

I Convenció Ciutadana sobre la Universitat Catalana

Cap al IV Congrés Universitari Català

Josep Ferrer, Bernat Padró Nieto, Violeta Quiroga (eds.)

I Convenció Ciutadana sobre la Universitat Catalana

I Convenció Ciutadana sobre la Universitat Catalana

Cap al IV Congrés Universitari Català

Josep Ferrer, Bernat Padró Nieto, Violeta Quiroga (eds.)

© Edicions de la Universitat de Barcelona

Adolf Florensa, s/n

08028 Barcelona

Tel.: 934 035 430

Fax: 934 035 531

comercial.edicions@ub.edu

www.publicacions.ub.edu

ISBN

978-84-475-4192-8

L'edició d'aquesta obra ha estat possible gràcies a la col·laboració de la Diputació de Barcelona.

Aquest document està subjecte a la llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada de Creative Commons, el text de la qual està disponible a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



Índex

Introducció.....	9
Consell de la Convenció Ciutadana sobre la Universitat Catalana	15
DOCUMENT DE CONCLUSIONS I PROPOSTES.....	17
MARC HISTÒRIC I CONTEXTUAL	
ALBERT BALCELLS, Els congressos universitaris catalans.....	31
ANTONI GONZÁLEZ SENMARTÍ, La universitat pública catalana avui.....	45
MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS, Resistencia y sumisión en las políticas educativas de este inicio de siglo.....	63
DEBATS SOBRE LA UNIVERSITAT CATALANA	
MARTA SOLER, Models de govern en universitats de prestigi.....	89
El finançament de la universitat pública	
ESTEVE OROVAL, Història de la política universitària a Catalunya.....	97
JOSEP ORIOL ESCARDÍBUL, Sistemes de finançament de la universitat	104
Impactes i reptes del sistema universitari català	
JOSEP MARIA VILALTA, Impacte social i econòmic de la universitat catalana	115
FRANCESC XAVIER GRAU, Reptes de futur de la universitat pública catalana.....	120
Les condicions laborals del professorat i la qualitat de la universitat	
RAFAEL PLA LÓPEZ, Un professorat sota l'espasa de Dàmocles: la carrera acadèmica i el model d'universitat	133
XAVIER DOMÈNECH SAMPERE, Condicions laborals del professorat i relleu generacional.....	137
ENRIC MARTÍNEZ-HERRERA, Precarització del professorat i qualitat de la universitat	144

La recerca en humanitats i les agències de qualitat

JOAN MANUEL DEL POZO, Valoració social i avaluació tècnica del coneixement humanísticocial.....	149
ANTONI MARTÍ MONTERDE, La destrucció de la recerca en humanitats a Catalunya.....	157

La docència a la universitat

FRANCESC IMBERNON, La docència universitària.....	165
NORA CATELLI, La docencia y la transmisión de saber	169

PONÈNCIES

La funció social de la universitat.....	177
La docència.....	193
La recerca i la transferència.....	217
La política de personal. Les condicions laborals del PDI i la qualitat de la universitat	231
El col·lectiu d'estudiants: el més nombrós i més oblidat del sistema universitari català.....	237
El govern de les universitats	261
El finançament.....	271
Document de síntesi i conclusions generals.....	285
Apèndix	303
Bibliografia	307

Introducció

Les darreres dècades, la universitat catalana ha sofert una profunda transformació que l'ha convertida en una universitat accessible per al conjunt de la població, oberta a l'entorn social i vinculada a les dinàmiques internacionals. Ha superat el retard provocat pel franquisme, i s'ha homologat acadèmicament, tant en docència com en recerca, al nostre entorn europeu. També són evidents els progressos en creixement i en territorialització. Es pot afirmar que, en bona mesura, la nostra universitat ha assolit els objectius plantejats en les tres edicions del Congrés Universitari Català (CUC) celebrades el segle passat: catalanització, autonomia, democratització, qualitat acadèmica i obertura social, entre d'altres. Tanmateix, la societat actual espera que sigui no només una institució acadèmica de qualitat, sinó també un agent de desenvolupament i de benestar per a la ciutadania. Sembla, doncs, necessari un ampli debat sobre la manera d'aprofundir en els avenços de les darreres dècades abans referits.

Determinats sectors han vist en el context actual l'oportunitat per a una explotació comercial de la universitat, i han traslladat al nostre país el debat, present en diversos fòrums internacionals de màxim nivell (Fons Monetari Internacional, Organització Mundial del Comerç, Unesco, etc.), entre un model d'ensenyament superior com a servei públic o la seva transformació en un model que el considera un bé privat susceptible d'explotació comercial. Els partidaris de la mercantilització propugnen que les demandes del mercat són les que han de guiar els objectius de la docència i de la recerca, i per tant proposen una estructura de professorat basada en la temporalitat, la reducció del finançament públic, l'augment de taxes i preus i un model de govern externalitzat i jerarquitzat. Més encara, es reclama una disminució de les dimensions de la universitat pública, restringint-ne l'accés i reduint-ne les plantilles.

L'alternativa és continuar defensant un model d'universitat al servei i a l'abast de tota la societat, aprofundint i completant els elements positius i de modernització de la trajectòria seguida, tot rectificant-ne els defectes. Un servei públic de creació i de difusió de coneixement, però també de cohesió, promoció i desenvolupament social, en el qual els principis bàsics siguin l'autonomia acadèmica i el compromís amb l'entorn. Per dur-ho a terme cal, en particular, un sistema

de finançament públic que garanteixi l'autonomia financera (i, amb aquesta, la igualtat d'oportunitats i l'interès col·lectiu) i un model de govern basat en la corresponsabilització de la comunitat universitària i en la col·laboració social.

En el nostre país, aquest debat coincideix amb una clara demanda d'un nou salt qualitatiu en l'autogovern, motiu que ja justificaria per si sol la reflexió i el debat sobre el futur de la nostra universitat. En efecte, hi ha diversos precedents en aquest sentit, i molt especialment els mencionats tres CUC celebrats fins al moment. Així, foren fruit del I CUC (1903) els Estudis Universitaris Catalans, mentre que el II CUC (1918) va servir de base de la Universitat Autònoma de Barcelona de la II República. El III CUC tingué lloc el 1978 en un moment crucial, al final de la llarga etapa dictatorial i abans del gran desplegament universitari de les darreres dècades.

La I Convenció Ciutadana sobre la Universitat Catalana s'ha proposat analitzar aquests nous reptes i proposar canvis per tal que la universitat pugui fer-hi front, tot mantenint el seu caràcter públic, al servei i a l'abast de tota la societat. En definitiva, pretén actualitzar el model social d'universitat com un element clau del país que volem. Per donar ple sentit a aquest propòsit cal una àmplia participació de la comunitat universitària i de la societat en general. En aquest sentit, fem una crida a la Generalitat i les institucions acadèmiques per a la celebració d'un IV Congrés Universitari Català que estableixi les directrius de la universitat catalana del segle XXI. La I Convenció Ciutadana sobre la Universitat Catalana suposa un primer pas en aquesta direcció, ja que recull els punts de vista tant de membres de la comunitat universitària com d'entitats i associacions de l'entorn social de la universitat. La celebració del IV CUC permetria a la comunitat universitària i a tota la societat reflexionar i debatre sobre les maneres d'impulsar la qualitat acadèmica i el compromís social de la nostra universitat. Aquesta iniciativa ajudaria a recuperar el sentiment col·lectiu d'objectius compartits que tant ha caracteritzat la universitat i la societat catalanes.

Per tot plegat, creiem que ha arribat l'hora de propiciar la convocatòria del IV Congrés Universitari Català per aprofundir i reforçar el caràcter del servei públic universitari, tot donant resposta a les noves demandes socials i a les més grans aspiracions d'autogovern del nostre país.

EL PROCÉS

Ja en els darrers anys, des de diverses instàncies s'havia suscitat la conveniència de celebrar un IV Congrés Universitari Català, i fins i tot s'havia arribat a fer

una «Jornada-fòrum pro-IV Congrés Universitari Català» el 12 de novembre de 2010 al centre Arts Santa Mònica de Barcelona. Finalment, l'assemblea de professorat de les universitats catalanes celebrada el 2 de febrer de 2013 a l'església dels Caputxins de Sarrià en commemoració de la constitució del SDEUB (Sindicat Democràtic d'Estudiants de la Universitat de Barcelona), el 1966, va acordar relançar el debat universitari (tant en els aspectes interns com en temes d'interès general) i molt especialment avançar cap a la celebració d'un IV Congrés Universitari Català.

La iniciativa va ser secundada per professorat de diverses especialitats, provinent de les diferents universitats catalanes, de totes les edats i amb realitats contractuals també diverses. Igualment per personal d'administració i serveis i per estudiants, de perfils variats. Aquest col·lectiu va convenir que, abans de la celebració del IV Congrés, calia engegar una fase prèvia de debat i generació d'argumentari.

Tribuna Universitària de Catalunya

Com a eina per concretar aquesta iniciativa, es va emprendre la Tribuna Universitària de Catalunya, que va celebrar onze sessions entre l'abril de 2013 i l'abril de 2014 (vegeu l'apèndix). La Comissió Organitzadora va estar formada per Josep Ferrer, Violeta Quiroga, Bernat Padró, Antoni Tribó, Josep Manel Parra, Gisela Redondo, Lena de Botton, Alexandre Canturri i Antoni Susín. Es va constituir l'Associació IV Congrés Universitari Català, i es va conformar la web que recolliria les seves activitats i materials.

Aquestes sessions, que van tenir lloc en diversos centres universitaris i van ser presentades per les autoritats institucionals corresponents, van aconseguir aplegar aportacions de personalitats acadèmiques reconegudes en cada tema i la participació de la comunitat universitària. De les onze sessions, nou corresponen directament a qüestions universitàries. Una selecció de les tribunes s'ha incorporat a la secció «Debats sobre la universitat catalana» d'aquest volum.

El Consell Assessor

Per impulsar les següents fases del procés, i en particular l'elaboració de les ponències temàtiques sobre el model d'universitat catalana, el 6 de març de 2014 es va constituir el Consell Assessor a l'Institut d'Estudis Catalans (IEC). Estava format inicialment per Josep Ferrer (Comissió Organitzadora) com a president,

Joandomènec Ros (president de l'IEC) com a vicepresident, i els vocals Muriel Casals (presidenta d'Òmnium Cultural), Lluís Rabell (president de la Federació d'Associacions de Veïns i Veïnes de Barcelona), Arcadi Oliveres (president de la Fundació Justícia i Pau), Joan Viñas Salas (vicepresident de la Xarxa Lluís Vives), Gemma Rauret (exdirectora de l'AQU i de l'ANECA) i Borja de Riquer (Comissió Organitzadora del III CUC).

La vocació d'aquest consell era representar de manera àmplia la societat catalana, per tal que el debat universitari transcendís els murs de l'acadèmia i respongués a les demandes de tot el conjunt de la societat. Per aquest motiu es va anar ampliant progressivament, incorporant nous agents, fins a la seva constitució definitiva el desembre de 2016, que es detalla més endavant.

L'elaboració de les ponències temàtiques

Els treballs per elaborar les ponències es van organitzar inicialment en sis àmbits temàtics: la funció social de la universitat, la docència, la recerca i la transferència, el professorat, el govern i el finançament. Més endavant va afegir-se una setena ponència dedicada al col·lectiu d'estudiants. Per a cadascun dels àmbits es van nomenar uns dinamitzadors, que van ser, respectivament, Ignasi Vila (Universitat de Girona, UdG), Albert Corominas (Universitat Politècnica de Catalunya, UPC), Carles Solà (Universitat Autònoma de Barcelona, UAB), Rafael Pla (Universitat de València, UV), Jordi Mir (Universitat Pompeu Fabra, UPF), Esteve Oroval (Universitat de Barcelona, UB) i Lluís Forcadell (Consell de l'Estudiantat de les Universitats Catalanes, CEUCAT). Més endavant es van configurar els següents equips de redacció i suport:

- *La funció social de la universitat*: Josep Ferrer (UPC), Violeta Quiroga (UB)
- *La docència*: Albert Corominas (UPC), Francesc Imbernon (UB), Antoni Tribó (UPC)
- *La recerca i la transferència*: M. Teresa Anguera (UB), Rosa Solà (Universitat Rovira i Virgili, URV)
- *La política de personal*: Rafael Pla (UV), Joan Viñas (Universitat de Lleida, UdL), Bernat Padró (UB)
- *El govern*: Jordi Mir (UPF), Marta Soler (UB), Teresa Sordé (UAB)
- *El finançament*: Eusebi Jarauta (UPC), Alfons Herranz (UB), Xavier Garcia (UB)
- *El col·lectiu d'estudiants*: Lluís Forcadell (CEUCAT), Ismael Benito (Associació d'Estudiants Progressistes, AEP)

Per orientar i debatre els treballs d'aquests equips es van organitzar dues jornades durant el 2014. La primera, sota el títol «Jornada preparatòria del IV Congrés Universitari Català», va tenir lloc el 9 de maig a l'Institut d'Estudis Catalans i a les Facultats de Filosofia i Geografia i Història de la Universitat de Barcelona. La sessió plenària d'obertura va comptar amb dues intervencions d'excepció: la conferència «Els tres congressos universitaris catalans», a càrrec d'Albert Balcells, catedràtic d'Història de la UAB i vicepresident de la Secció Històrico-Arqueològica de l'IEC, i la conferència «La universitat pública catalana avui», a càrrec d'Antoni González Senmartí, secretari general de la URV. A continuació van tenir lloc les sessions paral·leles per àmbits de treball, on es va presentar un primer esquema per a cada ponència que es va debatre entre els participants.

La segona jornada, sota el títol «Jornada de debat cap al IV Congrés Universitari Català», va tenir lloc el 27 de novembre a la Facultat d'Economia i Empresa de la Universitat de Barcelona i a diverses facultats i escoles de la mateixa universitat i de la Universitat Politècnica de Catalunya: l'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Industrial, la Facultat de Farmàcia, l'Escola Politècnica Superior d'Edificació, la Facultat de Física i l'Escola Tècnica Superior d'Arquitectura. La conferència inaugural «Resistencia y sumisión en las políticas educativas de este inicio de siglo» va ser pronunciada per Marco Antonio Rodrigues Dias, ex-director general d'Educació Superior de la Unesco. La jornada de debat va consistir en una sessió plenària dedicada a la funció social de la universitat i cinc sessions de treball paral·leles sobre la resta d'àmbits. Les tres conferències han estat incloses en el present volum en l'apartat «Marc històric i contextual».

Els debats en aquestes jornades van tenir continuïtat telemàticament, amb més d'un centenar de participants, i van culminar en les ponències que es publiquen en aquest volum i que constitueixen l'eix vertebral de l'argumentari de la I Convenció Ciutadana sobre la Universitat Catalana.

La fase de síntesi

A partir d'aquestes ponències, lliurades pels equips de redacció al llarg del primer trimestre de 2015, el Consell Assessor va elaborar un document provisional de síntesi i conclusions, aprovat el dia 1 d'abril. Aquest document va ser sotmès, en els dos mesos següents, a set sessions de presentació i debat, una a cadascuna de les universitats públiques catalanes. Josep Ferrer va anar a totes en representació de la Comissió Organitzadora de la Tribuna Universitària de Catalunya. A la Universitat de Lleida va ser acompanyat per Joan Viñas; a la Universitat Rovira i Virgili, per Rosa Solà; a la Universitat de Girona, per Ig-

nasi Vila i Xavier Pueyo; a la Universitat Pompeu Fabra, per Jordi Mir; a la Universitat Politècnica de Catalunya, per Neus Cònsul; a la Universitat Autònoma de Barcelona, per Arcadi Oliveres i Borja de Riquer; i finalment a la Universitat de Barcelona, per Maria Teresa Anguera i Gemma Rauret.

El resultat va ser el «Document de síntesi i conclusions generals» que també s'inclou en el present volum. Va ser presentat públicament el 14 de juliol de 2015, a la Facultat d'Economia i Empresa de la UB, amb la cloenda a càrrec del secretari d'Universitats i Recerca, Antoni Castellà.

La fase de conclusions i propostes

Al llarg de tot el procés, la iniciativa va anar ampliant complicitats entre els diversos sectors de la comunitat universitària i, fet que és molt rellevant, entre diferents agents de la societat civil. El Consell Interuniversitari Català va registrar la marca «Congrés Universitari Català», i davant la impossibilitat de seguir treballant amb aquest nom el Consell Assessor va adoptar el de I Convenció Ciutadana sobre la Universitat Catalana, en la seva sessió del 15 de febrer de 2016.

Igualment va crear una Comissió de Redacció, constituïda per Josep Ferrer, Gemma Rauret i Bernat Padró, per tal d'elaborar el «Document de conclusions i propostes», amb la incorporació de les aportacions dels membres del consell i les resultants de les diverses presentacions i debats. La versió inicial de l'esmentat document va ser presentada el 15 d'abril de 2016, a l'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Industrial de Barcelona de la UPC, per ser sotmesa a consideració de diferents entitats del territori al llarg de l'any i revisada al juliol i al desembre. La versió definitiva va ser aprovada el 20 de gener de 2017.

ELS EDITORS

Consell de la Convenció Ciutadana sobre la Universitat Catalana

La composició del Consell (20 de gener de 2017) està formada per persones significades de diferents entitats, organitzacions polítiques i sindicats que, tanmateix, intervenen a títol personal.

PRESIDENT

Josep Ferrer (exrector de la UPC)

VICEPRESIDENT

Joandomènec Ros (president de l'IEC)

ENTITATS I PERSONALITATS

Javier Asenjo (Col·legi d'Economistes de Catalunya)

Alexandre Blasi (Petita i Mitjana Empresa de Catalunya, PIMEC)

Lena de Bottom (Associació IV Congrés Universitari Català)

Josefina Cambra (Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya)

Xavier Cordoncillo (Col·legi d'Enginyers Industrials de Catalunya)

Lluís Forcadell (CEUCAT)

M. Teresa Freixes (Societat Civil Catalana, SCC)

Oriol Illa (Taula del Tercer Sector)

David Miñana i Galbis (Assemblea Nacional Catalana, ANC)

Eloi Palà (Foment del Treball, Associació Independent de Joves Empresaris de Catalunya, AIJEC)

Violeta Quiroga (Tribuna Universitària)

Gemma Rauret (exdirectora de l'AQU i de l'ANECA)

Albert Recio (Federació d'Associacions de Veïns i Veïnes de Barcelona)

Borja de Riquer (Comissió Organitzadora del III Congrés Universitari Català)

J. Oriol Rusca (Intercol·legial de Col·legis Professionals de Catalunya)

Vicenç Tarrats (Consell Econòmic i Social de Barcelona)

Josep Teres (Col·legi de Metges de Barcelona)

Joan Vallvé (Òmnium Cultural)

ORGANITZACIONS POLÍTIQUES

Jèssica Albiach (Catalunya Sí que es Pot, CSQP)

Quim Arrufat (Candidatura d'Unitat Popular — Crida Constituent, CUP-CC)

Antoni Castellà (Junts pel Sí, JxS)

Pilar Díaz (Partit Socialista de Catalunya, PSC)

Arcadi Oliveres (Procés Constituent)

Fernando Sánchez (Partit Popular de Catalunya, PPC)

Jorge Soler (Ciutadans — Partit de la Ciutadania, C's)

ORGANITZACIONS SINDICALS (PDI, PAS i estudiants)

Ismael Benito (Associació d'Estudiants Progressistes, AEP)

M. Isabel García-Planas (Central Sindical Independiente y de Funcionarios, CSI-F)

Nil Homedes (Sindicat d'Estudiants dels Països Catalans, SEPC)

Bernat Padró (Confederació General del Treball, CGT)

Josep Manel Parra (Intersindical — Confederació Sindical Catalana, Intersindical-CSC)

Ramon Sans (Unió General de Treballadors, UGT)

Antoni Tribó (Comissions Obreres, CCOO)

DOCUMENT DE CONCLUSIONS I PROPOSTES

I Convenció Ciutadana sobre la Universitat Catalana. Cap al IV Congrés Universitari Català

Qualitat, autonomia i compromís social
per a una universitat al servei i a l'abast
de tota la societat

ACRÒNIMS

CCUC	Convenció Ciutadana sobre la Universitat Catalana
EEES	Espai Europeu d'Educació Superior
EER	Espai Europeu de Recerca
R+D+I	Recerca+desenvolupament+innovació
PAS	Personal d'administració i serveis
PDI	Personal docent i investigador
RLT	Relació de llocs de treball
TIC	Tecnologies de la informació i la comunicació

PRESENTACIÓ

El Consell de la I Convenció Ciutadana sobre la Universitat Catalana (CCUC) va aprovar el 20 de gener de 2017 el «Document de conclusions i propostes», que reproduïm en les pàgines següents, sobre el model d'universitat que considera adient per al futur del nostre país. Igualment es recullen en aquest volum els documents en els quals s'ha basat, elaborats al llarg dels darrers quatre anys.

En aquest document es ratifica que la universitat catalana està en condicions d'assumir un salt qualitatiu en el compromís social envers el desenvolupament i el benestar del seu entorn. Compromís que ha de reforçar el seu caràcter de servei públic, atent a les necessitats de tota la societat, a l'abast de la ciutadania i basat en la cooperació i corresponsabilització de la comunitat universitària i dels altres actors implicats.

En aquest sentit, aquestes reflexions i propostes es posen a disposició de la Generalitat de Catalunya i de les institucions acadèmiques com a aportació inicial per al desenvolupament del IV Congrés Universitari Català, que, per donar continuïtat als tres celebrats en el segle passat, entenem necessari en els moments actuals.

Barcelona, maig de 2017

BALANÇ I DIAGNÒSTIC

Els darrers quaranta anys la universitat catalana ha aconseguit homologar-se a l'entorn europeu i participa activament a l'EEES i a l'EER. És el moment, doncs, de plantejar-se nous reptes i fites més ambiciosos, i alhora d'esmenar els dèficits detectats i de revertir els retrocessos dels últims anys (en bona part per la insuficiència de recursos).

LA FUNCIO SOCIAL

La universitat ha de ser una institució acadèmica de qualitat, que imparteixi docència d'alt nivell, basada en la recerca avançada, i alhora un agent de desenvolupament socioeconòmic que faci del coneixement una eina d'equitat i benestar.

Davant la disjuntiva sobre com donar resposta a aquestes noves demandes (vegeu la Conferència Mundial Unesco, París, 1998), la I CCUC reafirma el caràcter de servei públic de la universitat, contra l'alternativa de considerar l'educació superior com un bé privat sotmès a tracte mercantil.

Defenseu, doncs, un model d'universitat basat en la qualitat acadèmica, en l'autonomia universitària com a garantia de la llibertat de pensament i d'organització, i en el compromís social per al ple desenvolupament de les persones i per atendre les necessitats del conjunt de la societat (administració, sector productiu, tercer sector, mercat laboral...).

Proposem una concepció global del sistema universitari i científicotècnic català (universitats, centres tecnològics i de recerca...), amb assignació coordinada i planificada dels objectius de les entitats membres, que cooperin en comptes de competir, tot potenciant l'equilibri territorial.

L'objectiu general compartit és un sistema universitari promotor de valors humans i ètics, de l'esperit crític, i inserit en l'àmbit internacional. Alhora, arrelat al nostre entorn, compromès amb la catalanitat, amb el desenvolupa-

ment sostenible i amb la construcció d'un país basat en el coneixement (generalització de l'educació superior terciària, transformació del model productiu, «socialització del coneixement», entre d'altres).

LA DOCÈNCIA

La generalització de l'educació superior requereix potenciar la formació en les seves diferents vessants (universitària, professional, continuada...) i modalitats (presencial, a distància, amb diversitat i flexibilitat horària...) com a instrument de promoció individual i de desenvolupament col·lectiu.

La qualitat d'aquesta formació és un dels principals objectius de la universitat i resulta preocupada per tots els aspectes analitzats en els diferents apartats. En particular ha quedat afectada pels problemes de personal (recanvi generacional, reducció de plantilles, etc.) que s'aborden més extensament més endavant.

Un principi bàsic a tots els efectes és la igualtat d'oportunitats (per accedir als nivells superiors, a l'exercici professional vinculat a l'R+D, etc.), cosa que en particular ens fa optar per tendir cap a la gratuïtat de les matrícules i l'augment de les beques de desplaçament i d'oportunitat, amb controls d'aprofitament no discriminatoris.

D'altra banda, alertem sobre certes distorsions, tant internes (menysteniment de la docència envers la recerca, per exemple) com externes (excessiva fragmentació del saber, conjunturalitat de les demandes, autosuficiència de les TIC, entre d'altres).

Per evitar-les, calen accions acadèmiques per revalorar la docència (en l'avaluació, la selecció...), per destacar la responsabilitat social del professorat, per emfatitzar els continguts (incloent els genèrics, interdisciplinaris, etc.) necessaris per formar persones competents i adaptables i per potenciar els valors que en fan ciutadans crítics.

Calen igualment accions polítiques i organitzatives, com ara establir un mapa de docència, clarificar el marc i els nivells de qualificacions (professional, grau, màster, doctorat...) i dimensionar-los, així com explicitar els objectius de cada integrant del procés formatiu (titulacions, mòduls, assignatures...). Cal garantir que els canvis de marc i de plans docents es basin en el consens i en l'anàlisi dels resultats.

LA RECERCA I LA TRANSFERÈNCIA DELS RESULTATS

Pel que fa a la producció científica, alhora que en constatem el bon nivell (en la banda alta europea per nombre de publicacions i puntera en determinats temes), cal millorar-ne l'impacte general i la transferència dels resultats.

Tanmateix, cal alertar sobre el perill de retrocés a termini mitjà si no es reverteix urgentment la tendència dels darrers anys (retallades, bloqueig de contractacions, beques de recerca, etc.). De fet, s'està perdent una generació per emigració i subocupació —ben preparada per al recanvi generacional i per dur a terme un nou salt qualitatiu—, cosa que malmet notables esforços personals i d'inversió pública. Nogensmenys, cal cridar l'atenció sobre les bosses de PDI encara poc dedicat a la recerca i sobre una competitivitat malentesa que va en detriment de la col·laboració.

Atesa la previsible continuïtat de les dificultats econòmiques, caldrà reforçar altres formes de finançament addicional (fons europeus, empreses, tercer sector...), en especial en aquells projectes amb millors resultats de la recerca, tant l'aplicada com la bàsica.

Des del punt de vista organitzatiu, cal definir una política sobre estructures de recerca: departaments (que n'han deixat de ser l'estructura bàsica), grups de recerca (grandària, lideratges compartits...), centres tecnològics i de recerca (sovint amb bons resultats, però amb perill de descapitalitzar altres estructures de recerca a la universitat i amb insuficient regulació i transparència).

Igualment els progressos en matèria d'avaluació (curricular, de projectes...) encara són insuficients en àrees específiques (humanitats, ciències socials, arquitectura, belles arts, entre d'altres) i en relació amb el doctorat (qualificació, direcció, etc.).

En la propera etapa cal posar especial atenció en la transferència i aplicació dels resultats de la recerca. Són notoris els progressos, però també els dèficits quantitatius i qualitatius.

Pel que fa als qualitatius, cal prevenir contra les possibles desviacions (baix nivell, competència deslleials...) i, en particular, contra els perills de mercantilització (menysteniment de la recerca d'interès social, però no comercialitzable, privatització excessiva dels beneficis de la recerca, ús privat de les infraestructures i recursos públics, facturació a costos marginals, etc.).

El dèficit quantitatiu és principalment atribuïble a l'existència de certs re-cels acadèmics, a la falta d'interfases i sobretot a les mancances en el model productiu, ja que bona part de les empreses, en particular algunes de les més grans, viuen allunyades de l'R+D+I. D'altres tenen centres propis de recerca, sovint desconnectats de la universitat. En sentit positiu, cal destacar que hi ha

sectors significatius, així com pimes, que basen la seva productivitat en la recerca, col·laborant amb la universitat.

Atesa la importància de les pimes i del tercer sector a Catalunya, és especialment necessari potenciar una estructura d'intermediació, abastant el conjunt del sistema científicotècnic català, que faciliti a les empreses i organitzacions socials la identificació i accés als grups de recerca escaients, alhora que incentivi el personal acadèmic a contactar amb les entitats aplicadores de les seves activitats. Aquesta estructura requeriria un òrgan rector independent i autònom.

En particular caldria definir un mapa de prioritats i excel·lència entre els diferents agents de transferència de recerca, per tal d'evitar solapaments i llacunes, així com el foment alhora de la col·laboració i l'optimització de recursos per tal d'assegurar-ne el retorn a la societat tant a llarg com a curt termini.

LA POLÍTICA DE PERSONAL

Novament constatem que en el conjunt dels darrers quaranta anys s'han produït notables avenços en política de PDI: habilitació, estabilitat, avaluació (com ara els sexennis), plantilles, etc.

Entenem que és necessari culminar-los amb la implantació d'una carrera acadèmica ben definida de tipus *tenure track*, l'equiparació del personal funcionari i laboral i la flexibilització dels perfils individuals de docència/recerca, tots els quals haurien de permetre desenvolupar plenament la carrera acadèmica. I això no només per respecte als drets individuals, sinó també per millorar el funcionament de la institució, tot fomentant la corresponsabilització i el sentiment col·lectiu de pertinença.

En el mateix sentit, és urgent revertir els retrocessos dels darrers anys (retallades, reforma laboral, interrupció de la carrera acadèmica, taxes de reposició, absència de RLT...), que han dut a una situació alarmant de reducció de plantilles, d'entrebancs i allargament dels processos d'estabilització, de bloqueig de les expectatives de promoció, d'augment de la precarietat i d'estrès laboral.

En particular, cal denunciar les justificacions fal·laces com ara que hi ha massa educació superior quan és encara insuficient. O també que la inestabilitat sigui saludablement incentivadora quan, ben al contrari, perjudica la qualitat (taylorisme enfront de toyotisme),¹ penalitza el pensament crític, dificulta la col·laboració...

¹ Vegeu la ponència «La política de personal. Les condicions laborals del PDI i la qualitat de la universitat» en aquest mateix volum.

Igualment cal garantir la plena autonomia en la selecció del professorat (per exemple, en el nomenament dels tribunals de places Serra Húnter), acompanyada de transparència i retiment de comptes.

En el PAS també hi ha hagut avenços notables de professionalització (dignificació, eficàcia...), tot i que sovint no hi ha hagut una suficient tasca de formació (en llengües o informàtica, per exemple).

Altre cop cal cridar l'atenció sobre els perills de retrocés en la qualitat del servei derivats, per exemple, de la reducció de plantilles, de la pèrdua de drets laborals, de la precarització (temporalitat, personal de suport a la recerca, contractes en pràctiques, etc.) i de certes externalitzacions i subcontractacions.

En aquest sentit, cal vetllar perquè la creació d'entitats mixtes o de consorcis (TIC, biblioteques...) no suposi una privatització encoberta, ni privi el personal afectat dels drets de participació en els òrgans de representació i govern.

D'altra banda, alertem contra una deriva cap a la jerarquització que ha perjudicat la corresponsabilització i motivació del PAS. Igualment alertem contra una tendència burocratitzadora que fa més feixugues les tasques tant del PAS com del PDI.

EL COL·LECTIU D'ESTUDIANTS

Cal analitzar i tenir una visió global del cicle de vida del col·lectiu d'estudiants, des de l'accés fins a la titulació corresponent. Ja s'ha dit que l'aposta per un accés equitatiu i igualitari ens fa optar per la gratuïtat de les matrícules i per beques complementàries, introduint la possibilitat de «beques en espècie» (transport, habitatge...). Igualment, cal aspirar a un accés més divers i inclusiu (població migrant, diversitat funcional, etc.), més conscient i orientat.

Tanmateix, la igualtat d'oportunitats hauria de preveure també l'accés als recursos necessaris (com ara el material docent o les eines informàtiques), la generalització de la mobilitat internacional, la disponibilitat d'espais amb equipament i ambient adequats i molt en especial la disponibilitat de temps, ja que es tendeix cap a l'estudi a temps complet, difícil de compaginar amb jornades de treball extern. En aquest sentit, cal replantejar el sistema de pràctiques (remuneració, finalitat formativa, etc.).

Pel que fa a la carrera estudiantil, cal una anàlisi continuada dels continguts acadèmics i de les competències adquirides, com ja s'ha dit, molt especialment amb motiu de l'aplicació del Pla Bolonya i de la seva eventual reforma.

Per evitar biaixos extraacadèmics en el debat, cal igualar les condicions econòmiques dels graus i màsters (taxes, beques...), de manera que es diferenciïn essencialment per l'exigència i el nivell de formació i competències.

Cal tenir en compte també el valor formatiu i el benefici comú de la participació del col·lectiu d'estudiants en la vida universitària: implicació en la presa de decisions a tots nivells (procés d'ensenyament, centre docent, universitat, sistema universitari...), que requereix el corresponent suport i reconeixement; potenciació de l'associacionisme universitari (espai, dotacions, col·laboracions, horaris, etc.); participació en les comissions i processos d'avaluació de la qualitat (dels estudis, del professorat...).

EL GOVERN

Desmentint un altre tòpic, cal remarcar que hi ha diversos models de govern, sense que pugui establir-se una correlació clara amb la qualitat de la universitat.

Proposem com a principis generals: el respecte als valors democràtics, la corresponsabilització —element necessari en tota «organització de professionals» com ho és la universitat—, la transparència i el retiment de comptes.

En relació amb aquest darrer punt, l'avaluació ha d'emprar criteris i indicadors adients a la missió i objectius de cada universitat, que en tinguin en compte el context i la trajectòria, cosa que sovint es troba a faltar en els rànquings o en les agències d'acreditació.

Entenem que el punt clau és la clarificació del repartiment de responsabilitats i competències entre les instàncies involucrades: l'administració (planificació i coordinació, regulació general...), el consell social (temes de major vinculació social, com ara l'avaluació o potser les negociacions sindicals), la gerència (plena responsabilitat econòmica) i la comunitat universitària (organització interna, assumptes acadèmics, etc.). Per fer efectius aquests canvis calen reformes estructurals, per exemple, en la composició dels consells socials, en l'estatus jurídic de les gerències i en la representació (acadèmica, professional, estamental...) de la comunitat universitària en els òrgans de govern.

És en aquest darrer nivell intern on cal emfatitzar la corresponsabilització, que en particular suposa la participació dels diferents sectors, l'electivitat dels càrrecs i la col·legialitat de les decisions.

EL FINANÇAMENT

Entenem que el finançament de la universitat s'ha de regir pels principis següents:

Suficiència de les aportacions públiques, per garantir la qualitat i l'autonomia, a partir dels objectius i dimensionaments establerts. En particular, les aportacions privades no han de condicionar el funcionament ni els objectius generals.

Estabilitat (en els models de finançament, en els contractes programa...) que permeti una planificació a termini llarg i mitjà.

Eficiència en la utilització dels recursos, garantida per mecanismes de retiment de comptes i d'avaluació. Novament cal desfer tòpics, alertant que els mecanismes de mercat no resulten adequats, ja que l'oferta/demanda d'educació superior presenta falta d'elasticitat, insuficient transparència i grans externalitats positives, entre d'altres.

Equitat en la distribució de recursos, entre la diversitat d'entitats i actors. En particular, pel que fa al col·lectiu d'estudiants ja s'ha dit que les beques i els crèdits no la garanteixen: les taxes acaben sent dissuasives, es generen bombolles de deute estudiantil, etc. Pel que fa a les institucions, també s'ha dit que els indicadors genèrics resulten discriminatoris si no s'adapten adequadament.

MARC HISTÒRIC I CONTEXTUAL

Els congressos universitaris catalans¹

Albert Balcells²

Abans d'analitzar el present i de projectar el futur de les universitats catalanes, s'ha cregut convenient donar un cop d'ull enrere als tres congressos universitaris que són l'antecedent de l'actual reflexió. El primer es va celebrar el 1903; el segon, el 1918, i el tercer, el 1978. Els marcs polítics en què se situen cada un d'ells són, en el cas del primer, les primeres passes del catalanisme polític en els inicis del regnat d'Alfons XIII; en el cas del segon, la Mancomunitat de Catalunya, i en el del tercer, la transició vers un règim constitucional després de la dictadura franquista.

EL PRIMER CONGRÉS UNIVERSITARI CATALÀ (1903)

El Primer Congrés Universitari Català fou un dels efectes de l'ascens del moviment catalanista. El 1901 la Lliga Regionalista de Catalunya havia guanyat les eleccions generals a la ciutat de Barcelona i mai més cap dels dos partits monàrquics espanyols alternants no va guanyar uns comicis a la ciutat. La revista estudiantil *Universitat Catalana*, a la seva primera època, entre el 1900 i el 1902, actuà com a preludi del Primer Congrés Universitari Català. La Universitat de Barcelona, l'única existent aleshores a Catalunya i a les illes Balears, era criticada com una dependència burocràtica de l'Estat centralista i uniformitzador espanyol, rutinària, sense recerca, un centre d'expedició de títols per a exercir determinades professions, una institució divorciada de la cultura catalana, amb el castellà com a única llengua de docència i amb un rector designat pel Govern espanyol. Els estudis de doctorat només es podien cursar a Madrid i només allí es podia obtenir el títol de doctor; per això, la universitat de la capital

1 Aquest text va ser presentat a la sessió plenària d'obertura de la Jornada Preparatòria del IV Congrés Universitari Català, celebrada el dia 9 de maig de 2014 a l'Institut d'Estudis Catalans.

2 Albert Balcells és catedràtic d'Història a la Universitat Autònoma de Barcelona. Va ser president de la Secció Històrico-Arqueològica de l'Institut d'Estudis Catalans des del 1998 fins al 2006. Actualment és vicepresident de la Secció Històrico-Arqueològica de l'IEC.

del regne es denominava Universidad Central. Alguns professors de la Universitat de Barcelona eren valuosos, però la institució en el seu conjunt no gaudia de gaire bona imatge als ulls de la intel·lectualitat catalana.

Tres associacions d'estudiants i l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana organitzaren el Primer Congrés Universitari Català. L'autonomia universitària era considerada no sols com una exigència del catalanisme, sinó també com un aspecte indispensable del regeneracionisme, que volia superar l'endarriment espanyol, que s'havia posat en evidència de manera humiliant amb la desfeta colonial del 1898. Cal dir que la Institución Libre de Enseñanza a Madrid i el reformisme educatiu espanyol també consideraven indispensable l'autonomia de les universitats seguint el model anglosaxó enfront del model napoleònic francès, que era el que seguia l'espanyol.

El rector no permeté la celebració del Primer Congrés Universitari Català al recinte de la Universitat de Barcelona, que aleshores cabia sencera a l'edifici de la plaça de la Universitat, llevat de la Facultat de Medicina, que encara es trobava, fins al 1906, al carrer del Carme. Però l'Ajuntament de Barcelona, on el catalanisme ja tenia una important minoria de regidors, cedí als organitzadors el Palau de Belles Arts, que era davant del parc de la Ciutadella i havia estat erigit amb motiu de l'Exposició Universal del 1888.

El Congrés se celebrà entre el 31 de gener i el 2 de març de 1903. El president fou el catedràtic de Literatura Josep Franquesa i Gomis, que presidia aleshores l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana i pertanyia a la Unió Catalanista. El president efectiu fou l'estudiant Jaume Algarra, futur catedràtic d'Hisenda Pública de la Universitat de Barcelona. Una manifestació prèvia d'estudiants amb barretina volgué indicar la voluntat catalanitzadora de la Universitat. Encara que el Primer Congrés Universitari Català fou un congrés d'associacions estudiantils, la intervenció d'intel·lectuals i professionals adults i de prestigi fou notable i decisiva, tot i que el professorat universitari es mantingué al marge d'aquella assemblea, amb unes poques excepcions.

Al costat de la reivindicació de la capacitat d'autoorganització de la universitat i de l'ús de la llengua catalana a les seves aules, convé destacar la introducció d'ensenyaments referits al context català com a part de la catalanització de la institució, juntament amb unes bases que configuraven una reforma sumària de la pedagogia universitària en favor del treball pràctic i personal dels estudiants i en contra de l'ensenyament memorístic i la recepció passiva dels coneixements.

La conseqüència més notable del Primer Congrés Universitari Català fou la creació dels Estudis Universitaris Catalans (EUC), que comprenien diverses càtedres lliures i entre les quals tingueren més continuïtat, sense ser les úniques.

ques, la d'història de la literatura catalana, confiada al catedràtic Antoni Rubió i Lluch; la d'història de Catalunya, exercida inicialment per Francesc Carreras Candi, i la de dret civil català, que professà Antoni Borrell i Soler. Mentre l'Estat no es fes càrrec econòmicament d'aquestes càtedres lliures, es confiava en el patrocini de les corporacions públiques de Barcelona, de l'Ateneu Barcelonès i de les corporacions econòmiques de la ciutat. L'Estat negà el seu suport i els EUC, que nasqueren com a associació privada, s'hagueren d'acollir, fora del clos de la Universitat, a l'hospitalitat de l'Ateneu Barcelonès, del Centre Excursionista de Catalunya i del Cercle Artístic de Sant Lluc. Carles Francisco i Maymó, jove advocat que pertanyia a l'Acadèmia de Legislació i Jurisprudència de Barcelona, fou el primer secretari i organitzador d'aquells Estudis, que, tot i no tenir cap reconeixement oficial, aviat exerciren el paper, en certa manera, d'uns estudis de tercer cicle o de màster que la Universitat de Barcelona no tenia i, per tant, contribuïren a formar una minoria d'universitaris que més tard tindrien un paper molt destacat en la cultura catalana i alguns dels quals arribarien a ser professors de la mateixa Universitat més endavant.

La creació de l'Institut d'Estudis Catalans (IEC) el 1907 per Enric Prat de la Riba, quan tot just acabava de ser elegit president de la Diputació de Barcelona per obra de la victòria electoral de la Solidaritat Catalana, significà un reforç per als EUC, que comptaren amb vincles amb aquella nova entitat que significava un inici d'institucionalització de l'alta cultura catalana. Així, el primer president de l'IEC fou el professor dels EUC Antoni Rubió i Lluch, catedràtic de la Universitat, on havia succeït feia anys Manuel Milà i Fontanals. Enric Prat de la Riba, el 1896, havia escrit que les universitats espanyoles «no son más que oficinas de la ciencia». El 1910 deia davant de la Diputació de Barcelona, amb motiu de l'ampliació de l'IEC: «Res podem fer directament per la Universitat. La legislació ha fet de la Universitat espanyola un conglomerat d'oficines administratives expenedores de patents de monopoli per a l'exercici de determinades professions, amb un caràcter uniforme en tot el país, sense vida pròpia, sense individualitat ni caràcter».

Mentrestant, la llengua catalana, sense unificació ortogràfica ni depuració lèxica, era encara un àmbit polèmic, i caldria esperar les *Normes ortogràfiques* del 1913, elaborades per l'IEC, i la creació per a Pompeu Fabra de la càtedra de Gramàtica Catalana, dotada per la Diputació de Barcelona, perquè el rector de la Universitat de Barcelona, amb el permís de la superioritat, concedís una aula del recinte universitari per a les classes d'aquesta càtedra lliure.

Entre el 1903 i el 1913, les càtedres dels EUC passaren de tres a deu per a tornar a limitar-se a les tres primitives de literatura catalana, dret català i història de Catalunya. En temps de la Mancomunitat de Catalunya, consti-

tuïda el 1914 com a federació de les quatre diputacions provincials catalanes, els EUC passaren a ser patrocinats per la corporació regional catalana i a ser acollits al Palau de la Generalitat. Presidí primer la Mancomunitat Enric Prat de la Riba i, a la seva mort prematura el 1917, fou escollit l'arquitecte i historiador de l'art Josep Puig i Cadafalch, també membre de la Lliga Regionalista, antic professor d'història de l'art català als EUC i, alhora, president des del 1915 de la Secció Històrico-Arqueològica de l'IEC.

EL SEGON CONGRÉS UNIVERSITARI CATALÀ (1918)

El 1918, quinze anys després del Primer Congrés Universitari Català, se celebrà el segon. Significativament, aquest ja es pogué dur a terme a l'edifici central de la Universitat de Barcelona. El nombre de catedràtics i de professors auxiliars partidaris de l'autonomia i de la reforma de la Universitat Catalana havia crescut entre aquells pocs que havien passat pel laberint de les oposicions a Madrid i pels concursos de trasllat del cos funcional. També, a la vegada, havia madurat entre els estudiants la voluntat de canvi de la seva Universitat. Una trajectòria paradigmàtica era la de Pere Bosch Gimpera, catedràtic des del 1916. Havia ensenyat prehistòria i arqueologia als Estudis Universitaris Catalans i era el responsable del Servei d'Excavacions, patrocinat per l'Institut d'Estudis Catalans. Fou uns dels promotors del Segon Congrés Universitari Català del 1918 i, quinze anys més tard, el 1933, seria elegit democràticament pel Claustre Rector de la Universitat Autònoma de Barcelona.

