

La nueva legislación educativa: por qué no mejorará la educación pública en España

The new Spanish educational legislation: why public education will not improve

Dr. José Adolfo DE AZCÁRRAGA. Catedrático Emérito. Universidad de Valencia e IFIC (CSIC-UV) (j.a.de.azcarraga@ific.uv.es).

Resumen:

Se exponen algunas razones por las que, en opinión del autor, el reciente afán legislativo de las autoridades educativas españolas que afecta a la enseñanza primaria, la secundaria, al bachillerato y a las universidades, no mejorará la calidad de la enseñanza en España.

Descriptores: próxima legislación educativa española, educación primaria, educación secundaria, universidades.

Abstract:

This paper provides some reasons that explain, in the view of the author, why the present eagerness of the Spanish Educational Authorities to reform all levels of education, from primary school to the universities, will not improve the quality of the Spanish educational system.

Keywords: Forthcoming Spanish educational legislation, primary school, secondary education, universities.

1. Introducción

Confieso que he dudado antes de escribir este artículo. Defender la calidad de la enseñanza pública en España resulta cada vez más difícil, sobre todo cuando se rema contra corrientes y tópicos pedagógicos do-

minantes que, bajo la pretensión de mejorarla, consiguen exactamente lo contrario. Por otra parte, me cuesta aceptar sin más algunos constructos *à la page*, como las omnipresentes ‘competencias’¹ que confunden hacer y comprender y cuya plasti-

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 17-12-2021.

Cómo citar este artículo: De Azcárraga, J. A. (2022). La nueva legislación educativa: por qué no mejorará la educación pública en España | *The new Spanish educational legislation: why public education will not improve*. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 111-129. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-08>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

cidad genera una copiosa literatura sobre su definición y alcance. Sin embargo, tras décadas como docente e investigador —y tras leer pacientemente la nueva legislación en vigor o en forma de Borradores— me he decidido a reflejar mi opinión. Lo que sigue explica el porqué.

Lo primero que cabe reseñar es la inflación legislativa que el sistema educativo español va a sufrir si prosperan, como parece, todas las iniciativas en curso. El número de páginas es revelador: la ley Celaá, la LOMLOE o '*Ley Orgánica que Modifica la Ley Orgánica de Educación*', ocupa 85 págs. del Boletín Oficial del Estado (BOE 30-XII-2020). Las demás leyes sobre educación no universitaria son proyectos ya bajo la responsabilidad de la nueva ministra de Educación y Formación Profesional (FP) Pilar Alegría. Su extensión es como sigue: el *Borrador del Proyecto de real decreto por el que se establece la Ordenación y las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria* tiene 140 págs.; el *Borrador del Proyecto de real decreto por el que se establece la Ordenación y las Enseñanzas Mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria* (ESO, cuatro años entre los 12 y los 16) tiene 315 incluyendo sus Anexos. El *Borrador del Proyecto de real decreto por el que se establece la Ordenación y las Enseñanzas Mínimas del Bachillerato* tiene 500 págs. con sus propios Anexos; el reciente *Real decreto* (BOE del 17-XI-2021) *por el que se regulan la Evaluación y la Promoción en la Educación Primaria, así como la Evaluación, la Promoción y la Titulación en la ESO, el Bachillerato y la FP* es breve, de 13 págs. Por su parte, el *Documento de Ley Orgánica del Sistema Universitario* (la LOSU del mi-

nistro de Universidades Manuel Castells) tiene 92 págs. (pese a que constantemente se remite a futura legislación posterior), a las que cabrá añadir las del nuevo *Estatuto para el Personal Docente e Investigador* (PDI) que anuncia la LOSU y del que ya existían versiones ('*Borrador(es) para consulta*') hoy presumiblemente obsoletas de unas 70 págs. Así pues, sobre la enseñanza no universitaria gravitan —literalmente— 1053 páginas de legislación, y unas 160 sobre la universitaria sin contar, además, las modificaciones de todos los Estatutos Universitarios que la LOSU implicaría. Junto con la *Organización de las Enseñanzas Universitarias y del Procedimiento de Aseguramiento de su Calidad* (BOE 29-IX-2021, 42 págs.) suman 1255 págs. El número exacto carece de interés, pero, ignorando por el momento el contenido, asombra el orden de magnitud: mucho más de mil páginas. Sin recordar a Gracián, la cifra debería bastar para cuestionar semejante pulsión legislativa ante cualquiera con sentido de la proporción; menos de la mitad de páginas bastaría. Y no solo es relevante lo que incluyen los muy repetitivos textos, sino lo que no recogen: la ley Celaá, por ejemplo, omite increíblemente el español como lengua vehicular en España.

¿Cómo se ha podido llegar a semejante exceso normativo? Para ilustrarlo, consideremos un caso previo de legislación inútilmente prolija: el *Decreto que regula los Estudios Oficiales de Doctorado* del entonces ministro de Educación Ángel Gabilondo (BOE 10-II-2011, que mantiene el BOE del 29-IX-2021 citado, Art. 19.4). Sus 17 págs. recogen el objeto, definiciones (¡ocho!), estructura, etc. y, por

supuesto, las inevitables competencias, capacidades y destrezas que debe proporcionar un doctorado: 12 nada menos. Un legislador menos barroco hubiera recogido una sola ‘competencia’ parecida a esto: «un doctor deberá ser capaz de realizar investigación original y de comunicar sus resultados» (y, si es posible, de dirigir la investigación de otros). Detallar ‘capacidades y destrezas personales’ como «trabajar tanto en equipo como de manera autónoma en un contexto internacional o multidisciplinar» (Art. 5.2) es mencionar obviedades que, no obstante, podrían resultar inadecuadas. Por ejemplo, el matemático Grigori Perelman, que ‘recibió’ la medalla Fields —equivalente en matemáticas al premio Nobel— por demostrar la conjetura de Poincaré (uno de los problemas matemáticos ‘del milenio’), no sería doctor —se doctoró en 1990 en Leningrado— según la citada ‘capacidad’, dado su carácter extremadamente retraído e individualista. Tanto, que Perelman no quiso publicar sus resultados en revistas científicas, rechazó la medalla Fields ofrecida en el Congreso Internacional de Matemáticos de Madrid (2006) y, también, el millón de dólares del Clay Millennium Prize de 2010. Así pues, toda esa detallada casuística sobre lo que debe ser un doctorado es superflua (e inútil). Y, por cierto, el BOE no solo enumera (Art. 5) esas *doce* competencias, capacidades y destrezas que todo doctor debe adquirir, sino que advierte que el doctorado «garantizará, como mínimo, la adquisición de las competencias básicas» y, «al menos, las destrezas personales» de esa lista. «Como mínimo» y «al menos», que todavía hay más; todo es cuestión de buscar.

