, los Países Bajos y la comunidad flamenca de Bélgica han creado sistemas binarios de educación superior, mientras que en Suecia existe un sistema unitario distinto y, desde el final de la línea binaria en 1992, también en el Reino Unido. En lo que respecta a los sistemas de financiación estatal de la educación superior, se han introducido varios modelos nuevos: financiación basada en la producción, financiación por partida alzada y financiación de la investigación basada en la evaluación. Los intentos en el área de la contratación del personal incluyen actividades para mejorar la rendición de cuentas de las instituciones de educación superior y de su personal, para aumentar la productividad y resultado académicos, para reducir los costes de personal y para crear más flexibilidad en lo relativo a la fuerza laboral académica. En los países de la Europa Continental se han hecho también intentos de desplazar la responsabilidad de algunos aspectos del empleo y las condiciones de trabajo de los académicos, de los gobiernos centrales o negociaciones nacionales a la gestión institucional, a negociaciones locales e individuales. Al menos en los países nórdicos y en los Países Bajos, los elementos de neocorporativismo tienden a ser reforzados por estos avances. En contraste con esto, los recientes avances del Reino Unido pueden interpretarse como una amenaza a las pautas tradicionales de autonomía y negociación institucionales.

En la comunidad Flamenca de Bélgica —con su tradición de “universidades clericales” que disfrutaban de un grado relativamente alto de autonomía institucional— la toma de decisiones sobre salarios, carga docente, contratación o nombramiento de personal académico se ha desplazado en cierta medida hacia la patronal. Existen sindicatos y asociaciones profesionales, pero son relativamente débiles y están muy diseminados entre una amplia gama de organizaciones, mientras que los rectores, decanos y jefes de departamento elegidos desempeñan un papel significativo representando a su profesión a nivel local e intermedio.

Finlandia y Suecia, países en los que la afiliación y representación de personal académico en los sindicatos es alta, se están desplazando hacia estructuras de negociación bilateral que tienden a reforzar el carácter local de las regulaciones de las retribuciones, la carga docente, las condiciones de contratación y los nombramientos. Aquí, la determinación mediante negociación colectiva nacional establece las condiciones de marco mientras que la negociación local entre las instituciones y las ramas locales de los sindicatos regulan los demás detalles de las condiciones de empleo. En el caso de Suecia, este sistema está suplementado por negociación individual sobre los salarios y las cargas de enseñanza. En Finlandia ha sido otorgado a las universidades, por primera vez en la historia de la educación superior en este país, el derecho a designar profesores así como a establecer o rescindir cátedras. También es interesante el hecho de que los Países Bajos —donde la afiliación a los sindicatos es mucho más baja que en Finlandia y Suecia— han introducido también una estructura de negociación bilateral, donde los temas llamados primarios, es decir, retribuciones, están regulados a nivel nacional y las demás condiciones a nivel local. Como

en Suecia, la individualización de las condiciones de empleo está respaldada por otra tendencia hacia la negociación individual sobre los salarios.

El Reino Unido, con su alto grado de autonomía institucional y colegialidad profesional, se ha enfrentado a una serie de reformas e iniciativas que está sometiendo a tensiones la distribución tradicional del poder. La abolición de la línea binaria en 1992 y la inclusión de antiguas politécnicas y escuelas superiores en el sector universitario, así como el gran aumento reciente del número de estudiantes acompañado de una disminución fuerte de la financiación del gobierno para la enseñanza también han modificado el panorama. Se han abordado cambios de gran importancia en la asignación de recursos, que han conducido en realidad a una combinación de financiación de la enseñanza mediante asignaciones globales y financiación de la investigación basada en evaluaciones. Se introdujeron varias medidas para aumentar la responsabilidad institucional y los poderes administrativos en la educación superior. Además, el carácter local y la individualización en la determinación de las condiciones ha crecido para aumentar la discrecionalidad en lo que respecta a los salarios, carga docente o procedimientos de contratación/ nombramiento. En efecto, se perciben líneas que apuntan a la negociación nacional y a la influencia de los sindicatos.

En otro grupo de países, que incluiría la comunidad Valona de Bélgica, Irlanda, Noruega, Portugal y España, el grado de cambio en lo que se refiere a los agentes relevantes y los procedimientos que regulan el empleo y las condiciones de trabajo del personal académico también han sido notables, pero parecen haberse moderado por varias razones. En estos países se han realizado esfuerzos para aumentar una responsabilidad más descentralizada para la educación superior y para reforzar la autonomía institucional, para introducir nuevas formas y mecanismos de financiación así como sistemas para asegurar y controlar la calidad. Simultáneamente, sin embargo, observamos relativamente pocas señales de cambios generales en cuanto a la regulación y gestión de las condiciones del personal académico.

Irlanda, con su alta tasa de participación en las universidades y escuelas técnicas, proporciona un ejemplo interesante de un país que tradicionalmente ha gozado de un grado de autonomía relativamente alto de las instituciones de educación superior y una alta representación del personal académico en los sindicatos. Mientras que los salarios se negocian a nivel nacional, otros elementos de las condiciones de empleo como la carga docente y la contratación y el nombramiento del personal académico se negocian tradicionalmente a nivel local. Irlanda ha introducido recientemente un sistema de financiación por coste unitario y elementos para la planificación estratégica y la garantía de la calidad. Al mismo tiempo, se han subrayado garantías legales explícitas de permanencia para el personal académico por decreto oficial, y hasta ahora hay pocos signos de que tienda a cambiar el estatus relativamente estable y homogéneo del personal académico.

El sistema noruego de educación superior, que consta de cuatro grandes universidades y un número de escuelas superiores estatales y privadas, ha experimentado una gran expansión durante los años noventa. En este periodo se introdujeron medidas para la planificación orientada a los resultados y se reforzó la influencia de la administración de las universidades y escuelas superiores en asuntos académicos. Al mismo tiempo, aumentó considerablemente el número de gestores y funcionarios administrativos en la educación superior. Como en los demás países del norte de Europa, la afiliación académica a los sindicatos es relativamente alta y las condiciones de empleo se determinan por una mezcla de regulaciones unilaterales y bilaterales. La negociación sobre los salarios fue recientemente complementada con un nuevo sistema de negociación local sobre las subidas de sueldo, basadas en parte en el rendimiento del personal en la enseñanza y la investigación.

Los sistemas universitarios de Portugal y España han experimentado una gran expansión, y podría decirse que en ambos países el personal académico en la educación superior pública se ha beneficiado hasta hace poco de esta expansión en lo que respecta a sus empleos y condiciones de trabajo. Pero dado que estos sistemas se enfrentan cada vez más a las consecuencias financieras del “crecimiento hasta el límite”, el futuro de la próxima generación de académicos jóvenes ha llegado a ser, sin embargo, un tema de preocupación. En Portugal y España, tradicionalmente, las condiciones de trabajo y empleo del personal académico han sido reguladas principalmente por la autoridad estatal central, complementada mediante negociación nacional o consultas con los sindicatos encargados de la totalidad de los servicios públicos. Por diversas razones esta situación ha cambiado en cierta medida. Portugal está pasando de un sistema de educación superior de élite a uno masivo, experimentando un crecimiento considerable del sector privado en la educación superior, que comprende en la actualidad aproximadamente un tercio de todos los estudiantes. Aunque las instituciones privadas funcionan sujetas a la ley pública, las condiciones del personal académico como empleados del sector privado difieren significativamente de la de sus colegas del sector público. España ha pasado a un sistema masivo a principios de los ochenta y ahora está cerca de una cuota de participación en la educación superior del 45% aproximadamente. En los ochenta se hicieron intentos para descentralizar el control de la educación superior, reforzando, por un lado, la responsabilidad de los gobiernos regionales y por otro la autonomía de las instituciones de educación superior. La estructura del personal cambió de un sistema tradicional de cátedras a un modelo de departamentos, y se introdujeron nuevas categorías de personal académico. A principios de los noventa se implantó un sistema de salarios con gratificaciones por productividad y una evaluación continua individual del personal académico.

En otro grupo de países formado por Austria, Francia, Alemania, Grecia e Italia, el grado de cambio en lo que se refiere a la regulación de los sistemas de educación superior y su personal académico se considera relativamente limitado. Austria, Francia, Grecia e Italia mantienen unos sistemas bastante centralizados de educación superior, en los que los términos de empleo y condiciones de trabajo del personal académico están regulados principalmente por el gobierno central. En Alemania, la responsabilidad de la educación superior y su personal académico es compartida entre el gobierno central y los 16 estados federales, que tienen considerable autonomía. Por varias razones relacionadas entre sí, los sindicatos y/o asociaciones profesionales tienen sólo una influencia limitada en estos países. En la negociación nacional el personal académico está representado por sindicatos encargados del sector público y por lo tanto desempeñan un papel marginal. El poder nacional de los sindicatos académicos puede verse diluido, dado que su afiliación es relativamente baja y está repartido entre varias organizaciones. La influencia de las asociaciones u organizaciones profesionales puede también repartirse en demasiados “clubs”, organizados según una gran variedad de cátedras o profesiones. Sin embargo, la afiliación en las organizaciones profesionales puede ser relativamente alta, como en Austria, pero las asociaciones profesionales están divididas entre las que cubren al profesorado en los rangos más altos, y los que cubren al personal académico ayudante, o, como en Alemania, representan sólo al profesorado.

Ha habido, sin embargo, varias iniciativas para reformar las condiciones de la vida laboral en la educación superior en estos países, que en los años ochenta y principios de los noventa han visto varias oleadas de reformas de transcendencia variable. La educación superior en Grecia, por ejemplo, ha sido objeto de numerosas leyes de regulación de la

estructura general del personal académico, los términos de empleo y las escalas retributivas de los profesores, y se discuten actualmente nuevas leyes para superar los defectos de las últimas reformas. Italia ha experimentado las llamadas leyes Ruberti, que ofrecen mayor autonomía del gobierno central pero a las que la comunidad académica en general no ha prestado mucha atención. En Alemania se han hecho varios intentos de reformar la estructura del personal y los puestos de personal ayudante, pero la situación de los académicos más jóvenes sigue siendo motivo de preocupación. Sin embargo, durante los últimos años, en Austria, Alemania e Italia, por lo menos, se están planteando debates e iniciativas para reformar el escenario de la educación superior. Paralelamente a la Ley Universitaria Austríaca de 1993 se han hecho intentos de reforzar la responsabilidad institucional en los presupuestos y para introducir evaluaciones regulares. En la Ley Federal Alemana de Educación Superior de 1998, la autoridad central se retira en ciertas áreas de la reglamentación detallada para proporcionar más espacio a los proyectos regionales y locales en marcha, e intenta reforzar la autonomía institucional en lo relativo a la contratación y la financiación y a los distintos nuevos sistemas de financiación del Estado Federal y planificación orientada al resultado en la educación superior. En Italia, se introdujo un sistema de financiación por partida alzada para la educación superior y se crearon organismos intermedios, la Conferencia de Rectores italianos y un Observatorio de Evaluación de la Educación Superior.

4.2. Preocupación compartida: la dimensión europea

Por último pero no menos importante, esta visión de los avances y contextos nacionales tiene que ser complementada por la dimensión internacional y europea en la educación superior, aunque el fenómeno de "internacionalización" no es nuevo en la educación superior y su personal académico. Al menos en dos aspectos podemos considerar la existencia de un impacto creciente de la dimensión internacional en la contratación para la educación superior. Por un lado, los que hacen la política y los responsables de la educación superior se han hecho más conscientes de la cooperación internacional y la competencia entre los sistemas de educación superior. Se espera cada vez más que los sistemas de educación superior contribuyan a la economía y bienestar nacionales en un entorno globalizante y que mantengan su comportamiento en un entorno internacional competitivo de enseñanza e investigación. En efecto, ha crecido el interés en los avances internacionales y las tendencias en educación superior y observación mutua de los sistemas de educación superior. Además, las palabras clave de las recientes tendencias en el gobierno de la educación superior y el personal académico se están internacionalizando más rápidamente, legitimando en cierta medida las políticas nacionales en esta área.

Hay una visión extendida de que la educación superior en sociedades muy industrializadas satisface unas necesidades funcionales similares y de que la educación superior puede mejorar su rendimiento mediante reformas que tengan en cuenta la experiencia comparada. Sin embargo, notamos la sorprendente persistencia de diversas soluciones. El respeto a la diversidad de los sistemas de educación superior, por ejemplo, se considera como un principio que hay que observar en la Unión Europea, en cualesquiera actividades orientadas a promover la cooperación europea y el estímulo de una dimensión europea de educación superior. Los programas europeos en el área de la educación superior y la investigación han cambiado, por otro lado, la situación en Europa muy rápidamente.

te, al crear nuevas posibilidades de intercambio y participación en redes de investigación internacionales y apoyando la formación académica para la investigación y la enseñanza en los contextos nacional e internacional. La medida en que esta dimensión europea se hace visible en los sistemas nacionales puede diferir entre países en función del tamaño del sistema, el grado de orientaciones internacionales tradicionales y otros factores. Desde un número de países implicados en nuestro estudio, tales como Bélgica, Irlanda, Italia, Portugal o España, se informa de una influencia muy visible y apreciada de los distintos programas de la Unión Europea.

Los mercados de trabajo académico en Europa, sin embargo, distan mucho de ser internacionales. Nuestro conocimiento y los datos disponibles sobre el intercambio y movilidad del personal internacional todavía son muy limitados. Mientras que la movilidad temporal, así como un cierto grado de fuga de cerebros permanente a los Estados Unidos y la movilidad académica bidireccional entre los países industrializados y en desarrollo fueron más o menos frecuentes durante varias décadas, la movilidad dentro de Europa se está haciendo importante e interesante hoy en día, pero está acompañada de muchas barreras. Hemos encontrado pocas pruebas que indiquen que los sistemas de educación superior en observación vayan a atraer a grandes números de académicos de otros países, o, por el contrario, que vayan a sufrir problemas serios de fuga de cerebros.

5. CONDICIONES DE LA VIDA LABORAL

El apartado siguiente versará sobre las condiciones de la vida laboral en la educación superior, las preocupaciones sobre la estructura del personal, la seguridad y permanencia del puesto de trabajo, la remuneración y la carga de trabajo y el trabajo completo de los académicos en la enseñanza y la investigación. Muestra una amplia gama de temas que están siendo debatidos en la mayoría de los países en observación (véase fig. 3). Las grandes variaciones dentro y entre los países tienden a mostrar, sin embargo, que los resultados de los nuevos grupos de agentes y la reglamentación del mercado laboral académico podrían ser menos uniformes de lo esperado.

FIGURA 3. CONDICIONES DE LA VIDA ACADÉMICA: UN OBJETIVO A DEBATE.

- Estructura del personal y salidas profesionales:
Estructura de cátedras/ departamentos, vía contractual/ vía de posesión del puesto (titularización) / vía de empleados fijos.
- Seguridad del puesto de trabajo y posesión del puesto:
Aumento del personal académico a tiempo parcial/ plazo fijo, la posesión del puesto a debate.
- Salarios académicos:
Bajada relativa de los salarios académicos, ampliación de las escalas retributivas, fuentes de ingreso flexibles y relacionadas con el rendimiento
- Contratación y desarrollo de los recursos humanos:
Mejoras en la formación explícita, apoyo y control de la calidad de enseñanza, reasignación de tiempos y cargas docentes.

5.1. Estructura del personal y el tema de la posesión del cargo (titularización)

Tradicionalmente, podemos diferenciar dos tipos ideales de estructura del personal: el modelo de cátedras y el modelo de colegio departamental (v. Neave/ Rhoades 1987). El modelo de cátedras —en sus versiones de Humboldt y Napoleónica— ha estado caracterizado por un contraste relativamente grande entre el núcleo docente de la profesión, que ostenta puestos en propiedad como catedráticos, y la gran clase de personal auxiliar sin posesión del cargo, que intenta alcanzar posiciones docentes a través de periodos de tiempo relativamente largos de dos o tres niveles de la carrera y periodos de cualificación. En estas condiciones, el nombramiento para el profesorado se ve como un gran salto en el estatus y el prestigio, la independencia y los recursos.

En contraste, el modelo de colegio departamental forma tradicionalmente una organización de las unidades básicas académicas, basada más en la escuela superior que en el individuo. El personal académico desde los ayudantes a los catedráticos, se supone en general que tiene esencialmente las mismas funciones; el estatus depende de las cualificaciones y pericia reconocidas públicamente. El periodo de prueba del personal sin propiedad en el cargo es más corto, la admisión en la estructura del personal regular de cargos en propiedad llega antes y las etapas posteriores de la carrera profesional dentro de la academia están organizadas más regularmente como, por ejemplo, en el modelo por la vía de posesión de las universidades de Estados Unidos o la tradición de conferenciantes (senior), y profesores en el modelo Oxbridge (v. Halsey 1992).

Mientras que la estructura del personal en Alemania puede ser caracterizada aún muy claramente en términos del modelo de cátedra (v. Enders/ Teichler 1997), las estructuras del personal en Irlanda y Reino Unido y en cierta medida en Noruega están siguiendo más claramente el segundo enfoque. Con respecto a los demás países que contempla nuestro estudio, observamos más bien una mezcla compuesta de “tipos ideales” de estructuras de personal interpretadas en clave nacional. En Austria, Francia e Italia, por ejemplo, el personal ayudante que en su mayor parte no el cargo en propiedad, ha obtenido en cierta medida contratos permanentes y en Austria se ha introducido el nuevo cargo de profesor adjunto con propiedad en el cargo. Grecia ha introducido recientemente una nueva estructura de personal, aboliendo el sistema de cátedras y desplazándose hacia una especie de modelo de “vía de posesión del cargo” para los profesores plenos, asociados y asistentes en cuanto núcleo del personal académico. España ha introducido formalmente una estructura departamental, a pesar del sistema de cátedras como unidad básica de trabajo, que consta de tres tipos diferentes de cargos docentes en propiedad. En Bélgica, Finlandia y Suecia, países influidos por el enfoque del modelo de cátedra, los cargos docentes y los de asistentes se complementan por cargos de enseñanza estables. Suecia, sin embargo, sigue siendo un caso especial debido a la distinción relativamente clara entre los puestos de investigación por una parte y el personal solamente de enseñanza por otro lado. La estructura de personal de las universidades en Portugal podría describirse como una mezcla de asistencias tipo aprendizaje, que conducen a un modelo de “vía de cargos en propiedad (titularización)” comenzando con los profesores ayudantes sin cargo en propiedad. Finalmente, la estructura del personal en las universidades holandesas desarrolló una jerarquía de tres rangos profesionales así como puestos permanentes para los empleados académicos que apoyan y complementan al profesorado en la enseñanza y la investigación.

Una segunda observación en este contexto es que un número creciente de personal académico queda excluido de las estructuras regulares del personal, cualquiera que sea su

carácter. La expansión, así como una reorganización de la política de recursos y personal cambiaron los puestos fuera del profesorado. El ascenso de una clase de profesores no pertenecientes al profesorado titular, en respuesta al creciente número de estudiantes, así como el ascenso de un grupo de personal de investigación contratado y financiado externamente son fenómenos que se producen más o menos en todo el mundo. Tienden a incorporar valores y expectativas en conflicto en lo relativo a las funciones de la educación superior y de su personal directamente en la academia. Para un número creciente de personal, un empleo continuo y satisfactorio así como un desarrollo personal y aliento para una carrera académica "normal" se ha hecho más inseguro. El aumento del personal investigador temporal se produce, según informes, especialmente en la comunidad flamenca de Bélgica, Finlandia, Alemania, Irlanda, Noruega y el Reino Unido. España y Portugal están afrontando actualmente los resultados problemáticos del notable crecimiento reciente de la educación superior y se contempla una saturación del sistema con respecto a los recién llegados a la educación superior.

Una tercera observación es que el significado del cargo en propiedad ha cambiado en algunos países. En los Países Bajos, Suecia y el Reino Unido, la "posesión del cargo" en su sentido estricto tradicional de que el personal académico permanente sólo puede ser despedido en casos muy excepcionales, ha llegado a su fin. En estos países, el personal en posesión del cargo puede ahora ser cesado en caso de que no "sean necesarios", es decir por ejemplo si su departamento o instituto se cierran. Hasta ahora, esto parece que ha tenido poco impacto sobre la realidad de la "posesión del cargo", pero es al menos una pérdida simbólica significativa de las profesiones académicas de estos países. Finlandia ha introducido puestos temporales para catedráticos y en Austria los puestos de catedráticos o personal superior contratado han llegado a ser un tema de debate. En otros países hay debates sobre el futuro papel de la "posesión del cargo", que podrían incluir debates sobre una reducción de los cargos en propiedad, la introducción de nuevos cargos interinos al lado de los cargos en propiedad tradicionales, etc. Por el contrario, observamos un desarrollo en algunos países como Grecia, Irlanda e Italia, que ha realzado el estatus de los académicos como personal permanente o en posesión del cargo. En términos generales, en la actualidad hay pocos signos en los países europeos en observación, de que el privilegio tradicional de una gran estabilidad en el puesto de trabajo para el núcleo de la profesión se vaya a minar demasiado. El diseño de estructuras de personal, el volumen de personal con contrato a plazo fijo y la inclusión o exclusión de candidatos doctorales como miembros del personal académico tienen que ser tomados en consideración cuando echamos un vistazo más profundo a la proporción de personal académico con cargo en propiedad en los países europeos de nuestro estudio.

Una cuarta observación es, sin embargo, que la proporción del personal en posesión del cargo en las universidades, es decir de aquéllos que tienen un cargo en propiedad o un contrato permanente como empleados, varía significativamente entre países: en Portugal es la más baja con algo menos del 40%, y en Finlandia y Alemania con una proporción de cargos en posesión entre un 40 y un 50%. En cierto número de países, por ejemplo Austria, la comunidad flamenca de Bélgica, los Países Bajos, Noruega y España entre un 50 y un 60 % del personal de la universidad tiene un cargo en propiedad. Podemos estimar que en la comunidad francófona de Bélgica y en el Reino Unido el personal en propiedad del cargo asciende al 60 o 70% del personal de la universidad. La mayor proporción de personal en posesión del cargo se da en Irlanda y Francia con aproximadamente el 80% y en Italia con el 90%.

En quinto lugar, la proporción de académicos titulares de cargos de profesorado numerario en las universidades difiere significativamente también, aunque éste es claramente un grupo más selectivo en todos los países: el profesorado numerario representa alrededor del 10% del personal de la universidad en Irlanda, Países Bajos, Portugal, Suecia y Reino Unido. En Finlandia alrededor del 15 por ciento y en Austria y Alemania alrededor de un 20% del personal de la universidad tienen un puesto de profesorado. Las proporciones de catedráticos más altas se indican en Bélgica, Francia, Italia, Noruega y España, donde representan entre el 25 y el 30% del personal docente de la universidad.

En sexto lugar, la posesión del cargo o los contratos permanentes para los académicos son más comunes en el sector no universitario de la educación superior, excepto en el caso de las *Fachhochschulen* austríacas, dirigidas principalmente con personal temporal y de enseñanza a tiempo parcial. En los demás países que incluyen instituciones no universitarias en sus sistemas de educación superior, las proporciones del personal en posesión de cargo se muestran relativamente altas comparadas con el sector universitario correspondiente: en Bélgica y Finlandia aproximadamente dos tercios del personal académico de las instituciones no universitarias tienen contratos permanentes; en Francia, Alemania, los Países Bajos y Noruega esta proporción es de un 90 por ciento.

5.2. Las mujeres en la profesión académica

En todos los países la participación de las mujeres en la profesión académica ha crecido durante las dos últimas décadas. En algunos países como Alemania, Irlanda, los Países Bajos, Noruega o Suecia, esta tendencia podría haber sido apoyada, en cierta medida, por políticas deliberadas o programas para fomentar las carreras académicas de mujeres, mientras que las políticas de contratación en la mayoría de los 15 países han prestado poca atención explícita a este aspecto. En ambos tipos de países, la proporción de mujeres entre el personal académico ha crecido principalmente desde abajo, en las posiciones de personal contratado y los estratos más bajos del personal académico. La profesión académica es, sin embargo, todavía una profesión claramente dominada por los varones, y las mujeres están mucho menos representadas en el profesorado u otras posiciones de rango superior. Alrededor de una cuarta parte del personal académico en las universidades de Austria, Bélgica, Francia, Alemania, Irlanda y los Países Bajos, son mujeres. Se informa de una representación algo más alta de mujeres académicas, aproximadamente un tercio del personal universitario, en los demás países incluidos en este estudio. La proporción de mujeres académicas en las categorías de catedráticas es claramente más baja en todos los países en observación: en algunos países, por ejemplo en Austria, Bélgica, Alemania, Irlanda, los Países Bajos, Suecia y Reino Unido, parece que la proporción de catedráticas no llega al 10% del total. Esta proporción es sólo un poco más alta en los demás países; Finlandia y Francia tienen la tasa más alta de participación de mujeres entre el profesorado catedrático (alrededor del 15%). Una mirada más detallada sobre la participación de mujeres entre los académicos de instituciones no universitarias proporciona una imagen mixta: según los informes, hay unas proporciones más altas de académicos de sexo femenino en estas instituciones comparadas con el sector universitario de Bélgica, Finlandia y Noruega; la proporción de académicos femeninos en universidades e instituciones no universitarias es prácticamente la misma en los Países Bajos y Portugal. En contraste, la proporción de académicos de sexo femenino es más baja en las *Fachhochschulen* alemanas que en las universidades.

5.3. Salarios académicos y beneficios marginales

La profesión académica se ha caracterizado frecuentemente por su alto grado de satisfacción en el trabajo, y el personal académico ha sido considerado como bien recompensado en los aspectos extrínsecos e intrínsecos de su profesión. Incluso aunque no estuviesen tan bien remunerados como otros empleados comparables fuera de la educación superior, se consideraban bien recompensados por su estatus y sus ingresos. Además, las recompensas intrínsecas de su tarea, es decir, un alto grado de autonomía en el trabajo y libertad en el uso del tiempo, un bajo grado de prescripciones y control de su trabajo, la posibilidad de hacer tareas que presenten retos y exijan iniciativa, podrían ser todavía más importantes que el estatus de empleo o la paga.

Sin embargo, en un cierto número de países, si consideramos un periodo más amplio, parece haberse producido una erosión gradual de la remuneración académica. Especialmente en aquellas disciplinas en que la educación superior tiene que afrontar una competencia seria con el mercado privado de trabajo, la profesión académica ha llegado a ser menos atractiva. El prestigio y la libertad académica pueden por lo tanto compensar menos la desventaja financiera cuando los jóvenes consideran una carrera docente. Otro factor que puede tener efectos en la remuneración académica de un futuro próximo es la posible flexibilización y ensanchamiento de las escalas retributivas. A medida que más instituciones autónomas puedan tener flujos de ingresos muy desiguales, podrían ser capaces de pagar unos salarios muy diferentes y unas recompensas por rendimiento muy distintas a su personal académico.

Observando las escalas retributivas actuales en los sistemas europeos de educación superior analizados, en primer lugar observamos diferencias considerables entre los países. En términos absolutos, es decir, sin tener en cuenta los costes relativos de la vida, podemos estimar que los salarios máximos más altos del profesorado, una renta bruta entre 80.000 y 90.000 ECU al año, se pagan en Bélgica, Italia y los Países Bajos, seguidos por Francia, Alemania e Irlanda con salarios máximos por encima de 70.000 ECU. Los salarios máximos más bajos del profesorado, alrededor de 60.000 ECU o menos, se pagan en Finlandia, Portugal y España. Una consideración preliminar más detallada sobre los diferencias de pago en términos relativos muestra, sin embargo, que los salarios académicos en Finlandia, Noruega, Suecia y el Reino Unido se consideran relativamente bajos o en descenso. En estos países la insatisfacción con los salarios parece que se expresa con la máxima claridad entre el personal académico.

Una segunda observación en este contexto es que la remuneración del profesorado difiere significativamente dentro de cada país. Esto, desde luego, está influido por varios factores, como el grado de diferenciación interna de los cargos dentro del profesorado, el impacto de la antigüedad y estatus familiar sobre la renta, etc. Las mayores diferencias de pago según los informes, se dan en Austria, Francia, Alemania e Irlanda, donde los salarios iniciales más bajos para los catedráticos constituyen alrededor de la mitad del salario final máximo. Por el contrario, las diferencias de retribución entre los salarios inicial y final son relativamente pequeños en Finlandia, Irlanda, Noruega, Portugal y el Reino Unido, donde los salarios mínimos de comienzo de los profesores son unos tres cuartos de los salarios finales máximos.

En tercer lugar, se observa una variación relativamente pequeña entre países si consideramos el personal a tiempo completo al principio de su carrera académica o contratado para las categorías más bajas, por una parte, y los que han alcanzado unos puestos eleva-

dos dentro de su profesión. Los salarios iniciales de las categorías inferiores rondan el tercio de los sueldos máximos. En realidad, es posible que haya unas diferencias de pago superiores a los que sugieren estos cálculos brutos, si consideramos que el trabajo a tiempo parcial en las categorías inferiores puede ser una práctica habitual en algunos países.

Cuarto, en algunos países las escalas retributivas se han hecho algo más flexibles debido a la introducción de varios sistemas de gratificaciones. En 10 países analizados en este ensayo se observa alguna forma de pago adicional. Los sistemas difieren ampliamente según el país: observamos pagos especiales por lecciones y cargas docentes adicionales, como en Austria; participación con salario temporal en contratos de investigación, como en Bélgica; pagos adicionales por puestos de responsabilidad como en Suecia; una mezcla de sistemas de gratificaciones por enseñanza, investigación y administración, como en Francia o España; o puntos discrecionales de aumento de salario en el Reino Unido. En la mayoría de los sistemas de educación superior analizados, alguna clase de flujo de ingresos flexible y relacionada parcialmente con el rendimiento ha llegado a ser un incentivo de rendimiento y competitividad.

Quinto, por el contrario, los diversos sistemas de beneficios adicionales para el personal académico (en la mayoría de los países, arraigados en las regulaciones respectivas del servicio público) hasta ahora no han sido objeto de debate real en la contratación del personal académico. En esta área encontramos todavía un alto grado de homogeneidad, al menos entre el núcleo de la profesión académica, mientras que la situación es diferente para los que están empleados en el entorno de contratos a plazo fijo y a tiempo parcial.

5.4. La vida laboral completa

El impacto de los recientes cambios en las políticas de educación superior sobre las tareas más prominentes de enseñanza e investigación es difícil de evaluar. Los informes de cada país en este estudio y los resultados de encuestas nacionales e internacionales entre los académicos sugieren, sin embargo, que la libertad en la enseñanza y la investigación está todavía, no sólo muy valorada, sino profundamente arraigada en el núcleo de la profesión académica. Aunque observamos quejas crecientes sobre la intensificación del trabajo y los recursos menguantes, sobre la interferencia externa y la burocracia interna, la satisfacción general de los académicos con su profesión parece ser relativamente alta.

La "masificación" por un lado y las "restricciones financieras" por otro, han tenido un serio impacto en la creciente proporción estudiantes/personal docente, que puede ser muy diferente en los distintos países de Europa: esta proporción tiende a ser algo menor de 15:1 en Bélgica, Alemania, Países Bajos, Noruega, Portugal y Reino Unido por un lado y algo mayor de 20:1 en Francia e Italia. Éstos son cálculos brutos y es obvio que el personal académico de todos los países incluidos en nuestro estudio tiene que cargar con algún trabajo adicional en enseñanza. Sin embargo es sorprendente observar que en algunos países (Alemania, Noruega o Suecia) donde se dispone de datos fiables sobre la carga de trabajo y el presupuesto de tiempo, hay un uso del tiempo de trabajo relativamente estable. Obviamente, hay fuerzas encontradas que permiten al personal académico reservar una cantidad considerable de su tiempo para la investigación, incluso en condiciones de una proporción en aumento estudiantes/personal docente. Además observamos, aunque no en todos los países analizados, que el profesorado se retira un poco de la investigación y la enseñanza debido a una fuerte función administrativa y de liderazgo. Es notable que más

del 40% del tiempo presupuestado de los catedráticos de universidad en Inglaterra, los Países Bajos y Suecia se dedica a actividades distintas de la enseñanza y la investigación, a saber a tareas administrativas. Aproximadamente un tercio de los profesores de estos países informaron de que su actividad principal durante los periodos académicos no era la enseñanza y la investigación sino la administración, servicios y otras tareas a las que dedican más de la mitad de su tiempo profesional (v. Enders 1997).

En algunos países se da un papel más importante explícitamente al apoyo y control de la calidad de enseñanza. No sólo es el control de calidad una nueva obligación legal, sino que también las administraciones universitarias se hacen cargo de esta nueva tarea estableciendo mecanismos de control y recompensando la enseñanza más explícitamente en sus criterios de promoción. Más o menos incorporados en este contexto, un cierto número de países ha emprendido cambios en lo que respecta a la asignación de la carga docente de su personal académico. Por ejemplo, Finlandia se ha desplazado recientemente del sistema tradicional de establecer un número mínimo de horas lectivas por semana a un tiempo de trabajo total anual en enseñanza. España ha cambiado recientemente a un sistema modular de créditos de enseñanza. En Suecia, se ha iniciado un movimiento para contrarrestar la estricta división entre el personal docente e investigador, para lo cual se ha fijado una carga docente máxima anual. Por el contrario, Italia ha introducido un nuevo sistema de carga docente mínima al año. Marcos más o menos flexibles de carga lectiva que tienen que ser determinados mediante negociaciones a nivel local están en vigor en Bélgica, Finlandia, los Países Bajos, Noruega y el Reino Unido. Por otro lado, la carga de enseñanza es todavía más o menos fija por decreto oficial en Austria, Alemania y Portugal.

Otro tema que debemos al menos mencionar, es el ascenso de nuevos participantes económicos para la investigación en la educación superior. En general, su impacto sobre la vida interna de la educación superior y la vida laboral del personal académico parece ser limitado y más indirecto. El impacto más obvio de un desplazamiento mayor del dinero para la investigación procedente de presupuesto separado y fuentes externas es el incremento del "personal de proyecto e investigación". El ascenso de un grupo de personal de investigación, en su mayor parte sin cargo en propiedad, tiende a institucionalizar una división de trabajo entre la enseñanza y la investigación desconocida para el "núcleo antiguo" de la profesión. La diversificación de flujos de ingreso de la investigación plantea también la cuestión de hasta qué punto la investigación y la excelencia en la investigación están convirtiéndose en un área no sólo de creciente competencia sino de creciente polarización entre los "que tienen" y los "que no tienen". Esta polarización podría producirse no sólo entre instituciones, sino incluso dentro de la misma institución, creando un grado de heterogeneidad desconocido en el pasado.

6. VIENTOS DE CAMBIO: CONCLUSIONES PRELIMINARES

Los sistemas de educación superior y sus académicos viven un momento interesante de cambio. Es obvio que estos cambios se producen en el área de los agentes y procedimientos importantes para cubrir los puestos de educación superior, así como en el área de las regulaciones del empleo y las condiciones de trabajo en sí mismas. Lo que no es tan obvio es cuáles serán los resultados de estos avances. Aquí, entran en juego diferentes opciones socio-políticas así como nuestras esperanzas y temores para el futuro cuando nos planteamos diversos escenarios en los cambios a largo plazo de la profesión académica. Además,

tenemos que tener en cuenta que podríamos resaltar la continuidad o la ruptura, visiones evolutivas o revolucionarias, de acuerdo con nuestra visión de la educación superior.

Los papeles y las reglas para los agentes involucrados en la educación superior han sido mezclados. Aunque la velocidad y profundidad de estos cambios puede diferir, todos los sistemas de educación superior en observación en nuestro estudio han experimentado y/o están experimentando actualmente tendencias similares. Las palabras clave de este contexto son rendimiento y calidad, competencia y flexibilidad, eficacia y rendición de cuentas. No es sorprendente observar que la contratación y las condiciones laborales del personal académico no sólo están influidas por nuestros avances sino que se consideran una herramienta importante para la adaptación a las nuevas circunstancias a que se enfrentan los sistemas de educación superior. Aunque la dinámica y las áreas de cambio pueden diferir según los países, se pueden identificar al menos tres tendencias importantes: la heterogeneización como reacción y retirada de la anterior idea o filosofía de homogeneidad legal en las instituciones de educación superior; la descentralización como un cambio de los gobiernos hacia un sistema de control a distancia o supervisión estatal en la que todas las instituciones reciben un mayor grado de autonomía; y la entrada en el mercado, como medio para construir un sistema de asignación de recursos de tipo de mercado así como el refuerzo de la competencia entre y dentro de las instituciones de educación superior.

En efecto, el control de las instituciones de educación superior se desplaza en cierta medida desde la oligarquía académica hacia, paradójicamente, más mercado y más control estatal. El gobierno sigue siendo el jugador más importante, pero tiende a retirarse de las intervenciones operativas hacia un gobierno remoto estableciendo los límites legales financieros y usando instrumentos de control de calidad. Dentro de esos límites las instituciones gozan de mayor autonomía y responsabilidad para su personal académico.

En un cierto número de países, encontramos signos obvios de que este enfoque conduce a una creciente descentralización en lo que se refiere al empleo y condiciones laborales de los académicos. Observamos varios desplazamientos de la responsabilidad y la toma de decisiones, dependiendo del país:

“Intermediarización”: la responsabilidad se desplaza del gobierno central a organismos intermedios.

Regionalización: la responsabilidad se desplaza de las autoridades del gobierno central al regional;

Localización: la responsabilidad se desplaza a escala local de las reglas del patrono y a la negociación colectiva local;

Individualización: la responsabilidad se desplaza hacia la negociación individual entre los académicos y los representantes institucionales.

Los salarios, las cargas lectivas y otros elementos de la asignación de tiempo y recursos tienden a flexibilizarse y a reorganizarse en función de las circunstancias institucionales e individuales. Parece prematuro evaluar los resultados de estos avances, pero contribuyen a una pérdida creciente de homogeneidad dentro de la profesión académica.

Otro problema de esta tendencia hacia el control a distancia del Estado y la creciente responsabilidad institucional podría ser llamada “reburocratización”. Los agentes y procedimientos pueden diferir de país a país, pero hay signos de que la “nueva libertad” de las universidades podría generar nuevas restricciones. La descentralización de las reglas y decisiones está acompañada frecuentemente por nuevas reglas burocráticas y detalladas para que sean aceptadas por el Estado o las instituciones federales. La intención de dejar

más espacio para el juicio estratégico dentro de las instituciones viene acompañada de unas regulaciones detalladas para la evaluación del rendimiento y más regulaciones detalladas del proceso interno. En general, el formalismo externo puede traducirse a un formalismo interno.

Segundo, el escenario cambiante está obstaculizado por crecientes medidas para preservar o mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, de la investigación y los servicios bajo un control financiero más estricto y en muchos casos, en condiciones de una proporción creciente de estudiantes – personal docente. Estas medidas pueden incluir: la reestructuración del sistema de educación superior para establecer objetivos de calidad diferentes, diferentes recursos para varios sectores o instituciones de educación superior; mejora de la formación del personal académico, reestructuración de las carreras y criterios de carrera académicas de ayudantes; expansión de la evaluación y valoración del rendimiento del personal académico y vínculo de las evaluaciones con recompensas y sanciones; reestructuración de la gestión de las instituciones de educación superior y el aumento de su potencial para controlar al personal académico. En otras palabras, en la reciente política de educación superior podemos identificar métodos típicos aplicados por cualquier empresa de productos o servicios para aumentar la cantidad y/ o calidad de la producción sin recursos adicionales. La empresa desplaza su segmento de mercado de productos y servicios y puede buscar un cierto sector del mercado; la empresa cambia la organización del trabajo, la formación y las estructuras de carreras y recompensas de su personal.

En este contexto es interesante notar cómo el concepto de “personal docente” ha entrado en el campo de la educación superior. Las universidades ya no son sólo el hogar de científicos, el lugar de los educadores o terreno de crianza de elites. También son organizaciones que tienen que suministrar un servicio eficiente y para eso tienen que cuidar el personal adecuado, su personal académico.

El peligro serio y obvio de este enfoque es que podría amenazar elementos claves de la profesión académica, por ejemplo, la colegialidad de toma de decisiones, la autonomía individual en la enseñanza y la investigación, el orgullo del liderazgo intelectual y el prestigio social, la estabilidad de recompensas económicas e intrínsecas.

Hay elementos persuasivos en la tesis de la desprofesionalización y la proletarización. Los salarios tienden a ser desglosados en diferentes componentes y parecen ir declinando; el estatus del cargo en propiedad ha llegado a ser un tema de debate en muchos países; la enseñanza y la investigación son controladas e inspeccionadas y en el entorno del núcleo profesional está creciendo una fuerza de trabajo informal de personal a tiempo parcial o contrato temporal. Finalmente, observamos una transición del estatus de funcionario del personal académico a unas meras relaciones contractuales en algunos países de Europa Continental. Sin embargo, esta tesis tiende a tomar como realidad la nueva retórica de orientación a la producción y al producto, del consumismo y la flexibilidad, del mercado y la gestión. En realidad, tiende a sobrestimar el impacto de los agentes externos y las condiciones externas sobre la vida entera de la educación superior, y a subestimar los elementos de la propia idiosincrasia en diferentes contextos nacionales así como la flexibilidad, la inercia, la resistencia y la variedad de respuestas de los académicos.

Hasta ahora el carácter tradicional de la profesión académica no está contrarrestado por invocación de un nuevo modelo moderno, sino que se deja a los cambios ya en marcha, que conduzcan eventualmente a una “nueva profesionalidad” de la profesión académica o varias y diferentes profesiones académicas que esperamos encuentren una tercera vía más

allá de la erosión y el tradicionalismo para adaptarse a las nuevas circunstancias y el entorno cambiante de la educación superior.

RECONOCIMIENTOS DEL AUTOR

Este ensayo está basado en la dedicación, conocimiento y tiempo de 15 expertos de Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Irlanda, Italia, los Países Bajos, Noruega, Portugal, España, Suecia y el Reino Unido, que prepararon informes de cada país para el estudio internacional sobre "empleo y condiciones laborales del personal académico en Europa". El autor desea agradecer sus esfuerzos a Wolfgang Aigner, John E. Andersen, Berit Askling, Thierry Chevaillier, Oliver Fulton, Maureen Killeavy, Svein Kyvik, Roberto Moscati, José-Ginés Mora Ruiz, Uwe Schimank, Virgilio A. Meira Soares, Karel Tavernier, Dimitrios G. Tsaoussis y Jussi Välimaa por sus esfuerzos. Los primeros resultados comparativos del estudio que se presentan en este ensayo son totalmente responsabilidad del autor.

REFERENCIAS

- Altbach, P.G. 1991 "The Academic Profession". En Altbach, P.G. (ed.), *International Higher Education: An Encyclopedia*. Nueva York y Londres: Garland, p. 23-45
- Altbach P.G. (ed.) 1996. *The International Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clark, B.R. 1983. *The Higher Education Systems*. Berkeley. California: University of California Press.
- Clark B.R. 1987. *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Berkeley, California: University of California Press.
- Clark, B.R. 1997. 'Small Worlds, Different Worlds: The Uniqueness and Troubles of American Academic Professions', *Daedalus* 126 (4): 21-42
- Clark, S.M y Lewis, D. 1988, 'Faculty Vitality: Context, Concerns, and Prospects'. En Smart, J.C. (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol 4. Nueva York: Agathon, p. 282-318
- Enders, J. 1997. *The Academic Profession in Europe: A View from the Status Perspective*. Edimburgo: Center for Economic Reform and Transformation: Discussion Paper; 18
- Enders, J. y Teichler, U. 1997. 'A Victim of their Own Success?' *Employment and Working Conditions of Academic Staff in Comparative Conditions*, *Higher Education Policy* 34 (1): 347-372.
- Enders, J. y Teichler, U. 1995. *Der Hochschullehrerberuf mi internationalen Vergleich*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Farnham, D. (ed) 1999. *Managing Academic Staff in Changing University Systems. International Trends and Comparisons*. Buckingham: Society for Research in Higher Education y Open University Press.
- Halsey, A. 1992. *Decline of the Donnish Dominion*. Oxford: Clarendon.

- Karpen, U. y Hanske, P. 1994. Status und Besoldung von Hochschullehrern im internationalen Vergleich. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Kogan, M, Moses, I. y El-Khawas, E. 1994. Staffing Higher Education: Meeting New Challenges. Londres y Bristol: J. Kingsley.
- Morey, A. 1992. 'Introduction: Faculty and Students: Teaching, Learning and Research'. En Clark, B.R. y Neave, G. (eds), The Encyclopedia of Higher Education. Oxford: Pergamon Press, p. 1515-1535.
- Neave, G y Rhoades, G. 1987. 'The Academic Estate in Western Europe'. En: Clark, B.R (ed.), The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings. Berkeley, California: University of California Press, p. 211-27
- Perkin, H. 1969. Key Profession. The History of the Association of University Teachers. Nueva York: A.M. Kelley Publishers.
- Teichler, U. 1996. 'The Conditions of the Academic Profession: An International, Comparative Analysis of the Academic Profession in Western Europe, Japan and the USA'. En: Maassen, P.A. M y van Vught, Frans A. (eds), Inside Academica. New Challenges for the Academic Profession. Utrecht: De Tijdstroom p. 15-68
- Teichler, U; Daniel, H-D y Enders, J. (eds) 1998. Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft. Francfort a. M/ Nueva York: Campus.

Situación actual de la estructura del profesorado y posibles tendencias

Vicente Ortega Castro

Secretario General del Consejo de Universidades

Voy a tratar de dar unos datos concretos y unas breves pinceladas que sirvan para recordar cuál es la situación actual del profesorado en las universidades españolas. Sobre un total de casi 80.000 profesores, puede resultar ilustrativo conocer en qué proporción se reparten las distintas categorías en que está distribuido este colectivo. El profesorado funcionario propiamente dicho comprende catedráticos de universidad, titulares de universidad, catedráticos de escuela universitaria y titulares de escuela universitaria. El profesorado asociado en sus diversos tipos y categorías también se contempla en estos datos, separando siempre el correspondiente a Ciencias de la Salud porque su problemática es ligeramente distinta del resto; y, por último, se incluyen los datos relativos a profesores ayudantes y otros profesores visitantes, eméritos, etc.

De toda la información gráfica que se adjunta, cabe destacar que un 56% del colectivo de profesores es profesorado funcionario y el 44% restante podríamos encuadrarlo como profesorado contratado en sus diversas modalidades. En definitiva, aproximadamente algo más de la mitad es profesorado funcionario y un poco menos de la mitad profesorado contratado en sus distintas categorías.

Si comparamos estas cifras con lo que diseñaba hace 19 años la Ley de Reforma Universitaria, para ir sacando algunas conclusiones, podríamos afirmar que la realidad dista mucho del espíritu de la Ley. El artículo 33 de la Ley de Reforma Universitaria, cuando establecía las modalidades de profesorado, señalaba más o menos un esquema según el cuál se establecía en un 20% el profesorado contratado, añadiéndose a esta cifra los ayudantes y visitantes. De este modo, quedaba implícito en la Ley de Reforma Universitaria un esquema según el cuál el 70% del profesorado debería ser funcionario y un 30% contratado.

Evidentemente estas premisas no se han cumplido, -se trata de un ejemplo más de incumplimiento de las Leyes-. Habría que preguntarse por qué no se han cumplido, probablemente siempre hay que buscar las causas de un error para que no se vuelva a repetir. Y causas puede haber varias, a mí se me ocurren unas cuantas, aunque no se puede generalizar, ya que en algunas universidades habrán tenido más transcendencia unas que otras y se habrán producido circunstancias diferentes, y en otras serán un cúmulo de todas ellas, en mayor o menor medida.

Por una parte, yo creo que ha habido una financiación insuficiente en muchos ocasiones; la puesta en marcha de la Ley de Reforma Universitaria coincidió con un período de fuerte crecimiento, sobre todo en universidades nuevas, y probablemente no hubo la financiación suficiente para poder atender las demandas de un profesorado funcionario, normalmente más caro que el profesorado contratado, pero no ha sido tampoco un problema común a todas las universidades, como veremos más adelante.

Otra causa que no se dice y que yo creo que es también importante la constituyen las presiones corporativas del propio profesorado contratado, cosa que sucede en muchas universidades. Y es que los mecanismos para la toma de decisiones a la hora de adjudicar las plazas universitarias, hacen que el propio profesorado sea reacio a que salgan sus plazas a concurso; los profesores contratados prefieren muchas veces esperar, bloquear el proceso y venir como contratados desde otra universidad preparándose para acceder después a la plaza.