El 1918, encara, el rector de reial ordre ajornà el començament del Segon Congrés Universitari Català amb motiu d'una de les sovintejades suspensions de garanties constitucionals d'aquell agitat període. Continuava la Primera Guerra Mundial a Europa, la lluita de classes a Barcelona havia començat una fase de violenta crispació i la monarquia d'Alfons XIII havia entrat en un període de crisi política crònica que portaria el rei a acceptar cinc anys més tard el cop de Primo de Rivera, el setembre del 1923.

El 7 d'abril de 1918 començà el Segon Congrés Universitari Català amb una participació més important de professors universitaris que en el primer, encara que continuaven sent una minoria en el conjunt docent. També fou una iniciativa de les associacions estudiantils. El presidí el catedràtic de Fisiologia August Pi i Sunyer, membre de l'Institut d'Estudis Catalans. Entre els ponents dels diversos temes que intervingueren al Paranimf trobem personalitats de tendències molt diverses, per exemple Eugeni d'Ors, ideòleg del Noucentisme i en aquell moment director d'Instrucció Pública de la Mancomuni-

tat i alhora secretari general de l'IEC, o el republicà obrerista Francesc Layret, que seria assassinat el novembre del 1920. Entre les figures rellevants del congrés es trobaven el catedràtic de Mecànica Racional i organitzador del Servei Meteorològic de Catalunya Eduard Fontserè, l'auxiliar de literatura Manuel de Montoliu, el catedràtic d'Ètica Tomàs Carreras Artau i el seu ajudant Josep M. Batista i Roca, que actuà com a secretari del congrés. Una frase d'August Pi i Sunyer esdevingué el lema de l'assemblea: «De les tasques del Congrés, en sortirà la Universitat Catalana, que farà homes de ciència, que farà catalans».

El Segon Congrés Universitari Català demanà ajut a la Mancomunitat de Catalunya i el president Puig i Cadafalch acollí amb simpatia les seves propostes, però era evident que sense autonomia política per a Catalunya era inviable la de la Universitat, indispensable per a la seva catalanització i per a la reforma dels ensenyaments. La Mancomunitat no tenia competències en matèria d'educació superior ni posseïa recursos econòmics per a fer-se càrrec de la universitat estatal, si bé podia enorgullir-se de la seva pròpia obra a la Universitat Industrial, on Diputació i Mancomunitat estaven creant un conjunt d'escoles tècniques i professionals, radicades la major part al clos de l'antiga fàbrica Batlló al carrer d'Urgell de Barcelona. A més del seu prestigi, aquestes escoles sumaven un nombre d'alumnes superior al del conjunt de les cinc facultats de la Universitat de l'Estat a Barcelona. Tot i això, convé recordar que a la Universitat Industrial, també denominada Universitat Nova, li mancaven per a culminar la seva estructura com a autèntica universitat politècnica les escoles superiors, perquè entre el 1916 i el 1917 les escoles superiors d'Enginyers Industrials, d'Arquitectura i de Belles Arts havien optat per dependre directament de l'Estat i no de la Diputació de Barcelona, que havia mantingut aquells centres des de la seva fundació en el segle XIX i ara es considerava amb dret a regular-les com el seus altres centres de la Universitat Industrial.

Al marge de la universitat oficial, funcionaren, sota el patrocini de la Mancomunitat, els Cursos Monogràfics d'Alts Estudis i d'Intercanvi, per mitjà dels quals eminents personalitats foranes donaren cursets especialitzats d'humanitats i de ciències experimentals i exactes a un públic reduït de professionals universitaris. Foren setanta-quatre cursos del 1915 al 1923. Entre els qui donaren cursos trobem Jacques Hadamard, Bertrand Russell i Albert Einstein.

Però tornem a la universitat estatal. Els homes del Segon Congrés Universitari Català descartaven la creació d'uns estudis paral·lels i apostaven per la ineludible reforma i autonomia de la universitat estatal de Barcelona. Les conclusions del Congrés foren subscrietes per vint-i-sis professors i es constituí una junta permanent composta per Eduard Fontserè per Ciències, Jaume Serra Húnter per Filosofia i Lletres, Pere Nubiola per Medicina, Jaume Algarra per

Dret i Antoni Soler i Batlle per Farmàcia. Les conclusions del Segon Congrés Universitari Català donaren lloc a un projecte d'estatut de la Universitat Catalana al començament del 1919. Es demanava que la llengua oficial a la Universitat fos la catalana, que es poguessin fer els cursos de doctorat a Barcelona i que la filologia catalana, la literatura catalana i la història de Catalunya fossin incorporades al segon cicle de la Facultat de Filosofia i Lletres, segons un projecte presentat a Madrid de reforma dels plans d'estudis, fins aleshores uniformitzadors. Al mateix temps, alguns catedràtics posaren en marxa uns cursos lliures monogràfics a la mateixa Universitat, que eren en certa manera una mostra del millor que podia donar de si mateixa la reforma proposada.

Però, com s'acaba d'indicar, sense autonomia política per a Catalunya era inviable l'autonomia universitària i el gener del 1919 el Congrés dels Diputats es negà en rodó a discutir el projecte d'Estatut d'autonomia elaborat a Barcelona per la Mancomunitat i els parlamentaris catalans. Malgrat aquesta gran contrarietat, el maig del mateix 1919 un decret d'autonomia universitària del ministre conservador César Silió semblà que deixava una porta oberta. El preàmbul del decret confessava així quina era la situació universitària:

Las Universidades españolas [...] son hoy casi exclusivamente escuelas que habilitan para el ejercicio profesional. El molde uniformista en que el Estado las encuadra y la constante intervención del poder público en la ordenación de su vida no lograron las perfecciones que sin duda se esperaban y sirvieron en cambio para suprimir el espíritu de noble emulación y para matar iniciativas que sólo en el porvenir hayan esperanzas de prevalecimiento.

Amb dificultats i constància, els professors autonomistes de la Universitat de Barcelona aconseguiren l'aprovació d'un avantprojecte molt moderat, que fou acceptat a Madrid per decret el 9 de setembre de 1921. Però el 31 de juliol de 1922 un altre decret ministerial donà marxa enrere i suspengué qualsevol pas vers l'autonomia universitària. En realitat, la inèrcia i el conformisme regnaven entre la majoria dels catedràtics de la Universitat de Barcelona i només un canvi polític radical podia capgirar la situació.

El setembre del 1923 començà la dictadura del general Primo de Rivera, que el 1925 acabà suprimint la Mancomunitat de Catalunya després d'haver-la desnaturalitzat. Començà per la prohibició de l'ús del català i de la senyera a les corporacions públiques, continuà amb la suplantació dels càrrecs polítics electes per altres de designats, l'acomiadament de cent quaranta professors de les escoles de la Universitat Industrial i la supressió d'alguns dels seus centres i, alhora, liquidà la càtedra de Gramàtica Catalana de Pompeu Fabra,

que s'hagué de refugiar a l'Ateneu Polytecnicum. Aquell nou ateneu, promogut per Rafael Campalans, Francesc d'Assís Galí i Ferran Valls i Taberner, estava sota mecenatge privat, igual que els EUC, expulsats del Palau de la Generalitat i desproveïts de la subvenció pública, de la mateixa manera que ho estava l'Institut d'Estudis Catalans. El 1929 l'agitació universitària contribuï a l'afèbliment de la dictadura, que hagué de tancar temporalment la Universitat de Barcelona, igual que la de Madrid.

LA UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA A LA CATALUNYA REPUBLICANA

La tasca del Segon Congrés Universitari Català del 1918 no fou estèril perquè el seu mèrit consistí a dissenyar les línies mestres del que seria quinze anys després, el 1933, la Universitat Autònoma de Barcelona, ja en plena República i amb la Generalitat de Catalunya, un cop aprovat per les Corts Constituents l'Estatut d'autonomia de Catalunya, el setembre del 1932. Però cal advertir que l'ensenyament, una competència fonamental reclamada pels catalans, no va estar entre les competències traspassades a Catalunya. Aquesta va ser una de les mancances més greus de l'Estatut del 1932. Per això, la solució que es trobà va ser fer dependre la Universitat de Barcelona d'una mena de condomini entre la Generalitat i el Ministeri d'Instrucció Pública, plasmat en un patronat de composició paritària, amb cinc membres designats pel Govern de la República i cinc per la Generalitat, la qual contribuïa econòmicament a la reforma de la Universitat de Barcelona. Formava part d'aquest patronat el rector, elegit democràticament per quatre anys pel Claustre de Professors, i fou nomenat Bosch Gimpera. Cal advertir que aquesta solució —la reforma de la vella universitat espanyola a Barcelona en lloc de deixar-la en mans exclusivament de l'Estat i de crear-ne una de nova catalana— no sols era la més factible, atès el seu reduït nombre d'alumnes i els mitjans econòmics insuficients de la Generalitat, sinó que era també la més escaient per a un diàleg entre la cultura catalana i l'espanyola, diàleg que es manifestà més difícil del que s'havia previst per culpa de les suspicàcies i restriccions mentals des de Madrid.

Malgrat totes les dificultats, a partir del 1933, la Universitat experimentà un canvi notable. Els estudiants tingueren per primer cop representants als claustres de professors, i foren nomenats professors agregats i professors encarregats de curs personalitats com, per exemple, Carles Riba, Ferran Soldevila, Joan Coromines, Pere Bohigas o Ramon d'Alòs-Moner a la Facultat de Lletres; Ignasi Barraquer, Vicenç Carulla, Manuel Corachan o Lluís Sayé a la

Facultat de Medicina; Ramon Coll i Rodés, Josep M. Tallada o Josep Anton Vandellós a la Facultat de Dret, la qual ara incloïa els estudis econòmics i socials. En total, els nous professors foren vuitanta-set de diverses categories i especialitats. La Universitat era petita, les cinc facultats sumaven poc més de dos mil estudiants, que equivalien al 0,12 per mil de la població catalana, mentre que actualment són uns 177.000 els estudiants presencials, l'equivalent a l'1,7 per mil dels habitants del Principat.

A partir del 1933, professors i alumnes empraven el català i el castellà. La llengua pròpia de Catalunya era cooficial. Aquelles matèries que feien referència a la cultura i a la realitat catalanes, abans excloses de l'ensenyament universitari, ara hi eren finalment incloses. Desaparegueren els alumnes lliures i s'amplià el nombre de beques. S'aproven les assignatures per assistència i treball personal i només hi havia dos exàmens generals davant un tribunal a mitja carrera i al final. Els seminaris, precedents dels actuals departaments, tendiren a substituir les càtedres i a incorporar programes de recerca al costat de la docència. La biblioteca, el jardí, els laboratoris i l'edifici de la Universitat experimentaren una millora notable. Al vespre, els Estudis Universitaris per a Obrers oferien una divulgació cultural de qualitat als treballadors.

Havia estat el Patronat, presidit per Pompeu Fabra, i no el claustre, el que havia redactat el projecte d'estatut de la Universitat, aprovat pels governs de la República i de la Generalitat. Comptant amb l'experiència anterior, l'autonomia de la Universitat es va establir des de d'alt i amb el suport del poder polític. D'això en faria cavall de batalla un sector reticent de catedràtics, entre els quals ara, al costat d'espanyolistes de dretes, n'hi hauria alguns dels que el 1918 havien defensat les reformes. Però l'oposició interna no tingué cap resultat fins que des de Madrid s'aprofità la revolta del Govern català de Lluís Companys del 6 d'octubre del 1934 per a suspendre l'autonomia universitària catalana, malgrat que la Universitat no havia pres part en absolut en la revolta, que havia durat deu hores, a Barcelona.

Després de l'interludi del 1935, el Patronat i l'estatut de la Universitat Autònoma foren restablerts al mateix temps que ho era el Govern de Lluís Companys després de la victòria de les esquerres a les eleccions del febrer del 1936. Però pocs mesos després, en plenes vacances, esclatava la Guerra Civil. En el curs 1936-1937 no es feren les classes i no es reprengueren fins a l'octubre del 1937. Entre depurats, jubilats abans d'hora i evadits, el 19% del professorat fou acomiadat. Els alumnes en edat militar i útils per al servei foren mobilitzats, fet que va buidar en bona part les aules. Sota els bombardejos, les alarmes i la gana, la Universitat Autònoma aguantà estoicament.

TRENTA-SIS ANYS DE DICTADURA FRANQUISTA

Quan arribaren els vencedors el 1939, la llengua i la cultura catalanes foren prosclites, la depuració excloué gairebé la meitat del professorat d'abans de la guerra, els estudiants quedaren inscrits forçosament en el falangista Sindicato Español Universitario (SEU). Tot era pitjor que quinze anys enrere, però, malgrat tot, el record vague de la Universitat Autònoma no acabà de desaparèixer, encara que els nous estudiants no l'havien conegut.

El franquisme donava per fet que els estudiants pertanyien a la classe dels vencedors encara que fossin catalans, però el 1957 es trobà amb la sorpresa de l'assemblea lliure al Paranimf i reaccionà amb la repressió. El SEU, malgrat tot, s'anà fonent i, nou anys més tard, el 1966, la simpatia general ciutadana acompanyà els fundadors del Sindicat Democràtic d'Estudiants de la Universitat de Barcelona (SDEUB) a la seva assemblea constitutiva al convent dels Caputxins de Sarrià. Foren rodejats, detinguts i expulsats vint-i-nou estudiants de la Universitat i seixanta-nou professors durant dos anys. Presidí aquella reunió una figura representativa de la cultura catalana, Jordi Rubió i Balaguer. Era tot un símbol de la voluntat d'empalmar amb una tradició violentament estroncada. Havia estat el primer director de la Biblioteca de Catalunya fins al 1939, havia professat a la Universitat Autònoma fins al mateix any i fins feia poc havia estat professor dels Estudis Universitaris Catalans, que havien tornat a funcionar fora de la Universitat, a cases particulars, sota el franquisme. A més, Jordi Rubió seria president el 1967 de l'Institut d'Estudis Catalans, que havia subsistit sense reconeixement oficial, foragitat del seu estatge i privat de subvenció pública. El 1969 Rubió i Balaguer fou el primer que rebé el nou Premi d'Honor de les Lletres Catalanes.

El 1968 el govern espanyol creà la Universitat Autònoma de Barcelona, que aniria a parar a Bellaterra. El nom rememorava, potser involuntàriament, la del 1933, i el record d'aquella breu experiència es revitalitzà i fins i tot s'idealitzà. La majoria dels professors expulsats el 1966 tornaren a les universitats catalanes, alguns arribarien anys més tard a degans i fins i tot a rectors, igual que algun dels estudiants sancionats del SDEUB. El 1971 es creava la Universitat Politècnica de Catalunya amb les escoles tècniques superiors i mitjanes. El 1970 s'havia promulgat la Llei general d'educació, el canvi més notori des de la Llei Moyano, del 1857.

Una fragmentació esquerranista succeí al desaparegut SDEUB. L'«amnistia» universitària, que pocs anys abans hauria estat saludada amb entusiasme, arribava tard. La repressió es desencadenà quan un grup extremista assaltà el Rectorat i llençà el bust de Franco pel balcó el gener del 1969. Hi havia hagut el

Maig francès del 68 i amb l'estat d'excepció el règim franquista volgué curar-se en salut.

Durant els darrers quinze anys del règim franquista, la Universitat de Barcelona, ella sola, quintuplicà l'alumnat. A la dictadura se li escapava de les mans aquella universitat massificada, però amb signes clars de voluntat de renovació, aquella universitat on la docència era confiada a una majoria de professors interins, els PNN (professors no numeraris). La vaga del professorat no numerari del 1975 durà mig curs i acabà amb l'aprovat general polític, però el règim franquista, en decadència, ni tan sols deixà de pagar els sous del professorat vaguista.

L'agitació en pro de l'amnistia, les llibertats i l'Estatut d'autonomia prengué al carrer, durant el 1976, unes proporcions mai vistes. La transició, després de la mort del dictador, acabà sent una reforma pactada entre exfranquistes i oposició antifranguista. Les primeres eleccions democràtiques del juny del 1977, amb la victòria de les esquerres i de les forces autonomistes a Catalunya, acabaren portant, per mitjà d'una complicada negociació, el restabliment provisional de la Generalitat, presidida per Josep Tarradellas, arribat d'un llarg exili durant el qual havia sostingut en solitari la institució liquidada pel general Franco.

EL TERCER CONGRÉS UNIVERSITARI CATALÀ (1978)

Entre el 10 i el 14 d'abril de 1978, quan la Generalitat encara no tenia altres competències ni recursos que els de la Diputació de Barcelona, quan encara no s'havia aprovat la Constitució del desembre del 1978 ni l'Estatut de Catalunya del desembre del 1979, se celebrà el Tercer Congrés Universitari Català. Amb aquest congrés es volia començar a redreçar unes universitats molt deteriorades, que havien contribuït amb la seva resistència a fer inviable la continuïtat indefinida de la dictadura. El Tercer Congrés Universitari Català es considerava vinculat al Congrés de Cultura Catalana del 1975 al 1977.

Un pregó llegit al Saló de Cent de l'Ajuntament de Barcelona per Jordi Maragall i Noble el 14 de març de 1978 serví de pròleg del Tercer Congrés Universitari Català. Com a humanista Jordi Maragall es preguntava:

La Universitat ha de formar savis i erudits o bé ha de formar homes amb capacitat de fer bon ús del saber i de l'erudició? [...] És bo de recordar, però, que el dèficit bàsic de Catalunya no és el de capacitats individuals, sinó de formes de convivència ciutadana [...]. Si la futura Universitat Catalana esdevé un model

de convivència, una planta pilot que ofereix l'exemple d'actuació d'uns homes lliures, haurà acomplert una de les tasques fonamentals per a posar la societat catalana al nivell òptim de capacitat estructuradora de les noves fórmules d'un progrés humanitzador.

El Congrés fou inaugurat al Paranimf de la Universitat de Barcelona, un lloc de tants records, i presidit per una mesa formada pel rector de la mateixa universitat, Antoni M. Badia Margarit; el de l'Autònoma, Josep Laporte, i el de la Politècnica, Julià Fernández, a més del conseller de Cultura de la Generalitat, Pere Pi i Sunyer. Una pancarta amb una sola paraula —«Autonomia»— presidia el Paranimf. La solució d'un tercer poder mixt, el del Patronat del 1933, quedava del tot descartada. Es volia, a més, evitar el perill que l'Estat es quedés amb una universitat i en cedís una altra a la Generalitat. Un altre punt bàsic era la democratització interna amb la participació dels tres estaments: el personal docent, el no docent i els estudiants.

Onze ponències debatudes en grup amb conclusions i seixanta-vuit comunicacions donen idea de l'amplitud del congrés amb la contribució de persones com Moisès Broggi, Josep M. Batista i Roca i Josep Xirau, entre els més veterans, a més dels qui hi havien pensat força durant els anys immediatament anteriors, com ara, entre d'altres, Josep M. Colomer, l'exrector Fabià Estapé, Joan Ramon Laporte, Oriol Ramis, Jaume Padró, Joan Martí i Castell, Enric Ras, Albert Ribas i Massana, Carles Riba i Romeva, Santiago Riera i Tuèbols, Armand Sáez i Miquel Siguan.

Només tres comunicacions foren presentades per dones i cap contribució parlà d'igualtat d'oportunitats de gènere, tot i que només dos anys abans s'havien celebrat al mateix lloc les Jornades Catalanes de la Dona amb unes conclusions radicals en aquell moment.

El congrés fou clausurat pels discursos de l'estudiant Ignasi Vila i dels professors Ramon Torrent, Gabriel Ferraté i Joan Maluquer de Motes, seguits per un missatge de suport del president Tarradellas, que es trobava a Madrid negociant el finançament de la Generalitat provisional. Aquest missatge fou llegit pel conseller de Cultura, Pere Pi i Sunyer.

Les conclusions del Tercer Congrés Universitari Català foren publicades per la premsa i deien:

En aquests moments en què Catalunya continua lluitant per la seva autonomia política, cal fer palès que autonomia universitària i autonomia política són interdependents. Només a les institucions polítiques catalanes, i no a d'altres, correspon regular l'autonomia de la Universitat a Catalunya. En aquest sentit refusen qualsevol intent de divisió de la Universitat a Catalunya en unes dependents de

la Generalitat i unes altres dependents de l'Administració estatal, i reafirmem la necessitat del caràcter públic de la Universitat. La catalanització de la Universitat és part essencial de la definició autonòmica que aquí postulem. Només una universitat arrelada al país podrà portar a terme la tasca universalitzadora que la societat d'avui li exigeix. Les universitats de Catalunya han de ser transferides a la Generalitat amb urgència. Els objectius han de ser que la facultat d'aprovar els estatuts de les universitats de Catalunya correspongui als òrgans de govern de Catalunya; que sigui assegurada la viabilitat de l'aplicació dels estatuts del professorat que aprovin els claustres de les universitats, prenent les mesures adequades en l'ordre contractual i en l'ordre pressupostari; que mentre la Generalitat no pugui fer-se càrrec totalment de llur suport econòmic, les universitats de Catalunya no siguin discriminades en l'assignació de recursos provinents de l'Estat, que s'ha de fer segons criteris objectius; que les universitats obtinguin els mitjans econòmics per a corregir els fortíssims dèficits d'infraestructures que arrossegueu. La lluita per l'autonomia iniciada per les universitats de Catalunya en els seus processos constituents és un camí vàlid i alhora indispensable perquè la recuperació de l'autonomia política pugui ser plena especialment en el camp educatiu.

Els assistents acabaren cantant l'himne d'*Els Segadors*. Les ponències i conclusions del congrés foren publicades en un llibre de cinc-centes seixanta-sis planes per Edicions 62. La posició predominant era que calia aturar el procés engegat de funcionarització del professorat pel Ministeri, una línia que el Tercer Congrés Universitari Català considerava contrària a l'autonomia i a la reforma flexible de la universitat per a respondre a les demandes de la societat. Es postulava, en canvi, el contracte laboral indefinit. No seria aquest el camí que se seguiria més tard.

Des del Tercer Congrés Universitari Català, que apostà per unes universitats només públiques, han passat trenta-set anys. La Constitució del 1978 va consagrar l'autonomia de les universitats, la llibertat de càtedra, d'estudi i d'investigació, així com l'autonomia de gestió i administració dels seus recursos. Intentà ser la plasmació d'aquells principis la Llei de reforma universitària del 1983, modificada el 2001.

Totes les universitats catalanes foren transferides a la Generalitat en virtut de l'Estatut català del 1979, que traspasà al govern català les competències d'Educació. El juny del 1990 la Generalitat creà una nova universitat pública a la ciutat de Barcelona: la Universitat Pompeu Fabra. Al final del 1991 la Generalitat reconeixia com a tals la Universitat Rovira i Virgili a Tarragona així com la de Girona i la de Lleida, després d'un llarg període en què havien funcionat en aquestes tres ciutats delegacions d'estudis de les universitats de Barcelona. El mateix any 1991, en l'àmbit privat, el Parlament de Catalunya aprovà

la constitució de la Universitat Ramon Llull, amb centres preexistents d'inspiració catòlica. L'octubre del 1994 naixia la Universitat Oberta de Catalunya per a oferir ensenyaments no presencials als alumnes fins aleshores només atesos per la Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED). El 1997, amb altres centres nous, en naixia una altra de privada, la Universitat Internacional de Catalunya. El mateix any era reconeguda una altra universitat privada: la de Vic, iniciada el 1977. El 2003 un quart nucli privat era reconegut: la Universitat Abat Oliba, que havia començat a fer els primers passos el 1973. En total existeixen a Catalunya vuit universitats públiques i quatre de privades de dimensions molt diverses.

En definitiva, s'ha constituït durant més de trenta anys un sistema complex, divers i extens i s'ha desenvolupat una legislació prolixa i una nova organització de les universitats, a la vegada que l'especialització de les titulacions s'ha desplegat intensament, la recerca forma part indissociable de la vida universitària i s'ha tornat a reproduir en el professorat una diferenciació notable. Els resultats pràctics del procés experimentat al llarg d'una generació caldrà analitzar-los en les seves realitzacions, contradiccions i limitacions efectives. Però això ja no és objecte de record històric, és l'objecte de la revisió crítica, de les deliberacions, de les propostes i de les conclusions del Quart Congrés Universitari Català.

La universitat pública catalana avui¹

Antoni González Senmartí²

Aquest text es basa en dues publicacions del meu rector, Francesc Xavier Grau i Vidal, que en els seus dos mandats ha estat profundament preocupat per la universitat pública catalana. Són dues publicacions que crec que tot l'equip de govern de la Universitat Rovira i Virgili, i personalment jo mateix, compartim al cent per cent.

En primer lloc, donaré unes dades sobre la situació de la universitat catalana avui. A continuació, intentarem respondre una sèrie de tòpics que es van repetint constantment i s'identifiquen en els darrers temps, tòpics que jo diria que moltes vegades no responen a la percepció de la societat, sinó a unes intencions molt definides de grups també molt definits. Tots recordarem desenes d'articles en els quals es reiteren, per enèsima vegada, el tòpic contra la universitat, com ara que és ineficient, que n'hi ha massa, que sobren estudiants, que no fem patents, que no investiguem, etc. I jo crec que els universitaris hem de respondre aquestes acusacions i demostrar el que diem amb dades. Per acabar, plantejaré consideracions i reptes, i algunes conclusions.

DADES GENERALS DE LA UNIVERSITAT CATALANA

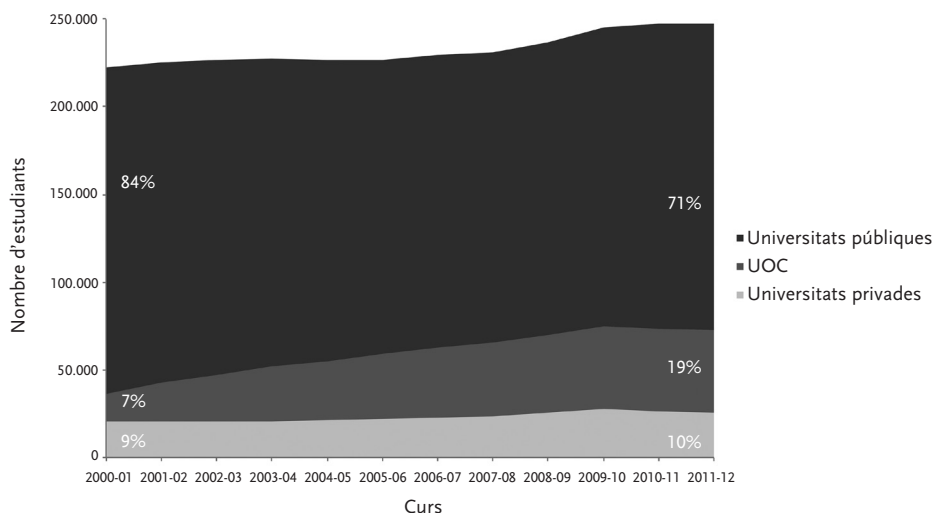
Comencem primer de tot amb el nombre d'estudiants matriculats a les universitats catalanes entre els cursos 2001 i 2012. Entre els cursos 2000-2001 i 2011-2012, el nombre d'estudiants a les universitats privades s'ha mantingut igual. La que ha tingut un increment important ha estat la Universitat Oberta de Catalunya, que ha passat d'un 7% a un 10%. Davant d'aquest increment hi ha el debat sobre l'origen d'aquests estudiants: si provenen de la universitat pública o si són estudiants que no hi haguessin accedit i que s'hi han incorporat a causa de certs avantatges de la no-presencialitat. Jo m'inclino per la sego-

1 Aquest text va ser presentat a la sessió plenària d'obertura de la Jornada Preparatòria del IV Congrés Universitari Català, celebrada el dia 9 de maig de 2014 a l'Institut d'Estudis Catalans.

2 Antoni González Senmartí és professor titular de filologia grega a la Universitat Rovira i Virgili. Actualment és delegat del rector de Relacions Institucionals de la mateixa universitat.

na opció i, per tant, estem davant d'un increment d'estudiants al sistema, com es pot veure perfectament al gràfic. El més important és que el col·lectiu d'estudiants de les universitats públiques catalanes representa el 71% del total d'estudiants matriculats a Catalunya.

Figura 1. Nombre d'estudiants matriculats a les universitats catalanes (cursos 2001-2011)



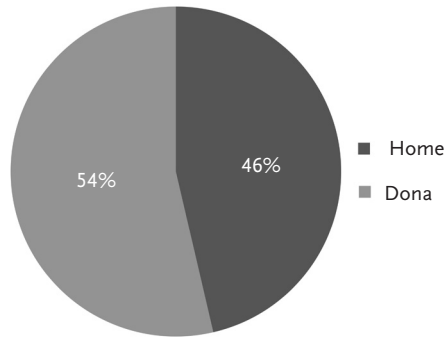
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Economia i Coneixement. Generalitat de Catalunya.

Nota: Inclou cicles, graus i màsters universitaris, tant de centres propis com d'adscrius.

Si passem a la qüestió del gènere observem que les dones són més nombroses que els homes, i sabem que això, a més a més, té una distribució molt diversa en funció dels ensenyaments. Hi ha ensenyaments en què aquesta diferència pot arribar a ser gairebé del 100%, com per exemple a Infermeria, on el nombre de dones és altament superior al d'homes, o les enginyeries, on les dones encara són una minoria.

Si posem atenció als titulats a les universitats catalanes en aquest mateix període, veiem que les dades no són gaire diferents. A les universitats privades representades s'ha passat d'un 13% a un 12% dels titulats a Catalunya. Aquesta diferència d'un 1% em sembla poc significativa. És significatiu també l'augment de la UOC, que ja hem comentat abans amb relació als matriculats. Els titulats per les universitats públiques, que l'any 2001 representaven un 87% del total, el 2012 eren el 75%. Però tot i així hi ha hagut un increment numèric i a les

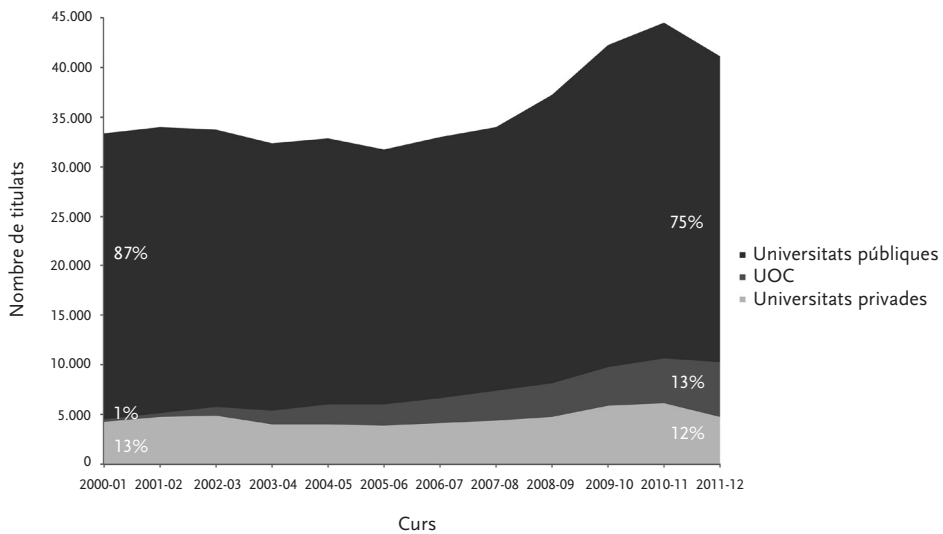
Figura 2. Gènere dels estudiants matriculats a les universitats catalanes (cursos 2000-2012)



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Economia i Coneixement. Generalitat de Catalunya.

Nota: Inclou cicles, graus i màsters universitaris, tant de centres propis com d'adscrius.

Figura 3. Nombre d'estudiants titulats a les universitats catalanes (cursos 2001-2012)



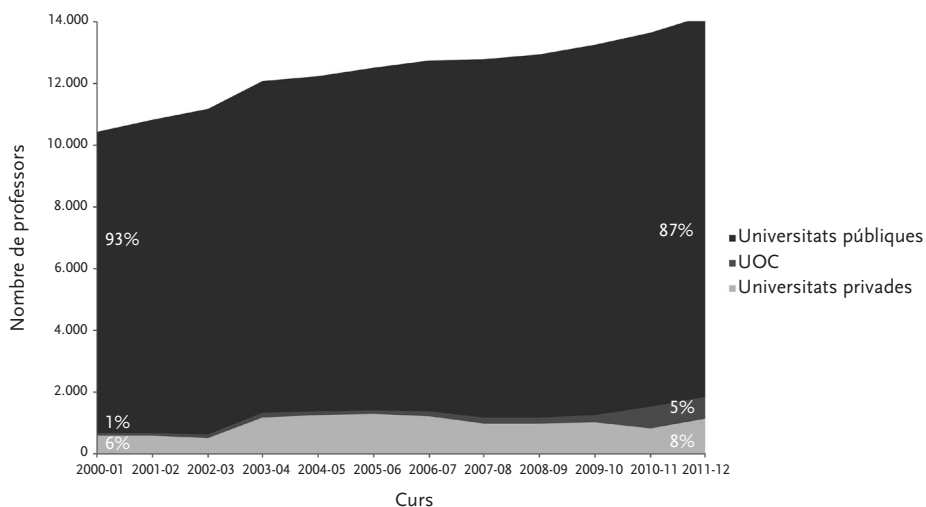
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Economia i Coneixement. Generalitat de Catalunya.

Nota: Inclou cicles, graus i màsters universitaris, tant de centres propis com d'adscrius.

universitats públiques es titulen més estudiants que l'any 2000-2001. La petita davallada que experimenten el curs 2011-2012 pot ser degut al canvi del sistema de llicenciatures a graus, i per tant s'explica no com una baixada del sistema.

Si donem un cop d'ull al nombre de professors que treballen a temps complet a les universitats catalanes en el mateix període veiem que aquí s'accentua més la mateixa tendència: les universitats privades han passat de tenir el 6% al 8% del professorat, augment que no és significatiu; la Universitat Oberta de Catalunya ha passat d'un 1% a un 5%. I a les universitats públiques trobem una davallada del professorat a temps complet d'un 93% a un 87%. Això el curs 2011-2012, perquè si agaféssim dades dels últims quatre anys la qüestió canviaria significativament, perquè en aquests hi ha hagut una reducció considerable de les plantilles de totes les universitats públiques catalanes.

Figura 4. Nombre de professorat a temps complet a les universitats catalanes (cursos 2000-2011)



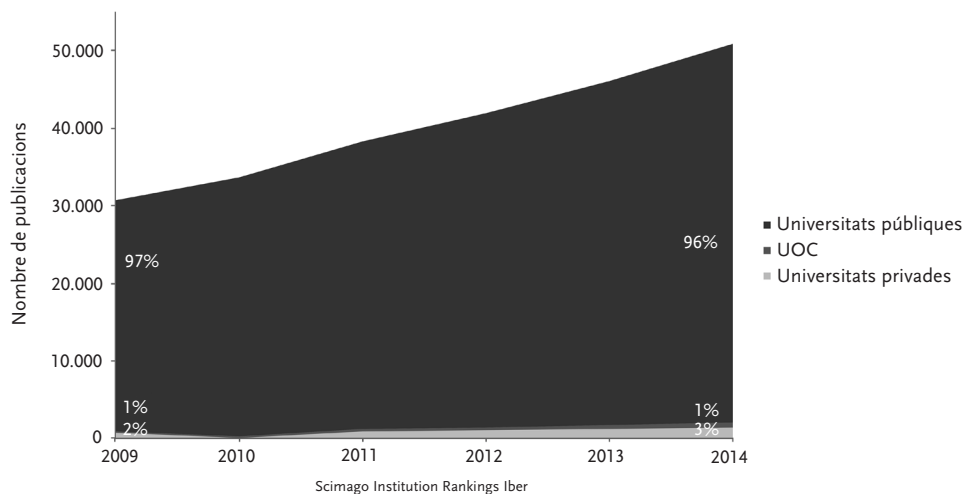
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Economia i Coneixement. Generalitat de Catalunya.

Nota: Centres propis.

Si ens fixem ara en les publicacions de les universitats catalanes a les revistes internacionals indexades, trobem que a les universitats privades, del 2009 al 2014, han passat d'un 2% a un 3%; la UOC s'ha mantingut igual, en l'1%, i les universitats públiques estem entre un 97% i un 96%.

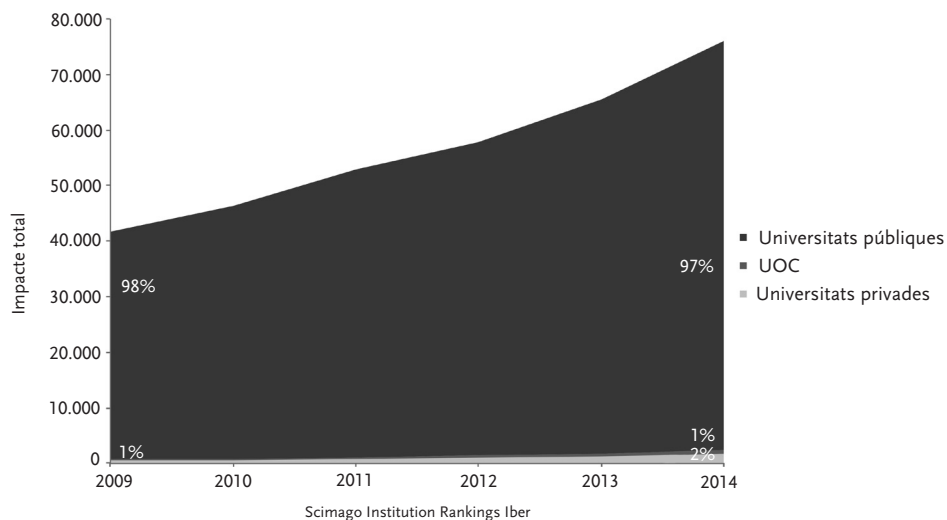
Per tant, la universitat pública és responsable de la immensa majoria de publicacions científiques, a més amb un increment molt substancial, ja que en cinc anys, del 2009 al 2013, s'ha passat de trenta mil publicacions a cinquan-

Figura 5. Impacte total de les publicacions indexades en revistes internacionals de les universitats catalanes



Font: Elaboració pròpia a partir de SIR Iberoamèrica 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 i 2014.

Figura 6. Nombre de publicacions indexades en revistes internacionals de les universitats catalanes



Font: Elaboració pròpia a partir de SIR Iberoamèrica 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 i 2014. Dades de cinc anys.

Nota: Impacte total = Nombre de publicacions × Impacte normalitzat.

ta mil. Això significa que hem experimentat un increment de gairebé un 70%, i aquesta és una dada important per respondre els dubtes sobre la capacitat de la universitat pública catalana de produir contribucions científiques d'impacte. I això que només ens referim a les publicacions indexades, no a les que no ho estan, com ara tota la producció en format de llibre o capítol de llibre. Pel que fa a l'impacte total d'aquestes publicacions, ha experimentat un augment del 100% en cinc anys, de quaranta mil a vuitanta mil punts. I segueix una proporció similar: un 93% a les universitats públiques, un 1% a la UOC i un 2% a les universitats privades. Aquestes dades són difícils de refutar, i demostren que tenim una producció científica molt important.

CONTRA ALGUNS TÒPICS SOBRE LA UNIVERSITAT

Ara respondrem alguns tòpics, que plantejarem en forma de preguntes. La primera pregunta, hi ha massa universitats públiques a Catalunya?, surt constantment a la premsa. Mirem ara una relació dels diferents països de la Unió Europea, de la seva població i del seu sistema universitari, que com sabem són molt diversos. A Europa hi ha dos sistemes clàssics: un on totes les universitats són de recerca, com és el cas del català o l'espanyol, i un altre, com el d'Alemanya o Holanda, on hi ha universitats de recerca i altres d'aplicades. En el cas, per exemple, d'Holanda, les de recerca són 13 i les aplicades 39. És a dir, només una tercera part és de recerca. Però, en canvi, aquesta tercera part comprèn pràcticament dues terceres parts del pressupost estatal. Si mirem el cas català, tenim set universitats, totes de recerca, i ens surt una ràtio d'una universitat per cada milió d'habitants. És la ràtio més baixa d'Europa, només superada per Holanda. Però, és clar, en el cas d'Holanda estem parlant d'universitats de recerca, però si sumem les dades d'universitats de recerca amb les aplicades, aleshores la situació canvia substancialment. A l'última filera de la figura 7 podem veure la mitjana d'universitats de l'Europa dels Quinze i ens surt 1,40 per milió d'habitants o, per dir-ho d'una altra manera, una universitat per cada 711.819 habitants. A Catalunya estem en una universitat per cada 1.041.000 habitants. Per tant, és una evidència que no tenim massa universitats. Fins i tot gosaria dir que podríem tenir-ne dues o tres més. No és que les haguem de tenir, però ho podríem fer i d'acord amb la mitjana europea.

La segona pregunta és: hi ha massa estudiants universitaris a Catalunya? La taula de la figura 8 mostra el total d'habitants de Catalunya i d'altres països, i després la xifra dels habitants que estan en edat d'estudiar el primer grau.

Figura 7. Dimensió dels sistemes universitaris de la UE-15

País	Població	Universitats públiques			Ràtios		
		de recerca	aplicades	Total	UPR/ M hab.	Hab./UPR	Hab./UP
Catalunya	7.290.292	7	–	7	0,96	1.041.470	1.041.470
Espanya	45.828.172	47	–	47	1,03	975.067	975.067
Itàlia	60.045.068	61	–	61	1,02	984.345	984.345
França	64.369.147	80	–	80	1,24	804.614	804.614
Dinamarca	5.511.451	9	–	9	1,63	612.383	612.383
Luxemburg	493.500	1	–	1	2,03	493.500	493.500
Regne Unit	61.191.951	124	–	124	2,03	493.483	493.483
Alemanya	82.002.356	88	106	194	1,07	931.845	422.693
Suècia	9.256.347	17	11	28	1,84	544.491	330.584
Holanda	16.485.787	13	39	52	0,79	1.268.137	317.034
Grècia	11.260.402	24	16	40	2,13	469.183	281.510
Bèlgica	10.839.905	15	34	49	1,38	722.660	221.223
Irlanda	4.450.030	7	14	21	1,57	635.719	211.906
Àustria	8.355.260	21	21	42	2,51	397.870	198.935
Portugal	10.627.250	16	40	56	1,51	664.203	189.772
Finlàndia	5.326.314	16	25	41	3,00	332.895	129.910
UE-15 (sense Espanya)	350.214.768	492	306	798	1,40	711.819	438.866

Font: Grau Vidal (2011: 5).

Dels 7.290.292 habitants de Catalunya, uns 405.000 són a la franja d'entre vint i vint-i-quatre anys. D'aquests, en les nostres universitats en tenim 166.714, és a dir, una ràtio de 410,8 estudiants per cada mil habitants en edat universitària, la qual cosa, francament, no diria que desentoni gaire en el conjunt dels altres sistemes. Això si tenim en compte només les universitats de recerca, perquè si considerem també les aplicades veuríem que som a la franja més baixa, juntament amb Alemanya, amb 411,5 estudiants per cada mil habitants. Però, en canvi, veiem que països com Finlàndia tenen 780 joves de cada mil a les universitats; és a dir, quasi el doble. Per tant, jo conclouria que tampoc tenim massa estudiants a les nostres universitats. Almenys en el context en el qual ens movem, que és el de l'Europa dels Quinze.

La tercera qüestió que hem vist freqüentment als diaris és: com pot ser que tinguem tants graus? O com potser que tinguem tants màsters? O com potser que tinguem tants ensenyaments? Això, diuen els diaris, és insostenible. Bé, si agafem les dades del nombre de graus pel nombre d'estudiants en

Figura 8. Proporció d'estudiants universitaris per cada 1.000 habitants de la franja de 20 a 24 anys en diferents països de la UE-15

País	Població		Estudiants a les universitats públiques			Ràtios estudiants / 1.000 habitants 20-24 anys		
	Total	20-24 anys	de recerca	aplicades	Total	de recerca	aplicades	Total
Catalunya	7.290.292	405.627	166.614	–	166.614	410,8	–	410,8
Espanya	45.828.172	2.721.001	1.167.416	–	1.167.416	429,0	–	429,0
Finlàndia	5.326.314	325.440	140.500	113.400	253.900	431,7	348,5	780,2
França*	64.369.147	4.067.901	1.268.000	–	2.234.162	311,7	–	549,2
Holanda	16.485.787	996.859	206.800	366.100	572.900	207,5	367,3	574,7
Alemanya	82.002.356	4.899.839	1.441.458	574.630	2.016.088	294,2	117,3	411,5
Irlanda	4.450.030	312.094	107.899	69.489	177.338	345,7	222,7	568,4

* El total d'estudiants de França correspon a tota l'educació superior universitària, en una gran varietat d'establiments.