2. El caso de las matemáticas

Esa propensión al detalle vacío y contraproducente sugiere que los textos legales son redactados por ‘expertos’ (por cierto, desconocidos) que compiten imaginando más y más entradas, aunque sean absurdas. Por ejemplo, y sin dejar las matemáticas, el citado *Borrador* para la Educación Primaria incluye perlas pedagógicas como «desarrollar destrezas sociales reconociendo y respetando las emociones, las experiencias de los demás y el valor de la diversidad, participando activamente en equipos de trabajo heterogéneos con roles asignados para construir una identidad positiva como estudiante de matemáticas, fomentar el bienestar personal y crear relaciones saludables» (Competencia específica n.º 8). Otras afirmaciones incluyen la «autorregulación emocional: autoconcepto y aprendizaje de las matemáticas desde una perspectiva de género» o el «respeto por las emociones y experiencias de los demás ante las matemáticas» (Saberes básicos F.1, sentido socioemocional). No es obvio qué pinta especialmente la palabra matemáticas en esos textos ni cómo van más allá de lo que cualquier docente aplicaría, pero hay más comentarios del mismo tenor. Bastará resaltar este, que merecería ser enmarcado para asombro de Occidente: «suma, resta, multiplicación y división de números naturales resueltas con flexibilidad y sentido». No será así como mejore la competencia matemática de los escolares, aunque cabe esperar que la sensatez del profesorado ignore lo que las *directrices* tienen de inútil. Perelman, por cierto, fue primera medalla de oro en la Olimpiada Internacional de Matemáticas de 1982 con 16 años. Seguro que no sumaba, restaba, multiplicaba y dividía «con flexibilidad y sentido».

De hecho, el *anumerismo* o analfabetismo matemático que la legislación se empeña en *no* corregir es un serio problema en España que atenta, incluso, contra la calidad de la democracia. Una ciudadanía con escasa formación matemática, como implican los informes PISA que luego comentaré, está indefensa ante buena parte de la información que recibe: es una población cautiva. Pues frecuentemente esa información tiene un contenido numérico que es incapaz de comprender bien, requisito imprescindible para poder juzgar y decidir. Por eso, la enseñanza de las matemáticas a niños y adolescentes tiene *enorme* importancia al margen de que, cuando suben las puntuaciones de los informes PISA, también acaba haciéndolo el PIB. Las matemáticas constituyen un lenguaje que, como cualquier otro, hay que aprender muy joven; después es mucho más difícil. Son incontables las personas que han visto cercenadas sus oportunidades porque recibieron una formación matemática deficiente. Aunque al principio no parece importante o se intenta justificar por ‘ser de letras’, acaba constituyendo una barrera insalvable en muchos aspectos de su vida. Se podría pensar que ser físico teórico y por tanto ‘de ciencias’ justifica mi énfasis en las matemáticas. Sin embargo, siempre que cualquier autoridad (o periodista) hace afirmaciones matemáticas imposibles, y son demasiadas las que hay que soportar, es inevitable preguntarse si sabría calcular los $\frac{2}{3}$ de $\frac{4}{5}$ como muestra de una mínima —muy mínima— competencia matemática. Pues quien no responda enseguida $\frac{8}{15}$ (ocho quinceavos) puede considerarse víctima de la baja calidad de la enseñanza matemática que recibió en sus años mozos. Desgraciadamente, la nueva legislación no resolverá el problema.

3. Igualdad y esfuerzo

Una expresión que se repite constantemente, y a menudo en contextos idénticos, es «género» o «perspectiva de género»: 31 veces en la ley Celaá, 90 en el Borrador sobre Educación Primaria, 122 en el de la ESO, 182 veces en el del Bachillerato y 23 en la LOSU. En contraste, el ‘esfuerzo’ *de los alumnos* solo se menciona 2 veces en la LOMLOE, una única vez (Art. 27) en el Borrador sobre el Bachillerato y 4 veces (interpretadas generosamente) en los Anexos. En estos, ‘esfuerzo’ aparece una docena de veces más, pero como «esfuerzos individuales y colectivos contra el cambio climático», «esfuerzos del personal sanitario y científico», «esfuerzos para mantener la paz», etc. Parece que no es políticamente correcto recordar a los escolares la necesidad de esforzarse en el estudio. La LOSU tampoco lo hace ni una vez, algo sorprendente: el coste de la enseñanza en las universidades públicas es mucho mayor que el coste de la matrícula, por lo que todos los estudiantes universitarios deberían corresponder con su esfuerzo al que hace la sociedad sufragando sus estudios.

Naturalmente, esos esfuerzos de instituciones, sanitarios, etc. son meritorios; lo que es difícil es que guarden relación con el aprendizaje de las distintas materias del currículo que los estudiantes deben cubrir y que las leyes educativas deberían garantizar. Tampoco es evidente qué se pretende cuando, por ejemplo, se habla de la «contribución de los números a los distintos ámbitos del conocimiento humano desde una perspectiva de género» (Saberes básicos de matemáticas F.2). Pues, si se quiere decir que las niñas no deben quedar atrás en esa

«contribución de los números», bastaría mencionar esa obviedad. Sería mejor decir claramente, como sí hace una vez el Borrador para la ESO (Art. 7c), que hay que «valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos» así como «rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres» (y otros colectivos, cabría añadir). Sin embargo, leyendo las constantes afirmaciones sobre la perspectiva de género resulta difícil no recordar a los conceptistas, a Ortega cuando afirmaba que «la claridad es la cortesía del filósofo» (aquí, legislador) y, mucho menos positivamente, a algunas de las oscuras afirmaciones de los filósofos postmodernos de hace tres o cuatro décadas. ¿Perspectiva de género en matemáticas? Solo falta referirse —por ejemplo— a las disquisiciones de Luce Irigaray sobre la omitida feminidad de los fluidos en la física o sobre si la ecuación de Einstein $E=mc^2$ tiene sexo² (Irigaray se inclinaba a responder afirmativamente, «no por su utilización directa en los armamentos nucleares, sino por haber privilegiado la velocidad de la luz respecto a otras velocidades de las que tenemos una necesidad vital»). Recuperando la sensatez, lo esencial es impedir sesgos sexistas de cualquier tipo y que nunca parezca, en particular, que hay áreas reservadas que no son «para ellas». Esto sería mucho más efectivo que repetir la palabra género 448 veces.

4. Conocimiento y mérito

Este sencillo conteo muestra la preocupación de los anónimos redactores de los Borradores y Anexos mencionados, que en su afán por que ‘parezca que’ dejan de

lado algo fundamental: la adquisición de conocimientos. Flota en el ambiente que aprender no debe implicar gran esfuerzo, que *comprender* es secundario (de ahí la insistencia en las ‘competencias’) y que los propios alumnos pueden redescubrir los conceptos con una pequeña ayuda, casi como en un juego. Sin embargo, eso es *imposible*: la humanidad necesitó siglos para crear escuelas filosóficas, para que apareciese un Newton o para desentrañar la estructura del DNA (avance al que debemos agradecer las vacunas contra la COVID-19). No cabe esperar que los escolares descubran por sí mismos las leyes del movimiento: hasta Aristóteles cometió aquí errores flagrantes. El *estudio* requiere *esfuerzo* y hacerlo tiene *mérito*. Sin embargo, «mérito» aparece una única vez en los Borradores de Primaria, ESO y Bachillerato y no refiriéndose a los alumnos: la Competencia específica 6 de Historia del Arte establece que los estudiantes deberán apreciar la «importancia social y material del patrimonio artístico y cultural, apreciando la complejidad y el mérito del trabajo de los profesionales encargados de su mantenimiento». De nuevo el relativismo: se diría que las pinturas del Museo Nacional del Prado tienen la misma importancia que el (meritorio) trabajo de quienes las cuidan.