La toma de decisiones de los órganos de gobierno en estas cuestiones también influye en la situación. Todos sabemos que en las universidades las decisiones adoptan muchas veces la forma de pirámide invertida, es decir, se producen de abajo a arriba, y los propios departamentos tienen, con frecuencia, un sentido de propiedad de sus plazas que resulta muy difícil contrarrestar. En cualquier caso, la situación es muy variada en este sentido, dado que en unas universidades predominan estructuras facultativas y en otras estructuras departamentales. A estas posibles razones, cabría añadir, quizás, una legislación poco adecuada para afrontar situaciones cambiantes. A mi modo de ver, la propia Ley de Reforma Universitaria no fue capaz de prever los profundos cambios que se han ido produciendo en la Universidad desde el 83 hasta ahora. En las leyes hay que ser muy cuidadoso a la hora de establecer porcentajes y plazos porque casi siempre se incumplen; por ello, es preferible dejar una mayor flexibilidad para no correr estos riesgos.

Otra cuestión destacable es la distribución del profesorado dentro del cuerpo de funcionarios, es decir, la relación numérica entre catedráticos y titulares de Universidad, que es una relación que siempre se manejaba en aquel famoso documento nº 3 que nunca llegó a ser un documento oficial, pero que sin embargo es de los más mencionados. Pues bien, la relación entre número de catedráticos y número de titulares de universidad es aproximadamente de 1 a 3; y entre catedráticos de escuela universitaria y titulares de escuela universitaria de 1 a 6. Con estos datos puede afirmarse que se cumplen más o menos las previsiones implícitas detrás de la propia Ley.

Un tema de debate que ha surgido muchas veces en el seno del Consejo de Universidades y que probablemente seguirá surgiendo es el de la figura de titular de Escuela Universitaria, una figura controvertida como se ha visto en muchas discusiones, dada la diversidad de opiniones que suscita. Hay quienes creen que debe desaparecer, y hay quienes creen que no sólo debe continuar sino incluso ser reforzada. Unas u otras opiniones dependen, en definitiva, de la estructura de la Universidad y también en gran medida, de su antigüedad. Lógicamente en universidades de gran tradición, que tienen estructura más facultativa, y, en consecuencia, predominan los centros sobre los departamentos, muchos de esos centros son escuelas universitarias que existían antes de la Ley de Reforma Universitaria con su personalidad propia. Probablemente es en este tipo de centros donde se apuesta por esta figura del titular de Escuela Universitaria, que aglutina a numerosos profesores y que tiene gran importancia; no hay más que ver los datos adjuntos para comprobarlo.

Por el contrario, en universidades de más reciente creación y con estructuras departamentales, donde los departamentos imparten materias en cualquiera de las enseñanzas que pueden darse dentro de un área de conocimiento no sucede lo mismo, y la figura de titular de escuela universitaria no resulta tan necesaria porque cambian por completo los conceptos y no se habla en este caso ya de Escuela Universitaria, Escuela Superior o Facultad. Por tanto, una cuestión a debatir sería la pertinencia o no de esta figura. En mi criterio personal sí es pertinente; ahora bien, ¿debe ser obligatoria? Yo creo que no, y puesto que hay diver-

sidad de universidades y de opciones, una posible solución que se apuntó ya en el seminario sobre órganos de gobierno de las Universidades, celebrado el pasado mes de septiembre en Santander, sería el establecimiento de distintas normas que permitieran la diversidad y la flexibilidad así como la autonomía de la universidad, de tal forma que estas instituciones no tuvieran que contar necesariamente con Titulares de Escuela Universitaria. De hecho, ya hay universidades —yo conozco, por lo menos, alguna en Madrid—, en cuyos Estatutos no se contempla la figura de titular de Escuela Universitaria.

Pero además voy a decir algo que probablemente también es discutible y es que desde esa diversidad de enseñanzas que tiene la universidad, donde se combinan enseñanzas de corte muy profesional y muy vocacional con Doctorado y trabajos de investigación, desde el momento en que las escuelas universitarias y las profesiones forman también parte de la Universidad, hacen falta profesores que no tienen que ser necesariamente grandes científicos o grandes investigadores, sino buenos profesionales de una enseñanza y de la práctica de su actividad. Me estoy refiriendo a enseñanzas como Enfermería o Fisioterapia, ingenierías técnicas, etc. Y es que la Universidad tiene que tener algo fundamental: la investigación, pero en la actualidad cuenta también con otro tipo de enseñanzas muy profesionalizadas, que antes no se impartían en estas instituciones, que quizás nunca debieron formar parte del sistema universitario, pero que hoy por hoy están integradas en el mismo, y eso es irreversible. En consecuencia, la Universidad debe adaptarse a esa diversidad y contar con los profesores adecuados para cada tipo de enseñanzas.

Para hacernos una idea de cómo está distribuido el colectivo de asociados, voy a dar simplemente una pincelada que puede servir para el debate posterior. De los aproximadamente 24.000 profesores asociados que hay actualmente, algo más de 5.000 son doctores, y unos 18.000 conforman el resto de este colectivo. No existen diferencias a la hora de establecer competencias académicas entre unos y otros; únicamente a efectos retributivos, no tienen ninguna otra diferencia de tipo académico.

Si sumamos estos 5.000 ó 5.200 asociados doctores con los ayudantes doctores, que son cerca de 2.000 —concretamente 1.860 sobre un total de 5.000—, nos encontramos en números redondos con una cifra en torno a los 7.000 doctores. Con estos datos en la mano, cabría preguntarse por qué hay tantos contratados doctores, sobre todo a tiempo completo, por qué hay del orden de 7.000 personas con posibilidades de ser profesores titulares y con un coste para la Universidad similar al de un profesor titular; no hay grandes diferencias económicas entre asociados a tiempo completo y ayudantes a tiempo completo y un profesor titular. Por tanto, no es un problema de financiación, sino que obedece más a cuestiones a las que hice referencia anteriormente, tales como presiones corporativas y toma de decisiones de profesorado, a las que habría que añadir otra más de tipo cultural, y es la escasa movilidad de este colectivo, igual que sucede con los estudiantes.

En este sentido, todos tenemos experiencias que demuestran la tendencia de los profesores a quedarse donde están porque se sienten cómodos allí. Por ejemplo, en la Escuela de Telecomunicación que yo he conocido —en aquél entonces, hace veinte años, había sólo dos Escuelas mientras que en la actualidad hay catorce, creo—, había unas demandas enormes de profesorado por parte de las escuelas nuevas, y resultaba difícil que los jóvenes doctores que trabajaban en los grupos de investigación de las escuelas de Madrid y de Barcelona optaran por irse a otros centros. Se sentían cómodos donde estaban porque hay un efecto de escuelas que es un efecto también bueno. Me refiero a escuelas en el sentido de escuela académica o de escuela científica, y, en este caso, si las cosas marchan bien y hay equipamientos y buen ambiente de actividad, el profesorado es muy reacio, lógica-

mente, a cambiar de institución. Por otra parte, la cultura social en general en España es de poca movilidad. Factores familiares, factores del entorno, etc, impiden en gran medida los cambios de residencia a una gran parte de la población. En definitiva, el mercado laboral en las universidades, por llamarle de alguna manera, es bastante rígido, se mueve poco por todas las razones que he apuntado.

Ante este panorama, la pregunta que siempre surge en los debates cuando se habla de profesorado y que está implícita es la de si apostar por profesores funcionarios o contratados, o si mantener el esquema que trazaba la LRU estableciendo alrededor de un 70% de profesorado funcionario y un 30% de contratado, algo razonable desde mi punto de vista personal, ni siquiera como Secretario General del Consejo de Universidades, puesto que el Consejo tiene que emitir su opinión. A mi modo de ver, al menos un 50% debe ser profesorado funcionario del Estado y el resto contratado, y cuando digo mínimo quiero decir que una universidad puede tener un porcentaje más alto, el que quiera, es decir, que no tiene por qué ser necesariamente el mismo porcentaje para todas las Universidades, pero sí que al menos la mitad debe ser funcionario.

Otra cuestión que siempre surge también en este tipo de debates es la de si los contratos deben tener carácter laboral o administrativo. En este sentido, mi opinión personal -y sé que no es mayoritariamente compartida por el profesorado universitario ni incluso entre las centrales sindicales- es que las universidades no deben ser distintas de otras muchas instituciones del país, y, en consecuencia, los contratos deben ser de carácter laboral. Muchas de las razones por las cuáles ahora hay problemas de contratación proceden de un tipo de contrato que deja al profesor contratado administrativamente indefenso ante una posibilidad de rescisión de contrato y que dificulta la movilidad. Por ello, hay que pensar quizá en una figura que permita la contratación de investigadores, sin que haya que hacerlo siempre sobre la base de los créditos que el profesor tiene que impartir o sobre la funcionarización en su caso, porque provoca muchos desajustes. Incluso en los departamentos más dinámicos y que más se dedican a investigación y en los que más recursos hay, teniendo medios para pagar y contratar profesorado, tienen que recurrir a veces a fórmulas llamémoslas "paralegales" para poder establecer una relación laboral porque no existe una figura jurídica que permita contratar a un investigador en la Universidad. Y dado que se buscan los mecanismos para hacerlo, sería recomendable que se reconociese.

¿Por qué sostengo que tiene que haber funcionarios y contratados? Desde mi punto de vista y dando un repaso a la historia de la Universidad, el profesor funcionario es el que aporta a la universidad rasgos muy importantes en los largos plazos, como son la independencia, la libertad y la autonomía, y para eso tiene que haber un colectivo capaz de expresar la libertad de cátedra y la libertad de investigación, con un status fuerte que le dé poder en determinadas situaciones históricas coyunturales, independientemente de quién sea el Rector o el Consejero de una Comunidad, e independientemente de cuál sea incluso el sistema político. En definitiva, es importante contar con un colectivo con suficiente estabilidad y protección laboral como para que, con mayores o menores dificultades, pueda defender los principios de libertad de cátedra, libertad de investigación y autonomía de la institución, algo muy importante para la Universidad, desde mi punto de vista.

El profesorado contratado, por su parte, proporciona también otra de las cosas que ahora no tiene la universidad, y que es una mayor flexibilidad. Esto, que es bueno, por una parte, también puede resultar duro en cierta medida para quienes forman parte de este sector, pero es evidente que los crecimientos y decrecimientos en la oferta y la demanda, la creación de nuevas carreras y el decrecimiento de otras obligan a una mayor adaptabilidad

porque, de lo contrario, se produce un constante e imparable crecimiento de las plantillas con consecuencias poco deseables. No es lógico que cada vez que se implanta una nueva enseñanza en una universidad llegue nuevo profesorado y en determinadas titulaciones haya bolsas de profesorado prácticamente sin actividad al menos docente, al haber decrecido la demanda en esa titulación. De ahí la importancia de las distintas fórmulas de contratación y de que se establezcan unos mecanismos de ajuste en las plantillas. Desde mi punto de vista, habría que buscar un equilibrio entre lo que debe ser la independencia de la institución en su autonomía y en la del profesor y la flexibilidad que debe tener la Universidad como institución.

Por último, voy a tratar un tema que no por exponerlo al final es el menos importante: el régimen retributivo. Y quiero subrayar el término régimen retributivo para diferenciarlo de las retribuciones, porque ha habido discusiones de matiz sobre lo que es una cosa y la otra. En este caso me refiero, pues, al actual régimen retributivo, el que prevé la Ley de Reforma Universitaria, que es uniforme para todas las universidades y para todas las Comunidades Autónomas, tal y como establece el artículo 46. Aparte de estas retribuciones uniformes, el artículo 11 de la Ley de Reforma Universitaria deja abierta al profesor la posibilidad de contratar con empresas la realización de trabajos y cursos y de tener incentivos con cargo a los mismos. Prácticamente en ningún país de Europa existe este grado de libertad; personalmente creo que es positivo para incentivar el contacto con la sociedad y la producción científica, aunque se hace un uso muy limitado de esta posibilidad que da la Ley.

Por otra parte, hay un esquema establecido de complementos por méritos docentes y de complementos por méritos de investigación que, aunque habrá que revisarlo, ha resultado beneficioso, sobre todo el referente a investigación por lo que ha alentado esta actividad en el ámbito universitario. Además, hay que decir en su honor, aunque quizás no sea éste el foro más apropiado, que el profesorado universitario es el único cuerpo de funcionarios que somete su complemento de productividad a una evaluación, que incluso es bastante rigurosa. De hecho, cuando desde otras instancias se formula alguna crítica a este colectivo, siempre subrayo esta particularidad.

A la hora de plantearnos cuál sería el régimen retributivo más adecuado, sin entrar en cifras, yo apuntaría un régimen básico mínimo uniforme regulado por la Administración Central; y un régimen complementario voluntario regulado por las Comunidades Autónomas, dentro de este régimen básico mínimo establecido por el Estado. Sé que esto es un tema que suscita muchas controversias, pero ni las universidades son todas iguales ni las Comunidades Autónomas son equiparables en lo que a condiciones de vida y características se refiere. Por supuesto, habría que mantener los incentivos del artículo 11 de la Ley de Reforma Universitaria, aunque mejor regulados para que recogieran con mayor precisión los distintos supuestos; y los complementos de productividad de rendimiento de la función de investigación.

Quiero insistir una vez más en que se trata de puntos de vista personales, y en la necesidad de empezar a dar juego a las universidades por un lado y a las Comunidades Autónomas por otro. Sé que esto es peligroso porque, en definitiva, implica que cada Comunidad Autónoma o cada Universidad tenga que tomar decisiones que ahora están en manos del Estado. Y muchas veces resulta menos complicado para el Consejero de la Comunidad o para el Rector de la Universidad que sea la Administración Central quien establezca lo que hay que hacer, pero creo que si somos coherentes con los principios de diversidad y de autonomía, tenemos que dejar también en otras instancias los procedimientos de selección,

las retribuciones, etc. Los Rectores se quejan con frecuencia de que únicamente tienen autonomía en el gasto, pero también disponen de amplios márgenes de libertad en la captación de ingresos, en la selección de alumnos o en la selección y régimen del profesorado. Yo creo que cuando se reclama autonomía se debe estar dispuesto también a asumir esa responsabilidad de que se pueda ser distinto en la toma de decisiones, y una vez asumida es cuando realmente se puede ejercer dicha autonomía, tanto desde las Universidades como desde las Comunidades Autónomas.

DATOS ESTADÍSTICOS
Consejo de Universidades

TABLA 1. Distribución nacional del profesorado universitario

| | Total | % del total | % del Func. |
|---------------------------------------|---------------|---------------|---------------|
| Profesorado funcionario | 43.606 | 56,0% | 100,0% |
| Profesorado asociado | 24.070 | 30,9% | 55,2% |
| Profesorado asociado CC. Salud | 4.910 | 6,3% | 11,3% |
| Ayudantes | 4.648 | 6,0% | 10,7% |
| Visitantes, emeritos y otros | 648 | 0,8% | 1,5% |
| Total profesorado | 77.882 | 100,0% | 178,6% |

Fuente: Consejo de Universidades, junio 1999.



...ción, la tecnología, la cultura, y la propia organización, como no puede ser de otra manera. Son los integrantes de un personal de administración y servicios que no ha participado activamente en los órganos de gobierno hasta tiempo muy reciente, ¹ respecto al 20% de

¹ Año que la "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción" llama al personal docente, a los estudiantes y al personal administrativo y técnico, entre otros, a ser asociaciones basadas en el interés común, el respeto mutuo y la credibilidad (que) definen la comunidad esencial para renovar la enseñanza superior" UNESCO, París, 5-21 de octubre de 1998.

² La Ley 14/1970, de 4 de agosto (BOE del 6), general de educación y financiación de la enseñanza superior (LGE), da entrada a la novedosa figura del gobierno para el desempeño de la gestión de

TABLA 2. Distribución del profesorado funcionario por cuerpos

| | Numerario | Interino | Total | % del func. | % de interinos | % del total prof. |
|--------------|---------------|--------------|---------------|---------------|----------------|-------------------|
| CU | 7.130 | 6 | 7.136 | 16,4% | 0,1% | 9,2% |
| TU | 21.635 | 1.193 | 22.828 | 52,4% | 5,2% | 29,3% |
| CEU | 1.849 | 28 | 1.877 | 4,3% | 1,5% | 2,4% |
| TEU | 10.568 | 1.197 | 11.765 | 27,0% | 10,2% | 15,1% |
| Total | 41.182 | 2.424 | 43.606 | 100,0% | 5,6% | 56,0% |

CU Catedráticos de Universidad.

TU Titulares de Universidad.

CEU Catedráticos de Escuela Universitaria.

TEU Titulares de Escuela Universitaria.

Fuente: Consejo de Universidades, junio 1999.

TABLA 3. Distribución del colectivo de asociados (sin CC Salud)

| | Doctores | | | No doctores | | | Total |
|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|---------------|---------------|
| | TC | TP | Total | TC | TP | Total | |
| Tipo 1 | 133 | 869 | 1.002 | 739 | 6.402 | 7.141 | 8.143 |
| Tipo 2 | 651 | 565 | 1.216 | 3.380 | 4.080 | 7.460 | 8.676 |
| Tipo 3 | 2.042 | 881 | 2.923 | 1.800 | 2.043 | 3.843 | 6.766 |
| Tipo 4 | | 129 | 129 | | 356 | 356 | 485 |
| Total | 2.826 | 2.444 | 5.270 | 5.919 | 12.881 | 18.800 | 24.070 |

TC-A Tiempo completo.

TP-A Tiempo parcial.

Fuente: Consejo de Universidades, junio 1999.

TABLA 6. Distribución de ayudantes

| | Doctores | No doctores | Total | % del total ayudantes | % de doctores |
|--------------------|--------------|--------------|--------------|-----------------------|---------------|
| De facultad | 1.623 | 1.327 | 2.950 | 63,5% | 55,0% |
| De EU | 237 | 1.461 | 1.698 | 36,5% | 14,0% |
| Total | 1.860 | 2.788 | 4.648 | 100,0% | 40,0% |

Fuente: Consejo de Universidades, junio 1999.

El profesorado universitario: Cinco cuestiones cardinales a las puertas del siglo XXI

Juan Manuel del Valle Pascual

Universidad Politécnica de Madrid

José Ramón Chaves García

Universidad de Salamanca

I. INTRODUCCIÓN

1. Mira quién habla

Algo nos conduce a entender que hablar del profesorado universitario es cosa de los profesores universitarios. Por no se sabe qué razones la sociedad sólo a ellos les ve revestidos de la *auctoritas* suficiente para el empeño, y si acaso y con notables limitaciones, ha admitido la voz inexperta de los estudiantes, desde la atalaya de un paternalismo que perdonaba la vehemencia estudiantil para seducir futuribles académicos a los que había de atraerse desde las bancadas del aula por imantación para la posterior perpetuación de la cátedra, que hacía inexorablemente precisa la inyección de nueva sangre que en su momento tomara el relevo de la antorcha de la muy noble función académica, socialmente imprescindible para la pervivencia del proceso de enseñanza y aprendizaje de la ciencia, la cultura y la tecnología para la regeneración de la sociedad misma. Tal vez sea que está presente en exceso la conciencia de que la Universidad hunde sus raíces históricas en el gremio, en la corporación, y en ellos sigue, un tanto distante de la sociedad actual a quien se debe.

De manera inadvertida se nos abre hoy por el Consejo de Universidades una palestra inestimable —que aprovechamos— para que comience a escucharse la voz de un colectivo¹ técnico que no postula por intereses propios, y que desde hace tiempo observa la universidad desde la sala de máquinas del enorme navío de la academia, siempre en crisis y siempre activa, como el *Titanic* frente al iceberg contra el que nunca colisiona, ni va a colisionar, en el cuestionamiento vital de la universidad, que nunca corre peligro de muerte, sino de un mejor servicio a la sociedad desde un encomiable sentido de la crítica de la ciencia, la tecnología, la cultura, y la propia organización, como no puede ser menos.

Somos integrantes de un personal de administración y servicios que no ha participado activamente en los órganos de gobierno hasta tiempo muy reciente,² respecto al que se

¹ Ahora que la “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción” llama al personal docente, a los estudiantes y al personal administrativo y técnico, entre otros, a la asociación basada en el interés común, el respeto mutuo y la credibilidad (que) deberá ser una modalidad esencial para renovar la enseñanza superior” UNESCO. París. 5 al 9 de octubre de 1998.

² La Ley 14/1970, de 4 de agosto (BOE del 6), general de educación y financiamiento de la reforma educativa (LGE), da entrada a la novedosa figura del *gerente* para el desempeño de la jefatura de

cuenta ya con una notable sensibilización sobre la importancia de sus tareas cotidianas.³ Es la voz de la *eficacia indiferente* subordinada al gobierno de cualquier institución que nunca estará, ni pretende estar, aquélla en condiciones de apropiarse de sus fines, y que permite aposentar reglas propias de comportamiento, haciendo previsibles sus reacciones a la vista de un hecho concreto, desde su neutralidad política, haciendo más factible la neutralidad administrativa del gobierno universitario, al que aporta su profesionalidad.⁴ Desde esta palestra imparcial y por ello privilegiada afrontamos el discurso, para que nadie pueda pensarse que hay algo de interés personal en él, o de la revancha típica emprendida por *uno de los nuestros*, maltratado por la corporación, cuya crítica puede deberse a la reconfiguración de la piel escoriada. No es eso, no es eso, que diría ORTEGA.

Nuestras palabras se van a deber a la observación exógena del fenómeno de la docencia universitaria, con la que hoy habitamos, en proximidad a los círculos reducidos de decisión universitaria, sin interés alguno del que apropiarnos, en un eventual *spoils system*, que de manera alguna puede pretender un gestor de la nueva universidad, con la que convivimos en una relación de amor y crítica leal como teóricos, y de servicio como profesionales, desde el sencillo puesto del servicio jurídico de dos universidades importantes en el panorama estatal. Y una confesión: Sabemos muy pocas cosas, es verdad, decimos tan sólo lo que hemos visto.⁵ Para lo que pedimos perdón por hurtarle las palabras a LEÓN FELIPE. Y a partir de ahí opinamos. Como a partir de aquí admitimos el disenso.

todo el personal no docente universitario (art. 79), teniendo aquél el derecho de asistencia con voz y voto a las reuniones del patronato (art. 83.3), y éste a la junta de gobierno (art. 85.2). El art. 4 de la LO 11/1983, de 25 de agosto (BOE de 1 de septiembre), de reforma universitaria (LRU), garantizará la representación, también de este colectivo, en los órganos de gobierno universitarios. La Ley de 29 de julio de 1943 (BOE del 31), sobre ordenación de la universidad española, estableció la figura del *oficial mayor* (art. 81), bajo la dependencia del secretario general, jefe inmediato de los servicios administrativos (art. 80), pero de extracción docente, este último como el administrador general (art. 98), y referenció la existencia de un interventor general, también docente (art. 99). Mucho más lejanamente la Ley 10 del título XXXI de las VII Partidas de Alfonso X el Sabio reconocía la existencia en las universidades de los *bedeles* o mensajeros y de los *estacionarios*, para escribir o enmendar los libros. La universidad medieval conoció de la figura de los *syndici* equivalentes a los actuales abogados de las universidades, a la sazón sujetas a mucha litigación, cual nos refiere ALEKSANDER GIEYSZTOR, en "administración y recursos", de la obra colectiva bajo el título "Historia de la Universidad en Europa. Vol. I. Las universidades en la edad media". Servicio editorial. Universidad del País Vasco. Bilbao. 1994. Pág. 144.

³ Como resalta el Rector DE LA PLAZA PÉREZ en el prólogo del texto del "Tercer curso sobre régimen de las universidades públicas", celebrado entre los días 6 y 10 de marzo de 1995 en la Universidad Politécnica de Madrid, y obrante en el texto del mismo nombre, al decir que al profesor universitario "*le resulta cada día más imprescindible contar con gestores capaces e imaginativos que comprendan sus ansias, sus proyectos, sus frustraciones y sus logros. No precisan un gestor empresarial, solamente, sino un compañero de viaje por un camino difícil. La gestión universitaria es tarea compleja para la que también debe estarse constantemente aprendiendo*". Pág. 5

⁴ Como destaca FERNANDO GARRIDO FALLA, en "La posición constitucional de la Administración Pública", en el texto que redacta en compañía de MARIANO BAENA DEL ALCÁZAR y RAFAEL ENTRENA CUESTA, bajo el título común de "La Administración en la Constitución". Centro de Estudios Constitucionales. Madrid. 1980. Pág. 41 y ss.

⁵ ANDRÉS OLLERO TASSARA asevera que los libros han surgido "*más vinculados a otros libros que a los problemas cotidianos del contexto*". En "Qué hacemos con la Universidad". Instituto de Estudios Económicos. Colección tablero. Madrid. 1985. Pág. 13. Pretendemos hablar hoy más de nuestra experiencia profesional que de lo que hemos aprendido de los libros.

II. LA FUNCION PUBLICA DOCENTE UNIVERSITARIA: ¿PRINCESA O CENICIENTA?

1. Caracteres de la Función Pública Docente Universitaria.

Dentro del cosmos del personal de las Administraciones Públicas, el personal docente universitario cuenta con fisonomía propia.

Los caracteres esenciales son los siguientes:

a) Multiplicidad y diversidad.

La existencia de una cincuentena larga de Universidades, cada una de ellas dotada de autonomía propicia la existencia de otros tantos regímenes particulares del personal docente, de la mano de los Estatutos y sus respectivas normas de desarrollo estatutario.

b) Universalidad de funciones.

La fuerza expansiva de la vida universitaria lleva a extender el quehacer de los cuerpos docentes desbordando la pura docencia y la investigación para insertarse de forma activa en el engranaje burocrático para poder desarrollar su labor (captación y tramitación de ayudas e investigación, participación en los órganos colegiados de gobierno y administración, coordinación constante en la organización de la docencia, etc). Junto a ello, afloran otros cometidos complementarios al servicio de las variopintas finalidades universitarias (investigación, asistencia al universitario, extensión universitaria, sociedades universitarias, fundaciones, etc).

c) Funcionarización.

Las dotaciones de personal docente en las Universidades están formadas en su mayor parte por funcionarios de cuerpos docentes. Los funcionarios docentes poseen gran peso cuantitativo y cualitativo en la vida universitaria. Los vientos de la "laborización" no pudieron entrar en los muros universitarios y la Ley de Reforma Universitaria, propició la contratación administrativa para el reclutamiento temporal, colateral o complementario del personal académico ordinario. Este personal contratado posee un papel cuantitativo y cualitativamente de menor relieve en la vida universitaria que el atribuido a los funcionarios de los cuerpos docentes.

d) Petrificación.

La LRU estableció un modelo que cumplió una importante función. Su agotamiento, superada largamente la quincena, es evidente. El desarrollo reglamentario a duras penas puede parchear sus deficiencias. Sus puntos fuertes (competencias en manos del Estado en materia de régimen de selección y retribuciones) se revelan demasiado fuertes, y sus puntos débiles (ausencia de garantías de financiación de las plantillas adecuadas, rigidez del estatuto docente, profesorado contratado desnaturalizado) han alcanzado una endeblez alarmante.

2. Cara y cruz de las especialidades del Régimen Docente respecto del funcionariado en general

La necesidad de un régimen especial para el personal docente universitario es innegable. ¿Pero se ha acertado con el alcance de las especialidades? Veamos telegráficamente algunas de las prerrogativas y limitaciones de que disfruta el personal de cuerpos docentes respecto de los comunes funcionarios de la Administración Pública española:

- a) *Prerrogativas.* Entre otras destacaremos las siguientes:
- Selección. El procedimiento selectivo de funcionarios docentes goza de una regulación especial que garantiza la selección a cargo de funcionarios del propio cuerpo docente frente a la prohibición de composición de los tribunales con mayoría corporativista, que impera para los restantes cuerpos de funcionarios.
 - Dedicación. La dedicación a sus funciones se reparte entre la docencia y la investigación frente al monolítico diseño de la jornada del común de los funcionarios. Además los funcionarios docentes pueden elegir prácticamente a la carta su dedicación plena o parcial, frente al menú único de la generalidad de los funcionarios, todos los cuales están en régimen de dedicación plena.
 - Retribuciones. La estructura retributiva del profesorado se completa con las cantidades derivadas de los contratos del art.11 LRU, o con las retribuciones de conferencias en cursos de extensión universitaria o similares.
 - Incompatibilidades. El profesorado con dedicación a tiempo parcial posee una autorización prácticamente incondicionada para el desarrollo de actividades profesionales o asistenciales por cuenta propia o ajena. El profesorado a tiempo completo posee un generoso régimen de compatibilidad para realizar cursos o trabajos de investigación por cuenta de terceros, al amparo del art.11 de la LRU.
 - Licencias. El régimen de licencias y permisos es más generoso que las causas tasadas para el personal funcionario, tales como las derivadas del ejercicio de cargos académicos o altos cargos públicos, o las concedidas para perfeccionamiento, además del disfrute de años sabáticos en las condiciones fijadas en los respectivos Estatutos.
 - Jubilación. El profesorado tiene concedida la prórroga de la fecha inicial de jubilación hasta culminar el curso académico frente al fatalismo de la fecha máxima para el resto de los funcionarios.
 - Participación en el gobierno universitario. El profesorado, a diferencia de los funcionarios de otras Administraciones Públicas, participa activamente en la elección y provisión de los órganos de gobierno y administración universitarios, lo que sin duda mediatiza la orientación y política de los titulares de éstos.
- b) *Limitaciones.* Pueden señalarse las siguientes:
- Retribuciones. El profesorado de cuerpos docentes no consolida grado personal alguno, ni el nivel de complemento de destino servido fuera de la Universidad se consolida dentro de ella. El complemento de destino para la función pública docente en las Universidades alcanza el techo uniforme del 29, mientras que en las restantes Administraciones existen niveles 30 para puestos de alta responsabilidad. Además, el profesorado no percibe complemento de productividad en atención a la iniciativa o rendimiento, de forma discontinua, sino que se vincula al aspecto investigador y alcanza carácter fijo. El colectivo docente también se ve privado del concepto retributivo funcional general consistente en las gratificaciones por servicios extraordinarios.
 - Movilidad. El profesorado carece del derecho a traslado automático a otras Universidades debiendo repetir las pruebas de acceso para incorporarse a ellas. Además, si se queda en excedencia voluntaria deberá reingresar por un nuevo concurso, sin posibilidad de recuperar automáticamente su destino y plaza.
 - Negociación. El ámbito de negociación, al estar enmarcado por numerosa normativa imperativa del ámbito competencial estatal, es extraordinariamente estrecho.

Las Juntas de Personal docente poseen una menor capacidad de maniobra que las propias del personal funcionario de administración y servicios.

- Licencias. Algunas modalidades de licencias generales de los funcionarios son inaplicadas al personal docente (caso de los días por asuntos propios).
- Régimen disciplinario especial. Se articulan mecanismos especiales para apreciar la infracción del deficiente rendimiento del profesorado.

3. Inventario de problemas de la función pública docente

¿Deben dejarse las cosas como están o existen problemas que aconsejen la definición / reestructuración / reconversión de la función pública docente?

Un sencillo inventario de los problemas de la función pública docente universitaria arroja el siguiente panorama:

1. Regulación imprecisa del personal funcionario docente universitario, mediante la dispersión de su estatuto en normas de diverso rango (leyes, reglamentos y acuerdos de desarrollo estatutario) y procedencia (estatales, autonómicas y universitaria).
2. Excesiva uniformidad y rigidez del régimen de los funcionarios docentes para el conjunto de las diversas y variadas universidades públicas.
3. Carrera administrativa corta, ya que con carácter general todos los funcionarios docentes acceden al grupo A, con niveles 26, 27 o 29. Por término medio, la carrera docente consta de dos escalones, uno primero de Profesor Titular, y un segundo y último, que culmina al obtener la plaza de Catedrático, lo cual puede durar de ocho o diez años de media (salvo vertiginosos ascensos o tortuosas posposiciones).
4. Utilización abusiva por parte de las Universidades de sistemas no muy ortodoxos para conservar la adscripción del personal contratado o su prórroga, o bien para favorecer la culminación de la carrera docente de su personal académico.
5. Incumplimientos menores de disposiciones legales y reglamentarias en materia de personal: desnaturalización de la figura del ayudante, prórroga generalizada de los contratos de asociados, relajación de los controles de dedicación horaria y jornada, acomodación de la figura del emérito a las necesidades coyunturales, etc.
6. El sistema de selección de plazas docentes se autogestiona con vida propia, fruto de la tensión entre un procedimiento rígidamente impersonal y unos aspirantes con sentido patrimonial de las plazas convocadas en su Universidad. Las necesidades y criterios de la Universidad a duras penas gobiernan el fin del procedimiento con la consiguiente dificultad para que la institución pueda desarrollar una política de personal y plantillas adecuada.
7. La regulación de los contratos artículo 11 LRU resulta positiva pero no ha resuelto el problema de los costes indirectos ni la fina frontera entre la lucha por el mercado y la competencia desleal.
8. Ostensibles desequilibrios en el nivel de dedicación del profesorado entre distintas Universidades, y entre Centros o Departamentos de la misma, e incluso entre profesores de un mismo Centro o Departamento. Además la carga docente se reparte desigualmente y lastra en ocasiones la dedicación investigadora.
9. Deficiente puesta en marcha de los Servicios de Inspección universitarios en el ámbito docente. La función de Alta inspección del Estado en el ámbito universitario, a pesar de contar con sobrado título competencial de intervención, se ha mantenido prudentemente aletargada.

10. Las relaciones de puestos de trabajo del personal docente brillan por su ausencia, salvo alguna puntual excepción por exigencia autonómica. Su ausencia supone la renuncia a un diseño racional de las plantillas y que garantice el acompasamiento entre la dotación de personal, la consignación presupuestaria y el mejor profesor para las necesidades de cada plaza.
11. La expansión de la endogamia selectiva en el acceso a los cuerpos docentes, al servicio del localismo universitario o de intereses corporativos sectoriales o de grupo.
12. La rígida vinculación de hecho entre el cuerpo de pertenencia y el destino en una Universidad concreta dificulta la movilidad del profesor.
13. Relajación o inactividad en las medidas de control y particularmente en las disciplinarias que solo atajan los casos flagrantes o gravemente claudicantes.
14. Desnaturalización de los complementos salariales variables. El complemento docente se ha generalizado en su aplicación y el complemento de productividad investigadora, a pesar de sus objetivas virtudes, posee ínfima cuantía y no tiene traducción normativa en la promoción docente.
15. Férrea conexión de la plaza docente a un área de conocimiento y a un Departamento concreto con la consiguiente rémora a la movilidad y optimización de los recursos en casos de superávit o déficit de dotaciones.
16. Inexistencia de un sistema de financiación objetivo, externo, flexible y vinculado a plantillas-tipo o indicadores objetivos que garanticen tanto la adecuada carrera administrativa como la dotación de personal académico necesaria. Los contratos-programa, marcan la senda a seguir, aunque son más imaginativos que prácticos, más voluntariosos que efectivos, además de moverse extramuros de la función pública docente. Ello puede ser debido a que suelen carecer de una clara definición normativa de sus pautas y consecuencias.
17. Las Planificaciones estratégicas y las Programaciones Plurianuales, además de su necesaria interacción, deben poseer una clara incidencia en las políticas de personal docentes, pero lo cierto es que están despertando de forma aislada, sin paso firme y sin planteamientos de vanguardia.
18. La ingente judicialización del empleo público docente, que refleja entre otros, las tensiones entre autogobierno universitario y libertad de cátedra, o entre Departamentos y profesores, o entre directrices del equipo rectoral y la particular concepción de cada profesor de su nicho académico.
19. La total ausencia de control, o evaluación del rendimiento, de la labor desarrollada en la jornada laboral una vez cumplidas las horas lectivas, hasta completar la jornada legalmente exigible cifrada en las 37 horas y media semanales.
20. Un déficit de capacidad institucional en manos de las Comunidades Autónomas para acometer y desarrollar políticas activas de profesorado universitario, ante las dificultades de lograr consenso y efectuar un deslinde competencial preciso.
21. Condicionamiento de las políticas de profesorado por fuerzas políticas colaterales (coyuntura electoral rectoral, medidas para salir del paso, dar respuesta a imperativos legales urgentes como la puesta en marcha de titulaciones nuevas, etc).

Los males del sistema docente no se agotan, con seguridad, en el enunciado de esas proposiciones. Por otro lado, el peso e importancia de las disfunciones apuntadas no es el mismo en las diferentes Comunidades Autónomas, ni en las diversas Universidades dentro de la misma Comunidad Autónoma. Ahora bien, en conjunto, constituyen el núcleo básico de problemas que aquejan a la función pública docente universitaria.

4. El reparto competencial sobre el Estatuto Docente Universitario

La Constitución fue excesivamente cauta. Lanzó la bomba de relojería de la autonomía universitaria y se remitió a la Ley de Reforma Universitaria. La LRU nació con voluntad salomónica para garantizar el éxito de sus líneas de reforma. Mitad ley orgánica y mitad ley ordinaria. Reparto medido de competencias entre Estado y Comunidades Autónomas. Apostó por la consolidación del profesorado contratado como precio para diseñar una carrera académica de nuevo cuño. Ante tales premisas y condiciones, el Tribunal Constitucional zanjó las dudas y quizás fue más allá del deseo de los propios padres de la Ley. La autonomía universitaria la entronizó como auténtico derecho fundamental, con las garantías reforzadas que ello comporta. Para salir de la duda metafísica de si los cuerpos docentes universitarios eran de cada universidad, autonómicos o nacionales, el Tribunal Constitucional sacó de la chistera una solución mágica y los calificó de "cuerpos interuniversitarios". Así los bautizó la STC 26/87, en su F.J.12: "Los funcionarios de los cuerpos docentes tienen la condición de funcionarios interuniversitarios o comunicables entre las diferentes Universidades (lo que) justifica la aplicación al caso de las competencias exclusivas del Estado que se determinan en el art.149.1.1 y especialmente en el 149.1.18 de la Constitución". En consecuencia, el Estado se reservó las competencias sobre la selección, y el contenido esencial de los derechos (retribuciones), y las obligaciones (la dedicación).

De este modo, el Estado quedó así investido en dueño y señor de la función pública docente en las Universidades cuyas competencias se extienden al amparo de la LRU a los siguientes aspectos:

- En general, la coordinación de las Universidades en la materia.
- El establecimiento de la proporción entre profesores funcionarios y contratados.
- La regulación del procedimiento de selección y del nombramiento de las Comisiones correspondientes.
- La fijación de la estructura retributiva.

¿Y que queda para las Comunidades Autónomas? Pues muy poco. El art.6 de la LRU también recoge una competencia normativa genérica en su favor: "Las Universidades se regirán por la presente Ley, por las normas que dicten el Estado y las Comunidades Autónomas en el ejercicio de sus respectivas competencias y por sus Estatutos". El art.44 de la LRU, refiriéndose específicamente al profesorado, afirma que "el profesorado universitario se regirá por la presente Ley y sus disposiciones de desarrollo, por la legislación de funcionarios que le sea de aplicación y, en su caso por las disposiciones de desarrollo de ésta que elaboren las Comunidades Autónomas y por los Estatutos de las Universidades".

Así y todo, las sentencias del Tribunal Constitucional fueron seriamente restrictivas sobre la potestad reguladora autonómica (STC 26/87, STC 1476/89, de 21 de Septiembre; STC 235/1991, de 12 de Diciembre; STC 131/1996); en particular, la STC 235/1991 atribuye las competencias normativas en bloque al Estado sobre la función docente, y la STC 131/1996 va más allá y califica a los funcionarios docentes de funcionarios del Estado. Oigamos al Alto Tribunal en la STC 26/1987, de 27 de Febrero: "Una vez establecido el sistema funcional de los cuerpos docentes universitarios en el art.33 LO 11/1983, de 25 de Agosto, es inherente a ese sistema la exigencia de un régimen uniforme sobre determinados aspectos del estatuto funcional, lo que en último tiempo impone ciertas limitaciones, tanto de la autonomía universitaria como de las Comunidades Autónomas"; en la

misma dirección, la STC 235/1991, de 12 de Diciembre 26/1987, de 27 de Febrero) afirma que “ los extremos relativos a su relación de servicio con la Universidad a la que estén vinculados, duración de la jornada laboral, reparto de horas entre docencia y asistencia al alumnado, exención o incremento de obligaciones docentes, cómputo del tiempo de dedicación a la docencia, fijación de nuevas actividades y elección del régimen funcional docente, aspectos íntimamente conectados con la autonomía universitaria y más concretamente con la libertad para la enseñanza y la investigación que constituyen su justificación última, todo lo cual permite concluir que la regulación de dichas competencias, en cuanto encuadrables en el régimen funcional de los cuerpos docentes universitarios, corresponde al Estado”. El único paso atrás, muy tímido y de trascendencia menor, lo da la STC 235/91: “Es claro que la prohibición de incrementar la plantilla del personal funcionario docente invade la competencia de que, según el citado art.54.4 de la LRU es titular la Comunidad Autónoma para autorizar específicamente los costes de dicho personal”.

En este punto conviene dejar claro que no estamos ante un sistema eternamente rígido en que los cuerpos docentes serán patrimonio del Estado y la calderilla quede en manos de las Comunidades Autónomas. En efecto, el Tribunal Constitucional, funda su criterio en lo que la doctrina califica de “parámetros derivativos de constitucionalidad” y que viene constituido por las leyes orgánicas o arquitecturales, tales como la LRU. Dicho de otro modo, la última palabra sobre el alcance de los cuerpos docentes y su reparto competencial la tiene la LRU (¡ y su eventual reforma!), ya que la Constitución es muy parca en el tema universitario y en cuanto al profesorado, únicamente serían aplicables en todo caso los preceptos propios de la normativa básica funcional general, que como es sabido son compatibles con desarrollos normativos autonómicos. Bastaría por ejemplo, redefinir la “comunicabilidad” entre las Universidades del profesorado, para romper el monopolio estatal de su regulación.

Más aún, en el ámbito del profesorado contratado no hay escollos constitucionales para que las Comunidades Autónomas se adentren en su regulación, ya que el único título que a juicio del Tribunal Constitucional justifica la intervención del Estado, es la “comunicabilidad” entre los cuerpos docentes, cualidad que no caracteriza al profesorado contratado. De ahí, que bastaría una sencilla modificación del Real Decreto regulador de las Retribuciones del Profesorado que, mediante remisión normativa, confiase a las Comunidades Autónomas la competencia sobre el régimen de este profesorado, las cuales podrían a su vez definir el campo de intervención normativa de las propias Universidades sobre su profesorado contratado.

5. El Estatuto Docente Universitario llama a la puerta

El contexto actual universitario cara a acometer una reforma sustancial se caracteriza por las siguientes notas:

- a) Un tenso equilibrio competencial. El modelo parece tocar a su fin. La voz del Tribunal Constitucional acalló los conflictos de competencias entre Estado y comunidades Autónomas, cediendo el relevo a episódicos conflictos entre los poderes públicos territoriales y la autonomía universitaria.
- b) Un exceso y desviación del profesorado. El exceso alude a la saturación de las plantillas y la desviación a su reparto desequilibrado según las enseñanzas. La rigidez de las plantillas, tanto en cuanto a la reducción de efectivos como a su movilidad, lastra enormemente la eficacia de los retos de la Universidad pública.

- c) Las negociaciones intrauniversitarias regularizan las relaciones entre Universidad y sus estamentos bajo la teórica autoridad de supervisión del Ministro o de los Consejeros autonómicos, que aliviados de no estar en primera línea de reivindicaciones, se suelen contentar con un papel de árbitro enmudecido o con la ratificación del acuerdo, bien expresa o bien tácitamente mediante la aportación de los fondos precisos para afrontar sus consecuencias.
- d) La acuciante competitividad. La educación superior se mueve en un mercado único con número creciente de agentes y factores. El marco inmediato de referencia es la Unión Europea y el mediato es el internacional. Las Universidades a distancia y cibernéticas pisan con fuerza en el mercado. Las Universidades privadas luchan por sus cuotas de mercado y su propia supervivencia. La formación profesional lucha por su cuota de mercado.
- e) Un contexto socioeconómico en que se exagera el control y eficiencia de los recursos públicos, particularmente de los humanos.

No puede menos de hacerse observar que las modificaciones de la LRU se han movido en fase de anteproyecto en el aspecto puntual de la selección de los cuerpos docentes, y a la vista del panorama, parece oportuno ser más ambicioso en los objetivos y campo de una eventual reforma. De entrada, se plantea la cuestión de si es preciso aprobar un nuevo estatuto docente, bajo nuevos principios y criterios.

Un estatuto docente no trata de:

- Repartir el "botín" de las competencias universitarias entre Estado, Comunidades Autónomas y las propias universidades.
- Desmantelar el llamado "corporativismo académico".
- Cambiarlo todo "para que nada cambie".

Un estatuto docente trata de:

- Unificar el régimen del profesorado (categorías, derechos, obligaciones, situaciones, disciplina, etc).
- Concentrar en un único texto normativo los derechos y obligaciones.
- Evitar las remisiones normativas y reenvíos normativos.
- Crear un marco jurídico flexible que permita afrontar el impacto del descenso demográfico, las tecnologías, la competitividad universitaria y de la enseñanza a distancia... En definitiva, hay que permitir afrontar el desequilibrio entre la oferta y la demanda.
- Perfilar con nitidez las competencias estatales, autonómicas y las propias de la Universidad sobre los funcionarios docentes.

En esas condiciones el Estatuto sería único y de mínimos. La regulación básica del profesorado universitario debe ser compatible con una concepción descentralizada de la materia universitaria. Además, el Estatuto debe ser flexible para facilitar, y no obstaculizar, el ejercicio de la función directiva, ni de la Comunidad Autónoma ni de los órganos de gobierno universitarios.

En este punto, y dado que es el legislador quien posee la capacidad de definir el estatuto docente universitario, bien mediante la modificación parcial de la LRU o bien mediante la aprobación de un Estatuto de nuevo cuño, varias opciones se abren.

- A) Ahondar en la configuración "interuniversitaria" de los funcionarios docentes y mantener en manos del Estado las competencias del régimen del profesorado que garantizan su homogeneidad frente a toda veleidad autonómica o universitaria.

- B) Apostar por un mayor nivel de descentralización competencial y acudir a los mecanismos legislativos extraordinarios de transferencia competencial estatal que pongan en manos de las Comunidades Autónomas poderes sobre el régimen de los cuerpos docentes (leyes marco, leyes orgánicas de transferencias, leyes de delegación, etc).
- C) Reformar la LRU y rediseñar el reparto competencial sobre la función pública docente. Aquí varias opciones se ofrecen :
- ⇒ Opción de mínimos. Reservarse el Estado la totalidad de las competencias normativas y las Comunidades Autónomas exclusivamente la aplicación.
 - ⇒ Opción media. Reservarse el Estado el estatuto de los cuerpos docentes y las Comunidades el del profesorado contratado.
 - ⇒ Opción de máximos. Abdicar el Estado de sus competencias sobre la selección, las retribuciones o la dedicación. Dejar en manos de las Comunidades autónomas incluso la definición de las áreas de conocimiento.

El Proyecto de Estatuto de la Función pública general silencia toda referencia al aspecto de la función pública universitaria. Como siempre, parece quedar abandonada a su suerte, so pretexto de su especificidad. Aunque hemos de admitir que bienvenida sea la cautela para redefinir la función docente universitaria. A nadie se le escapa que la ligereza y la improvisación son malos consejeros. La primera exigencia es el consenso asegurando una amplia aceptación del nuevo modelo por la comunidad universitaria y las Comunidades Autónomas. Además, el nuevo modelo debe engarzar con el actual modelo de carrera docente, de tal forma que ni se produzca la revisión total de lo existente ni se atropellen derechos adquiridos y razonables expectativas. Y por supuesto, la reforma debe comportar unos costes razonables. Bien están las llamadas al consenso pero mucho mejor las apelaciones a la racionalidad en el diseño del estatuto docente, no sólo bajo la perspectiva de atajar problemas preexistentes sino de evitar que regeneren en el futuro. La Universidad del siglo XXI está en juego.

II. LA ESTRUCTURA RETRIBUTIVA DEL PROFESORADO FUNCIONARIO: ¿TRAJE A MEDIDA O JUGUETE ROTO?

1. Las retribuciones del profesorado funcionario.

Hablar de las retribuciones del profesorado funcionario es hurgar en el avispero, pero a veces es el único modo de aproximarse a solucionar algunos de los problemas de la colmena.