Font: Grau Vidal (2011: 9).

milers, la posició de Catalunya no és precisament extrema; al contrari, hi ha molts països que la superen, per exemple Àustria. Alemanya es troba en el punt d'intersecció i ja de referència de la UE-15. I això que ni tan sols comentem les dades del Regne Unit, on es dispara el nombre de graus i màsters per cada miler d'estudiants, però ja sabem que el seu sistema és diferent, ja que juguen amb mòduls, un sistema que ens hauríem de plantejar nosaltres també. Però en el cas dels graus jo no crec que estiguem en una situació, diguem-ne, absolutament forassenyada. Al contrari, Holanda, Alemanya i Àustria ens superen. I en el cas dels màsters, que és l'altre dels punts que s'ataca constantment, jo diria que estem millor que Espanya, com és evident, però pitjor que Bèlgica, Àustria, Alemanya i França. És a dir, tampoc crec que en el nostre context desentonem, considero que fins i tot podríem millorar la nostra posició.

I aquí hi ha un tòpic que també es planteja sovint: la universitat és una fàbrica d'aturats. És a dir, preparem uns bons llicenciats, uns bons professionals? Els universitaris sempre han tingut un atur molt més baix que les persones d'entre 25 i 29 anys sense estudis universitaris. Si tinguéssim les dades posteriors a 2011 possiblement serien pitjors, però la diferència és evident. Si mirem l'any 2011, sobre una taxa d'atur a Espanya de gairebé un 27%, la dels titulats catalans era d'un 7,6%. Podríem dir que hi ha d'haver molts estudiants titulats que no fan la feina que els correspondria, però, en tot cas, des del punt de vista de l'atur, la situació és molt millor que la d'un aturat sense estudis universitaris.

Figura 9. Situació laboral dels titulats universitaris després de tres anys de la finalització dels estudis

	Taxa d'atur Espanya 25-29 anys (%)	Taxa d'atur de titulats a Catalunya tres anys després de finalitzats els estudis (%)
2001	12,8	6,0
2005	11,2	4,8
2008	13,6	3,1
2011	26,9	7,6

Font: AQU-Catalunya, Estudi inserció laboral 2001, 2005, 2008 i 2011, i Eurostat.

En aquest punt hi ha per a mi una qüestió important. A l'última reunió de l'European University Association (EUA) hi va haver un debat important sobre el model de la universitat: si havia de ser més proper a l'anglosaxó, diguem-ne, organitzat des del punt de vista de l'empresa; o de compliment d'una funció social, més europeu. La meua opinió és que la universitat ha de complir sobretot una finalitat social, sense oblidar les altres. Jo crec que en els últims anys ha complert aquesta funció. Un 71% dels estudiants tenen pares sense estudis universitaris. Perdoneu-me que posi l'exemple de la nostra universitat, la Rovira i Virgili: crec que realment ha fet una gran funció social dins de l'àmbit de la zona de Tarragona i les Terres de l'Ebre, ja que ha permès que molts fills de persones que no van poder cursar estudis superior tinguin ara una formació universitària. Per tant, jo crec que la universitat està complint aquesta funció en permetre una millor formació del nostres joves, i que l'hem de preservar absolutament.

Figura 10. Nivell d'estudis dels pares dels titulats universitaris (2010)

Màxim nivell d'estudis	Universitats públiques de Catalunya
Fins a estudis primaris	40%
Amb estudis mitjans	31%
Amb estudis superiors	29%

Font: AQU-Catalunya, *Les universitats catalanes, factor d'equitat i de mobilitat professional* (2010).

Bé, i quin pes té la producció científica catalana en el context mundial? Ara deixem el tema de la docència i passem a parlar de la recerca. En termes absoluts, la producció científica catalana ocupa la 23a posició mundial. Però si la posem en relació, per exemple, amb la població que té Catalunya, ocupàrem la 12a. I en canvi, si la posem en relació amb el PIB, baixem fins a

la 28a posició mundial. Recordem que Catalunya ocupa el 47è lloc en població i el 32è en PIB a l'àmbit mundial. Per tant, crec que estem en una bona posició en la recerca en nombres absoluts, ben situats en la mesura del possible. A la taula de la figura 11 tenim les publicacions per milió d'habitants, en un interval de cinc anys. En definitiva, des del punt de vista de la població, estem ben posicionats, però des del de la relació amb el PIB hauríem d'intentar millorar. Però, en definitiva, el posicionament mundial de la producció científica catalana tant en termes quantitius com en termes qualitatius és notable.

I com és aquesta producció científica en relació amb la inversió? Jo diria que absolutament molt i molt eficient. Tenim un nivell de despesa en relació amb el PIB molt per sota de la mitjana d'Europa. En canvi, amb producció d'impacte normalitzat, sobretot en impacte, estem per sobre de la mitjana. Per tant, això vol dir que, amb menys recursos, tenim un major impacte, la qual cosa significa que s'està fent un esforç més gran per part dels que estem treballant a les universitats. Clarament hi ha una mancança: hauríem de tenir més despesa en R+D pel PIB que tenim per poder estar, diguem-ne, a la mitjana.

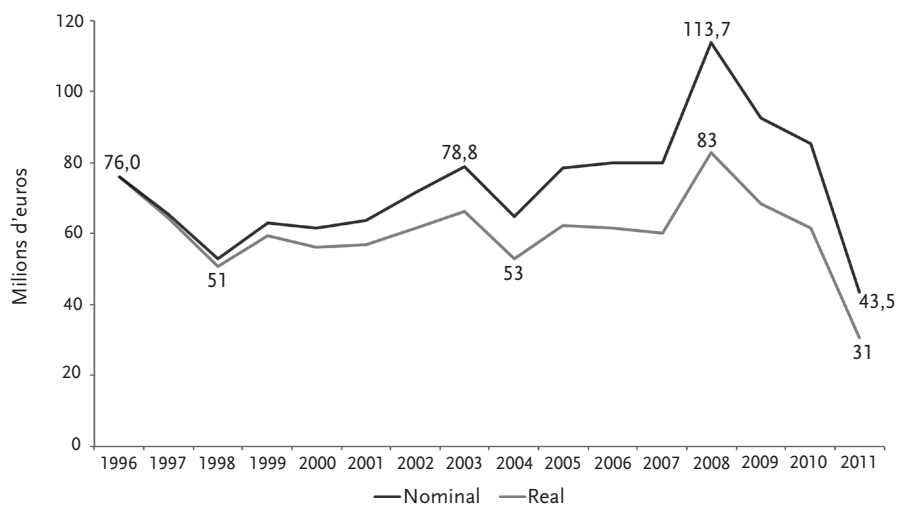
Ara parlem d'inversions. Veurem que la cosa és bastant greu. En primer lloc, entre la part real i la nominal sempre hi ha un *gap*, que cada cop es va fent més gran. Bé, al final arriba un punt que ja no es pot fer més gran perquè les quantitats són tan petites que si el *gap* creixés la cosa seria catastròfica. El 2011 veiem que disposàvem de 32 milions d'euros l'any reals per a totes les universitats públiques catalanes, tot i que nominalment ens deien que s'invertien 43 milions. En tot cas, la davallada és molt notable, i les xifres encara han seguit caient.

I ara ja arribem al més complicat de tots: el tema del finançament. Complicat perquè —i això les persones que hem estat en gestió ho coneixem a la perfecció— és una mica difícil saber què és l'acord de govern, què és el model de finançament i què acaben sent les transferències; això mai quadra. Perquè una cosa és l'acord de govern, que és allò que arriba al rector, i una altra les transferències que s'acaben fent. Veiem com aquest acord el 2002 es va respectar perfectament, i també es va complir entre el 2003 i el 2007. Ara, el 2008 ja comença a fer figa perquè l'acord de govern és de 838 milions, mentre que el model és de 815, i ja tenim un dèficit de 23 milions. Al 2009 l'acord de govern és de 929 milions i ens quedem finalment amb 903, i l'any 2010 l'acord és de 1.031 milions i ens quedem només amb 880. I no segueixo perquè, per exemple, el 2013 hauríem d'haver estat pels volts dels 1.100 milions i va acabar sent de 669; és a dir, gairebé la meitat del que hauria d'haver estat.

Figura 11. Total de producció científica per països**Producció científica total SIR 2013 (2007-2011)**

Ordre	País	Publicacions	Ordre	País	Publicacions	Ordre	País	Publicacions
1	Estats Units	3.489.373	21	Iran	145.703	41	Tailàndia	45.445
2	Xina	1.933.593	22	Bèlgica	130.254	42	Romania	44.966
3	França	1.072.491	23	Catalunya	113.447	43	Ucraïna	41.084
4	Alemanya	862.925	24	República Txeca	97.883	44	Egipte	34.320
5	Regne Unit	813.925	25	Israel	92.320	45	Xile	33.129
6	Japó	796.707	26	Mèxic	91.042	46	Croàcia	24.075
7	Itàlia	539.446	27	Finlàndia	90.997	47	Pakistan	22.851
8	Espanya	485.549	28	Singapur	87.827	48	Eslovènia	21.805
9	Canadà	483.266	29	Dinamarca	87.459	49	Sèrbia	21.775
10	Austràlia	362.795	30	Portugal	85.172	50	Rep. Eslovaca	19.552
11	Corea del Sud	346.970	31	Grècia	85.021	51	Aràbia Saudita	17.594
12	Brasil	304.802	32	Hong Kong	77.803	52	Colòmbia	15.341
13	Índia	289.661	33	Àustria	77.638	53	Bulgària	14.163
14	Taiwan	256.658	34	Argentina	74.682	54	Nigèria	12.322
15	Holanda	245.273	35	Noruega	65.306	55	Lituània	9.866
16	Rússia	243.990	36	Malàisia	57.226	56	Tunísia	9.708
17	Suïssa	157.025	37	Rep. de Sud-àfrica	56.072	57	Veneçuela	9.017
18	Turquia	156.711	38	Nova Zelanda	52.209	58	Estònia	8.080
19	Polònia	154.646	39	Irlanda	50.870	59	Jordània	7.110
20	Suècia	152.753	40	Hongria	46.310	60	Algèria	6.565

Font: Scimago Institutions Rankings, 2013.

Figura 12. Inversions de les universitats públiques catalanes (1996-2011)

Font: Elaboració pròpia a partir de dades reals del Departament d'Economia i Coneixement. Dada nominal a partir de l'IPC harmonitzat d'Espanya (Eurostat).

Figura 13. Transferències corrents a les universitats catalanes i model de finançament

Any	Total model	Total TC	% Mod./TC	Total ac. gov.	PIB Cat. (M €)	% Mod./ PIB	% Acord/ PIB
2002	499.896.581	560.124.685	89,2%	499.896.581	137.486	0,354%	0,364%
2003	521.726.216			521.726.216	147.320	0,354%	0,354%
2004	580.165.046	650.326.476	89,2%	580.165.046	158.047	0,367%	0,367%
2005	626.732.087			626.732.087	169.618	0,369%	0,369%
2006	683.239.286	751.880.834	90,9%	683.239.286	183.627	0,372%	0,372%
2007	761.514.049			761.514.049	195.708	0,389%	0,389%
2008	815.303.145	925.598.157	88,1%	838.000.000	200.808	0,406%	0,481%
2009	903.605.934			929.800.000	193.252	0,468%	0,529%
2010	888.510.048	1.034.786.814	85,9%	1.031.600.000	194.996	0,456%	
2011	753.000.000				198.908	0,379%	
2012	694.291.303				198.633	0,350%	
2013	669.000.000				198.633	0,337%	

2008	TC (M €)	PIB (M €)	TC/PIB (%)	MODEL = 0,9*TC
Catalunya	925,6	200.808,0	0,46%	0,41%
Espanya	6.456,1	1.087.788,0	0,59%	0,53%
Països Baixos	5.355,3	594.481,0	0,90%	0,81%
Finlàndia	2.549,0	185.651,0	1,37%	1,24%

Font: CRUE (2010).

Després, el total de transferències és més alt, perquè hi ha tot un seguit de convocatòries extraordinàries fora del model, cosa amb la qual jo no estic gens d'acord perquè penso que el model és el model i les coses han de ser absolutament transparents. Bé, la conclusió a la qual arribem és que a Catalunya, l'any 2008 —que va ser el millor en termes de finançament—, es va dedicar un 0,46% del PIB a transferències corrents, i si mirem el model ens quedem en un 0,41%. A Espanya es va produir una transferència d'un 0,59% del PIB sobre un model del 0,53%. És a dir, fins i tot Espanya realitza una transferència superior en el seu territori. Ja no diguem els Països Baixos, que aquell any estaven en xifres d'un 0,90%, o Finlàndia, on va ser d'un 1,37%. Per tant, nosaltres potser no podem aspirar a assolir els nivells dels Països Baixos ni de Finlàndia, però sí que crec que hauríem d'intentar que aquest país entengués que s'ha de fer una aposta per la universitat i, per tant, que entengués que aquest 0,46% o 0,41%, en el millor any, és una xifra ben baixa. I caldria arribar al que nosaltres proposem, que és, a curt termini, assolir un mínim d'un 0,50%. I a llarg termini hauríem d'arribar a un 0,74%, que seguiria sent una xifra inferior als Països Baixos, i més encara a Finlàndia. Per tant, podem concloure que l'any 2008, si haguéssim tingut en compte la relació amb el PIB de Catalunya, haurien d'haver transferit 1.210 milions en comptes d'aquests 925.000 euros que es van transferir. I si haguéssim considerat la nostra producció científica, la transferència hauria d'haver estat de 1.289 milions. És a dir, en qualsevol cas, tant si ho mesurem per producció científica com per PIB, aquests 926.000 euros de l'any 2008 haurien d'haver estat incrementats en un 30% o un 40%. En definitiva, ens cal un millor finançament. Sobretot ho dic perquè quan de vegades lleigeixo que ens volen comparar amb universitats com el MIT o com Harvard, com que no crec en la ignorància, penso que hi ha mala intenció, i en aquests casos demanaria que qui ho afirma es mirés els pressupostos de Harvard o del MIT, que són cadascun d'ells superiors a tot el sistema universitari català complet.

Ara faré algunes consideracions que potser poden ser més subjectives. Jo crec que, en primer lloc, falta una convicció en el discurs oficial sobre la importància de la universitat. En el fons, tothom reconeix que la universitat catalana és eficient i se n'ha de millorar el finançament, però aquest discurs no prové de la convicció. Em sembla que la universitat catalana, i potser aquest és el gran problema, no està entre les prioritats. Un altre problema és la tendència a no entendre l'autonomia de la universitat. Hi ha sempre un cert recel respecte a les universitats, que comporta que hi hagi una tendència a voler governar-les des de fora. Les universitats han de tenir autonomia. Ull: autonomia

Figura 14. Governança: grau d'autonomia de les universitats europees

Estat	Autonomia organitzativa	Autonomia financera	Autonomia personal	Autonomia acadèmica	Índex global	Ordre
Regne Unit (UK)	100%	90%	96%	97%	100,00	1
Estònia	82%	93%	100%	92%	95,82	2
Irlanda	80%	73%	82%	100%	87,47	3
Finlàndia	91%	42%	92%	88%	81,72	4
Letònia	62%	85%	93%	59%	78,07	5
Luxemburg	31%	93%	87%	83%	76,76	6
Suïssa	56%	62%	95%	75%	75,20	7
Dinamarca	94%	53%	86%	55%	75,20	8
Holanda	76%	78%	72%	57%	73,89	9
Noruega	77%	33%	66%	98%	71,54	10
Suècia	56%	44%	95%	72%	69,71	11
Àustria	77%	44%	72%	72%	69,19	12
Portugal	74%	75%	62%	52%	68,67	13
Lituània	73%	62%	83%	44%	68,41	14
Polònia	64%	47%	80%	70%	68,15	15
Westfàlia (Alemanya)	85%	45%	60%	68%	67,36	16
Hongria	63%	75%	65%	43%	64,23	17
Itàlia	63%	62%	48%	58%	60,31	18
República Txeca	51%	35%	95%	49%	60,05	19
Hesse (Alemanya)	77%	24%	60%	68%	59,79	20
Islàndia	45%	31%	67%	85%	59,53	21
Eslovàquia	42%	64%	52%	55%	55,61	22
Brandenburg (Alemanya)	57%	31%	54%	65%	54,05	23
Espanya	60%	40%	47%	58%	53,52	24
Turquia	29%	44%	59%	51%	47,78	25
Xipre	49%	18%	46%	69%	47,52	26
França	56%	33%	42%	39%	44,39	27
Grècia	40%	29%	13%	34%	30,29	28

Font: University Autonomy in Europe II. The Scorecard.

vol dir rendiment de comptes, per tant no vull que es pensi que és fer el que es vulgui, sinó a l'inrevés, tenim la responsabilitat absoluta de rendir comptes. També tenim el problema de l'absència de pressió social sobre la decisió política en matèria universitària. És a dir, si vostès miren els programes polítics,

poca cosa veuran de les universitats i la gent no hi reclama una major inversió. Per què? Doncs perquè, en el fons, la universitat està ben valorada des del punt de vista de la formació de professionals, però la societat no entén que el paper de la universitat no és només la formació, també ha de fer recerca; ha de generar coneixement, perquè si no la universitat queda tan sols en una bona acadèmia. Cal incidir en la recerca, sobretot per transferir-la i per ser motor de desenvolupament del territori.

La universitat catalana s'enfronta també, segons el meu parer, a tres reptes: el de la governança, el de la transferència de coneixement i el de la relació entre universitat i empresa. Aquí ens centrarem en la primera qüestió, ja que de les altres se n'ocupa Francesc Xavier Grau en la seva contribució en aquest mateix volum. Respecte a la governança, cal afirmar que ha de tenir com a base l'autonomia universitària. L'Eua va fer un estudi, força interessant, sobre la governança de la universitat en els diferents països de la Unió Europea basant-se en quatre criteris: l'autonomia organitzativa, l'autonomia financera, l'autonomia personal i l'autonomia acadèmica, i donava un índex global de l'autonomia. A la taula de la figura 14 veuran que la universitat espanyola, en l'aspecte de l'autonomia, és a la cinquena posició... però per la cua, només superada per Grècia, França, Xipre i Turquia. El cas francès és sempre una mica excepcional. Per tant, hi ha una clara mancança d'autonomia universitària als nostres centres. I per mi aquesta és una de les claus. Les universitats han de ser autònomes perquè han de ser lliures; han de rendir comptes, però amb referència al funcionament han de ser lliures.

CONCLUSIÓ: UN DECÀLEG DE PROPOSTES

Davant de tot el que hem pogut constatar amb dades, i a mode de conclusió, quina estratègia caldria adoptar? En la meua opinió, l'estratègia és clara: la que està marcant en aquest moment l'Horitzó 2020. És a dir, en primer lloc, un creixement intel·ligent; per tant, un desenvolupament de la societat i l'economia basat en el coneixement, i l'eix central, el seu pivot, és la universitat. En segon lloc, una inversió del 3% del PIB en R+D; recordem que en aquests moments estem bastant més avall. I en tercer lloc, assolir un mínim d'un 40% de joves que siguin titulats universitaris. Per tant, cal formació, recerca i posar la universitat com a eix de la societat del coneixement. A Catalunya veníem de molt enrere, però estàvem progressant fins a arribar a nivells, diguem-ne, remarcables i estem encara en aquests nivells, però estem esgotant l'impuls que teníem. I si no hi ha més benzina, si no paguem més als professionals, passa

com la bicicleta que es mou per la inèrcia, però hi ha un dia que s'acaba la inèrcia i la bicicleta cau. Doncs a nosaltres ens pot passar el mateix: si no injectem més combustible, se'ns està acabant ja l'impuls, la inèrcia, és a dir, ja no donem més de si.

Voldria acabar amb deu propostes, cinc d'internes i cinc d'externes, que poden ser motiu de debat i espero que ho siguin. Comencem per les cinc propostes internes.

Cal desenvolupar, en primer lloc, una oferta d'especialitats d'estudis de grau, màster i doctorat ben inserida en l'Espai Europeu d'Educació Superior, en la línia del paísos de la Unió Europea, i atractiva per poder competir internacionalment. Hem de flexibilitzar més els itineraris i plans d'estudis; personalment jo crec més en el sistema anglosaxó. També hi ha persones que recordaran que, a la Facultat de Filosofia i Lletres, el Pla Maluquer de l'any 1970 va intentar flexibilitzar els ensenyaments de lletres, i que sens dubte va ser el millor pla d'estudis dels últims quaranta anys.

En segon lloc, cal promoure activament la formació doctoral i l'atracció de talent. Crec que aquest és un tema clau. És a dir, per a mi el doctorat és el que determina una universitat de recerca i és el que prepara la gent per després fer recerca.

En tercer lloc, cal millorar l'intercanvi d'informació entre la universitat i tots els agents socials. Hem d'aconseguir canviar la percepció que té la societat de la universitat, trencar els tòpics i fer entendre que la universitat és, com he dit abans, formació i recerca, i ambdues ajuden a desenvolupar el país.

En quart lloc, cal millorar la governança del sistema. S'ha d'atorgar més autonomia a les universitats.

I en cinquè lloc, cal millorar la intervenció científica de les institucions públiques d'investigació —universitats, hospitals i centres de recerca—. Crec que hem d'aconseguir una cosa tan simple com que l'adquisició d'informació a Catalunya sigui única per a tot el sistema d'investigació. Bé, no es tracta ni que les universitats siguem l'ONG dels hospitals i els centres d'investigació, ni que els hospitals i els centres d'investigació dupliquin funcions i vagin per la seva banda. A Catalunya hem de tenir un sistema de recerca integrat, i aquesta és la línia principal que es defensava quan es parlava de l'Agència de Finançament en el pla de governança, que havia de ser global per a totes les institucions de recerca i no només per a les universitats. Per tant, crec que s'ha d'aconseguir una major integració.

Pel que fa a les cinc propostes externes, comencem amb la primera: cal establir i consolidar un sistema integrat de finançament de la recerca. Per ara,

el nostre model de finançament només preveu la part de formació; la part de recerca és competitiva i es promou que les universitats es busquin la vida com puguin. Hem de definir, si estem en el context de l'Europa dels Quinze, un finançament per a universitats tant docent com de recerca en consonància amb aquest context. No podem pretendre estar en el context de la Unió Europea dels Quinze amb un finançament d'universitats propi d'altres continents.

En segon lloc, cal desenvolupar una política de suport a la innovació en l'empresa que es centri a promoure inversions reals en projectes de recerca i desenvolupament. I en aquest mateix sentit, incentivar la reinversió dels beneficis en projectes de R+D+I.

En tercer lloc, cal promoure la contractació estable de doctors a l'empresa, i a l'administració, per desenvolupar i/o dirigir projectes de R+D dins l'empresa o en col·laboració amb institucions d'investigació i/o centres tecnològics.

En quart lloc, cal consolidar una xarxa de centres tecnològics especialitzats en sectors productius i de suport a activitats de R+D+I a les petites i mitjanes empreses.

I en cinquè lloc, necessitem un model de finançament basat en objectius de formació, investigació i servei a la societat, amb un dimensionament adequat a les necessitats i capacitats del país en el context de la UE-15

Partint de tot el que hem desenvolupat i documentat, el que han de tenir clar els nostres polítics, i aquest és el missatge que els volem fer arribar, és que la nostra situació en aquest moment és molt greu i que no ens trobem dins dels marges de finançament que hauríem de tenir per posar-nos al nivell de la Unió Europea.

Resistencia y sumisión en las políticas educativas de este inicio de siglo¹

Marco Antonio Rodrigues Dias²

INTRODUCCIÓN

Hace más de veinte años, en los años noventa, el Banco Mundial, por un lado, y la Unesco, por otro, en aquel entonces dirigida por el español Federico Mayor, analizaron los desafíos a los que se enfrentaba la educación superior en el ámbito internacional, y llegaron a conclusiones del todo opuestas que se plasmaron en dos documentos, los cuales tuvieron una gran influencia en todo el mundo.³ Las dos organizaciones partieron de diagnósticos semejantes: problemas de financiación generalizados, diversificación de las instituciones y de los programas, y problemas de adaptación de los contenidos a las nuevas realidades mundiales, entre otros. ¿Por qué, entonces, las conclusiones fueron tan diferentes? El Banco Mundial, junto con entidades como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y, más tarde, la Organización Mundial del Comercio (OMC) y la Comisión europea adaptaron, en términos prácticos, los principios económicos del Consenso de Washington a la enseñanza superior y, en consecuencia, pasaron a defender los siguientes postulados:

1 Este texto se presentó en la sesión plenaria de apertura de la jornada de debate de las ponencias de la Convenció Ciutadana sobre la Universitat Catalana, celebrada el 27 de noviembre de 2014 en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona. Se basa en una ponencia pronunciada el 17 de octubre de 2013 en el Congreso en Docencia Universitaria organizado por la Universidad de Buenos Aires, y posteriormente reformulada para su presentación en la Conferencia Internacional «Universidad, ciencia e investigación: resistencias y alternativas europeas», organizada por la red Transform! Europe y celebrada en Madrid los días 31 de enero y 1 de febrero de 2014.

2 Marco Antonio Rodrigues Dias es periodista y consultor internacional para temas de educación superior. Fue director de la División de Educación Superior de la Unesco entre 1981 y 1999, año en que se jubiló. Fue el principal coordinador de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), que reunió a casi cinco mil participantes de más de 180 países.

3 El documento de la Unesco fue divulgado en una versión provisional en 1993. La versión final vio la luz en París, en febrero de 1995, con el título «Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior» («Policy Paper for Change and Development in Higher Education»). El documento del Banco Mundial, publicado en 1994, fue «Higher Education: The Lessons of Experience».

- a) Reducción del monto de las inversiones en educación superior.
- b) Estímulo al desarrollo de la enseñanza privada como instrumento de equidad.
- c) Aceptación del principio según el cual la educación superior se considera un objeto comercial.
- d) Reglamentación de los sistemas según principios consolidados posteriormente en el marco de la Organización Mundial del Comercio.⁴

Por su parte, la Unesco consideraba la educación superior como un bien público, como un derecho en el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, defendía la universalidad del acceso a este nivel de la educación y consideraba que calidad y pertinencia eran conceptos que iban de la mano, que no podían existir separados. Es importante advertir que, durante los trabajos preparatorios de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES), organizada por la Unesco en 1998,⁵ se constató que «antes de buscar

4 El Consenso de Washington fue una creación de finales de los años ochenta de tres instituciones con sede en la capital de los Estados Unidos: el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Departamento del Tesoro de EE.UU. Sus principios fueron consolidados por un economista inglés, John Williamson. Defendía la reducción de la intervención del Estado, la liberalización económica más extrema y la privatización, sin preocuparse por las cuestiones de justicia social o laborales.

5 De manera muy sintética, se pueden mencionar algunos puntos extraídos de las decisiones tomadas en París en octubre de 1998 y consolidadas en la Declaración aprobada en la CMES: el acceso a la educación superior ha de ser igual para todos, en función de los méritos respectivos; hay que reforzar las misiones fundamentales de la educación superior, en especial la de formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables; las instituciones deben propiciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, colaborar con el desarrollo socioeconómico y contribuir con los valores e ideales de la cultura de paz; las instituciones deberán reforzar sus funciones críticas y de previsión. Para esto, deberán disfrutar de plenas libertades académicas y rendir cuentas a la sociedad. La educación superior debe ser pertinente, fundar sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales y, en particular, en el respeto de las culturas y en la protección del medio ambiente. La contribución de la educación superior al conjunto del sistema educacional es prioritaria y la diversificación, un instrumento para alcanzar sus objetivos. La calidad es un concepto multidimensional, ha de prestarse especial atención al progreso de los conocimientos mediante la investigación. La evaluación —interna y externa— es absolutamente necesaria; hace falta una enérgica política de formación del personal, que tiene que ser valorizado. Los estudiantes deben estar en el centro de las preocupaciones de las instituciones y ser considerados participantes esenciales en el proceso de renovación de la educación superior; es necesaria una política de incremento de la participación de las mujeres en las decisiones y en disciplinas en que no estén suficientemente representadas. El potencial de las nuevas tecnologías debe ser utilizado plenamente, pero los esfuerzos deben concentrarse en la obtención de un acceso equitativo a estas mediante la cooperación internacional. La educación superior debe ser considerada un servicio público y el apoyo público sigue siendo fundamental. La cooperación internacional basada en la solidaridad debe ser incluida entre las misiones de los establecimientos de educación superior. Los gobiernos, la comunidad académica, representantes de la sociedad civil, las familias, el personal docente y estudiantes deben, juntos, asociarse para la reforma de la educación superior.

el tipo de institución de educación superior que se quiere construir, es necesario definir el modelo de sociedad que se busca alcanzar», para que la educación superior pueda colaborar en la creación de una sociedad más justa.⁶

En términos concretos, y en pocas palabras, se puede decir que después de 1999, con la salida de Federico Mayor de la organización y los cambios en la División de Educación Superior (en particular después de 2003), la Unesco perdió su liderazgo en este ámbito y se asistió a esfuerzos de varias organizaciones de ciertos países y de individuos para hacer presente y consolidar el pensamiento único a través de un retorno a la teoría de la modernización de las décadas de 1950 y 1960, que servía de fundamento a la acción de los «difusionistas». Los países en vías de desarrollo, en aquel entonces, eran invitados por expertos internacionales a que adoptaran modelos extranjeros en todos los campos, incluso en la educación. Se estimulaban las teorías del desarrollo, que defendían el principio según el cual el vínculo entre las culturas tiene que establecerse a través de la dominación de las culturas más desarrolladas sobre las consideradas primitivas o atrasadas. El progreso tan solo podía ser efectivo a través de la imitación de lo que se hacía en algunos países que controlaban los procesos de interacción social a nivel internacional. Los que defendían las teorías difusionistas creían que el vínculo entre las culturas pasaba necesariamente por el dominio de la sociedad más desarrollada sobre las más primitivas. Estas, en consecuencia, eran incapaces de innovar y, para superar el retraso, la única solución era vincularse a modelos ya testados y considerados exitosos.

IMPOSICIÓN DE MODELOS ALIENADOS DE CULTURA

Desde principios de la década de 1990, con el desarrollo de la globalización financiera, por un lado, y los intentos de comercialización de la educación superior, por otro, se fuerza, con más intensidad y de manera más articulada, a

Sin embargo, la base de todo este esfuerzo de reflexión y de identificación de acciones a tomar está en el hecho de que no hay educación superior sin calidad y que no hay calidad sin pertinencia. El objetivo de toda esta movilización es la construcción de una sociedad mejor, en la que la noción de ciudadanía salga de los textos y de los discursos, y entre en las costumbres y en las acciones de cada individuo, y que, en la esfera internacional, la comunidad aprenda a vivir en paz.

6 Esta era la posición oficial de la Organización. Esto no significa que todos los funcionarios de la Unesco compartieran los mismos principios. La preparación y la organización de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada en 1998 mostraron que algunos funcionarios de esta institución aparentemente preferían seguir los principios enunciados por organizaciones como el Banco Mundial o la OCDE.

los países considerados subdesarrollados a que sigan modelos que nada tienen que ver con su cultura. Se los estimula a que dirijan sus inversiones educativas a la educación de base y, a veces, a la enseñanza secundaria, que es una manera de preparar mano de obra capacitada para las grandes empresas, en particular para las multinacionales que dominan la economía de estos países. Según estos postulados, los países en vías de desarrollo no necesitan invertir en enseñanza superior y en investigación. Otros países ya lo han hecho. Lo que tienen que hacer es comprar los productos que ya se encuentran en el mercado. Ángel Gurría, secretario general de la OCDE, afirmó durante una sesión especial el 19 de octubre de 2005, paralela a la Conferencia general de la Unesco:

I would still like to caution against letting investment in higher education run ahead of investment in elementary and secondary schools. Higher education is expensive. In OECD countries, a place in tertiary education can be up to 25 times as expensive as in primary education. Countries at earlier stages of development should take care of basics before investing heavily in higher education. For good reasons the Millennium Development Goals call for universal and equal access to primary and secondary education for boys and girls. Where primary education for all has not become a reality yet, it may, on balance, be less expensive and more efficient to focus on this area, given the resources at hand. Students moving on to higher education can have a range of choices and they may also want to take advantage of higher education offered by outside providers. All of this might be accomplished as part of development strategies. The *Guidelines for Quality Provision in Cross Border Higher Education*, developed by Unesco and OECD, make it easier to identify high quality providers on an international level.

Es lo que hace la OCDE, la organización que buscó y logró alcanzar el liderazgo internacional en materia de educación. De hecho, el mensaje de esta organización para los países en vías de desarrollo es claro y puede interpretarse del siguiente modo en el contexto actual:

- a) No hay que invertir en educación superior en los países que no han resuelto el problema de la educación básica y secundaria.
- b) La solución para estos países se encuentra en estrategias de asistencia al desarrollo, es decir, deben buscar la solución en el extranjero.
- c) Los países en vías de desarrollo deben aprovechar la educación superior de los proveedores extranjeros; las guías para la calidad en educación internacional producidas por la OCDE y utilizadas por algunos funcionarios de la Unesco facilitan la identificación de proveedores de alta calidad.

En todo ello está implícito que hay que comprar los productos educativos de Reino Unido, Australia, Estados Unidos, Canadá, Francia y otros países, como resultaba patente en la argumentación que Ángel Gurría había utilizado en 2005 ante más de cien ministros.

El modelo universitario estadounidense se convirtió poco a poco en el modelo dominante en todo el mundo. En Brasil, por ejemplo, esta tendencia, presente en la reforma universitaria de 1998, se consolidó con la Ley 5540/69, que institucionalizó la comercialización de la enseñanza superior, y, con el proceso de Bolonia, fue toda Europa la que se sometió a las concepciones procedentes de Estados Unidos. Aceptar este modelo como único e ideal es ridículo si uno confronta los datos de la realidad, como ha hecho la revista *The Economist* en su edición de 1 de diciembre de 2012: «Higher Education: not what used to be». Ni siquiera en Estados Unidos este sistema hoy puede considerarse bueno. Según la publicación inglesa, las universidades en Estados Unidos tienen problemas serios a pesar de que siguen ocupando más de la mitad de las primeras cien posiciones en los *rankings*. Las preocupaciones surgen a partir de varios elementos: aumento en los derechos de escolaridad (*fees*), incremento en el nivel de la deuda de los estudiantes y de las universidades, y caída de la calidad de los graduados. Los *fees* aumentaron cinco veces en relación con el crecimiento inflacionario desde 1983. La deuda de los estudiantes se ha duplicado en los últimos quince años. Los que concluyeron la universidad en 2011 incurrieron en una deuda promedio de veintiséis mil dólares. Hoy, en Estados Unidos, hay evidencias del declive de la calidad de la formación de estudiantes y graduados. Además, la idea de universidad dominante en Estados Unidos implica que la institución académica va a la comunidad con la intención de extender sus actividades de enseñanza y de investigación, y el fondo de cultura del que la universidad se considera poseedora. La comunidad, según esta concepción, es un objeto; debe actuar pasivamente en el proceso, siendo tan solo un receptor de otro polo, exógeno y superior. La aproximación a la comunidad por parte de las universidades está planteada desde postulados elitistas, según los cuales la comunidad se considera un elemento inferior. La universidad, con sus élites, sus sabios y su cultura sofisticada, llevaría a la comunidad el conjunto de su sabiduría. Esta toma de posición no es inocente. Es ideológica, y este es el pecado original de muchos proyectos de cooperación entre los países más ricos y los demás.

Para imponer el pensamiento único y retomar la teoría de la modernización de las décadas de 1950 y 1960, se desarrollaron varios procesos a nivel internacional, en principio independientes, aunque en realidad están interconectados. Son métodos sofisticados, como podremos ver a continuación. Y en términos prácticos, se establece una regulación que intenta ser universal y que

sustraer a los gobiernos de los países el control sobre un elemento esencial en la soberanía nacional. Y detrás de todo esto, hay grupos poderosos que, muchas veces en silencio, imponen su ideología y manera de pensar con el objetivo de controlar el sistema educativo. La vista se centra en el lucro inmediato, aunque al final lo que se busca es imponer un modelo de sociedad excluyente.

Uno de estos grupos, desconocido para una gran mayoría, es la European Round Table (ERT), creado en 1983 y que en los últimos diez años ha multiplicado sus acciones, ejerciendo influencia, de manera directa o indirecta, en la Unión Europea, la Comisión Europea y el mismo Parlamento Europeo, así como en instituciones como la Asociación de Universidades Europeas y, por supuesto, en grandes medios de comunicación. Hoy congrega como mínimo a cuarenta y nueve de las empresas más grandes situadas en dieciocho países de la Unión Europea. La ERT ejerció una gran influencia en la elaboración del Acta Única europea de 1986 y en el Tratado de Maastricht de 1992. No se interesa por los detalles, tan solo busca establecer los grandes principios, entre los cuales se encuentran la reducción del salario mínimo y de los gastos sociales, en particular la seguridad social, y la privatización de los servicios públicos. Un dato: uno de sus grandes líderes fue invitado por funcionarios del antiguo Centro Europeo de Enseñanza Superior de Bucarest para que inaugurara la conferencia regional de Palermo de 1997, como preparación de la conferencia mundial de 1998.

ELEMENTOS DEL PROCESO DE ADOPCIÓN DE MODELOS ALIENADOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR

El Acuerdo General de Comercio de Servicios

El Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS) se adoptó en 1994 y se aplicó a partir de 1995 bajo la orientación de la Organización Mundial del Comercio (OMC-WTO). Para esta organización, la enseñanza superior, en lugar de ser un derecho estipulado por la ley de los Estados miembros, se redefine como un producto y se convierte en un servicio comercial que se compra y se vende por medio de cualquier proveedor internacional.⁷

7 En 1999, el secretariado de la OMC, unilateralmente, ha definido explícitamente los servicios que, en su opinión, deberían ser regulados por el AGCS, incluyendo la educación (Introducción al AGCS, octubre de 1999). La lista es muy amplia y alcanza todos los sectores de la vida de una nación, abarcando todo lo que se incluye normalmente entre las acciones gubernamentales, con excepción de las Fuerzas Armadas y de la Policía. La lista de servicios, según la OMC, comprende: servicios administrativos

La educación no será para todos si el comercio define el criterio dominante de las políticas educativas. Será para quienes puedan pagarla. No se respetará la cultura local, ni se dará prioridad a las necesidades nacionales y regionales. No existirá ninguna restricción a paquetes cerrados que no tienen en cuenta las características culturales locales. La definición de las políticas educativas se llevará a cabo en el extranjero y no será definida soberanamente por las sociedades a través de gobiernos elegidos de manera democrática, sino por el juego del comercio, lo que restringirá todavía más la soberanía, a veces ya debilitada, de muchos países en vías de desarrollo.

En esta ocasión, asociaciones universitarias ubicadas en Europa y América del Norte, y muy pronto también en América Latina, reaccionaron con fuerza contra los intentos de la OMC. Las primeras publicaron un manifiesto en el que proclamaban:

La misión de la enseñanza superior consiste en contribuir al desarrollo y a la mejora de la sociedad en su conjunto, es decir, educar y formar graduados altamente cualificados, capaces de responder a las necesidades en todos los aspectos de la actividad humana; promover, generar y difundir conocimientos a través de la investigación; interpretar, preservar y promover las culturas en el cuadro del pluralismo y de la diversidad cultural; ofrecer posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida; contribuir al desarrollo y a la mejora de la educación en todos los niveles; proteger y promover la sociedad civil, formando a los jóvenes de acuerdo con los valores en los cuales se base la sociedad civil democrática y que proporcionen perspectivas críticas e independientes en el debate sobre las opciones estratégicas y en el fortalecimiento de las perspectivas humanísticas.

Estas asociaciones, en lugar de aceptar medidas como las que propone la OMC, consideraban que los gobiernos deberían estimular los programas de cooperación internacionales, incluso los relativos a la aplicación de instrumentos normativos sobre el reconocimiento de estudios y diplomas. A su vez, representantes de universidades y asociaciones universitarias iberoamericanas (América Latina, Portugal y España) adoptaron el día 27 de abril de 2002 en Porto Alegre una declaración en la que afirmaban que:

[...] los académicos iberoamericanos, reafirmando los compromisos asumidos por los gobiernos y por la comunidad académica internacional en octubre de 1998,

a las empresas, incluyendo servicios profesionales y de computación; comunicaciones; construcción e ingenierías vinculadas; distribución; educación; medioambiente; finanzas, incluyendo seguros y bancos; salud y servicios sociales; servicios recreacionales, culturales y deportivos; transporte y otros servicios no incluidos en la lista arriba señalada.

en París, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, considerando la educación superior como un bien público, alertan a la comunidad universitaria y a la sociedad en general sobre las consecuencias nefastas de dichos procedimientos, y requieren a los gobiernos de sus respectivos países que no suscriban ningún compromiso en esta materia en el marco del Acuerdo General de Comercio de Servicios (GATS) de la OMC.

El proceso de Bolonia

El otro proceso en curso, con consecuencias directas en los planes de las instituciones y en los programas de cooperación, fue el de Bolonia, cuyo objetivo se centró en reformar la educación superior de forma coherente en los países europeos, consolidando un sistema único europeo con mayor competitividad. La Declaración de Bolonia de junio de 1999, que fue precedida por la Declaración de la Sorbona del 25 de mayo de 1998, inicialmente fue una declaración política que dio lugar al proceso de Bolonia. En 2012, una evaluación del proceso mostró que todos los países se habían implicado con interés, que se desarrollaron sistemas de garantía de calidad y que se crearon mecanismos para estimular la movilidad. Muchos de los que están involucrados en este proceso consideran que su implementación fue un éxito (Brafman 2012). El proceso de Bolonia tuvo como objetivos:

- a) Adoptar un sistema que permita la lectura fácil de los componentes de cada sistema nacional y la comparación entre los diversos sistemas europeos de enseñanza superior, implantando un modelo basado en dos ciclos: graduación y posgrado o, en la práctica, un sistema de tres ciclos (3+2+4): graduación, máster, doctorado.
- b) Facilitar la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo, establecer un sistema de créditos adquiridos por medio de cursos tradicionales o en la vida activa y estimular el aprendizaje durante toda la vida.
- c) Promover la dimensión europea⁸ en la enseñanza superior y organizar y estimular la cooperación europea en el dominio de la garantía de la calidad.

⁸ La dimensión europea puede interpretarse como la respuesta a las necesidades del continente europeo en formación de personal de alto nivel y con capacidad de ser empleado (*employability* o «empleabilidad»). Cabe notar que resulta extraño que alguien hable sobre la necesidad de desarrollar una Europa de los ciudadanos basada en la tolerancia y en los principios humanistas.

Un concepto básico en este proceso, que no se ha analizado suficientemente, es el de las competencias (Angulo 2008). Aparece vinculado a la idea de comparación y de equiparación entre estudios y a la importancia de la «empleabilidad» y del mercado laboral. Se busca la homogeneización de los títulos y certificados, cuyas competencias profesionales deben estar estandarizadas y evaluadas de acuerdo con procedimientos similares. Las competencias, en este caso, no engloban lo que propone el Informe Delors (1996), que enfatizó la importancia de competencias para la ciudadanía. En la práctica, se refieren de manera exclusiva al mercado laboral actual. Se apuesta, así, por una universidad que tenga sus raíces en el mundo empresarial.

Lo que muchos critican del proceso de Bolonia es la posible existencia de una agenda oculta. Detrás de una acción de cooperación, lo que se busca es la creación de un sistema que haga de las universidades uno de los instrumentos más poderosos para la construcción de una Europa del gran capital y no una Europa de sus ciudadanos. El Informe Attali del 5 de mayo de 1998 se halla en la base de la Declaración de la Sorbona y del conjunto del proceso de Bolonia, que está orientando la educación superior de toda Europa y de diversos países en el mundo entero hacia el neoliberalismo, donde lo que cuenta son las fuerzas del mercado. Sin embargo, en su introducción, los autores del informe mostraban que eran conscientes de este peligro, ya que afirmaban que si la dinámica de la globalización se aplicara a la educación, «elle conduirait à la mise en place d'un modèle mondial d'enseignement supérieur standardisé, dans lequel l'État s'effacerait et le marché modérerait les cursus et les carrières». A pesar de ello, fue este informe el que sirvió de base a todo un proceso que, de hecho, conduce a que los grupos comerciales tengan el control de la educación. Y el ministro de Educación de Francia, Claude Allègre, afirmó, justo antes de la Declaración de la Sorbona, que Francia tenía que seguir el ejemplo de Australia, un país que destacaba ya por la venta de productos educativos.

Formar a profesionales competentes no es lo mismo que formar a través de competencias. El sujeto diplomado por la universidad tiene que ser competente, esto es obvio, pero para ello también ha de ser responsable. Debe ser consciente de su función en la sociedad y no ser tan solo un instrumento para la producción de riquezas para las grandes empresas. Y, además, entrenar a alguien para un mercado laboral que unos meses después quizá ya haya cambiado puede representar para los individuos introducirse en una situación de precariedad permanente.

Con el proceso de Bolonia, *la cooperación solidaria*, objetivo anunciado en el pasado por los países europeos, *se convierte en una competencia feroz para la venta de productos educativos, sobre todo a través de internet*. Esta realidad origina una tensión permanente entre las dos concepciones de la educación ya

mencionadas: la que insiste en acompañar a los objetivos tradicionales de la educación (formación de ciudadanos, educación como instrumentos de promoción social) y otra que, por el contrario, estimula la competencia y sirve para impulsar la venta de productos educativos (Kent 1995, Olsson 1995).