Unamuno es un personaje controvertido y no solo por su «que inventen, pues, ellos y nosotros nos aprovecharemos de sus invenciones... que la luz eléctrica alumbrará aquí tan bien como allí donde se inventó» (1906) de su polémica con Ortega; también suscita dudas su bienintencionado *Amor y Pedagogía* (1902), amarga sátira de las

modas pedagógicas y de la ciencia. Pero en uno de sus *Arabescos Pedagógicos* Unamuno acertó plenamente cuando dijo³: «parece que nos asusta enseñar a los niños todo lo duro, todo lo recio que es el trabajo. Y de ahí ha nacido el que aprendan jugando, que acaba siempre por jugar a aprender. Y el maestro que les enseña juega, juega a enseñar. Y ni él, en rigor, enseña, ni ellos, en rigor, aprenden nada que lo valga». De hecho, Unamuno está criticando indirectamente las modas ‘competenciales’ actualmente rampantes pues «cuando se abandona la idea de que aprender es entender y se pasa a la idea de que aprender es hacer algo práctico y social, existe poca distancia para llegar a decir que el aprendizaje debe ser divertido y lúdico», como escribe la hispanista y pedagoga de la Univ. de Lund Inger Enkvist en un próximo libro⁴. En cualquier caso, los estudiantes, como su nombre indica, han de *estudiar* y ver su esfuerzo recompensado. Que el mérito —de los alumnos, repito— no aparezca ni una sola vez en las más de 1000 páginas de la ley Celaá, los Borradores para Primaria, ESO, Bachillerato y sus Anexos, es revelador. Se diría que se pretende estigmatizar al buen estudiante, que tiene la osadía (no cabe expresarlo de otro modo) y el mérito de esforzarse para aprender.

Una cuestión polémica es la institucionalización del paso de un curso a otro con asignaturas suspendidas, aunque, de nuevo, palabras como *suspender* o *suspenso* son tabú y no aparecen nunca para no herir susceptibilidades. Por ejemplo, el Borrador para la ESO establece (Art. 16.2) que «los alumnos y alumnas promocionarán de curso⁵ cuando el equipo docente considere

que las materias o ámbitos que, en su caso, pudieran no haber superado, no les impiden seguir con éxito el curso siguiente y se estime que tienen expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica. En todo caso promocionarán quienes hayan superado las materias o ámbitos cursados o tengan evaluación negativa en una o dos materias.» A esto cabe añadir que en la ESO la evaluación será «continua, formativa e integradora» y «realizada de forma colegiada» (BOE 17-XI-2021, Art.10), que desaparecen los exámenes de recuperación y que «el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria será único y se expedirá sin calificación⁶» (Art. 16.3). Los alumnos con dificultades pueden ser desviados al programa de «diversificación curricular» (Art. 13) aunque cabe imaginar las dificultades que algunos podrían plantear en los centros si continúan con el Bachillerato. En una entrevista en TV, la ministra Pilar Alegría ha defendido sus medidas para pasar de curso alegando que «la mayoría de los [alumnos] que repiten de manera estructural van a engrosar las cifras de abandono escolar», tasa que «en España es muy alta, del 16%, por lo que hay que evitar que estos alumnos queden abandonados a su suerte», llegando a decir que «la repetición es injusta». El ministro Castells ha expresado su afinidad con la ministra de Educación y FP considerando «injusto» y «elitista» impedir que los alumnos pasen de curso por tener algún suspenso porque «así se va machacando a los de abajo y favoreciendo a los de arriba».

El Borrador del decreto del Bachillerato sigue una línea semejante. Su

Art. 21 establece que «los alumnos y las alumnas promocionarán de primero a segundo de Bachillerato cuando hayan superado las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias como máximo» aunque, «en todo caso, deberán matricularse en segundo curso de las materias pendientes de primero. Los centros educativos deberán organizar las consiguientes actividades de recuperación y la evaluación de las materias pendientes en el marco organizativo que establezcan las Administraciones educativas». De acuerdo con el Art 22.3 del Borrador, el título de Bachiller requerirá «la evaluación positiva en todas las materias de los dos cursos de Bachillerato» aunque, «excepcionalmente, el equipo docente podrá decidir la obtención del título de Bachiller por un alumno o alumna que haya superado todas las materias salvo una», siempre que la media de las calificaciones sea al menos 5. Con independencia de cómo se juzguen estas condiciones para pasar de un curso al siguiente que ocasionalmente pueden estar justificadas, sí parece que los cursos que acojan a alumnos con materias no superadas podrían ver rebajado su nivel académico. Ciertamente, es difícil no estar de acuerdo con el ministro Castells cuando afirma que «el derecho a estudiar no depende de coyunturas y, si en algún momento algunos estudiantes tienen dificultades, hay que darles la oportunidad de que lo puedan reparar y puedan seguir su vida normal». Sin embargo, lo importante es hasta dónde, y el menosprecio del mérito que reflejan los textos citados y la visión de la propia ministra Pilar Alegría, hará que estudiantes, pa-

dres (y las comparaciones entre centros), establezcan presiones indebidas sobre los equipos docentes.

Por supuesto, el fracaso y el abandono escolar son problemas muy graves. Quizá se recuerde que hace una docena de años la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía decidió abordar creativamente ese problema concediendo incentivos económicos a sus profesores según los aprobados, lo que generó un cierto escándalo. La actual propuesta del Ministerio de Educación (MdeE) y FP para pasar de curso en la ESO tiene por supuesto otro carácter, pero es inevitable constatar que admite otra lectura: tratar de resolver el abandono escolar ocultándolo, aunque sea devaluando el título de graduado en la ESO perjudicando así a quienes se esfuerzan en conseguirlo. Por otra parte, está por ver que esa política consiga retener al estudiante que suspende si no encuentra *realmente* una atención especial. Es difícil sostener que se está manteniendo la cultura del esfuerzo para los alumnos como ha declarado la ministra Pilar Alegría (extendiéndola a profesores y familias, algo que *va de soi* para los primeros), cuando basta leer los textos legales sobre la ESO o el Bachillerato para apreciar que no es así.

5. PISA, Finlandia y la selección del profesorado

En defensa de su política, la ministra de Educación y FP suele poner como ejemplo «lo que están haciendo los países del norte de Europa en los que nos fijamos cuando vemos sus resultados como Finlandia o Noruega». Para poder comparar con mejor

conocimiento de causa, consideremos los informes PISA (*Program for International Student Assessment*), las pruebas de la OCDE que miden el nivel de los alumnos de 15 años en matemáticas, ciencia y comprensión lectora. Las últimas, no exentas de alguna controversia, se hicieron en 2018 con la participación de 79 países (debido a la pandemia las próximas se prevén en 2022). España obtuvo sus peores resultados en matemáticas (481 puntos) y en ciencia (483) desde el inicio de PISA en 2000, con un bajo porcentaje de muy buenos estudiantes. En conjunto los escolares españoles no llegan a la media de la OCDE de 489 puntos. Los resultados en comprensión lectora para España no se incluyeron porque la OCDE detectó 'anomalías' en esas pruebas. Cabe preguntarse qué país quedó en primer lugar: como en 2015, fue China (seguida de Singapur) con 579 puntos, muy por encima de cualquier otro en las tres áreas PISA. Matizaciones aparte, España, sin clasificación global en 2018 por la referida 'anomalía', ocupó el puesto 34 en matemáticas y el 30 en ciencia (donde China obtuvo 591 y 590 puntos). Estados Unidos logró el puesto 25 con 495 puntos y Rusia el 30 con 482. Finlandia y Noruega ocuparon globalmente las posiciones 10 y 23 respectivamente; en matemáticas, ciencia y comprensión lectora alcanzaron los lugares 16, 6 y 7 (Finlandia) y 19, 27 y 19 (Noruega).