En atención a la simplicidad y economía expositiva, y desde una perspectiva eminentemente jurídica, en el presente trabajo nos limitaremos al campo retributivo del personal de cuerpos docentes, dejando fuera el propio del personal académico contratado así como el del profesorado médico propio de plazas vinculadas. Por retribuciones entenderemos, de acuerdo con el art.1.2º de la Ley 53/84, de Incompatibilidades en el sector público, “cualquier derecho de contenido económico derivado, directa o indirectamente, de una prestación o servicio personal, sea su cuantía fija o variable y su devengo periódico u ocasional”.

La LRU es parca al referirse al sistema retributivo del profesorado, limitándose a tres referencias telegráficas en su art.46. La primera, para deslegalizar la materia y remitirse a la reglamentación que el gobierno disponga. La segunda para imponer el “carácter unifor-

me en todas las Universidades". La tercera para establecer una válvula de escape o singularidad al sistema mediante la habilitación al Consejo Social para establecer complementos retributivos individualizados.

El contexto sociopolítico explica este planteamiento de la LRU de eludir el tema retributivo del profesorado:

- a) Cuando se elabora la LRU, allá por agosto de 1983, está anunciada la reforma de la función pública general del Estado, que vería la luz en agosto de 1984, con vocación de establecer un modelo novedoso, de ruptura con el régimen anterior, y con carácter básico y uniforme para los empleados públicos de cualesquiera Administración Pública.
- b) El legislador no deseaba congelar el rango normativo de la estructura retributiva del profesorado universitario, ni como ley orgánica, ni siquiera como ley ordinaria, ya que ello dificultaría su adaptación o modificación ulterior. Se dejó pues, en manos del Gobierno la determinación de sus componentes e incluso los términos de aplicación.
- c) El debate de la LRU era suficientemente complejo en cuanto al planteamiento de diseño de un nuevo sistema de organización del gobierno universitario, definición de categorías docentes y sistema de acceso a las mismas, que no resultó oportuno añadir un ingrediente tan espinoso como es el de las retribuciones del personal afectado por la reforma.

Un año después, cuando se aprueba la Ley de Medidas de la Reforma de la Función Pública, una auténtica revolución del sistema de empleo público, se establece en el art.23 una estructura retributiva con pretensiones de universalidad. El sistema gira en torno a un sueldo uniforme vinculado al Grupo de pertenencia según la titulación exigida para el acceso, un complemento específico vinculado a las condiciones objetivas del puesto, un complemento de destino en atención al nivel de responsabilidad, un complemento de productividad variable y no periódico, y por último, las gratificaciones por servicios extraordinarios. La Ley de Medidas para la Función Pública, consciente de que el profesorado cuenta con especialidades que le alejan de la estructura general, en su art.1.2 fija el criterio de remitir el profesorado a sus normas especiales. La legalidad de esta exclusión del régimen general fue validada por la Sentencia del Tribunal Supremo de 31 de Enero de 1989, al analizar la legalidad del R.D.986/86, de 23 de Mayo, sobre retribuciones del profesorado.

Será este Real Decreto, con el objeto expreso de regular las Retribuciones del Profesorado Universitario, el que se encargue de adaptar las previsiones de la Ley de Medidas de la Función Pública al profesorado universitario contemplado en la LRU. Sin embargo, las retribuciones universitarias son un tema escurridizo y la regulación inicial se ve reformada de la mano del R.D.1084/1988, de 2 de Septiembre y del R.D.1086/1989, de 28 de Agosto. El cuadro se completa por la Orden Ministerial de 3 de Noviembre de 1989 y la OM de 5 de Febrero de 1990. La estructura retributiva se adecua a la peculiaridad de la docencia y al régimen de dedicación (art.14 RRP). Ello sin perjuicio del régimen especial de las retribuciones del profesorado que ocupe plaza vinculada en instituciones sanitarias regulado en el R.D. 1558/1986, de 28 de Junio.

2. Consolidación y ajustes del sistema retributivo

Las normas pretenden domesticar a la realidad, pero no siempre ésta se somete pacíficamente a la norma, produciéndose el ajuste entre ambas a golpe de conflicto individual o

colectivo, o de sentencia judicial. En el caso de las retribuciones del profesorado universitario, al establecerse un novedoso sistema retributivo con incidencia sobre un amplio tejido humano, los flecos de la norma originaron dudas aplicativas que hubieron de ser solventadas en sede judicial.

En esta línea se plantearon los siguientes conflictos en sede jurisdiccional:

A) Los Profesores Titulares de Universidad reivindicaron identidad de retribuciones con los Catedráticos de Universidad.

La diferencia de complementos entre el Cuerpo de Catedráticos de Universidad y Profesores Titulares de Universidad condujo a éstos últimos a cuestionar su legitimidad apoyándose en que la LRU reconoce a ambas categorías la plena capacidad docente e investigadora, lo que a su juicio justificaba la identidad de retribuciones como natural correlato a la identidad de funciones.

Sin embargo el Tribunal Supremo dio reiterada respuesta negativa a esta pretensión. En este sentido la Sentencia del Tribunal Supremo de 28 de Octubre de 1987 afirmó que “no basta una simple equivalencia, analogía o equiparación (...) entre los Profesores Titulares de Universidad y los Catedráticos de Universidad, derivada de una manera genérica de las tareas de docencia e investigación que a unos y otros señala la LRU cuando existen sustanciales diferencias en el “status” funcional de unos y otros, ad exemplum en lo relativo a la elección del Rector o la Dirección de los Departamentos, que debe recaer en los Catedráticos de Universidad (art.8.5 LRU), superior cualificación profesional de estos últimos derivada del mayor rigor científico de las pruebas selectivas u oposiciones para ingreso en los respectivos cuerpos, diferencias todas éstas que se deben traducir económicamente en las remuneraciones complementarias, siendo orientativa en este sentido la doctrina contenida en la STS de 7 de Febrero de 1986 que exige situaciones de igualdad, identidad y exactitud en la aplicación del art.14 citado”.

Abundando en la cuestión, y en idéntica línea la STS de 1 de Febrero de 1989 declaró que “si bien es cierto que la LRU atribuye a los Cuerpos de Catedráticos y Profesores Titulares de Universidad plenamente la función docente e investigadora, exigiendo el art.25 LMRFP el mismo título para ello, no es posible contemplar aisladamente cada una de las retribuciones que señala el art.23 de esta última para estimar la concurrencia de una infracción del principio de igualdad ante la ley que consagran diversos artículos de la Constitución española (genéricamente el art.14 y más concretamente respecto de los funcionarios, los arts.23.2 y 103.3) sino que ha de tenerse presente que, desde el momento en que se trata de dos Cuerpos distintos, esa pretendida desigualdad no puede admitirse, habida cuenta de que la condición de acceso al estatuto de Catedrático es más cualificada y de superior importancia, por cuanto es normal que sea el Director del Departamento, aun cuando en circunstancias especiales pueda serlo un Profesor Titular, correspondiéndole lógicamente, la determinación y organización de la investigación a desarrollar en su área de conocimiento (art.8) ha de ser Catedrático el designado Rector (art.18) tiene una intervención esencial precisamente en diversas Comisiones y, entre ellas, en las de valoración de méritos para el acceso a Profesor Titular (art.37). En conjunto, es manifiesta la especial cualificación de los Catedráticos, que necesariamente ha de traducirse en la percepción de conceptos retributivos que no pueden ser idénticos a los de Profesores Titulares, en lo que a su cuantía se refiere; en este sentido, aun cuando las funciones de docencia y de investigación sean plenas para ambos Cuerpos, ha de reconocerse que el complemento específico a que alude el art.23.3 b) LMRFP atiende a retribuir las condiciones particulares de algunos

puestos de trabajo, en atención a las circunstancias allí establecidas, entre ellas las de especial dificultad técnica y responsabilidad que incumbe a cada uno de los Cuerpos, al tratarse, por tanto, de una discriminación que halla su fundamento en la razón objetiva de una mayor cualificación profesional reconocida por la ley a uno de los Cuerpos citados, es evidente que no puede estimarse infringido el art.14 CE (...) Ha de tenerse en cuenta que para la fijación del complemento de destino correspondiente a un puesto de trabajo también habrá de valorarse la cualificación de quienes lo desempeñen, acreditada por la superación de las pruebas selectivas exigidas para acceder a cada Cuerpo y requisitos exigidos para participar en las mismas, de acuerdo con lo establecido en los arts.37 y 38 LRU que presupone distinta capacitación profesional en la función docente e investigadora correspondiente al puesto de trabajo; en consecuencia, no existe vulneración del art.14 CE”.

La STS de 2 de Marzo de 1988 justifica el complemento específico superior para los Catedráticos con una sutil argumentación al declarar que dicho complemento “está enderezado a retribuir las condiciones particulares del puesto de trabajo pues (...) allí donde la diferencia no afecta a lo “que” se realiza, afecta a “cómo” se realiza”.

B) Los Profesores Titulares de Escuela reivindicaron la equiparación retributiva con los profesores Titulares de Universidad.

La pretensión de equiparación del complemento específico para los Profesores Titulares de Universidad y los de Escuela, fundada en la identidad de categoría docente, debe rechazarse con análoga argumentación, ya que no son idénticos ni los requisitos de acceso al cuerpo (para aspirar a Profesor Titular de Universidad es precisa la condición de Doctor) ni las posibilidades de promoción profesional (no podrán aspirar a Cátedras ni de Universidad ni de Escuela, sin la previa obtención del Doctorado).

En este sentido, la Sentencia del Tribunal Supremo de 18 de Febrero de 1988 declaró que no se podría apreciar discriminación entre la cuantía del complemento específico fijado a los Profesores Titulares de Universidad con respecto a los de las Escuelas Universitarias, pues “la diferencia del órgano en que se desempeña el puesto de trabajo, Universidad y Escuela Universitaria, es suficiente para que haya una asignación distinta”.

C) Los profesores a tiempo parcial reclamaron identidad retributiva con los profesores a tiempo completo.

Las Sentencias del Tribunal Supremo de 15 de Abril de 1988 y de 16 de Junio de 1988 consideraron ajustado a derecho la reducción de las retribuciones de los profesores a tiempo parcial respecto de los de dedicación completa, al realizarse en proporción a su respectiva reducción de jornada, así como justifican la no percepción del complemento específico afirmando que todo ello “contribuye a facilitar el necesario estímulo a los profesores que consagran la totalidad de su jornada a la vida universitaria”.

En análoga línea, más recientemente, la Sentencia del Tribunal Supremo de 5 de Abril de 1989 declaró ajustado a derecho la percepción del complemento específico en función de la dedicación ya que “la dedicación mayor o menor, al reconocerse por la ley las dos modalidades de afanarse en el desempeño de funciones debe tener y tiene un correcto reflejo en el devengo de un complemento en el que se tiene en cuenta la misma”.

D) Algún colectivo de ayudantes y profesorado contratado reclamó su equiparación al profesorado funcionario en el régimen de retribuciones básicas.

La Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Madrid de 18 de Septiembre de 1992

justifica el dispar tratamiento retributivo en que no forman parte de ningún Cuerpo docente universitario y en “ la carencia de la capacidad docente e investigadora, no superación de pruebas de acceso al Cuerpo, falta de función examinadora y de título de Doctor para la prestación del servicio, etc”.

E) Algunas Comunidades Autónomas reivindicaron su potestad normativa para adentrarse en la esfera retributiva frente a la competencia del Estado.

La Sentencia del Tribunal Constitucional 26/87, zanjó la cuestión a favor del Estado, afirmando que La uniformidad del régimen retributivo de los cuerpos docentes se fundamenta en la condición del profesorado universitario como funcionarios docentes interuniversitarios o “comunicables” entre las diversas Universidades.

Este rápido repaso judicial pone de relieve, de un lado, la elevada litigiosidad que presenta la cuestión retributiva, y de otro lado, como la especial virulencia de los “celos retributivos” en el estamento docente.

Con ello no se han agotado todos los problemas que suscita el régimen retributivo docente. Algunas tensiones se han resuelto sin traducción judicial, otras están en camino de solución normativa y otras comienzan a cobrar fuerza. Así por ejemplo, entre las primeras, se solventó la histórica reivindicación de un complemento de productividad, originariamente negado al personal docente universitario, con ocasión de la primera modificación de la reglamentación retributiva, la cual alumbró un complemento específico por la vertiente docente y un complemento de productividad por la vertiente investigadora. En fase de solventarse está la demanda de equiparación retributiva de los Profesores Titulares de Escuelas y los Profesores de Enseñanzas Medias, ante la penalización de aquellos, que se acometerá mediante la oportuna revisión normativa al alcanzarse un alto grado de consenso sindical y en el seno del Consejo de Universidades. Entre las tensiones nacientes estarían las que surgen de las voces que exigen la equiparación al alza de las retribuciones del profesorado con las de aquellos profesores de algunas Comunidades Autónomas que se las han ingeniado para diseñar generosos regímenes especiales.

3. La cuestión de la especificidad del personal docente. Extensión y límites de cada concepto retributivo

Los conceptos remuneratorios en el R.D.1086/1989 figuran como un aparente “numerus clausus” pero la realidad es mucho mas generosa.

A. Sueldo.

Su condición de retribución básica no plantea mayores problemas. Los profesores universitarios perciben el sueldo correspondiente a los funcionarios del Grupo A. El problema se ha suscitado en relación con los Profesores Titulares de Escuela que en determinadas áreas de conocimiento predeterminadas por el Consejo de Universidades, contando con el título de Diplomado, Arquitecto Técnico e Ingeniero Técnico, se han integrado en el Grupo B, de acuerdo con la Ley de la Función pública, aunque buena parte de las Universidades les ha dispensado un tratamiento de Grupo A en lo que a sueldo atañe.

B. *Trienios.*

Consisten en una cantidad igual por cada tres años de servicio en el cuerpo o escala, fijada anualmente por las leyes de Presupuestos Generales del Estado.

En el pasado el trienio o el transcurso del tiempo jugaba como pieza de ascenso pero actualmente se reduce a simple pieza retributiva complementaria. Su aplicación ha dado lugar a numerosas controversias en sede judicial. Los criterios sentados han sido los siguientes:

- a) Este complemento únicamente lo percibe el funcionario de carrera, no el interino. Cosa diferente es que al alcanzar la condición de funcionario de carrera, se consideren a estos efectos los servicios previos a todos los funcionarios, cualquiera que fuese la naturaleza del vínculo y la Administración en que hubiese desempeñado sus funciones.
- b) Se incluyen los servicios prestados como contratado en un proyecto de investigación, cotizando a la Seguridad Social la Universidad (STSJ Canarias de 1-7-93). Se excluyen los servicios prestados en empresas públicas (SAN 28-3-95). También se excluyen los prestados a la Universidad como becario de investigación (STSJ Andalucía de 16-2-93), o mediante un contrato de arrendamiento de servicios (STS 14-5-94).
- c) En el caso de que un funcionario preste sus servicios sucesivamente en diferentes Cuerpos, Escalas, Clases o Categorías de distinto grupo de clasificación, tendrá derecho a seguir percibiendo los trienios devengados en los grupos anteriores si bien en la cuantía del Grupo a que pertenecía en las fechas en que se consolidó. A raíz de una desafortunada Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Canarias de 16 de Enero de 1992 se propició el criterio de percepción con arreglo al grupo actual, lo que dio lugar a una avalancha de reivindicaciones, que fue corregida posteriormente por la propia Sala y por el Tribunal Supremo.

C. *Pagas extraordinarias.*

La paga extraordinaria del profesorado funcionario comprende una mensualidad del sueldo y los trienios. Por la presión sindical suele reivindicarse en la negociación con sus representantes, el abono en concepto de paga extraordinaria de la totalidad de las retribuciones, incluidos los complementos. Sin embargo, judicialmente se ha cerrado esta posibilidad por la igualdad de todos los funcionarios en la cuantía de las retribuciones básicas (STSJ Aragón de 19 de Julio de 1994).

D. *Complemento de destino.*

Es la cantidad correspondiente al nivel del puesto de trabajo que se desempeñe; a estos efectos, los puestos de trabajo en las Administraciones Públicas se clasifican en treinta niveles (art.21 LMRFP). En el ámbito universitario, el nivel asignado al Catedrático de Universidad es el 29. Para los Profesores Titulares de Universidad y Catedráticos de Escuela Universitaria se atribuye el 27; el Profesor Titular de Escuelas Universitarias tiene asignado el 26. El Reglamento añade en su Disposición Adicional 3ª que dicho complemento no generará derecho alguno fuera del ámbito universitario; tampoco lo generará en el ámbito universitario el nivel del complemento de destino del personal docente universitario por razón de los servicios prestados en otros ámbitos de la Administración.

Al margen de lo chocante que resulta la asignación de complemento de destino en función del cuerpo de pertenencia, cuya legitimidad fue sancionada por el Tribunal Supremo, diversos problemas plantea esta previsión.

En primer lugar, el vertiginoso agotamiento de la carrera docente ya que consta de tan

solo tres escalones o niveles de responsabilidad. Es una carrera de tres tramos, con el matiz de que ni todo el mundo atraviesa los tres peldaños, ni permanece el mismo tiempo en los mismos.

En segundo lugar, el techo del nivel 29 se alza como frontera insuperable, a pesar de que en el ámbito de la función pública general es posible atribuir el nivel 30 a los puestos de máxima responsabilidad, sin que necesariamente vengan configurados como altos cargos.

El resultado de ambas circunstancias es el débil incentivo de este complemento. Se mata así un poderoso estímulo del funcionario docente para avanzar en su carrera profesional.

A todo ello se suma la inconsistencia de la prohibición incorporada en la Disposición Adicional tercera del R.D.1086/1989, de 28 de Agosto sobre incomunicabilidad de los niveles de complemento de destino entre la Administración universitaria y las restantes Administraciones Públicas. Si el complemento de destino va vinculado a la especial responsabilidad de cada puesto no se entiende que su eficacia permanezca dentro de los muros universitarios, ni que no pueda traspasarlos su consolidación en el exterior, ya que con todo ello se genera una clara discriminación respecto de la generalidad de los funcionarios de las Administraciones Públicas españolas.

F. Complemento específico general.

Se destina a retribuir las condiciones particulares de algunos puestos de trabajo en atención a su especial dificultad técnica, dedicación, responsabilidad, incompatibilidad, peligrosidad o penosidad. En el ámbito docente se vertebra en un componente general, otro singular por desempeño de cargos académicos y otro por méritos docentes.

En el ámbito universitario, el principio de uniformidad retributiva acarrea que la determinación del componente general se atribuya al Gobierno como competencia discrecional, quién la vincula a la pertenencia al cuerpo docente respectivo. Con ello la Universidad se aparta del criterio general en el ámbito de la función pública española, en que corresponde a cada Administración, a la vista de sus efectivos de personal y necesidades de cada puesto, fijar por sí, a través de las Relaciones de Puestos de Trabajo, los complementos específicos individualizados (así sucede en el ámbito de las Administraciones estatal, autonómica, locales e institucionales, incluso cuando se trata de funcionarios de habilitación nacional, como los Secretarios de Ayuntamiento, en que cada Administración goza de potestad para determinar su complemento específico). No deja pues, de resultar llamativo que ni la autonomía política de las Comunidades Autónomas, ni la autonomía universitaria de las Universidades puedan adentrarse en el ámbito de la determinación de los complementos específicos del profesorado, que podrían tener la consideración de mínimos o venir expresados en términos de intervalo, compaginando así la necesaria tutela del Estado con la intervención de la Comunidad Autónoma o de la propia Universidad.

G. Complemento por cargos académicos.

Se trata de un componente singular del complemento específico.

Se percibirá por quienes desempeñen los siguientes cargos académicos: Rector, Vicerrector y Secretario General de la Universidad; Decanos, Vicedecanos, Directores y Subdirectores de los Centros universitarios; Directores, Subdirectores y Secretarios de Departamentos; Director de Instituto Universitario y Escuela de Estomatología; coordinador del COU; cualesquiera otro cargo específico recogido por los Estatutos de las Universidades y que estas asimilen a los anteriores a efectos retributivos.

La limitación legal es que tales cargos estén previstos en su norma reglamentaria

institucional básica, esto es, los Estatutos. Las Universidades en uso de su autonomía organizativa, y con un criterio extensivo de cuestionable legalidad, han establecido generosas asimilaciones a los efectos de percibir los correspondientes complementos.

Se echa en falta, en la estructura retributiva actual, de la posibilidad de consolidar un complemento por el desempeño de los cargos académicos. Es notorio lo ingrato de estos cargos, por absorbentes, así como por el sacrificio que supone del quehacer docente e investigador o de la formación de discípulos. Además la proximidad de las responsabilidades del gobierno universitario, bien formando parte del equipo rectoral o al frente de los Centros o Departamentos, genera normalmente un distanciamiento de las Escuelas científicas o incluso la oposición de personas o grupos si su interés no coincide con el asumido por la institución. Todo ello explica el menguante atractivo de los cargos académicos, cada vez menos codiciados por quienes mejor los ocuparían. De ahí, que sería útil e incluso necesario, establecer mediante la oportuna reforma reglamentaria la figura de un cuatrienio, o cantidad fija que se percibiría en la nómina por quienes hayan ocupado cargos académicos durante al menos cuatro años consecutivos.

H. Complemento por méritos docentes.

La LRU resultó más visionaria y cabal que el Reglamento de Retribuciones. En efecto, el art.45.3 de la LRU dispone que “ los Estatutos de la Universidad dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos a que aluden los arts.35 a 39, a efectos de su continuidad y promoción”. Los Estatutos desarrollaron este precepto aunque, ni en su formulación normativa ni en la esfera aplicativa, han tenido operatividad alguna. Será el Reglamento de Retribuciones el que vaya más allá y, a raíz de su primera reforma, asocie un complemento retributivo al buen hacer docente, si bien limitado al profesorado a tiempo completo.

Se trata del llamado componente por méritos docentes del complemento específico. Es una figura atípica, y como resaltó la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cantabria de 7 de Febrero de 1992 tiene poca lógica que un mérito personal se retribuya mediante un complemento esencialmente inherente a la naturaleza objetiva del puesto.

Lo cierto es que el complemento por méritos docentes se ha desnaturalizado por su expansiva aplicación. La impartición de la docencia, y hacerlo bien, es una obligación jurídica y moral del profesorado. Los jueces tienen obligación de dictar sentencias buenas y los médicos de aplicar su pericia, y en general cada funcionario tiene obligación de cumplir con sus tareas con diligencia y buen hacer. Si no lo hacen, estamos ante un incumplimiento de obligaciones que puede generar responsabilidad disciplinaria, pero en todo el orbe de la función pública, no se retribuye adicionalmente a nadie por limitarse a cumplir con su trabajo. De hecho, en el ámbito docente, el art.17 del Reglamento de Régimen de Profesorado contempla la imposición de sanciones por “falta de rendimiento que comporte inhibición en sus tareas docentes e investigadoras”, precepto cuya aplicación se nos antoja inédita en la Universidad española.

Con todo respeto, nos parece que dicho complemento incorporado al complemento específico está fuera de lugar y debiera desaparecer en su actual configuración. Más correcto técnicamente y más adecuado en clave de política universitaria, sería arbitrar, al igual que existe un complemento de productividad investigadora, la existencia de un complemento de productividad docente, y proceder a su asignación en atención a la carga docente objetiva.

Entonces sí cobraría sentido atribuir un complemento de productividad docente a aquellos profesores que tuvieran una excesiva carga docente o asignaciones adicionales (cursos extra para atender vacantes o asunción de docencia en tercer ciclo, etc). Por ejemplo, nos parecería adecuado atribuir la asignación del complemento por productividad docente a aquellos profesores cuya carga docente real exceda del promedio de la propia Universidad y en tanto se mantenga esta circunstancia. Bien es cierto que la carga docente no depende de la voluntad del profesor ya que viene impuesta por el Departamento en atención a las exigencias de las titulaciones, pero no es menos cierto que a mayor trabajo objetivo debe prestársele mayor retribución. Es cuestión de justicia y de equidad. Además ello mitigaría el rechazo de numeroso personal académico a asumir cargas docentes excesivas y además se acallarían las voces de descontento por los desequilibrios de carga docente.

I. Complemento de alto cargo

Se trata de un incremento del complemento de destino que se aplica a aquellos funcionarios que han ocupado un puesto de los considerados Alto Cargo. Se crea en el art. 33.2 de la Ley 31/1990, de 27 de diciembre, que dice textualmente: "Los funcionarios de carrera que, durante más de dos años continuados o tres con interrupción, desempeñen o hayan desempeñado a partir del 5 de julio de 1977 puestos en la Administración del Estado o de la Seguridad Social, comprendidos en el ámbito de aplicación de la Ley 25/1983, de 26 de diciembre, sobre Incompatibilidades de Altos Cargos, exceptuados los puestos de Gabinete con categoría inferior a la de Director General, percibirán desde su reincorporación al servicio activo y mientras se mantengan en esta situación el complemento de destino correspondiente a su grado personal incrementado en la cantidad necesaria para igualarlo al valor del complemento de destino que la Ley de Presupuestos del Estado fije anualmente para los Directores Generales de la Administración del Estado". A diferencia del complemento por cargo académico a que nos hemos referido en el apartado anterior, que se refiere a cualesquiera cargo académico y se percibe durante su efectivo desempeño, el complemento de alto cargo se refiere exclusivamente a la cúpula de los cargos académicos y se percibe una vez se ha dejado de ocupar, consolidándose para el futuro.

La determinación de los que merecen la consideración de Altos Cargos se perfila en las Leyes reguladoras de incompatibilidades, atendiendo a la responsabilidad del puesto. En el momento de creación del complemento estaba vigente la Ley 25/1983, de Altos Cargos, que consideraba como tales a los miembros del Gobierno, Secretarios de Estado, Subsecretarios, Directores, Secretarios y Subdirectores Generales y los de "Presidente y Director ejecutivo, o equivalente, de entes y organismos con personalidad jurídica pública". Este régimen, en la actualidad, se ha visto alterado sustancialmente por dos circunstancias. De una parte por la promulgación por las Comunidades Autónomas de sus respectivas leyes de Altos Cargos y de otra, por la aparición en el Estado de la ley 12/95, de 11 de mayo, de Incompatibilidades de los Miembros del Gobierno de la Nación y de Altos Cargos de la Administración General del Estado, que define los Altos Cargos de acuerdo a criterios objetivos como "titulares de puestos o cargos asimilados, cualquiera que sea su denominación, en entidades de derecho público vinculadas o dependientes de la Administración General del Estado, cuyo nombramiento se efectúe por decisión del Consejo de Ministros o por sus propios órganos de gobierno".

Para la legislación autonómica, son Altos Cargos el Presidente y los miembros de su Consejo de Gobierno, los Viceconsejeros, los Secretarios generales técnicos, Directores Regionales o Generales y asimilados, así como determinado personal eventual que ejerza funciones de confianza y asesoramiento.

Resulta claro que a estos efectos, el Rector es alto cargo, por su condición de Presidente de un ente público cuyo nombramiento tiene lugar por acuerdo del Consejo de Gobierno autonómico o por Decreto del Consejo de Ministros en el caso de la UNED.

En lo que atañe a los Vicerrectores no parece que a estos efectos deban tener la consideración de alto cargo, ya que son nombrados por resolución del Rector y no por acuerdo del órgano de gobierno central ni autonómico. Además, tampoco están en este cargo con dedicación exclusiva (lo completan con su actividad docente), ni son nombrados por acuerdo del gobierno central o regional (sino por decisión del Rector), ni quedan en servicios especiales en su plaza docente cuando son nombrados Vicerrectores (siguen en servicio activo). Sobre ello nos remitimos a los pronunciamientos judiciales dictados hasta la fecha.

Más cuestionable resulta el impacto de este complemento en la autonomía financiera de las Universidades que ven como los servicios prestados por sus profesores fuera de la esfera universitaria repercuten de por vida en sus arcas financieras. Lo lógico sería que la entidad que se ha beneficiado de los servicios como alto cargo los retribuya en vez de trasladar esta responsabilidad a la Universidad que los recupera para sus plantillas.

J. Complemento de productividad investigadora.

Este complemento no es percibido por los profesores a tiempo parcial. Como es notorio su percepción se supedita a la evaluación positiva por la Comisión Nacional, previos los asesoramientos pertinentes, en su caso, respecto de la actividad investigadora del profesorado en relación a quinquenios. El asesoramiento procederá de un Comité asesor por campo científico, sin perjuicio de recabar el informe de otros especialistas.

La puesta en marcha de este complemento no ha sido pacífica. En primer lugar, alguna Comunidad Autónoma entendió que su implantación lesionaba sus competencias en materia universitaria y de investigación. Las Sentencias del Tribunal Supremo de 11 de Mayo de 1992 y 2 de Marzo de 1995 estimaron que no existía, en el Real Decreto 1086/89, vulneración del principio de autonomía universitaria al crear la Comisión Nacional, integrada por representantes del Ministerio de Educación y de las Comunidades Autónomas con competencias asumidas en materia universitaria para efectuar la evaluación de la actividad investigadora de los profesores universitarios, que además se justifica por las potestades de coordinación y fomento de la investigación científica y técnica (art. 149.1.15 de la CE). Las citadas sentencias entendieron ajustado a derecho la adopción por el Estado de medidas dirigidas a favorecer las líneas investigadoras que considere más ajustadas al interés general "siempre que no supongan coerción que de hecho, imposibilite que las universidades y los profesores puedan ejercer sus respectivos derechos a la autonomía y la libertad en materia de investigación".

En segundo lugar, proliferaron los litigios promovidos por quienes obtenían evaluación desfavorable de sus quinquenios para solicitar una fundada motivación de la misma, todos los cuales se zanjaron con la Sentencia del Tribunal Supremo de 5 de Julio de 1996 que ratificó la discrecionalidad de la decisión y la suficiencia de la sucinta motivación apoyada en el saber cualificado de los comités asesores. Junto a ello se plantearon otros litigios tales como los tendentes a eliminar el anonimato de los miembros de las Comisiones evaluadoras, que prosperaron, o los planteados por contagio de la tristemente notoria Sentencia murciana sobre los efectos retroactivos del reconocimiento del complemento de productividad por méritos investigadores con ocasión de la primera evaluación, doctrina que mereció el severo correctivo del Tribunal Supremo.

K. *Complemento del Consejo Social*

El art. 46.2 de la Ley de Reforma Universitaria autoriza al “ Consejo Social, a propuesta de la Junta de Gobierno, para “acordar con carácter individual la asignación de otros conceptos retributivos, en atención a exigencias docentes e investigadoras o a méritos relevantes”.

Ello abre un portillo para que las propias Universidades a través del Consejo Social, o mejor aún, las Comunidades Autónomas, incluyan partidas presupuestarias o paquetes de ayudas destinadas específicamente a financiar complementos de investigación incorporados a la nómina mensual, siempre que encomiende su asignación al Consejo Social. La clave, evidentemente, radica en la individualización de la asignación, ya que si se tratase de generalizar su aplicación, estaríamos ante una desnaturalización de la figura o un fraude de ley.

Sin embargo, esta modalidad puede dar mucho juego.

Las pautas legales son claras:

- a) Órgano competente. El Consejo Social a propuesta de la Junta de Gobierno. La iniciativa radica en la Junta de Gobierno, pero nada impide que el Consejo Social traslade a ésta una propuesta previa, o que la propuesta de la Junta de Gobierno sea modificada por el Consejo Social. No olvidemos que el Consejo Social aprueba el presupuesto y podría reservarse una partida a estos efectos.

También es factible que la propia Comunidad Autónoma tome la iniciativa en la implantación de un complemento especial para su adjudicación a través del Consejo Social. Cabrían dos modalidades. O bien la Comunidad Autónoma lo plantea como un “contrato de adhesión”, esto es, establece unilateralmente la dotación y los criterios de aplicación supeditándolo a que la Universidad voluntariamente se acoja a la misma, lo que presumiblemente haría, ya que ninguna rechazaría fondos e incentivos adicionales para el profesorado. O bien, la Comunidad Autónoma celebra al efecto un contrato-programa a tres bandas gestado por la representación de la propia Comunidad Autónoma (los responsables de las áreas de hacienda y universidades), la representación social (Consejo Social, a través de su Presidente) y la representación académica (Junta de Gobierno, a través de su Presidente, el Rector).

- b) La asignación “con carácter individual”. La “individualización” se contrapone semánticamente a la “generalización” o “universalización”. Ello no impide que los beneficiarios sean “individuos aisladamente considerados” o “individuos identificados por referencia a una categoría o grupo” (un cuerpo docente determinado, la posesión del Doctorado, la obtención de tramos de investigación, los eméritos, los que obtengan premios de ámbito internacional, los que obtenga determinada evaluación positiva de su quehacer por el órgano predeterminado al efecto, los que posean determinada antigüedad, etc.).
- c) Las “exigencias docentes o investigadoras” o “méritos relevantes” son el fundamento legítimo para asignar el complemento. La amplitud de la dicción legal permite que las Comunidades Autónomas o las Universidades, si aquellas así lo disponen, dispongan de amplio margen de criterio, abiertamente discrecional, tanto para fijar que méritos deben ser retribuidos adicionalmente como para apreciar su concurrencia en cada caso.
- d) La Ley silencia las condiciones de aplicación de los complementos (denominación, cuantía, periodicidad, vigencia temporal, etc). Ni siquiera se matiza en la Ley que su aplicación será “excepcional” o “extraordinaria”, por lo que nada impide el uso habitual de esta herramienta para incentivar al profesorado o para conseguir cualesquiera otros objetivos de la política de personal docente.

Por lo dicho resultaría muy sencillo y plenamente ajustado a derecho, que bien el Consejo Social por propia iniciativa, o a propuesta de la Junta de Gobierno, o bien la Comunidad Autónoma respectiva mediante una convocatoria general o un contrato-programa con la Universidad, estableciesen una partida presupuestaria que permitiese conseguir alguno de los objetivos siguientes, que a título de ejemplos enunciamos:

- Primar la dotación de áreas de conocimiento o titulaciones deficitarias mediante la previsión de complementos del Consejo Social asignados a profesores de dichos campos.
- Atribuir este complemento a aquellos profesores que soporten una proporción alumno/profesor extraordinariamente alta.
- Suplementar la cantidad asignada en concepto de complemento de productividad investigadora.
- Asignar el complemento a los profesores que fuera de su jornada lectiva, pero dentro de su jornada laboral máxima, acrediten una trayectoria o una planificación de futuro con rendimiento efectivo.
- Abonar a Profesores Titulares de Escuela un complemento especial, si poseen el Doctorado, o si se han adentrado con éxito en labores investigadoras.

En suma, entendemos que el art.46.2 de la Ley de Reforma Universitaria abre un camino esperanzador prácticamente inexplorado, tanto desde instancias autonómicas como desde los Consejos Sociales, aunque no deja de ser curioso que el amplio Documento elaborado por la Asamblea de Presidentes de Consejos Sociales de las Universidades públicas españolas a finales de 1998, silenciase total y absolutamente toda referencia a las posibilidades de esa competencia reconocida por la LRU para establecer complementos retributivos especiales (más aún, ni siquiera figura en el mismo la palabra “profesor”¿?).

L. Indemnizaciones por razón del servicio

Las indemnizaciones por razón del servicio están actualmente tasadas por el R.D.236/1988, de 4 de Marzo, o por la regulación autonómica que la desplace al extender su ámbito de aplicación al profesorado de su ámbito. En este campo, el marco estatal o regional de dietas no satisface a algunas Universidades que han acudido a adoptar regulaciones más generosas de los distintos conceptos o a aplicar el régimen de Resarcimiento exacto de los gastos realizados, figura esta última que debiera circunscribirse a la máxima autoridad académica.

M. Gratificación por servicios extraordinarios.

Dentro de la estructura retributiva docente no se contempla una figura que sí está disponible para los restantes funcionarios públicos. La llamada “gratificación por servicios extraordinarios” está destinada a retribuir servicios extraordinarios y ocasionales, prestados fuera de la jornada normal; en ningún caso pueden ser fijas en su cuantía ni periódicos en su devengo (art.23.3 d) de la Ley de Medidas). Su concesión es discrecional, pero por obra del legislador (más bien del Gobierno ya que es el Reglamento de Retribuciones del profesorado el responsable), se eliminó esta posibilidad de la esfera docente universitaria.¿ Acaso no hay servicios extraordinarios que deban ser atendidos por el profesorado, o acaso consideró el legislador que su aplicación podría derivar en una incontrolada generalización? Entendemos que esta omisión consciente del Gobierno, al aprobar el Reglamento de Retribuciones, empuja a las Universidades a cubrir esta laguna mediante un esfuerzo de imaginación, y a veces forzando conceptos legales, para no dejar de atender necesidades objetivas del interés universitario.

Eso sí, como excepción, haremos constar que participa de la naturaleza de este complemento, la previsión de las cantidades que se pueden percibir por los llamados contratos artículo 11 de la LRU.

N. Complementos por impartición de conferencias, cursos y análogos.

Curiosamente no hay un solo precepto en toda la normativa universitaria que autorice al profesorado a percibir remuneraciones por impartir conferencias o cursos de extensión universitaria o similares. Más aún, la reglamentación de retribuciones del profesorado refuerza la prohibición de cobrar por conceptos no previstos en la misma. Ahora bien, por la naturaleza de las cosas, o la llamada fuerza de lo fáctico, debe admitirse. De hecho, estas retribuciones extrapresupuestarias suelen abonarse en concepto de “colaboración docente”, “conferencias”, o denominación similar.

Existen tres previsiones remotas que le dan cierta cobertura normativa. De un lado, la Ley de Incompatibilidades que dispone que no estará sujeto a la Ley de Incompatibilidades la impartición ocasional de coloquios y conferencias, y consiguientemente ha de entenderse que tampoco la percepción de cantidades en justa contrapartida; la misma Ley fija el límite de setenta y cinco horas anuales para la impartición de conferencias destinadas a la formación de funcionarios. De otro lado, la Ley de Contratos Públicos que, en caso de conferencias encargadas por otra Universidad o Administración Pública, precisa que no serán de aplicación las formalidades y procedimientos de contratación administrativa. Por último, la reglamentación estatal de la impartición de cursos de especialización por cuenta de un empresario o profesional, al amparo del art.11 LRU dispone que no necesitará autorización expresa de compatibilidad la impartición de conferencias que no supere “cinco lecciones por curso de especialización”.

Ante tan parca y desvertebrada regulación surge la pregunta: ¿Cuáles son los límites legales realmente exigibles para la impartición retribuida de clases o conferencias por cuenta ajena?. El primer límite es el impuesto por la Ley de Incompatibilidades y centrado en la “ocasionalidad”, lo que se contrapone a la “habitualidad” o “periodicidad” en su impartición (en otras palabras, lo accesorio –las conferencias y cursillos– no debe suplantar a lo principal- la docencia reglada). El segundo límite viene dado por la regulación específica que establezca cada Universidad, que está habilitada para disciplinar la actividad complementaria de su profesorado o para definir lo que se entiende por ocasionalidad. En la práctica, se ha extendido entre las Universidades el limitar el techo de “conferencias” anuales por aplicación de una torcida interpretación de la Ley de Incompatibilidades a setenta y cinco horas anuales. Los términos literales del precepto legal que fija ese límite de las 75 conferencias se refieren exclusivamente a las impartidas en Centros de Formación de Funcionarios, y no a otras. Dado que las limitaciones no se presumen y se deben interpretar restrictivamente, no sería de aplicación tal límite cuantitativo cuando, como es general, el profesor universitario imparte sus conferencias al público en general, colectivos específicos o a otras comunidades universitarias.

Ahora bien, los conceptos retributivos y sus cuantías por unidad docente u horaria han de ser conocidos de antemano y por la generalidad de la comunidad universitaria. No hay lugar para complementos retributivos clandestinos y sin tasa. Tampoco es de recibo limitar la percepción de retribuciones por conferencias a base de extender analógicamente el límite propio de los centros de formación de funcionarios. Además, por seguridad jurídica del profesorado, para no sorprenderle por una aplicación rigorista del sistema de incompatibilidades que puede interpretar severamente la “ocasionalidad” de las conferencias, es muy

conveniente que las Universidades regulen expresamente esta posibilidad, y de paso, para garantizar la adecuada dedicación a las labores docentes e investigadoras ordinarias, fijar en uso de su autonomía los razonables límites de impartición (en términos de horas o de remuneraciones anuales, constancia en registros, etc). De este modo, se autoriza y se controla simultáneamente. En el término medio está la virtud. El régimen de control total estrangula la potencialidad complementaria del profesorado y el régimen de libertad total desequilibra la planificación docente. Lo cierto es que muy pocas Universidades se han adentrado por este sendero. Algunas lo han regulado a través del Consejo Social y otras por la Junta de Gobierno, según lo dispuesto por la respectiva normativa.

Todo ello sin olvidar que de acuerdo con el art.9.9 del Reglamento de Régimen de Profesorado la Universidad podrá señalar a través de sus Estatutos otras actividades a su profesorado con el límite de 1/3 de la jornada que se reservará necesariamente a tareas de investigación, cauce éste perfectamente legítimo para que la Universidad comprometa a su profesorado para la impartición gratuita de Cursos, seminarios o conferencias o desarrollar actividades análogas “que extiendan la cultura universitaria” (art.1.2 LRU). Quizás su utilización pertenezca a la ciencia-ficción, pero la norma está ahí.

Ñ. Retribuciones indirectas.

Las Universidades, como toda Administración de base eminentemente corporativa, han alimentado la existencia de diversos complementos retributivos en especie, enmarcados en la protección social que dispensa a la comunidad universitaria (guarderías o becas para los hijos del profesorado, transporte, programas de mejora o asistencia al personal académico, servicios médicos o psicológicos concertados, etc.). Nos referiremos brevemente a dos supuestos típicos.

El disfrute de viviendas universitarias mediante el pago de un canon o una renta histórica es una realidad en algunas Universidades españolas de sabor añejo, que genera además de un despilfarro de recursos públicos, un tratamiento discriminatorio con sus compañeros de cuerpos docentes. La regularización de estas situaciones se impone en los tiempos actuales, en que han desaparecido las razones que justificaron su aplicación. Para ello basta con una dosis de valentía, mayores de responsabilidad institucional y con arbitrar una fórmula que permita una salida airoso a la situación (opción de venta a precio inferior al mercado, plazo límite, elevación de renta, etc.).

Otro supuesto de pago en especie es la llamada “ayuda social” para garantizar la gratuidad de la matrícula de los hijos del personal docente y de administración y servicios, y cuya aplicación debe tener el correspondiente reflejo en la tributación de la renta de los beneficiarios.

4. ¿Pueden las universidades desarrollar por sí una política de retribuciones? condicionantes legales

La autonomía universitaria, tan robusta cuando se trata de tomar decisiones sobre la labor académica del profesorado, se ve maniatada en el ámbito retributivo. Varios condicionantes actúan y limitan su toma de decisiones y capacidad de negociación.

- a) Principio de suficiencia, derivado del art.35.1 de la Constitución que reconoce el derecho a “una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia”.
- b) El principio de legalidad de las retribuciones. Sólo pueden percibirse aquellas retribuciones que cuenten con cobertura normativa expresa.

- c) Prohibición de participación del personal en los ingresos de cualquier naturaleza que correspondan a la Universidad (disposición reiterada anualmente en la Ley de presupuestos generales de cada ejercicio).
- d) Uniformidad (art.46 LRU). La uniformidad retributiva, a establecer por el Gobierno, es una consecuencia de la peculiaridad del profesorado de Universidad como funcionario docente interuniversitario o “comunicable entre las diversas Universidades”(STC 26/87). De ahí, que la autonomía universitaria no puede pretextarse para diseñar un sistema retributivo propio para cada Universidad, tal y como afirmó la STS de 17 de Enero de 1996 desestimando el planteamiento de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, contra el sistema uniforme previsto en Real Decreto 1086/89. La válvula de seguridad del sistema, que abre el portillo a la diferenciación retributiva, viene dada por la facultad del Consejo Social, a propuesta de la Junta de Gobierno, para acordar de forma excepcional y con carácter individual la asignación de otros conceptos retributivos en atención a las exigencias docentes e investigadoras o a méritos relevantes.
Desde otra perspectiva, la uniformidad retributiva juega en el plano aplicativo sobre las Universidades ante la frecuente invocación de los precedentes de la misma o de otra Universidad, de forma que no pocas plataformas reivindicativas del profesorado se asientan sobre la práctica iniciada en otra Universidad.
- e) Los derechos adquiridos de los funcionarios docentes. En este punto, la Sentencia del Tribunal Supremo de 19 de Diciembre de 1986, entre otras, afirmó que “ningún funcionario tiene derecho reconocido por la Ley, ni por nuestro primer Texto..., a que la retribución tenga siempre la misma composición y estructura”. De ahí se deriva que existe un derecho a mantener el montante global de la retribución consolidada como derecho adquirido, pero no a la intangibilidad de la estructura retributiva, ni de los distintos conceptos que la integran, ni de sus cuantías.
- f) Reciprocidad. Vinculación de la remuneración a la prestación efectiva de servicios docentes. No pueden reconocerse retribuciones si no corresponden a servicios reales, o lo que es lo mismo, tendrá derecho a percibir retribuciones por los servicios efectivamente prestados tanto quien carece de nombramiento legal o de contrato formalizado como quien desempeña funciones docentes en virtud de nombramiento legal o contrato administrativo anulados posteriormente por no ser conformes a derecho.
- g) La interferencia y competencias negociadoras de los órganos de representación del personal docente y de las estrategias sindicales.
- h) Los costes de los recursos humanos docentes son un elemento decisivo en la adopción de las políticas universitarias, tanto estatal como autonómicas. La última palabra y competencia reside en la Comunidad Autónoma (o el Estado en el caso de la UNED), de acuerdo con el art.54.4 LRU(“Los costes del personal funcionario docente y no docente deberán ser específicamente autorizados por la Comunidad Autónoma”). De ahí, que para las Universidades los costes de personal se hayan convertido en el principal caballo de batalla cotidiano.
- i) La situación salarial del mercado influye en los costes de personal docente que puede soportar el sistema universitario español. La dificultad es la elección adecuada del mercado de referencia: el internacional, el estatal, el autonómico, el sector servicios, el sector educativo, el sector público, o cualesquiera otro.

5. Tendencias

Ante el panorama actual, en que el umbral de insatisfacción está alcanzando niveles de ebullición sólo caben tres vías. La primera es ignorar los problemas y dejar las cosas como están, lo que sería absurdo y supone ignorar que lo malo con el tiempo se pudre y empeora. En este caso, hay que avanzar en la vía autorizada por el art.46.2 LRU y canalizar las políticas retributivas regionales a través del Consejo Social. La segunda, es improvisar y parchear, mediante soluciones tardías y de emergencia, que suelen dar lugar a políticas pendulares que siembran discriminaciones y descontento. La tercera es prever normativamente una modificación del régimen que tome lo mejor del sistema retributivo actual y diseñe un nuevo modelo que de respuesta a un cuádruple frente de cuestiones:

- a) El reparto competencial entre el Estado y las políticas retributivas autonómicas.
- b) La necesidad de un portillo que permita que cada Universidad pueda diseñar una política propia de incentivos sobre su personal docente.
- c) La necesidad de establecer una pieza del sistema retributivo que garantice la competitividad y rompa con el igualitarismo corporativo.
- d) La necesidad de reconducir a unidad y/o control las remuneraciones extrasalariales, para evitar acentuar las desigualdades.

En fin, a pesar de que un reciente estudio (ABC de 30 de Noviembre) afirmaba que los profesores españoles cobran muy por debajo de la media europea y por debajo de los sueldos de los países de economía avanzada, lo cierto es que el edificio de la Universidad pública ha sido siempre habitable y con unas sencillas obras normativas de adaptación retributiva se garantizaría tanto el bienestar de los inquilinos como el interés del casero estatal o regional.

III. LA CARRERA ADMINISTRATIVA DOCENTE

1. ¿Puede hablarse hoy de una carrera administrativa en el ámbito docente? De becario a emérito, desordenadamente.

La LRU dijo, en su preámbulo, haber llevado a efecto *“una notable simplificación del actual caos de la selvática e irracional⁶ estructura jerárquica del profesorado, totalmente disfuncional, mediante el establecimiento de cuatro únicas categorías de profesorado”*, para, inmediatamente después, aseverar haber creado una carrera docente. Pero es más cierto que no volvió a decir en el texto de la Ley lo que entendiera por carrera docente.