El Sistema Internacional de Acreditación

El tercer elemento de este proceso interconectado es la posibilidad de implementar un sistema internacional de acreditación para la educación superior «transfronteriza», cuyos principios se intentan transmitir a todo el sistema de enseñanza superior. Hace algún tiempo, la OCDE fue la institución líder en los esfuerzos por producir un documento relativo a las directrices para la acreditación «transfronteriza», que se considera el primer paso para el establecimiento de un sistema internacional de acreditación (Van Ginkel, Dias 2007). Esto implicó un largo periodo temporal y, al final, los documentos presentados a los Estados miembros de la OCDE y la Unesco incluso podrían considerarse políticamente correctos en muchos de sus aspectos. Sin embargo:

- a) La noción de relevancia rara vez se menciona, y cuando se hace, se tiene la impresión de que se trata de una formalidad para evitar las críticas inevitables. La Asociación Internacional de Universidades (AIU), junto con otras treinta y cinco asociaciones universitarias, redactaron un documento alternativo sobre el mismo tema, donde se ponía énfasis en la cuestión de la pertinencia, que simplemente fue ignorada.
- b) El documento es eurocéntrico. Se invita a los organismos de acreditación y a los centros de convalidación de estudios y de diplomas a que apliquen principios que fueron concebidos en el Consejo de Europa y en el Centro Europeo para la Enseñanza Superior (CEPES),⁹ en particular el Código europeo de buenas prácticas en la educación transnacional o «transfronteriza».

9 El CEPES era una unidad de la Unesco especializada en temas vinculados a la enseñanza superior en Europa. Fue creado en 1972 y cerrado en 2009, cuando era director general el japonés Koichiro Matsuura y director de la División Superior Georges Haddad, titular de un pasaporte francés. Desde septiembre de 2003, el CEPES era miembro consultivo del Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia y obtuvo fondos extrapresupuestarios de la Comisión Europea y de Japón. Era considerado un asociado privilegiado de instituciones como la Comisión Europea y la Asociación de Universidades Europeas. Consta que el Sr. Matsuura deseaba también cerrar el Instituto Internacional para la Educación Superior (IESALC) en Caracas, pero no lo logró por falta de apoyo político en América Latina para esta decisión. Los rumores dentro de la Unesco señalaban también que ni el director general ni su asistente en educa-

- c) El mismo procedimiento se adopta con respecto a las instituciones que se consideran suministradoras de programas educativos transnacionales.

Todas las dudas respecto a los objetivos de este documento se aclararon con las declaraciones realizadas sobre el tema por el secretario general de la OCDE durante la Conferencia General de la Unesco en octubre de 2005, ya mencionada. Lo que se intentaba era establecer un sistema de equivalencia en lugar de un reconocimiento de los estudios. El sistema europeo pasaría a ser la base para las reformas que se intentaban introducir, por ejemplo, en los comités de aplicación de los convenios o convenciones sobre convalidación de títulos y diplomas de las diversas regiones del mundo. Este proceso puede llevar a la adopción universal del modelo europeo, a su vez adaptación del sistema de Estados Unidos, con la supresión de la perspectiva regional que se pretendía desarrollar hasta hace poco tiempo. En la práctica, más que firmar acuerdos sobre el reconocimiento de estudios, lo que se busca es una equivalencia con el modelo único estadounidense, con la imposición de un pensamiento único, generador de una identidad internacional también única. El Sistema Internacional de Acreditación está más asociado al reconocimiento y convalidación de diplomas.¹⁰

El reconocimiento y convalidación de diplomas

El cuarto elemento de este proceso, complementario al anterior, es el de la renovación y reforma de las convenciones sobre reconocimiento y convalidación de estudios y diplomas de enseñanza superior promovidas por la Unesco. Aquí, es necesario un recorrido histórico. De este tema traté en 2008 en un documento elaborado para la Conferencia Regional sobre Educación Superior organizada por el IESALC, bajo el liderazgo de Ana Lúcia Gazzola, en Cartagena de Indias (Colombia) (Dias 2008). Allí recordaba que diversas actividades para lograr la equivalencia de estudios, considerada un elemento esencial para el éxito de la cooperación interuniversitaria internacional, fueron lanza-

ción, un inglés, consideraban útil la existencia de este centro, cuyas actividades podrían desarrollarse en el marco de otras instituciones, como la Asociación de Universidades Europeas.

10 El ejemplo de Brasil es interesante. La reforma universitaria de 1968 adoptó el modelo norteamericano que ahora llega a Europa con el proceso de Bolonia. Las medidas de reorganización académica respondían incluso a reivindicaciones de expertos como Darcy Ribeiro y a lo que solicitaban los estudiantes revolucionarios de antes del golpe de Estado. Sin embargo, lo que era fundamental era la elaboración de «*ementas*», resumen de los programas, elaborados por una comisión donde expertos norteamericanos eran mayoría.

das desde los primeros momentos de vida de la Unesco, considerándose, en una primera etapa, que sería prematuro adoptar un convenio o una recomendación internacional (global) sobre la convalidación de los diplomas de enseñanza superior. Y proseguía diciendo:

La dimensión regional fue considerada entonces un elemento de articulación entre los niveles nacional e internacional, pues se refiere a una realidad caracterizada por elementos culturales comunes. A partir de 1977, fueron adoptados los convenios sobre convalidación de títulos y diplomas en la enseñanza superior: 1977 (América Latina y Caribe); 1976 (países árabes y europeos del Mediterráneo); 1978 (Estados Árabes); 1979 (Europa); 1981 (África); 1983 (Asia y Pacífico).

Los convenios regionales constituyeron instrumentos legítimos para este tipo de cooperación:

- a)* Se desechaba la noción de equivalencia percibida desde el punto de vista de una correlación perfecta de contenidos, duración y calidad de los estudiantes. La equivalencia era considerada imposible dada la diversidad de los sistemas, siendo reemplazada por convalidación o reconocimiento.
- b)* Se establecía la necesidad de tener en cuenta los diplomas, pero también el conocimiento y la experiencia de vida, en particular en el mundo laboral.
- c)* Se hacía hincapié en la necesidad de la comprensión, tolerancia y amistad entre las naciones y se tomaba una clara posición en contra de las discriminaciones y en favor de los derechos humanos.
- d)* Se lanzaba la idea de alternancia entre estudio y trabajo, y se hablaba de etapas de estudios en lugar de ciclos.
- e)* Se promovía la educación permanente, la democratización de la educación, la definición de políticas que tenían en cuenta los avances tecnológicos, los cambios sociales y los contextos culturales.

Desde 1998, cuando todas las regiones ya tenían su propio convenio y se habían tomado las iniciativas para la promoción de acciones comunes entre los comités de aplicación, se inició una operación con vistas a la elaboración de un convenio internacional a escala mundial, que una vez más fue considerada prematura. Asimismo, los Estados miembros de la Unesco estimaron que era oportuna una recomendación internacional sobre la convalidación de estudios, títulos y diplomas. Se trataría de un documento no vinculante que debería establecer principios que pudiesen servir de base a acuerdos entre las regiones, que permitiría crear un marco teórico-práctico para acuerdos bilaterales y que serviría en un futuro indeterminado como base para un convenio global. Esta recomendación fue adoptada en noviembre de 1993 por la Conferencia General de la Unesco en París.

Un análisis detallado del texto de la recomendación muestra que sus principios son compatibles con los que fueron adoptados más tarde, en 1998, por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Se menciona como ejemplo:

- a) La educación en todos los niveles se considera un derecho humano, el conocimiento es universal y el acceso debe de ser garantizado a cada individuo. La diversidad cultural debe ser respetada y los modelos únicos deben ser rechazados.
- b) Se da énfasis a la importancia de la contribución al desarrollo sostenible.
- c) La cooperación tiene que hacerse entre iguales, siendo estimulada la dimensión internacional.
- d) Se considera necesaria la evaluación y la diversidad de las instituciones, incluso de las universidades abiertas.

La recomendación anticipaba cuestiones que hoy, en los tiempos de la globalización, se han mostrado cruciales, como, por ejemplo, el reconocimiento o convalidación de certificados, donde no se puede otorgar un derecho más amplio en otro país que aquel que es válido en el Estado de origen. Además, se deben tener en cuenta los resultados de la propia experiencia, del mundo laboral, así como los estudios parciales realizados.

Lo que faltó en la recomendación fue prever la existencia de un comité encargado de su aplicación. Este debería tener representantes de todas las regiones y, naturalmente, de las universidades a través de sus asociaciones. Como las universidades en muchas partes son autónomas, no pueden dejar de participar en este tipo de decisiones. Una medida lógica que se tendría que aplicar sería la de incluir el derecho a voto de las asociaciones universitarias en todos los comités de aplicación de los convenios existentes, así como a los que se crearían a partir de la recomendación.

Este ha sido uno de los puntos débiles en la implementación de los convenios regionales de convalidación de títulos y diplomas. Los comités son los encargados de su aplicación a nivel estatutario y, en principio, tendrían que reunirse cada dos años, lo que en algunas ocasiones ocurre. Los comités de los convenios y un eventual comité internacional para la aplicación de la recomendación podrían tener como misión examinar todos los aspectos inherentes al reconocimiento de títulos, incluso las implicaciones en la acción de proveedores que actúen en la educación transfronteriza.

De hecho, la recomendación de 1993 configura un marco político y establece principios para la prestación de la educación superior en todas circunstancias y en todas las regiones. Puede advertirse que, en su artículo 16, el instrumento normativo de 1993 relativo a la condición del personal docente de la enseñanza superior ya sugería que la recomendación sobre la convalidación fuera utilizada «a fin de homologar títulos y credenciales expedidos en otros Estados».

Sin embargo, la recomendación sobre convalidación se ha abandonado casi por completo. No se utiliza como directriz de comportamiento en las actividades de cooperación ni es el documento principal empleado para la revisión de los convenios regionales y eventualmente para la elaboración de un convenio mundial, objetivo que jamás fue abandonado a nivel oficial por los Estados miembros de la Unesco. ¿Cuál es la evolución de la situación actual de los convenios de convalidación? En 1997, después de la adopción de la recomendación universal, se firmó en Lisboa el convenio para Europa bajo los auspicios conjuntos de la Unesco y del Consejo de Europa. El objetivo de un nuevo instrumento se justificaba como necesario para dar respuesta a los cambios provocados por la evolución producida en los antiguos países comunistas de la Europa del Este. En la actualidad, se están elaborando diferentes estudios para renovar y actualizar los convenios regionales adoptados entre 1975 y 1983 dentro del marco de la Unesco, tomando como modelo la convención de Lisboa de 1997, y que abarca los países de Europa, Estados Unidos, Canadá, Israel y Australia. En todos ellos, por supuesto, existen iniciativas que pueden servir de ejemplo a otras regiones. Pero una cuestión que tiene que ser planteada es la de la legitimidad de instrumentos de orientación para la evaluación, que son el resultado del trabajo de pequeños grupos ideológicamente muy marcados. Los principios normativos deberían estar reunidos en instrumentos como ocurrió con la recomendación de 1993, objeto de consenso mundial, y tendrían que recoger los resultados de los análisis realizados en el mundo entero por representantes de todos los intereses. ¿Por qué no pensar en convertir en convención la recomendación de 1993, intentando hacer las cosas de tal manera que las necesidades actuales de todas las regiones se tengan en cuenta? Este modo de actuar, que implica la participación de todos los Estados miembros de la Unesco, de todas las regiones, y también de los diversos *partners (stakeholders)*, sería más legítima que aquella que consiste en dar a un grupo de expertos, comprometidos con la ideología neoliberal, el derecho de decir lo que es calidad en el mundo entero.

En el pasado, y hasta finales de la década de 1980, el gran obstáculo a estos convenios lo representaban algunos países, como la Unión Soviética, que deseaban la instauración de las equivalencias. En otras palabras, buscaban tan solo reconocer programas que pudieran ser considerados como iguales a los suyos. ¿Estaremos volviendo a una solución donde lo que se busca es la equivalencia con los sistemas europeos y estadounidenses, y no el reconocimiento o la convalidación? ¿Estaremos acaso viviendo la consolidación de un proceso de europeización/americanización de los sistemas nacionales de educación superior? La revisión de esta cuestión por la comunidad académica es de actuali-

dad. En la Unesco se piensa en retomar la idea de examinar una convención mundial sobre la convalidación de estudios y de diplomas, e incluso en América Latina están desarrollándose estudios para la renovación de las convenciones regionales existentes.

Los rankings académicos

El quinto y, por ahora, el último elemento de este proceso es, desde 2003, el conjunto de *rankings* académicos, que tiene la presunción de clasificar a las universidades del mundo entero utilizando criterios basados en los modelos anglosajones. En septiembre de 2013, la Universidad Jiao Tong de Shanghái, en China, divulgó los resultados de su décima versión de los *rankings* académicos de universidades a escala mundial. Una primera observación que se debe hacer es que la clasificación de los *rankings*, y en particular el de la Universidad Jiao Tong de Shanghái, tiene un gran impacto mediático. Pero no solo eso. Hoy, tiene consecuencias en las políticas públicas.¹¹ Holanda y Dinamarca, por ejemplo, proporcionan facilidades para que los estudiantes que procedan de las trescientas primeras universidades de la clasificación puedan formarse en el país. Rusia destina nueve mil millones de rublos (doscientos dieciocho millones de euros) para que sus universidades obtengan buenas calificaciones y estimula la asociación con las trescientas primeras clasificadas. Las universidades australianas contratan a expertos para que optimicen sus perfiles. Para neutralizar esta influencia, los europeos decidieron crear un *ranking* propio, el U-Multirank, y se anunció que empezaría a publicar los resultados en 2014.

Según el periódico francés *Le Monde* en su edición del 16 de agosto de 2013, Estados Unidos domina los *rankings* de ese año, cuando emergieron los centros chinos. En 2003, solo dieciséis universidades chinas, con la inclusión de centros de Hong-Kong, Taiwán y Macao, aparecían entre las primeras quinientas universidades. Hoy son cuarenta y dos, de las cuales cinco se encuen-

11 La sección que se ocupaba de la enseñanza superior en la Unesco en 2011 organizó, entre los días 17 y 21 de mayo de 2013, un encuentro sobre los *rankings* en los centros de educación superior, en el que intervinieron más de 250 participantes provenientes de 70 países, y donde, en pocas palabras, se dijo: «First used as an information tool aimed at satisfying public demand for transparency, international university rankings have come to be regarded as measure of quality, and spurred intense competition between establishments. In a globalized world, where higher education has become a major export industry and where student mobility is increasing exponentially, they have been transformed into policy-instruments that influence the decisions of institutions, academic staff, researchers, students and policy-makers».

tran entre las doscientas más importantes. Para establecer una comparación, Argentina tiene en esa franja solo una universidad, México también una y Brasil cinco.

La selección de Shanghai se centra en la investigación universitaria, sin considerar la calidad de la enseñanza. Sus criterios son el número de docentes galardonados con los premios Nobel y Fields (20% de la nota) o los antiguos diplomados que han recibido esos premios (10%); asimismo, se ha dado prioridad a las ciencias exactas y de la vida, al número de publicaciones en dos revistas anglófonas, *Nature* y *Science* (20%), a las citas de estos artículos (20%), a los investigadores mencionados durante los últimos cinco años anteriores (20%) y el rendimiento académico alcanzado, teniendo en cuenta el número de docentes investigadores (10%). Por otro lado, obvia las Ciencias Humanas y Sociales, con excepción de la Economía.¹²

El análisis de esta cuestión revela, una vez más, que para las instituciones de enseñanza superior en los países en vías de desarrollo lo importante es verificar los niveles de implementación de los principios que constituyen la misión de cada institución; por ejemplo, cómo colaboran las universidades para mejorar la sociedad, construir la ciudadanía, integrar las diversas regiones de un país y las distintas naciones en un continente; es decir, medir cómo colaboran estas instituciones para que se produzca la paz y la comprensión, para vivir juntos. ¿Qué sentido tiene, por ejemplo, para una universidad como la que Lula ha creado recientemente para estimular la cooperación con África, medir el número de premios Nobel, o cuántos artículos han publicado sus profesores en revistas especializadas anglosajonas?¹³

12 Criticados pero aceptados, los *rankings* para muchos tendrían que ser reemplazados por acciones de *benchmarking*, o sea, se debería priorizar la comparación entre los diversos sistemas. Y, para completar el escenario, se habló de la necesidad de que los *rankings* fueran ellos mismos evaluados. Una institución anunció entonces que a partir de ese momento adoptaría criterios y métodos para proceder a este ejercicio, basándose en criterios y métodos por ella establecidos. Con esto, es cierto, y sin querer ser demasiado irónico o crítico, seguirán obteniendo contratos y viajando por todas partes para decir al mundo lo que es bueno y lo que es malo...

13 En su edición de 26 de abril de 2012, *The Chronicle of Higher Education*, a través de un artículo con el título «In Brazil, a conference on internationalization debates its dangers», relató lo que pasó en el Segundo Congreso de las Américas realizado en Río de Janeiro y donde los temas de cooperación interuniversitaria y la cuestión del significado de los *rankings* fueron discutidos. Uno de los momentos más intensos del encuentro ocurrió cuando Sonia Laus, una experta en relaciones internacionales de Santa Catarina, en el sur de Brasil, bajo aplausos entusiastas de la mayoría de los participantes, declaró: «We don't want all universities to be all the same —we don't want to be like them. What we want are good partnerships. We want our students to go to the best universities, but those are not necessarily the ones at the top of the rankings. For us, rankings aren't important. Forming partnerships with universities that have something in common with us is what matters».

Recordemos que, en el plan de acción adoptado por los participantes de la CMES de 1998, la cuestión de las misiones era un punto fundamental al cual no se ha dado mucha importancia y que, sin embargo, es básico. Se trata justamente de lo destacado que resulta definir misiones destinadas a ser un instrumento importante para la evaluación de cada institución en función de su proyecto. Si dispone de un documento de esta naturaleza, la institución podrá organizar, de manera más legítima y objetiva, procesos de evaluación interna y enfrentarse a una evaluación externa que solo tendrá sentido si se tiene en cuenta el objetivo que, de manera autónoma, se ha atribuido cada institución. En otras palabras, sería una salvaguarda para los intentos de aquellos que buscan definir lo que es la calidad para todo el mundo, basándose en unos sistemas que son propios de unos pocos países que dominan la producción del saber a escala mundial.

En la sesión de cierre del encuentro que la Unesco organizó sobre el tema en 2011, alguien mencionó a Ernest L. Boyer.¹⁴ De manera lúcida, el académico estadounidense realizó un comentario que podría servir de reflexión para todos los que se interesan por la calidad y la pertinencia en los establecimientos de enseñanza superior: «We need a climate in which colleges and universities are less imitative, taking pride in their uniqueness. It's time to end the suffocating practice in which colleges and universities measure themselves far too frequently by external status rather than by values determined by their own distinctive mission». Fue una buena conclusión para la reunión. Irónicamente, aquellos que en los últimos quince años han hecho todo lo posible para que se olviden las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998 han acabado reconociendo, directa o indirectamente, que calidad y pertinencia no existen una sin la otra, y que los sistemas de evaluación y de acreditación no deben tener como criterio los modelos que nada tienen que ver con la realidad de las instituciones, sino que tienen que intentar verificar cómo la acción de las instituciones de enseñanza superior está de acuerdo con las misiones que se han atribuido de manera libre y autónoma.

Los Massive Open Online Courses (MOOC)

En los últimos años, de todos los cambios que se han introducido, lo que más llama la atención son los Massive Open Online Courses (MOOC), es decir, los cursos masivos en línea abiertos. En su edición del 20 de septiembre de 2013,

14 Ernest L. Boyer fue presidente de la State University of New York y de la Carnegie Foundation. Recibió noventa y dos títulos honoríficos de universidades y colegios de los Estados Unidos.

The Economist de Londres mencionaba que, desde la aparición el curso anterior (2012) de Udacity y Coursera, dos *start-ups* de Silicon Valley que ofrecen educación libre a través de los MOOC, las torres de marfil de la academia habían sido sacudidas en sus fundaciones. Además de ofrecer cursos en línea para sus estudiantes (que en general pagan matrículas), las universidades se sienten obligadas a asociarse a la revolución de los MOOC para evitar ser decapitadas por ellos. *The Economist* señalaba que EDX, un proveedor MOOC (oficialmente) no lucrativo, fundado en mayo de 2012 por la Universidad de Harvard y por el MIT (Massachusetts Institute of Technology), y con sesenta millones de dólares de fondos propios, se convirtió en una red (consorcio) de veintiocho instituciones. El periódico inglés informaba también de que Future-Learn, un consorcio de veintiuna universidades inglesas, una irlandesa y una australiana, asociado a otros organismos educativos, empezaría a ofrecer MOOC a finales de 2014. Coursera, a su vez, tiene ya más de cuatro millones de estudiantes.¹⁵ *The Economist* advierte entonces —y esto es fundamental— que los MOOC pueden ser libres, pero los agentes que se hallan tras ellos consideran que van a tener muchos beneficios. Otro proveedor MOOC —Alison— está generando mucho dinero gracias a la publicidad que se encuentra en su página.

El periódico francés *Le Monde* también trató del tema en su edición del 30 de mayo de 2013, con un artículo que llevaba un título provocativo: «Todos diplomados por Harvard, es el fantasma de los MOOC». El periódico francés indagaba si se trataba de una moda o de una verdadera revolución: «Poner a disposición del público el saber en línea no tiene nada de revolucionario. El MIT lo lleva haciendo desde hace quince años». Pero añadía la observación de que hoy las cosas son diferentes, que resultan más fáciles, ya que, además de las redes, los soportes de difusión como las tabletas, las *web-tv* y los *smartphones* facilitan la utilización de la tecnología.

The Economist y *Le Monde* tal vez tengan razón. Y está claro —volvamos al título provocador de *Le Monde*— que, si esto funciona, será un elemento más

¹⁵ El periódico francés *Le Figaro*, en su edición de 2 de octubre de 2013, informó que, con un retraso de dos años con relación a universidades de prestigio como Stanford, MIT y Harvard, Francia se lanzaba también a la importante iniciativa para la transformación de la enseñanza superior. Y añadía que la ministra de Enseñanza Superior, Geneviève Fioraso, iba a anunciar la creación de una plataforma nacional que contendría en una primera etapa alrededor de veinte cursos de nueva generación disponibles a partir de enero de 2015. El periódico también informaba que algunos grupos en Estados Unidos profetizan la muerte de los cursos magistrales pero no dicen que solamente el 10% de los matriculados en los MOOC llegan a obtener el certificado... El mismo día, en su edición vespertina pero con fecha del día siguiente, 3 de octubre, *Le Monde* publicó un artículo de Nathalie Brafman anunciando que la universidad francesa pasaba del anfiteatro a los cursos en línea.

para la consolidación de un modelo único de formación. Las cosas no son simples, ya que está probado que simplemente poner los cursos en línea no resuelve los problemas básicos de formación, pero si los proveedores de MOOC logran acuerdos con las universidades de los países en vías de desarrollo y organizan, a escala masiva, una buena recepción interactiva de los cursos, tendremos ante nosotros un instrumento poderosísimo de formación, aunque también de dominio cultural. El neocolonialismo podría ser más fuerte que nunca.

BRASIL, UN CASO EJEMPLAR

Desde principios de este siglo, a partir de una denuncia realizada en 2002 en el Fórum Social Mundial de Porto Alegre, diversas asociaciones universitarias de América Latina han llevado a cabo una movilización contra los intentos de la Organización Mundial del Comercio de transformar la educación y, en particular, la enseñanza superior y la educación a distancia en mercancías reglamentadas por el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS; GATS en inglés). En Brasil, las asociaciones universitarias solicitaron al gobierno de Fernando Henrique Cardoso una toma de posición. Su ministro de Educación, un exrector de una de las más importantes universidades públicas, Paulo Renato Sousa, informó entonces de que la OMC no era una amenaza para la educación. Tenía razón. En el caso específico de Brasil, la OMC no era la amenaza, ya que esta provenía del mismo gobierno brasileño...

En diciembre de 1996, el Congreso brasileño aprobó la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, donde la educación superior era tratada como un servicio público. Sin embargo, el 19 de agosto de 1997, a través de un decreto no discutido en el Parlamento, el gobierno brasileño reconoció que la enseñanza superior era un bien de servicio comercial, objeto de lucro o acumulación. Y esto antes de que la OMC intentase convertir la enseñanza superior en mercancía, lo que empezó a hacer, de manera organizada, a partir de 1998. El resultado fue inmediato. En 1999, el 48% de las instituciones de enseñanza superior ya eran privadas/mercantiles, frente al 34,5% de instituciones privadas sin fines lucrativos y el 17,5% de instituciones públicas. Antes de 1997, existían universidades públicas y privadas. Teóricamente, todas participaban en la implementación de un servicio público. El Estado, a través del sistema de delegación de competencias principalmente, permitía que instituciones privadas participaran en la ejecución de los servicios educacionales. A partir del decreto 2306, esto cambió. El objetivo ya no era el servicio público. El compromiso no era con la calidad vinculada a la pertinencia y la solución de los

problemas de la sociedad, sino con el lucro, con los beneficios, con el capital. El resultado es que, en principio, en 2013, alrededor del 78% de las instituciones de educación superior en Brasil son comerciales, con ánimo de lucro, el 12% son públicas y el 8% comunitarias o confesionales. Las instituciones privadas sin ánimo de lucro eran un 34% en 1995, y pasaron a ser el 8% en 2010. Los recursos financieros movilizados por las instituciones lucrativas, muchas de ellas extranjeras, son impresionantes. En abril de 2013, un grupo educativo brasileño, FMU, fue vendido al grupo Laureate de Estados Unidos por un precio que se calcula equivalente a mil millones de dólares. Previamente, dos grupos, Krotton y Anhanguera, se asociaron y, poco antes de hacerlo, Krotton compró Unopar por un billón y veinte millones de reales, y Anhanguera, a su vez, adquirió la Uniban por quinientos treinta millones de reales. Estos dos grupos, ahora asociados, cuentan con alrededor de un millón de estudiantes y, según Paulo Kliass (2013), se convirtieron en el gigante de la enseñanza superior de todo el mundo, con un valor de doce billones de dólares estadounidenses. Por supuesto, estas instituciones se interesan por la máxima rentabilidad, no hay que pensar en calidad vinculada a la pertinencia ni al desarrollo de la investigación social o científica. A su vez, el periódico brasileño *O Globo*, basándose en informaciones de *The Economist*, afirmó el 14 de septiembre de 2012 que «algunas de estas universidades son poco más que fábricas de diplomas de calidad dudosa».

El resultado es que, como nada impide a estas universidades ser propiedad de grupos financieros extranjeros, cada vez más instituciones brasileñas son compradas por extranjeros, y fondos de inversiones internacionales aplican recursos en redes universitarias lucrativas. En 2013, redes con sede en São Paulo empezaron a contestar al liderazgo de los grandes grupos internacionales de Estados Unidos. Empresas «educacionales» que tienen participación en redes brasileñas, pero con capital extranjero, empezaron a introducirse en países como Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay y Colombia. El resultado es el siguiente:

- a) Cuando se realiza una evaluación de conocimientos como la del Ministerio de Educación, muchas instituciones suspenden. Lo que interesa no es la enseñanza, ni la investigación ni la sociedad. Es el lucro.
- b) En 1999, existían dos instituciones de educación a distancia acreditadas por el MEC. En 2007, eran 104. En 2006, había libres casi un millón de matrículas, de las cuales alrededor de un 97% pertenecía al sistema privado.
- c) Desaparecieron o, como mínimo, se produjo una reducción drástica de las universidades comunitarias, instituciones privadas pero comprometidas

con los intereses de la comunidad que en las décadas de 1970 y 1980 despertaron tantas esperanzas. No pueden enfrentarse a la competencia.¹⁶

- d) Una investigación de 2011 de la Federación de Industrias de Río de Janeiro, que consultó a más de seiscientas empresas de todo Brasil, concluyó que el 53% de ellas no ha logrado encontrar a personas cualificadas para los puestos de trabajo que aparecieron seis meses antes de la investigación. Los candidatos revelaban falta de capacidad en la comprensión de los contenidos, así como de liderazgo y de iniciativa. Es decir, el modelo que dice que sirve a los intereses de las empresas no es capaz de ofrecer una mano de obra cualificada.

El modelo que se ha impuesto en Brasil está destinado por naturaleza a fallar donde sea aplicado. Y tampoco tiene forma de subsistir. Lo que ocurre en Brasil tras la adopción de este modelo dominado por el mercado debería ser objeto de reflexión en el mundo entero.

ALLENDE, UNA VISIÓN SIEMPRE ACTUAL

No hay querella de generaciones: hay jóvenes viejos y viejos jóvenes, y en estos me ubico yo.

Me hubiera gustado haber sido el autor de esta declaración, que comparto por completo. Pero quien la pronunció, en México, pocos meses antes de ser asesinado (oficialmente de su suicidio), fue Salvador Allende. En un discurso memorable en la Universidad de Guadalajara, en diciembre de 1972, Allende expuso de manera clara lo que hubiera tenido que decirse en discusiones como las que ustedes tienen aquí, y que confirman que, en cuestiones vinculadas a la enseñanza superior, calidad y pertinencia tienen que ir de la mano, ya que una no existe sin la otra. Pero permítanme seguir citando a Allende, que al decir que hay jóvenes viejos afirmó:

Esos jóvenes viejos creen que la universidad se ha levantado como una necesidad para preparar técnicos, y que ellos deben estar satisfechos con adquirir un título profesional. Les da rango social y el arribismo social, caramba, qué dramáticamente peligroso, les da un instrumento que les permite ganarse la vida con ingresos superiores a la mayoría del resto de los conciudadanos.

¹⁶ Datos más precisos, incluso estadísticos, sobre estas cuestiones se pueden encontrar en Fávero y Sguissardi (2012).

Allende se cuestionaba si estos jóvenes viejos, si son arquitectos «no se preguntan cuántas viviendas faltan en nuestros países y, a veces, ni en su propio país. Hay estudiantes que, con un criterio estrictamente liberal, hacen de su profesión el medio honesto para ganarse la vida, pero sobre todo en función de sus propios intereses». Asimismo, recordaba Allende que «hay médicos que no comprenden, o no quieren comprender, que la salud se compra, que hay miles y miles de hombres y mujeres en América Latina que no pueden comprar la salud». De igual manera, insistía en la existencia de maestros «que no se inquietan en que haya también cientos y miles de niños y de jóvenes que no pueden entrar en las escuelas».

Estoy seguro de que si pronunciara este discurso hoy, Allende no se limitaría a dar como ejemplos los casos de los estudiantes de Arquitectura, de Medicina y de Educación. Con todo lo que ha ocurrido en el mundo en las últimas décadas, y con el dominio de la economía liberal o neoliberal en la educación, casi con seguridad hablaría de la economía. Lo han hecho estudiantes de economía franceses, que a principios de abril de 2013 lanzaron un manifiesto para decir que la enseñanza que «recibimos está desvinculada de la historia que se escribe ante nuestros ojos». Según los estudiantes franceses, en los programas de sus universidades hay: 1) una falta de visión crítica; 2) una concentración del programa en una parcela insuficiente de la disciplina económica, y 3) un aislamiento con relación a las otras ciencias sociales. Los estudiantes señalaban también que se da prioridad a la escuela neoclásica y que no se tratan de manera adecuada cuestiones relacionadas con la regulación de la economía ecológica, la compleja economía poskeynesiana, etc.

Y esto nos lleva a lo que ocurrió en Brasil tras la reforma universitaria de 1968. Los militares decidieron modernizar la enseñanza universitaria y adoptaron una serie de medidas que antes habían sido objeto de campañas de estudiantes revolucionarios y de líderes progresistas como Darcy Ribeiro: el fin de la cátedra vitalicia, la no duplicación de medios, la creación de departamentos, etc. Sin embargo, designaron una comisión para establecer las enmiendas con el contenido de los programas, pero esta estaba constituida en su mayoría por expertos de Estados Unidos que fueron nombrados a partir de un acuerdo MEC-USAID.

Me pregunto si esto no ocurrió también en otros países de América Latina. Los cursos de economía en Brasil se orientaron hacia la economía liberal y se basaron en modelos matemáticos rígidos. Este tipo de cambio en el plan de estudios tiene como objetivo formatear a los economistas, ya sean anglosajones, como los responsables de la crisis de 2008, o los de nuestros países, como, por ejemplo, los jóvenes economistas que asesoraron al gobierno de Pinochet. La verdad es que gran parte de los economistas latinoamericanos de nuestra

generación fue adoctrinada de manera que se sometiera a los dogmas de la economía liberal promovidos por Estados Unidos. Una apertura de los estudiantes de Economía a las Ciencias Sociales, a la Historia o al Medioambiente tal vez sea un camino para dar a esta importante carrera la posibilidad de contribuir a que tengan, lo mismo que nuestras universidades, una visión más social de la construcción del mundo.

En su discurso, Allende, tras analizar datos de su época, que no son los mismos que hoy, pero que representaban una realidad que sigue siendo idéntica, hablaba de la existencia, en América Latina, de cien millones de analfabetos y semianalfabetos, de treinta millones de desempleados, número que se elevaba a sesenta millones cuando se contaba a las personas que tenían trabajos temporales. Recordaba que en nuestros países más del 50% de la población estaba infraalimentada, en una región en la que faltaban más de veintiséis millones de viviendas. Con datos y estadísticas, mostró cómo «somos potencialmente países ricos y vivimos como pobres». «Los países poderosos viven y fortalecen su economía de nuestra pobreza», afirmó Salvador Allende, que recordaba que «a ello se añade que los países poderosos fijan las normas de la comercialización, controlan los fletes, imponen los seguros, dan los créditos que implican la obligación de invertir un alto porcentaje en esos países». Señaló también algo del todo actual sobre la crisis financiera mundial y, en particular, europea: «Si tiembla el mercado del dinero en los países industrializados, las consecuencias son mucho más fuertes, mucho más duras y pesan más sobre nuestros pueblos. Si el precio de las materias primas baja, el precio de los artículos manufacturados, y aun los alimentos, sube».

¿Cuáles son las implicaciones de todo esto para la universidad? De manera magistral, en una especie de herencia que nos dejó, hablando en el gran paraninfo de la Universidad de Guadalajara, Salvador Allende enfatizó que por ello, entonces, y sobre la base tan solo de estos ejemplos simples, nosotros «tenemos que entender que cuando hablamos de una universidad que entiende que para que termine esta realidad brutal que hace más de un siglo y medio pesa sobre nosotros, en los cambios estructurales económicos se requiere un profesional comprometido con el cambio social».

**DEBATS SOBRE
LA UNIVERSITAT CATALANA**

Models de govern en universitats de prestigi¹

Marta Soler²

Una comparativa entre diferents models de governança en universitats de prestigi ens permet replantejar el debat de quin és el model de govern més virtuós per assolir l'excel·lència. Les universitats més importants, les anomenades universitats d'excel·lència, tant públiques com privades, presenten diferents models de governança. D'entrada, això demostra que l'assoliment de l'excel·lència no s'aconsegueix amb un únic model de govern. En segon lloc, una anàlisi de diferents models de governança ens mostrarà que les universitats més prestigioses del món són molt democràtiques. Fins i tot en alguns casos d'universitats públiques de prestigi, la ciutadania, a través de l'Estat, participa en l'elecció del càrrecs.

Comencem, doncs, amb el gràfic següent, on apareixen algunes universitats amb el lloc que ocupen en el rànquing Shanghai, i veurem com entre les primeres del món en trobem tant de públiques com de privades. Per tant, hem d'afirmar que no totes les universitats d'elit són privades, i que en tenim moltes de públiques a la part més alta del rànquing.

Vegem ara els models de governança d'aquestes universitats i fins a quin punt són diferents. Per exemple, a l'estat de Califòrnia trobem Berkeley, que té un *Board of Regents*, que seria el consell que governa la universitat, amb 26 membres. D'aquests 26 membres, 18 són nomenats pel Govern, en aquest cas per l'estat de Califòrnia. Després trobem 7 membres *ex-officio*, que són càrrecs concrets que sempre formen part d'aquest consell de govern, entre els quals tenim el president de la universitat, el governador de l'estat, el responsable de l'educació pública de l'estat, o el president de l'associació d'exalumnes. Cal dir que en aquestes universitats els exalumnes tenen un paper molt important. A més, dins del *Board of Regents* hi ha un estudiant nomenat pel mateix *board*, i un

1 Tribuna celebrada el 17 d'octubre de 2013 a la Sala de Graus Eduard Fontserè de la Facultat de Física de la Universitat de Barcelona. Va ser presentada per Atilà Herms, degà de la Facultat de Física, i per Josep Ferrer, com a representant de la comissió coordinadora de la Tribuna Universitària de Catalunya.

2 Marta Soler és professora agregada de Sociologia a la Universitat de Barcelona. És doctora per la Universitat de Harvard.

Figura 15. Academic Ranking of World Universities 2013

Posició	Universitat	Estatus
1	Harvard	Privada
2	Stanford	Privada
3	UC Berkeley	Pública
4	MIT	Privada
5	Cambridge	Pública
8	Columbia	Privada
10	Oxford	Pública
12	UCLA	Pública
19	Wisconsin	Pública

Font: Shanghai Ranking Consultancy.

estudiant més i dos professors que no tenen vot. El juliol de 2012 es va generar un debat perquè es va escollir per primera vegada una estudiant musulmana en el *Board of Regents*.

Quin poder té aquest *Board of Regents*? És el consell de govern de la universitat i nomena els presidents i els rectors (*chancellors*) de totes les universitats de l'estat. Berkeley és una universitat estatal i n'hi ha deu a l'estat de Califòrnia: UC Berkeley, UC Davis, UCLA, entre d'altres. Aquest *board* nomena el president de cada una de les universitats i també nomena els vicerectors, i fins i tot els degans de les *schools* i els *colleges*.

Hi ha un altre *board*, de caràcter acadèmic: el *senate*. El senat està constituït per divisions, una per a cada universitat de l'estat. Així, hi ha la divisió del senat de Berkeley. Els seus membres són escollits per tot el professorat. El senat s'encarrega d'assumptes de política acadèmica: els currículums, els criteris de selecció d'alumnat i de professorat, etc. A la universitat de Califòrnia entenen l'autonomia universitària com la llibertat per decidir sobre aquestes qüestions, de les quals s'encarrega el senat, que és escollit pel professorat. El senat funciona a través de comitès, i n'hi ha trenta-tres.

Una altra universitat estatal de les primeres del rànquing, a l'estat de Wisconsin, té un funcionament molt semblant al de Califòrnia. Com que són universitats de l'estat, se suposa que li han de donar un servei, un benefici, i al mateix temps, la ciutadania hi ha de tenir una participació. I com que la ciutadania qui vota és als governadors, aquests han de tenir alguna representació a la universitat, que és pública. La University of Wisconsin té un *Board of Regents* de 18 membres. D'aquests 18, 16 són nomenats pel governador de Wisconsin i n'inclou 2 d'*ex-officio*: l'State Superintendent of Public Instruc-

tion, que seria el representant màxim de l'educació pública de l'estat, i el President of Wisconsin Technical College System. Dins d'aquest *Board of Regents* hi ha també dos estudiants —en lloc d'un com hi havia a Califòrnia—, i d'aquests dos un ha de ser no tradicional. Això vol dir que ha de venir per opció afirmativa: un estudiant llatí o *african american*. Per tant, la importància que els estudiants estiguin també en els òrgans de decisió és clara. Igual que en el cas de Califòrnia, el *board* també nomena el president i els rectors de cada una de les 13 universitats de l'estat. Aquests no necessàriament han de ser membres de la comunitat universitària. Poden ser-ho, però normalment són externs. Vindria a ser com un consell social, però amb més poder: no és només el de nomenament dels càrrecs, sinó que també entra en política universitària, política econòmica de la universitat, en estratègies concretes que han de prendre. On no entren és pel que fa a docència i recerca. No és un comitè consultiu que elegeixi càrrecs, sinó que té poder sobre les estratègies que ha de prendre la universitat. Aquí també tenim un senat, que és on hi ha el professorat. En aquest cas hi ha professors electes de cada un dels departaments de la universitat i hi ha un senat per a cada universitat. Per exemple, la Madison University, dins de Wisconsin, que és la que és al rànquing. El seu senat està format per representants de cada un dels departaments que la conformen, i cada departament té un representant en aquest senat. Aquest càrrecs són electes i rotatius, cada curs acadèmic hi ha eleccions. El senat s'estructura en comitès que vetllen per temes concrets de docència, política de professorat i qüestions ètiques.

Tant Califòrnia com Wisconsin funcionen amb el mateix model, amb lleugeres modificacions. Les seves universitats funcionen amb fons públics, de la gestió dels quals s'encarrega el *Board of regents*, on està representat l'estat i, per tant, teòricament també la ciutadania (a través de l'estat). I pel que fa a qüestions acadèmiques i de criteris d'acceptació i contractació, cadascuna de les universitats té el seu *senate*. Es tracta d'un model d'universitat pública d'elit, de prestigi, amb universitats molt ben situades, amb molt bons *outputs*.

Un altre model molt diferent que és al mateix nivell que els anteriors és Harvard, una universitat privada, que és el que més conec perquè hi he estudiat. Harvard té el que en diuen la *Harvard Corporation*, que està formada pel president de Harvard, i el que anomenen els *Harvard Fellows*, que són escollits per la mateixa *Harvard Corporation*. Normalment són exalumnes en posicions destacades a la societat, a la política i a l'economia. Són nomenats i elegits pels *fellows*, és a dir, que es van renovant entre ells mateixos. Els *Harvard Fellows* són els que trien el president, i són molt a prop de la presa de decisions. Els dotze *Harvard Fellows* més el president escollit per ells conformen l'*Executive*

Board, que pren decisions sobre política universitària. Qui pren les decisions importants és la *Harvard Corporation*, però la universitat disposa també d'un *Board of Overseers*, que està format per exalumnes. Té trenta membres, dels quals cada any es renoven cinc d'entre els nominats per la Harvard Alumni Association. De manera que tots els exalumnes rebem cada any informacions dels candidats i, encara que siguem a l'altra punta del món, votem. A més, hi ha dos membres *ex-officio*: el *President* i el tresorer de Harvard. Aquest *Board of Overseers* té una funció consultiva, estableix prioritats per posar Harvard en posicions de lideratge, i també fa una avaluació periòdica externa de la qualitat i direcció de la universitat. Com veiem, un tret característic és que tots els membres tant de l'*Executive Board* com del *Board of Overseers* han estudiat a Harvard. Tots són exalumnes. El president de la *Harvard Corporation* és qui elegeix els degans i tots el càrrecs. Funciona, en aquest sentit, com una empresa. És una universitat privada. Aquest model, amb alguna variació, és el que segueixen Yale o Princeton.

Tenim també un tercer model molt diferent, el d'Oxford i Cambridge. Posem el cas de la segona. Cambridge és una universitat pública i que viu col·legiada, és a dir, que hi ha uns *colleges* que tenen molt poder i són molt independents. Cada un dels *colleges* administra els seus diners, té la seva pròpia política, i cada membre de la universitat pertany a un *college*. Cambridge té un *council* que està format per vint-i-tres membres, dels quals dinou són escollits i quatre són externs. Dels dinou membres electes, hi ha quatre directors dels *colleges*, quatre professors que no siguin representants de *colleges*, vuit membres de la *Regent House* i tres estudiants, un dels quals ha de ser estudiant de doctorat. Els quatre membres externs són nomenats pel mateix *council* entre aquelles persones que s'han distingit a la societat. Aquest *council* inclou també el *chancellor* i el *vice-chancellor*. Cambridge i Oxford són les universitats més antigues del món occidental, i tenen la figura del *chancellor*, que és cerimonial i prové del món de l'aristocràcia: acostuma a ser un *lord* o un baró que no té cap poder de decisió executiva. La seva funció és donar el vistiplau de la reina. Tenen també un *vice-chancellor*, una figura amb funcions executives, que fa les tasques de rector. El *vice-chancellor* és elegit per la *Regent House*, que és la representació de tot el professorat. Aquest *council* té una funció executiva i ha de rendir comptes a la *Regent House*. La *Regent House* de Cambridge està formada per uns tres mil membres, que són els que escullen el rector i dos càrrecs, l'*steward* i el *commissionary*, que són al voltant del *vice-chancellor*.

En aquest model, qui elegeix el govern no és el *board* que hem vist a les universitats públiques americanes, sinó la *Regent House*, que és la representació de tot el professorat. La *Regent House* té dos representants que es diuen *proctors*,

s'escullen cada any i són la cara pública de la *Regent House*. Cal insistir en el fet que els *colleges* són molt independents, i, encara que hi hagi una sola universitat, cada *college* té la seva pròpia política, fins i tot en l'àmbit pressupostari.