Consideremos Finlandia, que la ministra señala especialmente entre «los países que miramos con sana envidia», aunque países como Alemania, Bélgica, Francia, UK, Polonia, o Portugal también superaron a España en las pruebas PISA. La comparación requiere empezar considerando el

rigor en la selección del profesorado de los centros fineses, sin paralelo en España. En Finlandia, el prestigio social del profesorado es altísimo y acorde con la elevada exigencia requerida para entrar en los estudios universitarios correspondientes, mayor que para Derecho o Medicina. El Consejero de Educación del Ministerio de Educación finés pudo así afirmar que «es magnífico que incluso hoy tenemos alrededor de 8000 solicitudes cada año para ser profesores, de las que solo son aceptados el 10%. Eso significa que entre los buenos podemos seleccionar anualmente al 10% mejor». Consecuencia: las universidades finlandesas preparan a candidatos excelentes asegurando estándares muy altos para la docencia. Si ahora consideramos la financiación⁷ (que no lo es todo, como muestran en España los resultados PISA segregados por Comunidades Autónomas⁸) y que el número de horas de clase de los profesores fineses es de los más reducidos en la OCDE, resulta evidente el largo camino que queda por recorrer más allá de la evaluación continua.

De hecho, *la selección del profesorado es la clave de la calidad de la enseñanza pública* (y, frecuentemente, el punto débil de la privada). Es obvio que la enseñanza pública constituye un servicio público y que, como he señalado en otros lugares, esa afirmación solo cobra sentido si se identifica correctamente el público al que debe servir. Y en este caso está constituido sobre todo por los escolares, no por el propio profesorado. Este principio, que debería ser una obviedad, se conculca constantemente. Aún recuerdo oposiciones de hace años, con baremos igualando un cursillo de fotografía de una semana a

un doctorado y donde los puntos por año de interinidad consiguieron que candidatos que habían *suspendido* el examen de conocimientos superaran el máximo de 10 puntos obteniendo la plaza. Como consecuencia, hubo candidatos externos que, incluso con un 10 en las pruebas de conocimiento, se quedaron sin plaza al no poder añadir puntos por interinidad. Sin embargo, estos eran quienes *convenían a los estudiantes*, pues los que suspendieron las pruebas de conocimiento no debían haber estado dando clase. De hecho, los baremos se pueden caracterizar como PPADPE: Puntuaciones Pretendidamente Académicas Destinadas a Penalizar la Excelencia. Así se puede retorcer la Ley de Acceso a la Función Pública (BOE 10-IV-1995, texto consolidado de 2006) que regula el acceso a los cuerpos o escalas de funcionarios públicos, pretendiendo que se «garantizan los principios de igualdad, mérito y capacidad, así como el de publicidad» como exige su Art. 4. Aunque la LOMLOE alude al «derecho de toda la ciudadanía al acceso al empleo público de acuerdo con los principios constitucionales de mérito y capacidad», los baremos PPADPE dejan abundantes resquicios para evitarlos. En contraste, Finlandia es un buen ejemplo a seguir: su rigurosa selección del profesorado y su decidido apoyo presupuestario a la educación le permitieron en 2018 ocupar el puesto 10 en PISA (fue la primera en 2000, pero el descenso del nivel de los currículos siempre tiene consecuencias). Aquí, el nuevo Bachillerato prevé cuatro (cinco en la práctica) modalidades o líneas curriculares frente a las tres anteriores e incluirá medio centenar de asignaturas, lo que requerirá un aumento de necesi-

dades. Y aunque la educación esté transferida a las Comunidades Autónomas, los buenos propósitos del MdeE y FP quedan en cuestión cuando se lee entero el citado BOE del 17-XI-2021. Pues si bien solo pretende «establecer la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en ESO, Bachillerato y FP», el decreto incluye una Disposición adicional estableciendo que «la aplicación de las medidas incluidas en este real decreto no podrá suponer incremento de dotaciones ni de retribuciones ni de otros gastos de personal». ¿Cómo casa esta disposición —por ejemplo— con el aumento de modalidades y materias del Bachillerato? Cabe imaginar la inquietud que debe reinar en todos los institutos y colegios ante lo que se les viene encima.

6. El nuevo Bachillerato

Incluirá cuatro modalidades: Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales, Artes (con dos variantes, Artístico de Música y Artes Escénicas y Artístico de Artes Plásticas) y General. Ofrecerá medio centenar de asignaturas repartidas entre seis/ocho comunes (Educación Física, Lengua y Literatura Españolas I y II, Filosofía, Lengua Extranjera I y II, Historia de España e Historia de la Filosofía), de modalidad y optativas. Así como el título de graduado en la ESO da acceso al Bachillerato y a la Formación Profesional de Grado Medio, el de Bachillerato dará acceso a la FP de grado superior y a la Universidad. No trataré aquí la FP más allá de decir que no recibe la atención *ni la financiación* que merece.

El Anexo I del Bachillerato (16 págs.) está dedicado al Perfil Competencial (de nuevo las ‘competencias’) del alumnado al término del mismo. Las Competencias generales son ocho: Competencia en comunicación lingüística, Competencia plurilingüe, Competencia matemática y Competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM, por sus siglas en inglés) [aquí hay una omisión freudiana: STEM indica Science, Technology, Engineering and Mathematics], Competencia digital, Competencia personal, social y de aprender a aprender, Competencia ciudadana, Competencia emprendedora y, finalmente, Competencia en conciencia y expresión culturales. El Anexo II (461 págs.) está dedicado a las Competencias específicas, los Criterios de evaluación y los Saberes para cada materia, con unas nueve páginas en promedio. Pese a la supuesta confianza que se deposita en el profesorado, este carece de margen de actuación, aunque es esperable que se tome las detalladísimas directrices *cum grano salis*. No diré nada del Anexo III, mezcla de lugares comunes y *wishful thinking*, afortunadamente reducido a una página. El Anexo IV y último recoge las horas de clase, que para las materias comunes (obligatorias) son: Educación Física, 35 horas; Filosofía, 70; Historia de la Filosofía, 70; Historia de España, 70; Lengua Castellana y Literatura I, II, 105+105; Lengua Extranjera I, II, 105+105. A estas hay que sumar 87.5 horas para cada una de las materias de modalidad; en total, 4+3 materias por curso más adiciones autonómicas. De ese total se podrá detraer un 10% si hay lengua cooficial; los alumnos de religión, optativa, dispondrán de un mínimo de 70 horas en el conjunto de la etapa.

La expresión ‘desarrollo sostenible’ aparece 54 veces (*sic*) en el texto, aunque no explica cómo puede alcanzarse⁹ al margen de referirse a la Agenda 2030. Claro que el descriptor CC2 ya ha previsto, nada menos, que «al acabar la enseñanza básica, el alumno o alumna» participa «en actividades comunitarias, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y *el logro de la ciudadanía mundial*» (mis cursivas; ¿qué apostillaría Greta Thunberg si leyera esto?). También se menciona repetidamente el cambio climático. Pero lo obligado sería decir cambio climático *antropogénico* y por dos razones: la primera para que la sociedad se responsabilice de su origen, pues no aparece *ex nihilo*, y la segunda para evitar que se pueda trivializar aludiendo a los muchos cambios climáticos —*e.g.* glaciaciones— que han existido a mayores escalas temporales.