Ello nos llevó a aseverar que realmente nos encontramos ante *una carrera sin etapas*, habida cuenta de que el concepto de carrera docente *“es sustancialmente ajeno al Derecho, aunque de la diferente normativa podremos sacar alguna pincelada, de cuya suma difícilmente salga un cuadro”*, tras afirmar lo siguiente, a modo de concepto:

“Semánticamente podemos pensar que carrera docente equivale a la suma de tramos consecutivos que permiten un proceso ascendente secuencializado en la docencia profe-

⁶ El International Council for Educational Development (ICED) calificó la anterior estructura profesoral de *“increíblemente compleja”*. “La reforma universitaria española. Evaluación e informe”. Consejo de Universidades. Secretaría General. 1987. Pág. 90.

sional, bien por ascenso de un cuerpo funcional a otro superior, de categorías dentro del mismo, y aún más, tangencialmente, por movilidad horizontal dentro del mismo cuerpo por ganar plaza en Universidad de mayor prestigio".⁷

Ya que, como también dijimos "la carrera docente actual gira en torno a una distinción fundamental entre el profesorado, ordinario o permanente, en régimen de funcionarios de carrera, y el profesorado extraordinario o temporal, en régimen de contratación administrativa".⁸

Y es que la LRU creaba/recuperaba⁹ en relación con el sistema anterior cuatro cuerpos profesoriales, establecía una situación contractual previa, aunque no imprescindible, la de ayudante, tanto de facultades y escuelas técnicas superiores, como de escuelas universitarias, y asentaba dos categorías contractuales, la de profesores asociados y la de profesores visitantes. El cuadro se complementaría con la figura contractual de los profesores eméritos, que vería la luz en norma extrauniversitaria.¹⁰ Y entre los mimbres de la Ley, una referencia al funcionariado de empleo interino docente, aunque sólo fuera para evitar su perpetuación, con la prohibición de que en tal concepto se ocupase provisionalmente una plaza durante más de un año sin que se convocara a concurso (art. 39.5). Y ya para concluir, otra categoría contractual laboral, la de profesores asociados de nacionalidad extranjera de la D.A. 8 de la LRU.¹¹

Ni más, ni menos, quiso conscientemente la Ley crear para rellenar los perímetros de la estructura profesoral, sin dejar un ápice de libertad al legislador autonómico o al reglamentador de cualquier procedencia, que quisiera caer en la tentación de ensanchar las

⁷ "El Profesorado universitario y la carrera docente" JUAN MANUEL DEL VALLE PASCUAL. Actualidad Administrativa nº 12/22 -28 marzo 1993. Ref. XVI. Págs. 183, 185 y 184.

⁸ "Organización y gestión de las universidades públicas". JOSÉ RAMÓN CHAVES GARCÍA. Editorial PPU. Barcelona. 1993. Pág. 115.

⁹ La Ley 14/1970, de 4 de agosto (BOE del 7) general de educación y financiamiento de la reforma educativa (LGE), comprendía los mismos cuerpos docentes, aunque con escasas diferencias nemotécnicas: Catedráticos numerarios, profesores agregados y profesores adjuntos de universidad; catedráticos y profesores agregados de escuelas universitarias, además de los profesores contratados (art. 114.1). Conviene retener que la LRU mantuvo excepcionalmente la figura de profesor agregado (DT 7.4).

¹⁰ Según la D.A. 20 de la Ley 30/1984, de 2 de agosto (BOE del 3), tras su modificación por la Ley 23/1988, de 28 de julio (BOE del 29), de medidas para la reforma de la función pública.

¹¹ La LGE contemplaba a los colaboradores de cátedra, que ayudaban en la docencia, además de cuidar su propia formación, todo ello con carácter honorífico (art. 114.2). Los profesores ayudantes habían de ser licenciados, ingenieros o arquitectos, y se seleccionaban mediante pruebas, salvo que se tratara de profesionales que, por el sistema de ingreso a su profesión, ya hubieran hecho constar sus conocimientos (art. 119). Igualmente había profesores contratados en consideración a su prestigio, reconocidos méritos y demás circunstancias, en campos de especialización restringida, tanto españoles, como extranjeros, asimilados a los catedráticos numerarios, profesores agregados y profesores adjuntos, cuya contratación excepcionalmente podía tener duración indefinida (art. 120). El decreto 2259/1974, de 20 de julio (BOE del 17 de agosto) iría aumentando las categorías contractuales al censar las de catedrático, agregado, adjunto, encargado de curso, profesor ayudante y profesor extraordinario, con diferentes duraciones contractuales (art. 2). El RDL 10/1982, de 14 de mayo (BOE del 22) y la orden de 21 de octubre de 1982 (BOE del 26) contemplaron una especie de categoría contractual de profesores colaboradores, que serviría de antesala a las pruebas de idoneidad (DT9 LRU).

fronteras de la selva anterior, pues creaba unos cuerpos funcionariales interuniversitarios o comunicables, cual después diría la STC 26/1987 de 27 de febrero (FJ 12.3.b), o departamentales, cual declaró el Consejo de Ministros,¹² concediendo al Estado un título competencial para abordar una regulación unitaria, con el consiguiente rechazo de la regulación autonómica específica y diferenciada, como en otro lugar dijimos.¹³

Diez personajes en busca del difícilmente imaginable puesto que el autor de la Ley hubiera querido reservarles en su implícita intención de crear una carrera docente. Carrera que en sus primeras fases denota poca vocación de linealidad, y con buena voluntad puede servir para que se empiece por donde se pueda, o se retome por donde el vacío de plantilla se produzca, a la búsqueda de una progresión salarial o un mejor acomodo en la actividad vital del correspondiente departamento. Tal vez no sería exagerado hablar de una carrera a campo través a la búsqueda de la condición numeraria, pues no suelen abandonarla quienes atisban un futuro razonable de consolidación de la condición de funcionarios de carrera.

La figura de ayudante pudiera entenderse como *“la fórmula más específica de la actividad preparatoria a la docencia universitaria, el primer paso de la carrera docente, en los términos que dejó intuir el legislador”*.¹⁴ A situación bastante similar se llegaría por la tradicional figura extralegal del becario, que empezaba a encontrar acomodo al amparo de un maestro que le dirigiera su tesis doctoral, en tanto realizaría pequeñas colaboraciones con la docencia no reglada conducente a la expedición de los títulos no oficiales y sin validez en todo el territorio nacional, en cursos de especialización y en grupos de investigación.

Paso, el de ayudante, además, que no resultaba de imprescindible tránsito, pues si la demanda de puestos docentes lo requería, la figura podía ser sustituida, con escrupulosidad legal, por la de profesor titular de universidad o de escuela universitaria interino, para lo que sólo era necesario contar con la licenciatura, ingeniería o arquitectura, siempre que se impartiera docencia en primer ciclo en facultades, escuelas técnicas superiores, y aún en la totalidad de las enseñanzas de las escuelas universitarias,¹⁵ siendo que en áreas específicas podrá contarse con titulación de primer ciclo. Y para ello los ayudantes de facultades y escuelas técnicas superiores, debían haber finalizado los cursos de doctorado, y además acreditar un mínimo de dos años de actividad investigadora, sin que una y otra exigencia pudieran cumplirse simultáneamente en el tiempo. Mientras que bastaba ser diplomado, ingeniero técnico o arquitecto técnico para área específica de escuela universitaria.

Y, además, aquéllos sí, y estos no, curiosamente, sólo podían desempeñar un primer plazo de colaboración con la universidad de dos años sin comprometer su futuro en la misma. Pues, si pretendían acceder a la condición de profesor titular de universidad —no a

¹² La Resolución de la Secretaría de Estado para la Administración Pública de 21 de diciembre de 1984 (BOE del 24) hace público el acuerdo del Consejo de Ministros del anterior día 19, que adscribe los cuatro cuerpos docentes universitarios al Ministerio de Educación y Ciencia.

¹³ JOSÉ RAMÓN CHAVES GARCÍA. “La universidad pública española: Configuración actual y régimen jurídico de su profesorado”. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones. 1991. Pág. 104. Lo que resaltamos, cuando está en trámite una propuesta elaborada al amparo de la presidencia de la Generalitat catalana. El País. 22 de noviembre 1999.

¹⁴ “El profesorado universitario...” Cit. Pág. 189.

¹⁵ Al amparo del art. 11 del RD. 898/1985, de 30 de abril (BOE del 19 de junio), que aprueba el reglamento sobre el régimen del profesorado universitario.

cualquier otra numeraria, curiosamente— tras iniciar un segundo período de tres años, teniendo ya el título de doctorado, a dicho plazo inicial, deberían incrementar el desempeño de actividades de estudio o investigación en otra u otras universidades españolas o extranjeras durante un año o más (arts. 34.4 y 37.4 de la LRU). Previsión considerada razonable y no discriminatoria por la STC 26/1987, de 27 de febrero (FJ 12.4), por cuanto disminuía el riesgo de un posible trato preferente y fomentaba la posibilidad de una preparación más completa a través del conocimiento de diferentes ambientes académicos. Regla que, de haberse impuesto a todos los profesores no permanentes habría sido de todo punto razonable, pero que al aplicarse sólo a este caso perdía un buen número de grados de coherencia, lindando en lo discriminatorio, que no llegaba a serlo técnicamente por no resultar fácil en un juicio jurídico de esta índole encontrar un término de comparación igual. Pues eso es buscar una aguja en un pajar.

Y bordeando las fronteras de la legalidad, pero varias millas por la parte de fuera, también ha sido fácil comenzar la carrera docente universitaria, o, mejor debiera ser, tomar el tren en marcha, siendo contratado como profesor asociado. Estos, aunque debían ser especialistas de reconocida competencia que desarrollasen normalmente su actividad profesional fuera de la universidad, mediante cualquier actividad profesional remunerada de aquéllas para las que capacita el título académico que el interesado poseyera durante un período mínimo de tres años, dentro de los cinco anteriores a su contratación por la universidad, podrían ser eximidos por acuerdo de la junta de gobierno y oído el consejo social de dichas circunstancias temporales. Aunque excepcionalmente y sólo en relación con personas de reconocida competencia. Y como nadie supo decir cuantos granos forman un montón, ni como se concretan conceptos jurídicos indeterminados de tan difusas lindes, tal vez en alguna ocasión alguien haya podido ver un recién titulado que al día siguiente de obtener el título de licenciado, ingeniero o arquitecto, optaba y conseguía una plaza de profesor asociado, cuando estos procesos selectivos no hayan sido de una transparencia extrema. Lo cual tampoco ha sido inusual.

Como la figura de profesor asociado fue utilizada también para reconvertir a aquellos profesores no numerarios que no superaron las pruebas de idoneidad, o no pudieron presentarse a ellas por carecer del título del doctor o no haber sido previamente profesores colaboradores (DT 9.2 de la LRU), pero gozaban de un indudable protagonismo en las aulas y, por qué no decirlo, en los claustros universitarios del período pre-estatuyente y no encontraron otra categoría retributiva que, sin notable pérdida pecuniaria, les permitiera permanecer en la universidad desde la condición de profesores encargados de curso, de nivel D, ello ha dado a veces lugar a una torsión jurídica tan notable como la del cuello de la protagonista de *el exorcista*. Curiosos asociados que nunca realizaron su actividad profesional fuera de la universidad.

Ante tal perversión de la figura de profesor asociado, a nadie podrá extrañarle que esta misma figura pudiera significar un primer paso de la carrera docente, sobre todo si dejaban su campo de especialización para dedicarse a tiempo completo a la universidad¹⁶ siempre que pudieran desarrollar su discencia doctoral, al amparo de la dispensa de matriculación

¹⁶ Ya destacábamos que la figura del profesorado asociado parecía responder a la idea de atracción a la universidad ocasionalmente los conocimientos de la ciencia y la tecnología que surgían fuera de ella, para romper la imputación de academicista que a las aulas se hacía, lo que no se compadecía con la utilización de la figura a tiempo completo. "El profesorado universitario..." Cit. Págs. 188 y s.

que podía deducirse de una interpretación extensiva del art. 25, en relación con el art. 12 del ya mencionado reglamento de régimen de profesorado, que nominal y restrictivamente solo permitía hacerlo a los profesores titulares de escuelas universitarias, previa autorización expresa del rector. Pues el primero de los artículos mencionados se remitía en bloque al segundo de ellos, esto es para prohibir y para que se autorizase la matriculación a fin de cursar estudios, lo que daba lugar que igualmente pudiera serles aplicable a los contratados la excepción autorizatoria, por la remisión en bloque de un precepto a otro, es decir, no solo para prohibición, sino también para la excepción.

De los profesores visitantes nada dice la LRU que no se derive de su propia denominación. La que conlleva a que los estatutos de las universidades vean en la figura contractual una forma de intercambio de profesorado con otras universidades españolas o extranjeras, en las condiciones o con los filtros que se establezcan al respecto en los estatutos universitarios o en sus reglamentos de desarrollo. Fórmulas contractuales para cubrir los incrementos de gasto que para las economías individuales de los que visitan significa el tiempo de intercambio, en régimen de sabático en sus universidades de origen, o en licencia por estudios o investigación del art. 8 del reglamento de régimen de profesorado, o equivalentes. Fórmulas para la movilidad, oxigenación y el contacto interuniversitario, pero figura bien alejada de la carrera docente, si no se entiende en el sentido de la posterior escalada en la universidad recepcionaria o en la de origen.

Se nos queda, por tanto, desnuda la carrera docente en los cuatro peldaños de los cuerpos funcionariales: De profesor titular de escuela universitaria a catedrático de universidad. Escalones que se reducen a tres si tenemos en cuenta la equivalencia de toda índole entre los profesores titulares de universidad y los catedráticos de escuelas universitarias, iguales en complemento de destino, en componente general de complemento específico y en componente por méritos docente, así como en complemento de productividad por evaluación de la actividad investigadora, si en lo retributivo nos fijamos,¹⁷ de la misma manera que también son iguales los requisitos que se exigen para acceder a las respectivas categorías funcionariales.

Pero la vida de los centros universitarios sigue segmentada entre facultades y escuelas técnicas superiores, de una parte, y además respectivamente, pues unas y otras no se conectan en demasía, así como en escuelas universitarias, de otra, por más que la LGE generalizara el modelo de *comprehensive university*,¹⁸ o de intento de que toda la enseñanza superior cupiera en la universidad. El asunto es que no todo lo que la Ley une, el hombre admite en convivencia impar. Dos son los mundos de los centros superiores universitarios y de las escuelas de igual apellido, como dos las categorías profesoriales, según se desarrollen en uno u otro ámbito, de una incomunicación tan pacífica, que difícilmente se ha podido secuencializar la carrera docente en cuatro escaños que, al final, se ha quedado en

¹⁷ Según el art. 2 del RD 1086/1989, de 28 de agosto (BOE del 9 de septiembre).

¹⁸ La DT 2.3 de la LGE educativa integró en la universidad las escuelas normales y las escuelas de arquitectura técnica e ingeniería técnica, como escuelas universitarias, con ayuda de los decretos 1377/1972, de 10 de mayo (BOE del 7 de junio), para la integración de las de arquitectura técnica e ingeniería técnica, el decreto 1378/1972, de 10 de mayo (BOE del 7 de junio), para las escuelas profesionales de comercio y el 1381/1972, de 25 de mayo (BOE del 7 de junio), para las escuelas de profesorado de EGB. Atracción universitaria que se extendió a las escuelas superiores de bellas artes, conservatorios de música y escuelas de arte dramático, estudios de periodismo, escuelas de idiomas, de ATS, etc, con diferente grado de desarrollo o inaplicación, según los casos.

dos en cada uno de sus escenarios. Pues no parece que haya resultado una vía relevante para acceso a la universidad como profesor titular de escuela universitaria la de los catedráticos numerarios de bachillerato del art. 39.4 de la LRU, o desde la condición de catedrático de los profesores de enseñanza secundaria,¹⁹ no sólo por la falta de permeabilidad entre el sistema universitario y el precedente, sino también por la reducción salarial que de ello se derivaría. Han venido a ser como autoestopistas en coche ajeno por carreteras comarcales.

Y puestos a seguir descontando etapas de la carrera docente universitaria, nos encontramos con que en no pocos casos se puede acceder directamente a las respectivas cúpulas de cada uno de los dos espacios diferenciados de los que hemos hablado, como si de la lectura de la novela de Agatha Christie 10 negritos se tratara. Basta ser doctor para acceder a la categoría de catedrático de escuela universitaria, y si se cuenta, con la exención de la antigüedad en los cuerpos de profesor titular de universidad o catedrático de escuela universitaria que concede el consejo de universidades a doctores, en atención a sus méritos, puede accederse directamente a la universidad sin haber puesto antes un pie más que como estudiante en ella. Medida excepcional, por el espíritu gremial que reina en la universidad, pero no imposible.

La meta de la carrera docente podría estar, a los ojos de la LRU, en el puro punto de salida, lo que creemos que justifica sobradamente la aseveración de que estamos ante una *carrera sin etapas*. Con una *después de la meta*: la de los profesores eméritos. Que si bien requiere, ordinariamente, haber prestado servicios destacados a la universidad española, al menos, durante diez años,²⁰ previo informe de la Comisión Académica del Consejo de Universidades, a instancias de cada universidad concreta, puede aceptar el nombramiento de profesores eméritos de personas de reconocido prestigio cultural o científico internacional, o con informe favorable del Consejo de Universidades, a instancias del Ministerio de Educación y Cultura, que propondría el nombramiento a una universidad concreta en los términos previstos en el reglamento de régimen de profesorado (art. 22.7). Como hipótesis legal, por tanto, cabe también entrar a la universidad en el epílogo de una prestigiosa carrera cultural o científica internacional, no universitaria, incluso. Si jugáramos a la ironía podríamos hablar de que la carrera docente de la LRU puede llegar a concentrarse en casos extremos en una *samba para una sola nota*.

Ciertamente, acabamos de desgranar una serie de supuestos legales y usuales que hacen difícil mantener que la LRU y, en mayor medida, sus posteriores desarrollo y aplicación permitieran hablar en puridad de carrera docente, como no entendamos que la ley exhibiera una serie de mimbres con los que cada cual pudiera construir su propio cesto. En el mejor de los casos podríamos hablar de que la LRU permitió una *carrera docente elástica*.

¹⁹ Según las D.A. 10.5 y 16.3 de la LO 1/1990, de 3 de octubre (BOE del 4), de ordenación general del sistema educativo, para cuya adquisición se dictó el RD 575/1991, de 22 de abril (BOE del 23).

²⁰ Según el art. 22 del RD 898/1985, de 30 de abril (BOE del 19 de junio).

2. Entre dos fuegos: De la elasticidad a la rigidez, crónica de una promoción organizada.

Vista está la primera opción, y destacados –tal vez en exceso– sus resultados más patológicos, que configuran un fuego que hay que sofocar, no sin tener en cuenta que, en la experiencia de aplicación de la LRU, “*la formación de los profesores ha mejorado en términos generales*”, según manifestaron diferentes encuestados a LEONARDO SÁNCHEZ FERRER.²¹ Una natural tentación pendular podría conducirnos a buscar la antítesis del modelo, o contemplando, tal vez, matizadamente, ciertos elementos de rigidez que apaciguaran una relativa mala conciencia del tiempo próximo pasado. Como veremos, huiríamos de un fuego para entrar en otro. Antes de ello, un poco de historia, tributaria de un sistema que combinaba rigidez y movilidad, con ciertos elementos de elasticidad, más controlada y excepcional en niveles superiores.

La LGE alternaba el concurso de méritos entre agregados con dos años de permanencia activa en el anterior destino²² y el concurso-oposición²³ residual para acceder al cuerpo de catedráticos numerarios y aun permitía excepcionalmente el nombramiento directo mediante decreto del Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, oída la Junta Nacional de Universidades (art. 116).²⁴ Al cuerpo de profesores agregados de universidad se accedía en un 50%, por concurso-oposición,²⁵ en el que podían participar con carácter general, profesores adjuntos,²⁶ y, con un cierto grado de excepcionalidad, catedráticos de bachillerato, en materias expresamente determinadas, en tanto que el restante 50% se reservaba para su provisión por concurso-oposición entre doctores (art. 117).

²¹ “Políticas de reforma universitaria en España: 1983-1993”. Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales. Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones. Nº 12. Madrid. 1996. Pág. 358

²² Según la orden de 26 de octubre de 1973 (BOE del 14 de noviembre), que determinó la aplicabilidad al caso del art. 123 de la LGE. La disposición transitoria de la Ley 53/1974, de 19 de diciembre (BOE del 21), facultó al Ministerio de Educación y Ciencia para suprimir esta exigencia temporal. Que hizo uso de dicha autorización por orden de 28 de febrero de 1975 (BOE del 18 de marzo), hasta el 30 de septiembre de 1980.

²³ Las oposiciones al cuerpo de catedráticos de universidad, y no al de catedráticos numerarios de universidad, se rigieron por la orden de 27 de junio de 1974 (BOE del 19 de julio), que igualmente exigía dos años de desempeño de función docente o investigadora (art. 2.H.a), configurándola con seis pruebas (arts. 10 a 18).

²⁴ Así se hizo, por ejemplo, con don Joaquín Barraquer Moner, don José María Gil-Vernet Vila, don Juan Oró Florensa y don Antonio Puigvert Gorro, por decreto 2648/1971, de 7 de octubre (BOE del 4 de noviembre). El decreto 1158/1975, de 24 de abril (BOE del 4 de junio), reguló el procedimiento, añadiendo, como trámites previos, la propuesta razonada de la facultad o escuela técnica superior, el informe favorable de la junta de gobierno, y el dictamen del Consejo de Rectores, en su calidad de Comisión permanente de la Junta Nacional de Universidades, por votación secreta.

²⁵ La orden de 12 de marzo de 1974 (BOE del 13 de abril) reguló este proceso selectivo, que permitía participar a quienes hubieran desempeñado función docente o investigadora efectiva durante tres cursos completos (norma II.G.a), configurando el proceso con seis ejercicios (arts. 10 a 18). La exigencia temporal se suprimirían por la orden de 28 de febrero de 1975 (BOE del 18 de marzo), citada.

²⁶ Para cuya dotación de plazas se aprobaron criterios por orden de 4 de marzo de 1971 (BOE del 15 de abril).

Al cuerpo de profesores adjuntos de universidad se accedía por concurso-oposición entre doctores que, al menos durante un año, hubiesen desempeñado funciones como profesores ayudantes de universidad —senda declarada para pasar del contrato a la fijeza— o realizado tareas de investigación o docencia en las escuelas universitarias, institutos nacionales de bachillerado y otros centros a determinar, y que hubieran seguido cursos en los ICEs; siendo que agregados y adjuntos sólo eran nombrados para aquéllos departamentos en que su colaboración fuera precisa, en función del volumen de la tarea docente e investigadora (art. 118).²⁷

Al cuerpo de profesores agregados de escuelas universitarias se accedía mediante concurso-oposición entre titulados de segundo ciclo, en tanto que al de catedráticos numerarios de escuelas universitarias se ingresaba mediante concurso de méritos desde el anterior cuerpo, o desde cátedras de bachillerado, caso de estar en posesión del grado de doctor, y el otro 50% mediante concurso-oposición entre doctores (art. 115).

Puede hablarse, por tanto, de un *sistema dosificado* de acceso directo desde otros destinos del mismo cuerpo, como elemento de movilidad, y ascenso desde el cuerpo inmediatamente inferior, con exigencia temporal de permanencia en el destino anterior, y éste es su componente rígido, que después se desvanecería, con desconexión entre las enseñanzas más puramente universitarias, y las que antes fueran de grado medio, con un cierto hilván con los niveles no universitarios, que en la práctica no parece que se usara en exceso, y que, en todo caso, configuraba una maquinaria particularmente complicada. Bosque en el que era fácil perderse, pues se tejió y destejió el sistema, y en otra parte quedó sin desarrollar.

Y entre el presente y el futuro, dos intentos nonnatos: a) el proyecto de Ley de actualización que superó el trámite del Congreso de los Diputados, y fue remitido al Senado el 18 de febrero de 1993,²⁸ en el cual nos detendremos, y que superó la cámara alta, justo con la finalización de la legislatura; y b) el proyecto de Ley que la Mesa del Congreso de los Diputados admitió a trámite el 27 de mayo de 1994,²⁹ que se perdió en los meandros de la falta de consenso para su aprobación. Ambos mantuvieron los cuatro cuerpos docentes de carácter permanente, y, con ligeras variantes nemotécnicas, seis categorías contractuales de diferente tope máximo de duración.

Ambos contemplaban las categorías de profesores ayudantes y de profesores colaboradores o colaboradores docentes, rebajando las exigencias respecto a los ayudantes,³⁰ que habrían de ser titulados en segundo o primer ciclo, según destino, estando más relacionada su formación con la realización de estudios en el extranjero o con su formación investigadora en ambos proyectos, y desarrollando ciertas especificaciones para la licenciatura de medicina, en el primer proyecto. Los profesores ayudantes, en ambos, serían doctores. Los profesores colaboradores, en el primer proyecto, precisarían haber pasado dos años como ayudantes o asociados, o desempeñando una beca de formación de personal investigador u homologada, pudiendo ser contratados para áreas de conocimiento especificadas por el

²⁷ El decreto 2212/1975, de 23 de agosto (BOE del 24 de septiembre), regulaba la provisión ordinaria de las plazas de este cuerpo, que organizaba en tres ejercicios (art. 7).

²⁸ BOCG. Senado IV legislatura. Serie II. Núm. 104(a) 18 de febrero de 1993.

²⁹ BOCG. Congreso de los Diputados. Serie A. Núm. 65-1- V legislatura. 27 de mayo de 1994.

³⁰ Soporte básico de la carrera universitaria, decía el preámbulo del primer proyecto, y uno de los primeros pasos de la carrera ordinaria, junto con la categoría de profesor ayudante, mencionaba el del segundo.

Consejo de Universidades, y en ningún caso para la licenciatura de medicina. Los colaboradores docentes del segundo proyecto, debían contar con titulación de segundo ciclo para impartir enseñanzas universitarias superiores, y de primer ciclo para su respectivo nivel. En ambos proyectos los profesores asociados lo serían a tiempo parcial, y los profesores visitantes verían mejor especificada su figura, en los términos que los estatutos universitarios han desarrollado en la práctica normativa posterior a la LRU.

Fuera de otros detalles poco ilustrativos para el asunto que nos ocupa y en relación con el segundo proyecto, reseñaba JOSÉ MARÍA SOUVIRÓN MORENILLA: “*Lo más destacable de la actualización de la LRU es la articulación, como trasfondo de esa estructura, de la idea explícita de ‘carrera universitaria’*”.³¹ Y es, precisamente, esta explicitud lo que nos conviene resaltar ahora, pues ya decía el proyecto que buscaba la “*mejora cualitativa de importancia (de la carrera universitaria) respecto al modelo actual*”, señalando los primeros pasos de la “*carrera universitaria ordinaria*”, estableciendo la exigencia de haber sido profesor contratado antes de acceder a la condición de profesor titular de universidad y, sobre todo, erigiendo un monolito a la posesión de evaluaciones docente e investigadora positivas. Una, para alcanzar la condición de profesor titular de universidad o catedrático de escuela universitaria, y dos para alcanzar la cúspide de catedrático de universidad, lo que dio lugar a que pudiera hablarse de que este último instrumento surtiera efectos de habilitación indirecta o encubierta.³² Habilitación indirecta o encubierta, contraproducente y jurídicamente dudosa, seguía diciendo el mismo autor.³³

Dieciocho años como profesor permanente, unidos al tiempo de profesor contratado y de realización del doctorado, más que una carrera docente sería un maratón, que podría desanimar a cualquiera que no contase con una paciencia bíblica, resistente a las menos gravosas tentaciones de un mercado más gratificante económicamente. Los velocistas a los que otros sectores ofrecen posibilidades de triunfo más inmediatas, difícilmente permanecerían en la universidad. Un sistema tan rígido retornaría la universidad a tiempos polvorientos de escalafón, y la carrera docente al desvencijado trayecto de un tranvía. El péndulo nos llevaría del vértigo a la inmovilización, gripando los motores de espléndidos corredores de fórmula 1, imprescindibles, por la proximidad generacional, para transmitir mensajes docentes renovados en el lenguaje que entienden las nuevas generaciones que, una vez en la calle con el grado recién colacionado, deberían quitarse el polvo de las pestañas para no perder el AVE en el que la sociedad transita. Con fórmulas tan rígidas de carrera docente, la universidad retornaría al *sancta sanctorum* de la cultura y la ciencia iniciáticas, distantes en exceso de la sociedad, pues la tecnología de vanguardia sería una perfecta desconocida en los *campus* universitarios.

³¹ “La actualización de la Ley de Reforma Universitaria de 1983: Acceso, carrera docente, carencia del texto”. Tercer curso sobre régimen de las universidades públicas, celebrado entre el 6 y 10 de marzo de 1995, en la Universidad Politécnica de Madrid, y publicado en el texto de igual nombre por la mencionada universidad. Pág. 501.

³² Contraproducente y que podría resultar jurídicamente dudosa desde muchos puntos de vista, entre los que citaba los derivados de su exigibilidad previa e imprescindible a quienes ya poseían la plena capacidad docente e investigadora de que gozaban los funcionarios docentes doctores. Ibidem. Págs. 568 y s.

³³ Que mostraba reticencias al sistema de habilitación, que acabaría siendo de doble prueba, que dejara en entredicho la autonomía de las universidades. Ibidem. Págs. 568 y s.

3. Tímidamente una propuesta: Cada cual a su ritmo, siguiendo una melodía común, pero diversa y sincrónica.

El presente, el pasado y las tentativas de futuro de una pretendida carrera docente se han movido pendularmente entre la rígida sistematización de sus respectivos tramos, prolongando el acceso a la meta; o, alternativamente, liberando de trabas el itinerario, haciendo más próxima la meta para quien emprendía la carrera con la asistencia y apadrinamiento de una sólida escuela científica capitaneada por un maestro bien implantado en el área de conocimiento, o en otros casos menos transparentes con todo el resguardo de un *lobby* regional, de una universidad o de un área de conocimiento.

Sea cual fuere el lugar que nos deparase el sistema pendular que presidiera el ordenamiento, rígido o elástico, poco se han apartado las respectivas carreras docente del *régimen de cola*, o lista de espera en los dominios del grupo o grupos de presión que colocaba a sus candidatos por orden de merecimiento, no siempre científico, pero casi nunca carente absolutamente de este valor, aunque más mitigado según la universidad vaya ganando en provincianismo y regionalismo, y perdiendo la universalidad que haría añorar la *licentia ubique docendi* de los resabios imperiales que retomó la cristiandad.

Cualesquiera que fuesen los mandatos legales, en la universidad siempre se ha ascendido teniendo muy presente los principios gremiales que desde siempre imperaron en ella, como *técnica de burladero* o *burocracia bufa*, a la que se referían CARMEN ANGUITA HERRADOR, JUAN LÓPEZ DOMECH y MIGUEL LÓPEZ QUEVEDO,³⁴ y que no siempre han provocado efectos excesivamente negativos, sino, si se nos apura, consiguiendo que la universidad siempre esté a la cabeza de la ciencia, la cultura y la tecnología, de lo que fácilmente puede colegirse la prevalencia de efectos positivos al respecto, en tanto no pierda su dimensión extraterritorial, menor cada día.

No sería sabio derrotar este sistema, sino que lo prudente sería mejorarlo, priorizando valores más dignos de amparo. Siempre se ha actuado sobre el factor tiempo para espaciar la carrera docente o, en caso contrario, abriendo terreno a la atomización de subjetividades que permitan orillararlo. Y en ninguno de los dos sistemas el resultado ha sido suficientemente satisfactorio. El tiempo de ascenso en la carrera docente debe estar acomodado a los respectivos biorritmos científicos, pues a lo que debe atenderse prioritariamente es al establecimiento de una serie de signos objetivables de la valía de los que discurren por la carrera docente, que cada cual habrá de transitar a la velocidad que mejor se acomode a estos signos, tan poco compatibles con el *régimen de cola*, o de funcionarización de la plaza que se desempeña como profesor contratado o interino.

La duda surge de inmediato: ¿Se puede objetivar el mérito y la progresión en el sistema de conocimiento? En la pretensión afirmativa ciframos el interés de nuestra propuesta. Vayamos a un ejemplo gráfico: Se pueden catalogar las revistas científicas, según los estándares medios de sus contenidos, su tirada, número y calidad de sus suscriptores; los proyectos de investigación, según quien los subvencione, sus cuantías, resultados patentables y el grado en el que influyen en el avance del estado de la ciencia; se pueden catalogar las editoriales de libros científicos según la amplitud de su catálogo y su fama, mensurable a la vista de las referencias de los *citation index*, o según su volumen de ventas; y hasta el *know*

³⁴ "Carrera docente universitaria". III seminario sobre aspectos jurídicos de la gestión universitaria, celebrado entre los días 6 y 8 de mayo en la Universidad de Zaragoza, obrante al texto de igual denominación. LEX NOVA. 1998. Pág. 543.

how, según su cotización de mercado y sus resultados industriales. La tarea es difícil pero, en absoluto, imposible. Y el resultado, sin duda, será esclarecedor.

Pidiendo perdón por el ejemplo a emplear, también se catalogan los restaurantes, los hoteles y los teatros y, ya más dignamente, los premios científicos y las universidades receptoras de estancias a efectos de investigación. Hasta las del Estado español según los valores indicativos de su evaluación y la demanda del mercado que se puede cuantificar a través de la nota media de acceso de los estudiantes durante un período de tiempo, su aportación al mercado laboral, el número e importancia de los proyectos de I+D estatal o comunitario concedidos, o contratados por las empresas públicas y privadas. Habrá más parámetros significativos del valor de las cosas, de los que los elementos hasta aquí reseñados pueden servir de ejemplo. Tarea difícil, pero no imposible, sumamente significativa y en absoluto estéril.

Tal vez no sea arriesgado en exceso que la Comisión Académica del Consejo de Universidades, asesorada convenientemente por los grupos de trabajo precisos, con el auxilio de las reales academias, organismos y expertos internacionales, o de cuantos otros entes y órganos se considere de interés, aborde esta tarea de agrupación. ¿No se clasifican de parecida manera las empresas contratistas de las administraciones públicas? En un segundo escalón, las juntas de gobierno de cada universidad, según el perfil singularizado de especialización que pretenda darse a sí misma cada universidad, podrá establecer la singularizaciones que estime pertinentes, para lo cual será conveniente, tal vez, que escuchen el parecer de los respectivos consejos sociales.

Tras esta tarea de *catalogación de doble escalón*, y con un sentido de planificación indicativa, otra: La Comisión Académica del Consejo de Universidades podrá establecer un marco sincrónico de referencia sobre deseables y posibles itinerarios curriculares,³⁵ que se vea completado por un sistema de baremos abiertos en horquilla, y puede señalar las bases de un modelo de carrera docente y de exigencias-tipo para recorrerla, en absoluto exentas de excepciones singulares, a acordar por un comité científico universitario con participación externa, designado por las juntas de gobierno, que objetive causas de exención y márgenes de discrecionalidad, y se publiciten en el Boletín Oficial del Estado para evitar que se incurra en arbitrariedad. De todo lo que podrá apartarse cada comisión de selección, razonando suficientemente las excepciones. Configurando todo ello un tejido de una elasticidad necesaria, no exenta de una progresión razonable, en los casos que procedan, pero sin secretismos ni conejos en la chistera, combinados con sombreros vacíos.

Pero también conviene no olvidar que debe haber ciertos elementos de rigidez en el sistema. A título de ejemplo, tales podrían ser la exigencia mínima de un tiempo como profesor contratado, o interino en cualquier categoría —no vemos razón para unas sean mejores que otras— para acceder a la condición de profesor permanente; la exigencia de conocimiento del programa de una asignatura y de una prueba práctica para el mismo salto; la obligada publicación de un libro de texto de la materia, o de una de las materias que configuren el perfil de la plaza, y de un proyecto futuro y otro realizado de investigación primando el realizado en grupo interuniversitario e interdisciplinar —para huir de la endogamia localista— a fin de acceder a la condición de catedrático. Fomentando y esti-

³⁵ El presidente de la CRUE, SATURNINO DE LA PLAZA PÉREZ, ha hecho una llamada a la "armonización de la arquitectura curricular", en "Universidad sin fronteras". EL PAÍS, 1 de diciembre de 1999.

mulando la movilidad del personal docente entre universidades,³⁶ para lo que habrán de valorarse positivamente las estancias en otras universidades e instituciones académicas e investigadoras,³⁷ con la restauración de la obligatoriedad de convocar concursos de méritos o traslados, antes que los ordinarios, bien en un porcentaje predeterminado por sus juntas de gobierno, oídos los consejos sociales, sólo para cuestiones de racionalidad global de la plantilla.

Entiéndase lo anterior también como un ejemplo. A nadie va a sorprender que lo dicho hasta aquí sea sólo una idea para el debate, que parte de la experiencia de observación extramuros de la docencia, pero experiencia cierta, al cabo, de la vida universitaria, con conocimiento —de las patologías características que en absoluto son ajenas a nuestras— mesas de despacho. Mídase el mérito por el mérito, y no por factores tan circunstanciales como el tiempo durante el que se desenvuelve, como si de unos peculiares trienios se tratara. Objetívese el mérito, pero no el paisaje en el que se produce. Que la dificultad de la tarea no nos ciegue los ojos y nos lleve a que hagan callo las cosas en el alma y en el cuerpo, para que nunca recemos como sacristán los rezos, ni como el cómico viejo digamos los versos —de hacer caso a LEÓN FELIPE—, a fin de evitar hipnotizarnos con el recurrente y conocido camino de un péndulo que por fuerza habrá de traernos aromas antiguos que otro tiempo desechó, para repetir más adelante el sistema que hoy abandonamos. Dando vueltas a una noria no saldremos del mismo sitio.

IV. LA ENDOGAMIA UNIVERSITARIA

1. ¿Cooptación necesaria y útil o perversión inevitable?

Aproximarse al concepto de endogamia en la universidad por los senderos semánticos no va a darnos completa satisfacción a la tarea de perfilar lindes y abarcar territorios, aunque indudablemente tantear el sólido pie lingüístico que da sustento a la metáfora nos hará alcanzar un punto fiable de partida. Se conoce como endogamia el cruzamiento entre individuos de la misma raza, comunidad o población, y, por extensión, la práctica de contraer matrimonio personas de ascendencia común o naturales de una pequeña localidad o comarca.³⁸

En el origen de la endogamia universitaria se encuentran el trabajo dual entre el maestro y el discípulo, para que de la mano de aquél, éste ascienda la escalera de Jacob por la que se discurre desde los generales conocimientos científicos, culturales y tecnológicos iniciales, hasta las altas cúpulas de un magisterio que solo se alcanza por caminos gnósticos, compartidos en grupos reducidos, a veces duales, y ciertamente personalizados. Tan estrecha relación ha precisado de tratamientos cutáneos muy próximos, que han hecho imprescindible de la inevitable existencia de una química intelectual compatible. Estaríamos hablando de una *endogamia blanca*.

³⁶ Como recomendaban ANGUITA HERRADOR y otros, en “Carrera docente ...” Cit. Pág. 536 y s.

³⁷ No en vano el presidente de la CRUE, trae a colación la necesidad de creación de un *espacio europeo del conocimiento*, en “Universidad sin fronteras”. Cit.

³⁸ Así se explica en el diccionario de la lengua española elaborado por la Real Academia, en su vigésima primera edición.

Pero también habría *endogamia negra* cuando se da una desmedida preferencia para las concesiones o empleos públicos, cuando se hipervalora ese entendimiento cutáneo, a veces incluso sanguíneo, es decir en favor de familiares, y todo ello queda cubierto bajo la sospecha del puro nepotismo, que algo tiene de herencia estamental, según la que se convertían los oficios públicos, “*ya que no en propiedades individuales, en atributos de un estamento colectivo*”,³⁹ generalmente respetuoso de un cierto grado de personalismo estamental, por el ejercicio ordenado de un sistema de turnos para la provisión de las plazas docentes entre las escuelas doctrinales dominantes: Primero el mío y después el tuyo.

Que a veces tiene un sentido más vertical, al proyectarse desde la enseñanza superior a la sociedad y a los poderes públicos, configurando un cierto *lobby*, como en el caso de los *hacedores*⁴⁰ colegiales, que haciendo caso omiso a constituciones, estatutos, leyes y mandatos de los superiores llegaron a configurar un auténtico poder fáctico colegial que salía en defensa de cualquiera de sus miembros en problemas, llegando a repartirse turnos de cátedras, en detrimento lógico de los universitarios *manteístas*, desde el cómodo refugio de las *hospederías*, en que permanecían tras la colación del grado académico, y hasta lograr detentar una cátedra, que dejarían en manos de un sustituto para medrar en la corte,⁴¹ pues la cátedra era “*trampolín para llegar a los más codiciados y jugosos destinos*”.⁴²

Sea cualquiera el color, cace o no ratones el gato blanco o negro —recuerden la frase de nuestro anterior presidente del gobierno— en la endogamia se encierra siempre una hipervaloración del maestro en favor del discípulo, con una postergación de discípulos de otros maestros que tal vez cuenten con mayores merecimientos para alcanzar la cátedra o la pasantía universitaria —pues la endogamia se intercala en los diferentes peldaños de la carrera docente—, y por ello la referencia al ascenso iniciático en la gnosis, reservado a un cierto número de elegidos. Y también por la referencia al conocido refrán español de que quien no tiene padrino, difícilmente —pensamos— se bautiza. Bautismo que durante mu-

³⁹ Como cuenta EDUARDO GARCÍA DE ENTERRÍA en “La organización y sus agentes: revisión de estructuras”. “La Administración española”. Alianza editorial. Madrid. 1ª edición en libro de bolsillo. 1972. Pág. 108. Trayendo a colación a MAX WEBER, en “Economía y sociedad”. México. 1944. Págs. 242 y ss.

⁴⁰ Eran “*los antiguos colegiales que habían conseguido llegar ya a los puestos más influyentes del Estado, y desde allí manejaban a su antojo las becas vacantes. Así se explica que las becas fueran a parar a hijos, sobrinos, parientes y allegados de otros colegiales, y especialmente de consejeros, camaristas, obispos y otras personas de autoridad que puedan otro día volver la vez al colegio, esto es, favorecer en las pretensiones a sus colegiales; y que, por otra parte, la Junta de Colegios, aunque obligada por un oficio a celar la observancia de las Constituciones, es paciente, es benigna, sabe disimular con los amigos, y aun dispensarlas con el mayor garbo*”. Según cuenta ANTONIO ALVAREZ DE MORALES, en “La ilustración y la reforma de la universidad en la España del siglo XVIII”, Ediciones Pegaso. 3ª edición, revisada y aumentada. Madrid, 1985. Pág. 20 y s., reproduciendo en parte a FELIPE BERTRAN, que fuera obispo de Salamanca en 1763, en “informes sobre los Colegios Mayores de Salamanca”.

⁴¹ Ibidem. Págs. 25 y 11.

⁴² Según FERNÁNDEZ CORMEZANA, en “Fray Luis de León, un intelectual en el banquillo”, Madrid, Planeta, 1992, Pág. 18. Al que reproduce SILVIA DEL SAZ, en “Las oposiciones a cátedra”. Revista de Administración Pública, nº 144, septiembre-diciembre 1997, pág. 76.

cho tiempo marcará al cristianado en las lides universitarias con remoquetes como el de que le regalaron la cátedra, la obtuvo de *penalty*,⁴³ entre el pateo general, o ganó una plaza que no era la suya y un concurso que no le correspondía. Hasta que logre hacerse perdonar su peculiar intrusismo, y aquél su ineficiencia, consolidándose en el estamento. Pero el tiempo casi todo lo sana.

Y es que también son condimentos de la endogamia expresiones extendidas en los campus universitarios, como la de *estoy concursando a mi plaza, don fulano de tal es mi catedrático o mi maestro, éste es mi adjunto o titular, o incluso mi laboral*. Y es que hay un componente, de tan personalista, posesorio, en la endogamia que, en algunos casos, viene dirigido por el fuerte protagonismo que el maestro ha tenido en la formación del discípulo, y una deuda impagable de éste por las enseñanzas recibidas, que sólo se va satisfaciendo con la perpetuación de la escuela en subsiguientes generaciones que se curtirán en las lides científicas bajo la advocación del maestro, y del maestro de maestros, y que empieza a dejar la pagarse cuando se les retira su cuota de poder tras el nombramiento como profesores eméritos o tras la jubilación.

Hay demasiado personalismo en todo el proceso, y si se nos apura en toda la institución universitaria. Propio de una universidad cerrada, más próxima de los lejanos tiempos medievales en los que la universidad nació, que en los universales tiempos de la expansión internáutica de la cultura, la ciencia y la tecnología hacia la sociedad, con la recíproca permeabilidad entre escuelas de pensamiento con un sentido más abierto y menos jerarquizado piramidalmente. Y dejamos conscientemente de lado, y no porque ello no acontezca —aunque creemos que poco—, la posición del quien quiere sentirse maestro reclutando a personas no ambiciosas, serviles o incompetentes, que aseguren el mantenimiento del poder de aquél,⁴⁴ que a veces está regida por móviles burocráticos de continuación en la dirección de un departamento o en el decanato de una facultad, o en el posicionamiento más favorable frente a ciertos clientes políticos o comerciales.

Retirar las finas capas que recubren las auténticas razones de la endogamia universitaria requiere de microscopio y escalpelo, y sólo es permisible, a los efectos de este trabajo de trazo grueso, aportar ideas que en absoluto sorprenderán al lector que habita la vida universitaria, si no es por otra cosa que por la carencia de otros sutiles matices de interés a efectos de nuestro discurso. Que ya sabemos que emprendemos en términos en alguna medida apocalípticos, que, también sabemos, que no alcanzan un espectro excesivamente extendido.

Hablando de la capacidad de las universidades para seleccionar a su propio personal docente, ya dijo, con su habitual magisterio, EDUARDO GARCÍA DE ENTERRÍA que *“la selección del personal docente debe hacerla la propia comunidad científica”*, ya que nadie más que ella *“es capaz de enjuiciar objetivamente a sus miembros, pues es sólo en su seno donde la ciencia —que no es hoy nunca una actividad individual, como puede*

⁴³ Según expresión de ANDRÉS OLLERO TASSARA, en “Qué hacemos con la universidad”. Colección Tablero. Instituto de Estudios Económicos. 1985. Pág. 127

⁴⁴ J. SAINZ en “La universidad española: Un caso de normas contra la cooperación científica”. “Las organizaciones como sistemas constitucionales. Ensayos sobre el modelo de gestión burocrática de la universidad pública”. Cita extraída de la nota 21 del trabajo “La universidad en lista de espera”, de ANDRÉS OLLERO TASSARA. En “La hora de la universidad española”. Revista del Instituto de estudios económicos . Nº 3/1996/. Pág. XXVI.

serlo la de un artista— se produce, se desarrolla y cambia —exigencia de cambio sin la cual no habría ciencia verdadera, como ya sabemos—”, pues es la “única capaz de realizar una valoración de fondo de una obra científica y de identificar a quienes son sus miembros verdaderos; en ningún caso esa selección podrá ser determinada o condicionada por puros órganos políticos generales, de Ministro hacia arriba o hacia abajo, o por ‘participantes’ sociales ajenos a la ciencia”.⁴⁵ Para rechazar “epítetos fáciles como los peyorativos de ‘cooptación elitista’, ‘cacicatos’ y análogos (que) no suele ser sino un intento de esconder intereses mucho menos respetables que el de la ciencia”.⁴⁶

Y ello tras darnos una muy importante clave de distinción entre una universidad periclitada y otra abierta al futuro: “Una sociedad arcaica vive sobre una estructura cultural cerrada y definitivamente establecida, cuyos mitos y ritos aíslan a la sociedad de que se trata de su contorno y la protegen de él mediante una formalización definitiva expresada en un sistema de respuestas preestablecidas e indefinidamente repetidas. Una sociedad civilizada es una sociedad abierta y en cambio permanente, que no tiene establecido de una vez por todas un sistema de mitos omniinterpretativos y perennes, sino que pone indefinidamente en cuestión las propuestas mismas sobre las que vive y las respuestas con que en cada momento tiene que hacer frente a los problemas nuevos que el tiempo hace aparecer”.⁴⁷

Lo que otros autores juzgaron con mayor espíritu crítico. Así, OLLERO TASSARA, señaló, también con razón, que “el afán de acabar con la legendaria necesidad de ganar unas ‘oposiciones’ acaba empujando a un sistema en que la clave para convertirse en Profesor se toma del baloncesto: ‘ganar la posición’ consiguiendo una silla en un Departamento, desde la que fabricarse un tribunal que permita convertirla sucesivamente en Titularidad o Cátedra”.⁴⁸ Quien ya había anunciado los tres principios básicos, a guisa de aforismos, que reconocía aplicables al anterior y actual sistemas de selección del profesorado universitario, con una fuerte carga de mordacidad: 1º) “Lo primero y principal es tener el Tribunal”; 2º) “lo segundo e importante es no tener contrincante”; y 3º) “además, por añadidura, viene bien saberse la asignatura”.⁴⁹ Nadie mejor que los universitarios para trasponer su sentido de crítica de la ciencia, la cultura y la tecnología a la institución que la auspicia indeleblemente, y en su gran mayoría con formidables resultados, nada menos que durante ocho siglos. Pero creemos que no se nos ha traído a este foro para que reproduzcamos opiniones más doctas que la nuestra, ni para que digamos lo que los presentes mejor que nosotros saben. Si acaso, y como premisa mayor del silogismo, para que contemos alguna pincelada de nuestra experiencia profesional, directamente contactada con la patología del problema, que pone más cerca de nuestra vista el árbol que el bosque. Antes, por supuesto, de intentar aportar alguna idea que permita avanzar en el asunto. Vamos a ello.