Aquests serien els diferents models que plantejo, tant d'universitats públiques com privades. Veiem, a més, que dins de les públiques tenim models molt diferents. Però tots aquests models de governança són d'universitats d'excel·lència. Podríem, doncs, arribar a tres primeres conclusions:

- a) Les universitats d'excel·lència (públiques i privades) tenen diferents models de governança.
- b) En algunes universitats públiques d'excel·lència, la ciutadania, a través de l'estat, participa en l'elecció dels principals càrrecs.
- c) Les universitats de prestigi són molt democràtiques (alt nivell de participació de tota la comunitat universitària).

A partir d'aquí plantejaré un altre punt cabdal: el de la democràcia. Pel que hem vist podem dir que un dels punts clau perquè les universitats siguin de qualitat i d'excel·lència és un alt nivell de democràcia. No només pel que fa a les eleccions de càrrecs, sinó també en el propi funcionament. Em centraré en Harvard, que és el cas que conec de més a prop. Harvard planteja que l'excel·lència és una responsabilitat de tothom, tant de qui és als òrgans de govern com de tot el professorat i de tot el col·lectiu d'estudiants. Els estudiants participen molt en aquests processos democràtics. Podem dir que a la democràcia va unida la transparència. Els processos i la presa de decisions en un sistema de democràcia són molt transparents i inclouen també un compromís ètic, la qual també és una cosa de tots, que és compartida i que l'ha de defensar tota la comunitat universitària.

A Harvard hi ha un grau molt alt de democràcia en política de professorat. Wisconsin i altres universitats en això funcionen igual. Primer de tot, les comissions que decideixen la contractació de professorat inclouen estudiants. Per què? Doncs perquè és una cosa de tots. Quan hi ha places, hi ha una vacant i s'ha de contractar professorat, s'informa tota la comunitat, no només el professorat, sinó també el col·lectiu d'estudiants. I hi poden participar a través del que anomenen els *faculty talks*, que consisteixen en la impartició, per part dels candidats a una plaça, d'una conferència pública. Són conferències on el candidat explica la recerca que fa, i hi ha debat i torn obert de preguntes. Els currículums del candidats són públics, també. És a dir, tothom pot anar al deganat i agafar una còpia del currículum d'un candidat i consultar-lo. I ho fan. A Harvard, el col·lectiu d'estudiants hi va. I a les *faculty talks* hi va molta

gent, professorat i estudiants, siguin de grau o de doctorat. Tothom n'està informat. Després els candidats passen per entrevistes. Molts cops hi ha estudiants tant a les comissions de selecció de professorat com a les entrevistes, i també van als dinars on es parla amb el candidat. I per què hi va tothom, a les xerrades o a consultar els currículums? Doncs perquè al final d'aquest període de *faculty talks* es fa una assemblea on participen des de catedràtics fins a estudiants, i tothom hi intervé i diu la seva opinió. Després, aquesta comissió decideix, en un procés molt obert. El collectiu d'estudiants, però, no decideix. Finalment qui acaba determinant la contractació és el president de Harvard, però tot el procés és molt transparent i democràtic. Com que hi ha una assemblea, i s'hi escolten totes les veus, la gent participa molt perquè pot influir molt en la decisió. Fins i tot es donen casos d'iniciatives d'estudiants en la contractació que acaben cristal·litzant en iniciatives de xerrades i llistes de candidats que el collectiu trameta al degà. I el mateix succeeix a Wisconsin o a Berkeley, que són públiques.

Un segon exemple d'implicació de la comunitat universitària per aconseguir l'excel·lència són els *writing center*. A Harvard no es dona per fet que el collectiu d'estudiants quan ingressa per primer cop a la universitat ha de saber escriure de forma acadèmica. Aquí és el contrari, sovint sentim a dir que venen fatal del batxillerat. A Harvard no, pensen que no tenen per què saber escriure de forma acadèmica, i que per tant cal ensenyar-los-en. I quina és la millor forma d'ensenyar a escriure de forma acadèmica? Doncs mitjançant assessorament per part d'altres estudiants més avançats. Els *writing center* són una organització de voluntaris, desenvolupen aquest suport a les biblioteques, i també els ajuden a organitzar grups de treball. A Harvard tothom ha passat pel *writing center*, i per això molts acaben fent-se'n voluntaris. Hi ha un nivell de voluntariat molt alt tant per part del collectiu d'estudiants com del professorat. I aquesta implicació prové de la idea que l'excel·lència és responsabilitat de tots.

Un tercer cas seria la transparència. Jo crec que el que he explicat abans sobre la contractació de professorat ja n'és un exemple. Un altre és l'avaluació del professorat i de l'assignatura, que és pública. Les avaluacions són a la biblioteca i tothom les pot consultar. Aquest fet motiva la millora per part del professorat i que n'augmenti la qualitat. D'altra banda, hi ha molta més flexibilitat en l'oferta docent. De manera que és fàcil vincular la recerca i la docència. Si hi ha algú que està desenvolupant una recerca puntera, té l'opció de comunicar-la als alumnes. No cal convertir aquesta experiència en una assignatura permanent, però pot funcionar durant un any o dos. Fins i tot hi ha estudiants postdoctorals que participen en la docència per mostrar la seva recerca. Aquesta flexibilitat permet visibilitzar la recerca i la intervenció del pro-

fessorat en debats intel·lectuals. Això també és una de les dimensions de la transparència.

Finalment, volia posar exemples del compromís ètic. Igual que tothom comparteix el compromís d'assolir l'excel·lència, hi ha el compromís que tot allò acadèmic sigui ètic. I, per tant, que no hi hagi discriminacions, ni hi hagi cap tipus d'assetjament a cap estudiant, professor o qualsevol membre de la comunitat acadèmica. Totes les facultats tenen uns *statements* on diuen a què es comprometen en aquest nivell ètic, i això és públic.

Totes les facultats de Harvard estan compromeses a garantir un espai lliure de qualsevol discriminació i assetjament sexual. L'objectiu és que tothom se senti lliure i que no hi hagi cap mena de discriminació. I això obliga a posar mesures i regulacions. Harvard té una oficina per a informació, prevenció i resposta —arran del cas d'assetjament sexual que tothom coneix— on s'intenten evitar comportaments abusius vers cap membre de la comunitat universitària. Aquesta oficina s'encarrega de diverses seccions de prevenció com, per exemple, la formació al professorat novell. El professorat, quan comença, ha de fer un curs de formació sobre discriminació i assetjament sexual. També hi ha dos dies de formació a tot el col·lectiu d'estudiants de primer perquè sàpiguen què és un comportament acadèmic i què no, i per informar, si és el cas, a qui poden acudir. Aquesta oficina especialitzada no només informa, sinó que també s'encarrega de seguir els casos i donar-los assessorament. De manera que es pretén que la universitat sigui un espai lliure de qualsevol tipus de violència. Per tant, la democràcia i l'ètica van lligades també a una major qualitat.

En conclusió, podríem afirmar que l'excel·lència universitària s'assoleix, sobretot, pel grau de democràcia que presenta. I aquesta democràcia no es pot pensar sense transparència ni sense un compromís ètic de tota la comunitat universitària.

El finançament de la universitat pública¹

HISTÒRIA DE LA POLÍTICA UNIVERSITÀRIA A CATALUNYA

Esteve Oroval²

Abans de començar, voldria agrair, en primer lloc, l'esforç que fa Tribuna Universitària. Estem en uns moments en què és molt important incentivar el debat, però malauradament no domina el debat i el que hi ha és una acceptació de la situació de manca d'alternatives que ens estan donant. La universitat és un centre de debat i per tant crec que és important la tasca que s'està fent des d'aquesta Tribuna. Per parlar del finançament dels sistemes universitaris, l'Oriol Escardíbul i jo ens hem dividit la tribuna en dues parts; jo faré una reflexió més general, sense donar dades, bàsicament de política universitària, en termes històrics, del que ha passat a la universitat al nostre país; i l'Oriol us donarà una quantificació dels models de finançament i de l'impacte de la crisi.

Vull començar dient que l'economia de l'educació ha creat moltes eines per poder analitzar el finançament, la planificació i la gestió dels sistemes universitaris. Tenim indicadors de demanda, d'oferta, anàlisis de costos, estudis de models de finançament, d'avaluació, d'externalitats del sistema educatiu i, sobretot, tenim d'impacte. Per impacte entenem la influència que té l'educació en tots els seus nivells sobre l'activitat social, socioeconòmica. Aquest impacte pot ser mesurat en termes monetaris —parlaríem d'impacte monetari— i no monetaris —en aquest cas ens referiríem a l'impacte no monetari—. La teoria general que hi ha darrere de les anàlisis d'impacte és la del capital humà, teoria que cada vegada té més de capital i menys d'humà. El llenguatge s'ha pervertit. Si us n'adoneu, estem organitzant la nostra docència des del Pla Bolonya amb una terminologia absolutament bancària, amb «crèdits»; parlem del «capital

1 Tribuna celebrada el 21 de novembre de 2013 a la Sala d'Actes de l'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Industrial de la Universitat Politècnica de Catalunya. Va ser presentada per Neus Cònsul, directora de l'ETS d'Enginyeria Industrial, i per Josep Ferrer, com a representant de la comissió coordinadora de la Tribuna Universitària de Catalunya.

2 Esteve Oroval és professor emèrit d'economia aplicada a la Universitat de Barcelona.

humà», per exemple, i jo crec que els usos d'aquests termes són indicadors ben clars de per on van les coses.

Què és el que planteja la teoria del capital humà per tal de dir que hi ha un impacte econòmic i quantificar-lo? Doncs una cosa ben senzilla: que hi ha una relació entre educació, productivitat i remuneració. A més educació, més productivitat i més remuneració. Per tant, és possible, des del punt de vista econòmic, fer una anàlisi de la relació cost-benefici, tant en termes individuals com col·lectius. Què vol dir fer una anàlisi en termes individuals o privats? Vol dir estudiar la rendibilitat privada de l'educació a qualsevol nivell. Com es fa això? Educar implica uns costos i el resultat de ser educat ha de significar una diferència d'ingressos al llarg de la vida activa de l'individu. Per tant, comparant els costos amb els ingressos, podrem resoldre l'equació de trobar la rendibilitat. Això és en l'àmbit privat. Per tant, podem dir que sí que hi ha una rendibilitat en l'àmbit privat en invertir en educació. I a nivell públic? L'argument és el mateix. Hi ha una constatació empírica que la taxa d'activitat de les persones amb educació superior és molt més gran que la de les persones amb educació elemental; la taxa d'atur és molt més baixa per a les persones amb educació superior i, per tant, què vol dir? Doncs que l'estat no ha de gastar tant en prestacions d'atur si la població està formada en educació superior, i a més, com que la remuneració de la gent amb educació superior és més alta, els ingressos fiscals augmenten. Per tant, també hi ha una rendibilitat pública. Aquest és l'economicisme que es trasllada per fer les anàlisis.

Jo crec que més que parlar d'aquesta rendibilitat privada i pública dels impactes econòmics, el que és important és parlar dels impactes no monetaris. Si tenim la possibilitat d'una certa estabilitat en el creixement és a causa, evidentment, d'una harmonia social, i un dels elements principals aquesta harmonia és l'educació superior. És molt difícil quantificar els impactes no monetaris, però són tant o més importants que els monetaris.

Voldria fer menció dels diferents instituts de ciències de l'educació que han treballat aquests temes. L'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Politècnica de Catalunya, amb l'equip que hi ha hagut sempre al voltant de Paco Soler Parellada, ha sigut un impulsor important de molts dels estudis que s'han fet al llarg del temps. L'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma als anys setanta i vuitanta, amb Paco Noi i Josep Grifoll, va treballar molt en aquest sentit. I també l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, durant l'etapa de Miguel Siguan, va ser-ne un impulsor i al nostre departament es va treballar bastant en aquesta línia. I les institucions que han fet més feina sobre aquests estudis són l'Institut Valencià d'Investigacions Econòmiques (IVIE), la Fundación Conocimiento y Desarrollo (FEDEA),

l'AQU, diferents universitats, i les cambres de comerç també n'han fet. Segons les dades d'un informe de la Cambra de Comerç, l'impacte econòmic de la Universitat de Barcelona en l'economia catalana és de 323 milions d'euros, la qual cosa representa el 0,2% del PIB de Catalunya. I en termes d'ocupació, l'impacte de la UB sobre la comunitat catalana representa el 0,43%. Als informes de l'IVIE, que potser són més extensos, no solament per a les universitats valencianes, sinó per a moltes de les universitats de l'Estat espanyol, respecte a l'impacte que té el sistema universitari públic valencià sobre l'economia valenciana per a l'any 2012, calculen que és d'un 2% del valor afegit i un 2,9% de l'ocupació. En resum, el que afirmen és que si s'inverteix un euro en educació superior, la societat valenciana rep 1,9 euros, per tant hi ha un retorn molt important. Un escrúpol: aquests estudis tenen moltes limitacions des d'un punt de vista metodològic. Són el que són, però són els que tenim.

La pregunta llavors és: tot aquest arsenal d'eines ha estat utilitzat en el nostre país per tal de planificar, gestionar i finançar el nostres sistemes educatius? La resposta és: en absolut. Com sempre, els treballs acadèmics han quedat reduïts a l'àmbit acadèmic. Malauradament, els que han pres decisions ho han fet des d'una altra perspectiva. I el que és curiós és que quedem molt sorpresos quan veiem el malbaratament de recursos en infraestructures no necessàries: l'AVE, els aeroports sense avions, les ciutats de la cultura... I ens horroritzem davant d'aquesta malversació de fons. És curiós que ningú s'hagi preguntat si hi ha hagut malversació de fons o de recursos en l'organització del nostre sistema educatiu superior. Que jo crec que sí que n'hi ha hagut. I per això voldria fer una mica d'història; els vells de la casa ja la coneixem, als joves suposo que us interessarà.

A Catalunya vam tenir el traspàs de competències en educació superior l'any 1985. En aquell moment hi havia tres universitats al Principat: la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Barcelona i la Universitat Politècnica de Catalunya. Dos anys després, el 23 de juny de 1986, es va produir una compareixença davant de la Comissió de Cultura del Parlament de Catalunya dels tres rectors que va posar en marxa un debat sobre la necessitat d'expandir el sistema universitari català. Hi havia una qüestió prèvia en aquells moments que em sembla important, i que fa que la nostra població activa tingui una estructura per nivells educatius molt diferent de la que tenen la major part dels països europeus. La nostra població activa per nivells educatius té una base molt ampla de població amb baix nivell educatiu, que és un 54%, molt gran; té una proporció petita de població activa amb ensenyaments com la formació professional, i té una proporció de població activa amb un nivell superior d'educació bastant elevat, un 26%. Aquesta estructura és molt dife-

rent de les estructures dels països europeus. Alemanya, en aquesta qüestió, té una estructura totalment diferent: la base, és a dir, la població menys educada, és un 16%, la part del mig és un 59%, que és la formació professional, i la proporció de dalt és semblant a la de Catalunya, i a Espanya, un 25%. Això vol dir que tenim un problema, que és la formació professional. I les decisions que es van prendre en aquell moment, el 1986, respecte a quin nivell calia prioritzar, van condicionar el resultat que tenim avui. La prioritat en aquells moments va ser potenciar l'ensenyament superior, i es va aconseguir, evidentment. Però avui seguim tenint el mateix problema. És greu. La nostra estructura productiva de petita i mitjana empresa requereix un tipus de formació que és, bàsicament, la formació professional, i no la tenim, ni tenim els mecanismes per tenir-la. I això ve d'aquell moment.

El Consell Interuniversitari va dissenyar una proposta de criteris que implicava dues alternatives totalment diferents. Una primera alternativa era crear una nova universitat. Es deia que un problema era la massificació d'estudiants en aquestes tres universitats i, per tant, es proposava crear-ne una de nova que resolgués aquest problema. Els estudis de demanda que es van fer insistien que els pols importants estaven situats en el territori del Baix Llobregat i el Maresme, i, per tant, la proposta era crear una nova universitat en aquelles comarques perquè recollís aquesta demanda. L'altra possibilitat era que a Tarragona, Lleida i Girona, on ja hi havia centres de les diferents universitats, es creessin tres universitats noves. O una o l'altra. En cap moment es va plantejar la possibilitat de seguir el model de la Universitat de Califòrnia, que és una universitat estatal amb deu campus; un dels campus, el de Berkeley, és el tercer en els indicadors de Shanghai. Al País Basc també es van plantejar si feien tres universitats o una de sola amb tres campus i al final en van fer una.

Què va fer Catalunya? El Consell Executiu de la Generalitat, el 25 de maig de 1989, en lloc de triar una de les dues opcions, va optar per aplicar les dues. I va decidir que crearien una universitat nova per resoldre el problema de la massificació, que no el va resoldre, i a més es crearien tota una sèrie d'universitats. La Universitat Pompeu Fabra va començar la seva activitat l'octubre del 1990. No es va instal·lar al Baix Llobregat, sinó al carrer Balmes, en un edifici remodelat. I després va anar a la Rambla i va anar agafant espais al centre de Barcelona, evidentment amb un cost molt elevat —no és el mateix construir un edifici nou que remodelar-ne i reutilitzar-ne un—. La previsió era que aquesta universitat tingués uns vint mil estudiants en dos o tres anys; no els va tenir ni molt menys. Les condicions econòmiques, és a dir, les transferències corrents per alumne respecte a les altres tres eren totalment diferents, es multiplicaven per deu, les notes de tall per entrar van ser molt superiors, i per tant es va permetre,

d'alguna manera, que no fos una solució a la massificació, sinó una alternativa totalment diferent: crear un ensenyament d'elit, que és el que es volia.

El 1991 es va crear la Universitat Ramon Llull i les tres universitats a les altres províncies: la Universitat de Girona, la de Lleida i la Rovira i Virgili, que és la de Tarragona-Reus. El 1997 la Fundació Família Catalana va crear la Universitat Internacional de Catalunya, el mateix 1997 el Patronat Fundació Universitat Balmes va crear la Universitat de Vic; el 2003 l'Associació Catòlica de Propagandistes va crear la Universitat Abat Oliba – CEU. Finalment ens queda explicar què va passar amb l'ensenyament no presencial, que també és important.

Teníem a Catalunya l'ensenyament no presencial de la UNED, que feia un ensenyament no presencial bastant correcte; el que passa és que el feia en castellà i per tant hi havia la necessitat d'un ensenyament no presencial en català, cosa absolutament raonable en aquells moments. Hi va haver una proposta seriosa, que és que les diferents universitats ja existents, que havien començat processos d'ensenyaments no presencials i a distància, es consolidessin. La possibilitat que vam plantejar va ser coordinar tots aquests esforços que ja s'estaven fent i crear un ensenyament a distància en català a partir de l'especialització de les diferents universitats d'experiències que ja existien. Aquesta era una alternativa. La segona alternativa, com sempre, era crear una universitat nova. Doncs bé, va guanyar, evidentment, la segona alternativa, i l'any 1994 es va constituir la fundació privada denominada Fundació per la Universitat Catalana Oberta de Catalunya. Un altre exrector de la UPC, el doctor Gabriel Ferraté, va tenir un paper important en aquest procés.

Per tant, hem passat de tres universitats el 1989 a dotze avui en dia. Tenim set universitats públiques, quatre de privades i una universitat no presencial privada. Hem seguit un model d'expansió jo diria que clarament incrementalista, un model de confrontació d'interessos, un model que volia ser competitiu, però que ho ha sigut poc. S'ha permès fer de tot a tot arreu, que és la cosa més cara i costosa que es pot fer en el territori. S'han fet moltes universitats i a més s'ha permès que es dupliquessin ensenyaments a tot arreu. No hi ha hagut cap criteri econòmic ni docent per prendre les decisions que s'han pres fins aquest moment. Intentaré demostrar-ho. Jo crec que han estat més aviat respostes a interessos localistes i electoralistes.

El finançament del sistema universitari no només té el problema d'aquest procés d'expansió fins a arribar a la situació actual. En té un altre, que és el del diner públic —i això és important— destinat a les universitats privades. És molt difícil detectar aquests fluxos. Tenim una publicació del Consejo de Universidades de 2010, el *Documento de mejora y seguimiento de la política de financiación de las universidades*, que ens diu que el 25% dels ingressos de la

Universitat de Vic són de procedència pública. Jo ho he contrastat i va oscil·lant entre el 24% el 25%. És diner públic que finança una universitat privada. Qui decideix això i com? I quin efecte té en els diners que arriben a les públiques? D'això ningú no en parla. Una altra universitat privada, la UOC, apareix als pressupostos del 2012 de la Generalitat en l'àmbit «subsector de fundacions». L'aportació pública de la UOC suposa del 35% dels seus ingressos. A més, ja sabeu que la UOC compta amb professorat de totes les altres universitats, que estan fent la feina que hauria de fer el professorat propi. Per tant, l'estructura de costos d'aquesta universitat és absolutament kafkiana respecte a la de les altres universitats, i no passa absolutament res, ho consentim.

Jo crec que en aquest procés, que és una mica demencial, hi ha hagut també un problema molt greu, que ha sigut l'excés d'inversió en tot i per tot arreu. El que és curiós és que això no ha passat només a Catalunya, em sembla que ha passat a tot Espanya. Us llegiré una frase d'un treball de Juan Hernández Armenteros i José Antonio Pérez García titulat «La financiación universitaria española, nuevas perspectivas en el horizonte de austeridad y compromiso social» (2011), que diu el següent:

La mejora en la suficiencia financiera de las universidades públicas presenciales es en gran medida el resultado de un crecimiento no planificado de las actividades relacionadas con las enseñanzas oficiales de grado, que ha sido posible por la confluencia de intereses endógenos y exógenos de la comunidad universitaria, siendo en muchos casos las propias autoridades autonómicas las promotoras de actuaciones que solo pueden explicarse desde una visión localista y el fugaz interés electoralista (Hernández Armenteros, Pérez García 2011: 23).

Crec que més clar no es pot explicar el que ha passat a Catalunya i a la resta d'Espanya. I això, evidentment, té un cost econòmic molt important. Per tant, com a conclusió, diria que hem seguit un model d'expansió universitària molt incrementalista, competitiu, de confrontació d'interessos; que s'ha permès fer de tot a tot arreu i això també té uns costos molt grans. Tot plegat ha implicat, des del meu punt de vista, un malbaratament molt important de recursos.

Un altre factor clau és que encara no hi ha hagut un control públic, no hi ha hagut un debat públic sobre aquests temes. Em sembla que Tribuna Universitària de Catalunya pot ser un element per introduir-los i buscar maneres d'oferir més informació i més quantificació. No hi ha hagut un control públic de tot el que ha passat. Un altre factor és que no hi ha responsables. Ens espanta que en el cas del *Prestige* no hi hagi responsables, o que en les retallades o en les inversions d'aeroports i línies d'AVE fantasmes no hi hagi responsables, però és que aquí tampoc n'hi ha, de responsables. I hi són i tenen noms i cognoms, evident-

ment. Jo crec que la crisi ha aguditzat tot aquest problema. L'Oriol Escardíbul us donarà les dades de l'impacte de la crisi sobre el finançament del sistema universitari, per tant jo no hi entro. La pregunta és: qui ha pagat tot això?, qui ho està pagant? Ho està pagant aquell professorat que es troba en la situació més feble, ho està pagant el conjunt del funcionariat, el PAS, els alumnes —més taxes, menys beques—. I crec que ho està pagant també una disminució de la qualitat tant de la docència com de la recerca. Us posaré un exemple: per què amb el Pla Bolonya a Espanya fem graus de quatre anys en lloc de tres anys? És molt més costós que en tinguin quatre. Teníem una escola d'infermeria que era reconeguda a tot Europa, l'ensenyament era de tres anys i funcionava, i l'hem hagut de passar a quatre anys. Senzillament ens han fet fer més amb menys mitjans. El resultat és una degradació. No té cap sentit el que s'està fent.

Em sembla que cal una reordenació del sistema basada en principis de cooperació, d'especialització, de més participació i sobretot d'equitat. I que cal posar ordre. El Tribunal Constitucional ha començat a posar-ne una mica. Almenys el mes passat es va saber que les universitats catòliques s'hauran de dotar d'una llei de creació que haurà de ser aprovada pels tribunals autonòmics. Penseu que la LOU (Llei orgànica d'universitats) preveia que les universitats catòliques, gràcies als acords de l'Estat espanyol amb el Vaticà de 1979, no tenien cap necessitat d'una llei de reconeixement. És el que està passant a Múrcia, que té molts problemes en aquests moments.

S'ha de posar ordre. Comencem. Quines recomanacions podem fer? La primera és lluitar pel trencament definitiu de les polítiques d'austeritat i els seus efectes a la nostra universitat. Això vol dir més diners públics per a l'ensenyament superior públic i menys per a l'ensenyament superior privat. Però amb una condició: que racionalitzem el nostre sistema d'ensenyament superior. La segona, incrementar la cooperació interuniversitària, aprofundir en l'especialització, crear estructures conjuntes, compartir recursos, desenvolupar una gestió més participativa, garantir una autonomia dels poders polítics de les universitats, dotar de més equitat el finançament i acceptar que el control públic sigui més rigorós. Vol dir també, i això és important, assumir i exigir responsabilitats per les decisions que es prenen en el sistema educatiu.

Crec que hi ha un altre element que és important, que és ressituat el sistema universitari en el conjunt del sistema educatiu català. Tenim un precedent important, el Consell Escolar de l'Escola Nova Unificada (CENU). Durant la República es va fer un esforç molt gran per la renovació pedagògica i docent en el nostre país. Hi havia una institució que englobava des de l'ensenyament més bàsic fins a l'ensenyament superior més alt, que era, en aquells moments, la Universitat Popular i la Universitat Autònoma de Barcelona. Em sembla que

aquest exemple és important. Nosaltres tenim les diverses fases de l'ensenyament separades. Jo crec que valdria la pena replantejar-s'ho i tornar a pensar en una globalització de l'ensenyament a Catalunya, incloent-hi les universitats.

Voldria acabar amb una reflexió més general. Hi ha un ampli consens que el «triangle del coneixement» és la base del creixement econòmic. El «triangle del coneixement» vol dir educació, recerca i innovació. Aquesta base de tres punts pot funcionar si hi ha una harmonia social, que depèn de l'esforç que fem en la redistribució de la riquesa i, per tant, depèn fonamentalment dels criteris que hi introduïm. S'han de prioritzar els criteris d'equitat per tal d'aconseguir models de finançament que vagin en aquesta línia. Sense l'harmonia social, per molt que intentem créixer, estarem en una línia que no té cap sentit a llarg termini.

SISTEMES DE FINANÇAMENT DE LA UNIVERSITAT

Josep Oriol Escardíbul³

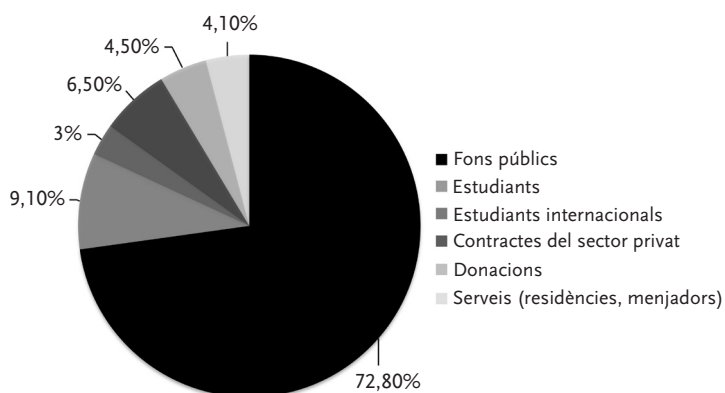
L'objectiu d'aquesta intervenció, com deia l'Esteve Oroval, és presentar algunes dades i reflexionar sobre el sistema de finançament universitari. Per fer-ho, voldria parlar dels tres nivells de finançament que tenim: el vinculat a fons públics —amb subvencions i contractes-programa—, el lligat al col·lectiu d'estudiants i a les seves famílies —bàsicament els preus públics i qualsevol mena de taxes i ajuts que puguin tenir les famílies—, i un tercer nivell de recursos extraordinaris o atípics, del tipus *fundraising*. Aquests seran els tres aspectes en els quals ens centrarem per intentar, al final, treure'n alguna conclusió i alguna recomanació.

Vegem com actuen aquestes fonts de finançament a escala europea. Les dades de la figura 16, que no són poblacionals, no són com les que ofereix l'OCDE, de totes les institucions. Es tracta d'una mostra. Per tant, les xifres no són cent per cent exactes, però aporten més informació sobre les fonts de finançament. A Espanya i a Europa en general estem en una proporció d'un 80% de finançament públic i un 20% de privat. Per tant, al gràfic el finançament públic estaria infrarepresentat, ja que apareix només en un 73%. Però d'aquestes dades ens interessa l'aparició del col·lectiu d'estudiants, distingint els nacionals dels internacionals, i que l'aportació privada també es divideix entre estudiants i les aportacions d'altres agents privats. Aquesta mostra ens aporta dades d'altres tipus de finançament que comencen a ser importants a Europa, però

³ Josep Oriol Escardíbul és professor titular d'economia pública, economia política i economia espanyola, i vicerector d'Economia de la Universitat de Barcelona.

que no ho són aquí. Per exemple, les donacions a Europa suposen el 4,5%, mentre que a Espanya poden arribar a un 0,5%. És a dir, som lluny de la mitjana europea pel que fa a aquesta via de finançament. Com és obvi, la més important és i seguirà sent la pública. Ho dic perquè a vegades es parla molt del tipus de finançament que són les donacions, que en qualsevol cas, per molt que creixi, sempre serà minoritari. Per tant, hi ha altres preocupacions. Per inaugurar aquesta exposició, convé tenir en compte els diferents tipus de fons de finançament que puguem tenir.

Figura 16. Sistemes de finançament a Europa



Font: European University Association 2011.

En l'àmbit català tenim un model que funciona des del 2002, perquè abans hi havia un sistema incrementalista, pactat amb les universitats. Però el 2002 es va decidir optar per un sistema de fórmula, seguint la tendència internacional, que pretén trobar un sistema més objectiu i més transparent, almenys en la forma, perquè diríem que totes les universitats estem sotmeses a uns criteris comuns. Amb aquests criteris el finançament queda dividit en quatre parts: la que s'anomena la subvenció fixa, la subvenció bàsica, la derivada i l'estratègica. La subvenció fixa està destinada al funcionament d'aquella part de la universitat que no depèn dels estudiants —el rectorat, el consell social—, i té una part uniforme, que és igual per a totes les universitats del sistema, i una part majoritària que és no uniforme i depèn de la grandària de la universitat, sobretot del nombre de crèdits matriculats i del personal docent investigador.

La segona part, la més important, és la bàsica. Aquí es té en compte sobretot la grandària, els crèdits matriculats equivalents, etc. No vull anar molt al

detall, però aquí es té en compte que no tots els estudis són igual de cars i per tant hi ha una ponderació; es preveu la repetició d'assignatures, que penalitza, i el nombre d'estudiants de nou accés, per veure la tendència, i tot això en una mitjana mòbil de tres anys per fer un model estable, per evitar pics que facin pujar molt els ingressos un any i que al següent baixin molt. I en menor mesura també es tenen en compte elements com ara els estudiants de doctorat, les tesis o els sexennis del professorat; i també la variable de superfície construïda, en tant que el funcionament dels edificis té un cost.

La tercera part, la subvenció derivada, dota els recursos necessaris a la universitat per cobrir aquells increments de costos dels quals no és responsable, com ara el pagament de quotes patronals de tot el personal no funcional, els trams de recerca, els sexennis, etc.

I finalment hi ha una part de la subvenció estratègica, que respondria més aviat a la visió d'*output*, perquè si bé altres indicadors tenen una part d'*input* i una altra d'*output*, la part estratègica es basa en l'*output*. És a dir, té en compte els resultats, i són bàsicament els contractes-programa, que s'han fet en totes les universitats. La Generalitat pacta amb les universitats uns objectius, s'estableixen uns indicadors, i si es compleixen es tradueix en ingressos.

Figura 17. Fons públics. Subvencions

Tipus de subvenció	%	Descripció	% s/subvenció
Fixa	15,0	Subvenció fixa uniforme	30%
		Subvenció fixa no uniforme (crèdits matriculats + PDI)	70%
Bàsica	60,3	Crèdits matriculats equivalents (tipus d'estudi i repetició), nombre d'estudiants de nou accés i titulats. Mitjana mòbil de 3 anys	70%
		Doctorat (p. ex. tesis)	7%
		Recerca (p. ex. sexennis)	3%
		Superfície construïda	20%
Derivada	9,4	Trams de recerca	27%
		Quota patronal S.S. PDI	40%
		Complement autonòmic	30%
		Programa de promoció del PDI funcionari	2%
Estratègica	15,3	Estudis nous / proves pilot EEES	16%
		Contracte programa	65%
		Altres	19%

Amb el model de subvencions es cobreix bàsicament el 90% de les transferències corrents públiques a les universitats. Com es veu, aquest model té una part d'*input* i una part d'*output*, tot i que té un sobrepès d'*input*. És habitual en el nostre entorn. El que més pesa són el nombre d'estudiants, els crèdits ponderats que es compten, el professorat, el personal... I, finalment, a poc a poc van entrant els aspectes d'*output*, que al model de Catalunya s'estima que és d'un 25%, més o menys. La tendència a Europa és d'anar augmentant el finançament en funció d'aquest aspecte. Dins l'àmbit espanyol, el sistema català és el que dona més pes a l'*output*. Tinguem en compte que aquí el finançament per objectius és en un 15%, mentre que a les altres comunitats que tenen models fórmula són en un 10%. En canvi, tota la part fixa, bàsica, a Catalunya és a prop del 75%, mentre que en altres comunitats autònomes el percentatge en general és més alt.

En resum, el finançament de la universitat pública catalana intenta, mitjançant una fórmula, ser més objectiu i transparent, i donar un major pes a l'*input*. Com deia, s'assembla a altres models veïns; el model que tenim a Catalunya no és una anomalia. Té certs avantatges, com ara que permet menys deficiències, perquè subvenciona l'activitat, no el cost. És a dir, subvenciona el nombre d'estudiants en una titulació, i si la universitat aconsegueix dur a terme l'activitat a un cost més baix, no queda penalitzada. De manera que és un model que beneficia l'estalvi, ja que no repercuteix negativament en els recursos. Pel que fa a l'*output*, beneficia l'eficàcia, ja que l'assoliment dels objectius es premia. Però, en canvi, és un model, com ha explicat el doctor Oroval, que fomenta la competència entre les universitats, perquè l'*output* es quantifica en relació amb els objectius que assoleixen les altres universitats, que en aquests aspecte són competidores. Per tant, una universitat pot tenir menys recursos, encara que assoleixi els objectius pactats, si les altres ho fan millor; o pot obtenir més recursos si fracassa en el cas que la resta encara fracassin més. Per tant, és un model que té alguna pinzellada positiva, però a la pràctica té coses força negatives.

Però aquí cal distingir si el model s'ha dissenyat o s'ha aplicat malament. Tots sabem —ja ho ha mencionat l'Esteve Oroval— que la decisió política molts cops ha anat al marge de la racionalitat. Jo en aquest aspecte no soc gaire crític amb el nostre model, però sí que he de ser-ho amb la seva implantació. Dit això, hem de mencionar que el model català, com l'espanyol, és d'oferta. Això vol dir que els recursos van a les institucions. El model anglès, en canvi, és de demanda: donen els diners en funció de la tria d'universitats per part del col·lectiu d'estudiants. Financen la universitat en funció del que hagi triat l'estudiant.

Passem, doncs, a analitzar el model. En el nostre context de crisi, caldria parlar primer dels recursos. I aquest és l'entrebanc principal, ja que hauríem d'estar dedicant-nos a intentar obtenir un model més eficient; o plantejar si volem una universitat comuna, a l'estil Califòrnia, o no; o quin model de subvencions volem tenir. I en canvi tenim, entre els incompliments —200 milions que es deuen a totes les universitats— i les reduccions, un problema fonamental de recursos. De manera que som més o menys on érem el 2007. Primer, òbviament, hauríem d'intentar recuperar aquell nivell de finançament. La idea era arribar al 0,52% del PIB, però, és clar, estem retrocedint a nivells alarmants, que posen en qüestió la pròpia supervivència universitària. Però és que, a més a més, el Govern no només ha retallat la subvenció, sinó que els compromisos d'inversió han caigut un 30%, i per tant hi ha hagut una segona reducció. Podem pensar: però la pujada de taxes universitàries suplirà el que deixa de finançar el Govern. Doncs no, perquè l'augment de matrícules només arriba a un terç del que s'ha deixat d'ingressar. Podem pensar també: no passa res, els projectes competitius ho compensaran. Doncs tampoc, perquè aquests, a tot l'Estat, han caigut un 40%. És a dir: plou, i plou molt i per tot arreu, i el nostre paraigua ja fa dies que no aguanta la tempesta, i el problema és terriblement seriós.

Quan un agafa indicadors de funcionament per recurs invertit, el resultat és que les universitats catalanes són competitives. És clar que no surten als rànquings. Primer caldria dir que els indicadors que compten són discutibles, i segon no podem jugar a la mateixa lliga que Harvard, Oxford o Cambridge, no ens hi podem comparar en recursos. Això no vol dir que no s'hagi de millorar, que no tinguem problemes interns. Però vull dir que l'exigència que té la societat sobre nosaltres —i que jo crec que l'ha de tenir— està sobredimensionada. Ja cap al 2008 competíem amb recursos insuficients, però la situació actual és catastròfica. I a més ja s'anuncien noves retallades per a l'any vinent.

Passem a un altre aspecte, ja no el finançament públic, sinó la part que paguen els estudiants i les seves famílies. Abans del Reial Decret Llei 14/2012 del 20 d'abril, el que teníem, simplificant, era el següent: la Conferència General de Política Universitària, on hi són les comunitats autònomes i el Govern central, fixava un interval, que des de fa molts anys consistia en un augment entre un mínim, l'IPC del mes d'abril, i un màxim, l'IPC més quatre punts; i allà, les comunitats autònomes triaven el seu punt d'interval, referència que servia per a totes les universitats de la comunitat autònoma. A més a més, es dividia pel grau d'experimentalitat dels ensenyaments. Catalunya, històricament, abans del Pla Bolonya, n'havia tingut cinc, i en passar de llicenciatures a graus vam passar a tenir-ne tres. Això vol dir que no se li atribuïa el mateix preu, per exemple, a Dret que a una enginyeria, perquè se suposava que tenien

un cost diferent. Aquest sistema canvia radicalment amb aquest reial decret llei, que hi posa fi; en el seu lloc preveu un percentatge respecte al cost, i les autonomies fixen els preus dels ensenyaments en relació amb els costos per aproximar-los gradualment. En el cas dels graus, els preus públics cobreixen entre el 15% i 25% del cost de la primera matrícula; entre el 30% i el 40% del cost de la segona; entre el 65% i el 75% de la tercera, i entre el 90% i el 100% a partir de la quarta matrícula. En el cas dels màsters que habiliten per a l'exercici d'activitats professionals regulades, la gradació és la mateixa. Per a la resta de màsters, els preus públics de la primera matrícula cobreixen entre el 40% i el 50% dels costos, i entre el 65% i el 70% a partir de la segona. I en el cas dels estudiants no residents, aquests paguen el 100% del cost de la matrícula. Aquí Catalunya decideix que, entre el 15% i el 25%, anem a la grossa, els estudiants es faran càrrec del 25% del cost de la matrícula, i fa el gran augment que tots coneixem. I en el màster, on es pot augmentar encara més, doncs l'increment és molt fort.

El problema d'aquest sistema és que, en primer lloc, desconexem quant costen els estudis. És a dir, aquest reial decret llei parla de pagar en funció del cost i no sabem quin és aquest cost. He llegit reials decrets pitjors, però aquest és a dalt de tot pel que fa a incongruència. Jo no dic que el criteri sigui incorrecte, però no es poden establir uns percentatges sobre un cost desconegut. El Ministeri fa molts anys que intenta crear un sistema únic amb les comunitats, que en el marc de l'estratègia 2015 ja es va dir que s'hauria d'implementar el 2014, però això encara no està tancant, encara cal definir quant val una titulació, perquè no és fàcil de saber-ho i hi ha diferents metodologies. Més o menys a nivell d'Estat se n'han acabat imposant dues, però ja veurem com acaba tot això. El que no té ni cap ni peus és posar el percentatge abans d'analitzar el cost.

En aquest context, les universitats van fixar un cost, per després establir el preu de la matrícula de manera que arribés a cobrir el 25% del cost —recordem que era el nivell més alt—. Segons la Generalitat, les taxes anteriors només pagaven el 13,9% del cost i calia l'augment de 66,7% per arribar fins al 25% estipulat. Cal dir que, segons la Sindicatura de Comptes, abans es pagava un 22% i, segons l'Observatori del Sistema Universitari (OSU), un 20%, no el 13,9% que afirmava la Generalitat. Si això fos així, podria ser que l'augment del 67% en les taxes fos il·legal, perquè suposaria més del 25% del cost de la matrícula. Però no ho sabem.

La Generalitat va establir també, jo crec que amb bon criteri, una gradació en termes de renda i va crear les beques Equitat, que, tot i que formalment són una beca, intenten ser un descompte en el preu de matrícula. El que ha passat és que les beques Equitat no han tingut l'èxit que havien de tenir. És a dir, qui

té una beca Equitat avui dia? Aquells que per renda podien demanar una beca del Ministeri, i per l'augment dels requisits acadèmics l'han perdut. Per tant, la beca Equitat ha complementat els costos del 50% d'aquells que han perdut o no han pogut tenir la beca del Ministeri. Però la suposada gradació gairebé no existeix. Òbviament hi ha hagut manca d'informació —amb intenció o sense, no ho sé—. La Generalitat preveia que el 40% dels matriculats tindrien algun tipus de descompte, i les xifres ronden entre el 5% i el 7%, no és del tot clar, però el que sí que ho és és que no ha funcionat.

Si ens fixem en l'augment de preus per experimentalitat, trobarem que al curs 2010-2011, abans del Reial Decret, el cost d'un curs de l'experimentalitat més barata era d'uns 695 euros de mitjana a Espanya, mentre que a Catalunya era de 845 euros; pel que fa a l'experimentalitat més cara, el cost d'un curs a Espanya de mitjana era de 1.074 euros, i de 1.322 a Catalunya. A partir del curs 2012-2013, després del Reial Decret, l'experimentalitat més barata costa 844 euros a Espanya i 1.516 a Catalunya. En altres comunitats, per exemple a Galícia, en costa 591. L'experimentalitat més cara costa ara a Espanya 1.490 euros, mentre que a Catalunya en costa 2.372. A Andalusia, per contrastar-ho amb un altre cas, en costa 750. Els augments, com veiem, generen a més una gran diferència amb altres comunitats autònomes perquè no tothom aplica el mateix criteri. Òbviament, l'autonomia està per exercir-la. Però al meu entendre, hi hauria d'haver algun element de correcció per evitar que un individu dins del mateix estat no es vegi perjudicat per motius geogràfics. Quan les diferències són petites, de 695 a 845 euros, no és greu, però quan passes de 500 a 1.500 euros, o de 600 a 2.300, ja comença a ser una mica complicat. El Reial Decret, el que ha fet sobretot és l'efecte Catalunya-Madrid, que ha disparat els preus públics de les titulacions en aquestes comunitats, la qual cosa ha creat una forta desigualtat amb la resta, tant pel que fa a graus com, sobretot, pel que fa a màsters, perquè, a partir del Reial Decret Llei, en màsters també Catalunya i Madrid estableixen un preu de 64-65 euros per crèdit que dispara el cost de les titulacions.

Podríem dir que, des de la perspectiva de l'estudiant, no és tan decisiu que pugin els preus públics sempre que tinguin un suport econòmic estatal. És a dir, que pugin les beques. Però això no ha passat. El nostre punt de partida ja era un terç de la mitjana de l'OCDE. Per tant, ja érem lluny dels nostres veïns en beques.

Les beques de matrícula s'han donat igualment. La qüestió és que l'Estat només paga el 15% del cost de la matrícula, que recordem que era la banda baixa de la franja entre 15% i 25% que podien triar les comunitats. És a dir, l'Estat paga la part baixa, i si la comunitat vol augmentar fins al 25%, doncs ha de finançar la diferència en les beques que s'atorguin.

Anem a les beques, que són les realment importants perquè són per a les famílies amb els llindars econòmics més baixos. Les beques lligades a la renda i la residència canvien el sistema. A partir d'ara, aquestes beques garanteixen 1.500 euros, més una quantitat variable, a partir d'un mínim de 60 euros per mes, i la resta dependrà del pressupost. Un cop l'administració hagi pagat les beques de matrícula i les beques de la renda, el que quedi es repartirà. I com es repartirà? Doncs en funció de la renda i de l'expedient respecte a la renda i l'expedient dels competidors. On vull anar a parar? La beca abans era un dret: si la teva família tenia la renda baixa tenies dret a la beca. Ara no; ara només es té dret als 1.500 euros i la resta depèn. Si la demanen pocs, les beques seran més grans. Si la demanen molts, doncs mala sort. Instal·la la competitivitat com a criteri en les famílies més desprotegides.