En general, hay un exceso de palabrería vana y *wishful thinking*. Por ejemplo, los Criterios de evaluación de la Competencia específica 1 de Geología requieren saber «argumentar sobre aspectos relacionados con los saberes de la materia de Biología, Geología y Ciencias Ambientales defendiendo una postura de forma razonada y con una actitud abierta, flexible, receptiva y respetuosa ante la opinión de los demás». Esta afirmación es otro ejemplo de *langue de bois*: es obvia o inconveniente, porque el necesario respeto no puede —por ejemplo— validar el rechazo a la teoría de la evolución (que en Biología solo se menciona una sola una vez y

lateralmente en el Saber Básico B; tampoco hay referencia a Crick y Watson en la Competencia específica 6 de Biología). Por cierto, Darwin no aparece ni una sola vez (tampoco Newton o Einstein donde correspondería). Esa actitud relativista «abierta y flexible» produce ignorantes que rechazan las vacunas. Resulta también instructivo comparar el espacio dedicado, por ejemplo, a Proyectos Artísticos y a la Física. La primera requiere 12 páginas y la adquisición de 11 Competencias específicas; la Física (sobre la que no comentaré) 7 páginas con 6 Competencias. No menos curiosas son las 10 páginas dedicadas a los Fundamentos Artísticos, cuyos Saberes presentan un considerable desorden, o a los Movimientos Culturales y Artísticos que se circunscriben a movimientos del siglo pasado de escasa repercusión (e.g., *Arte Povera*). Los de Historia del Arte reflejan un curioso desequilibrio que no detallaré, pero los Criterios de evaluación de la Competencia específica 3 incluyen «identificar y comprender la complejidad de los procesos de creación artística [...] promoviendo un arte comprometido con el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible» (*sic*). Y, por lo que se refiere a los Saberes básicos, la insistencia es sobre su carácter social (sorprende que no se añada ‘transformativo’). El «arte del renacimiento» parece poca cosa frente, por ejemplo, «al arte como dispositivo de dominación y control», «el arte y su valor propagandístico», «arte y nacionalismo’, ‘arte e identidad colectiva», etc. La materia Movimientos Culturales y Artísticos de la modalidad *general* debe «contribuir al conocimiento de la propia identidad, y además a una forma-

ción integral del alumnado en valores ciudadanos, en el respeto a la diversidad de las expresiones artísticas y en la promoción del diálogo entre culturas». ¿Es esta una alusión a la alianza de civilizaciones¹⁰ destinada a compensar la (repetida y perniciosa) insistencia en la «identidad propia», que olvida que históricamente no trajo nada bueno a Europa? La materia también se refiere, selectivamente, a movimientos del s. xx; están ausentes, por ejemplo, el realismo socialista en la URSS y China o el expresionismo. La Historia de la Filosofía no menciona —por ejemplo— a Clara Campoamor pese a considerar en detalle el pensamiento feminista y a otras representantes. La Historia de España comienza en la práctica en el s. xix y es, directamente, la de un Estado plurinacional.

Es cierto que muchos textos criticados son aún ‘Borradores’. Pero solo cabe esperar, como leo en la prensa, que los cambios se reduzcan a reemplazar «sentido socioemocional» en matemáticas por «destrezas socioafectivas» o a sustituciones no menos profundas. No llegarán muy lejos nuestros escolares con los currículos que detallan los Anexos. La falta de rigor es frecuente y, salvando por supuesto lo que haya que salvar, las Competencias específicas, los Criterios de su evaluación y los Saberes muestran el deseo de que los estudiantes, pese a las repetidas alusiones a la diversidad y al respeto que también ellos mismos deberían merecer, acaben pensando como quienes perfilaron esas Competencias y Saberes. Lástima que la *Weltanschauung* que reflejan esos ‘Saberes’ sea además tan estrecha, otra *contradictio in terminis* por cierto.

7. Una reflexión sobre las enseñanzas medias

En *The memory chalet* [Penguin, 2010], la conmovedora autobiografía que el gran historiador y ensayista Tony Judt, premio Hannah Arendt (2007), dictó postrado por la ELA que le llevó a la muerte, elogia la calidad de la educación gratuita que recibió en el Emanuel College de Londres, una institución docente fundada por una prima de Isabel I. Judt siempre agradeció la enseñanza que recibió allí, gracias a la cual pudo acceder a la Universidad de Cambridge (King's College). En el período 1944-1976 Emanuel fue una '*voluntary aided grammar school*', gratuita, a la que se accedía tras superar la educación primaria con el examen '11+' y una entrevista. Las *Grammar Schools* son muy antiguas (Shakespeare fue alumno de la de Stratford), y continuaron tras la gran reforma educativa (la *R.A. Butler Act*, 1944) que realizó el gobierno de coalición de Churchill en plena guerra mundial. Estos colegios públicos ingleses de buen nivel académico fueron forzados por el oxoniano Harold Wilson, tras ganar las elecciones de 1964, a integrarse en las *Comprehensive Schools*, dentro «del desacertado proceso de integración de la educación británica» según Judt, o a transformarse en privados ('*public*', en la paradójica terminología inglesa). Judt fue siempre muy crítico con esa reforma del partido laborista. En su magnífico *Postwar* (2005) afirmó:

la destrucción de las escuelas estatales selectivas en Inglaterra simplemente desplazaron más la clase media al sector privado [...] Entretanto la selección continuó, pero por nivel económico en lugar

de serlo por méritos [...] abandonando a los hijos de los pobres a su suerte a las escuelas más flojas y a los peores profesores, y con muchas menos perspectivas de ascender por la educación. *La integración* ['*comprehensivisation*'] de la educación secundaria fue la legislación más retrógrada de la postguerra (mis cursivas).

Matizaciones aparte¹¹, la defensa de Judt de la buena formación, del mérito, de la calidad de la enseñanza pública y de lo que sucede cuando se pierde es directamente aplicable a España: *esa pérdida implica también una pérdida de equidad*. Su reflexión tiene especial valor viniendo de quien se autodefinió como «socialdemócrata universalista», dos hermosos calificativos con los que no puedo evitar identificarme. De la *Emanuel School* salió Sir Tim Berners-Lee, premio Carlomagno y padre de la *world wide web* (¿qué sería hoy de la Humanidad sin Internet en general y durante la pandemia en particular?). Otro alumno ilustre fue el físico teórico Peter Goddard, que coincidió con Judt varios años. Como Judt, Goddard afirmó que «los seis años que pasé en Emanuel fueron esenciales para todo lo que hice después», comenzando por una beca para Cambridge (Trinity College). Durante su extensa carrera, Goddard (CBE, FRS) fue *Master* del St John's College y después director del Instituto de Estudios Avanzados de Princeton (donde estuvo Einstein). Goddard, que paralelamente a su trayectoria científica tuvo importantes responsabilidades en educación (en particular, fue *Governor* de la propia Emanuel School entre 1991 y 2003), siempre ha defendido lo esencial que es para los jóvenes haber tenido «*inspiring teachers*». Por eso es triste, y este

es el mayor reproche que cabe hacer globalmente a la legislación en curso, que quienes aseguran defender la enseñanza pública no potencien el ascensor social que la calidad de esa enseñanza debería garantizar. Quizá sea así porque, por encima de una formación sólida —y la educación es una preparación para la vida— interesa más realizar una ingeniería social acorde con el pensamiento de los inspiradores de las reformas. Pues como hemos visto, y al margen de recordar obligados preceptos constitucionales como la igualdad entre hombres y mujeres, es común encontrar Competencias y Saberes sutil o abiertamente teñidos del ideario de los redactores de la reforma, hasta en materias de ciencias. En conjunto, la legislación proyectada no proporcionará a los escolares españoles la formación que se merecen.