⁴⁵ “La autonomía universitaria”. Revista de Administración Pública. Nº 117. Septiembre-diciembre 1988. En el texto de la ponencia que rindió en el simposio internacional celebrado en Bolonia en conmemoración del IX centenario de su universidad, con el título “L’Universitat nel mondo contemporaneo”, durante los días 15-16 de septiembre de 1988. Pág. 18.

⁴⁶ Ibidem pág. 19.

⁴⁷ Ibidem. Pág. 8.

⁴⁸ “La universidad en lista de espera”. Cit. Pág. XXIII y s.

⁴⁹ “Qué hacemos con la universidad”. Instituto de Estudios Económicos. Colección Tablero. 1985. Pág. 125 y ss.

En nuestra experiencia sobre la universidad española escuchamos muchas veces los denuestos a la endogamia universitaria, que pretende garantizarse ya desde el diseño del perfil de la plaza, haciéndolo clónico del candidato ventajista, a quien retrata de manera indubitada para una comisión de expertos en el área de conocimiento que esté al día de publicaciones, congresos y logros investigadores, del tribunal en que dos miembros se han seleccionado, de hecho, en el departamento en cuyo consejo está, por sí o representado, el futurible concursante. Buscando el tercer voto desesperadamente podría llamarse esta película de vuelo tan corto como estadísticamente eficaz.⁵⁰

Vaya delante, como primera sugerencia, que la designación de componentes por la universidad se haga por sorteo o turno de antigüedad entre profesores del área de conocimiento que presten servicios en la universidad convocante. Y, como segunda sugerencia, que no puedan participar en los procesos selectivos quienes hayan participado en las actuaciones previas a la convocatoria, en las que deberán abstenerse de intervenir,⁵¹ a riesgo de que se excluya su participación.

Como oímos también los lamentos —a veces en las mismas bocas— de quien ha formado cuidadosamente el ascenso en el conocimiento de un candidato al acceso a la docencia universitaria y le ve quedarse a las puertas, postergado por otro concursante de *curriculum* incierto que, en algunas ocasiones, puede significar una piedra de discordia en un equipo disciplinar conjuntado, porque se han preconfigurado las mayorías de manera insospechada, a veces como *vendetta* para eliminar al concursante mejor posicionado en la línea de salida, porque ha hecho algún movimiento estratégico, o lo han hecho otros, por ejemplo una sindicación de votos de los vocales sorteados del tribunal, que le han expulsado de la foto fija de llegada.

Tampoco nos es extraño escuchar la *laudatio* en favor de un profesor “prefabricado” por un jefe de filas, más o menos indiscutible, o por un equipo, más o menos solvente, que defiende su gremio antes que el mérito ajeno. Sabemos de investigadores brillantes con un cierto y metafórico autismo para los que la tarima del aula se les parece demasiado a la

⁵⁰ Recuerda SÁNCHEZ FERRER en “Políticas de reforma universitaria en España: 1983-1993”, Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales. Instituto Juan March de Estudios e investigaciones. Nº 12. 1996. Pág. 372, lo que el Consejo de Universidades plasmó en el trabajo “Movilidad y contratación del profesorado universitario”, no publicado (Pág. 372). al decir que: “En 1986, en torno al 70 por ciento de los concursos en ambos cuerpos de catedráticos eran ganados por profesores pertenecientes anteriormente a la universidad, así como el 86 por cien de los que accedieron a plazas de titular de universidad o de escuela. En 1991, los porcentajes habían ascendido al 80 por ciento en el caso de las cátedras y a cifras superiores al 90 por cien en ambos cuerpos de titulares. En dicho informe se destaca, además, que la selección local se produce en todas las universidades en porcentajes muy elevados, normalmente superiores al 80 por ciento de las plazas convocadas. En 1991, algunas de ellas, incluso, llegaban al cien por cien”

⁵¹ El art. 28.2ª) de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre (BOE del 27), de régimen jurídico de las administraciones públicas y del procedimiento administrativo común (LRJ-PAC) tasa como motivo de abstención el “tener interés personal en el asunto de que se trate o en otro en cuya resolución pudiera influir la de aquél”. (Obsérvese que los verbos se conjugan en tiempo subjuntivo). En tanto que son interesados los que “sin haber iniciado el procedimiento, tengan derechos que puedan resultar afectados por la resolución” (Conjugando el verbo, de nuevo, en subjuntivo), es decir para contemplar la mera posibilidad, pues con que ella exista ya puede haber interés, y obligación de abstención, o incapacitación para presentarse a un proceso selectivo, si reglamentariamente se establece.

parrilla de san Lorenzo, por puro pánico escénico. Vemos pasar por delante *curricula* contruidos sobre el aprecio personal, sobre una inútil pero prolongada permanencia en la universidad, acompañada de *certificados de complacencia*, y también sobre la oculta conciencia de la inanidad científica de su portador, pura y simplemente porque es servicial o no estorba, pues con todos se lleva bien. Nos consta que hay profesores *monotema*, que siempre escriben lo mismo en la tesis doctoral, en la lección magistral y en los artículos que incorporan al apartado de publicaciones de su *curriculum*. Investigadores formidables que no son buenos profesores, y viceversa, cuando de una docencia infravalorada se trata, en el sistema de la LRU, cuyos beneficios en favor de potenciar la investigación tal vez hayan cumplido ya sus mejores efectos, y, también tal vez, deben ser redimensionados. Otros son *esponjas* del trabajo ajeno que sólo tiene de propio la firma. En los comienzos de algunos maestros hay un mal PNN⁵². A todo se aprende con el tiempo. Hay quien dice que “no hay oposición a cátedras sin un millón de pecados mortales”.⁵³ SÁNCHEZ FERRER considera la endogamia producto de la debilidad de las comunidades científicas universitarias, de un proceso que tiende a autoalimentarse, que ofrece a los departamentos más ventajas que inconvenientes.⁵⁴

No cabe duda de que estamos ante un diversificado espectro, respecto al que es muy difícil separar el polvo de la paja, y sin lugar a dudas cuesta que ese polvo no ciegue los ojos de los juzgadores en la sala de celebración de un concurso, en que la pasión se concentra, como electricidad estática, para entronizar en la gran mayoría de casos, al candidato de la escuela doctrinal, o de la casa, o al que concursa a *su* plaza con el paro como alternativa indeseada. Para todos, concursante y tribunal. También ante el dilema de una elección difícil la comisión *se rompe* sin que resulte fácil analizar los fragmentos de cristal de las respectivas decisiones. Otras veces los votos cambian de paternidad para hacerlos más irreconocibles. Técnica de camuflaje en busca de la impunidad, para garantizar la convivencia futura. De nuevo una sugerencia en favor de que en algún tramo de la carrera docente se restablezca el concurso de méritos o traslado, por lo menos en un cierto porcentaje que, en este caso, se determine por sorteo.

Y junto a la pluriforme patología de la endogamia, su más noble versión. Nos la cuenta ALEJANDRO NIETO: “El ‘discípulo’ va aprendiendo cada día del ‘maestro’, no sólo el contenido de la asignatura, sino también el método de estudiarla y enseñarla. Así se llega a la homogeneidad científica y vital que constituye una escuela. Paso a paso, apenas sin transición, el joven va ascendiendo en el escalafón universitario y desempeñando tareas de progresiva complejidad. Desde ayudante a catedrático pasando por adjunto. Empieza asistiendo a las clases del titular y participando discretamente en los seminarios, hasta

⁵² Sin que tampoco deba generalizarse este duro juicio a todos los profesores. RAFAEL GÓMEZ DE PARADA desde la posición estudiantil, habla del “*novato infatigable*”, al que se distingue porque entra puntual, “*quizá sea el único caso en la universidad*”, sale diez minutos tarde, habla “*con la velocidad de las micro-machines*”, llena treinta o cuarenta pizarras por clase, y dicta los apuntes más voluminosos. En “La universidad me mata”. El papagayo. Temas de hoy. Madrid. 1995. Pág. 112 y s.

⁵³ RICHARD L. KAGAN, en “Students and society in early modern Spain”. Baltimore: The Johns Hopkins university. Págs. 166 y s. Hurtamos esta cita del interesante trabajo de LEONARDO SÁNCHEZ FERRER “Políticas de reforma universitaria ...” Cit. Pág. 82.

⁵⁴ “Políticas de reforma...”. Cit. Pág. 397.

que termina compartiendo las tareas de la docencia: Primero, de la mano del catedrático, y luego, con independencia de criterio. En el aspecto investigador, sus escritos son orientados y corregidos una y otra vez hasta que alcanzan el nivel necesario. El ayudante respeta a su maestro, al que debe cuanto es en el terreno científico y lo mejor de su concepción del mundo y de la vida, ya que el magisterio no es sólo académico, sino también humano".⁵⁵ No albergamos duda de que éste es el modelo de endogamia que la práctica conoce con mayor extensión, pero que también tiene unos componentes de subjetivismo preocupantes.

2. Estímulos y antidotos

Ambas caras de la endogamia deben ser hoy fotos añejas resultantes de un mundo enclaustrado, atomizado de personalismos o tizado de parcialidad, a veces digna de encomio por diferente causa de la que hoy nos mueve, y otras excusable, que conviene ir archivando, salvando lo que deba conservarse, para ver alborear un mundo de relaciones más abierto a la amistad desde el trabajo antes que, a la inversa, al trabajo desde la amistad, o, en su caso, al trabajo sin que sea imprescindible que deba haber amistad, sino compañerismo. No hace falta hablar de las relaciones familiares, de la universidad hereditaria por consanguinidad o afinidad, que inculca más presión al sistema.

Un sistema de selección del profesorado abierto podría no ser reprochable en otro contexto sociológico-institucional, pero menos oportuno cuando el *mandarinismo* regional o local ha aumentado, consiguiendo convertir en maestro a quien no lo es, al que tienden a tirar de la levita discípulos rampantes —y a veces ramplones— dejando en el furgón de cola a quien no sabe ser un buen vendedor de sus méritos con mercadotecnia de almoneda. La condición de maestro es un atributo tan escaso como la de buen discípulo y competidor leal. Tampoco conviene exagerar, pues en muchas ocasiones el concurso viene a ser el obstáculo a superar por quien ha demostrado con su entrega en el aula, a diversos cargos y funciones en el rectorado, la facultad o escuela —a ésta se le llama la vía política— su compromiso con la universidad, siendo la numerización una recompensa, no muy propia, es verdad, a unos desvelos previamente acreditados, en un sistema que pocas salidas más ofrece.⁵⁶ De nuevo la revitalización del concurso de méritos puede aportar efectos beneficiosos al sistema.

No sólo es necesario *modificar la LRU para llevar a cabo la reforma del profesorado*,⁵⁷ sino que, a nuestro parecer resulta imprescindible la alteración de su arquitectura interior para que la nueva estructura normativa ayude a desincentivar la

⁵⁵ En "La tribu universitaria". Tecnos. Segunda Edición ampliada. Madrid. 1985. Pág. 38 y s.

⁵⁶ Tal vez por eso se afirma que los profesores seleccionados endogámicamente tendían a ser menos productivos que sus colegas procedentes de otras universidades. LOWELL L. HARGENS y GRANT M. FARR. "An examination of recent hypotheses about institutional inbreeding" American journal of sociology 78. 1973. Pag. 1400. Tomamos la cita de nuevo de SÁNCHEZ FERRER, "Políticas de reforma ...". Cit. Pág. 391.

⁵⁷ Suscribimos a este respecto lo que ya expuso JUAN MANUEL DEL VALLE PASCUAL en Recoletos Formación "Nuevos retos de la universidad española", el 10 de febrero de 1999, al disertar sobre "cómo se configura el sistema actual de la docencia en la universidad", de lo que tomamos parte de sus palabras.

endogamia, permitiendo una selección de personal en permanente ascenso científico e investigador. Lo que ayuda a evitar que coyunturas de bonanza económica universitaria —bien escasas, es cierto—, o poderes emergentes en el seno de la universidad —estos más extendidos— permitan convertir anticipadamente en catedrático de universidad a quien no está maduro para el logro,⁵⁸ por el mero hecho de haber realizado un aporte sustancial a un ascenso o consolidación de candidatura rectoral o de decanato, o por otras artes y merecimientos⁵⁹ que se cobren por los viejos usos de primar la endogamia negativa, el nepotismo o el amiguismo,⁶⁰ en suma. Es necesario modificar la LRU para llevar a cabo la reforma del profesorado, pero sobre todo hay que hacer la reconversión de la mentalidad gremial y paternalista que aun navega por la universidad a velocidad de crucero, en desarrollo sostenido, pero insostenible, organizando el funeral de la universidad localista,⁶¹ sin romper su vinculación con el territorio, y ampliando horizontes,⁶² trabajando en grupos de composición más inestable. Huir del personalismo y de los pactos estables para mantenerlo. Juntos, pero solos, al cabo, fosilizando el individualismo, al consolidar compartimentos estancos.

⁵⁸ “Los profesores suelen entrar bastante pronto en la absoluta estabilidad funcional y, a partir de ese momento y salvo un único cambio de categoría que ven muy lejano, el sistema les ofrece muy pocos estímulos para superarse”. Dice ANTONIO FERNÁNDEZ-RAÑADA, en “Endogamia y libertad intelectual en la universidad española”. La Razón. 21 de enero de 1999. De JOSÉ EUGENIO SORIANO, en “La casa de Troya o la endogamia universitaria”, en Expansión del 14 de enero de 1999, extrapolamos una eventual ocupación que atribuye futuriblemente a los profesores contratados doctores, que podría valer a este caso, pues señala que si a los 25 años te colocan de investigador oficial de por vida “sin que tengan nada más que hacer salvo bostezar y conspirar”, es de augurar a continuación que la “conspiración de los vagos es el título de una novela sobre la universidad futura”.

⁵⁹ De nuevo apunta JOSÉ EUGENIO SORIANO, con una ironía que produce escalofrío, que “si se desea hoy hacer catedrático a una farola o un banco, lo importante es que sea un objeto inane, que no discuta con el cacique, que no piense mucho por su cuenta, que sea bien disciplinado y, a ser posible, que carezca de otros méritos que ser del lugar y se exprese en lengua autonómica o, al menos, con el ceceo del lugar correspondiente”. “La casa ...”. Cit.

⁶⁰ Lo cual constata ANTONIO FERNÁNDEZ-RAÑADA, en “Endogamia...”. Cit.

⁶¹ “Hace pocos años, en Francia, durante una excursión científica universitaria en autocar, un profesor iba explicando las características del paisaje, clima, morfología, etc., de las comarcas y parajes que iban atravesando hasta que, llegados a cierto punto, a la ‘frontera’, interrumpió bruscamente su disertación, pues entendió que no tenía competencia —se refería a la jurídica, no a la científica— para hablar fuera de su resorte académico de algo relativo a un ressort vecino; desde luego que ninguna ley le obligaba a callar, pero a él le pareció más prudente —y probablemente con razón— proceder como lo hizo”. AURELIO GUAITA. “El distrito universitario”. Escuela Nacional de Administración Pública (Centro de formación y perfeccionamiento de funcionarios). 1ª edición, junio de 1967. Pág. 42. Es obvio que en el texto nos referimos a otro localismo, pero de similares efectos de ilógica cerrazón.

⁶² En parte como se recomienda en la revista NATURE de diciembre de 1998, accediendo a lo mejor de los laboratorios de investigación europeos y expandiendo la universidad hacia los mercados de América latina. Abriendo la universidad a nuevos ámbitos, como decíamos en otro lugar “Un enfoque jurídico sobre la investigación universitaria”. III Seminario sobre aspectos jurídicos de la gestión universitaria. LEX NOVA. Tema XVI. Págs. 605 y ss.

Y ésta parece que ha sido la *ratio* última de selección del profesorado, pese a una u otra normativa, que pretendiera impedirlo, y sin conseguir grandes cambios, como parece que puede seguir ocurriendo en el futuro, pues se ha mantenido la endogamia pese a debatirse con legislaciones muy variadas. Hay que ventilar la casa y liberarla de subjetivismos impropios, de personalismos indebidos, que patrimonialicen lo que no les es propio.⁶³ Conviene no engañarse: la ley ha sido un corsé escasamente molesto para un sistema selectivo que la ha burlado sin demasiadas dificultades, gracias al reducto prácticamente inexpugnable de la discrecionalidad técnica, que el propio Tribunal Constitucional permite hoy pervivir sin demasiada incomodidad.⁶⁴ Y así se oye decir que resultaría fácil suspender a Einstein por cuestiones de fondo siempre que se sea cuidadoso en las formas. Sólo deben cuidarse las formas cuando nadie plantea problemas difícilmente solubles sobre el fondo.

La LRU, al patrocinar un sistema selectivo abierto, y, la verdad, mucho más fácil materialmente que el correspondiente al acceso a cualquier otro cuerpo funcional de alta consideración, restó trabas a la endogamia, al exigir —proyecto docente e investigador y *curriculum* excluidos— al concursante solamente en conocimiento de “*un tema de la especialidad de libre elección por el mismo*”.⁶⁵ El más patológico resultado ha sido el de concursantes que sólo se sabían su tema, fiel a una relación monogámica con un segmento de su ciencia. Y en alguna ocasión hemos escuchado a los alumnos decir que si un profesor concreto se hubiera aprendido un tema en cada curso académico, en unos cuantos años de carrera docente, se sabría el programa. Y a esta situación legal se llegó a nuestro parecer, tras una aseveración que contenía un alto grado de falacia: *El concursante ha de demostrar lo que sabe, no lo que no sabe*. Falacia, decíamos, porque no es cosa de exigir saberes enciclopédicos, pero sobre todo tampoco lo es de esconder desconocimientos enciclopédicos.⁶⁶ El caso es que el actual sistema de la LRU no garantiza que un concur-

⁶³ Dice OLLERO TASSARA, siguiendo hablando de la universidad, que “*el futuro no depende tanto del mayor o menor deseo de manipular a la universidad desde los aledaños del poder, sino de la mayor o menor entereza de los universitarios (de dentro y de fuera); no sólo para resistir tal contingencia sino, sobre todo, para plantear iniciativas que la hagan innecesaria e imposible. Ser optimista exige esfuerzo*”. “Qué hacemos...” cit. Pág. 16. “*La Universidad ha de convertirse en un lugar donde se aprende a ejercer un modo de ser*”. Ibidem. Pág. 25. La cultura del esfuerzo, y del trabajo de grupo, antes que del grupo de trabajo, por ejemplo.

⁶⁴ Un análisis jurisprudencial y doctrinal extenso del concepto, y de otros similares, que cubren de opacidad la revisión jurisdiccional, aborda JOSÉ ANTONIO TARDÍO PATO. “Control jurisdiccional de concursos de méritos, oposiciones y exámenes académicos”. Monografías CIVITAS. 1ª edición. Madrid. 1986. Discrecionalidad que sólo se corrige en supuestos de “*patente error*” (STC 353/1993, de 29 de noviembre), o “*evidente y flagrante error*” (STS de 5 de junio de 1995. Ar. 4870). Una vez que la STC 215/1991, de 14 de noviembre redujo ilógica y cualitativamente la competencia revisora de la Comisión del art. 43 de la LRU.

⁶⁵ Arts. 35.2, 36.3 y 37.2. Aunque para el acceso a plazas de catedrático de universidad exigiera la exposición y debate de un trabajo original de investigación (art. 38.2).

⁶⁶ Nos sigue diciendo OLLERO a continuación de lo recién relatado, que no es porque “*fuera imposible que alguien venciera (una oposición) sin saberse la asignatura, sino porque era imposible que no se notara. La publicidad reenviaba su fallo al tribunal de la historia; aquel candidato sería catedrático o adjunto, pero algunos de sus colegas se encargarían de divulgar hasta la eternidad que lo fue de penalty, con notorio embarazo del tribunal*”. “Qué hacemos...”. Cit.. Pág. 127.

sante victorioso conozca el temario de la asignatura. Como tampoco asegura que sepa enseñar sus aspectos prácticos.

En el último anteproyecto de modificación de la LRU se exigió “*la exposición pública de un tema del programa presentado por el candidato, a elección de la comisión, de entre los preseleccionados por sorteo*” (arts. 35.4 y por remisión 36.4 y 37.4). Nada más laudable, pues el sistema de no dejar elegir al concursante el tema que ha de exponer de entre los sorteados, acabará con el riesgo de existencia de profesores *monotema*. Lo que ya los estudiantes han criticado apuntando el agravio comparativo que significa que a ellos no les dejen escoger su tema de examen. Y sin que pierda el concursante un notable protagonismo en la configuración del tema a exponer, pues ha de ser del programa previamente presentado por él. Lo cual, a su vez, ha de servir para moderar el implantado uso de reproducir irresponsablemente el temario que se explica en la asignatura de la facultad o escuela, costumbre sumamente extendida, por la crítica a la que es sometido quien pretende refaccionarlo. Sobre todo en el caso de las comisiones de la LRU, que previsiblemente cuentan con dos defensores del programa consolidado en un centro y departamento. Lo nunca visto, el juzgador, juzgado.

También es de agradecer la exigencia de un ejercicio de carácter práctico,⁶⁷ aunque provoque la inquina de los concursantes que cuenten con un *disco duro* de capacidad prodigiosa, pero de nula inventiva y sentido de aplicabilidad, echándose en falta la exigibilidad de una formación pedagógica,⁶⁸ que podría exigir un ulterior reglamento de la cada día menos futurible -han habido tantos proyectos nonatos- Ley, como exigible criterio de valoración. Pero no dejemos el intento prelegislativo sin crítica, pues lo que se estaba configurando era un sistema de pruebas acreditativas del mérito, y también de la capacidad, por lo que estaríamos volviendo al sistema de concurso-oposición.⁶⁹ Por pureza jurídica, llámese por su nombre.

Los tiempos avanzan que es una barbaridad, decía el cuplé, pues no sólo hay que saber la ciencia del tiempo presente, sino que hay que estar preparado para seguir aprendiendo lo que habrá de seguirse enseñando, en presente impenitente, la ciencia del futuro. La sociedad va a demandar más cada día la formación continua, y la universidad debe exigir más cada día la formación permanente del profesorado para la enseñanza continua.⁷⁰ Enseñanzas

⁶⁷ Que fue recomendada por la CRUE, e insertada en el borrador de anteproyecto de TEJERINA, que ha dejado varias huellas en el texto que comentamos. Relatan lo anterior FRANCISCO MICHAVILA y BENJAMÍN CALVO, en “La universidad española hoy. Propuesta para una política universitaria”. Editorial Síntesis. Madrid. 1998. Pág. 152. Texto sumamente interesante para observar un futuro razonable para la universidad. Y menos tremendista que los que venimos citando.

⁶⁸ Que recomiendan los mentados en la anterior cita, y que suscribimos. Ibidem. Pág. 153. La calidad de la enseñanza superior hace exigible la formación pedagógica de los docentes, que han de adoptar concepciones y métodos pedagógicos más innovadores e interactivos. Opina para “La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción” (UNESCO). JEAN-MARIE DE KETELE, con el apoyo de síntesis del equipo configurado por HEBE VESURI, DONALD EKONG, MALCOM SKILBECK y DUMITRU CHITORAN.

⁶⁹ Del art. 4 del RD 364/1995, de 10 de marzo (BOE del 10 de abril). Según el cual se combina: a) la comprobación y cualificación de los méritos de los aspirantes; y b) la celebración de pruebas para determinar la capacidad y aptitud de los aspirantes. Como se designaba en la LGE (Ej: arts. 115, 116.2 y 117).

⁷⁰ Lo ratifica JOHN FIELDEN, en “La formación del personal de la educación superior: una misión

de postgrado no oficiales, de especialización profesional,⁷¹ cursos a la carta, esto es con programas negociados con un financiador externo,⁷² o de extensión universitaria.⁷³ Tómese nota para los modelos curriculares y de baremación, no sólo para la configuración de la carrera docente, sino también para cada uno de sus hitos, en los que puede aflorar, o puede abortarse el vicio endogámico.

Esta es la universidad del servicio público, la que demanda la sociedad española, en base a una “*necesidad de convertir las universidades en organizaciones efectivas para los propósitos que la sociedad demanda, eficaces en su gestión y con el nivel de calidad necesario para formar individuos con una vocación flexible que les capacite a adaptarse con facilidad a un mundo cambiante*”, como apunta JOSÉ GINES MORA RUIZ,⁷⁴ que no puede perder más tiempo del imprescindible en la autocontemplación, crítica o complaciente, si no es para mejor adecuarse a lo que la sociedad le reclama.

La sociedad española está saturada de titulados universitarios en algunas enseñanzas convencionales –que hay que hacer evolucionar en virtud de nuevos conocimientos– y requiere ansiosamente el reciclaje de personas empleadas, y la generación de autoempleo, como apunta ANTONIO SAENZ DE MIERA.⁷⁵ De tal manera que el *estudias o trabajas* hoy ya no puede ser un dilema, sino una dedicación dual, que a quien más interesa mantener es a la universidad y a los profesores universitarios, si no quieren quedarse contemplando como crecen las margaritas, mientras sólo se mueve el taxímetro vegetativo de los trienios, o mimando un exiguo número de alumnos, que ya no se satisfacen solamente con la observación reverencial del libro y del pasado, ni con el comentario de los libros clásicos de los autores antiguos, como nos recordaba CARLOS PARÍS.⁷⁶ Un libro, los libros con carácter general, contienen la historia, y, en el mejor de los casos, el presente de una ciencia, pero no detienen su futuro, que está en los libros que tenemos que escribir.

permanente”. En el foro UNESCO al que venimos haciendo referencia, y que afecta también al personal administrativo, de lo que tomamos nota. Un profesor modélico debe tener dominio de las innovaciones en el campo de la enseñanza. Pues, sigue diciendo que la “*formación profesional permanente de los profesores universitarios ha tenido una historia tan decepcionante como la de la capacitación inicial*”, por lo que “*cada institución debería crear un servicio central de formación de personal*”. ¿Podrían volver a serlo los ICES?

⁷¹ De los arts. 17 y 18 del RD 778/1998, de 30 de abril (BOE del 1 de mayo).

⁷² Del art. 11 de la LRU.

⁷³ Que los krausistas concibieron dirigidos a grupos de obreros y trabajadores, a partir de enseñanzas dominicales, para abrir la universidad a otros grupos sociales. Como refleja, por ejemplo, TERESA RODRÍGUEZ DE LECEA, en el prólogo al texto de FRANCISCO GINER DE LOS RIOS, “*Escritos sobre la universidad española*”. Colección Austral. Espasa Calpe. 1990. Pág. 18. Que este autor glosa como uno de los factores de mayor relieve en la Universidad de Oviedo (Pág. 224), como ejemplo no único, y en relación con las enseñanzas de la mujer y de los obreros, también en las Universidades de Zaragoza, Barcelona y Madrid.

⁷⁴ En “*Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*”. Consejo de Universidades. Secretaría General. Madrid. 1991. Pág. 16.

⁷⁵ En “*Relaciones Universidad-Empresa en España. 20 años. 1973-1993*”. Fundación Universidad-Empresa. 1994. Al decir que “*la Universidad de la IV fase no puede contemplar únicamente el ajuste a la oferta de empleo existente, sino la forma de lograr el aumento de las oportunidades de trabajo, es decir, la creación de empleo, la creación de empresas, la creación de nuevas posibilidades de inserción profesional de los jóvenes en el mercado laboral*” (Pág. 39).

⁷⁶ En “*La universidad española actual: posibilidades y frustraciones*”. Editorial cuadernos para el

A nadie se le escapa que la formación permanente y actualizada de titulados añejos significa el mayor destello en el horizonte retributivo del profesorado universitario, eternamente mal pagado, pero desde hace mucho tiempo facultado para realizar tareas sustanciosamente retribuidas por quien necesita ávidamente de sus conocimientos actualizados,⁷⁷ cuando lo que se enseña es certeramente útil, que al cabo es lo que demanda el servicio público de la educación superior cuando se refiere al apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las comunidades autónomas (art. 1.2.c/ de la LRU).

Y en el mismo sentido deben ir los pasos del profesorado universitario, que debe ir reciclándose hacia donde se atisba que camina el futuro, que reclama de la formación permanente, también del profesorado, y no a la espera de que se doten o liberen plazas con el mismo contenido, cuando lo que se requiere son, precisamente, nuevos contenidos sugerentes para una sociedad ansiosa de nuevos saberes. Lo que tal vez conduciría al señalamiento de objetivos entre los elementos de definición del perfil de la plaza, pues cada día va a haber que ir reinventando la enseñanza.

3. Camino del horizonte sin quemar las naves

Sería ilusorio pensar que una institución de ocho siglos, que ha sobrevivido mudanzas sustanciales en su derredor, manteniendo unos signos de identidad de un alto grado de calidad y permanencia, pueda dar un vuelco sustancial a sus conductas. Tampoco sería provechoso que lo hiciera. Pero debe acomodarse al signo de los nuevos tiempos, sin prisa pero sin pausa, traspasando las fronteras del *campus*, yendo al encuentro de una sociedad que la necesita y de la que se halla distante,⁷⁸ y también mediante un liderazgo de opinión que la sociedad estima y agradece.

diálogo S.A. EDICUSA. Madrid. 1974. Pág. 15. Recordando palabras de ALVARO D'ORS, que referenciaba que "*la universidad es fundamentalmente y en su núcleo central, una corporación enderezada a enseñar a entender los libros. En primer lugar, la Biblia libro por antonomasia...*" En "Carlos VII y la real y pontificia universidad de Oñate, con algunas reflexiones sobre nuestra tradición universitaria". En el libro "Papeles del oficio universitario". Madrid. Rialp. 1961. Pág. 46.

⁷⁷ "*La sociedad ha tenido siempre un concepto inmejorable de los catedráticos; pero no precisamente como pozos de ciencia pura, sino como detentadores de un saber útil directamente aprovechable*". ALEJANDRO NIETO en "La tribu...". Cit. Pág. 35.

⁷⁸ Ya dijimos que "*desde hace tiempo se oyen voces que reclaman la apertura de las aulas y de los laboratorios universitarios a la sociedad. Son éstas hoy voces ya tardías o, cuando menos, insuficientes. La actualidad reclama que la Universidad y sus integrantes, sin perder un ápice de su condición, sino ganando otras, tomen el camino de las empresas, no con el viejo sentido del pluriempleo, sino para conocerlas a fondo y, sin renunciar a la nobleza de la cátedra, de la lección magistral o del pupitre, sepan diagnosticar sus necesidades, y aplicar el conocimiento académico al avance social, para vencer a través de la convicción del reticente y en su propio terreno de juego. Hay que hacer un poco de Universidad en el taller, en la fábrica, en la sala empresarial de reuniones y en su propio consejo de administración. Pero no sólo una arenga teórica, épica y en alguna medida utópica, sino ciencia y aprendizaje en la cantina, con lenguaje tabernario cuando sea preciso, pues con ello no se ofende al Parnaso de la ciencia, sino que simplemente se socializa y democratiza en términos reales. Se gana adeptos la universidad cuando sabe codearse con la sociedad. Cumple mejor su función descubriéndose a sí misma ante nuevos y más provechosos retos*". En "Un enfoque jurídico ..." Cit. Pág. 635.

Los tiempos están cambiando que diría DYLAN, y aunque vamos un poco retrasados, en algunas cosas se atisba el buen camino. Debemos ir preparando el *funeral de la universidad localista*, para ir preparando el crecimiento de la universidad imbricada en su entorno territorial y sociocultural, y sin perder la vista el de la universidad global, constantemente unida por el lazo invisible del *internet*. Atenta a los problemas que la rodean, para darles soluciones aconsejadas por el estado de la ciencia sin territorios físicos, para lo cual se precisan profesionales en buena forma intelectual para aprender y enseñar. El viejo paternalismo no sirve ya ni entre las cuatro paredes del hogar. Mirar al frente, y no al ombligo, que otros deben medir y evaluar, eso sí, objetivamente. Pues vivimos los tiempos de la *evaluación del personal docente*, y no sólo, sino que también debemos vivir los de la *evaluación del personal de administración y servicios*, de la universidad misma, de su calidad y rendimiento, detectando sus fallos, y estableciendo estrategias de mejoras.⁷⁹

Hay que publicar más, enseñar mejor, ser más universidad, de universalidad, no de gremio, menos reducto singularizado, renovando pedagogía, aprendizaje, investigación y funciones de servicio en una nueva *universidad dinámica*⁸⁰ para atraer una demanda decreciente de plazas universitarias, gestionar mejor, comprendiendo que otros profesores u otros gestores más eficaces ganen más que uno mismo, aceptando todos unos sistemas selectivos menos complacientes. Siendo, en suma, todos más exigentes con nosotros mismos, para estar en la máquina del tren, antes que en el furgón de cola, preguntando —como KENNEDY— qué podemos hacer por la universidad antes de preguntar qué puede hacer la universidad por nosotros. Pues vienen tiempos de darwinismo, en que sólo prosperarán los que sean capaces de leer más rápidamente los nuevos mensajes, o, si se nos apura, los que sepan dar soluciones a los nuevos problemas. Los demás entretendrán su tiempo repartiéndose el recuerdo de lo que un día hubo en la despensa, que nunca volverá a estar llena, si no la llenamos nosotros. A la calle que ya es hora...

V. CONTRATOS ARTÍCULO 11: USO Y ABUSO

1. ¿Una habilitación legal para movilizar la Universidad?

El título I de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto (BOE de 1 de septiembre), (LRU), dedicado a regular la creación, régimen jurídico y estructura de las universidades, desliza casi imperceptiblemente la habilitación para que los departamentos, los institutos universitarios, y su profesorado a través de los mismos, puedan contratar con entidades públicas y privadas, o con personas físicas, la realización de trabajos de carácter científico,

⁷⁹ Como apuntan FRANCISCO MICHAVILA y BENJAMIN CALVO, en “La universidad...” Cit. Pág. 167. Sobre la metodología y experiencias de la evaluación hay que consultar a JOSÉ-GINÉS MORA RUIZ, en “Calidad y rendimiento...”. Cit. O la obra colectiva “Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad.”. Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo de Universidades. Forum universidad-empresa. Madrid, 1989. Que recoge las conferencias y comunicaciones del XV Seminario universidad-empresa celebrado en Segovia los días 13 y 14 de octubre de 1989. Por RD 1947/1995, de 1 de diciembre (BOE del 9), donde se establecieron las bases del plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades.

⁸⁰ Según se describe en el documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. UNESCO 1995.

técnico o artístico, así como el desarrollo de cursos de especialización. Difiere a los estatutos universitarios que imperativamente establezcan el procedimiento de autorización de dichos contratos y los criterios para la afectación de los bienes e ingresos obtenidos. Escasas palabras llenas de sobrecarga conceptual y sembradas de expectativas.

En otros lugares ya dijimos ⁸¹ que el salto experimentado por la universidad española desde la expendeduría de grados hasta la función social de la ciencia, la cultura y la tecnología, significaba un tránsito que podría llevarnos de la universidad cerrada a la universidad abierta. Tal vez la afirmación parezca excesiva, porque el art. 11 no ha derribado el muro de Berlín de los campus universitarios, que se autocontemplan en la observación de la pureza de la ciencia, la cultura y la tecnología, tarea de otra parte inolvidable, pero que ha significado una llave necesaria para la búsqueda de la ciencia útil, que se acomoda mejor con el declarado carácter de la universidad como servicio público que la LRU prefería. El art. 11 de la LRU es una clave básica para que la política de puertas abiertas de la universidad dé entrada al aire fresco de la sociedad. Y ello, obviamente, con sus ventajas e inconvenientes, como ocurrió con el teatro de La Barraca, que cambió el templo de Talía por la vocación del titiritero por los pueblos perdidos de España. La sociedad debe entrar en la universidad con el mismo ahínco que la universidad debe salir a la sociedad.

También hay que advertir que el art. 11 de la LRU cuenta también con unos móviles menos filantrópicos, porque también es cierto. Posiblemente, el art. 11 de la LRU apareció tan impropiedades en un título que aparentemente nada tiene que ver con él, para abrir un cauce de financiación externa a la universidad y a sus profesores, una y otros eternos reivindicadores de soluciones para sus carencias económicas, que han sido y son una constante histórica, y que el precepto que tenemos a la vista puede echar una mano para que lo sean menos en un futuro, o para que nadie se pueda excusar en lo poco retribuida que está la dedicación exclusiva a la universidad, y caiga, evitando lo que califica como "franciscanismo" JOSÉ EUGENIO SORIANO GARCÍA, ⁸² en brazos del pluriempleo, al que siempre ha dirigido el bajo sueldo público y la alta consideración privada de los profesores universitarios, quienes rentabilizaban su buena imagen social fuera de la universidad, ⁸³ en la que hacían uso de su cátedra en la cuantía reglamentaria mínima y en una jornada de trabajo correlativamente escasa, a la vista de que los poderes públicos no acababan de asumir que lo barato es caro, y que pagar poco lo que mucho vale es una decisión ineficiente. Por este procedimiento los profesores universitarios pueden ganar sustanciosas cantidades de dinero, colaborando a que la universidad también lo gane.

⁸¹ En el II curso sobre régimen de las universidades públicas, celebrado en la Universidad de Salamanca en febrero de 1993, y en la Jornada convocada por la Fundació Universitat Empresa de les Illes Balears, en noviembre de 1997, en ponencias rendidas por JUAN MANUEL DEL VALLE PASCUAL. Trabajos de los que el presente es tributario.

⁸² En "Las prestaciones de servicios del profesorado universitario (art. 11 LRU), su alcance y límites. Competencia desleal". Ponencia presentada en el cuarto curso de régimen de universidades públicas, celebrado en la Universidad de Extremadura entre los días 21 y 24 de octubre de 1997. Publicada en el texto "Las Universidades Públicas y su Régimen Jurídico", de la editorial Lex Nova, en Valladolid. 1999. Pág. 137.

⁸³ "La sociedad ha tenido siempre un concepto inmejorable de los catedráticos; pero no precisamente como pozos de ciencia pura, sino como detentadores de un saber útil directamente aprovechable". Decía ALEJANDRO NIETO en "La tribu universitaria". 2ª edición duplicada. Madrid. 1985. Pág. 35.

De otra parte, la universidad tampoco puede ignorar, o dejar que se aprovechen fuera, las habilidades no inmediatamente docentes de su profesorado, sino que tiene que ser catalizador e impulso de la actividad, ayudando con su peso institucional a un proceso indudablemente sinérgico, aportando infraestructura y logística, por cierto que no en una tarea solitaria, pues los sucesivos planes nacionales de I+D, de las comunidades autónomas o europeos de IDT, están ansiosos de la participación universitaria, y han permitido estabilizar estructuras de conexión entre universidades, y entre éstas y la sociedad, a través de la red OTRI/OTT en gestión directa, o con ayuda de fundaciones,⁸⁴ participadas en mayor o en menor medida por las universidades, en gestión indirecta, y aún con formas jurídicas más propias del mundo mercantil. Tocamos con los dedos el anatema.

Desde su amplia experiencia docente y rectoral, RAMÓN MARTÍN MATEO nos recordaba que *“el quehacer científico universitario estaba desde luego rigurosamente despegado del sector productivo, ... el estudioso universitario, el investigador, se negaba rotundamente a admitir que su afán de búsqueda de la verdad a través de la ciencia, que su lucha para conseguir arrancar a la naturaleza sus ignotas leyes, pudiese a la postre tener una trasunto de rentabilidad económica. Era una ambición aparentemente mucho más noble la que animaba a la indagación científica: el dominio de la certeza que se resistía a ser mercantilizada por vía de tráfico de personas y bienes”*. Para una universidad aristocrática de origen eclesiástico, en alguna medida clasista, de querencias elitistas, que pretendía marcar distancias a la burguesía, este distanciamiento del comercio y de la ciencia inmediatamente práctica era su obligado corolario, como la longitud de las uñas de los mandarines. Y ello en un país que nunca tuvo revolución burguesa ni predominio de esta clase social hasta tiempos muy inmediatos,⁸⁵ en contra de lo acontecido con influencias *“del protestantismo, y sobre todo del puritanismo”*.⁸⁶ El art. 11 de la LRU, junto con otros instrumentos, puede permitir el salto de la universidad profesional, que ha sido la española, a la universidad investigadora que pretende la LRU, de la universidad cerrada en sus aulas, a la universidad que circula por la sociedad y a la que abre sus puertas, y con la que se cita en la calle.

El art. 11 de la LRU es resultado de la enmienda nº 294 que presentó el grupo popular al proyecto de Ley, y que fue admitida por la Ponencia,⁸⁷ que argumentó una mejora de la

⁸⁴ Sobre cuyas ventajas nos extendimos en la conferencia rendida el día 7 de mayo de 1997, ante la Confederación Española de Fundaciones, en trabajo que, ampliado, está pendiente de publicación. Igualmente lo hemos explicado en el trabajo titulado “Un enfoque jurídico sobre la investigación universitaria”, rendido en el III seminario sobre aspectos jurídicos sobre la gestión universitaria, celebrado en la Universidad de Zaragoza entre los días 6 y 8 de mayo de 1998, que puede consultarse en el texto de dicho título, publicado por la editorial Lex Nova en octubre de 1998, Pág. 601 y ss; y en la revista Actualidad Administrativa nº 44, de 30 de octubre a 6 de diciembre del mismo año, pág. 945 y ss.

⁸⁵ Con efectos, por cierto, excesivamente exultantes. Tal vez alguien debiera tener el tiempo suficiente para analizar si esta fue causa concurrente a la exaltación de la llamada cultura del “pelotazo”, en el tiempo de crepúsculo ideológico de la emergencia de los “descamisados”. Nadie más radical que un hereje arrepentido.

⁸⁶ En “La Universidad y su entorno social: aspectos económicos”. Conferencia impartida en las VI jornadas de gerencia universitaria. Noviembre de 1987. Publicadas en el libro del mismo título, editado por la Universidad de Alicante. Pág. 16 y ss.

⁸⁷ BOCG. Congreso de los Diputados. Serie A nº 28-I-3, de 8 de julio de 1983.

redacción, pero que fue más allá de la sintaxis, para introducir que sólo se sometería a autorización el procedimiento y no las condiciones de los contratos, por lo que la autorización versaría sobre lo formal y no sobre lo sustantivo, en tanto que razonaba que lo pretendido por el Gobierno era “*un término difuso y de difícil concreción en una disposición general como es la estatutaria de la Universidad. De ahí, por tanto, que sea más flexible la redacción propuesta y más concorde con el espíritu de dinamismo y operatividad que se desea conferir a Departamentos e Institutos universitarios*”.⁸⁸

2. Nacido para investigar, utilizable para algo más

No cabe duda de que el legislador quiso amparar en el artículo 11 de la LRU la *investigación* universitaria, y muchos signos lo atestiguan,⁸⁹ pues latía en el proyecto la emulación de la universidad humboldtiana berlinesa, calificada como “*forma institucional de la ciencia*”,⁹⁰ que ha polarizado los sueños de muchos universitarios, que han visto en la universidad la unidad de la investigación y la docencia,⁹¹ de cuya adición surgía la libertad de aprender antes que el derecho a enseñar. Así lo han reconocido diferentes responsables en materia educativa tras la LRU.⁹²

⁸⁸ El texto del proyecto decía que “*los Departamentos y los Institutos universitarios, así como su profesorado a través de los mismos, podrán contratar con entidades públicas y privadas o con personas físicas, la realización de trabajos de carácter científicos, técnico o artístico. Los Estatutos de las Universidades establecerán las condiciones para la autorización de dichos contratos, así como las medidas adecuadas para integrar los mismos en el marco de las obligaciones docentes e investigadoras. Asimismo, establecerán los criterios para la afectación de los bienes e ingresos obtenidos*”. BOCG. Congreso de los Diputados. 1 de junio de 1983. Para consultar la evolución de los debates parlamentarios ver “Reforma Universitaria. Trabajos Parlamentarios”. Cortes Generales. 1984.

⁸⁹ La enmienda nº 295 al proyecto, presentada por Isaías Zarazaga Burillo, pretendía mencionar como firmantes de estos contratos al personal investigador, siendo contestado por el Diputado Jover i Presa, señalando que “*los profesores son los investigadores*”, y que la LRU no establecía una categoría especial para estos, tal vez con olvido de que el art. 3.2.e) de la LRU efectivamente les mencionaba. El ministro Maravall, en la sesión del Congreso de los Diputados de 16 de junio de 1983, señaló su deseo de “*creación de equipos coherentes de investigadores*”, como ya rezaba el preámbulo de la LRU. En la sesión del Pleno del Congreso de los Diputados de 13 de julio de 1983, Pérez Royo llamó la atención sobre la posible privatización “*si no de la Universidad, sí de los resultados de ciertas actividades de investigación y de prestación de servicios*”. En las sesiones del Pleno del Senado de los días 1 y 2 de agosto de 1983, Cercós Pérez llamó la atención sobre la propiedad de los resultados de la investigación y de la infraestructura necesaria para la utilización de dichos resultados, lo que quedó aplazado, según palabras de Moreno Franco a las ulteriores Leyes de la ciencia y de la propiedad intelectual.

⁹⁰ Según califica JOSÉ LUIS CARRO en “Polémica y reforma universitaria en Alemania”. Cívitas. 1ª Edición. 1976. Pág. 18.

⁹¹ Como relataron Fichte y Humboldt, según se refiere en la obra referida en la anterior cita. Pág. 24.

⁹² José María Maravall en “El desarrollo de la reforma universitaria”, señalaba que “*el sistema universitario de la LRU tiene dos notas adicionales: por una parte, responde al modelo ‘universidad investigadora’.* Tal modelo se asienta en la propia estructura departamental, en las posibilidades abiertas por el artículo 11 para realizar investigaciones en convenio con entidades públicas o

El art. 149.1.15ª CE otorga al Estado la competencia de fomento y coordinación de la investigación científica y técnica en beneficio del interés general, y faculta a las comunidades autónomas de segundo grado para asumir su fomento, según su art. 149.1.17ª, tras señalar entre los derechos fundamentales el de producción y creación literaria, artística, científica y técnica (art. 20.1.b), la promoción de la ciencia y la investigación científica y técnica en beneficio del interés general (art. 44.2), pero sin señalar la obligatoriedad constitucional de existencia de un servicio público al respecto⁹³, correspondiendo a las universidades el establecimiento de un marco adecuado que impulse tal actividad y la protección de sus resultados.⁹⁴ Se nos dice en derecho positivo que es investigación “*la indagación original y planificada que permita descubrir nuevos conocimientos de una superior comprensión en el ámbito científico o tecnológico*”,⁹⁵ y desarrollo, “*la aplicación de los resultados de la investigación o de cualquier otro tipo de conocimiento científico para la fabricación de nuevos materiales o productos o para el diseño de nuevos procesos o sistemas de producción, así como para la mejora tecnológica sustancial de materiales, productos, procesos o sistemas preexistentes*”, siendo también investigación y desarrollo “*el diseño y elaboración del muestrario para el lanzamiento de nuevos productos*”.