Hi ha altres tipus de beques, però han patit també fortes retallades. A les beques de col·laboració en departaments, per exemple, no només se'ls ha incrementat el requisit acadèmic, sinó que s'han reduït a la meitat. Les beques Sèneca de mobilitat dins d'Espanya han estat eliminades. Les beques Erasmus l'any 2013 van veure reduïts un 70% els complements estatals. Els autonòmics han desaparegut directament, i les perspectives de futur no són gens bones. A més a més, a partir del 2012 van desaparèixer els préstecs.

Jo diria que davant d'un fort increment de preus públics, que genera una desigualtat territorial clara, les beques no ho compensen en absolut. Diríem que la situació per al col·lectiu d'estudiants i les seves famílies no és la més idònia. Però a més a més, per a la mateixa universitat aquest augment de preus no està compensant la caiguda de subvenció pública. Per tant, ens trobem en una situació on tothom hi surt perdent.

Espanya havia optat, com molts països europeus, per ser un sistema de taxes molt assumibles i poques beques. Els països del nord d'Europa havien optat per unes taxes baixes o inexistents, i a més oferien ajuts. El món anglosaxó havia triat un model en què es pagava molt i es donaven moltes ajudes. En el cas del Japó i de Corea, països rellevants de certa grandària, optaven per preus molt alts i poques ajudes. Sembla que Espanya hagi triat un camí per sortir del seu model i, en teoria, acostar-se a l'anglosaxó: preus alts i ajudes. Si fos així canviaria poc l'estructura del col·lectiu d'estudiants. Però el que està passant és que derivem cap al model dels països asiàtics esmentats, i això sí que em preocupa, perquè aquí hi haurà un nivell d'exclusió terrible. Perquè el que estem veient a curt termini, ja que no ha passat gaire temps des de l'increment de preus, és que ja ha començat a notar-se una reducció del col·lectiu d'estudiants. Podem dir, en xifres oficials del 2013, que s'han perdut 21.000 estudiants a tot Espanya. No és massa, ja que el total és de gairebé 1.500.000 estudiants. Però

això no havia passat des del 2007. I el que em pregunto és: per què baixa el nombre de matriculats amb la taxa d'atur més alta de la nostra història, és a dir, quan el cost d'oportunitat d'estudiar es gairebé zero? Doncs pel que acabem d'explicar.

El que també s'està notant és que el nombre de matriculats no baixa gaire perquè la gent vol acabar els estudis, però està baixant el nombre de crèdits matriculats. La gent té molta cautela a l'hora de matricular-se, perquè han pujat els preus públics i el recàrrec per repetició és poc assumible. Però està passant una cosa més seriosa: ja comença a parlar-se del risc d'exclusió per impagament.

Ens queda per comentar la font de finançament que hauria de venir del *fundraising*, és a dir, donacions, patrocini o mecenatge, molt típic al món anglosaxó, però no al nostre país. De patrocinis i col·laboracions amb empreses sí que més o menys n'hi ha. Però de filantropia o mecenatge, n'hi ha ben poc, i aquí no ajuda la llei del mecenatge per dues coses: primera, desgravar-se per ajudar a les universitats val menys que desgravar-se per contribuir en grans esdeveniments. La diferència no és gaire, però, és clar, la repercussió mediàtica varia molt si patrocines esdeveniments esportius o una universitat. Però és que, a part, fiscalment no està ben tractat. Això explica que el mecenatge sigui una cosa anecdòtica al nostre país.

L'últim element és l'apadrinament. La Universitat Carlos III, per exemple, té les beques Alumni, que fa anys que funcionen, en què antics alumnes, empreses i la fundació de la universitat paguen. És un sistema estable d'ajuda a estudiants que demostrin un mèrit acadèmic i que no tenen recursos. Aquesta és una via que s'haurà d'explorar. Voldria dir, però, dues coses. La primera és que el finançament dels estudis l'ha de fer l'Estat a través de beques. No comencem ara a fer col·lectes per finançar els estudis a qui no els pugui pagar sense haver resolt el problema del finançament públic de les universitats. Dit això, en segon lloc, les universitats podrien aprofitar ara que tenen el problema per incentivar el mecenatge a estudiants, perquè quan no hi hagi crisi seguirà havent-hi gent amb pocs recursos i amb dificultats per estudiar. Per tant, caldria intentar muntar sistemes estables, cosa que ja s'està fent.

Conclusions

En primer lloc, s'han de fixar objectius —si es vol de despesa d'alumnes, si es vol de PIB, a mi m'és igual— amb plans plurianuals i estabilitat. És a dir, el que no pot tornar-se a repetir, crec jo, és aquesta incertesa que ens ha provocat la crisi. Si volen, que quan creixi l'economia gastem menys, però que quan

decreixi no ens treguin tant. Siguem una mica contracíclics a la keynesiana, si volem. Però no pot ser que de sobte les universitats no sàpiguen de quin finançament disposaran l'any següent. O que el Govern prometi una partida i finalment no l'executi; això tampoc pot ser.

En segon lloc, lligant amb el que ha dit el doctor Oroval: cal una visió de conjunt del sistema. Si bé el model no el trobo malament del tot, les parts menys competitives s'han d'anar corregint; no pot ser que es fomenti el model competitiu que fa que el que guanya una universitat sigui a costa d'una altra. Cal compartir recursos i capacitats, intentar maximitzar i optimitzar recursos. Per exemple, per a la fórmula, estaria bé ponderar de manera diferent la superfície, fer-ho en funció dels usos: cal un nou laboratori? Doncs que es financii. Ara, una nova seu, això ja és més dubtós. Qualsevol aspecte intern d'una universitat de dubtosa rendibilitat social no s'hauria d'incloure. També caldria regular el criteri d'*output*. Jo voldria més autonomia universitària, i a canvi rendir comptes. Per tant, paguem més per *output*. Si la universitat compleix, que rebi la subvenció, i en cas contrari doncs que no la rebi. A canvi, vull més autonomia per a la universitat.

En tercer lloc, pel que fa al preu, abans caldria estudiar els costos. Parem ja de dir que pagarem entre el 15% i el 25% si no sabem quant costa. Després, a mi m'agradaria que les universitats es poguessin diferenciar. No puc entendre que hi hagi preus públics únics per comunitats autònomes. Amb això no trec el rol a la comunitat autònoma. El Govern de la Generalitat podria fixar un topall o un marge, perquè de fet la llei és molt curiosa: diu que el preu sigui en funció del cost. Per tant, caldria diferenciar per universitats. Això només ho ha permès Madrid, que ha fixat uns topalls; encara que totes les universitats han posat el mateix preu, no s'han atrevit a diferenciar-se. I jo crec que, almenys a nivell català autònic, sí que ho hauríem de fer. Per què? Doncs perquè en el preu mostres la teva aposta. Imagineu una universitat que es vol distingir per una docència excel·lent, o per tenir una recerca excel·lent. Com ho podria rendibilitzar? Si els preus són els mateixos en universitats de diferent nivell, els estudiants pagaran el mateix a tot arreu i no ho trobo correcte.

En quart lloc, també crec que el Govern en general ha abandonat la planificació educativa, i aquí també s'han de discriminar els preus per experimentalitat. A Catalunya tenim tres nivells, A, B i C, i jo crec que haurien de ser més detallats. Hem de prioritzar: si creiem que hi ha massa matriculats en una determinada àrea, s'hauria de demanar un preu més alt, independentment del cost. Per què? Doncs per regular l'entrada. Això ho hauria de fer l'administració, que té el deure de fer planificació. S'ha abandonat la planificació, és una paraula que s'ha abandonat a les universitats. Quan jo hi vaig entrar ja era antiga. Sé que

el que acabo de dir és polèmic, però jo hi crec, en això. Si no ho fas, no regules l'entrada. I no pots abandonar la responsabilitat de regular l'entrada i després queixar-te de la manca d'adaptació dels estudiants al mercat laboral.

I finalment: un sistema de beques ha de ser innegociable. Crec que l'estudiant ha de pagar part de la seva formació, perquè és el primer beneficiari, tant en termes monetaris com no monetaris, dels quals ens ha parlat el Dr. Oroval. Però dit això, ningú no pot quedar fora de l'educació superior per motius econòmics. La universitat segueix sent un ascensor social, i per tant aquí no es pot negociar res, la partida de beques ha de ser estable i més gran en el nostre país. I alhora complementada amb préstec per a aquelles persones en llindars de renda mitjana que sovint també tenen problemes. Cal que existeixi la possibilitat d'un préstec, però amb estabilitat legislativa, no amb canvis a mig camí. Jo crec que és un mecanisme possible, però cal estar atents a la lletra petita, on es troba l'element rellevant.

Impactes i reptes del sistema universitari català¹

IMPACTE SOCIAL I ECONÒMIC DE LA UNIVERSITAT CATALANA

Josep Maria Vilalta²

En Francesc Xavier Grau i jo ens hem dividit la presentació de la Tribuna Universitària sobre «Impactes i reptes del sistema universitari català» de manera que jo presentaré les dades d'impacte i en Francesc Xavier Grau es dedicarà a les reflexions sobre els reptes de futur de la universitat pública catalana. La meua presentació és hereva de diversos estudis que hem fet des de l'Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP), que com sabeu agrupa les vuit universitats públiques catalanes —incloent-hi la Universitat de Barcelona, l'Autònoma de Barcelona, la Politècnica, la Pompeu Fabra, la de Girona, la de Lleida, la Rovira i Virgili i l'Oberta de Catalunya—, i una de les missions de la qual és fomentar l'anàlisi del propi sistema universitari i sobre el seu impacte social i econòmic.

El text es basa, per tant, en tres estudis de l'ACUP, juntament amb algunes publicacions que ha fet el mateix rector de la Rovira i Virgili, Francesc Xavier Grau. El primer dels tres estudis, «Impactes de les universitats públiques catalanes a la societat» (2011) és pioner perquè per primer cop les vuit universitats van estudiar conjuntament el seu impacte social i econòmic en el territori. És veritat que algunes universitats a títol particular havien fet estudis específics sobre el seu impacte territorial, però com a sistema universitari públic aquesta feina no s'havia fet amb anterioritat. El segon estudi, «L'informe d'indicadors de recerca i innovació» (2012), inicia el que esperem que sigui una sèrie d'estudis anuals, en aquest cas sobre els indicadors de recerca i innovació en les universitats públiques. El tercer en el qual em baso

1 Tribuna celebrada el 10 de desembre de 2013 a l'Aula Magna de la Universitat de Barcelona. Va ser presentada per Lourdes Cirlet, llavors vicerectora de Relacions Institucionals de la UB, i per Josep Ferrer, com a representant de la comissió coordinadora de la Tribuna Universitària de Catalunya.

2 Josep Maria Vilalta és secretari executiu de l'Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP).

és l'edició del 2013 del que acabo de citar. Aquests estudis són fruit de la voluntat clara de transparència per part de l'ACUP; és a dir, volem que la universitat, pel fet de ser pública, rendeixi comptes, sigui transparent a la societat, pugui aportar dades sobre quina és la seva activitat, quins són els seus *inputs* i els seus *outputs*. I volem que ho faci per fer aquest exercici que en anglès es denomina *value for money*, és a dir, intentar veure quin efecte econòmic té i quin és el rendiment de la inversió feta en el sistema universitari públic català, i perquè no hi havia gaire estudis previs al respecte. Per tant, la nostra intenció abans i ara des de l'associació és aportar dades, evidències i objectivitat per desfer tòpics o comentaris equívocs recurrents sobre el sistema universitari.

Seria bo tenir en ment les dimensions del sistema universitari català. A això ja s'hi ha referit Antoni González Senmartí en aquest mateix llibre, i us remeto als seus comentaris i al gràfic de la figura 7. Com ja ha dit González Senmartí, si comparem en el marc de la UE-15 el nombre d'universitats que tenim per milió d'habitants, veurem que és fals que a Catalunya tinguem massa universitats. Aquestes dades demostren que som el territori de l'Europa dels Quinze amb menys universitats per habitant, és a dir, tenim una universitat per, aproximadament, un milió d'habitants. Veiem al final que la relació mitjana de la UE-15 és de més de 400.000 habitants per universitat, i que Catalunya és a la penúltima posició en aquest concepte.

Pel que fa a les dades sobre l'evolució del sistema en deu anys, des del 2000 fins al 2010, veiem que la despesa de la inversió pública en educació superior ha experimentat un creixement sostingut, que hi ha un increment significatiu de personal —sobretot en forma de PDI (personal docent i investigador)—, però el que no queda recollit aquí és la caiguda sobretot en el finançament públic cap al sector universitari a partir del mateix 2010, any en què ja es veu una petita baixada, però que és molt més significativa de l'any 2011 endavant. Si fem una comparativa de la inversió pública amb altres sistemes universitaris de la UE-15 l'any 2008, comprovem que a Catalunya es van invertir 127 euros per habitant en educació superior, mentre que Espanya, de mitjana, en va invertir 141. Triem el 2008 perquè va ser un any bo en termes de finançament. A partir de llavors va anar de baixa. En el millor moment, la inversió del Govern català estava una mica per sota de la mitjana espanyola. Pel que fa a altres sistemes de referència, podem agafar el cas finlandès, amb una proporció molt més alta, de 479 euros per habitant, o els Països Baixos o França, amb una inversió de 409 i 325, respectivament. Per tant, estem realment a la franja baixa, i la dada més negativa, diria jo, és que són dades de 2008, i la xifra de 127 euros per habitant tendeix a descendir a partir de 2009.

Figura 18. Inversió pública en universitats en diferents països de la UE-15 (2008)

País	Població	Estudiants a les universitats públiques		Transferències corrents a universitats públiques (M €)			Ràtios			
		de recerca	aplicades	Total	de recerca	aplicades	Total	€/Est.-UPR	€/Est.-UP	€/Habitant
Catalunya	7.290.292	166.614	–	166.614	925,6	–	925,6	5.555	5.555	127
Espanya	45.828.172	1.167.416	–	1.167.416	6.456,1	–	6.456,1	5.530	5.530	141
Finlàndia	5.326.314	140.500	113.400	253.900	1.700,0	849,0	2.549,0	12.100	10.039	479
França*	64.369.147	1.268.000	–	2.234.162	9.289,2	–	26.300,0	7.326	11.772	409
Holanda	16.485.787	206.800	366.100	572.900	3.427,6	1.927,7	5.355,3	16.574	9.348	325

* Per al cas de França, el total d'estudiants i d'inversió correspon al conjunt de l'educació superior universitària, que és molt diversa (universitats, instituts universitaris, escoles superiors, escoles de comerç, etc.), i, pel que fa a inversió, inclou també la despesa en serveis proveïts directament per l'Estat, com ara els de CROUS (Oeuvres Universitaires): residències, menjadors, etc., que en altres sistemes proveeixen directament les universitats.

Font: Grau Vidal (2011: 6).

Si atenem al percentatge de població, d'entre 25 i 64 anys, amb estudis de nivell superior, trobarem que en comparar-lo amb diversos països europeus la xifra és bastant alta. És a dir, que malgrat una inversió baixa hi ha una alta proporció de la població amb educació superior universitària, fins al punt que la proporció d'estudiants d'educació superior els pares dels quals no són universitaris és del 40% a Catalunya, i aquesta és la xifra més alta de tots els països de l'OCDE. Evidentment, això s'explica en bona part per motius històrics, perquè la població catalana, com l'espanyola, partia d'uns nivells d'educació molt baixos. Aquest fet demostra la funció d'ascensor social que ha fet la universitat els últims decennis. Actualment, i com a dada complementària, hem de dir que el percentatge d'accés a la universitat per part dels joves és a l'entorn del 40%. També és una de les més altes de l'OCDE.

El percentatge d'alumnes estrangers sobre el total d'alumnes matriculats demostra que som una universitat oberta al món, i desfà el tòpic que no tenim estudiants estrangers. El tòpic és cert pel que fa als estudis de grau, on tenim un percentatge bastant petit d'estudiants estrangers, però fixem-vos en les dades de màsters oficials o de programes de doctorat; aquí el percentatge és realment força alt, el tenim desagregat per universitats —les set universitats públiques, sense la UOC en aquest cas—. Hi ha casos significatius, com pot ser la Universitat Autònoma de Barcelona en màsters oficials, la Universitat Politècnica de Catalunya i la Pompeu Fabra amb estudiants de doctorat. En el cas de la UPC una mica més del 50% dels estudiants de doctorat són estrangers. Pel que fa a les tesis doctorals, els darrers anys se'n defensen al voltant de 1.600 cada curs acadèmic, que és una xifra molt remarcable. I aquí sí que voldria esmentar un dèficit que tenim com a sistema universitari i com a país, i que és la contrapartida de la dada anterior: ens costa molt inserir aquests doctors en el teixit econòmic. Es diu que a Espanya tan sols el 16% dels doctors acaben treballant al sector productiu, mentre que aquesta ràtio arriba al 44% als Estats Units. Probablement en són responsables tant les universitats com el teixit empresarial del nostre entorn. Pel que fa a la formació o al capital humà que generem des de les universitats, un estudi que ha fet l'Agència de Qualitat del Sistema Universitari (AQU) sobre la situació laboral dels graduats per àrees d'estudi també ens permet desfer algun tòpic: la universitat no és una fàbrica de parats.

Les xifres ens demostren que no és així, malgrat que tendeixen a empitjorar, com és evident, per efecte de la crisi en aquests últims anys, però tenim de manera significativa una proporció molt baixa d'aturats entre els graduats universitaris. L'empitjorament és més acusat entre els graduats d'humanitats, i molt menys significatiu en els casos de la salut o de les carreres tècniques, però en

tot cas la proporció de graduats en situació d'atur és petita. Una altra dada que ens pot ser d'interès, també recollida per l'AQU, mostra el grau de satisfacció dels alumnes amb els estudis cursats. Dels graduats enquestats, un 74% repetirien els mateixos estudis, i fins a un 86% ho farien a la mateixa universitat. Per tant, podem constatar un alt grau de satisfacció i fidelització dels estudiants que passen per les universitats catalanes.

Mirem ara la recerca. Farem una comparativa amb els països de la UE-15, els Estats Units i el Japó, amb les dades de què disposem, que són del 2007, una mica antigues, però que desglossen la inversió en recerca i desenvolupament des del sector universitari, el sector govern —que integra els centres d'investigació públics— i el sector empresarial. Segons les dades, Catalunya i Espanya són sempre a la banda baixa. Per donar-vos més informació, en aquest cas agregant els tres sectors —Govern, universitat i sector privat—, l'INE (Instituto Nacional de Estadística) afirma que Catalunya està invertint l'1,5% del PIB en R+D, mentre que l'objectiu europeu és del 3%. Per tant, som just a la meitat, i si ho comparem amb Dinamarca, per posar l'exemple d'un país que hem visitat recentment amb els rectors, aquesta inversió en R+D respecte al PIB és del 3,15%. Per tant, Dinamarca, que és un país amb el qual ens agrada comparar-nos, i amb el qual ens podem comparar per mida del país, està invertint el doble que Catalunya, i més del doble que Espanya, perquè Espanya com a conjunt està per sota. En definitiva, estem encara molt lluny dels objectius europeus, i a molta distància dels països capdavaners com ara Dinamarca. Pel que fa a producció científica, malgrat que la inversió és escassa, som al mig del mapa. És a dir, tenim una producció relativament adequada, sobretot si la comparem amb la inversió realitzada. Per tant, estem davant, evidentment, de la mitjana espanyola, però també de França, Alemanya, Grècia o el Japó.

Si atenem a la despesa en R+D i a l'impacte de la producció científica de l'educació superior, als hospitals i als centres de recerca, som en el quadrant de recursos baixos i amb alt impacte. Malgrat que evidentment som en la banda baixa en inversió, estem davant d'Espanya, Itàlia, Irlanda, Portugal o Grècia; i som a prop de països com Bèlgica o la Gran Bretanya. En conseqüència, en aquest sentit som en la franja que ens correspon.

Pel que fa a la recerca competitiva, unes dades ens ajuden a desfer un altre tòpic, aquell que afirma que els investigadors catalans són poc competitius a escala europea. Les dades afirmen tot el contrari. Si observem les concessions de l'European Research Council (ERC) Grants, ja siguin Starting Grants o Advanced Grants, Catalunya és en la quarta posició d'Europa. Davant nostre només tenim Suïssa, Israel i Suècia. Espanya apareix molt més avall. I una altra dada ens diu que les universitats públiques catalanes són en la quarta posició

de tot Europa en la captació de fons europeus del programa marc de R+D. És a dir, també som en la quarta posició de captació de fons provinents dels programes marc de la Unió Europea durant el període 2007-2010.

Però si comparem la proporció o el repartiment del conjunt d'universitats espanyoles amb les nostres, en l'àmbit de la innovació i la transparència del coneixement les dades no són tan bones. Segurament aquí sí que tenim una assignatura pendent, en el fet de traslladar aquest potencial científic a les empreses i a la competitivitat del país, però, malgrat tot, si mirem les xifres sobre la capacitat de generar convenis amb empreses, patents, llicències, etcètera, no són gens menyspreables. Curiosament, i això ho ha estudiat molt bé el rector Grau, som un dels països amb major proporció de sol·licituds de patents universitàries del món. És a dir, tenim un problema de patents al país, però no el tenim a l'àmbit universitari, sinó a l'empresarial, ja que no és capaç de generar suficients patents en el sistema. Però el sistema universitari és a la franja alta de sol·licituds de patents a escala internacional.

I finalment, mirem algunes dades sobre l'impacte econòmic de les universitats, que hem fet també des de l'ACUP, analitzades amb taules *input/output*, i que ens demostrem, entre d'altres, que per cada euro invertit al sector universitari en revertim 1,88 a la societat o a l'economia catalana. En casos específics, com pot ser la Universitat Rovira i Virgili, aquest factor d'impacte és molt més elevat: pot arribar a ser de 4, o una mica més, fins i tot.

Totes aquestes dades aportades, fruit d'estudis previs, serveixen per a desfer molts tòpics negatius sobre la universitat catalana. A més, des de l'ACUP ratifiquem la nostra voluntat de transparència, rendiment de comptes i intenció d'explicar a la societat catalana quina és la nostra activitat, perquè entenem que tenim poc a amagar i que, en canvi, tenim algunes virtuts a demostrar com a sistema universitari.

REPTES DE FUTUR DE LA UNIVERSITAT PÚBLICA CATALANA

Francesc Xavier Grau³

En aquests moments s'imposa la necessitat d'un debat sobre el model universitari com el que aquesta convenció es proposa. Els estudis que jo mateix he fet (Grau Vidal, 2011 i 2012) són un exemple d'una disposició a estudiar el siste-

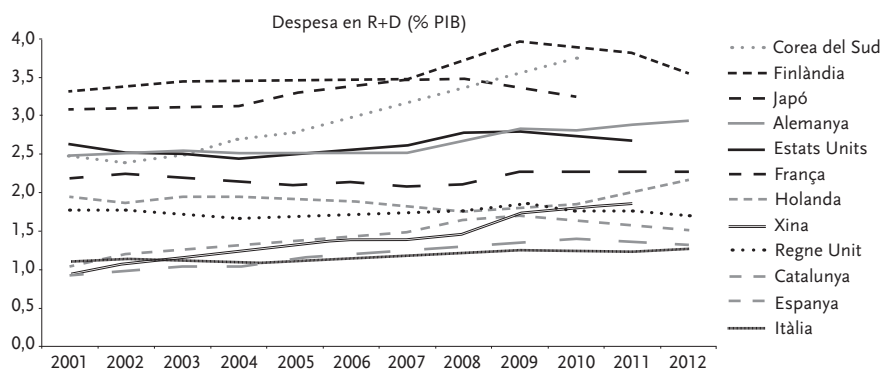
3 Francesc Xavier Grau és catedràtic de Mecànica de Fluids a l'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Química de la Universitat Rovira i Virgili. Va ser rector de la URV entre juny de 2006 i maig de 2014.

ma universitari, d'una preocupació o inquietud d'alguns membres d'aquest sistema que provoca la situació en què vivim, que és un moment de cruïlla, un bon moment, per tant, per fer un Quart Congrés Universitari Català. Ens podríem preguntar per què un rector, que ja té prou feina que la seva universitat vagi endavant, s'ha de preocupar per aquestes coses. Doncs perquè la situació és preocupant, almenys des del meu punt de vista. I no és un moment delta matemàtic, sinó que és aquesta dècada —i encara tenim uns anys al davant—, i fa temps que dura. Jo col·loco l'inici d'aquest moment cap al 2007, que va ser quan vaig començar a veure una profusió de desqualificacions cap al sistema universitari que em xocaven. Com pot ser que diguin tal cosa?, em preguntava. Com pot ser que tal diari digui això?, que aquest informe digui aquesta altra cosa?, si la realitat des del meu punt de vista és totalment inversa. Aquest xoc entre una opinió publicada i amb una alta difusió que penetra molt de pressa en l'opinió pública i la percepció que personalment tinc del sistema universitari m'ha dut a posar evidències sobre la taula; primer per convèncer-me si és veritat que des del meu punt de vista aquelles publicacions eren errònies i no tenien base; i després perquè aquesta primera fase és fruit d'una reacció a la preocupació que pot generar aquest estat d'opinió que s'ha anat construint des del 2007. Aquesta primera fase és, per tant, naturalment reactiva. Com és que diuen que sobren universitats? Com és que diuen que sobren títols? Com és que parlen de la ineficiència del sistema universitari? La segona fase ha de tenir, però, un component més propositiu. Perquè, de partida, en aquesta diagnosi personal també identifiquem que en el moment en què som hi ha coses a fer en el sistema que són rellevants.

El següent text té una primera part de plantejament de l'estat de la situació, per després mostrar que a partir d'aquest estadi hi ha uns reptes molt específics que mereixen actuacions concretes, i que segurament també justifiquen la celebració del Quart Congrés Universitari Català, perquè de debò vivim un moment cruïlla. El fet és que, a més a més, Catalunya viu una època complicadíssima per l'emergència de la qüestió nacional i d'una dificultat política afegida. Aquest fet el voldria deixar de banda. És cert que les circumstàncies polítiques actuals incrementen el condicionament sobre el sistema. Però cinc anys enrere, quan aquesta qüestió no estava tant en evidència, la cruïlla en la qual es troba el sistema universitari català també existia. Però ho hem de separar. Potser a Catalunya tenim una situació més complexa i dominada per la necessitat de resoldre el tema nacional, però si no la tinguéssim també hi hauria un moment en què la política universitària de recerca s'ha de plantejar clarament i marcar unes línies d'actuació que jo crec que són necessàries, i d'això és del que us parlaré.

Comencem pel principi. Ja fa més de quinze anys que es va establir l'estratègia de Lisboa (2000), i l'any 2002 es va concretar amb unes xifres que en són bandera: el 3% del PIB de cada estat havia d'invertir-se en recerca. Això provenia de la diagnosi que Europa en aquell moment necessitava poder competir en el món globalitzat amb els Estats Units, les regions asiàtiques emergents i el Japó. La realitat era que com a conjunt necessitàvem tenir una societat basada en el coneixement. Aquest objectiu estava previst de cara al 2010. Actualment ens trobem només a la meitat de l'objectiu. Un altre paràmetre interessant des del punt de vista estadístic és que s'esperava que d'aquest 3% un 1% provinqués de diners públics i un 2% de capital privat. Som llunyíssim fins i tot de recordar aquest compromís que teníem quinze anys enrere. No complerts els objectius en el 2010, es van replantejar en el marc dels objectius de l'Horitzó 2020, ara agrupats en tres línies: creixement intel·ligent, és a dir, desenvolupament d'una economia basada en el coneixement; creixement sostenible, amb la promoció d'una economia que faci un ús més eficaç dels recursos, i un creixement integrador, que fomenti una economia amb un alt nivell d'ocupació amb cohesió social i territorial. Les tres línies contenen l'essència del projecte de la societat del benestar europeu, basat en el coneixement. I la universitat és ben al centre d'aquestes tres línies. Quan es plantegen els objectius quantitatius, tornem a reclamar un 3% del PIB en inversió en R+D. Diem que la societat ha de tenir formació universitària per a un bon gruix dels seus ciutadans; com a mínim un 40% de la població més jove hauria de tenir estudis superiors. Les dades que ha comentat Josep Maria Vilalta diuen que a Catalunya ja estem en aquesta línia. Potser estem per sobre de les expectatives, però no és una cosa que hauríem de tirar enrere perquè és l'objectiu que hauríem d'assolir.

Figura 19. Despesa en R+D (% PIB).



Font: Eurostat. Catalunya 2012: Idescat.

Aquest gràfic permet recordar-nos que venim de molt enrere, que l'objectiu fa molts anys que hi és i que no hem avançat gaire. No només no hem avançat gaire, sinó que no hem recuperat terreny respecte dels països que estaven davant nostre fa més de deu anys. A més a més, la crisi a partir del 2008 ens ha fet perdre terreny, ens ha posat en la direcció contrària. Estem reduint el percentatge d'inversió en R+D, quan l'hauríem d'estar incrementant diferencialment per poder assolir l'objectiu i posar-nos en dades de competitivitat amb aquests països que van al davant. Aquest panorama és una situació temporal que ens diu que no anem bé. I per què no anem bé? Aquesta és la qüestió. Què és el que hauríem de canviar per modificar aquesta dinàmica? Queda clar que si la seguim no anem enlloc, cap a la societat del coneixement no hi anirem pas amb la dinàmica que mostra aquest gràfic. Per què Espanya i Catalunya no aposten avui per les seves universitats i en el sistema de R+D? És a dir, per què, si en el discurs sí que hi és, això no es tradueix en els fets?

Això ens posa davant d'una aporia: els països inverteixen en recerca perquè són rics o són rics perquè inverteixen en recerca? Què és primer, l'ou o la gallina? La veritat és que són rics perquè inverteixen en recerca. Ho han estat abans i ho són els nous que s'incorporen i que demostren que aquest és el mecanisme a seguir, com és el cas de molts països del sud-est asiàtic, com ara Corea com a paradigma. Aquests país, a través d'una inversió en recerca diferencial, ha aconseguit una competitivitat que avui ens fa comprar molts productes coreans. Fa vint anys aquest país no era al mapa. Per tant, la relació causal és la següent: primer invertir en recerca; països rics ho són aquells que inverteixen en recerca. La base de la hipòtesi de la societat del coneixement, de la idea d'una Europa basada en la societat del coneixement que permet la cohesió social i l'estat del benestar, és la universitat investigadora. En el centre de tot plegat hi ha la generació del coneixement, i la universitat investigadora ha de ser una qüestió d'estat. I per tant cal una entrada de finançament. La recepta sobre el finançament públic o privat depèn de cada estat. Fins i tot jo diria que als exemples que tenim arreu d'Europa no es tracta d'una qüestió, diríem, de dretes o esquerres. Hi ha estats amb canvis cíclics naturals en el govern entre dretes i esquerres que no han mogut ni un mil·límetre la seva concepció d'universitat pública com a base de la seva recerca, per exemple Alemanya o França. A França venen d'un cicle llarg de govern de dretes que no va tocar gens la importància de les seves universitats, no va tocar pas les taxes universitàries, les mantenen ben baixes; a Alemanya, en un llarg cicle de govern de dretes, les taxes universitàries s'han fet fins i tot més assequibles, i avui en dia molts estats tenen una taxa zero.

La recepta públic-privat no és tant una qüestió d'orientació política com de model d'estat. I el model dominant a Europa és el que veu la universitat com un bé públic que es finança majoritàriament per recursos públics. El model dominant és el que disposa d'una entrada de cabals públics que el sustenten, completat per una entrada de cabals públics i privats que alimenten la recerca; aquí també la recepta varia d'estat a estat. I el resultat esperat és un impacte social, econòmic i cultural. Aquest és l'impacte que ha permès el progrés intel·ligent, sostenible i integrador, i la paraula *sostenible* en aquest context vol dir que tot això se sosté sobre ingressos que permeten finançar el seu aparell universitari de recerca. Això és el que passa en la societat del coneixement i això és el que a casa nostra encara no tenim prou sustentat. Per què no? Doncs perquè el discurs és fàcil d'entendre i se l'aprèn tothom. Tothom sap què és la societat del coneixement, però hi falta la convicció. És un discurs adquirit, incorporat, però no assimilat. La universitat no es troba, de fet, entre les prioritats polítiques reals. Des del punt de vista polític és majoritària la disposició del governant a voler governar la universitat per una certa incomprensió del que significa un sistema universitari per a un país. Aquí tenim un problema i s'ha de treballar. Si no arribem al punt que la societat estigui convençuda d'això, no per importació d'idees, sinó per convenciment que la universitat és una institució que ha de ser autònoma i que només d'aquesta manera farà un millor servei a la societat, els governants mantindran una tensió, una desconfiança contínues. També hem de reconèixer que si el que acabem d'afirmar ho diem només les universitats no serveix de res, que és el que està passant ara. Només les universitats afirmen la importància que tenen per a la societat del coneixement. En som part interessada, naturalment, i no som la part decisòria. Qui ho hauria de dir és qui ha d'extraure el màxim profit d'acord amb el sistema anterior, que és el sistema productiu. Perquè és l'economia del país la que ha de guanyar aquest diferencial descansant en el valor afegit que pot produir la societat del coneixement. És la que s'hi juga aquest valor afegit si no genera un bon sistema de gestió del coneixement. El dia que tinguem les confederacions empresarials i els agents socials reclamant el manteniment de la inversió en recerca i innovació, i el creixement per part dels recursos públics, el dia que tinguem això, no caldrà que ho diguem les universitats perquè simplement haurem de seguir la demanda social. Tenim aquí, per tant, un problema d'on prové el discurs de la necessitat de la universitat. Podem dir-ho nosaltres, però només dient-ho no convencerem ningú. Cal una pressió social més gran sobre la decisió política. Per contra, la universitat sí que és percebuda com un servei públic essencial; aquesta opinió és majoritària. La uni-

versitat és molt ben valorada perquè s'hi dipositen les esperances de millora social pròpies i dels fills. Aquella idea d'ascensió social que ha mostrat Josep Maria Vilalta estadísticament està molt arrelada; a tothom interessa que existeixi una universitat finançada públicament per a la funció de docència. La idea de generació de coneixement ja no està tan ben entesa i per això tenim un sistema públic que només finança la funció docent, que és irrenunciable. I fins i tot aquesta s'està negociant en funció de la recepta públic-privat.

Des del meu punt de vista, els reptes als quals s'enfronta la universitat catalana són cinc. Els apuntaré, però només em dedicaré a tractar-ne un:

- a) Guanyar-se encara més la confiança de la societat.
- b) Millorar l'efectivitat i l'eficiència mitjançant la millora els mecanismes de govern.
- c) Augmentar l'efectivitat i l'impacte en la investigació.
- d) Assolir un finançament públic adequat a les necessitats i capacitats del país.
- e) Construir sinergies amb l'empresa (l'empresa com a principal beneficiària —i defensora— de la inversió pública en el sistema universitari).

Repassem-los breument. En primer lloc, necessitem guanyar-nos encara més la confiança de la societat. Aquest «encara més» vol dir que ja la tenim, però només per a una part de la seva funció. Necessitem ser identificats com el sistema base de la societat del coneixement, també pel que fa a la generació de coneixement. En segon lloc, disposem de moltes dades sobre la quantitat de publicacions i del seu impacte a escala internacional. Si ens ho mirem amb detall veurem que també hem de millorar aquí.⁴ També hem d'augmentar, en tercer lloc, l'efectivitat i l'eficiència mitjançant la millora del sistema de govern de la universitat. Aquesta és una qüestió difícil de tractar, ja que genera molta controvèrsia tant a dins com a fora del sistema. Però la comparativa internacional, l'evidència del que ha passat en altres països, ens diu que el nostre país és una anomalia. En quart lloc, hem d'augmentar l'efectivitat i l'impacte en investigació. Tenim resultats que són bons, sobretot si els dividim pels recursos de què disposem. Però penso que podríem, fins i tot amb els que tenim, tenir més impacte. L'impacte és important i hem d'analitzar què és el que l'està frenant. El quart punt: tenim un desajust de recursos. Fins i tot amb la crisi actual estic convençut que els números diuen que hi ha

4 Vegeu la contribució de González Senmartí.

prou recursos públics per doblar la inversió en universitats, que és el que necessitaríem. És difícil de defensar-ho tal com estem, però jo crec que els números ens ho diuen. El nostre país té prou recursos públics, si els recull adequadament, per doblar la inversió en universitat, que és el que avui necessitem.

El cinquè punt és el que em sembla més interessant desenvolupar: el de construir sinergies amb l'empresa. Quan parlo d'empresa em refereixo al sector productiu, de la generació de riquesa al país a través de la producció de béns i serveis. L'empresa ha de ser la principal defensora de la inversió pública per interès propi. Com més recursos públics s'inverteixin en les universitats, més beneficis generarà diferencialment en les empreses. Aquest és el factor que crec que s'ha de desenvolupar amb més importància.

Comencem per les patents, tema clau perquè el sector productiu és el principal valedor de la inversió pública en recerca i en universitats en tant que principal destinatari dels beneficis que s'hi produeixen. En el quadre següent veurem subratllats els casos en què les dades entre les dues columnes, la de patents i la de publicacions, són significatives. Veiem, per una banda, que hi ha països que tenen una participació en el món de les patents significativament per sobre de la que tenen en recerca i publicacions: el Japó, Alemanya, Corea del Sud, els Països Baixos, Suècia i Finlàndia. Per una altra banda, els que tenen més publicacions que patents són majoria. El cas d'Espanya és bastant significatiu: disposa d'un 3% de les publicacions i d'un 0,91% de les patents; una diferència important. Catalunya no està millor, de fet està pitjor, encara: 0,69% de les publicacions i 0,18% de les patents. Es podria esperar, pel dinamisme de l'economia catalana, que la proporció fos més igualada. El que passa és que tenim un accés relatiu de petita i mitjana empresa o un defecte de mitjana i gran empresa, que és el que bàsicament té una entitat suficient per invertir pels recursos propis en la seva generació de coneixement. Aquest és un punt en el qual s'ha de treballar; si no es treballa no hi haurà la demanda necessària que estira el carro en altres països.

Figura 20. Patents PCT i publicacions SIR 2012. UE-15 i països seleccionats (2006-2010)

Estat	Patents			Publicacions		
	Nombre	% UE-15	% món	% món	% UE-15	Nombre
Estats Units d'Amèrica	247.624	–	31,24%	12,17%	–	3.186.089
Japó	145.480	–	18,36%	5,44%	–	717.489
Alemanya	87.778	36,53%	11,08%	4,99%	15,85%	658.391
República de Corea	38.612	–	4,87%	2,35%	–	309.447
Xina	35.713	–	4,51%	11,60%	–	1.528.902
França	34.371	14,30%	4,34%	7,23%	36,82%	952.769
Regne Unit	26.041	10,84%	3,29%	5,79%	18,37%	762.863
Països Baixos	21.837	9,10%	2,76%	1,70%	5,38%	223.530
Suècia	18.009	7,49%	2,27%	1,06%	3,36%	139.487
Itàlia	13.837	5,76%	1,75%	3,66%	10,75%	482.098
Canadà	13.655	–	1,72%	3,39%	–	446.225
Finlàndia	10.330	4,30%	1,30%	0,61%	1,92%	79.789
Austràlia	9.498	–	1,20%	2,43%	–	320.196
Espanya	7.227	3,01%	0,91%	2,97%	9,43%	391.718
Dinamarca	6.184	2,57%	0,78%	0,60%	1,90%	78.957
Bèlgica	5.353	2,23%	0,68%	0,87%	5,28%	115.034
Índia	5.054	–	0,64%	1,66%	–	219.328
Àustria	5.038	2,10%	0,64%	0,54%	1,70%	70.787
Rússia	3.648	–	0,46%	1,21%	6,43%	159.788
Irlanda	2.256	0,94%	0,28%	0,35%	–	45.805
Brasil	2.183	–	0,28%	2,03%	–	267.056
Catalunya	1.426	0,59%	0,18%	0,69%	2,19%	90.919
Luxemburg	1.002	0,42%	0,13%	0,01%	0,03%	1.235
Portugal	538	0,22%	0,07%	0,53%	1,69%	70.354
Grècia	471	0,20%	0,006%	0,61%	1,92%	79.894
UE-15	240.309	100,00%	30,32%	31,50%	30,32%	4.152.711
Mundial	792.553	–	100,00%	100,00%	–	13.181.555

Font: Dades d'OMPI, excepte per a Catalunya, dades de PCT de l'OEPM inferides a PCT per país d'origen. Publicacions SIR 2012.

A continuació trobem un gràfic tret del WIPO (World Intellectual Property Indicators), en el qual ens diu que Espanya és el segon país del món en proporció de patents que provenen d'universitats. N'hi ha poques, però és el segon. Potser les universitats també patenten poc, però en tot cas el baix nivell de patents del país no es deu a això, sinó al fet que hi ha poques patents per part de qui les hauria de fer. La conclusió és que no tenim prou empreses innovadores per la dimensió econòmica que té el país.

Un altre gràfic mostra les empreses innovadores d'un país que inverteixen a partir d'un llinar per milió d'habitants, comparat amb les universitats de recerca per milió d'habitants del país. En absccisses trobem aquestes universitats i en ordenades les empreses innovadores. Podem observar que Catalunya és a la mitjana europea pel que fa a universitats de recerca i és al *bottom* d'aquest sistema, on hi ha Itàlia, Espanya, Portugal i Grècia. Però està per sota d'Espanya i Portugal. Aquesta és una qüestió important que té a veure amb l'espectre d'empreses que tenim, el dèficit de mitjanes i grans empreses en relació amb el total. A Dinamarca, per exemple, tenen un 20% de grans empreses, per un 80% de petita i mitjana empresa. I per sobre de la mitjana: Holanda, Alemanya, Bèlgica, Suècia. Aquests països innovadors estan avançats en la generació de coneixement impulsada per interès privat; les dues tercers parts de l'impuls que hauríem de tenir segons els objectius 2010 que hem esmentat al principi.

Si agafem de manera bruta el nombre de patents que té un país, el d'empreses i d'universitats que investiguen, el de publicacions que es fan i l'impacte d'aquestes publicacions, quins serien els valors esperats per a Catalunya? quins els valors que hauríem de tenir per a la riquesa i la població que tenim? Això és una anàlisi d'estadística:

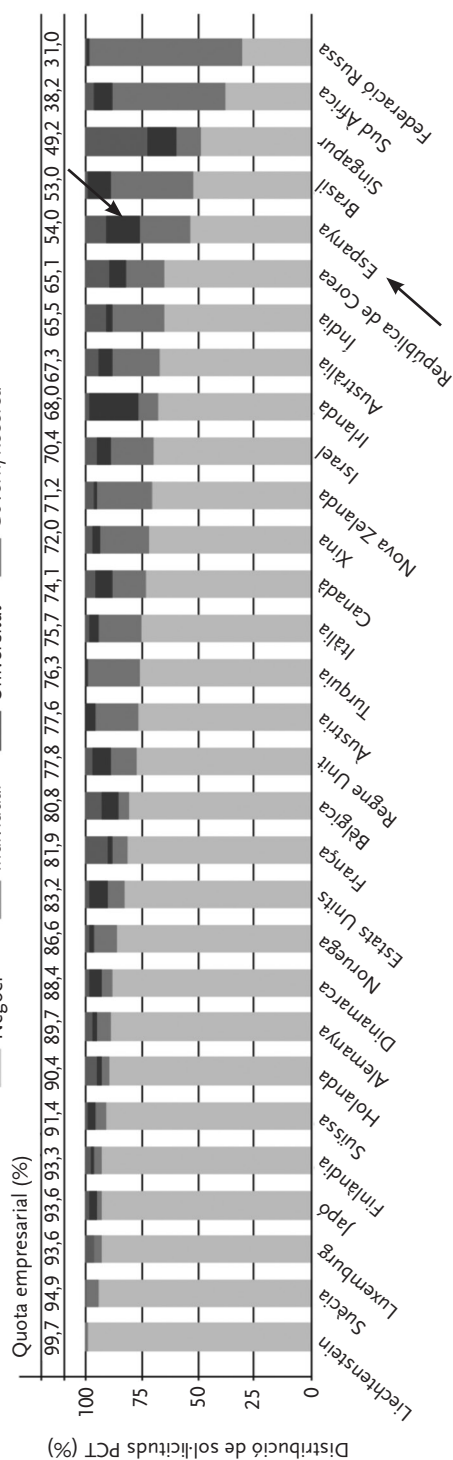
Correlació Y: {patents, nombre d'empreses, nombre d'universitats, publicacions, impacte} com a funció del PIB i la població.

$$Y = a + b \cdot \text{PIB} + c \cdot \text{pobl.} + d \cdot \text{PIB}^{0,5} + e \cdot \text{pobl.}^{0,5} + f \cdot \text{PIB}^2 + g \cdot \text{pobl.}^2$$

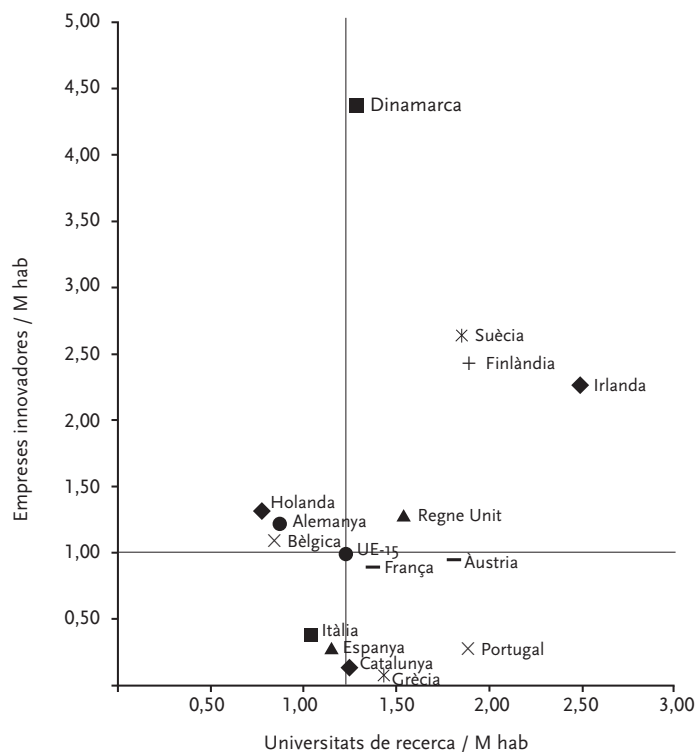
Font: 2011 Eu Industrial R&D Investment Scoreboard (1.500 empreses) i Scimago Institutions Rankings, 2012 (2.178 universitats).