8. El ‘Documento de Ley’ de la LOSU del ministro de Universidades Manuel Castells¹²

Como en la enseñanza preuniversitaria, también aquí hay que lamentar que en España no sea posible un Pacto de Estado entre los principales partidos que dé estabilidad a nuestras universidades. Tras años de enormes turbulencias, el Sistema Universitario Español (SUE) se había recuperado —en su funcionamiento, no el en fondo— del desastre que constituyó la nefasta versión española (BOE 30-X-2007) del Plan Bolonia del MdeE, Política Social y Deporte de Mercedes Cabrera. Esa versión alejó paradójicamente al SUE de las universidades europeas en contra de la propia Declaración de Bolonia del 19-VI-1999. Es difícil entender cómo se concibió el (mal llamado) ‘grado’

de 4 años sin referirse al muy cuestionable interés de las carreras de tres años por pasar a cuatro o al ahorro que supuso reducir en un año la estancia de los estudiantes, de entonces y futuros, en las universidades¹³.

Pero antes de seguir debo mencionar, *for full disclosure*, que pertencí al Comité de Expertos (público, por supuesto) para la *Reforma y Mejora de la Calidad y Eficiencia del Sistema Universitario Español* o Comisión Miras (por el nombre de su presidenta), que entregó sus conclusiones (desde ahora, el *Informe*) el 13-II-2013. El Informe partía de estos dos principios fundamentales:

P1) «ni la extracción social del alumno ni su lugar de nacimiento pueden condicionar el tipo o la calidad de la enseñanza que recibe».

P2) «las universidades, y muy especialmente las públicas, constituyen un servicio público [...]. Las reformas que aquí se proponen parten de la base de que el público al que se deben las universidades está constituido en primer lugar por los estudiantes y por el conjunto de la sociedad que las financia, a cuyo progreso intelectual y bienestar económico y social deben contribuir. Solo después, en tercera instancia y ya alejada en importancia de las dos anteriores, pueden aparecer los otros dos estamentos que, junto con los estudiantes, configuran la universidad: el PDI y el Personal de Administración y Servicios (PAS). Es importante apreciar esta perspectiva para un mejor uso de la autonomía universitaria, puesto que algunas disfunciones actuales de las universidades españolas tienen su origen en una inadecuada identificación (u ordenación) de esos sectores del público al que deben servir

[...] La universidad debe estar al servicio de la sociedad, no de sí misma».

Dicho esto, ¿es conveniente hoy una nueva ley y un nuevo Estatuto del PDI¹⁴? Sí, pero no la proyectada LOSU. El SUE requiere un serio *aggiornamento* que garantice, además, la *Good Governance* y los fondos *Next Generation EU*. El SUE ha perdido impulso desde la Ley de Reforma Universitaria (LRU, BOE 1-IX-1983) de José M^a Maravall, ministro de Educación y Ciencia de Felipe González, que reemplazó la Ley General de Educación (BOE 6-VIII-1970) de Villar Palasí, muy adelantada para su época y que, *avant la lettre*, había adoptado para el SUE la estructura ‘boloñesa’ europea¹⁵ de los tres ciclos franceses 3+2+doctorado que se mantuvo hasta 2007. Pero, ¿cuáles son los problemas del SUE que una reforma debería abordar hoy? Al margen de que un Ministerio de Universidades debería serlo también de *Ciencia e Investigación*, los mayores son:

1. La infrafinanciación, también de la investigación.
2. La selección del PDI, muy lejos del principio P2: primero, por los baremos PPADPE de la ANECA para las acreditaciones y segundo, por la casi absoluta endogamia local.
3. Una adecuada política de becas de acuerdo con el P1, que permita la movilidad dentro de España frente al actual localismo que pone orejas a las mentes.
4. El sistema de gobierno que, pese a pretensiones de la CRUE en contrario, no es eficaz ni tampoco completamente democrático porque la

sociedad —que financia las universidades— no está bien representada.

5. La internacionalización, esencia de la universidad.
6. La autonomía universitaria.
7. La extraordinaria burocracia, despilfarro de tiempo y medios, incluyendo la proliferación de comisiones inútiles que fomenta la ANECA al premiar indebidamente la gestión en sus baremos (pues ya está retribuida económicamente y con reducciones docentes).

Es preciso recordar previamente que, desde la llegada de la democracia y con la LRU, la mejora del SUE ha sido espectacular. Pero no es menos cierto que esa mejoría se ha debido sobre todo a su propio PDI, a sus proyectos de investigación nacionales y europeos (independientes de las universidades que, eso sí, cobran el ‘impuesto revolucionario’) y a programas inteligentes como ICREA (Institución Catalana de Investigación y Estudios Avanzados), IKERBASQUE (Fundación Vasca para la Ciencia) y otros. Es decir, el progreso ha sido a pesar de y no gracias a la propia estructura universitaria. El SUE mantiene un considerable retraso relativo que, como las pruebas PISA muestran para la enseñanza preuniversitaria, debe y puede medirse *externamente*. El prestigioso ranking de Shanghái (ARWU [Ranking Académico de las Universidades del Mundo]) de 2021 solo sitúa una universidad española, la de Barcelona (UB), entre las 200 mejores del mundo y dentro el grupo 151-200, algo muy insuficiente para España como decimotercera economía mundial: países pequeños como Bél-

gica, Holanda o Dinamarca tienen 4, 9 y 3 universidades entre esas 200 primeras.

Analicemos ahora si la proyectada LOSU contribuiría a mejorar el SUE. Por lo que se refiere a 1, la financiación, es imposible de valorar: el ministro Castells ha realizado declaraciones tan diversas como optimistas, pero su poco riguroso manejo de las cifras alienta el escepticismo e impide extraer conclusión alguna en ausencia de una Memoria Económica. En cualquier caso, la financiación no la establece la propia LOSU (que, eso sí, la menciona 34 veces). Respecto a 2, la LOSU mantiene la acreditación estatal no presencial para el acceso a los cuerpos docentes (Art. 58.1) «que se regulará por real decreto» (otro más); el Informe preveía «acreditaciones públicas». También establece (en el espíritu de los Arts. 34 y 37 de la LRU) que será necesario acreditar (Art. 58.1) estancias de nueve meses en total en centros distintos de la institución donde se doctoró el candidato, pero el 11-XI el Ministerio informó a los sindicatos que suprimía esa ‘inconveniente’ condición. La LOSU prevé que las comisiones universitarias de los concursos de acceso se formen por sorteo público (Art. 60.4) con mayoría de miembros externos a la universidad de la plaza y CVs públicos (el Informe exigía además sexenios de investigación). Si se mantiene este requisito (los cambios en la LOSU han sido constantes), podría ser un avance contra la absoluta endogamia actual. Respecto a las becas, 3, el Art.2ñ no responde a las necesidades del principio P1. Tampoco el Art. 85.2, que establece que «el Estado establecerá el sistema general de becas y ayudas al estudio con cargo a presupuestos

generales», garantiza la movilidad *entre Comunidades Autónomas* que requiere el principio P1. Y, aunque según el Art. 101.1 «el Ministerio de Universidades, las Comunidades Autónomas y las propias universidades promoverán la movilidad y el intercambio del estudiantado», hay razones para el escepticismo salvo en lo que se refiere a los fondos europeos de movilidad y al magnífico programa Erasmus, afortunadamente independientes de la LOSU.