Deslindando de dichas actividades las más estrechamente conectadas con la producción, los procesos o los servicios indirectos que se prestan a la actividad.⁹⁶ Nos dice SOFÍA FERNÁNDEZ DE CÓRDOBA que “*la investigación forma parte del proceso de innovación entendiendo por tal el procedimiento que se inicia con la creación de un nuevo saber y concluye con su aplicación práctica*”,⁹⁷ desde una visión integradora de ambos conceptos.

privadas”. “Actas y simposios. El desarrollo de la reforma universitaria”. Consejo de Universidades. Secretaría General. 1987. Pág. 13. De igual manera, Carmina Virgili, al decir que “*la investigación como núcleo generador de enseñanzas y complemento imprescindible de la docencia universitaria, es una de las claves del desarrollo de la Universidad... si la Universidad tiene medios para investigar, lo mejor es unir sus esfuerzos para perfeccionar su servicio a la sociedad, que es la razón de ser de una y de otra*”. “Experiencias internacionales para la organización y gestión de la investigación en la universidad”. Forum Universidad-Empresa. 1984. Pág. 19.

⁹³ Lo explicamos con mayor extensión en “Un enfoque...”. Págs. 606 a 608 y 945 a 949.

⁹⁴ Según JAVIER GÁLVEZ, en la obra colectiva dirigida por FERNANDO GARRIDO FALLA “Comentarios a la Constitución. CÍVITAS. Segunda Edición. Pág. 805.

⁹⁵ Según el art. 33.2 de la Ley 43/1995, de 27 de diciembre (BOE del 28), del Impuesto sobre Sociedades. Rama del Derecho bien colateral para asumir tan noble empeño conceptual, que en otro nivel emprendió el MANUAL DE FRASCATI, elaborado bajo los auspicios de la OCDE, al entender que comprende “*el trabajo creativo llevado a cabo de forma sistemática para incrementar el volumen de conocimientos, incluido el conocimiento del hombre, la cultura y la sociedad y el uso de esos conocimientos para derivar nuevas aplicaciones*”. Centro de Publicaciones y de Información. México D.F. 1996. Pág. 37.

⁹⁶ Que refiere con la consustancial tacañería de la legislación fiscal el art. 33.3 de la Ley del impuesto sobre sociedades citada, cuando de regular deducciones se trata. Que se pretende mitigar dando cabida en ellas a la innovación tecnológica, en el art. 3 del proyecto de Ley de acompañamiento a la de presupuestos para el año 2000. BOCG. Congreso de los Diputados de 7 de octubre de 1999. Pág. 40 de los avances informativos de Lex Nova. nº 6/1999.

⁹⁷ En “Derecho de patentes e investigación científica”. Biblioteca jurídica Cuatrecasas. TIRANT LO BLANCH. 1996. Pág. 33 y s.

Podemos encontrarnos con dos clases de investigación diferenciadas por sus fines. La financiada externamente en los Estados Unidos se nos dice producida a través de los "grants" los "contracts", es decir, en primer lugar, a través de las subvenciones no directamente anudadas a la obtención de resultados prácticos, aunque los persiga, cual sería el caso de la planificada desde los poderes públicos estatal, de las comunidades autónomas y de la Comunidad Europea, que responde a finalidades estructurales. Y, en segundo, la realizada mediante contratos, la que aquí nos importa, más atenta a fines coyunturales que "suele ser de naturaleza aplicada y el problema es a menudo propuesto por la agencia o la empresa que financia el contrato, justo lo contrario de lo que suele ocurrir en el caso de las subvenciones".⁹⁸

Las primeras evaluaciones del art. 11 de la LRU no fueron particularmente optimistas, y así JOSÉ LUIS PIÑAR MAÑAS señaló que "apenas se ha potenciado, al menos en su primer momento ya muy dilatado, la actividad investigadora en el seno de las Universidades, más preocupadas por adaptar sus estructuras a la nueva Ley que en adaptar la Ley a sus necesidades".⁹⁹ No creemos que pueda hoy sustentarse esta afirmación con carácter general, pues hay profesores, departamentos y universidades que pueden probar francamente lo contrario. Es bien cierto que la investigación, o tal vez más la aplicación y el desarrollo, se han potenciado en materias fuertemente demandadas por el mercado, y ello tanto como resultado del art. 11, como por los diferentes planes nacionales de I+D y los correspondientes de la Unión Europea, y particularmente respecto a los cursos de especialización. Donde se advierten las mayores carencias es en la regulación universitaria de externalización de costes al precio de mercado, de internalización de costes indirectos por servicios generales a cada proyecto, de traslado de beneficios a la universidad, que en absoluto quedan cubiertos por el peyorativamente llamado "impuesto revolucionario", o, más técnicamente, canon de afectación, y en la regulación de la actividad.

El escalón en que con mayor propiedad se mueve la investigación contratada al amparo del art. 11 de la LRU es el debido a singularizadas iniciativas públicas y privadas, entre las cuales ha de hacerse mención a las labores de mediación y apoyo a la gestión de las fundaciones culturales privadas, nacidas al amparo de la Ley General de Educación,¹⁰⁰ de supervivencia siempre dificultosa y no siempre agradecida en su justa medida. Debe resaltarse especialmente al efecto antes citado el impulso que dentro de su capacidad han dado a la investigación universitaria los diferentes departamentos ministeriales, organismos públicos y comunidades autónomas, al margen de los planes de investigación de la Ley de la Ciencia¹⁰¹ tanto mediante técnicas de servicio público, por la creación de parques tecno-

⁹⁸ Como señalan MARTÍNEZ DUART, BAENA DEL ALCÁZAR y PACIOS JIMÉNEZ en "Organización e investigación en la Universidad en los EEUU". Cuadernos Universidad-Empresa nº 18. 1978. Pág 40 y ss.

⁹⁹ En "Sistema institucional de investigación científica y la Universidad. Una aproximación al modelo español". RAP nº 118. Enero-Abril 1989. Pág 138.

¹⁰⁰ Reguladas en su origen por el Decreto 2930/1982, de 21 de julio (BOE del 30 de octubre), y más recientemente Ley 30/1994, de 24 de noviembre (BOE del 25) de Fundaciones y de Incentivos Fiscales a la Participación Privada en Actividades de Interés General.

¹⁰¹ Ley 13/1986, de 14 de abril (BOE del 18). Cuyos resultados no abordamos, por tener diferente causa legal, constándonos que son trascendentes.

lógicos, como por la de fomento mediante subvenciones y captación mediante contratos y convenios de colaboración, que pretenden solucionar problemas puntuales.

La Ley de Patentes ¹⁰² ha asentado la titularidad de las invenciones realizadas por los profesores en la universidad en que desempeñen las funciones docente e investigadora, pero sin perjuicio de lo establecido en el art. 11 de la LRU, por lo que habrá de estarse a lo que los Estatutos universitarios determinen respecto a la afectación de bienes e ingresos obtenidos. Para hacer efectiva su titularidad, los profesores han de notificar la invención inmediatamente a la universidad, que si la hace suya, tras un proceso técnicamente objetivo desde parámetros científicos y económicos –hemos de añadir– les reconocerá el derecho a participar en los beneficios que obtenga de su explotación o de la cesión de sus derechos. Si la universidad asume la titularidad de las invenciones, el profesor puede reservarse una licencia no exclusiva, intransferible y gratuita de explotación. De rehusar la universidad la titularidad de la invención, el profesor podrá hacer libre uso de ella. ¹⁰³ De ahí la importancia de la decisión, que debe adoptarse de la manera más objetivada y por el procedimiento que señalen sus estatutos. Ominoso silencio que debe ser solventado.

Si la invención se realiza como consecuencia de un contrato con persona ajena a la universidad, en el mismo habrá de señalarse a qué parte corresponde la titularidad de la misma (art. 20). ¿Estaríamos ante un bien de dominio público alienable? ¿Solamente serían de dominio público los bienes e ingresos afectados? ¿Patrimonial y para financiar la universidad el resto? La respuesta han de darla los estatutos universitarios desde una posición jurídicamente coherente. Aquí un nuevo déficit de la responsabilidad de cada universidad, que no ha abordado tan importante cuestión en la norma que le es más propia y adecuada al efecto.

Todas las invenciones realizadas por y con los medios de la universidad bajo una relación de dependencia con ella, y en el ámbito de sus funciones docentes e investigadoras, tras el mentado análisis de rentabilidad científica y económica, deben ser de su titularidad, las más provechosas sin perjuicio del aprovechamiento individual que de ella hagan sus auténticos autores, con lo que hoy no puede hablarse de que haya en esas circunstancias un ámbito para las invenciones libres de los profesores universitarios, funcionarios, empleados y trabajadores de la universidad, como señalaba la Ley de Contrato de Trabajo, hoy derogada, ¹⁰⁴ al socaire de la libertad de cátedra o de creación científica y técnica, cual

¹⁰² Ley 11/1976, de 20 de marzo (BOE del 26).

¹⁰³ Analizan extensamente la materia SOFÍA FERNÁNDEZ DE CÓRDOBA, en “Derecho de patentes...”. cit. Pág. 250 y ss; y JOSEPH STRAUS, en la obra colectiva “Nociones sobre patentes para investigadores universitarios”, coordinada por ALBERTO BERCOVITZ. Ediciones UNESCO/CRE-Columbus. 1994. Pág. 27 y ss.

¹⁰⁴ Aprobada por Decreto de 26 de enero de 1944 (BOE del 24 de febrero), preceptuaba que “*si en el taller se hiciesen invenciones en las que dominara el proceso, las instalaciones, los métodos y procedimientos de la empresa, sin distinción particular de personal, tales invenciones serán de propiedad del empresario*” (art. 29), diferenciándose tales invenciones de explotación de las de servicio realizadas por los trabajadores contratados al efecto para estudiarlas y obtenerlas. Las que no se encuadraban en uno u otro tipo eran las invenciones libres, en las que predominaba la personalidad del trabajador y que, aunque hubieren nacido con motivo de su actividad en el trabajo, le pertenecían, lo mismo que un derecho a la participación en las ganancias de la segunda modalidad, cuando existiere “*una evidente desproporción con las remuneraciones del trabajador que en el ejercicio de su trabajo ha producido la invención*” (art. 30). Falta hoy en nuestro derecho positivo una referencia tan clara como la que acabamos de traer a colación.

señala MANUEL PÉREZ PÉREZ,¹⁰⁵ si bien su argumento es escasamente convincente, pues no hay que mezclar los derechos morales del inventor, con los puramente crematísticos resultado de los medios y del know-how que la universidad aplica al respecto.

El art. 20 CE reconoce el derecho a la producción y creación literaria, artística, científica y técnica, de igual manera que, a continuación, hace lo propio respecto de la libertad de cátedra, para recoger los medios por los que se manifiesta la libertad de pensamiento, y no para proteger sus consecuencias dinerarias, porque la libertad de cátedra es, como hemos dicho ya en otros lugares, y repetimos en otro epígrafe de este trabajo, sustancialmente, una libertad ideológica,¹⁰⁶ aunque reconocemos no haber descubierto América.

No es fácil definir la *propiedad intelectual*, que para HERMENEGILDO BAYLOS CORROZA trata de derechos que no se definen en razón de su objeto, sino por su contenido,¹⁰⁷ o para CARNELUTTI es un derecho sin objeto,¹⁰⁸ que conlleva unos “*derechos de uso, disposición y explotación que presentan las características de universalidad, exclusividad y transmisibilidad*” para MICHAEL LEHMANN,¹⁰⁹ que algo más concreta la Ley de Propiedad Intelectual¹¹⁰ al definirla como “*todas las creaciones originales literarias, artísticas y científicas expresadas por cualquier medio o soporte tangible o intangible, actualmente conocido o que se invente en el futuro*”, definiendo después casuísticamente algunos soportes en los que puede plasmarse¹¹¹. Habría un segundo derecho superpuesto al del autor originario, o valor añadido al de la primaria obra intelectual que, como puede revalorizarla o ayudarla a expandirse, también ha de ser objeto de protección.¹¹²

¹⁰⁵ En “Inventiones laborales”. Monografías CIVITAS. 1ª edición. Madrid. 1994. Pág. 233.

¹⁰⁶ Lo ha dejado sentado con claridad la STC 217/1992, de 1 de diciembre, al decir que “*es en primer lugar y fundamentalmente una proyección de la libertad ideológica y del derecho a difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones de los docentes en el ejercicio de su función. Consiste, por tanto, en la posibilidad de expresar las ideas y convicciones que cada profesor asume como propias en relación a la materia objeto de la enseñanza, presentando de este modo un contenido, no exclusivamente pero sí preponderantemente negativo*”. Consta nuestra opinión en “ponencias del I seminario sobre aspectos jurídicos de la gestión universitaria”. Universidad de Castilla-La Mancha. 1995. Pág. 149 y ss.

¹⁰⁷ En “Tratado de Derecho Industrial” CIVITAS. 1978.

¹⁰⁸ En “Teoría general del Derecho”. Madrid. 1941. Pág. 163.

¹⁰⁹ En “La teoría de los ‘property rights’ y la protección de la propiedad intelectual e industrial”. Revista General del Derecho. Pág. 265 y ss.

¹¹⁰ Cuyo texto refundido se aprobó por Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril (BOE del 22).

¹¹¹ En su art. 10.1 al señalar: a) Los libros, folletos, impresos, epistolarios, escritos, discursos y alocuciones, conferencias, informes forenses, explicaciones de cátedra y cualesquiera otras obras de la misma naturaleza; b) las composiciones musicales, con o sin letra; c) las obras dramáticas y dramático-musicales, las coreografías, las pantomimas y, en general, las obras teatrales; d) las obras cinematográficas y cualesquiera otras obras audiovisuales; e) las esculturas y las obras de pintura, dibujo, grabado, litografía y las historietas gráficas, tebeos o comics, así como los ensayos o bocetos y las demás obras plásticas, sean o no aplicadas; f) los proyectos, planos, maquetas y diseños de obras arquitectónicas y de ingeniería; g) los gráficos, mapas y diseños relativos a la topografía, la geografía y, en general, a la ciencia; h) las obras fotográficas y las expresadas por procedimiento análogo a la fotografía, y i) los programas de ordenador.

¹¹² Tal carácter tendrían las traducciones y las adaptaciones, las revisiones, actualizaciones y anota-

La propiedad intelectual es patrimonio de la persona natural, y en el ámbito de la universidad lo sería en principio del profesor universitario y no de la universidad misma,¹¹³ y prueba de ello es que la propiedad intelectual está excluida del régimen de incompatibilidades,¹¹⁴ en tanto que la investigación del profesorado queda inserta en el servicio público y es incompatible que el profesor la realice fuera de su actuación universitaria,¹¹⁵ de lo que derivan situaciones poco lógicas en los terrenos limítrofes.¹¹⁶

No toda la propiedad intelectual se debe a un sueño solitario, sino que a veces trae cuenta de los desvelos de quien la dirige, edita y publica bajo su nombre, o reúne aportaciones de diferentes autores, para llegar a una creación única y autónoma, que, sin perjuicio de los derechos individuales de cada integrante del grupo, gana su valor por el esfuerzo común, resultando difícil atribuir separadamente a cualquiera de los congregados un dere-

ciones, los compendios, resúmenes y extractos, los arreglos musicales y cualesquiera otras formaciones de una obra literaria, artística o científica, las colecciones de obras ajenas, antologías y las de otros elementos o datos que por la selección o exposición de materias constituyan creaciones intelectuales (arts. 11 y 12 de la Ley de Propiedad Intelectual).

¹¹³ Según el art. 5.1 de la Ley de Propiedad Intelectual, “*se considera autor la persona natural que crea alguna obra literaria, artística o científica*”. Una Real Orden de 20 de julio de 1917 (Gaceta del 25), señalaba que los funcionarios públicos eran mandatarios del Estado, sin que pudieran ostentar derecho de propiedad intelectual sobre unos trabajos sobre cuya confección cobraban un sueldo oficial, lo cual hizo quejarse a FERNANDO SAINZ MORENO, para quien “*por esta razón y porque, sobre todo, el trabajo de quienes prestan servicios en las Administraciones Públicas se funde en la masa de la actividad administrativa sin que sea reconocible su autor. Muchas obras notables de funcionarios públicos se han disuelto en el anonimato, o han sido atribuidas a sus superiores jerárquicos. Discursos, proyectos e informes circulan por los libros de historia con la firma de Ministros, Secretarios o Directores que no los hicieron, ni a veces los entendieron*”, por lo que “*un elemental principio de justicia exige el reconocimiento público de la autoría de las obras de creación literaria, artística o científica, realizadas por funcionarios o personal contratado*”. “El derecho de autor de los funcionarios públicos”. Revista Tapia. Información Jurídica. Marzo. 1990. Pág. 4 y ss. Sigue recordando este autor la STS de 5 de junio de 1987 (Ar 4006), en su supuesto anterior a la presente Ley de Propiedad Intelectual, que “*el vínculo de paternidad que liga la obra con quien creativa y originariamente la produce es un vínculo personalísimo, permanente e intransferible que éste conserva, independientemente de los derechos patrimoniales del autor e, incluso, después de la cesión de estos derechos*”.

¹¹⁴ Según el art. 19.f) de la Ley 53/1984, de 26 de diciembre (BOE del 4 de enero de 1985), que en tal sentido contempla “*la producción y creación literaria, artística, científica y técnica, así como las publicaciones derivadas de aquéllas, siempre que no se originen como consecuencia de una relación de empleo o de prestación de servicios*”, siendo que en aquellos casos no precisa siquiera de autorización o reconocimiento de compatibilidad, de acuerdo con el art. 17.1 del R.D. 598/1985, de 30 de abril (BOE del 4 de mayo).

¹¹⁵ Según se infiere del art. 16.3 de la Ley 53/1984, de 26 de diciembre (BOE del 4 de enero de 1985), de Incompatibilidades. Salvo en centro público de investigación en su área de conocimiento, y a tiempo parcial en ambas actividades (art. 4.2)

¹¹⁶ Resaltadas por ALBERTO BERCOVITZ RODRÍGUEZ-CANO cuando se produce regulación tan distinta entre una investigación patentable, en principio de la Universidad, y otra concebida como propiedad intelectual, privada en principio, cual ocurre con un programa de ordenador. En “Las patentes universitarias”. Cuarto curso de régimen de universidades públicas, celebrado en la Universidad de Extremadura entre los días 21 a 24 de octubre de 1997, publicado en “Las Universidades...” cit. Pág..

cho sobre el conjunto de la obra realizada. Aquí le corresponde un importante protagonismo a la universidad, por una parte promoviendo iniciativas dispersas no concretadas y, por otra, englobando en obras únicas importantes aportaciones individualizadas de sus profesores y bajo su dirección en textos, proyectos, obras, programas y demás soportes en que se conjunten trabajos de menor validez individual, y cuya asociación revalorice el conjunto, por su unidad temática, y –lo que es más importante– promoviendo primeras iniciativas de profesores universitarios, potenciando un resultado final “no sólo a conciencia, sino con competencia”.¹¹⁷ Y un paso adelante más: Nada se opone a que la universidad, en compañía de empresas comerciales que coincidan en sociedades de economía mixta concierten con los profesores la explotación de estas actividades secundarias para provecho de todos.

Desconozco si entraba en la idea del legislador dar inclusión a *los trabajos reservados a los profesionales titulados* en el artículo 11 de la LRU, pero de lo que no cabe duda es que tienen cabida en el concepto legal, pues al cabo son trabajos de carácter científico, técnico o artístico, que sólo resultarán ajenos al marco que nos ocupa si carecen del nivel científico, técnico o artístico exigible al profesorado universitario, requisito de imprecisos confines, como todo concepto jurídico indeterminado pero concretable normativamente. Un segundo requisito de compatibilidad podría ayudarnos a ceñir este tipo de trabajos, y sería el consistente en si es objeto del desempeño de actividades atribuidas en exclusiva a determinados profesionales, cuando el profesor contratante carezca del título correspondiente. Pero esta materia no se encuentra en su mejor momento de precisión,¹¹⁸ como veremos a continuación. Para JOSÉ MARÍA SOUVIRÓN MORENILLA, “*la profesión queda conceptualmente delimitada por la realización regular y habitual de un conjunto de actividades que tienen en común la aplicación a la realidad de un característico núcleo integrado de saberes intelectuales y técnicos..., y que son socialmente caracterizados y reconocidos precisamente por los vínculos de coherencia que su realización establece con dicho núcleo con saberes de preferencia sobre otro núcleo distinto de menor especificidad*”, para lo cual enseña matiza que “*la profesión es principio una realidad social y no un instituto jurídico*”.¹¹⁹ Veremos que la Ley podrá dar el salto cualitativo.

Nivel y titulación marcarán las fronteras materiales de estas actividades, para desechar otras propias de los oficios, que se cualifican por su carácter instrumental, medial, respecto a la actividad técnica y al carácter intelectual y espiritual de la profesión, como reconocen GASPAR ARIÑO ORTIZ y JOSÉ MARÍA SOUVIRÓN MORENILLA.¹²⁰ Pero las profesiones tituladas sólo pueden reservarse lo que la Ley les asigne, para limitar la libertad de quienes no posean la titulación correspondiente, ya que si no nos encontraremos ante un campo abierto al libre ejercicio del derecho al trabajo, pues “*ninguna profesión titulada*

¹¹⁷ Como resalta la SAP de Valencia de 24 de julio de 1995. BD Aranzadi AC. 1995/1378.

¹¹⁸ Así lo hemos señalado en el trabajo “Las atribuciones profesionales de los técnicos titulados hoy. En el camino a ninguna parte”. JUAN MANUEL DEL VALLE PASCUAL. LA LEY nº 3853. Año XVI. 25 de agosto 1995.

¹¹⁹ En la “Configuración jurídica de los profesiones tituladas en España y en la Comunidad Económica Europea”. Consejo de Universidades. Secretaría General. 1988. Págs. 26 y 25.

¹²⁰ En “Constitución ...”. Pág. 100, citando a HUSSON y a G. LATREILLE, en “Métier et profession: réflexions sur quelques nomenclatures et classements”. Revue de Sociologie du travail. Octubre-diciembre 1971. Pág. 386.

puede invocar frente a la Ley, en consecuencia, su imagen típica, o los cometidos tradicionales, configurados por la regulación legal o reglamentaria, o por la práctica, pues una y otro son plenamente disponibles por una Ley".¹²¹

Y aquí surge una cuestión de interés. ¿Deben estar colegiados los profesores universitarios que vayan a desempeñar una actividad titulada?. La Ley de Colegios Profesionales vincula a los titulados "*sin perjuicio de la competencia de la Administración Pública por razón de la relación funcional*".¹²² La Ley o las normas colegiales pre o postconstitucionales, generalmente comunitarias, deberán darnos la clave.¹²³ La doctrina manifiesta reticencias al control colegial de los funcionarios,¹²⁴ lo cual comparto como crítica a las omisiones o eventuales incoherencias del legislador, que debe reordenar este campo, que es resultado del aluvión, sustancialmente reglamentario, que varios siglos ha

¹²¹ Según JOSÉ MARÍA FERNÁNDEZ PASTRANA, en "La capacidad de proyección de los Aparejadores y Arquitectos Técnicos". Actualidad Administrativa nº 33. XXXIII Pág. 371.

¹²² Según el art. 1.3 de la Ley 2/1974, de 13 de febrero (BOE del 15), de Colegios Profesionales, modificada por la Ley 74/1978, de 26 de diciembre (BOE del 11 de enero de 1979).

¹²³ Así lo ha dicho la STC 131/1989, de 19 de julio, al decir que "*corresponde, pues, al legislador y la Administración Pública, por razón de la relación funcional, determinar, con carácter general en qué supuestos y condiciones, por tratarse de un ejercicio profesional al servicio de la propia Administración e integrado en una organización administrativa con su inseparable carácter público, excepcionalmente dicho requisito, con el consiguiente sometimiento a la ordenación y disciplina colegiales, no haya de exigirse por no ser la obligación que impone proporcional al fin tutelado*" (FJ 4), para terminar diciendo que el médico recurrente debería estar colegiado. El art. 439.2 de la L.O. 6/1985, de 1 de julio (BOE del 2), del Poder Judicial, excluye la colegiación de los abogados que actúen al servicio de Administraciones Públicas o entes de Derecho Público, por razón de dependencia funcional o laboral de carácter permanente, lo cual la STC 69/1985, de 30 de mayo (FJ 2) extendió a los letrados de las Comunidades Autónomas, o la STS de 19 de abril de 1969 (Ar 2124) hizo para los ingenieros de caminos, canales y puertos al servicio de la Administración, por citar algún ejemplo.

¹²⁴ Así lo hace JOSÉ MARÍA SOUVIRÓN MORENILLA. Ob. cit. Pág. 72. Al señalar que "*cuando la citada transferencia estatal al Colegio de la ordenación del ejercicio profesional pugna con los poderes de autoorganización y ordenación de la Administración Pública y con la dependencia por cuenta ajena (en este caso, de la Administración) y el correspondiente profesional, se plantea con crudeza el alcance de la fórmula colegial*". También FRANCISCO JAVIER MONTERO Y CASADO DE AMEZUA, en "La colegiación de los funcionarios públicos". REDA nº 43 de julio/septiembre 1984. Pág. 565, que señala que "*nos encontramos que no es el funcionario público quien actúa, sino propiamente la Administración, a la que el funcionario presta su voluntad... es lógico, pues, que quede asimismo excluida esta relación del campo propio de la disciplina colegial, pues ni hay intereses profesionales que representar ni defender, ni se trata de ordenar el ejercicio de una profesión. Estamos así en presencia de una actividad que puede ser objetivamente profesional, que se da en un funcionario público pero que, no obstante, y por no ejercerse en nombre propio, no es incluíble entre las que caen en el campo de competencias propias de los Colegios Profesionales. Objetivamente es un ejercicio profesional, pero no lo es subjetivamente. Los actos son los propios del ejercicio profesional, pero por no ejercerse en nombre propio, no se presenta la concurrencia de intereses que justifique la inclusión de la actividad en la disciplina colegial*". En similar sentido se ha manifestado la STSJ de Canarias de 19 de febrero de 1990 (Actualidad Administrativa nº 153 de 7 de julio de 1990), en relación con los Inspectores Médicos del Insalud, al decir que "*el funcionario que ejerce una actividad técnica como tal funcionario, está habilitado para ello por el ingreso y toma de posesión en el cargo o puesto público de que se trate*".

ido cubriendo de hojas, hoy otoñales, procedentes de árboles tan diferentes que precisa de revisión y saneamiento para adecuarse a las nuevas realidades constitucionales legislativas y meramente fácticas.

No nos dice la LRU qué entiende por *cursos de especialización* que puedan ser objeto de contrato. De ello se ha encargado la normativa reglamentaria de desarrollo, al decir que son aquéllos dirigidos primordialmente a ampliar y profundizar los conocimientos de los titulados universitarios, al objeto de elevar su capacitación científica y profesional, y que supongan para el profesor la obligación de dictar al menos cinco lecciones o conferencias,¹²⁵ requisito este último que tal vez deba entenderse como de exigencia de compatibilidad, porque la cantidad de horas no dará ni quitará el carácter que deba tener el curso. El reglamento de postgrado¹²⁶ refiere el derecho a la obtención de títulos de especialización profesional, señalando la competencia para señalar requisitos de acceso y conexión con el resto del sistema educativo, efectos y condiciones de los títulos. Es decir que lo que nadie se ha encargado de regular es el concepto, que viene a convertirse en algo como el secreto del arlequín del que todos hablan –tal vez hasta sin saber– sin mentar en qué consiste. Quien ama la col quiere las hojas de alrededor.

El artículo 11 de la LRU se refiere a lo que se conoce como “*cursos a la carta*”, es decir aquéllos que se preparan y organizan por contrato con una persona física o jurídica, no ya a los que hay que suscribir un contrato para recibir las enseñanzas, pues éso ocurre en un particular contrato-masa de adhesión, con precio intervenido, en el caso de la enseñanza reglada, a partir de que lo que se abona es un precio público y no una tasa. Lo que la LRU quiso es romper la rigidez de los programas unilateralmente realizados desde la universidad, para que se pactaran contractualmente con quien los necesitara, y para que la universidad ganara en practicidad. La sociedad española durante mucho tiempo mantuvo la idea de que el estudio terminaba cuando se dejaba el aula, o se superaba una oposición. Esto es hoy inimaginable, pues nunca se acaba de estudiar, al tener que adecuarnos constantemente a unos nuevos contenidos laborales, bien por remodelación de nuestro trabajo, bien para no entrar o salir de la noche negra del paro.¹²⁷ Cada día se extiende más el concepto de educación en alternancia, basado en la idea del aprendizaje experimental, que señalara GUY NEAVE,¹²⁸ para conseguir, por ejemplo, la conexión entre la enseñanza superior y la industria y “*mejorar la formación inicial de estudiantes licenciados y no licenciados, dando un nuevo impulso a la continuación de la formación del personal técnico, directivo*

¹²⁵ Según el art. 3 del R.D. 1930/1984, de 10 de octubre (BOE del 5 de noviembre).

¹²⁶ Abordaba esta materia los arts. 17 y 18 del Real Decreto 185/1985, de 23 de enero (BOE de 16 de febrero) y la confirmó el RD 778/1998, de 30 de abril (BOE de 1 de mayo), en los preceptos del mismo numeral. Pero sin que deba confundirse con el postgrado conducente al Doctorado como se encarga de puntualizar ANTONIO ARIAS RODRÍGUEZ, en “El régimen económico y financiero de las universidades”. Editorial Complutense. 1997. 1ª Edición. Pág. 161.

¹²⁷ ANTONIO SAENZ DE MIERA considera que “*la Universidad de la IV fase no puede contemplar únicamente el ajuste a la oferta de empleo existente, sino la forma de lograr el aumento de las oportunidades de trabajo, es decir, la creación de empleo, la creación de Empresas, la creación de nuevas posibilidades de inserción profesional de los jóvenes en el mercado laboral*”. “Relaciones Universidad-Empresa. 20 años. 1973-1993. “Fundación Universidad-Empresa. 1994. Pág. 39.

¹²⁸ En “La Comunidad Europea y la Educación”. Forum Universidad-Empresa. 1964. Pág. 99.

e investigador con experiencia profesional”,¹²⁹ para lo que “unos programas rígidos podrán adaptarse difícilmente a la propia evolución de la tecnología”.¹³⁰

Debe tenderse a un estrechamiento interactivo de conexiones de la empresa y la universidad, para aproximar enseñanza y profesión, pues con ello todos aprendemos, y la Universidad se imbrica en la sociedad, y a la viceversa, permitiendo un aprovechamiento recíproco en sus respectivas potencias.¹³¹

3. ¿De quién es el contrato, de la universidad o del profesor?

a) *El alcance del servicio público de la educación superior.*

Es sabido que a la universidad corresponde atender el servicio público de la educación superior, art. 1.1 LRU, y que entre sus funciones al servicio de la sociedad se encuentra el apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico (art. 1.2.c). Tras estos claros fundamentos debemos releer el art. 11 de la LRU, deteniéndonos en dos detalles: a) que se faculta para contratar (la Ley dice “podrán”, pero no se establece una obligación de hacerlo; y b) no se establece quien tiene la obligación o facultad de ejecutar o cumplir este tipo de contratos, quien es responsable directo frente a la otra parte contractual y frente a terceros, en suma. ¿Quedará ello comprendido en la noción de servicio público?

Nada más difícil de concretar, como pasamos a ver. FERNANDO GARRIDO FALLA define el servicio público como “servicio técnico prestado al público de una manera regular y constante mediante una organización de medios personales y materiales cuya titularidad pertenece a una Administración pública y bajo un régimen jurídico especial”.¹³² Antes había dicho que el servicio público “tiene unas características propias que se resumen en las siguientes notas: 1ª. viene a sistematizar aquella parte de la actuación administrativa que se concreta en prestaciones ofrecidas al público por la Administración a través de una organización montada por razones de interés público. 2ª. No comprende las explotaciones que conserve el Estado en sus manos única y exclusivamente por motivos fiscales. 3ª. No prejuzga el carácter público o privado del régimen jurídico a que está sometida esta actuación administrativa”.¹³³

Dejando apuntado que el servicio público no parece comprender explotaciones motivadas por intenciones financiadoras, como ya vimos que ocurría con las referentes al art.

¹²⁹ Ibidem. Pág. 139.

¹³⁰ Como destacaba MARINO DÍAZ GUERRA en el I Seminario de relaciones Universidad-Empresa en Europa, celebrado entre los días 9 y 11 de mayo de 1974, reflejado en “La formación profesional de tercer grado en España”. Cuadernos Universidad-Empresa nº 2. 1974. Pág. 36.

¹³¹ Conviene tener en cuenta que en los años treinta, se creía que las Universidades deberían mantenerse alejadas, contra viento y marea, tanto de la Administración (a no ser que se tratara de una Universidad pública) como de la empresa, según relata JAMES PERKINS en “La enseñanza superior en los Estados Unidos. Los últimos diez años”. “Experiencias de acercamiento entre la educación y el empleo”. Forum Universidad-Empresa. 1987. Pág. 46

¹³² “El concepto de servicio público en Derecho español”. Revista de Administración Pública. Nº 135. Septiembre-diciembre 1994. Pág. 21.

¹³³ “Tratado de Derecho Administrativo”. Volumen II. Parte General: Conclusión. Décima edición. Tecnos. Madrid. 1992. Pág. 329.

11 de la LRU, cuando menos en parte, sí nos interesa ahora detenernos en otro aspecto, que es el de la obligatoriedad de la prestación, porque de ella se deriva el derecho de los ciudadanos a exigirla, y, obviamente, en condiciones de igualdad de trato. Para ello nos detendremos en la reproducción del parecer de MEILAN GIL, en la transcripción que efectúa JOSE MARIA SOUVIRÓN MORENILLA, que advierte la comprensión en el concepto de dos connotaciones: “*se trata de actividades destinadas a todos y cada uno de los ciudadanos, a los que se asegura la satisfacción de una necesidad sentida colectivamente sin que cada uno de ellos tenga que atender personalmente a su cuidado; de otra parte, y referida a la expresión a los asuntos colectivos de los ciudadanos -de todos los que integran la nación-, se concibe como una actividad estatal, quizá debido, como señala el mismo MEILAN, a que al haberse operado ‘una sustitución en la titularidad de la soberanía’, ‘servicio público sucede a servicio del rey’*”.¹³⁴ De lo que naturalmente se derivaría, como advirtió JOSÉ LUIS VILLAR EZCURRA un derecho de acceso abierto al servicio, que también puede ser prestado por particulares, reteniendo la administración “*una mera facultad de control y fiscalización de las mismas a través de las técnicas de prohibición, permiso, autorización, dispensa o licencia*”.¹³⁵ Pues también reitera SANTIAGO MUÑOZ MACHADO que se “*otorga la calificación de servicio público tanto a las actividades gestionadas por establecimientos o empresas públicas, como a las asumidas por entidades privadas*”, tras haber dicho que los “*títulos habilitante de esta intervención, como tienen descrito muchos estudios doctrinales, son el dominio público, la obra pública y un concepto cambiante e inseguro de servicio público, que se emplea dándole significaciones y contenidos muy diversos*”, que deben garantizar el principio de igualdad de acceso, siendo que las “*excepciones al principio de igualdad y la marginación subsiguiente de la aplicación de las reglas de la competencia sólo se justifican en la medida de lo preciso para el cumplimiento de las misiones de interés general que las empresas públicas tengan confiadas*”.¹³⁶

Conviene ahora analizar si las actividades del art. 11 de la LRU entran, o no, dentro del servicio público de la educación superior, y con qué alcance, en su caso, a efectos de incumplimientos contractuales y su responsabilidad, sujeto imputable del cumplimiento o incumplimiento de obligaciones fiscales respecto a los impuestos de actividades económicas, IVA, declaración de ingresos y gastos, obligación de llevanza de la correspondiente contabilidad, etc. A partir de los conceptos que contiene el art. 11 de la LRU, podremos ir ampliando nuestras necesidades de información.

b) Autorización y compatibilidad.

Siempre se entendió que había servicio público cuando la prestación era de realización obligatoria, y el artículo 11 de la LRU posibilita, pero no obliga. EDUARDO GARCÍA

¹³⁴ “La actividad de la Administración y el servicio público”. Editorial Comares. Granada. 1998. Pág. 153 y s. Debiéndose lo referenciado al trabajo de MEILAN GIL “La cláusula de regreso en los servicios públicos”. Madrid. 1968. Pág. 11 y 12.

¹³⁵ “Servicio público y técnicas de conexión”. Estudios de Administración XLI. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid. 1980. Págs. 225, 229 y s.

¹³⁶ “Servicio público y mercado I. Los fundamentos”. CIVITAS. 1ª Edición. Enero 1998. Págs. 219 y 222.

DE ENTERRÍA y TOMÁS-RAMÓN FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ distinguen las autorizaciones de la imposición de deberes, para señalar que “la autorización se perfila hoy como un acto de la Administración por el que ésta consiente a un particular el ejercicio de una actividad inicialmente prohibida constituyendo al propio tiempo la situación jurídica correspondiente”.¹³⁷ La autorización se mueve entre el carácter de declaración de libertad restablecida, que señaló OTTO MAYER y levantamiento de las limitaciones para el ejercicio de un derecho subjetivo preexistente, que declaraba RANELLETTI, sin que sepamos dónde nos encontramos en cada caso, cuando la norma guarda silencio, pues hay una enorme dificultad para explicar de manera unitaria la figura de la autorización.¹³⁸

El R.D. 1930/1984, de 10 de octubre (BOE del 5 de noviembre),¹³⁹ remite a los Estatutos de cada universidad para concretar el procedimiento de autorización de este tipo de contratos, procediendo a regular las cuatro causas por las que se puede denegar la compatibilidad de este tipo de actividades, que son las siguientes:

- a) Cuando los trabajos o los cursos de especialización no tengan el nivel científico, técnico o artístico exigible al profesorado universitario.¹⁴⁰
- b) Cuando la realización de los trabajos o la participación en los cursos de especialización puedan ocasionar un perjuicio cierto a la labor docente, o cuando impliquen actuaciones impropias del profesorado universitario.
- c) Cuando el tipo de trabajo objeto del contrato esté atribuido en exclusiva a determinados profesionales en virtud de disposición legal y el profesor contratante carezca del título correspondiente.
- d) Cuando las obligaciones contraídas en el contrato impliquen, de hecho, la constitución de una relación estable.

Algunas de estas causas las hemos analizado anteriormente, y sería ocioso reiterar su contemplación de nuevo. La prevención del perjuicio cierto a la labor docente requiere de pocos análisis, pues el primer deber del profesor es el de impartir clases, ya que la universidad es servicio público de educación superior, y no puede postergarlo porque tenga derecho a realizar este tipo de trabajos. Si la pretensión del artículo 11 de la LRU fue reintegrar a los profesores al aula y al laboratorio como única dedicación, escaso favor haría el artículo 11 de la LRU si diera cobijo de nuevo al pluriempleo, bajo cualquier disfraz. Por ello este reglamento obliga a ir más lejos que la fórmula jurídica que se utilice en el contrato, a la búsqueda de la realidad, y para que se impida que la universidad pudiera ser un puesto compatibilizado con otro de relación estable, que la universidad volviera a ser dedicación secundaria.

Las figuras contractuales susceptibles de utilización para el art. 11 LRU podrían ser

¹³⁷ En “Curso de Derecho Administrativo”. Tomo II. CIVITAS. 4ª Edición. 1993. Pág. 139.

¹³⁸ Según los autores y la obra antes citados. Pág. 137.

¹³⁹ Parcialmente modificado por el R.D. 1450/1989, de 24 de noviembre (BOE del 5 de diciembre), y en alguna manera afectado por el R.D. 1515/1986, de 21 de noviembre (BOE del 10 de diciembre), por el que se regulan las condiciones y límites en que determinados puestos de trabajo en centros públicos de investigación pueden ser autorizados como de prestación a tiempo parcial.

¹⁴⁰ Causa denegatoria de compatibilidad que considera una antigualla JOSÉ EUGENIO SORIANO, pues, a su parecer, todo trabajo es digno si no contraviene la ley o los códigos deontológicos. En “Las prestaciones de servicios ...”. Cit.

variadas. De una parte, y en una primera aproximación, el arrendamiento de obra regulado en el art. 1544 del Código Civil, si se encarga un trabajo finalizado, o el arrendamiento de servicios del art. 1583 del Código Civil, si se trata de una prestación continuada, no permanente, que se cualifica por la realización de tareas, y no por los resultados conseguidos. Puede utilizarse también la figura jurídica del mandato, por el que una persona se obliga a prestar un servicio o a hacer alguna por cuenta o encargo de otra, de acuerdo con el art. 1799 del Código Civil. El contrato puede versar sobre un peritaje sobre una cuestión técnica determinada, la realización de una investigación o, avanzando más, en el desarrollo inventivo, la realización de una valoración a riesgo compartido o en "joint venture", tras un contrato de cooperación, según la clasificación que efectúa FRANÇOIS DESSEMONTET LAUSANNE.¹⁴¹ Conseguido el producto, el método de fabricación puede haberse pactado que quedara en fase de know-how (confidencialidad), o que se obtenga una patente, de la que luego puede negociarse su cesión, venta, licencia o franquicia¹⁴², pero siempre recomendando que se produzca en exclusiva, acogiendo el parecer de ALBERTO BERCOVITZ RODRÍGUEZ-CANO.¹⁴³

c) *Afectación de bienes e ingresos.*

JOSÉ LUIS VILLAR PALASÍ considera que con la afectación se atrae un bien privado a la cosa pública, a través de la "*publicatio*" o "*dicatio a populum*". Para JOSÉ IGNACIO MORILLO-VELARDE PÉREZ, la afectación es "*la adhesión de la cosa a una finalidad de carácter público*",¹⁴⁴ mediante lo que se consigue que la cosa afectada pase a la potestad pública.

La afectación convierte lo privado en público, y el camino se desanda con la desafectación, con lo que un bien de dominio público pasa a ser patrimonial. Un bien o un derecho entra al dominio público para servir de soporte imprescindible al servicio público, y sale de él, aunque quede en manos de una entidad pública, porque el bien atiende a otras finalidades no esenciales que no forman parte del núcleo duro del servicio público, aunque sean tan importantes, como las financieras. La Ley formal relaciona categorías completas de bienes de dominio público o patrimoniales que luego a través de un acto administrativo expreso o implícito introduce o saca del dominio público.

La LRU dejó en manos de las universidades la determinación de qué bienes e ingresos derivados de los contratos del art. 11 debían entrar en dominio público y cuáles otros le

¹⁴¹ Plasmada en la ponencia defendida en simposio sobre la propiedad intelectual, celebrado en la Universidad de Costa Rica entre el 17 y 21 de septiembre de 1990, que consta en el texto ya citado "Nociones...". Pág. 53 y ss.

¹⁴² Según CARLOS M. CORREA, en "Contratación de investigación y desarrollo de la Universidad". Contratos de investigación. Vinculación Universidad-Empresa. Revista de Derecho Industrial n° 40. Año 14. Enero-abril 1992. De Palma. Pág. 4. Estas fórmulas fueron desarrolladas por W. R. CORNISH en el Simposio de Costa Rica y en el texto antes mencionado, pág. 73 y ss. Más extensamente ver "Derecho y tecnología: curso sobre innovación y transferencia", dirigido por JOAQUÍN BISBAL y CARLES VILADAS. Ariel Derecho. 1ª Edición. 1990. También en "Contratos internacionales sobre propiedad industrial", de PEDRO A. DE MIGUEL ASENSIO. Cívitas. 1995.

¹⁴³ En "Las Patentes Universitarias". Cit. También nosotros hicimos, alguna referencia a ellas en "Un enfoque...", cit. Págs. 631 y s, y 971 y s.

¹⁴⁴ En "Dominio Público" Estudios Trivium Administrativo. 1ª Edición. 1992. Pág. 98.

resultarían ajenos, pues los criterios a que hacía referencia son los que señalarían las categorías de bienes afectados, caso de ser una decisión cualitativa, o las cuantías que corresponderían a la universidad, en otro caso, bien a través de un posterior reglamento de desarrollo, bien mediante los actos administrativos singulares, en su defecto. Los límites retributivos del R.D. 1930/1984, de 10 de octubre (BOE del 5 de noviembre), marcan los mínimos de afectación,¹⁴⁵ que pueden ser ampliados estatutariamente, o los máximos de retribución de una actividad totalmente afectada, y lógicamente sin perjuicio de que las actividades desempeñadas por los profesores en la universidad conllevan unos costes que han de repercutirse en los contratos, limitando los ingresos de sus beneficiarios. Es de destacar, a este respecto, que desde el cuarto plan de IDT de la Unión Europea se fuerza la búsqueda de los costes reales de la actividad subvencionada.

De estos contratos pueden generarse *propiedades incorporales*, como las patentes o modelos de utilidad, que si los estatutos de la universidad lo determinan podrían formar parte, y en qué proporción, del dominio público de su titularidad,¹⁴⁶ o, por el contrario, podrían quedar entre los bienes patrimoniales. En todo caso, los estatutos universitarios deben concretar la proporción que a la universidad y al investigador corresponden de tales materias. Los estatutos de la universidad pueden determinar que la titularidad de los contratos y de los ingresos le corresponden a la institución, y, por otra parte, señalar una retribución a quien desempeña la actividad, por los cauces del art. 46.2 de la LRU, es decir mediante el consejo social. Puede, también, determinar un canon de afectación, liberalizando el resto en favor de los profesores. Tal vez ése sea el sentido de que el art. 54.3.e) de la LRU hable de que el estado de ingresos del presupuesto de las universidades cuenten con los ingresos "*derivados*" de estos contratos, pues si no hablaría pura y llanamente de los ingresos de los contratos. Ahora bien, para que quepa esta tesis liberalizadora, ha de estar expresamente recogida en los estatutos universitarios, o dar pie tácitamente a ello, para después concretarlo en un reglamento subsiguiente, pues de lo contrario los departamentos e institutos intervendrían en los contratos en tanto que estructuras de la universidad, y los profesores harían lo propio en virtud de su relación orgánica, y precisamente por ser profesores, ya que si quisieran realizar esta actividad a su exclusivo provecho, habrían de reducir su dedicación universitaria al tiempo parcial, y pedir compatibilidad para una segunda actividad privada, también a su exclusivo riesgo.

d) *Clasificación de los contratos en relación con la legislación administrativa de contratos.*

La Ley 13/1995, de 28 de mayo (BOE del 19), de Contratos de las Administraciones Públicas (LCAP) pretende dar acogida en su seno a los contratos consuntivos o de pasivo,

¹⁴⁵ Que estudió con rigor y acierto FERNANDO GURREA CASAMAYOR en su ponencia "Políticas retributivas universitarias: complementos del profesorado y del Personal de Administración y Servicios", en el III curso sobre régimen de universidades públicas, celebrado en y publicado por la Universidad Politécnica de Madrid. Pág. 252 y s. También en "Políticas retributivas universitarias: complementos del profesorado". Revista Aragonesa de Administración Pública. Junio 1997. n° 10. Pág. 153.

¹⁴⁶ Según el art. 99 de la Ley de Patrimonio del Estado, cuyo texto articulado fue aprobado por Decreto 1022/1964, de 15 de abril (BOE del 23), y su reglamento por Decreto 3188/1964, de 5 de noviembre (BOE del 17).

es decir aquellos en los que una administración pública recibe una prestación. Si la modalidad contractual se repite innumerables veces, acaba convirtiéndose en típica y se tipifica, es decir se le da contemplación específica en la legislación contractual pública. Así ha ocurrido históricamente con el contrato de obras, el de gestión de servicios públicos o el de suministros, en un proceso de consecución de la mayoría de edad, del que todavía parece que están un poco lejos los contratos de consultoría y asistencia, de los servicios y de los de trabajos específicos y concretos no habituales de la administración, aún a pesar de que en su pubertad ya están tipificados, una vez superado la infancia del reglamento. Ganarán con el tiempo, como el vino, pero a nadie le cabe duda de que nos encontramos ante unos contratos sometidos a la LCAP.

Ahí no terminan los contratos públicos, pues están también los que podemos denominar como contratos especiales, que son los vinculados al giro o tráfico específico de la administración contratante por satisfacer de forma directa o inmediata una finalidad pública de la específica competencia de aquélla o por declararlo así una Ley (art. 5.2.b LCAP) ¿Sería éste el caso de los contratos del art. 11 de la LRU?. Veámoslo.