Agafem tots aquests resultats, els correlacionem i tindrem una estimació d'allò que hauríem de ser. Agafem 20 països, els 15 de la Unió Europea i 5 de destacats del món: el Japó, els Estats Units, el Canadà, Suïssa i Corea del Sud. Els Estats Units i el Japó són aquí per mostrar que la correlació reproduceix exactament per a aquests països grans totes les xifres. Què ens diu d'Espanya? Doncs que, per la riquesa que genera, hauria de tenir el doble de patents de

Figura 21. Patents registrades per diversos agents



Font: World Intellectual Property Indicators (WIPO) 2010.

Figura 22. Relació entre universitat i empresa

Font: Scoreboard UE i SIR.

les que té. I la seva producció científica hauria de tenir més impacte; té un 64% menys d'impacte del que hauria de tenir. I també hauria de tenir més empreses innovadores, unes 20 en lloc de les 15 que hi apareixen. No disposem de totes les dades de Catalunya, però podem estimar que Catalunya suposa el 17% d'Espanya. Si fos així, també hauríem de tenir el doble de patents i d'empreses innovadores. Les altres xifres són adequades: en universitats i en recerca tenim xifres correctes. Si agafem Catalunya pels seus paràmetres, el seu PIB i la seva població, llavors ens surt que hauríem de tenir moltes més patents —comptem només amb un 27% de les que haurien de ser—, moltes més empreses, i també més impacte. Tot plegat mostra quins han de ser els vectors principals d'actuació: fomentar la cultura de la innovació en l'empresa i una dimensió suficient en l'empresa perquè tingui recerca pròpia. I això lliga amb la universitat, perquè orienta la recerca universitària i li dona rellevància i, per aquest camí, impacte. En tot cas, també cal augmentar l'impacte de la universitat.

A casa nostra tenim la nostra pròpia versió d'una cosa que es coneix en la literatura del tema com «la vall de la mort». Coneixeu la dificultat que existeix en passar de la idea al producte: la inversió en recerca que condueixi finalment a un producte que generi els beneficis que sustentin aquesta inversió. Aquest és el problema de la vall de la mort. És un problema que està ben documentat, que existeix, que està teoritzat pels països que sembla des d'aquí que no tenen problemes, però que identifiquen això com un problema propi: tant Holanda com el Regne Unit o els Estats Units estan preocupats per la vall de la mort, per la dificultat d'inversió que hi ha a les etapes intermèdies fins que un producte assoleix l'èxit —desenvolupament, llançament, comercialització—, fins que es recupera la inversió. Aquesta vall de la mort existeix a Catalunya sens dubte, però és que hi ha més problemes; tenim el problema intrínsec que té tothom amb la vall de la mort, però també ens trobem que el nivell global d'inversió pública no és el que hauria de ser. Som al 50% del que tocaria; tant en inversió pública com privada. La inversió pública potser és al 70% i la privada al 30% del que tocaria. I el sistema està molt fraccionat. Tenim un predomini de petita i mitjana empresa incapaç de desenvolupar els seus productes. I tot plegat també és resultat del dèficit en la demanda de la formació doctoral, que és la base dels sistemes productius amb què en altres països s'alimenta la recerca privada. Nosaltres no tenim demanda de doctors a l'empresa de manera significativa. Alguns sectors sí, que són fàcilment identificables: els vinculats a la biologia i la farmàcia, però no responen a la globalitat de l'activitat econòmica. Tenim un gran dèficit, aquí.

Tot plegat ens porta que siguem un país, per comparació amb el nostre entorn, amb molt poca activitat econòmica basada en el coneixement. En el nostre cas, només un 54% de la nostra economia està basada en la generació de coneixement, segons l'estudi fet per l'IVIE. És a dir, entre un 15% i un 25% menys que països més desenvolupats com ara França (68%), els Estats Units (77%), el Regne Unit (80%) o Corea del Sud (84%). En definitiva, la prova de la societat del coneixement no la passem, mentre que altres països del nostre entorn sí que ho aconsegueixen. En aquest sentit, tenim un recorregut important a fer. L'ocupació dels doctors n'és un indicador. Com comentava Josep Maria Vilalta abans, tenim un 15% o un 16% dels doctors als sectors productius, mentre que altres països en tenen el 40% o el 50%. No es tracta de col·locar doctors on no calen, es tracta que els demanin, que siguin necessaris per al sector productiu. De fet, aquest concepte de la «vall de la mort», el salt entre el pilar de la recerca bàsica o aplicada i el producte desenvolupat, qui el pot salvar són precisament els doctorats. És el doctor a l'empresa qui pot salvar aquesta vall, és qui identifica el potencial del producte, qui dialoga amb el sistema de recerca.

I és que la formació doctoral és la clau. Formar doctors quan no són demandats és un pecat. Però el que ens identifica com a universitat investigadora, el nucli de la recerca bàsica en tots els àmbits del coneixement, té com a principal vehicle la formació doctoral, la recerca que hi està associada. I avui, quan parlem d'això, hem de preocupar-nos de l'«empleabilitat» dels doctors. Perquè són els doctors empleats en el sector productiu els que ens serviran per estirar el sistema; per això són importants els doctors industrials, i que en la formació de doctors es parli d'habilitats en innovació, cultura de la innovació, d'«emprenedoria». Són elements que han de figurar a la recepta universitària. D'altres són els que han de figurar en la política que ajudi el sector privat a fer emergir la cultura de la innovació.

I per acabar ens queixarem del finançament que tenim. Des de 1996 fins ara a Espanya la despesa pública en universitat mai ha estat gran. Si algú diu que tenim una despesa pública excessiva, ha d'explicar a continuació per comparació amb què. En el mapa de la Unió Europea dels Quinze, tant Espanya com Grècia i Portugal són a la cua del sistema sempre. Això pel que fa a despesa per habitant. La mitjana d'Europa és de 20.000 euros per habitant, mentre que la d'Espanya és d'11.000. Hi ha un recorregut enorme a fer. Espanya és a la cua sempre. La despesa pública a Espanya sempre ha sigut baixa. La despesa en relació amb el PIB d'Europa és d'un 50% de mitjana, i l'espanyola es troba en el 43%. Un 7% del PIB de diferència és una quantitat enorme, ben superior al problema deficitari que existeix. Espanya no té una gran despesa pública perquè tampoc té ingressos públics suficients. La Unió Europea tindria uns ingressos públics del 46% del PIB i nosaltres estem entre el 36% i el 37%. O sigui, que el principal problema per poder tenir la despesa pública que necessitem és tenir els ingressos públics que ens falten. I si fóssim qualsevol altre dels països, amb la mateixa economia, amb la mateixa població, amb la mateixa activitat tindríem més ingressos públics. Si no fem res, no podrem seguir el ritme.

Les condicions laborals del professorat i la qualitat de la universitat¹

UN PROFESSORAT SOTA L'ESPASA DE DÀMOCLES: LA CARRERA ACADÈMICA I EL MODEL D'UNIVERSITAT

Rafael Pla López²

Caldria començar recordant el que va ser el moviment dels PNN (professors no numeraris) els anys setanta i vuitanta del segle passat, que va tenir com a objectiu central aconseguir un contracte laboral com a via per a una estabilitat controlada. Cal recordar que aleshores aquest professorat, contractat per les universitats per atendre les necessitats derivades del ràpid creixement del nombre d'estudiants, tenia un contracte administratiu que era excepcional en el conjunt de l'Estat i podia ser rescindit en qualsevol moment sense cap justificació ni indemnització. El correlat era que sota el franquisme el procés de contractació tampoc estava sotmès a cap control objectiu ni, per descomptat, democràtic. Contractació i acomiadament depenien de la llibèrrima voluntat del catedràtic, que, com a amo i senyor del departament, podia fer i desfer en la composició de la plantilla docent sense més limitació que el nombre de places de què disposava. Cal destacar que el moviment reivindicatiu dels PNN maldava per l'estabilitat, però no defensava la via funcionarial, amb places en propietat, a les quals s'accedia per oposició i que es valorava que conduïa a figures docents inamovibles i no subjectes a responsabilitat per la seva feina. Per això es defensava l'estabilitat del contracte laboral com a alternativa tant a la precarietat del contracte administratiu com a la falta de control del funcionariat. Sabem el que va passar. Primer el govern del PSOE, resultant de les eleccions de 1982, va optar per la via funcionarial com a únic camí per a l'estabilitat; i, després d'uns anys convulsos, la gran majoria dels antics PNN vam arribar a funcionaris, juntament amb uns nous pro-

1 Tribuna celebrada el 13 de febrer de 2014 a l'Aula Màster de la Universitat Politècnica de Catalunya. Va ser presentada per Miquel Soriano, vicerector de Professorat de la mateixa universitat, i per Josep Ferrer, com a representant de la comissió coordinadora de la Tribuna Universitària de Catalunya.

2 Rafael Pla López és catedràtic jubilat de Matemàtica Aplicada a la Universitat de València, membre de diverses organitzacions i moviments sociopolítics, i membre de la Junta Directiva de l'Associació de Professors Jubilats de la Universitat de València.

fessors contractats administrativament, amb caràcter temporal, però, això sí, ara suposadament sota els principis constitucionals de mèrit i capacitat.

Posteriorment, la LOU de 2001, sota el govern del Partit Popular, va eliminar la figura del contracte administratiu i va introduir noves figures de professor contractades laboralment, que es van mantenir arran de les modificacions de la LOU de 2007, sota el govern del PSOE. Aquestes noves figures inclouen tant contractes laborals temporals com d'altres que poden ser indefinits, cas especial dels anomenats contractats doctors. Es pot pensar, aleshores, que vint anys després s'ha aconseguit l'antiga reivindicació del moviment de PNN del contracte laboral. Tanmateix, les condicions generals dels contractes de feina a l'Estat espanyol han canviat, en especial arran de les dues darreres reformes laborals, respectivament sota el govern de José Luis Rodríguez Zapatero i de Mariano Rajoy. Aquestes reformes han fet que s'esvaeís l'estabilitat que abans es vinculava als contractes laborals indefinits, i han generalitzat una situació de precarietat agreujada per la crisi econòmica, en un marc social amb sis milions de persones a l'atur. I ara ens trobem amb un informe elaborat per una comissió de suposats experts, ideològicament propers al Partit Popular en el govern, que propugna reforçar la via del professorat contractat enaltint precisament la seua condició de precarietat, encara que aquesta sovint es presenta sota el nom de flexibilitat. Flexibilitat, en aquest cas, tant en la contractació com en l'acomiadament, de manera que es retorna a les direccions dels departaments la discreció de què gaudien en el franquisme.

Naturalment, aquest model de professorat no és casual, i es vincula a les concepcions que pretenen aproximar el govern de les universitats encara públiques als criteris empresarials, propis d'un capitalisme idealitzat i neoliberal, encara que la seua concreció en la universitat ens recorda sovint l'autoritarisme parafeudal dels temps del franquisme, en el qual la direcció dels departaments era monopolitzada per catedràtics que assumien el paper propi del senyor feudal. El que és singular, tanmateix, és que el model de capitalisme al qual es vol apropar la universitat, o que volen que s'apropi la universitat, basat en una gestió autoritària i una mà d'obra precària, solament podria ser funcional en una economia de baix nivell tecnològic, fonamentada en el treball en cadena, en la qual els treballadors manquen de qualsevol capacitat d'iniciativa i es limiten a activitats repetitives de caràcter rutinari, en allò que clàssicament s'ha denominat taylorisme. Precisament l'anomenat toyotisme intentava donar resposta a les deficiències del model taylorista, que encaixen malament en una economia sotmesa a canvis tecnològics, en la qual molts treballadors i treballadores es veuen forçats a assumir responsabilitats envers la innovació i la producció, encara que sota el capitalisme la seua actuació estiga supeditada a les decisions dels propietaris privats dels mitjans de produc-

ció. Però aquestes responsabilitats i treball d'innovació són difícilment compatibles amb una precarietat que dificulta el compromís amb l'empresa en la qual es treballa. Amb els contractes temporals, o en una situació en la qual la continuïtat a l'empresa depèn de la decisió arbitrària de l'empresari, el treballador té pocs estímuls per aportar la seua iniciativa i creativitat a la millora de la producció, en lloc de limitar-se simplement a complir ordres d'una forma rutinària.

En aquest marc ens podem fer una idea del nivell de l'empresariat que tenim, majoritàriament més preocupat a estalviar costos laborals i abaratir l'acomiadament que a millorar la formació dels treballadors i treballadores de les seues empreses, de manera que contribuirien a millorar la qualitat també dels seus productes. Pensem en les conseqüències catastròfiques que representaria per a la universitat pública prendre aquest empresariat com a referència per al seu funcionament. Caldrà recordar els motius pels quals l'anterior president de la CEOE és actualment a la presó. La universitat és un àmbit en el qual és essencial la iniciativa del personal docent investigador, i també de la resta del personal, encara que en aquesta exposició ens limitarem a parlar del primer aspecte.

La necessària llibertat de càtedra no és un privilegi feudal dels catedràtics, encara que alguns ho puguin haver interpretat així, sinó un dret fonamental per a la docència universitària, de la mateixa manera que la llibertat de recerca també ho és. Potser alguns conceben la universitat com una empresa taylorista, en la qual el professorat es limita a recitar un llibre de text i a produir titulars en cadena, però això té poc a veure amb la universitat que necessitem en aquest punt del segle XXI.

No és casual que la darrera Declaració de Bucarest, en el marc del procés de Bolonya, parle —cosa que les autoritats ministerials que fins i tot el poden haver signat sembla que tampoc coneixen tant— de la necessitat de fomentar el pensament crític, amb aquestes paraules. Per tant, aquest pensament crític és essencial, tant per a la formació integral de la persona com també per a la formació de professionals amb capacitat innovadora. Però si el pensament crític és important per als estudiants, és essencial perquè el professorat pugui complir la seua funció investigadora, perquè pugui actualitzar els coneixements que ha d'impartir en la seua docència, i perquè pugui empènyer ell mateix les fronteres del coneixement en la seua activitat investigadora. Doncs bé, ni la llibertat de càtedra, ni l'exercici de la crítica pel professorat són viables si aquest es troba en una situació de precarietat, de dependència de qui l'ha contractat i en pot prescindir en el moment en què es desvii d'una actitud submissa. Certament, incrementar el percentatge de professorat en situació precària, potenciar l'arbitrarietat, tant en la seua contractació com en el seu acomiadament, reforçaria les relacions parafeudals entre aquells que ostenten el poder de contractar

i acomiadar i aquells que ocupen una posició de servitud cap a ells, però no garantiria el compromís amb la universitat, que és necessari per al seu desenvolupament com un projecte col·lectiu compartit.

No és casual que les universitats de l'Estat espanyol hagin viscut un important desenvolupament, tant en docència com en investigació, arran del fet que bona part del seu professorat ha accedit a condicions d'estabilitat en les quals ha pogut desenvolupar la seua activitat sense tenir una espasa de Dàmocles penjada damunt del seu cap al final de cada curs. Espasa de Dàmocles que sembla que hi ha gent que enyora, parlant de les autoritats, del poder. Tant el professorat que ha viscut sense una espasa de Dàmocles penjada al damunt del cap al final de cada curs —i que ha pogut participar d'alguna manera junt amb la resta del personal i amb el col·lectiu d'estudiants en major o menor proporció en la definició dels objectius a perseguir per la seua universitat— com aquells que semblen voler tornar a mètodes propis del franquisme, encara que ho adornen amb eufemismes i terminologia suposadament moderna, haurien de recordar quin era el nivell que tenien les universitat sota el franquisme. Certament, les nostres universitats tenen encara moltes deficiències, tant en participació democràtica com en condicions de treball del seu personal, especialment quan les retallades en el finançament i en les plantilles del professorat porten a una sobrecàrrega de feina que no facilita l'adequada combinació de les tasques docents investigadores. Però no serà tornant endarrere que es podrà avançar.

És necessari que el professorat universitari tingui una carrera docent ben definida, de manera que el seu accés es realitze de forma efectiva d'acord amb els principis de mèrit i capacitat, sota un control objectiu dels criteris utilitzats, i que la seua continuïtat i promoció depenguin tan sols del bon acompliment de les seues funcions docents investigadores. Cal fugir d'un model pervers en el qual la carrera docent es convertiria en una carrera d'obstacles, en la qual el professorat estaria més preocupat a superar l'obstacle provinent que a realitzar correctament la seua feina. Aquest model, que ja s'ha plasmat en la LOMCE, i que sembla correspondre's amb una concepció global que tractaria la vida sencera com una carrera d'obstacles des del bressol fins a la mort, té també efectes molts negatius per a la universitat. Els que alaben la competitivitat com a motor de progrés i pretenen que cada pas de la carrera docent depengui de la confrontació amb altres col·legues, haurien de pensar en els efectes negatius que aquesta confrontació té per a la cooperació, tan necessària per al desenvolupament de la investigació científica. Cal recordar que el progrés de la investigació del nostre món ja no depèn únicament del treball reduït sota la direcció d'un cap, sinó també de la cooperació sense fronteres a través de la qual cada investigador es puga beneficiar del treball de la resta per desenvolupar la seua

pròpia investigació. En aquest marc, tot el que fomenta les capelletes, els rancors o el secretisme contra els que apareixem com a competidors per disputar la continuïtat o la promoció en la carrera docent i investigadora, són obstacles, no ja únicament per a cada persona individual, sinó per al progrés general de la investigació i de les universitats. El camí per superar l'aïllament i l'endogàmia no és obstaculitzar la carrera docent dins de la mateixa universitat, sinó afavorir la cooperació entre el professorat de les diferents universitats. Certament és important fomentar estímuls per progressar en la tasca docent i investigadora del professorat, però aquests estímuls han d'orientar-se a superar les deficiències, corregir les falles i procurar bones condicions de treball cercant el suport recíproc de companys i companyes per impulsar l'emulació, l'assimilació de les bones pràctiques alienes per cercar la pròpia superació.

Durant molt de temps s'ha reivindicat el cos únic per a la carrera docent universitària, però això no és únicament una qüestió de reivindicació laboral, sinó una qüestió de racionalitat. No és racional mantenir cossos diferents de catedràtics i titulars per realitzar essencialment les mateixes tasques. Els únics motius per al seu manteniment són, per una banda, el corporativisme del cos superior, que tem la seua menysvaloració si es dilueix en un cos conjunt. I per altra banda, la voluntat de mantenir un nou obstacle competitiu per a la promoció de la carrera docent funcional. Però si ens desfem del paràmetre de la competitivitat, conclourem que és més adequat que la promoció es realitze d'acord amb els mèrits propis, no en relació amb els demèrits dels altres. Per progressar en el propi lloc de treball és més adient una habilitació no competitiva que un concurs selectiu, perquè es tracta, en definitiva, d'aconseguir un professorat que treballi i progressi en condicions estables i controlades, amb criteris objectius, per participar lliurement i críticament en la tasca col·lectiva de desenvolupar una docència i investigació de qualitat al servei de l'interès públic del país que alberga la universitat i del progrés de la humanitat.

CONDICIONS LABORALS DEL PROFESSORAT I RELLEU GENERACIONAL

Xavier Domènech Sampere³

El debat sobre les condicions laborals del professorat és un debat que no hem tingut prou a la universitat. L'hem tingut en termes sindicals, en termes de

³ Xavier Domènech Sampere és professor d'història moderna i contemporània a la Universitat Autònoma de Barcelona, i diputat al Congrés dels Diputats per En Comú Podem.

defensa del treball davant de les no-renovacions o acomiadaments que hem viscut els últims anys en diverses universitats, però no l'hem tingut tant amb relació als efectes que té en la transformació de la situació del professorat universitari a la pròpia universitat. Aquest debat l'hem de tenir, però en aquests moments necessitaríem moltes dades que ens falten. Els punts principals sobre els quals gira la transformació universitària que estem veient són el finançament, l'accés a la universitat —és a dir, el model de taxes que s'està implemant a les universitats públiques catalanes— i les condicions laborals del professorat, que és una qüestió que queda molt més oculta sota la defensa del lloc de treball —i jo soc sindicalista, i per tant no renunciaré a aquesta lluita sota cap concepte—, però que probablement necessitem desenvolupar més.

El que estem vivint aquests últims anys marcarà un abans i un després a les universitats públiques catalanes en tots els aspectes que he mencionat, però també en la configuració del nou professorat, i és una situació en la qual, a més a més, necessitem generar discursos, contrapropostes i capacitat de resposta. Ho dic perquè la sensació general és que davant de la situació que està vivint el professorat, com tants altres col·lectius, a causa de les polítiques aplicades per la Generalitat de Catalunya, la resposta per part dels rectorats és en alguns casos d'entusiasme i adhesió, encara que després han canviat el discurs, perquè ara tothom el canvia. També el Govern de la Generalitat quan va entrar ho va fer «amb il·lusió» i parlava del cercle virtuós, i que «amb més es faria menys» i que amb les retallades tot tornaria a començar, i de cop van dir que no, van posar la bandera catalana al davant i ja està, i el tema de les retallades tot és culpa de Madrid, van dir, i punt. Però el discurs inicial era un discurs «amb il·lusió». De vegades ens hem trobat amb alguns rectorats que també ho feien «amb il·lusió». D'altres no, intentaven resistir, però aquesta resistència es reduïa a posar una peça aquí, veure què fem, i no responia a una estratègia integrada de totes les universitats catalanes, ni del model cap on es vol anar en aquesta resistència.

Els números que jo donaré són absolutament discutibles, perquè les formes de contractació que tenen les universitats són d'una complexitat contractual que fa difícil saber moltes vegades quant professorat exactament hi ha a les universitats —jo crec que a aquest país encara li falten dues reformes laborals més per arribar al nivell al qual som dins la universitat—. Però cap al 2011 hi havia uns 15.000 professors a les universitats públiques de Catalunya; d'aquests 15.000, 7.000 eren permanents; d'aquests permanents, la major part eren funcionaris, evidentment, i una altra part eren agregats, els permanents no funcionaris, que tenen un contracte indefinit. Tota la resta eren no permanents. D'aquests, la major part eren els 6.000 associats. Però recordem que la

figura del contracte d'associat es va establir amb la idea de contractar professorat que tingués una experiència professional molt rellevant fora de la universitat i que havia d'aportar a la universitat. Aquesta figura explicada així està bé. Però això ens portaria a pensar que si teníem 6.000 professors associats el 2011, la universitat pública catalana deu ser de les més externalitzades que hi ha al món, és a dir, que gran part de la seva plantilla estava composta per gent que treballava fora de les universitats. Evidentment era fals. En alguns casos no, però en la majoria era fals, i no només fals d'origen, sinó que en altres casos era fals per qüestions sobrevingudes. El 2011 la crisi ja havia entrat de ple, i ens trobem que gran part del professorat universitari que originàriament tenia una feina fora de la universitat, a causa d'acomiadaments al món laboral privat, ja només li quedava la feina a la universitat. En aquests casos, no només eren falsos associats en origen, sinó que ho eren també en la situació sobrevinguda.

Aquesta situació del 2011, aquests 15.000 professors, 7.000 permanents, 6.000 associats, el 2012 es converteixen —aquí les dades són molt variables segons la font— en uns 13.000; és a dir, perdem 2.000 professors en un marge d'una miqueta més d'un any. La xifra és brutal. I aquestes són les dades de 2011-2012; les de 2013 no les tinc, tampoc tinc les anteriors al 2010. Enguany, però, sembla que hem aturat la primera gran retallada que venia per part de la Secretaria General d'Universitats, encara que s'ha aturat d'una forma relativa, però sembla que aquest any s'estabilitzarà perquè toquen eleccions aviat, i com que toquen eleccions, doncs les coses es calmen. Si les tornen a guanyar, endavant, aquí no ha passat res. És clar, d'aquests 6.000 associats que hi havia el 2011, hem passat a uns 5.000. Per tant, el professor associat és el que ha patit més. És una retallada que no només afecta acomiadaments o no-renovacions —que tècnicament és el mateix, una gent que hi era ara no hi és—, sinó que també afecta les condicions laborals. La retallada de condicions laborals l'hem patit tots i totes, des del funcionariat fins als no permanents o associats. Però, és clar, en el cas d'aquest professorat no permanent que ha quedat, ha vist reducció de contractes, reduccions de salaris bruts, en alguns casos del 40% en les persones que moltes vegades s'han quedat sense feina a fora o no tenen feina a fora. I, per tant, ara estem parlant que en el cas del professorat no permanent —al marge dels lectors, que ara estan quedant com una espècie en extinció—, entre postdocs i associats les forquilles es mouen entre els 200 i els 300 euros als 1.200 euros en aquelles universitats que paguen més. Pensem quines classes es poden fer cobrant una xifra tan irrisòria. Pensem què significa això. En temes de recerca ja no m'hi poso, perquè en principi els associats no haurien de fer-ne, que la fan; però pensem què pot significar ja només en termes de docència. De manera que, ara com ara, més que parlar de la precaritz-

ció de la universitat, seria més correcte parlar d'universitat precària; no és que la precarització estigui entrant a la universitat, sinó que la precarietat s'està constituint com l'ADN universitari en molts camps, no només en aquest. Aquesta és la situació real, i després tenim els discursos de la Generalitat, que viuen en una realitat alternativa.

És el cas del Pla Serra Húnter, que acaba essent un sarcasme que permet al senyor Antoni Castellà passar-se els últims dos o tres anys sortint a les rodes de premsa —últimament no en fa tantes— fent veure que tot això que acabem de comentar no existeix. L'únic que existeix segons ens diu és un pla de captació d'excel·lència internacional. De manera que la realitat provocada per ells mateixos no és el centre del seu discurs; el seu discurs diu que no és que estiguin fent fora el professorat universitari, sinó tot el contrari, que estan contractant i que a més contracten professorat d'excel·lència. Per tant, segons aquest discurs, la Generalitat de Catalunya és al capdavant de la millora de la recerca i la docència universitàries. Però el cas és que aquest Pla Serra Húnter, que havia de ser meravellós el 2012, no es va convocar; que havia de ser meravellós el 2013, però que tampoc es va convocar, i ara, al 2014, convocarem les places del 2012. Però ells s'esperaven concursos amb moltíssims candidats, tots ells internacionals, i ara es troben que no vol venir ningú perquè tot plegat és una broma. En les condicions en què estem a les universitats catalanes és una broma pensar que poden resultar atractives més enllà de situacions de països que estan vivint una realitat similar a la nostra. Per tant, amb el Pla Serra Húnter el que estaríem fent és intercanviant professorat que està en situacions similars de països del nostre entorn, però no captant excel·lència internacional.

El Pla Serra Húnter parteix de la previsió que hi haurà 2.000 jubilacions d'aquí al 2020. Davant d'aquesta situació, la Generalitat planteja treure 500 places. El resultat serà augmentar encara més el professorat no permanent. Per tant, es va encara més cap a un model de reducció del professorat universitari, i a sobre aquest nombre de places no es pot convocar per la restricció del 10% de taxa de reposició del professorat que estipula el Ministeri d'Hisenda a causa del Decret Rajoy d'inici de legislatura. De manera que parlen del Pla Serra Húnter des del 2012 sense haver parlat prèviament amb Hisenda, fet que demostra que tot plegat és retòrica, pur discurs i no pas una política real. I Andreu Mas-Colell no parla amb Cristóbal Montoro. Des d'un punt de vista, Mas-Colell està molt interessat en la universitat, o millor, està realment obsessionat amb la universitat, i un dels grans problemes que tenim des d'abans de la crisi amb la implantació del model neoliberal és que tenim un senyor a Economia que des de fa molts anys, abans de la crisi, ja tenia un model d'uni-

versitat al cap, i que ara el que pretén es tirar-lo endavant aprofitant la crisi. Aquest és un dels problemes principals que tenim.

El que passa és que encara té molta dificultat per aplicar-ho, té moltes dificultats legals... Penseu que el Pla Serra Húnter és una violació claríssima de l'autonomia universitària. La Generalitat retalla recursos per una banda i per l'altra et diu: «Te'ls donaré, els recursos, però perquè els rebis has d'establir un conveni amb mi». Això no és política, és màfia. Perquè la universitat pugui ingressar aquests diners que li retalla caldrà instituir uns tribunals de places permanents en els quals la Generalitat tindrà la capacitat de decidir quin tipus de professorat es contractarà; això és una violació de l'autonomia universitària i de fet està portant molts problemes a les universitats perquè afecta els mateixos estatuts interns de formació dels tribunals; el que passa és que les universitats reaccionen des de la picaresca. El Pla Serra Húnter s'hauria d'haver denunciat, i les universitats no haurien d'acceptar-lo perquè no soluciona res, i perquè ens obliga a fer coses que van en contra de la pròpia autonomia universitària. A més, l'estiu del 2013 van incorporar al Pla Serra Húnter les universitats privades. Per què? Doncs per inflar les estadístiques del pla, perquè són tan ridícules que demanen a les universitats privades que treguin la plaça amb el Pla Serra Húnter, ho incorporen al programa i així a mig any poden oferir unes dades menys ridícules. Tot plegat és patètic; és delirant el que està fent la Secretaria General d'Universitats.

En aquestes condicions, com queda la carrera docent? Bé, hi ha una certa tradició de carrera docent, que partia de la idea que entrar com a associat dins la universitat —encara que fos una figura inadequada— ja era el primer pas de la carrera docent. Però això difícilment serà així. Aquest volum d'associats, que és veritat que en aquests moments ha caigut molt, jo crec que tornarà a créixer si seguim en el model actual. Cada cop hi ha més professorat en situació de precarietat i misèria a la universitat, és a dir, un professorat que viu situacions personals duríssimes.

Els compromisos d'abans es basaven en la idea que una persona jove, un investigador o investigadora jove que iniciava la seva trajectòria de recerca i docent, feia una sèrie de deures, i a mesura que els feia hi havia uns compromisos, tant per part de la universitat com de la Generalitat, i això està recollit en diversos documents, pels quals es treien les seves acreditacions i a canvi se'ls estabilitzava progressivament. Es partia d'una acreditació inicial de lector, i si aconseguies el contracte de lector havies d'assolir l'acreditació d'agregat, i així obtenies la plaça i entraves a formar part del professorat universitari. Això era una trajectòria de com a mínim uns cinc anys, però després els cinc anys s'han convertit en deu, i al final tot plegat s'ha trencat. S'ha trencat en el moment que

hi ha universitats on a lectors que estaven acreditats a agregat no se'ls ha donat la possibilitat de concursar la plaça d'agregat i que, o bé han marxat del sistema universitari català, o se'ls ha recol·locat com a associats, de manera que es demostra que la idea inicial era falsa, i que aquest professorat tornava al punt de partida. Hi ha associats que fan pràcticament les mateixes funcions que feien quan eren lectors cobrant 500 euros si tenen sort, quan abans en cobraven entorn de 2.000. Per tant, qualsevol discurs d'excel·lència, de meritocràcia, és pur cinisme, perquè hi ha gent que ha fet les tasques i ha complert les seves obligacions i en canvi ni la Generalitat ni les universitats els han correspost. I el Pla Serra Húnter no cobreix les places reals que s'haurien d'obrir, només d'aquesta gent; ja no parlo de les necessitats de la pròpia universitat, sinó només d'aquesta gent.

Una solució que han trobat les universitats davant de la incertesa que la manca de coordinació entre la Generalitat i el Govern central ha produït és la de crear la figura dels agregats interins, que és un contracte que no existeix, i comporta l'augment d'hores de docència, ja que es combina amb el decret Wert, que estableix un repartiment de crèdits de docència en funció dels trams de recerca. Quan un professor passa de lector a agregat interí perd automàticament tots el trams. Cobren menys, perquè perden els trams, i fan més feina, més docència.

Com que no hi ha convocatòries de concurs de lector, hi ha molta gent que no pot seguir, que ha de marxar, i gent que viu en llimbs estranys, com ara els postdocs a la Universitat Autònoma de Barcelona, que es fan en lloc de les figures contractuals que tocava, com ara lector i agregat. Per no parlar del gruix de PDI amb acreditacions a lector i agregat que continua en places d'associat o que després d'haver estat ajudant o lector ha tornat a ser associat.

Totes les situacions que estic descrivint són delirants, absolutament totes; és una cosa absolutament fora de mida. I com afecta això la universitat? Això afectarà, evidentment, la recerca. Aquesta situació, tal com està ara, si es manté o empitjora, suposarà una caiguda important de la recerca i una davallada evident de la qualitat docent. Jo soc professor universitari i m'agrada molt ser-ho, cada cop tinc classes més grans, amb sistemes d'avaluació més complexos, perquè recordem que tot això està passant enmig del Pla Bolonya, del sistema d'avaluació continuada, que en realitat es compon d'un sistema d'avaluació fragmentada, i acaba sent un sistema d'avaluació de florista. És a dir, que es volia un sistema d'avaluació que fos de proximitat amb l'alumnat i que està generant una despersonalització total de la docència. Per una banda hi haurà una caiguda de la docència, hi haurà una caiguda de la recerca, i el pitjor és que, quan tot això passi, si aquests senyors continuen governant diran que fan

falta més reformes a la universitat, quan són ells qui ho han provocat tot. Però aquesta situació, quan comencem a caure en els índexs de qualitat internacional, perquè això passarà, diran: «És que encara falta modernitzar molt més la universitat», que ja ho diuen ara.

Aviat tindrem una davallada en la recerca i en el nivell de docència. Però a més, per una altra banda, ens trobem amb el problema principal, que és el del relleu generacional. En aquests moments tenim una piràmide d'edat molt poc equilibrada. Què és el que passa? Doncs que a la part de la banda jove cada cop hi queda menys gent. Jo tinc 39 anys. Quan vaig entrar al meu departament era el més jove. Ara torno a ser el més jove després de molts anys. Això és molt greu: la generació més formada en termes de recerca ha desaparegut, ha estat expulsada de la universitat. Per tant, és una pèrdua brutal de capital invertit.

Les retallades són, en el fons, una reestructuració universitària en doble direcció: ataquen la part més jove, que va desapareixent, perquè saben que la part més gran també desapareixerà progressivament a força de jubilacions. Per tant, tot plegat pot produir que en el moment que acabi el cicle de jubilacions hi hagi un problema gravíssim de relleu dins de la mateixa universitat.

En conseqüència, i ja acabo, ens trobem davant d'una situació dramàtica, que afecta el model d'universitat i no es deu únicament al moment de crisi. Les retallades s'han fet d'una forma orientada, perquè els plans posteriors a la retallada també s'hi han fet. Caldrà, en aquest sentit, fer una radiografia molt clara de quin és el professorat universitari, i no només amb models contractuals, i proposar quin model volem. Hem de proposar un model complex, que no es limiti a la defensa sindical dels llocs de treball. Perquè si seguim en actitud de resistència estem abocats a una mort lenta. A nivell sindical el que s'està fent és defensar la generació que va quedar atrapada en la carrera docent, és a dir, els lectors que van veure truncada la seva estabilització. I això no és una defensa sindical articulada, perquè la resta del professorat està desapareixent.

Un dels principals problemes que tenim és que la relació entre la Generalitat i la universitat és molt bilateral. És a dir, la Generalitat no està oferint res, o molt poc. Quan la Generalitat diu que s'han de fer agregats interins, doncs tots a fer agregats interins, quan, probablement, si algun dia arriba la solució, els que ho tindran pitjor seran els agregats interins, i no els titulars interins, perquè la figura del titular interí existeix legalment. Jo crec que s'hauria de deixar de fer seguidisme de la Generalitat i començar a plantejar estratègies de supervivència pròpies fora, amb un discurs que ha de ser duríssim. És a dir, si les dades són les que hem donat —de 15.000 professors hem passat a 13.000 en un any—, això és una de les retallades més grans del sector públic. Trobarem pocs altres espais d'aquest sector on la retallada hagi sigut tan gran com a les

universitats públiques catalanes. I això s'ha d'explicar, i s'ha d'explicar que hi ha professors que cobren misèria. Tot això s'ha d'explicar perquè el discurs de superació de la crisi és el discurs de l'excel·lència, de l'economia del coneixement; però en definitiva el discurs de superació de la crisi és el cinisme, perquè tot això és fals, i tothom ho veu, dins les universitats; per tant, aquí hi hauria d'haver una posició més combativa per part dels rectorats. És a dir, de forma coordinada s'haurien de fer coses radicalment diferents. Però també tenim un altre problema, més enllà del de la indolència o el seguidisme dels equips rectorals: la universitat és un espai, i ha estat tradicionalment així, de solidaritats verticals, i a l'inici de la crisi la gent segueix pensant que la solidaritat vertical li salvarà el que només li pot salvar la solidaritat horitzontal. Però s'intenta mantenir la ficció que aquells jeràrquicament superiors salvaran els inferiors perquè trencar aquesta ficció és trencar moltes coses, no només la ficció de si tindrà o no tindrà feina, sinó tota una cultura de funcionament de la universitat, i això és gran part del nostre problema. És a dir, una divisió per sectors del professorat. I mira, érem 15.000, ara som 13.000. Aviat quants serem?

PRECARITZACIÓ DEL PROFESSORAT I QUALITAT DE LA UNIVERSITAT

Enric Martínez-Herrera⁴

Voldria començar amb una definició de «precarització». La precarització l'entenc com una combinació de dos elements que, sovint, van correlacionats. Per una banda, la temporalitat, i per l'altra, la pobresa econòmica. Pel que fa al primer element, trobem casos extrems, com per exemple la Universitat Pompeu Fabra, on els contractes d'associats ja són trimestrals. Com sabeu, per la Llei orgànica d'universitats, fins i tot esmenada, i també per la Llei d'universitats de Catalunya, aquests contractes, encara que siguin concatenats, de moment no són considerats indefinits. Hi ha jurisprudència al Tribunal de Justícia de la Unió Europea, promoguda per treballadors de Grècia en contra de l'Estat grec, que ja reconeix que un cert temps de concatenació donarà lloc a la contractació indefinida, també al sector públic. En tot cas, la jurisprudència, tant

⁴ Enric Martínez-Herrera ha estat professor de ciències polítiques en diverses universitats, tant nacionals com estrangeres. Ha estat *Affiliated Lecturer* a la Universitat de Cambridge, investigador postdoctoral J. William Fulbright a la Universitat de Maryland i professor a les universitats Pompeu Fabra, Saint Louis i Autònoma de Madrid.

del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya com del Tribunal Suprem, el que ens diu és que el professorat associat no forma part de la llei laboral, del règim laboral general, no forma part de l'estatut dels treballadors, no hi ha una legislació específica per a aquesta figura. Tant la temporalitat extrema com la pobresa salarial fan que el professorat precari, com molt bé deia el professor Pla, se sotmeti a una autocensura, a una submissió al baró o senyor feudal, o cap de la xarxa clientelar universitària, digueu-li com vulgueu.

Les conseqüències de l'empobriment són una sobrecàrrega docent deguda a la multiocupació. La persona que cobra menys, si no és que té rendes o ajut familiar, ha de repartir els seus esforços amb altres feines que li garanteixin la supervivència. Per tant, s'ha de multiocupar. Això comporta una disminució de la capacitat d'atenció, de la preparació de les classes, de l'atenció als estudiants. Perquè té menys energia. I, per tant, això ens porta a una caiguda de la qualitat de la docència. A hores d'ara, i en contra de la llei, perquè en aquest cas la Llei orgànica d'universitats i la Llei d'universitats de Catalunya irònicament són més garantistes del que tenim, el nombre de professorat a les universitats catalanes que cobra entre 300 i 1.200 euros és superior al 50%. Si ens mirem el model de la Universitat Pompeu Fabra, que és el model guia del conseller Mas-Colell, gairebé el 70% del professorat està en aquestes condicions. Si es fan uns càlculs ponderats, segon les dades oficials de la UPF, és més del 60% de la plantilla. D'aquest col·lectiu, el 55% està en condicions extremament precàries en aquesta universitat.

La precarització i la inestabilitat fan que la majoria de docents, que són persones, visquin en una situació de por. Por en primer lloc al seus caps, aquells de qui depèn no només la seva estabilització, sinó fins i tot la continuïtat. I després també por als estudiants. Per què? Doncs pels efectes que les queixes o les enquestes poden tenir en una situació d'extrema vulnerabilitat. Aquest segon factor té com a conseqüència un relaxament de l'exigència, i tot plegat redunda en la devaluació de les titulacions.

Després tenim el problema de la disminució de la llibertat de càtedra, a la qual també es referia el professor Pla. Menys llibertat de càtedra perquè hi ha menys llibertat d'expressió, que en definitiva no és més que una disminució de la llibertat. Això provoca la inhibició d'opinions i genera una pèrdua de pluralisme a les universitats. Això afecta sobretot, imagino, les humanitats i les ciències socials, que és on es reproduïx la ideologia, es produeix i es reproduïx l'hegemonia del control social. Però fins i tot pot passar també a les ciències bàsiques i les aplicades. Tot plegat ens du a un empobriment intel·lectual. Això té conseqüències, per a la innovació i per a la docència. Però no només científiques, també té conseqüències polítiques.

Una altra conseqüència de la precarietat, i que com a delegat del personal m'interessen particularment, són les malalties mentals i físiques. Perquè la situació de precarietat, de vulnerabilitat, porta a l'estrès, a l'ansietat, a depressions, esgotament que pot derivar en disminució de defenses. Hi ha persones que van a donar classe amb ibuprofens, Gelocatils, complements alimentaris i fins i tot antidepressius. És clar, les conseqüències d'això, a més de ser nefastes per a les persones implicades, també afecten la qualitat docent i la qualitat de la recerca. I la qualitat política. Caldrien estudis sistemàtics sobre aquest tema, i em temo molt que no els tenim, i no interessa tenir-los, com tantes coses que no s'estudien perquè no interessen.

La qualitat de la universitat no només s'ha vist afectada per la precarització. Tenim altres problemes, com per exemple l'aparició del fals visitant. Els professors falsos visitants són persones sense els requisits necessaris per a la carrera docent, com per exemple acreditacions —aquest és el cas dels estrangers, però la casuística és molt gran—. Si tens les condicions, en mig any s'aconsegueix una acreditació. Hi ha dues agències que ho fan, com sabeu, l'AQU i l'ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). Les persones d'aquí que són falsos visitants són clars exemples d'endoll. En el cas dels estrangers podem esperar que s'estigui buscant el talent: un talent extraordinari que no tenim aquí, suposo. Però una incorporació massiva de gent de fora pot tenir conseqüències nocives a llarg termini. Captar talent internacional té una vessant positiva, però també en té de negatives. No tenen coneixements de la societat a la qual arriben, i sovint no tenen tampoc els coneixements lingüístics —especialment en el cas del català—. Aquestes figures es fan servir també com una manera d'erosionar les xarxes de resistència dins les universitats mitjançant la substitució del personal.

Bé, i després tenim la qüestió del professorat fals associat, que molt sovint no només està sense acreditar, sinó que no té el grau de doctor. Això pot tenir efectes sobre la docència. Però no solament té conseqüències per als estudiants, sinó que també en té per al desenvolupament i el grau de maduració de la recerca del mateix professor precari. Fins i tot pot tenir, en el cas dels que ja són doctors i estan acreditats, efectes negatius sobre la seva recerca postdoctoral, per a la qual, naturalment, només troben temps en el que per a altres persones seria el seu temps lliure.