El punto 4, el sistema de gobierno (‘gobernanza’ para la LOSU, Título VII), está decididamente mal tratado, incluso maltratado. Para empezar, no parece acertado el límite de 6 años para todos los cargos, que impide los solapamientos que facilitan las transiciones¹⁶. El Claustro se había reducido —muy adecuadamente— a 100 miembros, pero ese límite ha desaparecido. El Consejo de Gobierno (Art. 23) tiene un número de miembros a determinar (eran 50 en una versión anterior), con un mínimo de 10% perteneciente al Consejo Social (que tiene 20 miembros, Art. 24.3). Pero los miembros de los Consejos Sociales son nombrados por los parlamentos autonómicos (una mitad entre los propuestos por la propia universidad). Ello cuestiona su capacidad de control; basta recordar lo sucedido en otros ámbitos y, también, el origen del desastre de las Cajas de Ahorro de 2008. La independencia de los Consejos Sociales y su carácter esencial de representantes de la sociedad que sostiene a las universidades debería ser potenciado, no mediatizado ni politizado. El Rector o Rectora (Art. 29) será funcionario «con tres sexenios, tres quinquenios docentes, y cuatro años de

experiencia de gestión universitaria», no necesariamente catedrático/a, y será elegido por sufragio universal ponderado con mayoría del PDI. No es adecuado requerir 4 años de gestión; no hay que confundir el Rector o Rectora, *que debería ocuparse de la política universitaria y científica de su universidad*, con el Gerente de la Universidad. El Informe requería *al menos* 4 sexenios y permitía que pudiera ser un académico extranjero de reconocido prestigio. Decididamente, la LOSU no se inspira en las buenas universidades.

Consideremos la Internacionalización, 5. ¿Por qué no ir a la raíz del problema e instar a que el SUE tenga al menos un modesto 3%-5% de profesorado extranjero? El Art. 97 se dedica al «fomento de la internacionalización del sistema universitario» que confía¹⁷ a las propias universidades (Art. 97.1), a las que apoyará (Art. 97.2) aunque no dice cómo. Tampoco favorecerá esa internacionalización el Art. 92.1 que indica que «las universidades impulsarán el uso de las lenguas cooficiales propias de sus territorios», dada la interpretación cada vez más excluyente que está adquiriendo ese ‘impulso’ (para el que, por cierto, las universidades deberán destinar financiación, Art. 39.3c). Otro obstáculo para la internacionalización es, por supuesto, la propia ANECA (muy criticada en el Informe de 2013) y sus baremos PPADPE. Es necesario que la absorbida Comisión Nacional de Evaluación de la Investigación (CNEAI) recupere su pérdida independencia y prestigio: basta leer los recientes 9 principios y las 20 (*sic*) directrices que deben aplicar sus evaluadores para apreciar por qué. La ANECA, por

otra parte, se ha visto recientemente implicada en un escándalo internacional tras un extravagante informe sugiriendo que revistas científicas excelentes no deberían considerarse como tales. Su actual (desde 2020) directora, la matemática Mercedes Siles, acaba de nombrar (BOE 24-XI-2021) «a la luz del número de expedientes» nuevos expertos para los Comités Asesores de la CNEAI: dos para Matemáticas y Física, dos para Química, uno para Biología Celular y Molecular y otro para las Ciencias de la Naturaleza. Sin embargo, para Ciencias Económicas y Empresariales se nombran 14, 4 para Ciencias Sociales, Políticas y Estudios de Género, etc. Resumiendo: *ANECA delenda est*. Respecto a 6, tampoco parece que bajo la LOSU las universidades puedan ganar autonomía (Art. 37) pues ésta tiene una importante componente financiera; en cualquier caso, una mayor autonomía requiere *previamente* un mucho mejor sistema de gobierno, que no se dará con la LOSU. Finalmente, la burocracia no existe oficialmente como cabía esperar; la que hay es ‘exterior’ (Art. 102). Conclusión: *Nihil novum sub sole*.

Mientras tanto, observamos cómo China, tras el desastre que supuso la revolución cultural de Mao que literalmente destruyó sus universidades, acabó reformando su sistema educativo recuperando el esfuerzo y el mérito (el objetivo inicial del *ranking* de Shanghái fue, precisamente, conocer la calidad *real* de las universidades chinas). Tras dejar atrás el «siglo de la humillación», China es la segunda potencia económica mundial y, sin que esto implique ninguna simpatía por su comunismo nacional-tecnocapi-

talista, el hecho es que ha conseguido en tres décadas lo que otros países tardaron dos siglos en alcanzar. Aunque no exactamente como lo previó, se ha cumplido lo que el político y académico Alain Peyrefitte predijo en su libro *Quand la Chine s'éveillera... le monde tremblera* (1973), cuya segunda parte, *La Chine s'est éveillée*, publicó en 1996. Singapur, como antes masivamente China y hace más de un siglo Japón en la restauración Meiji, beca a sus mejores estudiantes para ir al extranjero con el compromiso de regresar durante algún tiempo, con resultados espectaculares. Japón, innecesario es recordarlo, es hoy la tercera economía mundial, seguido por Alemania. La buena formación no solo eleva el conocimiento; también el PIB.

No puedo considerar otros asuntos, incluyendo la sorprendente indiferencia *práctica* de la mayoría de la sociedad española por la educación, por falta de espacio. Concluiré remitiéndome al Informe¹⁸ pues, pese a los años transcurridos, creo que aún contiene el mejor diagnóstico y propuestas para reformar el SUE. Nuestras universidades no merecen sufrir el trastorno de una completa reestructuración que no resuelva sus problemas. Y los más acuciantes son dos: el relevo generacional del PDI y la grave precariedad de algunos sectores. Y ambos tienen un *remedio sencillo que solo requiere la debida financiación: crear un buen número de plazas de forma constante y escalonada*, eliminar los criterios de la prescindible ANECA (que además dificultan la incorporación del talento expatriado que las vaguedades del Art. 102 no resuelven)

y seguir el principio P2 para cubrir esas plazas. La enseñanza universitaria no mejorará con los cambios de la LOSU que parecen inspirados en el dicho de Tancredi, el sobrino del príncipe de Salina: *se vogliamo che tutto rimanga com'è, bisogna che tutto cambi*. Para tales cambios, mejor no hacer mudanza.

Notas

¹ Las 'competencias' y la 'evaluación por competencias' se introdujeron en la Ley Orgánica de Educación (LOE, BOE 4-V-2006) de J. L. R. Zapatero y después en la derogada Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, BOE 10-XII-2013) de M. Rajoy, siendo ubicuas en ambas.

² Véanse, respectivamente, R. Dawkins (1998), *Postmodernism disrobed*, *Nature*, 394, 141-143 y L. Irigaray (2002), *To Speak is Never Neutral*, Routledge; también, A. Sokal y A. Bricmont (1997), *Impostures Intellectuelles*, Éd. Odile Jacob.