Las universidades pueden atraer al núcleo esencial del servicio público de la educación superior la investigación que producen, pero, francamente, se compagina poco con la vocación consuntiva y de pasivo que planea sobre toda la LCAP hacer lo propio con la investigación que se contrata activa o prestacionalmente, es decir para venderla a terceros, y menos aún los cursos a la carta que se imparten a empresas privadas o los trabajos reservados a profesionales titulados que vende o arrienda, de los que hemos hablado en epígrafes precedentes, sobre todo porque la universidad es contratista u ofertante de trabajos de carácter técnico, artístico o cursos de especialización, pero no contratante, como refiere el art. 5.2.b) de la LCAP, lo cual nos hace pensar que nos encontremos ante *contratos privados* (art. 9), que no concierne haciendo gala de su *imperium* o prerrogativa, pues con ello se mantendría la rigidez que quiso quebrar la LRU.¹⁴⁷ Abona esta teoría, como también hemos resaltado, que nos encontremos en muchos momentos ante contratos de arrendamiento de servicios o de obra o de propiedades incorpóreas, que han de regirse por la legislación patrimonial administrativa. Incluso, las exigencias de que la preparación y adjudicación de estos contratos deba regirse por la LCAP resulta contraria a la naturaleza de las cosas, en el supuesto, incluso, de que el contratante sea persona física o jurídica de derecho privado, pues no encontraría encaje en el art. 1.2 de la Ley de Contratos. Los estatutos universitarios realizarían una voluntariosa tarea de convertir en mujer a un hombre, límite reconocido hasta al parlamento británico.

Obviamente, el enfoque sufre un vuelco de ciento ochenta grados, cuando quien contrate la investigación y la aplicación o el desarrollo universitarios sea una de las personas jurídicas vinculadas por la LCAP, pues en este caso, lo que sería un contrato activo o prestacional de la universidad, desde la otra parte contractual sería un contrato de pasivo o consuntivo, en los que la administración contratante gozaría de todos los privilegios y prerrogativas administrativas, careciendo de ellas, por lógicas razones, la universidad. Ni que decir tiene que estas actividades interadministrativas tienen su natural acomodo en los

¹⁴⁷ Coincide con esta calificación CARLOS A. GÓMEZ OTERO, en "Contratación y gestión de la investigación en las universidades públicas", cuya lectura es precisa. Actualidad Administrativa. n° 8, 17-23 de febrero de 1997, VIII. Pág. 117 y ss. Lo mismo hemos dicho, preferentemente, aunque "su calificación como contrato administrativo o contrato privado no está resuelta de forma terminante". "Organización y gestión ..." cit. Pág. 214 y s.

convenios de colaboración regulados en el art. 3.1.c) LCAP, como ya se ha encargado de recordar la Junta Consultiva de Contratación Administrativa, a consulta de varias universidades, precisamente.

No podemos echar en el olvido que los estatutos universitarios pueden publicar o patrimonializar para la institución estas actividades de prestación de un servicio público que los administrados tengan la facultad de utilizar mediante el abono de una tarifa, tasa o precio público de aplicación general a los usuarios, con lo cual nos encontraríamos ante un contrato excluido del art. 3.b) LCAP. En este supuesto, la dificultad residiría en la propia determinación de esta retribución y la participación en ella de los profesores. Los precios públicos se establecen a un nivel que cubra como mínimo los costes económicos originados por la realización de las actividades o la prestación de los servicios o que resulte efectivamente la utilidad derivada de los mismos, como nos señala el art. 25.1 de la Ley 8/1989, de 13 de abril (BOE del 15), de tasas y precios públicos. No es fácil determinar de antemano si una investigación va a dar resultados, pero no cabe duda de que va a significar unos costes tarifables, por valores unitarios, como el valor/hora/consultor senior, o el valor/hora/consultor junior, además, lógicamente, de los correspondientes a bienes y servicios adquiridos para la ejecución del contrato.

Antes de ello deberíamos haber analizado si conceptualmente procedía el encaje de la actividad en el concepto del *precio público*. Lo haremos ahora. Tiene la consideración de precio público la contraprestación pecuniaria que se satisface por servicios o actividades susceptibles de ser prestados o realizados por el sector privado, por no implicar intervención en la actuación de los particulares o cualquier otra manifestación de autoridad, o bien por no tratarse de servicios en los que esté declarada la reserva a favor del sector público conforme a la normativa vigente, como nos señala el art. 24.c) de la citada Ley de Tasas y Precios Públicos. Todos estos requisitos podrían cumplirse en el caso que analizamos, la actividad que nos ocupa cabe en el retrato. Los cursos de especialización, los trabajos de profesionales titulados, la investigación, incluso, es prestada o realizada por entidades privadas, sin que ello implique manifestación de autoridad, ni reserva para que sólo la realicen entidades públicas. A la vista de estos requisitos, las actividades del art. 11 LRU podrían estar sujetas a la percepción de precios públicos.

Donde oscilan los platillos de la balanza para decantar si nos encontramos ante un precio público o privado es sustancialmente cuando analizamos si la prestación de servicios o la realización de actividades a las que nos referimos se efectúan en régimen de derecho público o privado. Y ésta es una decisión que los estatutos de las universidades han de efectuar, conjugando si deciden afectar todos los bienes e ingresos obtenidos, pues en caso de silencio nos encontraríamos ante actividades efectuadas en régimen de derecho privado, a la vista de los indicios que nos exhibe el art. 9.1 LCAP, y a los que antes nos referimos. Los estatutos universitarios determinarán, como reglamentos autónomos que son, que actúan en el marco de la LRU, pero no en su desarrollo, si la actividad de su art. 11 queda vinculada al giro o tráfico específico universitario por satisfacer de forma directa o inmediata una finalidad pública de la específica competencia de la universidad. Los estatutos universitarios, por tanto, para publicar las actividades del art. 11 LRU, tendrían que vincular a su giro o tráfico específico estas actividades, y declararlas de derecho público. En el caso contrario, nos encontraríamos ante una actividad contractual privada.

e) *Varias respuestas a la misma pregunta.*

Ante la gran pregunta respecto del art. 11 de la LRU, la respuesta es fácil: Quien determinen los estatutos de cada universidad. Más complejos serán sus efectos, como pasamos a ver.

Como primera alternativa, los estatutos pueden considerar que el apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional, como de las comunidades autónomas, comprendería la institucionalización de las actividades, con lo que se potenciaría la utilización de la contratación administrativa, pública o privada, según acabamos de ver en el anterior apartado de este epígrafe, y el incremento de la afectación de los bienes e ingresos obtenidos, con el correlativo ensanchamiento del presupuesto de ingresos universitarios. Con ello se reforzaría la necesidad de hacer uso del doble vínculo jurídico entre la universidad y el profesor, o del concepto retributivo al que se refiere el art. 46.2 de la LRU, o en una relación jurídica única, en tanto que se establecerían exigencias docentes e investigadoras en los contratos. También podría hacerse uso de las gratificaciones,¹⁴⁸ cuando se realizaran fuera de la jornada profesoral, pero bajo el dominio universitario. Este sería el supuesto de *publicación* de las actividades del art. 11 de la LRU, que habría de quedar reflejada en los estatutos, para no sorprender la libre y voluntaria decisión de los profesores que pretendieran acceder a la universidad con otras expectativas. Podría masificarse la contratación con terceros usando contratos-tipo vinculantes total o parcialmente, que firmaran el rector, el director de departamento o de instituto, o incluso el propio profesor en virtud de su relación orgánica.¹⁴⁹

En este caso, sólo la universidad estaría obligada a estar dada de alta y cotizando en el impuesto de actividades económicas, con la obligación de efectuar las declaraciones mensuales o trimestrales a cuenta del IRPF, reteniéndole al profesor lo correspondiente a su tipo general aplicable, y asumiría la universidad la responsabilidad por incumplimientos contractuales, sin perjuicio de repetir contra el profesor incumplidor por los daños y perjuicios contractuales causados al contratante de la universidad, por dolo, culpa o negligencia grave, previa la instrucción del procedimiento establecido reglamentariamente.¹⁵⁰

¹⁴⁸ Que se contemplan en el art. 23.3.b) de la Ley 30/1984 de 2 de agosto (BOE del 3), de medidas para la reforma de la función pública, que no tiene otro elemento definitorio que el consistente en que no podrán ser fijas en su cuantía ni periódicas en su devengo, correspondiendo a servicios extraordinarios, fuera de la jornada normal, límites que pueden no ponerse a concepto salarial del art. 46.2 de la LRU. Sin que quepa olvidar que el RD 898/1985, de 30 de abril (BOE del 19 de junio) obliga a que los Profesores universitarios dediquen al menos un tercio de su jornada, que es la general para cualquier funcionario (art. 9.3), a investigación (art.9.9), pudiendo eximirse todo o parte de ella por un tiempo máximo de un año (art. 9.7), obviamente dentro de la jornada, pues fuera de ella pueden desempeñar también estas actividades (art. 9.2)

¹⁴⁹ Las contestaciones a consultas tributarias de 16 y 17 de febrero de 1993, sobre tipo de retención aplicable a las retribuciones de este tipo de contratos, vienen a razonar y concluir que si el contrato se suscribe en nombre de la universidad, el departamento o el instituto, las retribuciones son resultado de rendimientos de trabajo dependiente, y sólo actividad profesional independiente cuando el trabajo lo organice un profesor con sus propios medios. Obviamente creemos que se está efectuando una presunción probatoria, a falta de otra concreción normativa.

¹⁵⁰ Según el art. 145.2 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre (BOE del 27), de régimen jurídico de las administraciones públicas y del procedimiento administrativo común, y por los cauces del RD 429/1993, de 26 de marzo (BOE del 4 de mayo).

En el otro extremo estaría el supuesto de *privatización* de actividades. Y a tal efecto, la definición estatutaria de las funciones de la universidad no contemplaría mayores precisiones respecto a lo ya relatado que el genérico apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, en lo referente a esta actividad. Esta separación del servicio público, permitiría la utilización de formas privadas de actuación del profesor. En tal virtud, la expresión "*ingresos derivados*", del art. 54.3.e) de la LRU sólo daría acogida al canon de afectación entre los ingresos universitarios, cuya causa residiría, de una parte, en la permisividad por el desempeño de la actividad, y de otra por la utilización de los medios universitarios.

Y en este caso, la universidad no sería responsable de los incumplimientos contractuales, siéndolo solo el profesor, que lo sería también de llevar su propia contabilidad, sus declaraciones fiscales, de su propio alta en el impuesto de actividades económicas, y de las autoliquidaciones tributarias. Si bien la universidad podría prestárselo a cambio de precio, que alcanzaría al aprovechamiento de los medios materiales que utilizara el profesor, más los beneficios empresariales correspondientes.

Los estatutos universitarios, sus reglamentos de desarrollo y la práctica cotidiana de las universidades han oscilado de forma poco coherente en los diversos aspectos afectados entre las dos alternativas que acabamos de reseñar, y debe darse remedio a tal ambigüedad. Pues, en efecto, se han puesto a disposición del profesorado dependencias universitarias que faciliten la contratación, efectúen la facturación de los servicios prestados y asuman la llevanza de la contabilidad correspondiente, como si fuera una actividad publicada. Pero las universidades han efectuado las retenciones del IRPF como si de profesionales independientes se tratara, asumiendo en algunos casos el alta de la universidad en el impuesto de actividades económicas, pero no el profesor, integrando las actividades de facturación entre las propias de la universidad, enjugando las diferencias entre IVA repercutido y retenido, sin repetir el coste, y el correspondiente beneficio empresarial, de los servicios puestos a disposición de los profesores. Incrementando todavía más dicha ambigüedad con la intervención de personas jurídicas terceras, como fundaciones propias o ajenas, y en un campo de relaciones caóticas en el que no se ha definido con corrección el papel de la universidad, de la OTRI/OTT, en principio sin personalidad jurídica, de la fundación interviniente y del profesor, en tanto que en el otro lado de la relación jurídica se encontrarían la administración tributaria, la de la seguridad social y el contratante de los trabajos. Este territorio incierto de confines difícilmente perceptibles, y no tan difícilmente regulables, salvo por motivos de impacto político, claro, es aprovechado por los usuarios internos de la actividad cuando en ellos concurre su *alter ego* de reglamentador o de cargo directivo universitario, que no puede promover una conmoción en el *status quo* sin costes electorales.

Y en ello se centra el abuso en la utilización de la figura del art. 11 de la LRU, que más bien es una omisión en absoluto responsable de posicionamiento jurídico y económico. El profesor desempeña sus actividades bajo la cobertura de la universidad, y usando los medios de ésta, que funciona como un autoseguro a cambio de un canon ciertamente escaso -hay que decirlo-, que se demoniza al ser designado como "*impuesto revolucionario*", que ni de lejos cubre los costes indirectos de la actividad, referentes a personal y medios de apoyo, informáticos, de asesoramiento jurídico y contable, etc. Cuyo coste tampoco suele trasladarse al precio de los trabajos por la dificultad de su cálculo, y por una cuestionable pero extendida opinión, según la cual la universidad ya percibe bastante con el "*impuesto revolucionario*" -lo que nadie se ha molestado en demostrar-, acompañado por un cierto sentido propietario que los profesores tienen de la Universidad. Lo que en el fondo es una

situación relativa mejor que la que reinaba antes, en que estas tareas se abordaban sin ningún reintegro a favor de la universidad, que cuando se realizaban y se realizan al margen de ella, apenas han dado lugar a que la universidad adopte medida jurídica alguna respecto a posiciones de presumible incompatibilidad sancionable que, caso de que las asumiera un Rector, gozarían de un extendido reproche por el resto de la comunidad universitaria.

Y desde una posición responsable, y a la vista de la práctica cotidiana, hay que afirmar, desde un elemental sentido de la justicia, que el propio canon de afectación que las universidades perciben de sus profesores es notablemente escaso, pues siempre es francamente inferior del coste de la cuota patronal de seguridad social que cualquier empresa restaría de abonar a un trabajador dependiente de ella —siempre alrededor de 1/3 de sus retribuciones—, significándole un lucro cesante al profesor a tiempo parcial pluriempleado en el sector privado, que hace que, en términos puramente económicos, le resulte más provechosa esta vía que la del antiguo pluriempleo. Sólo le es menos lucrativo a las universidades, a las que debe recomendarse que incrementen la cuantía del canon, y la repercusión de costes al proyecto, si no quieren tener problemas por infracción cuantitativa que afecte al campo de defensa del derecho de la competencia.

Participantes

Antonio de la Plaza

Ignacio Berdugo Gómez de la Torre

Andrés Gerrañaga Abad

José César Legido Arce

MESA REDONDA

SEMINARIO SOBRE PROFESORADO UNIVERSITARIO

Participantes

Saturnino de la Plaza

Ignacio Berdugo Gómez de la Torre

Ander Gurrutxaga Abad

Julio César Legido Arce

Saturnino de la Plaza

Presidente de la Conferencia de Rectores y
Rector de la Universidad Politécnica de Madrid

Vamos a iniciar la última sesión de esta jornada que es la mesa redonda y que me corresponde el honor de moderarla. Permítanme que les cuente algo brevemente, que ocurrió hace ya algún tiempo y que está relacionado, no tanto con el régimen de retribuciones del que hablaba Vicente Ortega como con las propias retribuciones.

Y lo que ocurrió hace unos meses es que la Asamblea de la CRUE en una de sus últimas reuniones plenarias acordó solicitar que se hiciera una revisión general de las retribuciones del profesorado universitario, e hizo una declaración pública en este sentido. Ello venía a colación por las informaciones que estaban dando los medios de comunicación en aquellas fechas, en la línea de que se iban a revisar los salarios en el ámbito de la Magistratura.

Como consecuencia de aquella declaración que se hizo pública, al día siguiente me llamó un determinado medio de comunicación, concretamente Luis Herrero, para intervenir en directo en su programa a las diez de la mañana. Dadas las horas, la mayoría de ustedes no tuvieron oportunidad de escucharlo, pero me dijo que esta declaración y esta petición o incluso reivindicación —que no había sido tal sino sencillamente un recordatorio de una solicitud que se viene haciendo desde hace tiempo— quizá no era muy bien entendida por la opinión pública, porque había otros ámbitos del funcionariado o incluso del propio profesorado, que podían no entender por qué los profesores universitarios solicitaban una revisión de sus retribuciones.

Este diálogo me dio la oportunidad de reafirmar lo que sí es una reivindicación, y que yo he formulado en diversas ocasiones: la posición y la dignidad del profesor universitario con tres o cuatro circunstancias que le rodean entre las cuales la primera es que se trata del único cuerpo de la Administración del Estado al que se le exige el título de Doctor, uno de los grados académicos que establece oficialmente la Ley de Reforma Universitaria, aunque matizando, puede haber otros sectores con requisitos similares, por ejemplo, en el ámbito de la investigación. Pero, en términos generales, hay una primera circunstancia diferenciadora del resto de los funcionarios de las Administraciones Públicas. Además, para alcanzar en la carrera docente el máximo nivel que es el de Catedrático de Universidad, —todos los que han tenido oportunidad de experimentarlo lo saben—, hay que realizar una carrera difícil, muy exigente, plagada en algunos casos no sólo de un concurso o una oposición, sino también de varias evaluaciones. A ello hay que añadir que el profesor universitario tiene unas obligaciones y una responsabilidad en la función que desempeña, que está directamente relacionado con algo tan importante como es la formación de las personas que van a liderar la sociedad; por lo tanto la educación en general y la educación superior universitaria en particular constituyen uno de los pilares básicos para el desarrollo de un país y de un pueblo. Eso se dice siempre, pero sin embargo no se reconoce la labor del profesor.

Y además hay una cuarta circunstancia y es que, normalmente y en general, la realidad del profesor no es la que algunas veces se transmite como imagen; con frecuencia en medios de amplia difusión pública se proyecta la idea de que el profesor universitario es un hombre poco dedicado, más empeñado en otras actividades laborales fuera de la propia Universidad, con varios meses de vacaciones a lo largo del año... El profesor universitario, en general, es absolutamente todo lo contrario de esa imagen, es una persona que dedica mucho más tiempo a su trabajo de lo que sería su obligación, porque en la formación de los propios estudiantes o en el ámbito de la investigación que tiene que desarrollar, siempre el cumplimiento está en general muy por encima de lo que le obliga su relación contractual con el Estado.

Todos estos argumentos los fui desgranando en ese programa de radio, y ante ello, el periodista me preguntó: “Concretando, ¿cuánto cobra un catedrático de Universidad?”. Le respondí: pues un catedrático de Universidad cobra alrededor de 5.500.000 de pesetas de entrada, es decir sin complementos por trienios, ni complementos de productividad, y un profesor titular de universidad cobra 4.300.000 pesetas, dedicación a tiempo completo y por lo tanto incompatible con cualquier otra dedicación. Si se trata de otros niveles o categorías diversas de profesorado contratado, la cifra desciende considerablemente. El periodista concluyó: “pues ahora empiezo a entender que la declaración que ha hecho la CRUE tiene sentido”.

Resumiendo, lo que quería exponer con esto es mi convicción de que al profesorado universitario hay que darle el debido reconocimiento y una de las formas de dárselo es a través de su tabla retributiva.

Ignacio Berdugo Gómez de la Torre

Rector de la Universidad de Salamanca

Yo querría en primer lugar —y aligera bastante mi intervención— suscribir al ciento por ciento la intervención que Saturnino de la Plaza acaba de hacer, suscribirla como Rector y como miembro de la CRUE.

En general en el debate sobre personal académico, sobre las plantillas de la universidad, sobre la reforma del título 5º y sobre la política de personal, todos los Rectores y todo el profesorado universitario debe reconocer que su posición está sometida a dos tipos de prejuicios y a dos clases de condicionantes. El primer condicionante, la política de personal que se ha llevado en su Universidad (los datos que les ha comunicado Vicente Ortega son reveladores de que la política no ha sido homogénea en cada Universidad) y en segundo término, también todos como profesores universitarios, somos miembros de un área de conocimiento, área de conocimiento que tiene un protagonismo en lo que se refiere a la formación de su cuerpo funcional, porque uno de los principios básicos en la Universidad históricamente y que, por otra parte, creo que debe seguir imperando es el principio de cooptación. Es decir, los profesores de Derecho Penal eligen a los profesores de Derecho Penal y los de Química Física a los de Química Física. La política de cooptación seguida en cada caso o la concreta situación en cada área de conocimiento también hace que cuando hablemos con carácter general tengamos detrás los condicionantes de nuestra propia referencia, de nuestro propio marco, de nuestra propia circunstancia.

Desde este punto de partida y admitiendo estar condicionado por la realidad de la situación de la Universidad que presido, que es la de Salamanca y por lo que es mi área de conocimiento que es Derecho Penal, paso a emitir unas reflexiones sobre la política de personal en las universidades y, en general, sobre temas que han surgido ya en el debate a lo largo de estas sesiones y, en particular, en el debate en la sesión precedente.

Un Rector no debe subrayar a otros Rectores ni a otros Responsables de Educación, la importancia que tiene la política de personal académico en la universidad española o en general en cualquier sistema universitario. Es clave dentro de cada universidad, y es clave dentro de cada Administración con responsabilidad en Educación. Porque lo que no debemos en ningún caso olvidar es que en el servicio público que prestamos a través de las universidades no sólo está implicada la universidad de referencia si no también la Comunidad Autónoma y la Administración Central; y eso no debe olvidarse porque la actuación de estos tres agentes, Universidad, Comunidad Autónoma y Administración Central tiene importancia a la hora de definir cuál es el contenido futuro y cuál ha sido el contenido pasado hasta ahora de las políticas de personal en cada universidad. De hecho es éste uno de los ámbitos de tensión entre estas administraciones. Pero la autonomía universitaria y su ejercicio supone que haya tensión entre las tres Administraciones que tienen responsa-

bilidad sobre el servicio público de educación y eso es positivo, pues la existencia de la tensión supone que los intereses que representan entran en contraste y se busca la solución más justa. Pero dicho eso que son las palabras de un jurista, también creo que debemos hacer una reflexión general, o recordar datos que ya he escuchado aquí, sobre la situación actual en nuestro país.

En general la política de personal en las universidades españolas, aparece sometida a un margen jurídico de todos ustedes conocido que es el marco jurídico diseñado por la Ley de Reforma Universitaria y por las normas que desarrollan esta Ley. También como conocen la opción que sigue la Ley de Reforma Universitaria es una opción funcional y finalmente la Ley de Reforma Universitaria obedece a una situación competencial y a un sistema universitario cuantitativa y cualitativamente distinto al que en la actualidad nos movemos.

Realmente en estos años de vigencia, el sistema ha crecido mucho y ha habido cambios importantes en lo que es la estructura de relaciones jurídicas que hay detrás de la universidad, tanto en las universidades mismas —cuando se redacta la Ley de Reforma no había Estatutos como hay ahora— como en la distribución de competencias completada en el proceso de transferencias. Únase a ello el propio crecimiento del sistema, aumentando el número de universidades de modo importante y desarrollándose otro hecho que hasta aquel momento era marginal: las universidades no públicas. Efectivamente, hasta aquel momento existía un reducido número de universidades de la Iglesia a las que ahora se suman las universidades privadas. Esto hace que realmente el sistema sea distinto a aquel al que pretende responder la Ley de Reforma y eso bastaría ya sin más para que cualquier jurista recomiende una reflexión, una revisión, una relectura o una reforma de la propia Ley de Reforma.

Además la aplicación de la Ley se ha visto superada por las políticas concretas que se han llevado en cada Universidad y en cada Comunidad Autónoma y, en particular, se ha desviado de alguna forma de la propia estructura de profesorado que diseñaba la Ley de Reforma. Quiero recordar que el documento que responde en política de plantillas a la estructura de la Ley de Reforma era el conocido como documento nº 3. Pero después el mencionado documento ha sido una referencia sin más, es decir ha habido hechos jurídicos y hechos políticos en materia de universidad que superan o que hacen que la Ley de Reforma se vea superada.

Y realmente si observamos cual ha sido esa política en general del sistema, vemos que ha habido en materia de personal una política en los últimos quince años caracterizada por el crecimiento. El sistema ha crecido tanto en cuanto al número de universidades como dentro de cada universidad; aunque éstas fueran anteriores a la ley han crecido también en su oferta de titulaciones, lo cual ha hecho que surgiera la necesidad de que aumentaran las plantillas.

A veces, y es fácil a lo mejor decirlo a toro pasado, ese crecimiento debería razonablemente haber sido más pausado teniendo en cuenta criterios no únicamente de demanda social —en ocasiones por cierto no demasiado justificada— sino criterios de calidad que en algún momento han quedado aparcados, han pasado a un segundo lugar frente a otras demandas. Porque realmente es difícil sostener que el sistema tenía capacidad de crecimiento en calidad tan fuerte como se le ha exigido en materia de personal, en los últimos quince años.

Realmente esa política de crecimiento en personal se ha frenado en los últimos tiempos. Llega un momento en que el sistema tampoco tiene que garantizar una universidad en

cada ciudad y que esa universidad tenga además todas las titulaciones que ofrece el sistema. Estamos en un momento ya de consolidación del sistema —puede ponerle cada uno en su experiencia personal la fecha de referencia que desee— lo que tiene consecuencias en política de personal. Efectivamente, es un hecho constatable que nos encontramos con plantillas razonablemente jóvenes, lo que nos lleva a que no sea posible una política de plantillas basada en las jubilaciones. Dicho en pocas palabras, basada en el propio envejecimiento de la plantilla funcionarial es difícil realizar antes del 2010 (hecho fácilmente constatable viendo simplemente la tabla de edad) una política de personal. Junto a ello hay una presión derivada de la ausencia de una política global, tanto a nivel de administraciones como de la propia universidad, de previsión de la absorción de esos crecimientos por el conjunto del sistema, al no darse comunicaciones entre las plantillas de las universidades.

Por otro lado la aplicación de la normativa universitaria ha llevado a una distinta política en cada comunidad autónoma. Hay muchos elementos comunes, pero también hay elementos de diferenciación, sobre todo si se tiene en cuenta que las fechas de transferencia no han sido homogéneas al haber comunidades que tienen responsabilidades desde hace ya tiempo en materia de universidades y otras desde épocas mucho más recientes, lo cual motiva que realmente la problemática de personal teniendo elementos comunes no sea exactamente la misma en cada una de ellas.

En síntesis hay además una serie de factores que no deben olvidarse. En primer lugar, que la política de personal aparece condicionada por factores internos dentro de la propia universidad, es decir la normativa generada por la Ley de Reforma es una normativa hiperdemocrática en esos planteamientos. Da un papel preponderante en todo lo que es la política de personal a los propios departamentos, lo que hace que a veces intereses demasiados próximos entren en la propia configuración de decisiones de plantilla y eso puede llegar a tener un efecto negativo. En segundo lugar también, cada universidad ha seguido una política diferenciada por razones internas y externas y especialmente por sus disponibilidades económicas, y ha llevado a que la estructura de profesorado no sea la misma en cada universidad. Y en tercer lugar, como efecto determinante, el contenido de la política seguida por cada Comunidad Autónoma. La política de plantillas se ha diseñado no sólo por cada Universidad sino por cada una de las otras administraciones que intervienen. Así, por ejemplo, el crédito que se libera desde la propia Administración se hace en función de la carga docente, no se hace en función del potencial investigador, y es un factor que condiciona la propia estructura de la plantilla y que no haya además realmente una respuesta específica en personal en cuanto a política de investigación de carácter general. Alguna Administración puede haberlo hecho en materia de personal investigador de forma excepcional, sirva de ejemplo el programa que existía dentro del propio Ministerio, denominado el programa PROPIO, el programa que iba referido a dotar plazas en función del potencial investigador que se presentara. Hoy, es un programa que ha dejado de existir y el factor investigador no se toma en consideración a la hora de consolidar crédito.

Sobre ese punto de partida hay que abordar ahora las propuestas de futuro. Me preocupa, y suscribo la intervención de más de un compañero que he escuchado en el anterior debate, que tomemos como referencia a la hora de proponer medidas a corto plazo determinados aspectos, condicionados por una situación concreta, que falte el debate global y que se prescinda del planteamiento estratégico de cada Universidad o de cada comunidad autónoma respecto a qué quiere o qué aspira a lograr con su universidad. Entiendo que el programa que ahora se anuncia de estabilidad y mejora obedece a esas necesidades de corto plazo. Pero si queremos diseñar una política de personal a largo plazo, esa política de

personal no puede ser simplemente crecimiento, tiene que ser el crecimiento en función de aquello que esperamos que logre la Universidad.

Junto a esta exigencia estratégica, se requiere además tomar como referencia instrumentos que se están generando en el momento actual en el sistema universitario. Por ejemplo, si se hace un programa institucional de calidad y se lleva a cabo un programa de evaluación institucional tomemos esos datos como un instrumento para definir también nuestra política de plantillas, independientemente de que cada universidad tenga ya ahí su experiencia, sus criterios y sus puntos de partida diferenciados, en el uso de su autonomía. Pero esa autonomía y quiere decirlo un Rector, como cualquier derecho que aparece en la Constitución no está ilimitada, otra cosa es que el Rector deba defender la autonomía de la Universidad, pero hay intereses a los que debe adecuar su ejercicio y con los que puede entrar en conflicto.

Las Universidades debemos debatir con las restantes Administraciones implicadas cuál es la política o los grandes objetivos a lograr por cada universidad, no la política de personal en concreto, sino cuáles son las condiciones para ser una gran estructura de investigación. La política de investigación debe llevar consigo una respuesta en materia de personal y una y otra deben ser objeto de debate.

También es importante constatar que no debemos creer que el elemento clave en política de personal está en decir, siendo importante, que vamos a reformar el sistema universitario porque la oposición o el acceso a la cátedra o a la plaza de titular sea de una forma o de otra, supondría la ingenuidad de creer que las leyes nos dan la felicidad. Las leyes son instrumentos y lo que debemos buscar es que no impidan que podamos escoger al mejor, pero no creamos que la Ley misma va a llevarnos a escoger al mejor, porque al final las Leyes hay que aplicarlas y el sistema de acceso a plazas de la Ley de Reforma Universitaria es un sistema que si me permiten en alguna medida lo hemos pervertido los propios universitarios, que somos los que hemos aplicado el sistema. ¿Puede haber otros?, naturalmente que puede haber otros pero, por favor, no caigamos en la ingenuidad de creer que la Ley nos va a dar la respuesta garantizada, la Ley nos va a crear un instrumento que luego debemos utilizar, hay bastante de cultura, de cultura universitaria o de cómo se accede a las plazas de profesorado detrás de qué criterios aplicamos, y ahí ustedes y yo sabemos que en determinadas áreas hay una mayor movilidad que en otras y que a determinadas plazas de profesorado se accede con mayor facilidad que a otras y que hay mayor movilidad para acceder a plazas de catedrático que a plazas de titular de universidad, etc. etc. y son datos de cada área de conocimiento en concreto.

En ese debate que debe al final reflejarse en la reforma del título V de la Ley de Reforma Universitaria suscribiría algo que el Rector de Barcelona dijo en su intervención, en el debate de la sesión anterior. Personalmente me parece razonable que haya una prueba general, llámese habilitación y articúlese cómo sea, y que después cada Universidad en uso de su autonomía seleccione profesorado. En cambio, no creo que sea necesario repetir para cambiar de cuerpo una prueba idéntica. Es decir, hay que diseñar las pruebas en coherencia con lo que es la profundización en la propia carrera académica, pero eso es en el modelo funcional, modelo de partida en el que estamos. Por el contrario, en la respuesta a dar en plantilla de investigación y con carácter general, no se debe desechar el modelo contractual en absoluto y de hecho en la política de algunas universidades se lleva a cabo, a través de las fundaciones. Esta situación no debe ignorarse, es decir, ayer cuando en el debate planteé que no era necesario reformar la Ley de Reforma para llevar a cabo esa política de investigación me refería a esto en concreto. Lo que ocurre es que también

1. EL CONTEXTO DE LA ESTRUCTURA DE PROFESORADO

La Ley de Reforma Universitaria abrió vías inéditas en la Universidad española. Encaró cuestiones de primer orden, dejadas hasta entonces al albur de las coyunturas, al favor de autoridades académicas o a prestigios ganados en carreras docentes e investigadoras bien construidas.

Para enmarcar la cuestión del profesorado es conveniente tener en cuenta algunos hechos significativos ocurridos en los últimos veinticinco años. Sin ánimo de agotar las características más usuales del contexto debemos precisar algunos de ellos.

El primero es que pocas instituciones o servicios públicos han despertado expectativas tan intensas como lo ha hecho la Universidad y, desde luego, no hay ninguna otra que haya sufrido el crecimiento tan explosivo en sus usuarios, ni que haya sido tan profundamente transformada. Más allá de las críticas al proceso, el resultado es que en poco más de treinta años el número de estudiantes universitarios se ha multiplicado por quince.

El segundo hecho significativo es que, si comparamos el número de personas en edad universitaria y el nivel económico de la sociedad española con sociedades de su entorno, puede concluirse que no hay exceso de estudiantes universitarios, pero, sin embargo, hay demasiados universitarios en relación con la capacidad instalada de la universidad: aulas, bibliotecas, laboratorios, etc. El número de estudiantes crece con tal rapidez y el salto es tan espectacular que ni los recursos invertidos en la educación universitaria, ni las estructuras correspondientes pueden asumirlo. La visualización más relevante es el número de universidades creadas (en diez años se dobla el número) y la territorialización de éstas en diecisiete Comunidades Autónomas.

Un tercer hecho relevante es la institucionalización del Estado de las Autonomías. En los últimos diez años se producen las transferencias de competencias del Estado a las Comunidades Autónomas. Una de éstas es la transferencia en educación universitaria. La cesión de competencia del Estado no consigue disolver los problemas sino que, al contrario, complejiza el sistema universitario. La explicación es evidente; la implantación del Estado autonómico permite visualizar un sistema atrapado por problemas de coordinación y de reparto de competencias al recaer en tres agencias distintas competencias exclusivas: el Estado, la Universidad y las Comunidades Autónomas. La triple dimensión que caracteriza el reparto competencial diseñado por el bloque de la constitucionalidad, dota al sistema de una estructura peculiar. A las competencias del Estado y de las Comunidades Autónomas hay que sumar las derivadas de la autonomía universitaria que limitan necesariamente aquéllas. El hecho es que entre el celo competencial del Estado (plasmado en dife-

rentes sentencias del Tribunal Constitucional) y la lectura que de la autonomía universitaria han hecho las universidades, a las Comunidades Autónomas se les ha privado de capacidad de decisión en asuntos de la máxima importancia para la planificación estratégica de la Universidad de su competencia. La paradoja más llamativa, que no la única, es que las Comunidades Autónomas financian el sistema universitario de su territorio autonómico, pero sobre él tienen muy poco poder de decisión (no pueden diseñar la carrera docente, homologar títulos, intervenir en las directrices básicas de los planes de estudio, dictar la estructura salarial, crear figuras de profesorado, etc.). Este hecho trae consigo algunas consecuencias:

- a. La reordenación del cuadro de competencias de cada una de las tres agencias. Así, creemos que el Ministerio de Educación y Cultura, si quiere coordinar la política universitaria, no puede mantener competencias exclusivas en materias que van más allá de la declarada función de coordinación. Hasta ahora, la consecuencia del juego competencial tiene efectos en cuanto el resultado no ha sido otro sino la homogeneización del sistema universitario (sea en el terreno salarial, en las funciones docentes, en las directrices de los planes de estudios, etc.)
- b. En este marco parecería bastante absurdo exigir financiación y apoyo a las Comunidades Autónomas, cuando su marco competencial es tan limitado y no puede intervenir en asuntos que sí tienen repercusión económica, que gravan la financiación y sobre los cuales no tienen competencias.
- c. Creemos que la función de coordinación del Ministerio de Educación y Cultura debe centrarse en desarrollar una política de mínimos, con objeto de proteger las condiciones que hacen posible el funcionamiento del sistema universitario. Ir más allá queriendo regular todo con medidas homogeneizadoras no contribuye sino a crear instituciones sin nervio, donde la competencia entre unas y otras no es sino el sueño fugaz. Así por ejemplo, ¿desde qué tipo de política universitaria puede imponerse una única estructura salarial para los diferentes tipos de profesorado? ¿Por qué declarar básica toda la regulación salarial cuando las condiciones de unas y otras Comunidades Autónomas son tan dispares? ¿Por qué no permitir que Universidades y Comunidades Autónomas jueguen un mayor papel en la definición de las plantillas docentes?
- d. La nueva situación obliga a tener que pensar las competencias de unos y de otros y el nuevo modelo de relación que debe presidir la coordinación entre todos los agentes que intervienen en la política universitaria. El sistema universitario necesita flexibilidad y organización en red. La complejidad que ha alcanzado el sistema hace inviable el actual modelo, donde las Comunidades Autónomas están obligadas a participar en un juego en el que las posibilidades de intervención eficaz son más bien escasas. Insistir con las competencias exclusivas y la legislación básica lleva a la esclerotización del modelo universitario y a la ineficiencia del sistema.

2. PROBLEMAS DOCENTES

La Ley de Reforma Universitaria diseñó la estructura docente clarificando algunos aspectos significativos, pero, a su vez, careció de perspectiva histórica y no supo ver la significación de las tradiciones universitarias que tanto, y de manera tan condicionante, repercutían sobre la realidad universitaria. El punto de llegada actual tiene una traducción obvia: la complejidad y el dinamismo extremo del sistema universitario han provocado

profundos desajustes entre lo que la Ley de Reforma Universitaria previó y su resultado final. La arquitectura docente diseñada no pudo transformarse según el ritmo requerido por el dinamismo universitario. El resultado es conocido por todos. Donde este hecho ha resultado más visible ha sido en el caso de la figura del profesor asociado y en los concursos por los que se accede a la carrera funcionarial.

El profesor asociado fue concebido como la fórmula para que la Universidad pudiera lograr la colaboración a tiempo parcial de profesionales prestigiosos ajenos al mundo académico, suponiendo que la llamada de la Universidad sería suficiente recompensa para atraerlos, ya que la retribución que podía ofrecérseles no pasaba de simbólica. No debió contarse con que esos profesionales encontrarían poco apropiado someterse a un proceso de selección en competencia con otros colegas, resuelto por profesores universitarios de no importa qué nivel, para obtener el correspondiente contrato. El resultado ha sido, no sólo el fracaso de la figura diseñada por la Ley de Reforma Universitaria, sino su distorsión hasta quedar irreconocible, toda vez que se convirtió de inmediato en la cobertura a través de la cual pudo darse continuidad contractual a los «penenes». La situación es más llamativa cuanto la Ley trataba de evitar dicha continuidad: pero la supresión de los profesores no numerarios no pasaba de ser una medida ingenua y arbitrista, pues no en vano son casi la mitad del profesorado universitario.

Hecho similar se produce con los concursos por los que se accede a la carrera funcionarial o, lo que es lo mismo, a la estabilidad en el puesto de trabajo. Estos concursos han sido acusados de favorecer la endogamia, de proteger siempre al candidato de la Universidad que sacaba a concurso la plaza. Este hecho ha puesto en la picota, quizá con más frecuencia de la deseada, el sistema de concurso, especialmente en dos aspectos: la composición de las comisiones y la estructura de las pruebas. Pero, paradójicamente, se ha reflexionado menos sobre si el sistema docente actual es el más apropiado para encarar las carencias de la estructura universitaria. Por citar unas cuantas cuestiones, no se ha insistido lo suficiente:

- 1) Sobre si la estructura salarial del profesorado es la que debe ser.
- 2) Sobre los elementos (además del salarial) que deben impregnar la motivación del docente.
- 3) Sobre el prestigio social de su función.
- 4) Sobre la política de recursos humanos seguida por las Universidades.
- 5) Sobre si el estatuto jurídico de la función pública docente es el más adecuado.
- 6) Sobre la rigidez de la carrera docente.
- 7) Sobre las consecuencias que tiene sobre la estructura docente la visión homogénea, uniforme, del profesorado universitario, al margen de las diferencias autonómicas o de la diversidad interna del sistema universitario.
- 8) Sobre las formas concretas de reclutamiento del personal docente.
- 9) Sobre la inexistencia de un mercado específico donde los docentes puedan pasar a ejercer otras funciones en la empresa privada o en la administración pública para regresar después a la Universidad.
- 10) Sobre la clarificación de las competencias entre el Estado, las Comunidades Autónomas y la Universidad.
- 11) Sobre separar la docencia de la investigación, especializar la docencia por ciclos, etc.
- 12) Sobre cómo introducir otras figuras contractuales, por ejemplo, el contrato laboral en la estructura universitaria para cubrir un conjunto de funciones previamente definidas.
- 13) Sobre cómo promover la movilidad del profesorado comenzando por el tercer ciclo.

- 14) Sobre la desregulación parcial del rígido sistema actual de contratación.
- 15) Sobre nuevas formas de reclutamiento, consolidación y estabilidad de la docencia.

Podría seguir enumerando otros aspectos del tema mencionado, pero creo que al final los criterios deben ser tres: calidad, flexibilidad y eficacia. Habría que preguntarse si estos criterios pueden alcanzarse con el sistema actual. Esta pregunta no es baladí y no lo es, no por razones retóricas, sino porque cualquier modificación de la estructura actual debe partir de la situación presente. El Informe elaborado por el Consejo de Universidades no deja lugar a dudas. De los 77.882 profesores del sistema público universitario, el 56% son funcionarios; el 31% asociados; el 6,3% asociados de Ciencias de la Salud; el 6% ayudantes y el 0,8% eran visitantes, eméritos, etc. El análisis interno refleja que entre el 56% de funcionarios, el 9,2% son Catedráticos de Universidad, el 29,3% son profesores titulares de Universidad, el 2,4% Catedráticos de Escuela Universitaria y el 15,1% profesores titulares de Escuela Universitaria. La situación descrita indica que el sistema público universitario cuenta con una estructura de profesorado, en gran parte ya consolidada (profesorado funcionario) y otra parte (asociados) que en su mayoría tienen ya experiencia docente y, en muchos casos, investigadora, como acredita el porcentaje de doctores entre este colectivo.

Las consecuencias son de tres tipos:

- 1) El futuro del sistema de profesorado tiene más que ver con los mecanismos que creen las Universidades para motivar la acción docente e investigadora, que si se introdujeran grandes cambios estructurales difícilmente podrían ser digeridos por una estructura tan hecha y tan estabilizada.
- 2) Cabe actuar, y en este caso, de manera parcial, sobre el colectivo de asociados. Pero, a falta de evaluaciones comparativas entre unas y otras universidades, parece evidente que la diversificación interna de esta figura contractual requiere instrumentos para articular la política de recursos humanos del sistema universitario y para esto es imprescindible clarificar los pasos de la carrera universitaria (la consolidación y la estabilidad), pero también nuevas figuras contractuales que puedan responder mejor a la función manifiesta del profesor asociado, además de una estructura salarial acorde con los requerimientos formativos y las exigencias del guión universitario.
- 3) Si la política de recursos humanos debe asentarse desde la eficacia, la calidad y la flexibilidad, a la vista de la situación presente (recordemos la configuración actual de las plantillas docentes, la caída de la tasa de matrículas, la especialización universitaria o la creciente competitividad entre universidades) hay que actuar, sobre todo, en tres planos:
 - a) Formación permanente de la plantilla ya estabilizada. Los instrumentos más adecuados deben ser: la generalización obligada de los años sabáticos; cursos frecuentes de especialización y/o reciclaje; participación activa en investigaciones.
 - b) Generar un nuevo ciclo para la consolidación y la estabilidad, con un estatuto jurídico específico para la función docente basado en los tres principios comentados: calidad, eficacia y flexibilidad.
 - c) Asegurar un porcentaje mínimo de plazas para la captación de profesores jóvenes, de profesores de alta cualificación y de profesionales y gestores prestigiosos.

Es bastante evidente que ninguno de los tres planos anteriormente citados pueden fundarse sobre una visión uniforme, homogénea del profesorado universitario. Tengo la impresión de que debemos clarificar un problema no resuelto: las competencias que sobre

esta materia tienen el Estado, las Comunidades Autónomas y la Universidad. Hasta ahora los papeles que representa cada institución han estado basados en un juego competencial donde el Estado impone legalmente la visión uniforme, homogénea, de las figuras docentes y del régimen contractual. Esta visión es articulada a través de un sistema legal que califica como básicos aspectos como la estructura salarial del profesorado universitario, el régimen contractual, el sistema de reclutamiento y la estabilidad del profesorado, etc. Las Comunidades Autónomas tienen transferida la financiación del sistema de profesorado, pero sólo tienen la «obligación» de financiar aquello que el Estado legisla y sobre lo que tiene poca o nula capacidad de actuación. La Universidad pone en práctica el sistema diseñado por el Estado y merced a la subvención recibida desde las Comunidades Autónomas lleva a cabo la política de profesorado diseñada desde los órganos de gobierno.

Este sistema puede ser razonable en circunstancias que no son las actuales; bien para un sistema político centralizado o bien para un sistema incipiente de autonomía. Es dudoso que sea aplicable a Comunidades Autónomas maduras, que han desarrollado con solvencia sus competencias y que reivindican menores ataduras en sus relaciones con el Estado.

Llegados a este punto quiero plantear un problema clave: la coordinación del sistema. Si creemos que el sistema autonómico está maduro, si las Comunidades Autónomas tienen todas las competencias educativas transferidas, si la complejidad del sistema universitario ha generado una mayor diversificación, si creemos que gestiona mejor aquella institución que está más cerca de los intereses del servicio público que es la Universidad, lo coherente sería plantear un nuevo sistema de coordinación que no se funde desde la trasnochada idea de la homogeneidad, sino desde la competencia de cada cual para diseñar su estrategia universitaria. Esto no significa que la coordinación desaparezca; lo que quiere indicar, por el contrario, es que debe basarse sobre una nueva noción: el principio de los mínimos comunes. ¿Qué quiero decir con esto? Tal y como he afirmado no cabe seguir manteniendo un discurso, unos principios y unas competencias que han sido superadas por la complejidad del sistema universitario.

El desarrollo espectacular de éste, a la par que el desarrollo del Estado de las Autonomías, ha gestado un sistema universitario que ya no cabe en los límites propuestos desde el centro. Es necesario autonomizar la autonomía, proponer los mínimos imprescindibles para fomentar la coordinación, «enterrar» la idea de homogeneización y revisar, desde otros *a priori*, el principio general de la autonomía, principio extensible a todas las instituciones que intervienen en el mundo universitario. Se trata de establecer un principio de coordinación que lea la diferencia desde la interdependencia y ésta desde la explicitación de aquellos mínimos imprescindibles para que la relación interuniversitaria sea un hecho, pero no para reproducir la homogeneización del sistema. Se trataría de repensar las competencias de unos y de otros, pero abandonando en el baúl de los recuerdos la perspectiva uniforme, la legislación básica y los mandatos imperativos, para definir las relaciones mínimas que permiten coordinar el sistema. Este es un principio básico en el Estado de las Autonomías. No olvidemos que el centro ha transferido las competencias sobre la Universidad y que la función que conserva es la de coordinación, pero no se puede perder la perspectiva de que coordinar, cuando no se tienen competencias, sólo puede legitimarse si la política es consensuada y aceptada por todas las partes. Un sistema tan complejo y diversificado como el actual sólo puede alcanzar legitimidad si se coordina desde supuestos mínimos. No debemos perder la perspectiva de que sólo respuestas tenues, compartidas en la vida universitaria, aseguran la necesaria legitimidad. Afirmaciones o supuestos homogenizadores impiden la formalización de un diagnóstico común y de un consenso

compartido. La complejidad supone siempre un número creciente de elementos, con lo que cada vez se hace más difícil interrelacionar cada elemento con todos los demás. Reducir la complejidad supone crear complejidad y administrarla. La política de mínimos comunes sólo se sostiene desde la quiebra del concepto de homogeneidad.

3. NOTAS DE LA CARRERA DOCENTE

Diseñada nuestra perspectiva, voy a referirme a continuación al proceso de selección de profesorado. El acceso, la consolidación y la estabilidad son tres procesos entrelazados que hacen viable la estructura de profesorado universitario. Tal y como he afirmado con anterioridad, debemos partir de tres principios. Estos son el de calidad, el de flexibilidad y el de eficacia. Si queremos ser consecuentes con ellos debemos diseñar una carrera docente que distinga nítidamente tres supuestos:

- 1) El acceso, la consolidación y la estabilidad del profesorado.
- 2) El papel preferente de la Universidad para definir el contenido de las pruebas, los tribunales y el tránsito de una categoría a otra.
- 3) La estructura salarial del profesorado, que debe ser responsabilidad de la Comunidad Autónoma.