³ Los lunes de «El imparcial», Madrid, 17 de noviembre de 1913; OC VIII, *Inquietudes y meditaciones*, p. 550, Escelicer (1967).

⁴ Que, según me comunica la autora, aparecerá pronto (agradezco la cita a J. M. Lacasa).

⁵ Lo correcto sería decir 'pasarán al curso siguiente'. El texto podría utilizar algo mejor el castellano, frecuentemente adornado con palabros al uso como 'performativo'. También sería mejor decir 'asignatura' que 'materia' y no confundir título con titulación, que son cosas distintas. La corrupción del lenguaje suele acompañar razonamientos impropios.

⁶ Se disminuye así el carácter de 'fe pública' que todo título tiene ante la sociedad. No obstante, el Art. 16. 4 establece que «en cualquier caso, todos los alumnos y alumnas recibirán, al concluir su escolarización en la ESO, una certificación oficial en la que constará el número de años cursados y el nivel de adquisición de las competencias de la etapa». Como la realidad es tozuda, es esperable que los empleadores acaben pidiendo este certificado.

⁷ Según el Banco Mundial (2019), *España solo invirtió en educación el 4.3% del PIB*, muy por debajo de la media 4.9% de la OCDE y del 5.2% (Finlandia), 7.6 % (Noruega), 5 % (Alemania), 5.4% (Francia) o 5.2% (UK).

⁸ Agradezco a M. Gomendio este dato.

⁹ De hecho, si hay desarrollo *no* es sostenible. La Tierra soporta hoy 7800 millones de personas, que según la ONU serán 11200 en el cambio de siglo. Todo lo que se puede pretender es atemperar los injustos desequilibrios en el desarrollo de distintas áreas del planeta, pero no cabe hablar de «crecimiento sostenible» que es una *contradictio in terminis* destinada a tranquilizar conciencias.

¹⁰ Véase mi Darwin y la alianza de civilizaciones (2009), *CLAVES de Razón Práctica*, 194, 20-27. También en los artículos generales de <http://www.j.a.de.azcarraga.es> (n.º 27).

¹¹ Judt no siempre es preciso; en particular, Emanuel no era una «*direct grant grammar school*», como dice en *The memory chalet*, ni, como me comenta Peter Goddard (que coincidió con Judt en Emanuel), tenía entonces tantos alumnos (eran unos 700, no los 1000 que dice Judt).

¹² Curiosamente, hoy, 16 de diciembre de 2021, Manuel Castells ha presentado su renuncia, siendo sustituido por Joan Subirats. La LOSU seguirá probablemente su tramitación.

¹³ Véase mi ¿Universidades boloñesas 4+máster o 3+máster? (2015), *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 18 (1), 21-54, revista editada por el Instituto Fígueroa de Historia y Ciencias Sociales de la Univ. Carlos III de Madrid, n.º 44 en <http://www.j.a.de.azcarraga.es>

¹⁴ Véase J. A. de Azcárraga y F. M. Goñi (2014), Sobre la necesidad de una reforma universitaria, *revista española de pedagogía*, 72 (257), 5-21. También llegaba a esa necesidad el Informe de la comisión internacional presidida por el físico teórico Rolf Tarrach, *Audacia para llegar lejos: universidades fuertes para la España del mañana* (2011), que hacía numerosas propuestas de interés.

¹⁵ El Informe recomendaba que las universidades pudieran regresar *voluntariamente* a la estructura 3+2 mayoritaria en Europa, pero la ley que así lo autorizó fue rechazada por la corporativista Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y los sindicatos.

¹⁶ La motivación no escrita para los seis años es evitar que bajo el actual sistema de 4+4 años, un Rector —por ejemplo— desperdicié su primer mandato sin tomar iniciativas convenientes que puedan comprometer su reelección. Pero es un argumento falso: lo que muestra es que el actual sistema de gobierno universitario es muy deficiente (ver Informe).

¹⁷ En el pasado existió un magnífico programa *nacional* de años sabáticos en el extranjero junto con otro recíproco para doctores y tecnólogos extranjeros en centros españoles, hoy desaparecidos.

¹⁸ Se puede encontrar en la parte de artículos generales de <http://www.j.a.de.azcarraga.es> o de <https://www.uv.es/~azcarrag/> (n.º 36). Esas páginas contienen otros trabajos sobre asuntos universitarios.

Referencias bibliográficas

- Anteproyecto de Ley Orgánica del sistema Universitario (LOSU) (2021). <https://bit.ly/33RwtmQ>
- Judt, T. (2010). *The memory chalet [El refugio de la memoria]*. Penguin Random House.
- Judt, T. (2005). *Postwar [Postguerra]*. William Heinemann.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGEFRE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 187, de 6 de agosto de 1970, páginas 12525 a 12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LORU). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 209, de 1 de septiembre de 1983, páginas 24034 a 24042. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1983/08/25/11>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 106, de 04 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Miras-Portugal, M. T. (Pres.), Alzaga, Ó., Azcárraga Feliu, J. A., Capmany Francoy, J., Garicano Gabilondo, L., Goñi Urcelay, F. M., Puyol Antolín, R., Rodríguez Inciarte y M., Urrea Corres, M. (2013). *Propuesta para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español*. <https://bit.ly/3spqQ9J>
- Peyrefitte, A. (1973). *Quand la Chine s'éveilla... le monde trembla [Cuando China despierte... el mundo temblará]*. Fayard.

Peyrefitte, A. (1996). *La Chine s'est éveillée [China ha despertado]*. Fayard.

Real Decreto 364/1995, de 10 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento General de Ingreso del Personal al servicio de la Administración general del Estado y de Provisión de Puestos de Trabajo y Promoción Profesional de los Funcionarios Civiles de la Administración general del Estado. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 85, de 10 de abril de 1995. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/03/10/364/con>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 260, de 30 de octubre de 2007, páginas 44037 a 44048. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393>

Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 35, de 10 de febrero de 2011. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/01/28/99/con>

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 233, de 29 de septiembre de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>

Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 275, de 17 de noviembre de 2021, páginas 141583 a 141595. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/11/16/984>

Resolución de 17 de noviembre de 2021, del Organismo Autónomo Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, por la que se

nombran expertos para asesorar a los Comités Asesores de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 281, de 24 de noviembre de 2021, páginas 143980 a 143983. Ministerio de Universidades. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/11/24/pdfs/BOE-A-2021-19324.pdf>

Tarrach, R. (Pres.), Egron-Polak, E., de Maret, P., Rapp, J.-M. y Salmi, J. (2011). *Audacia para llegar lejos: universidades fuertes para la España del mañana*. <https://bit.ly/3ss0rbp>

Biografía del autor

José Adolfo de Azcárraga es Catedrático Emérito de física teórica de la Universidad de Valencia y miembro del IFIC (CSIC-UV). Ha visitado repetidamente las Universidades de Cambridge y Oxford, así como muchos otros centros europeos y americanos. Ha sido IP de proyectos de investigación (1978-2013) y actuado para agencias evaluadoras españolas e internacionales. Es editor y autor de libros científicos y de unos 180 artículos de investigación. Perteneció a varias sociedades científicas internacionales de física y matemáticas (APS, EPS, IAMP), habiendo sido Presidente (2013-21) de la Real Sociedad Española de Física. Fue miembro del Comité de Expertos para la Reforma Universitaria, que emitió su Informe en 2013, y pertenece al Colegio Libre de Eméritos.



<https://orcid.org/0000-0002-6848-1352>