Pasando a clarificar el modelo propuesto habría, en primer lugar, que diseñar con precisión una nueva figura contractual -profesor en formación- más abierta que la actual en su definición. Esta figura debiera aunar provisionalidad con oportunidad. Esta es una plaza pensada para un profesor en formación, en situación de acceder al doctorado. El período de formación no debería superar los cinco años. Al final del período habría un proceso de evaluación y si ésta fuera positiva, la Universidad podría extender un nuevo contrato, éste ya de profesor contratado. La prueba de evaluación debiera llevarse a cabo en la Universidad donde el profesor quiera ingresar como contratado. El comité de selección deberá estar formado por cinco docentes, todos ellos externos a la Universidad de ingreso y entre ellos deberá haber uno de un país miembro de la Unión Europea ajeno al sistema español. La prueba deberá constar de tres partes. Una primera de presentación y defensa del curriculum, la segunda constará del desarrollo de un tema, elegido por el tribunal entre el conjunto de éstos definido en las condiciones de la convocatoria. La tercera prueba consistirá en la presentación y defensa de un proyecto docente, incluyendo en él un proyecto de investigación.

El profesor contratado tiene un carácter estable. Este docente tiene que elegir entre tres funciones docente-investigadoras: 1) Sólo docencia con destino al primer o segundo ciclo o en titulaciones de ciclo corto. 2) Profesor investigador con docencia exclusiva en tercer ciclo. 3) Profesor docente-investigador. Destinaría la mitad de su tiempo a la docencia y la otra mitad a la investigación.

La clasificación en las funciones (1,2,3) sería realizada por la Universidad, dependiendo del informe elaborado por la Comisión de Expertos, de las necesidades de la institución y de la voluntad expresa del profesor.

Los cambios de unas a otras funciones podrían solicitarse transcurridos cinco años en el puesto inicialmente prefijado. La solicitud sería evaluada por una Comisión de Expertos, la cual dictaminaría una u otra posición a la vista de los resultados cosechados. Esta Comisión podría, llegado el caso, proponer a la Universidad la rescisión del contrato.

Los profesores contratados sólo podrían ocupar puestos de gobierno, dirigir tesis doctorales o proyectos de investigación, una vez superada esta evaluación; es decir, los cinco primeros años serían años de consolidación del profesor y sólo entonces podría solicitar su reubicación y la consolidación de su plaza.

El sistema para la estabilidad seguiría el mismo camino en el caso de los profesores contratados. Después de al menos cinco años, el profesor podría solicitar la plaza de profesor estable. La petición sería evaluada por una Comisión de Expertos nombrados por la Universidad (entre los cuales debiera haber algún miembro de la comunidad universitaria de la Unión Europea), entre docentes no pertenecientes a ésta. Los ejercicios serían tres: el primero, la presentación y defensa del curriculum, el segundo, la defensa de un tema propuesto por la Comisión entre los previamente fijados en los contenidos de la convocatoria y el tercero, la presentación de los resultados alcanzados en el desarrollo de un proyecto inédito de investigación. Los docentes estables serían clasificados en las funciones (1,2,3) ya mencionadas, bien a petición propia, como sugerencia de la Comisión o según las necesidades de la Universidad.

El profesor estable sería después de la primera evaluación positiva declarado como profesor titular de la materia. Después de cinco años su trabajo sería nuevamente evaluado, podrían también solicitar el cambio en la función (1,2,3) y si la evaluación de la Comisión resultara positiva sería declarado profesor excelente, equivalente a Catedrático. Para obtener este grado, la prueba consistiría en la presentación y defensa del curriculum y en la presentación de un proyecto inédito de investigación.

Una vez alcanzado este grado podría solicitar nuevas evaluaciones de su curriculum cada cinco años. En éstas ya no habría prueba sino evaluación, sólo computable a efectos de incremento salarial.

La estructura salarial tendría dos componentes:

- 1) Salario básico establecido para cada categoría docente.
- 2) Sistema variable flexible según criterios de evaluación docente, investigadora y de dedicación institucional.

La estructura salarial tendría un componente básico definido, en su reconocida labor de coordinación, por el Ministerio de Educación y Cultura, pero debiera reconocerse a las Comunidades Autónomas capacidad normativa para promulgar otros componentes salariales, adecuados a la función docente e investigadora que se desea que cumpla la Universidad.

La revisión del marco legal competencial de unos y de otros parece insuficiente si además no se introducen cambios notables en la configuración del estatuto jurídico de la función pública docente; cambios que permitan, desde criterios de flexibilidad y eficiencia, abrir otras posibilidades de contratación. Entre éstas, sería preferente crear otros regímenes contractuales más adecuados que el estrictamente funcional, para atender necesidades que se suscitan en la vida universitaria.

El actual estatuto carece de los requisitos de flexibilidad y eficacia. Cierra el marco competencial de un diseño inamovible. Si la complejidad universitaria requiere organización en red, flexibilidad y eficacia, el modelo jurídico actual transita en dirección opuesta. Tengo serias dudas sobre si el modelo funcional es el más adecuado para encarar la complejidad universitaria, pero sin entrar en el debate que cabría suscitar, sí parece que incluso si se quiere mantener el estatuto funcional no puede, ni debe ser el actual, en cuanto esclerotiza, desmotiva e inflexibiliza la organización universitaria.

La conclusión de esta intervención es evidente; sólo nuevos criterios de organización, nuevos valores y una apuesta decidida por incrementar la calidad, la flexibilidad y la eficiencia permitirán el planteamiento adecuado de la estructura de profesorado. Insistir en legislación básica, en competencias exclusivas, en salarios uniformes, en disposiciones inflexibles, no reconocer los fracasos acumulados, impedir por ley el ejercicio universitario de la mayoría de edad, no confiar en el modelo autonómico o reducir sus competencias, no estar dispuestos a reconocer otras figuras contractuales, significa no abordar algunos de los problemas de la estructura de profesorado y seguir navegando en un rumbo circular donde todo aparece y desaparece en un juego sin fin.

Julio César Legido Arce

Federación Nacional de Asociaciones de Catedráticos de Universidad (FACU)

Creo que vamos a coincidir en muchos planteamientos que han hecho a lo largo de estos días al hablar de la problemática del profesorado, que es, en definitiva, una más de la universidad, no sé si la más o la menos importante, pero desde luego afecta directamente a esta institución. Voy a dar primero unas pinceladas generales acerca de la situación universitaria, haciendo hincapié en aquellos aspectos en que hemos coincidido, y después me voy a referir de pasada también a las retribuciones del profesorado universitario. En este sentido, no voy a profundizar demasiado porque hemos realizado un estudio desde la FACU a cargo del profesor Antonio García Ferrer, creo que magnífico sobre las retribuciones. Es un ámbito sobre el que hay una gran opacidad actualmente, y el trabajo se ha realizado precisamente para aclarar y comparar cifras; en mi opinión, creo que es el mejor documento en estos momentos sobre retribuciones del profesorado universitario.

En tercer lugar, creo que es necesario referirse a un problema del que los profesores muchas veces no nos preocupamos, y que es la estructura del profesorado y PAS en la Universidad. Hay un estudio muy interesante realizado por la Dirección General de Universidades de la Comunidad de Madrid y que yo voy a citar de pasada porque al final establece una proposición general acerca del equilibrio entre el profesorado y el personal no docente. Y, por último, voy a señalar algo de lo cual se viene hablando sin llegar a un consenso generalizado, y que es la evolución del alumnado en la universidad en las próximas décadas, porque eso va a tener unas consecuencias que nos van a afectar a todos. En este aspecto, el Consejo de Universidades hizo un estudio hace un par de años, pero existe otro más reciente, realizado por un miembro de la Universidad Complutense, el profesor Rafael Pérez Cerdón, muy ajustado, muy moderno y muy ambicioso que creo que se publicará en breve.

Todas estas cuestiones pueden resultar significativas al hablar del profesorado y perdonen si no profundizo en las mismas, dada la limitación de tiempo. En primer lugar, daré un rápido repaso a algunos aspectos de la situación universitaria que a nosotros nos preocupan porque afectan al profesorado: primero, por ejemplo, los planes de estudio, la carga docente. Cursar como se cursan 16 asignaturas y más en un mismo año, el fraccionamiento y la sensación de poca seriedad que dan muchas veces algunos de los planes de estudio perjudica al profesorado; creo que nos acusan y, además, con cierta razón, de hacer unos planes de estudios a la medida de muchas facultades y de muchas universidades, como se hace un traje.

Por otra parte, los créditos no siempre se respetan. Ustedes saben que ha habido hasta una proposición de convertir al crédito de diez horas en un crédito de siete horas, es decir, hemos inventado el kilo de 700 gramos.

En tercer lugar, existe el problema de selección de los miembros del tribunal que determina el acceso a una plaza de profesor. El hecho de que dos de los cinco miembros de la Comisión sean nombrados por el propio Departamento dentro de lo que podríamos llamar la fase A del proceso, conlleva una endogamia; y ya en la fase B en la que se juzga el perfil y el programa propuesto, y en la que se elige un tema que tiene que estar relacionado con el programa del concursante —subrayo esto último—, también se produce dicha endogamia. Después, es ese profesorado seleccionado quien elabora los planes de estudio con esas nomenclaturas tan especiales, que muchas veces constituyen auténticos despropósitos.

Otro problema que está aquí latente y que afecta sin duda a la profesión académica es la anulación de la movilidad del profesorado, que fue suprimida por Decreto, por Ley, y que resulta fundamental que recuperemos. A ello hay que añadir otra cuestión bien distinta, y se trata de las grandes imperfecciones que sufren aún numerosas áreas de conocimiento después de muchos años de existencia sin haber sido mejoradas; además, por experiencia todos nosotros sabemos que los Departamentos no resultan muchas veces un lugar agradable de trabajo porque con frecuencia se producen intrigas y conspiraciones, y se genera un clima alejado de la paz y la tranquilidad necesarias para desarrollar una buena labor.

Un ilustre catedrático y que además no parece sospechoso de conservadurismo, el profesor Jorge Estaban, decía —y no me resisto a leerlo—, que “la democracia en la universidad se debe limitar a la participación en los órganos de Gobierno de la misma, pues en lo que se refiere a la organización de la docencia y de la investigación, el principio que debe regir es el de la jerarquía de los saberes que, en principio, se atribuye respectivamente a los distintos escalones que deben existir en toda carrera académica. Dicho de otra manera, democracia en el Gobierno y jerarquía en la función son los dos principios en que debe reposar la organización de una universidad moderna. La nuestra, por el contrario, se basa en los principios opuestos, esto es jerarquía en el gobierno y democracia en la función y así nos va.” Esto lo publicaba Jorge Estaban ya en el 95 en un periódico, y creo que es ilustrativo y que nos puede ayudar a corregirnos y a meditar sobre ello.

No es sólo necesario agilizar la toma de decisiones mediante la conversión de muchos de los órganos colectivos en órganos unipersonales sino que, de alguna manera, tenemos que avanzar en hacer posible democracia, jerarquía y efectividad de una forma que todavía no estamos logrando.

En otro orden de cosas, y dentro del panorama general del profesorado, es importante la asunción oficial, de una vez por todas, de que el grado de Doctor que se exige para titulares y para catedráticos sea contemplado en la legislación vigente. Con todo ello he hablado sólo de un pequeño grupo de problemas; hay muchísimos más, como saben ustedes, que influyen en todas las situaciones universitarias.

Respecto a las retribuciones, yo diría que la carrera académica posee unos rasgos específicos que hacen imposible que continuemos con la situación actual. En primer lugar, la titulación exigida, que es la de doctor para los dos cuerpos, el de Catedráticos y el de Profesores Titulares de Universidad; en segundo lugar, que para el ingreso en los cuerpos docentes es un requerimiento indispensable la presentación de publicaciones científicas y la posición de experiencia previa a la docencia, cosa que no se exige en ningún otro cuerpo de la Administración.

En tercer lugar y como consecuencia de los puntos anteriores, el promedio de edad de ingreso en los cuerpos académicos supera considerablemente al habitual en otros cuerpos funcionariales y esto implica dos consecuencias: un mayor tiempo de incertidumbre res-

pecto al futuro y una menor renta esperada durante la vida activa y, además, una inferior adquisición de derechos pasivos con importantes repercusiones en las pensiones futuras, de modo que estamos cargados de razones para pedir en este sentido algo más de justicia.

Por último, la heterogeneidad de las labores científicas lleva consigo distintos niveles de dedicación académica, al menos en el sentido administrativo, y además debe haberlos; no obstante, no pueden ser tan mal tratadas personas que tienen poca dedicación pero que sin embargo están aportando a la universidad un talante y unos saberes importantes respecto a los que nos dedicamos a tiempo completo. Por tanto, algo habrá que hacer también en este sentido.

El régimen retributivo del profesorado universitario debe tomar en justa consideración estos rasgos específicos de carrera académica y terminar con una situación histórica absolutamente insostenible.

El Boletín Oficial del Estado del 14 de mayo del 83 publicaba las remuneraciones de los distintos cuerpos de la Administración con sus respectivos complementos. Por aquel entonces —estamos hablando en 1983—, un adjunto, —así se llamaban—, cobraba un 33% menos que un técnico comercial y un 41% menos que un abogado del Estado. España debía de ser el único país del mundo donde el grado de doctor afectaba negativamente al coeficiente salarial. Años después de la gran reforma parece que seguimos gozando de esa exclusividad.

En el período comprendido entre 1971 y 1987, según el citado estudio del profesor García Ferrer, los precios en España se multiplicaron por 7,60, y nuestras remuneraciones en media sólo lo hicieron en 5,90, lo que supuso una pérdida de poder adquisitivo superior al 30%. Durante ese período concreto, sólo para mantener el mismo poder adquisitivo de 1971 los sueldos anuales brutos para titulares y catedráticos en 1987 deberían haber sido de 3,6 y 4,1 millón de pesetas respectivamente. Como saben ustedes, no se alcanzaron esas cifras.

A partir ya de 1987 la actualización de los datos empezó a resultar algo más difícil que en 1983; la reforma de las distintas escalas de funcionarios no sólo eliminó algunos cuerpos históricos sino también gran parte de la transparencia administrativa, al menos en materia de salarios. Desde entonces la discriminación no suele producirse vía cuerpo sino vía destino, a través de dos complementos curiosos, el específico y el de productividad. Un recién ingresado, por ejemplo, en uno de los cuerpos superiores de la Administración y no precisamente de los mejor remunerados, ganaba un 7% más que un profesor titular, que como mínimo necesitó entre 7 y 10 años más para llegar a su “privilegiada” posición. Así, un Jefe de Sección de ese mismo cuerpo percibía un 40% más que un titular y un 25% más que un catedrático en 1987, es decir un Jefe de Sección, un 25% más que un Catedrático.

Respecto al complemento específico, en las negociaciones con el Ministerio a lo largo de 1987 se discutió la existencia de una discriminación salarial que era evidente entre el profesorado universitario y el resto de los funcionarios con niveles administrativos idénticos, es decir niveles 27 y 29. Dado el sistema retributivo existente entonces, en donde las partidas correspondientes a sueldo, complementos de destino y trienios eran idénticas, homogeneizadas para todos los funcionarios del mismo nivel, las dos partidas por las que se establecían grandes diferencias salariales en la remuneración final eran lógicamente los complementos específicos y de productividad.

La situación discriminatoria es evidente al comprobar en 1987 cómo las diferencias con respecto a la media de funcionarios en el complemento específico percibido era de 665.613 pesetas en el caso de los profesores titulares y, de 613.000 para el caso de los

catedráticos. Sin embargo, la evolución de las retribuciones del profesorado universitario durante los últimos años de la década de los ochenta y a lo largo de los noventa ha supuesto un pequeño freno a la espectacular pérdida de poder adquisitivo que habíamos experimentado desde 1970. De hecho, durante ese corto período los precios subieron un 17% mientras que nuestras retribuciones lo hacían un 20,7, pero naturalmente todo el proceso anterior no quedaba resuelto con estos incrementos. De hecho, la pérdida de poder adquisitivo durante esta última década está sobradamente demostrada. Mientras que los precios del consumo durante este último período crecieron un 42,6% nuestras remuneraciones lo hicieron sólo un 31,7%, con una pérdida del poder adquisitivo adicional en torno al 10% que habría que sumar a la experimentada desde 1971.

Otro hecho importante que conviene señalar es la ponderación cada vez menor que el componente sueldo tiene en la remuneración total. Esto es espectacular, de tal manera que el porcentaje de sueldo en la remuneración total era del 44% en 1987. A ello hay que añadir una circunstancia que, aunque creo que va a modificarse en breve, hasta ahora se ha venido produciendo así, y es el establecimiento de un máximo de cinco quinquenios y de cinco sexenios, algo verdaderamente absurdo. Tanto los tramos de productividad docente como investigadora suponen sobre el total del sueldo el 4,1%, pero para el que tiene cinco sexenios y cinco quinquenios el total de esa enorme cantidad supone tan sólo el 13,8 de la masa salarial total.

No quiero seguir insistiendo en cifras, podríamos hablar también de cuestiones como el grado de autonomía... Es un secreto a voces que el éxito de las buenas universidades son los buenos estudiantes. Y sin embargo se siguen sustrayendo al debate y al control de cada universidad temas tan esenciales como el proceso de selección de los estudiantes, las tasas académicas, las subvenciones directas a los centros, la relación universidad empleo e incluso los recientes planes de estudio. No digo que sean temas que se eludan por completo, pero sí que no se debaten suficientemente.

La dura realidad es que, una vez deducidos los gastos de personal en una universidad, que suponen alrededor del 90% del total, y los gastos corrientes que vienen a ser un 5%, la autonomía de la mayoría de las universidades públicas no llega al 5% del presupuesto anual. Ese porcentaje constituye la cifra de que disponen las universidades para hacer una política universitaria realmente autónoma. Y eso nos lleva naturalmente a que hay que centrarse un poco más en la retribución del profesorado porque es un incentivo importante.

Pero si nos preocupa la gran injusticia que se comete en material salarial, también la estructura del profesorado y PAS es para nosotros motivo de desacuerdo porque esa estructura va a generar después una serie de valores, una serie de servicios y una serie de relaciones importantes. Existe un estudio realizado por la Dirección General de Universidades de la Comunidad de Madrid en el que se analizan los porcentajes de cada categoría de profesorado en las distintas universidades madrileñas y a partir de ahí se recoge en cada una de las universidades el porcentaje de catedráticos de universidad, de titulares, de profesores, de PAS de un tipo y de otro y de los distintos grupos a) b) c) d) y del 1, 2, 3. Al final se realiza una estimación media y se propone una composición del capítulo 1 equilibrada. El estudio llega a la siguiente conclusión: la composición "ideal" de una plantilla de profesorado de una universidad estaría conformada por un 14% de catedráticos de universidad, un 36% en conjunto de titulares de universidad y catedráticos de escuela universitaria; un 5% de titulares de escuela universitaria; un 25% de asociados y un 10% de ayudantes.

En lo que respecta al PAS, hay que diferenciar entre el personal funcionario y el perso-

nal no funcionario. Por ejemplo, el estamento más alto entre el funcionariado es el Grupo a), que se igualaría al Grupo 1) en personal laboral. Hay una diferencia evidente entre los laborales que es Grupo 1) bastante grande y en cambio el grupo a) de los funcionarios; el PAS funcionario es mucho más corto. Ante esto el estudio de la Comunidad de Madrid propone la siguiente distribución: que los grupos a) y 1) a) y más 1), es decir funcionarios y laborales, conformen el 10% del PAS; el b) y el 2) un 15%, el c) y el 3) un 35% el d) y el 4) un 30%, y el e) y el 5) un 10%.

En el citado estudio se propone un índice, que sería la consecuencia de relacionar el número de profesores equivalentes a tiempo completo y el de personal de Administración y servicios PAS. El resultado es que sale una media de 0,54, es decir algo menos de dos profesores por PAS. Ante esto, la Dirección General de Universidades propone, creo que acertadamente, como proporción ideal la de 0,55 PAS por profesores equivalentes a tiempo completo.

Creo que es importante que los profesores tengamos en cuenta estos aspectos, porque sobre nosotros gravitan muchas veces actividades administrativas que desconocemos y sobre las que se nos exigen luego responsabilidades.

Por otra parte, otra cuestión que influye notablemente en el profesorado es el número de alumnos matriculados. En las universidades estatales ha descendido el número, pero se debe en gran medida a la competencia de las universidades privadas. Todavía la disminución de la natalidad no ha comenzado a afectar al número de alumnos. Desde 1976 hasta 1996 el número de nacimientos se ha reducido a la mitad, y de este descenso se puede prever una disminución paralela en los alumnos de la enseñanza primaria obligatoria, ¿cabe extender esta previsión a la enseñanza universitaria? En la enseñanza superior, en realidad, se registra un incremento creciente del porcentaje de jóvenes que acceden a ella impelidos por el deseo de lograr una salida profesional. Curiosamente el comienzo del descenso de la ola de la natalidad enlaza con el máximo incremento de los nuevos alumnos universitarios durante el curso 94/95; y el informe del profesor Pérez Cerdón al que he hecho referencia en varias ocasiones, muestra que el número total de alumnos universitarios seguirá creciendo hasta alcanzar su máximo en los primeros años de la próxima década. Hacia el año 2.014 se volverá a la cifra de alumnos del curso 1994/95, y está claro que en este periodo de tiempo la tendencia de la natalidad puede y debe corregirse para evitar que en el año 2.010 se alcance el crecimiento cero, cambiando la tendencia al descenso del alumnado universitario en pocos años.

En una palabra, desde el punto de vista práctico, después de este estudio tiene más interés la evolución del reparto del alumnado entre centros públicos y privados en el futuro, porque ello incide en la planificación de las plantillas. Esa es la razón por la que nos va a afectar al profesorado y al reciclaje del mismo, algo necesario y que vamos a tener que abordar. El crecimiento del alumnado en los centros privados guarda un estrecho paralelismo con el crecimiento de la oferta de plazas al haberse creado nuevas Universidades, pero por otra parte este crecimiento se solapa con el aumento de la tendencia a cursar estudios superiores —nótese que en el quinquenio final de los años 80 se mantiene estable la relación entre el número de alumnos de la enseñanza privada y pública, lo que significa que se mantienen las cuotas de reparto entre centros privados y públicos—.

En los años 90 la aparición de nuevas carreras en las universidades creadas en esa década rompe esta relación a favor de los centros privados, pero este aumento apenas llega a desviar un 3% más de alumnado hacia los centros privados, lo que se puede interpretar en clave de costos para la familia. Por ello es razonable pensar que a medio plazo la cuota de

los centros privados se mantendrá en torno a la décima parte del alumnado de los centros públicos. Por tanto, en el futuro los problemas reales para los centros públicos no se derivarán de la falta de alumnos sino de la redistribución del alumnado. Surgirán problemas en aquellos lugares donde se concentre la oferta de plazas universitarias de enseñanza privada. En éstos sí se notará alguna disminución de los alumnos en los centros públicos, pero en conjunto ambos tipos de centros seguirán una evolución global que se ve muy bien en este informe que les cito.

Los nuevos planes de estudio, más adecuados a las demandas sociales actuales, potenciadas por nuestra inserción en la Comunidad Europea y el desdoblamiento y multiplicación de centros generará la necesidad de reestructuración de plantillas y de reciclaje de profesorado, dos cosas para las que nos tenemos que preparar en la enseñanza pública. Este sí será un verdadero reto para las Administraciones Públicas, fácilmente asumible con la estructuración de una carrera docente incentivadora del personal. Para su eficacia creemos que una carrera docente debe permitir la movilidad geográfica del personal docente sin lesionar la autonomía universitaria. Esto sería beneficioso para las personas e instituciones universitarias. Simultáneamente se debe motivar al funcionario docente para que potencie su preparación de forma continuada. Quizás la manera de lograr ambas cosas, digo quizá, sea separando el acceso al cuerpo funcional del acceso a plaza y mediante concursos públicos de acceso a plaza incentivado con complemento de destino y el acceso a cuerpo incentivado con complemento de cuerpo. Ambos accesos actúan como incentivos económicos y morales y estimulan la continua preparación para ir ascendiendo en la carrera a la vez que como efecto añadido permiten u obligan la movilidad geográfica.

Conclusiones

José Ginés Mora

Universidad de Valencia

En las anteriores páginas se han recogido análisis y propuestas sobre la situación del profesorado universitario en España y en algunos países de nuestro entorno. En todas ellas se reflejan tendencias que son comunes en la evolución reciente de la situación de este profesorado. Para concluir este texto, y a la luz de la experiencia internacional, vamos a discutir con algún detalle tres aspectos que tienen relevancia sobre la situación actual del profesorado universitario: la necesidad de diversificación de carreras profesionales, la conveniencia del estatuto funcional del profesorado y la adecuación del actual sistema de retribución.

El paso a una universidad de masas

La Universidad española ha vivido muchos y profundos cambios en el último cuarto de siglo. Con ser todo ellos importantes, ninguno ha sido tan trascendental como el que supone haber pasado de un sistema universitario de elite a un sistema universitario de masas. Un sistema que acoge al 50% de la población es radicalmente distinto del que recibía apenas un 5% de los jóvenes. Este hecho es trascendental y cambia la esencia de la Universidad. Un sistema universitario de masas no es "lo mismo pero más grande", es"otra cosa". Un sistema universitario de masas tiene unos objetivos que no pueden ser los mismos que los de las universidades tradicionales. La Universidad del futuro se vislumbra como una institución que suministrará formación a una gran mayoría de la población a lo largo de toda la vida, como una generadora de conocimiento, aunque no la única, y como una empresa al servicio de las necesidades de formación y de desarrollo tecnológico del entorno, dentro de un modelo de sociedad que ha sido definido como la sociedad del aprendizaje o del conocimiento. Entre los objetivos de la nueva universidad, hay uno esencialmente distinto: lo que se pretende con la enseñanza universitaria. No puede ser lo mismo enseñar a un grupo reducido y seleccionado de jóvenes motivados por un futuro en el que van a ocupar unos puestos de trabajo claramente definidos en la elite social del país, que educar a multitudes de jóvenes con formación y capacidad diversa y a los que la sociedad ya no les reserva necesariamente puestos de trabajo en la elite social o económica.

Un sistema universitario de masas tiene objetivos diversificados, lo que implica también estructuras organizativas más diversificadas y, lógicamente, una estructura de profesorado variada, adaptada a los diversos objetivos de un sistema de educación superior que en unos años será prácticamente universal. ¿Cómo se han solucionado los problemas del cambio a un sistema universitario de masas en los países de nuestro entorno? De muy

diversa manera, dependiendo de tradiciones y de culturas universitarias. En muchos países europeos, con Alemania como prototipo, el sistema de educación superior se ha diversificado en dos grandes ramas: las universidades, que mantienen el estilo tradicional en el que la investigación tiene una importancia destacada y las *Fachhochschulen*, instituciones en las que la educación es fundamentalmente técnica y profesional, y en las que los profesores se dedican fundamentalmente a la docencia. Otro modelo universitario, el francés, ha adoptado una solución parcialmente distinta. Por un lado, las universidades francesas y su profesorado no están necesariamente dedicados a la investigación, que en gran medida es llevada a cabo por el CNR. Por otro, se han creado los Institutos Universitarios Tecnológicos que recogen a aquellos estudiantes interesados en los aspectos técnicos y profesionales de la educación superior. Además, los profesores de secundaria se han incorporado como docentes de las universidades en aquellos cursos de carácter general en los que la acción de un buen docente es quizá lo mejor para el alumno. El sistema norteamericano (y en alguna medida, también el británico) es el tercer modelo de adaptación a la nueva situación. En este modelo, la adaptación se ha realizado mediante la diversificación de las instituciones. Bajo el mismo apelativo de "universidad" se cobijan instituciones con docenas de premios Nobel entre su profesorado e instituciones en las que el profesorado se dedica exclusivamente a la docencia (por cierto, con un número de horas que duplican las de un profesor español). Instituciones, con objetivos y planteamientos distintos, satisfacen en ese modelo la gran diversidad de demandas de una sociedad plural. El modelo norteamericano combina enseñanza e investigación en unas cuantas universidades que son autónomas, pero otras instituciones, que en la mayoría de los casos no son autónomas, se centran en la enseñanza de carácter muy práctico y con un nivel que aquí consideraríamos elemental. Algo que se parece más, en cuanto a su organización y a su profesorado, a nuestros institutos de secundaria que a nuestra universidad tradicional. Estructuras diferenciadas satisfacen demandas diferentes y convierten al conjunto del sistema universitario norteamericano en un modelo envidiable. Envidiable no sólo porque lo constituyan algunas de las grandes universidades por todos conocidas, sino porque junto a estas hay una red de instituciones "menores" que realizan una función social al menos tan importante como la de aquellas.

En casi todo el mundo el reto de la universidad de masas se ha resuelto con la diversificación institucional y, consecuentemente, con la diversificación del profesorado. Sin embargo, en España (tampoco en Italia) nunca se ha abordado el problema. Posiblemente, los profundos cambios legales y políticos vividos en la Universidad española han enmascarado el más profundo de los cambios: el paso a una universidad de masas. Además, los cambios legales han sido inconsistentes y no han ayudado a clarificar la situación. Nuestro sistema universitario ha pasado formalmente de ser una copia del modelo tradicional francés (burocrático, homogéneo y estatalizado) a un remedo del modelo anglosajón de universidad (universidad investigadora y de servicios) sin que se hayan abandonado maneras de pensar del viejo sistema (la tendencia a la homogeneidad y la excesiva fijación en la coordinación) y sin que se hayan introducido plenamente los rasgos que son esenciales para el nuevo modelo: autonomía real, diversificación y competencia. Cambios legales incompletos y la inadecuada adaptación del sistema universitario español a la universidad de masas son problemas que subyacen bajo casi todos los conflictos a los que se enfrenta actualmente el sistema, incluido el del profesorado.

Los problemas que genera la universidad de masas no han hecho más que comenzar. La necesidad de diversificación aumentará con el crecimiento de la demanda. El probable

aumento de la demanda de educación superior llevará mayores proporciones de jóvenes a las aulas. Dado que las capacidades intelectuales siguen curvas normales, cabe esperar que, cuando la demanda de estudios superiores supera con mucho el 50% de la población, los jóvenes que llegan a la universidad tengan las capacidades justas para los estudios tradicionales y, en cualquier caso, intereses muy distintos de los que tradicionalmente se han satisfecho en las universidades. Este fenómeno se da ya en los Estados Unidos y empieza a aparecer aquí. Por otro lado, la creciente demanda de adultos en búsqueda de formación muy específica afectará también a la educación superior. La adaptación de la universidad española a esta demanda creciente exige diversificación de instituciones y diferenciación interna de éstas. Pensar que es posible mantener la educación tradicional unificada, homogénea y sin apenas diversificación para todos los jóvenes y adultos que entren en las aulas es, cuanto menos, una insensatez.

La necesidad de un profesorado diversificado y flexible

Una educación superior diversificada exige una diversificación del profesorado. Un profesorado con funciones distintas y carreras profesionales diferenciadas es absolutamente necesario para poder satisfacer la diversidad de la demanda que tendrá la universidad. En ese sentido, la dedicación de la universidad a una enseñanza de calidad para todos los que entren en ella debe tener como consecuencia el desarrollo de una carrera profesional fundamentalmente docente junto con otra investigadora y una tercera mixta. La diversificación de la carrera profesional del profesorado universitario, estableciendo diferentes vías con obligaciones distintas, con niveles retributivos equivalentes, y tratando de evitar diferencias de prestigio entre ellas, es una necesidad de futuro para la Universidad española.

La actual estructura del profesorado universitario tiene además una contradicción intrínseca. Mientras que la creación de plazas de profesorado está estrechamente ligada a las obligaciones docentes existentes en los departamentos, el progreso en la carrera profesional de los individuos está ligado a los méritos investigadores. Analicemos con algún detalle este hecho. Una cuestión aparentemente indiscutida del sistema universitario español es que el número de horas de clase a impartir sirve para fijar la plantilla de profesores de un departamento, con independencia de la dedicación investigadora o los servicios de otro tipo que pueda ofrecer. Las consecuencias negativas de dicha conexión entre plantillas y horas de clase son varias. En primer lugar esta rigidez hace que grupos o departamentos con alta dedicación y posibilidades de desarrollar actividades estén sometidos a las mismas restricciones de personal que otros grupos menos activos. En segundo lugar, se generan importantes desigualdades personales, ya que las obligaciones docentes (fácilmente controlables) son iguales para todos, mientras que el cumplimiento del resto de obligaciones (sin control directo o de carácter difuso) puede ser muy diferente. Esto hace que, comparativamente con otros sistemas universitarios, las obligaciones docentes del profesorado español sean muy altas en el caso de personas con alta dedicación investigadora. Sin embargo, en aquellos casos en los que sólo hay dedicación a la docencia (algo relativamente frecuente), las obligaciones docentes son comparativamente bajas. En tercer lugar, la relación estricta entre horas de docencia y plantilla de profesorado genera unos planes de estudio (elaborados por los propios académicos) recargados de horas de clase, algo que también nos diferencia de otros sistemas universitarios. Flexibilidad en las carreras profesionales y en las obligaciones del profesorado solucionarían los problemas actuales y me-

jorarían la eficacia y la eficiencia en la utilización de los recursos humanos. Esta flexibilidad se podría implantar estableciendo un marco legal de carácter general mucho más abierto, pero también se podría dejar que fueran las instituciones las que tuvieran posibilidades de desarrollar una flexibilidad interna dependiendo de sus necesidades particulares. En principio, la segunda alternativa sería la más adecuada y consecuente con la autonomía universitaria. Sin embargo, con los actuales sistemas de gobierno de las universidades españolas sería difícil que en instituciones, en las que el poder interno de los académicos es omnímodo, se introdujeran mecanismos que mejoraran la eficacia y la eficiencia, precisamente a costa del actual bienestar de algunos.

La flexibilidad y la diversificación de la carrera docente también ayudaría a paliar un problema flagrante del actual sistema universitario español. Como consecuencia del rápido crecimiento, del elevado ritmo de dotación de plazas en los últimos años, y de la forma en que estas plazas han sido dotadas, la actual jerarquía académica no está siempre relacionada con el mérito, sino con "el haber llegado antes". Muchos profesores titulares no serán jamás catedráticos, simplemente porque son unos pocos años más jóvenes o porque llegaron cuando ya estaba saturada la cúspide de la pirámide. Esta situación se repite, quizá con más dramatismo, en el caso de multitud de falsos-asociados y ayudantes que en algunos casos tienen curricula superiores a los de muchos profesores funcionarios de sus respectivas áreas. Diversificar la carrera académica, estableciendo muchos más pasos, niveles y sub-categorías, permitirían establecer una cierta relación entre mérito académico y la posición dentro del escalafón académico, dando solución a una situación de clara inequidad en un sistema que debe ser estrictamente meritocrático.

¿Es necesario el profesor-funcionario?

En algunos países, el Estado liberal de principios del siglo XIX fue el que estableció la figura del profesor universitario funcionario. Anteriormente, las universidades eran entidades autónomas y de derecho privado en las que no cabía el carácter funcional del profesorado. En las universidades británicas y norteamericanas, que nunca fueron nacionalizadas, y por tanto siempre fueron autónomas, los profesores nunca han sido funcionarios, aunque gozaron de un privilegio especial (el *tenure*) que les garantizaba el derecho a no ser despedidos salvo en casos extremos de incumplimiento. Es importante remarcar que los mismos principios que inspiraron la eliminación de la autonomía de las universidades en la Europa continental, inspiraron el carácter funcional del profesorado.

¿Cuál fue la justificación del profesor-funcionario? En el modelo alemán (y en el resto de países con un modelo tradicional de universidad *humboldtiana*) el profesor universitario de alto nivel (en estos momentos sólo un 30% de la plantilla de las universidades alemanas) es considerado como un profesional liberal, que ejerce una profesión privada, pero que es pagada con fondos públicos. El pago con fondos públicos tiene por objeto garantizar la independencia del profesor, su libertad académica. Esta concepción jurídica del profesor, totalmente distinta a la nuestra, tiene importantes consecuencias. El carácter de profesional privado, es decir no-miembro de ningún cuerpo nacional de funcionarios, hace que sus condiciones laborales sean fijadas individualmente, lo que abre las puertas a todo tipo de situaciones diversas en función de méritos y necesidades. Este modelo peculiar de funcionario (profesional privado, pagado públicamente) es el común en las universidades centroeuropeas y nórdicas. En estas universidades, el carácter funcional de su

profesorado garantiza la libertad académica pero permite su flexibilidad y su tratamiento individualizado.

La idea que subyace bajo el carácter funcional del profesorado en la universidad napoleónica francesa (imitada en Italia y España) es radicalmente distinta. Aquí se trataba de garantizar que las enseñanzas que proporcionaban las universidades fueran las que mejor se adecuan a las necesidades del Estado, por lo que una estructura jerárquica y funcional del profesorado, integrado en cuerpos nacionales, aseguraba el mejor servicio a ese Estado. La libertad académica, la libertad de cátedra en el lenguaje más común por estos lares, se ha garantizado explícitamente en determinados momentos históricos, pero no en otros. En cualquier caso, esta libertad no ha estado intrínsecamente ligada al carácter funcional del profesorado como en el modelo alemán. Bajo la perspectiva actual, el rasgo más negativo de este modelo de profesor-funcionario es su pertenencia a un cuerpo nacional que impide o dificulta fuertemente la diversificación de tareas, salarios y funciones. Es una estructura excesivamente rígida para la universidad actual e incompatible con el ejercicio real de la autonomía institucional.

En el tercer modelo de universidad, la anglosajona, el profesorado nunca ha sido funcionario, pero la libertad académica ha sido garantizada a través del *tenure*, un privilegio a no ser despedido del puesto de trabajo, algo totalmente excepcional en esas sociedades. Este privilegio fue abolido totalmente en las universidades británicas en 1987 y está en discusión en los Estados Unidos, en donde la proporción de profesorado con este privilegio está decreciendo. Con él o sin él, la flexibilidad del profesorado es muy alta y las condiciones laborales pueden ser diferentes para cada persona e institución.

Podemos afirmar, concluyendo, que las razones que subyacen tras el carácter funcional del profesorado son fundamentalmente históricas y se corresponden con una situación de la universidad totalmente obsoleta, especialmente en el caso español, en el que se optó por un sistema de universidad autónoma que está reñida con el carácter funcional del profesorado (al menos en el sentido napoleónico que sigue vigente en España). Aunque algunos argumentan que este carácter funcional garantiza la libertad académica, no es ese el único medio de garantizarla. De hecho, en países donde la libertad académica es elevadísima, el profesorado no es funcionario. Además, en sociedades democráticas avanzadas, la libertad de pensamiento (o la libertad académica, específicamente) está garantizada, y los tribunales ordinarios podrían actuar en caso de intentos de transgresión.

No creemos que subsista ninguna de las razones que justificaron en un momento histórico la funcionarización del profesorado, y existen muchas razones por las que este carácter es perjudicial a una universidad moderna. Primero, porque las universidades no podrán ser autónomas mientras el profesorado esté constituido por funcionarios sometidos a regulaciones generales y a servidumbres externas a las de la propia universidad. La autonomía universitaria lleva implícito un profesorado independiente y propio de cada universidad. Por ejemplo, que profesores de otras universidades sean miembros de los comités de tribunales que seleccionan a los profesores de una universidad es, desde el punto de vista de la autonomía universitaria, una aberración. Como alguien señaló hace poco con humor, es como si los nuevos fichajes del Barcelona los decidieran los jugadores del Real Madrid. Por otro lado, la necesaria flexibilidad de las universidades con demandas rápidamente cambiantes de la sociedad liga mal con estructuras de profesores funcionarios que necesariamente son rígidas y difíciles de maniobrar. Además, el sentimiento, a veces arraigado en el profesorado, de ser parte de la administración en un sentido genérico, careciendo de una clara conciencia de sus deberes hacia la empresa en la que trabaja (su universidad) y hacia

sus usuarios-clientes (los estudiantes) cambiaría con un estatus diferente del profesorado. Estas razones pueden ser discutibles y discutidas, pero hay un hecho que es incontrovertible: en las mejores universidades públicas del mundo, los profesores no son funcionarios.

Establecer en España una carrera académica laboral con los mismos grados que la funcional y que paulatinamente la fuera sustituyendo, sería una manera de que la universidad española iniciara el camino que están ya recorriendo los sistemas universitarios que mejor funcionan. El actual estatuto funcional y la homogeneidad de retribuciones y obligaciones laborales son contradictorios con las necesidades de diversificación y de oferta flexible que deben tener las universidades españolas.

La remuneración del profesorado

Un aspecto que recientemente provoca discusiones es el de la remuneración del profesorado universitario en España. Se suele afirmar que los salarios han perdido valor comparativamente con los de niveles semejantes de la administración pública y que son bastante más bajos que los de profesores extranjeros.

En primer lugar, hay que insistir en que los salarios reales de los profesores universitarios españoles son un misterio. No existe información sobre lo que el profesorado recibe por el Art. 11 de la LRU, pero tampoco existe constancia de los “múltiples y pequeños cobros” que un profesor puede recibir por cursos en otras universidades, conferencias, publicaciones o trabajos menores de consultoría. Por tanto, cualquier afirmación sobre salarios de los profesores ha de ser puesta en cuarentena.

Es cierto que el nivel salarial del profesorado ha disminuido comparativamente con el de niveles semejantes de la administración, pero también es cierto que esos otros puestos no tienen las mismas oportunidades de incrementar sus salarios que tienen los profesores universitarios, al menos los más activos.

La comparación con los sueldos de los profesores extranjeros tampoco suele ser exacta. En la mayoría de los países (Francia e Italia son una excepción), el sueldo de un profesor universitario está prácticamente fijado por la universidad en la que trabaja y apenas son posibles incrementos extra. Su salario incluye todas sus actividades, desde investigación, contratos o cursos especiales. Ciertamente los salarios fijados por las instituciones suelen ser más altos que en España, pero no sabemos si los salarios finales también lo son. A simple título indicativo, el salario medio del profesor de más alto rango en Alemania (el nivel C1 constituido sólo por el 6% del profesorado) es de 12 millones de pesetas. Ahora bien, a los salarios de los colegas de otros países habría que aplicarles el cambio real del poder adquisitivo, en cuyo caso el sueldo del profesor alemán quedaría reducido a 9 millones. Además, a los sueldos brutos, hay que aplicarles el nivel impositivo que en la mayoría de los países europeos es superior al nuestro. Con estos datos, puestos a título de ejemplo, que cada cual saque sus propias conclusiones. La del que esto escribe, basada más en intuiciones y experiencias personales que en el análisis de unos datos de los que carecemos, es que el profesorado universitario español tiene unos salarios básicos inferiores a los de los colegas de otros países, pero tiene unas retribuciones finales equivalentes cuando no superiores a muchos de ellos.

El problema esencial del sistema retributivo español no es si el sueldo es alto o bajo, el problema es de modelo de retribución del profesor universitario. El modelo español de retribuciones se parece (¡una vez más!) al francés y al italiano. Un salario común relativa-

mente bajo combinado con libertad (cuando no pura permisividad) para que el profesorado pueda buscarse otras fuentes de recursos fuera de la institución. En pocas palabras, bajos salarios y escaso control, un modelo que podríamos definir como el de la "escasez permisiva". En España esta "libertad" de acción del profesorado está regulada mediante el Art. 11 de la LRU, lo que tiene algunas ventajas para la institución, pero en otros países del sur de Europa el sistema ni siquiera está regulado y se basa en una permisividad de dudosa legalidad. La razón de este sistema retributivo radica en el carácter funcional del profesorado, por el que los profesores-funcionarios pertenecen a cuerpos nacionales. Por un lado, existen regulaciones generales para todos los miembros del cuerpo que dificultan la diferenciación. Por otro, el sistema no es capaz de ejercer un control sobre el trabajo de los individuos. Finalmente, se asume que la productividad real de los individuos es muy diferente. La manera de ligar estos tres factores es fijar un salario bajo (que cubra la remuneración del "menos productivo" de los funcionarios) y permitir al "más productivo" que consiga incrementos salariales por otros medios laterales o no a la actividad universitaria. Indiscutiblemente, el mecanismo tiene su lógica basada en el sistema funcional, que es específico de los países del sur de Europa.

La cuestión a plantearse es si el sistema de "escasez permisiva" es el más adecuado para la mayor eficacia y eficiencia del sistema universitario. Creemos que no por una serie de consecuencias negativas. Por un lado, la carencia de control sobre los individuos permite que unos pocos realicen un trabajo realmente mínimo. Este es un problema menor en el sentido de que sería fácilmente solucionable estableciendo algunos controles sobre productividad. Los problemas graves son otros. Por un lado, el actual sistema desarrolla la iniciativa individual, pero no necesariamente la institucional. Los mecanismos que tiene un profesor de incrementar su salario no necesariamente benefician a la institución para la que trabaja e incluso la pueden perjudicar. Desde el punto de vista del sistema universitario, sería más eficaz que los intereses del profesor y de la institución se hicieran conjugar mediante mecanismos por los que la iniciativa individual beneficiara a la institución, y ésta, a su vez, compensara económicamente al profesor. Por otro lado, la necesidad que tiene un profesor de incrementar su salario a través de vías adicionales le obliga a hacer demasiadas "pequeñas cosas" en detrimento de los objetivos científicos y profesionales más sólidos en los que debería centrar sus esfuerzos. El actual sistema es también injusto con el profesorado de aquellas áreas en donde es más difícil conseguir incrementos salariales, lo que perjudica a profesores con dedicación incuestionable.

Es necesario plantearse qué modelo de retribución se quiere. Sería deseable un modelo que siga estimulando la iniciativa individual como el actual, pero que haga que la institución y el sistema universitario en general sean los principales beneficiados de esa iniciativa individual. Las instituciones deberán recompensar la iniciativa y la productividad de los individuos mediante ventajas económicas lo suficientemente significativas como para hacer atractiva la dedicación y la productividad. Esto exigiría un sistema que ejerciera un control mucho más detallado sobre la productividad de los individuos y, desde luego, el abandono progresivo del actual estatuto de profesor-funcionario. Son algunos de los cambios que la universidad española debería abordar para entrar con paso firme en el siglo XXI, abandonando ya las prácticas que heredamos del siglo XIX.



“EL PROFESORADO UNIVERSITARIO: LA SITUACIÓN EN ESPAÑA Y LAS TENDENCIAS INTERNACIONALES“ FUE EL TEMA CENTRAL DE UN ENCUENTRO ORGANIZADO A MEDIADOS DE DICIEMBRE POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA A TRAVÉS DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES, FORMANDO PARTE DE LA SERIE DE JORNADAS, CURSOS Y SEMINARIOS QUE VIENE CELEBRANDO ESTE ORGANISMO, DENTRO DE SUS FUNCIONES DE PROPUESTAS Y DEBATES RELACIONADOS CON LA ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL ENCUENTRO, QUE CONTÓ CON LA COLABORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS, REUNIÓ EN ESTA CIUDAD A UN CENTENAR DE PARTICIPANTES ENTRE RECTORES, EXPERTOS NACIONALES Y EXTRANJEROS, REPRESENTANTES DE LAS DISTINTAS ADMINISTRACIONES Y MIEMBROS DE SINDICATOS Y ASOCIACIONES PROFESIONALES.

EN ESTE LIBRO SE RECOGEN VARIOS ESTUDIOS Y DATOS ESTADÍSTICOS PRESENTADOS EN EL ENCUENTRO Y PREPARADOS A TAL EFECTO, Y PONENCIAS DEBATIDAS EN MESSAS REDONDAS A CARGO DE DIVERSOS EXPERTOS. LA PRIMERA PARTE ESTÁ DEDICADA A DAR UNA VISIÓN GLOBAL DE LA SITUACIÓN DEL PROFESORADO EN VARIOS PAÍSES DE NUESTRO ENTORNO GEOGRÁFICO Y CULTURAL, CON OBJETO DE DISPONER DE DATOS COMPARATIVOS PARA ENRIQUECER EL ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EN ESPAÑA; EN ESTE CONTEXTO, SE APORTAN LAS EXPERIENCIAS DE ESTADOS UNIDOS, FRANCIA, INGLATERRA Y UN BREVE REPASO A LA UNIÓN EUROPEA EN TÉRMINOS GENERALES. LA SEGUNDA PARTE ESTÁ CENTRADA YA EN LA SITUACIÓN DE ESTE COLECTIVO EN NUESTRO PAÍS, E INCLUYE LAS PONENCIAS DE LA MESA REDONDA EN LA QUE SE DEBATIERON LAS PRINCIPALES CUESTIONES RELACIONADAS CON EL PROFESORADO UNIVERSITARIO.



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE



9 788436 933499