Bé, amb tot això, on arribem no és ja a la dualització que James Petras anunciava als anys vuitanta per al mercat laboral espanyol, en l'època del felipisme, sinó a una terciarització, podríem dir-ne. Els *insiders* i els *outsiders* aquí tenen diversos graus. En primer lloc, certament, hi ha els funcionaris, entre els quals hi ha gent estupenda, però estan blindats. En segon lloc, tenim les persones a

temps complet; no tots són permanents, però estan en la via de ser-ho. I després hi ha els veritables precaris. Aquestes són les dades: són el 60% del PDI, i si seguim el model de la Universitat Pompeu Fabra, aviat seran el 70%. A la Universitat de Barcelona tenim dades que diuen que un 40% del PDI són associats que cobren entre 300 i 500 euros mensuals. A la Universitat Autònoma de Barcelona, trobem 119 investigadors postdoctorals a temps complet que cobren la meitat de sou per la feina completa. A la Universitat Pompeu Fabra, el 65% del PDI són associats cobrant no més de 700 euros al mes.

Vaig arribant a les propostes de solucions, que seran molt breus. La primera, òbviament, és més finançament. Com que les perspectives no són gaire favorables en aquest sentit, haurem d'arreglar-nos amb el pressupost que tenim mentrestant. I això què vol dir? Cal treure coses, cal treure els privilegis de reducció de docència de moltíssima gent per algun càrrec que podríem qualificar de gairebé ridícul, tipus dirigir una revista científica. Sol·licitem més places de temps complet, places de lector, places d'ajudant no doctor per als que encara no ho són. El que diu la llei, complir la llei, que en aquest cas resulta molt més garantista del que estem vivint. Posar fi a la política dels falsos visitants i dels falsos associats. Que hi hagi concursos de veritat. I processos transparents.

La recerca en humanitats i les agències de qualitat¹

VALORACIÓ SOCIAL I AVALUACIÓ TÈCNICA DEL CONEIXEMENT HUMANISTICOSOCIAL²

Joan Manuel del Pozo³

Valoració del coneixement humanístic i social

Una condició prèvia, òbviament no formal, per a la legitimació de l'avaluació acadèmica de la recerca humanisticosocial és la seva prèvia valoració social: encara que «valoració» i «avaluació» són termes sinònims, perquè tots dos signifiquen essencialment 'apreciació de valor', l'ús real de l'un i de l'altre queda fortament marcat per la connotació intel·lectual, ètica i social en el cas de «valoració» i per la connotació més quantitativa, administrativa i econòmica en el cas d'«avaluació». I ja fa temps que sabem que l'ús del llenguatge és més important que el llenguatge mateix, perquè és el llenguatge dins de la vida, no dins dels diccionaris (tan respectables, útils i fins i tot apassionants, d'altra banda).

1 Tribuna celebrada el 25 de febrer de 2014 a l'Aula Magna de la Facultat de Filosofia de la Universitat de Barcelona. Va ser presentada per Norbert Bilbeny, llavors degà de la Facultat de Física de la UB, i per Josep Ferrer, com a representant de la comissió coordinadora de la Tribuna Universitària de Catalunya.

2 El text presentat a la Tribuna prové de la ponència inaugural de l'onzena edició dels Tallers de reflexió i debat d'AQU Catalunya amb les universitats catalanes, que va tenir lloc el 28 de gener de 2010 al Paraninfo de la UB. Es pot consultar el text complet a: Joan Manuel del Pozo, «L'avaluació del coneixement humanístic i social», a *L'avaluació de la recerca en humanitats i ciències socials*, Barcelona, Agència de Qualitat Universitària, Quaderns de Qualitat, 1, 2010, pp. 13-29 (http://www.aqu.cat/doc/doc_49699642_1.pdf). Convenim amb el professor Del Pozo que el text, de 2010, era encara vigent quatre anys més tard, i encara ho és a mitjans de 2017, set anys després de la seva primera enunciació.

3 Joan Manuel del Pozo és catedràtic de Filosofia a la Universitat de Girona i síndic de la mateixa universitat des de juny de 2014. Va ser vicerector de Recerca i Transferència del Coneixement de la Universitat de Girona entre l'any 2000 i el 2002, i conseller d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya entre el maig i el novembre de 2006.

Doncs, bé, cal posar en valor l'extraordinària eficàcia —de la qual hem de gaudir i ens hem d'alegrar sense reserves— que ha demostrat la ciència natural en l'obtenció de derivacions tècniques i d'aplicacions útils a mil aspectes de la vida de la gent: això ha carregat de legitimació l'impuls de la seva recerca i l'avaluació dels resultats i les transferències de coneixement que aquella recerca fa constantment per a la millora de la producció econòmica, de la salut i del benestar material de tots nosaltres.

No s'esdevé el mateix amb el coneixement —que en podem i n'hem de dir científic— de naturalesa humanísticosocial, del qual no només no s'aprecien aplicacions gaire útils a la productivitat i el benestar de la gent, sinó que sovint es considera un saber purament ornamental, prestigiats només per antigues connotacions elitistes i probablement malgastador de recursos. La seva valoració social és força més baixa, parlant en termes molt generals, que la valoració social de l'interès de la ciència natural i la tècnica.

Cal, doncs, reflexionar sobre com el coneixement humanísticosocial mereix ser valorat; un problema que segur que ens quedarà pendent és com es difon i es fa arribar a la societat aquesta valoració, que, en els mateixos espais acadèmics, no necessita especial defensa. Però és com a mínim un punt de partida l'esforç de formular les bases de la seva valoració, que és el que intentem fer tot seguit.

Una consideració prèvia és que cal assumir els inconvenients de la inevitable simplificació que suposa un únic concepte, el de coneixement humanísticosocial o de les «ciències humanes»; els terrenys de les humanitats i les ciències socials són, en alguns casos, notablement diferents, però també és cert que, per sota de les diferències, existeix un tronc comú molt fort en metodologies, llenguatges i plantejaments —centrats en el fenomen humà i social, que és únic, marcat singularment perquè té com a referent principal la llibertat amb què aquest fenomen es desplega—; podríem dir, sense afany d'establir cap gran tesi, però sí una delimitació ben neta, que mentre que el coneixement científiconatural —amb reserva de les evolucions més recents al·ludides anteriorment— es regeix per la cerca de les determinacions que configuraran les dites lleis de la naturalesa, el coneixement humanísticosocial es regeix per la comprensió de la naturalesa indeterminada —o poc determinada—, és a dir, lliure, tant de l'individu com de la societat humana i la seva evolució. En un costat, doncs, la naturalesa física i les seves determinacions; en l'altre, la naturalesa humana i la seva indeterminació. Quins són els resultats de la tasca de recerca científica —és a dir, metodològica i crítica— a banda i banda? La descoberta de regularitats naturals en un costat, la comprensió de la complexa obertura i sentits plurals de l'existència individual i social en l'altre. Hi ha unes conseqüències

previsibles per a l'avaluació: la distància enorme entre les qualitats d'un i altre producte i, per tant, la necessària distància entre els procediments per a l'apreciació —reconeixement de valor— de l'un i de l'altre.

Quin és el valor socialment destacable del coneixement humanísticosocial? Justament, com avançàvem, l'«autocomprensió» com a éssers humans en la nostra dimensió constitutiva, lliure: és a dir, la comprensió del llenguatge i la producció literària, del pensament i la producció filosòfica, de la sensibilitat i l'art, dels canvis en el temps i la història, de l'ús de l'espai i la geografia, del consens normatiu i el dret, de l'organització complexa i variable del moviment econòmic i les articulacions socials. Òbviament, algú pot dubtar del valor d'aquesta «comprensió», que és un grau superior de la pura explicació descriptiva perquè apunta a la captació de sentit; són les persones que es pregunten per què les coses han de tenir sentit, és a dir, que també els preocupa —què és, si no, el seu «per què»— el sentit de les coses, però no ho saben, o estan distretes amb el comandament a distància de mil i un aparells.

L'escriptor brasiler Mario Quintana va establir sentenciosament: «Els fets són un aspecte secundari de la realitat». L'agosarament és notable, però és una lliçó condensada de bona metafísica. Què constitueix la realitat és una pregunta —humanística— de gran fondària i especial interès —molt «realista», a més—. Una resposta de molt poca fondària —i poc realista— és que la realitat la constitueixen els fets, tot i que probablement seria majoritàriament signada, i sobretot signada sense pensar gaire; perquè si es pensa una mica, resulta que la vida humana es desplega sobretot gràcies a les projeccions simbòliques i interpretatives que fem dels fets; o, dit d'una altra manera, els fets humans —si hem de donar relleu als fets— són fets lingüístics, simbòlics, estètics, eticopolítics, que intenten ordenar i encaixar el conjunt de sensacions subjectives o emocionals i el conjunt no menys magmàtic de «fets» materials o externs en una xarxa de comprensió o de sentit que ens els faci assimilables per viure.

El coneixement humanísticosocial és precisament el que intenta construir les xarxes simbòliques i hermenèutiques per a aquesta comprensió. Aquest coneixement es mou principalment en el territori intangible però imprescindible dels símbols, les paraules, les idees, els valors, les normes convencionals o l'habilitat i la potència hermenèutica i constitueix el que alguns n'han dit un veritable *soft power*, un poder lleuger, que no pesa materialment, però que influeix de manera decisiva en la vida individual i col·lectiva.

Escoltem algunes opinions ben recents, i no pas d'humanistes de vella escola —dignes humanistes, d'altra banda—, sinó ben contemporanis i compromesos amb els conflictes de l'època. Un autor gens suspecte d'especulativisme simbolista de cap mena, ocupat sobretot en temes durs d'economia i societat

contemporània, Timothy Garton Ash, que es defineix a si mateix com a «historiador del present», deia en un article de premsa:

Una tercera presa de consciència fonamental és la que hem de fer en revisar les pautes per les quals ens regulem. Quant diner de més necessitem? Quantes coses més necessitem? És el mateix tenir-ne prou que tenir-ne massa? [...] Podem passar amb menys? Què és veritablement important per a vostè? Què contribueix més a la seva felicitat personal? (Garton Ash, 2009).

Els mots clau són tres: «presa de consciència» —o comprensió d'un sentit—, «revisar les pautes per les quals ens regulem» —interpretació de la millor norma possible— i «felicitat personal» —l'objectiu últim del viure humà, segons la primera ratlla de la vella Ètica aristotèlica—; és a dir, problemes de coneixement humanístic que es plantegen sobretot, com diu dramàticament el títol del seu article, quan el món està destrossat.

Diu Christian Salmon, un escriptor molt atent als actuals mitjans de comunicació: «El ressorgiment dels mites en la nostra societat contemporània es confirma molt especialment en períodes d'inseguretat mundialitzada que estimula la nostra recerca de la veritat, de sentit per a la vida, tant de màgia com de misteri» (Salmon, 2007: 41). Ho diu en una obra que, en el títol, inclou l'expressió terrible —adoptada de les tecnologies informàtiques— *formater les esprits*: la seva tesi és que la construcció, òbviament simbòlica, de mites i narracions és una poderosa màquina de, ni més ni menys, «formatejar els esperits», és a dir, construir-ne els marcs d'intelligibilitat, i a través d'això determinar-los, controlar-los. I en el text citat destaquem com és precisament en èpoques com la nostra, de forta inseguretat en tots els ordres, quan «els esperits» més necessiten «la recerca de veritat i de sentit per a la vida, tant com de màgia i misteri»: és a dir, o bé ens «formategen l'esperit» la recerca de veritat i sentit o la de màgia i misteri. És en part el que es dedueix de la contesta que el sociòleg Zygmunt Bauman, que ens ha descobert la «liquiditat» de la condició de la nostra civilització, feia en una entrevista:

El que fa aquesta aspiració de saber —el futur— més acuitant és que la inestabilitat aterridora de tots i cada un dels aspectes de la nostra vida quotidiana coincideix amb el declivi de la confiança en les autoritats. La llista de promeses incomplertes i expectatives frustrades és cada dia més llarga, i de sota la runa de la decepció pocs polítics n'emergeixen il·lesos i sense taca. Però els científics tampoc no es defineixen gaire millor, i quan es produeix una descoberta tots tendim a preguntar qui és que finança aquella recerca, qui hi ha al darrere. Tenint en compte

el baix nivell de les idees que els experts generen, no és estrany que la gent miri cap a altres fonts de saber que no han tingut la sort de provar i de sortir-ne decebuts, és a dir, cap a gurus i altres autoproclamats profetes, cap a predicadors de *coneixement alternatiu*... I em temo que si la gent fa això caurà també en una frustració molt gran (*apud.* Vinyoles, 2009).

El savi analista ens assenyala alguns punts que connecten fortament amb el que estem dient: primer, remarca un vell apotegma filosòfic i humanístic, «per naturalesa tots aspirem a saber», en relació amb el qual tot seguit constata la decepció contemporània tant de les autoritats polítiques —cap novetat— com de les científiques, la qual cosa ens interpel·la directament, no tant pel perill que cap laboratori compri amb sumes astronòmiques un humanista que li justifiqui un medicament banal, com perquè el coneixement humanisticosocial de qualitat —critica el «baix nivell de les idees que els experts generen»— és el que més singularment, més específicament, més competentment pot aparèixer —en el context de decepció— per evitar la deriva de la gent cap a la temptació del «coneixement alternatiu» —o, com deia Salmon, la màgia i el misteri.

Els falsos formatejats, els coneixements alternatius vagament esotèrics, la màgia, al capdavant la «manipulabilitat» de les persones i les societats només són corregibles per l'aportació intensiva de coneixement humanisticosocial, és a dir, de pensament crític; les característiques bàsiques del qual són: la formació de criteris més que l'acumulació informativa, la capacitat autocorrectiva i modèstia epistemològica i un elevat sentit tant del context present com dels processos evolutius o antecedents de totes les realitats.

Aquest coneixement humanisticosocial, les «ciències humanes» si es vol —perquè com a coneixement metòdic, autocrític i contrastat són «ciència» de la millor—, pot i ha d'aportar a la societat alguns elements essencials per a la vida individual i col·lectiva: en primer lloc, «sentit de la llibertat, anàlisi de les seves condicions, límits i possibilitats», perquè justament busca comprendre el fenomen humà, essencialment lliure: estudiar l'home, doncs, és estudiar precisament la seva condició d'ésser lliure. En segon lloc, «claus de sentit i d'interpretació»: s'ha definit la nostra època com l'època de les majors complexitats i, per tant, la de més necessitat de sentit i de capacitat hermenèutica per no perdre'ns-hi i per gestionar-les degudament. En tercer lloc, la «dotació de sentit crític i autocrític», com a derivació de l'anterior, que ens situa justament al costat de les altres ciències —mai en confrontació, perquè tot el saber científic, al final, és un únic saber i ja comença a ser hora de superar l'aberració de les «dues cultures»—. I, finalment, la «consciència de la construcció necessàriament històrica de l'ésser»

i la societat, ciència inclosa: Ken Bain, en un estudi sobre professors universitaris (Bain, 2006), constatava que els millors professors de totes les àrees de coneixement compartien almenys una característica: la transmissió permanent del sentit històric de la constitució dels coneixements que impartien. Una de les deficiències més greus del «formatejat» dels esperits contemporanis és el presentisme o fins i tot l'instantaneisme amb què tendim a percebre els fets, tot associant la noció de passat a la noció de caducat, quan, com deia Javier Cercas en un dels seus articles, «el passat és el present o la matèria de la qual és fet el present» (Cercas, 2010: 8); això ens hauria de portar a canviar la denominació de la periodificació del temps i substituir les dues nocions de passat i de present —el qual es presenta gairebé com a enemic i excloent del passat— per l'única de «present continu», de manera que s'entengui que en realitat el que sembla «passat» està passant i és tan nostre i actual com la respiració que ara mateix estem fent. O que ja és hora de valorar que Plató, Galileu o Marx són estrictament contemporanis nostres, del nostre «present continu», perquè el nostre present és fet, entre d'altres, de les seves aportacions.

Aquesta és la valoració que fa la societat de les ciències humanes? Lamentablement, almenys de manera generalitzada, no. Aquesta és la valoració que hauríem de ser capaços de guanyar-nos, perquè sabem que és vàlida, perquè som capaços de justificar-la acadèmicament, però som també capaços de percebre, justament per sentit històric i de context, el «fora de joc» en què ens ha situat una evolució de la societat, de l'economia, dels mitjans de comunicació i finalment de les mateixes estructures acadèmiques que fan que, menystinguda la nostra valoració, tinguem fins i tot dificultats a l'hora de fer la nostra pròpia avaluació.

Alguns principis o criteris per a l'avaluació de la recerca humanística i social

«Valorar» i «avaluar» són sinònims de notable proximitat, dèiem; i hauríem de mirar, com a principi, que la valoració que ens sembla que mereix el coneixement humanísticosocial no es vegi contradita frontalment per la seva submissió a una avaluació on les seves característiques no només no siguin ben ponderades, sinó que siguin fins i tot ignorades. En cap cas no es tracta de resistir-se ni tan sols de posar en dubte la conveniència de l'avaluació, el respecte a les exigències del servei públic al qual ens devem, la seva justícia i fins i tot necessitat sistèmica. Sí que es tracta, en canvi, de reflexionar i generar processos de diàleg i obtenció de procediments com més consensuats millor perquè l'ava-

luació no es degradi en un procés dogmàtic o ideologista —que emmascarar falsament la realitat— ni en un reduccionisme quantitativista que estigui en neta contradicció amb la naturalesa dels coneixements avaluats.

No era l'objectiu —i de cap manera seria recomanable inventar-se'l ara— entrar en l'anàlisi detallada de les modalitats i mesures avaluadores possibles; com a mínim, però, sembla que podríem apuntar principis o criteris mínims i genèrics que emmarquin de manera més concreta el debat sobre els procediments d'avaluació de la recerca humanísticosocial. Pretenen ser coherents i derivats del fil de l'exposició. Els raonaments, doncs, es donen per fets i em limito a fer uns mínims enunciats simples.

- a) L'avaluació de la recerca humanísticosocial no és reductible a altres respectables i respectades formes d'avaluació de recerca; la seva singularitat, fins i tot, ha de permetre una varietat interna notable.
- b) Els criteris de mesura quantitativa i mecànica haurien de ser sempre subordinats a criteris qualitatius i de ponderació argumentada.
- c) La valoració de les aportacions individuals ha de ser especialment rellevant, atès que les pràctiques de recerca són sobretot individuals per la naturalesa dels coneixements: reflexius, analítics, crítics i sovint, fins i tot, creatius.
- d) La recerca —i eventualment la transferència— feta en publicacions no homologades a escala internacional, sobretot si és vinculada a aspectes territorials o a singularitats culturals determinades, mereix una ponderació del contingut que pugui arribar a la màxima puntuació.
- e) Les persones responsables de l'avaluació necessiten tenir un grau elevat de coneixement intrínsec o especialista de les matèries que avaluen, perquè s'espera d'elles que valorin qualitats, més que comptin quantitats, dels treballs presentats a avaluació.

La necessitat d'entrar en una certa lògica de mercat a la qual hem fet referència no obliga a sotmetre la valoració del coneixement produït —ni tan sols el que té relació més directa amb els moviments del mercat— a criteris mercantils ni a procediments de mesura mecanicista. Una cosa és defensar i practicar la transferència de coneixements del món investigador al món productiu i una altra de ben diferent donar el màxim valor a aquesta acció de transferència, que, en rigor, és una simple derivada de la recerca bàsica o no orientada, fonamental tant en l'àmbit científiconatural com, no cal dir-ho, en l'humanísticosocial. Un elemental sentit de l'autonomia de la producció de coneixement —de qualsevol classe— ens ha de fer reclamar la ponderació del seu valor situada a una gran distància del seu rendiment productiu; altrament, estaríem

postulant el predomini del mercat sobre la ciència, la qual cosa, com és evident, té molt d'ideològic i res de científic. Conservo uns apunts d'una intervenció del professor Joan Subirats en unes jornades de política universitària de fa uns anys en què argumentava que l'increment de la intervenció de criteris de «mercat segons indicadors» dona com a resultat, com va passar al Regne Unit durant els governs *tories*, la pèrdua del paper del professorat universitari substituït pel de «treballador de resultats» sense identificació institucional universitària. Tinguem-ho present.

Hem apreciat també, d'acord amb Wallerstein (2008), una darrera fase evolutiva de tots els coneixements cap a un cert —i també confús— retrobament d'una certa unitat després de la tendència a la superació del causalisme linealista en la ciència natural i dels canons suposadament universals en el món humanístic. Aquesta constatació, que podria llegir-se simplificadament com una homogeneïtzació, ha de ser llegida en canvi, al meu parer, com una constatació del «pluralisme» inherent a la producció de coneixement en el món contemporani: en efecte, en la mesura que s'atenua el determinisme causalista en el món de la ciència natural, s'expressa clarament l'obertura i la diversitat dels seus coneixements, atès que precisament el determinisme causalista actuava com a dogma homogeneïtzador de tot aquell àmbit; no hi ha dubte que avui entre la nanotecnologia, la microbiologia i l'astrofísica, per esmentar tres àmbits de recerca que estan progressant enormement, s'han «alliberat» formes de coneixement cada cop més irreductibles les unes a les altres. El mateix passa amb la destrucció dels canons de l'humanisme i la fragmentació de les ciències socials: és un cant a la pluralitat, la diversitat i la diferència. En aquest context, és natural l'establiment de procediments avaluadors que respectin no només la gran diferència entre àmbits científiconaturals i humanísticosocials, sinó les grans diferències dintre de cada un d'aquells àmbits.

Després de remarcar que no té sentit la distinció radical epistemològica entre les «dues cultures» —tot és ciència si hi ha mètode i esperit crític—, cal deixar ben clar que —justament en honor a l'esperit metòdic i crític, que evita sobretot la confusió— no té sentit la uniformitat avaluadora si, com hem estat observant, el valor epistemològic de fons s'expressa funcionalment en metodologies molt diverses, objectius distants, pràctiques investigadores heterogènies i canals i formes de difusió completament diferents. Un cop més en la vida humana el repte és engrescador: arribar a gaudir de la unitat de fons per camins diversos en els procediments.

LA DESTRUCCIÓ DE LA RECERCA EN HUMANITATS A CATALUNYA⁴

Antoni Martí Monterde⁵

El 6 de març de 2009, en la presentació de la jornada «Reptes de l'avaluació de la recerca a Catalunya: les humanitats i les ciències socials», qui aleshores era comissionada per Universitats va insistir en la necessitat de fer recerca a Catalunya, i especialment en llengua catalana. A banda de l'especificitat de la llengua, aquesta insistència institucional resulta important, en tant que ens exigeix, als docents-investigadors universitaris catalans, una aportació necessària a la recerca internacional des de la perspectiva de la nostra cultura, però també en tant que subratlla la necessitat de continuar en l'esforç realitzat per molts investigadors d'aquest país per complir la funció de la universitat pública en la nostra societat, que ara tendeix a anomenar-se «transferència». En humanitats caldria definir «transferència» com la manera en què, des de la universitat, els investigadors-docents es fan càrrec del llegat cultural propi de la nostra societat, l'analitzen intel·lectualment en profunditat a partir de categories conceptuals existents o innovadores, mediten sobre la necessària adaptació dels debats teòrics i les pràctiques de recerca de les seves àrees de coneixement, siguin d'abast nacional o internacional, i ofereixen el resultat d'aquest pensament crític a la societat, en forma de docència en el seu camp i de publicacions que, en primer lloc, han d'incidir en el propi àmbit cultural per tal que la transferència a la societat resulti veritablement efectiva i una font de progrés del coneixement. Val a dir que aquest esforç, gairebé desenvolupat sense suport, ha aconseguit crear una estructura estable i un teixit de pensament en humanitats a Catalunya, el qual, en només un quart de segle, havia aconseguit superar dèficits que, en tots els àmbits de coneixement, arrossegava la nostra cultura per raons històriques, i que ha pogut enllaçar alhora amb la societat actual i amb l'extens i profund patrimoni cultural i europeista del nostre país. Un esforç desenvolupat tant en català com en castellà, però que en el cas de la llengua pròpia de Catalunya resulta doblement decisiu.

⁴ El text prové d'una ponència presentada en la secció de Filologia i Traducció i Interpretació de l'onzena edició dels Tallers de reflexió i debat d'AQU Catalunya: *L'avaluació de la recerca en Humanitats i Ciències Socials*, celebrat a la Universitat de Barcelona els dies 28 i 29 de gener de 2010. Va ser reelaborat i publicat la tardor de 2011 al núm. 38 de la revista *L'Espill* amb el títol «La destrucció de la recerca en Humanitats a Catalunya».

⁵ Antoni Martí Monterde és professor agregat de teoria de la literatura i literatura comparada a la Universitat de Barcelona.

Quan aquest esforç començava a donar els seus fruits en forma d'un teixit estable, els sistemes d'avaluació i acreditació de la recerca imposats per l'AQU en els darrers quinze anys han sotmès la comunitat universitària a uns criteris i protocols d'avaluació que, en primer terme, han menyspreat aquesta tasca d'anys, han imposat un calc dels sistemes d'avaluació científics inaplicables a les humanitats, han devaluat la importància d'escriure i publicar en llengua catalana —més enllà de l'àmbit filològic— o en publicacions nacionals, han condicionat (i de vegades amenaçat greument o impedit) la trajectòria acadèmica i intel·lectual dels professors laborals —en un clar greuge amb el professorat funcionari—, que són els més joves i els que poden donar continuïtat a aquest esforç, han potenciat una manera instrumental i efectista d'entendre la recerca, i en definitiva han sotmès tota la comunitat universitària a un veritable setge a la llibertat de càtedra —que inclou tant la docència com la investigació—, en condicionar i intervenir sobre què i com s'ha d'investigar i on i com interessa publicar, en lloc de limitar la seva actuació a allò que la defineix: avaluar la recerca que es fa per part dels investigadors dins l'avaluació de la qualitat del sistema universitari català.

A manera d'exemple, s'exposen i comenten a continuació diversos fets que caracteritzen la tasca de l'AQU com un dels principals problemes que té la recerca en humanitats a Catalunya, tant en publicacions en castellà com en català, i en aquest darrer cas, de manera especialment preocupant.

- a) *Avaluar sense llegir*. En el procés d'avaluació no es valoren els continguts de les investigacions per ells mateixos, la qual cosa resulta evident, atès que no són mai demanats per la comissió. Però la qualitat d'un treball, en humanitats, no es pot mesurar simplement per les citacions rebudes ni per l'índex d'impacte de les revistes. Prestigiosos representants del món acadèmic i universitari del més alt nivell internacional, com ara Michel Espagne (director de Recerca del CNRS), Hans Ulrich Gumbrecht (Universitat de Stanford), Luiz Costa Lima (Universitat de São Paulo), Christophe Charle (Universitat de París I, CNRS) o Yves Charles Zarka (Sorbona), entre molts d'altres, han qüestionat durament, en diverses publicacions internacionals del més alt prestigi, l'aplicació d'aquests criteris de valoració i avaluació de la recerca en humanitats, i han desqualificat, per autoritària, falsament universalista, mancada de rigor i impròpia del marc academicouniversitari, l'avaluació de la recerca que no se sustenti en una argumentació específica sobre els continguts efectius d'un treball, sense la lectura o consulta del qual és impossible emetre una valoració.
- b) *Preferència de les publicacions en revistes per sobre de les aportacions en llibre*. L'aplicació d'aquest criteri, calcat de les ciències experimentals, posa de

manifest un desconeixement dels processos de recerca en humanitats; en les revistes, s'ofereixen resultats parcials o treballs de menys abast, mentre que el gruix de les aportacions rellevants en humanitats es realitza en textos extensos, d'argumentació aprofundida, resultat d'anys de treball: llibres i capítols de llibre. La marginació de les contribucions en llibre, a més a més, menysté la tasca de les editorials, universitàries o comercials, tasca importantíssima des del punt de vista de la difusió de la recerca i en l'estructura de la societat del coneixement, i constitueix un dels problemes més greus de l'actual sistema avaluatiu.

- c) *Indexació de revistes*. S'han esmerçat molts mitjans a indexar les publicacions periòdiques a través dels índexs CARHUS i CARHUS+. Però després de molts anys de veure com, en les successives convocatòries, la mateixa AQU desaconsellava l'ús del CARHUS, la presentació del CARHUS+ el març de 2009 va resultar una absoluta decepció per a la comunitat universitària, i la confirmació de la seva concepció d'esquena a la funció de la recerca en una societat. A banda del fet de definir només la categoria A,⁶ presentava incoherències sorprenents⁷ que exigeixen un qüestionament i replantejament de tot el sistema. Però el principal problema és que aquesta indexació privilegia les revistes anglosaxones, sense definir uns criteris sobre l'especificitat de les revistes a Catalunya com a peça clau de la recerca. Els criteris són aplicats mecànicament, i la qualitat i trajectòria d'una publicació és mesurada a través d'índicis com ara publicar (o no) un *abstract* en anglès, llista de paraules clau, o figurar en una base de dades dels Estats Units. Aquests detalls no diuen res sobre la qualitat de la publicació en si, només de la seva forma o presentació; i diu menys encara sobre els treballs que s'hi publiquen: un mateix treball podria ser publicat en una revista catalana o, en anglès, en una nord-americana, i podria donar-se el fet que només fos considerada important aquesta segona publicació. Com a conseqüència, la llengua catalana serà desprestigiada i caurà en desús en l'àmbit científic i acadèmic —de manera que s'acompliria un dels objectius de la dictadura franquista—. La tria de temes sobre els quals investigar resulta igualment afectada: és molt més senzill aconseguir publicar en les revistes

6 La major part de les revistes catalanes que estaven pendents de classificació en el moment de llegir aquesta ponència han estat classificades amb la categoria C a CARHUS+ 2010.

7 *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, revista fundada per Pierre Bourdieu i segurament la revista europea més influent del camp de les relacions entre humanitats i societat, ni tan sols apareix indexada; *Perspectives on Sexual & Reproductive Health*, revista que en principi ha estat profundament analitzada per elaborar l'índex, atès que li ha estat atorgada la categoria A, apareix a CARHUS+ 2010 adscrita a l'àmbit de geografia i urbanisme, etc.

indexades sobre un tema anglosaxó o hispànic que sobre un tema (històric, filològic, literari, intel·lectual, etc.) català —entre altres cultures europees equiparables—, la qual cosa derivarà en la sucursalització de la recerca a Catalunya i l'abandonament dels temes que la societat catalana confia que els seus investigadors estudiaran, per ocupar-se d'altres temes de millor acceptació en altres contextos infravalorats per l'AQU.

- d) *Quantitat com a qualitat*. El fet de tenir en compte només els indicis de qualitat referits a citacions i índexs d'impacte de les revistes transforma la tasca d'avaluació qualitativa en una mera constatació quantitativa, la qual cosa es transforma en un greuge de múltiples implicacions, ja que suplantia la necessària apreciació crítica dels continguts d'una investigació amb barems merament relatius a la difusió. Parlem de difusió per una senzilla raó: qualsevol article publicat en anglès, sobre un tema anglosaxó, o en espanyol, sobre un tema hispanoamericà, dins de l'àmbit de les humanitats, compta amb unes estructures materials de difusió de les quals no disposa un article publicat en català —o en suec, danès, etc.,⁸ llengües que són homologables a la catalana en els aspectes aquí considerats—, o fins i tot en alemany o italià. El volum de publicacions en anglès, espanyol o, en menor mesura, francès, no és comparable amb el de les altres llengües europees, i aquest fet dona a aquests treballs la possibilitat merament estadística de ser citats o ressenyats moltes més vegades. Però aquest és un fet merament quantitatiu, que no té res a veure amb la qualitat dels treballs, es publiquin en la llengua que es publiquin, que és del que veritablement es tracta.
- e) *Penalització de la recerca en humanitats desenvolupada a Catalunya*. L'aplicació mecanicista dels criteris per part de l'AQU —la normativa parla d'una modulació per àrees que mai no s'ha explicat— es converteix en un greuge. D'una banda no té en consideració l'asimetria esmentada en el punt anterior, i de l'altra penalitza individualment els investigadors per una deficiència del sistema: la manca de publicacions catalanes, en les dues llengües oficials, reconegudes per l'AQU —malgrat que n'hi ha del més alt nivell pel que fa a continguts, injustament menystingudes— on difondre els resultats de les investigacions relatives a la cultura catalana, de la qual en canvi els investigadors catalans ens hem de fer càrrec per definició. A més

8 Cal recordar que a la presentació pública (6-III-2009) de CARHUS+ es va arribar a justificar que no hi són incloses les revistes d'aquestes «llengües rares». Aquest comentari va causar una remor d'indignació entre els assistents, ja que, ateses les semblances, implicava considerar «rara» —no avaluable?— la llengua catalana des d'una perspectiva anàloga.

a més, si la transferència de coneixements a la societat és a la base de la recerca, el fet de realitzar esforços per difondre la investigació en la societat catalana resulta doblement penalitzat. Amb aquests criteris, el missatge que està transmetent l'AQU als investigadors és el següent: no publiquen en català, perquè no disposareu de les plataformes necessàries reconegudes per l'AQU, i a sobre no us citaran ni ressenyaran mai prou; no investiguen sobre la cultura catalana, perquè el que compta és que els temes siguin neutres i compartits amb el màxim d'investigadors internacionals possibles, de manera que aquest tema compartit —independentment de la qualitat dels treballs— es transformi, un cop més, en citacions i ressenyes. O, encara més: que tots aquells investigadors que han dedicat esforços i temps a situar el pensament català i els seus fonaments humanístics, literaris, filosòfics, assagístics, etc., en el marc d'una discussió intel·lectual oberta, teòrica i comparatista, incorporant a l'estudi de la cultura catalana les eines pròpies del seu àmbit de coneixement a partir d'una reflexió d'abast internacional, i tots aquells que han fet un esforç per publicar en llengua catalana per tal que una de les peces fonamentals del nostre sistema universitari —la docència i investigació en català— fos viable, en realitat han perdut el temps, i el seu currículum d'anys serà menyspreat per les instàncies avaluadores, o seran exclosos, en no aconseguir l'acreditació, del sistema universitari català.

Conclusions i propostes

El resultat de l'aplicació d'aquests criteris res no ens dirà de la qualitat de la recerca, però podria portar fàcilment a la destrucció de l'estructura existent de recerca en humanitats a Catalunya, i a la seva substitució per un model de docent-investigador definit amb criteris no acadèmics, ja que aquest model d'avaluació constitueix un atemptat a la llibertat de càtedra que està provocant greus situacions d'inseguretat jurídica i indefensió en la comunitat universitària, especialment al professorat laboral. El compliment dels criteris imposats per l'AQU comporta la renúncia per part dels docents-investigadors al paper que les institucions i la societat catalanes han definit per a la recerca universitària en humanitats a Catalunya, i fins i tot empeny a l'incompliment de les tasques i funcions que contractualment els correspon realitzar. L'AQU, en no limitar-se a avaluar la investigació existent, sinó definint-la i obligant-la a fer d'una determinada manera, en considerar que els treballs no publicats segons les seves pautes «no reuneixen els suficients indicis de qualitat», està degradant la

feina feta per la comunitat universitària i exercint una pressió burocràtica per dirigir-la de manera inacceptable en termes intel·lectuals i acadèmics.

Des del convenciment que cal una avaluació de la recerca i de la docència universitàries, cal exigir que sigui seriosa, que valori el que es fa sense menysprear-ho i destruir-ho, i sense coartar la llibertat intel·lectual de la qual la universitat és una de les màximes expressions ciutadanes. De tot plegat podem inferir les següents propostes:

- 1) Establir uns criteris específics per a humanitats, sense calcar irreflexivament el model d'avaluació científic, inaplicable en la major part de les àrees de coneixement del nostre àmbit. Definir i aplicar el concepte de modulació per àrees de què parla la normativa.
- 2) Avaluació a partir dels continguts efectius dels treballs, amb consideració de totes les contribucions.
- 3) Consideració de les aportacions en llibre com la màxima expressió de la recerca en humanitats, i, per tant, com a principal mèrit adduïble. Llibres sencers i capítols de llibre de determinada extensió i/o característiques, considerats en conjunt, al costat de pròlegs, introduccions crítiques, edicions, etc. Capítols de llibre de menor extensió o de determinades característiques (actes de congressos, miscel·lànies, volums d'homenatge, etc.) assimilats al mateix bloc avaluatiu que els articles en revistes, al més alt nivell si els pertoca atesos els seus continguts.
- 4) Deixar de menysprear les publicacions en les institucions (revistes o col·leccions), o les de caràcter nacional, atesa la importància d'aquesta estructura pròpia de difusió de la recerca. Amb els criteris actuals, aquesta estructura —que és clau en els contextos de recerca en humanitats més potents— està condemnada a la desaparició.
- 5) Reconsideració de les publicacions en revistes atorgant-los el lloc relatiu que escau en el conjunt de la recerca en el nostre àmbit, i valorar sempre a partir dels continguts efectius dels articles.
- 6) Prioritzar des de l'AQU la descripció, a efectes avaluatius, de l'estructura de difusió de la recerca en l'àmbit de la Xarxa Vives d'Universitats. Descriure acuradament les publicacions periòdiques, editorials, col·leccions de llibres i altres estructures existents en aquest àmbit territorial i acadèmic, i recolzar-se en altres eines (ERIH, DICE, Latíndex, etc.) per a altres àmbits. Treballar en xarxa i no fer esforços duplicats, i menys encara inútils. No confiar aquesta tasca a la bibliometria, sinó a informes d'especialistes de cada àrea de coneixement. Desqualificació del CARHUS+ i assumpció de responsabilitats.

- 7) Valoració específica de la recerca publicada en el nostre àmbit, tant en català com en castellà, atès que apleix una funció decisiva en la constitució d'una estructura estable i sòlida d'investigació, i d'incorporació o introducció, a través de la transferència de recerca humanística, de la cultura catalana als debats internacionals, i dels debats internacionals a la cultura catalana. No confondre internacionalització amb difusió internacional.
- 8) Considerar estratègica, i ponderar l'esforç específic que determina, la recerca publicada en llengua catalana, tant pel que fa a qüestions relatives a filologia catalana com a altres àrees de coneixement.
- 9) No confondre qualitat amb quantitat: en humanitats, indicis de qualitat com el nombre de citacions, índex d'impacte, etc., no constitueixen cap referència efectiva (o no fins passats molts anys). El nombre de citacions pot estar més relacionat amb la demografia de la llengua de difusió o el tema triat que no pas amb la qualitat d'un treball.
- 10) No penalitzar la complexitat lingüística i cultural europea amb criteris falsament universalistes, anglocentristes o relacionables amb les possibilitats merament estadístiques de difusió. La qualitat de la recerca és intrínseca als treballs, i aquests es desenvolupen en la llengua que els resulta necessària, amb la perspectiva que els és pròpia i sobre els temes que els escauen: publicar en català, francès, italià, alemany, hongarès, neerlandès, en llengües nòrdiques o eslaves, etc., representa un compromís i una obligació dels respectius investigadors.
- 11) No menysprear la recerca vinculada a la docència, tant la desenvolupada a les aules com la que es difon en materials editorials de caràcter docent. En humanitats, R+D sobretot vol dir recerca+docència, ja que els estudiants de grau i màster són ben sovint els primers i principals beneficiaris de la transmissió de coneixement generat per la recerca.
- 12) Establir mecanismes perquè la tasca de l'AQU es limiti a les seves competències: a l'avaluació i no al disseny de la recerca ni a exercir pressió sobre els investigadors sobre què, com i on investigar.
- 13) Tenir sempre present que hi ha avaluacions/acreditacions determinants per dedicar-se a la docència; per tant, han de valorar-la com a mèrit, i no només la recerca. Demanar a les universitats que tot l'actual professorat a temps parcial tingui reconeguda contractualment la recerca, atès que els serà avaluada.
- 14) Respecte per la llibertat de càtedra en recerca: que els criteris d'avaluació no impliquin una prioritització encoberta de perfils concrets d'investigador, ni de perspectives, temes, àmbits o llengües de recerca.

El lema de l'AQU, «L'avaluació, garantia de qualitat», és fals: si no es donen les condicions per fer una recerca de qualitat a casa nostra, i aquestes condicions són molt millorables, difícilment s'assolirà una recerca de qualitat. Si aquesta existeix ara per ara, és malgrat l'AQU i malgrat l'escàs suport a la recerca en humanitats a Catalunya, i gràcies a l'esforç individual dels investigadors-docents.

La docència a la universitat¹

LA DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Francesc Imbernon²

En aquesta intervenció intentaré fer una mirada al professor que és a l'aula, la micropolítica de la docència, no la macropolítica; plantejaré què és la docència universitària per al docent que és a l'aula.

En primer lloc, el primer problema que tenim avui a l'aula és que el col·lectiu d'estudiants s'avorreix a classe. Això ho demostra la molta investigació que s'ha fet els darrers deu anys. A més a més, falten amb freqüència. I el rendiment acadèmic ha baixat molt. Després demostraré per què ha baixat; no és només conseqüència del col·lectiu d'estudiants, que també, sinó de nosaltres, de tot el sistema. Com diu el professor John Biggs, les característiques del col·lectiu d'estudiants són la conseqüència del sistema. A partir d'aquí, intentaré fer una anàlisi de dos motius centrats en la docència. Primer, els que provenen de fora, que ja s'han comentat molt, i després els de dins; els exògens i els endògens.

Sobre els elements exògens, s'ha parlat molt del poc pes que es dona a la docència, i és veritat. Jo he estat en acreditacions de l'AQU (Agència de Qualitat del Sistema Universitari) i l'ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) i les puntuacions que es donen per la tasca docent són mínimes. Ja ho sabem, això; és una cultura que s'arrossega de fa molts anys. I alguna cosa hem guanyat, perquè ara donen alguns punts per la docència, que abans no es feia ni això. La conseqüència és que un molt mal docent pot arribar a catedràtic o titular, segons el tribunal que tingui.

En primer lloc, cal parlar de la formació. Per ser mestre, cal un grau de quatre anys. Molt bé. Per ser professor de secundària, un màster. Per ser pro-

1 Tribuna celebrada el 2 d'abril de 2014 a la Sala de Professors de la Facultat de Filologia de la Universitat de Barcelona. Va ser presentada per Adolfo Sotelo, degà de la Facultat de Filologia, i per Josep Ferrer, com a representant de la comissió coordinadora de la Tribuna Universitària de Catalunya.

2 Francesc Imbernon és catedràtic de Didàctica a la Universitat de Barcelona.

fessor d'universitat, res de res. Fa molts anys que lluitem per implementar formació docent per a professorat universitari, i per això la Universitat de Barcelona fa coses interessants en aquesta matèria, tot i que, de catedràtics, en venen pocs. Però cal un sistema de formació permanent. I abans d'entrar a fer docència, i això fa molt temps que es reivindica, almenys caldria una mínima formació, no de cultura universitària, sinó sobre què significa avaluar, què és la metodologia docent, què significa la gestió de l'aula. Avui estan sorgint conflictes que no havien sortit mai. Per exemple, a la Facultat d'Econòmiques estan demanant un curs a l'ICE (Institut de Ciències de l'Educació) sobre resolució de conflictes. Això és el que està passant a l'ESO, l'educació secundària. Com que no hi ha formació, no es coneixen recursos per afrontar els conflictes que abans no sortien; els docents no tenen eines intel·lectuals per resoldre aquests problemes, que són diferents dels que teníem nosaltres fa quaranta anys. Jo sempre he defensat que per ser professor universitari hauríem d'obligar a tothom a fer cursos de formació, i que fossin necessaris per assolir l'acreditació, i per tant, per tenir un contracte a la universitat. Això hi ha molta gent que ho defensa a tot el món. Hi ha universitats pioneres al Canadà, algunes universitat franceses, australianes... Perquè una cosa és ser llicenciat en dret o en enginyeria i una altra ser docent. Aquest és un debat que encara es té i és difícil en la nostra cultura d'investigació i docència. El mateix llenguatge administratiu ho deixa clar: la investigació és una «activitat» investigadora i la docència és una «càrrega» docent.

En segon lloc, ens trobem que el sistema d'acreditació està provocant problemes, com ara l'obsessió pel Journal Citation Reports (JCR) en humanitats i ciències socials, perquè no tenim històricament cultura de fer això. Nosaltres, en educació, tenim revistes que arriben a divuit mil mestres i professors que no són al JCR, i tenim revistes al JCR que no llegeix ningú. Perquè a més es publiquen en anglès i pagant, de vegades. Els criteris de les acreditacions estan perjudicant molt la docència. He de ser positiu, no vull ser negatiu amb la docència, no vull ser d'aquests que diuen que tot està malament, perquè això desprestigia la universitat mateixa. Sí que és cert que alguna cosa hem guanyat, però som més lluny del que hauríem de ser.

El tercer element exogen és la cultura universitària. He sentit professors dictar classes, explicar coses pensant que el coneixement es transmet de manera verbal i automàtica al cervell de l'alumne. Aquesta és la cultura que tenim. Fins i tot hi ha qui diu que la docència universitària és la transmissió del coneixement dels apunts del professor als apunts de l'alumne, sense passar pel cap de cap dels dos. Està demostrat que això no és així. Hi ha una disciplina anomenada neuropedagogia, que té molta força al món anglosaxó i al llatinoame-

ricà, que estudia el cervell de l'ésser humà i demostra que els docents fan coses per tradició i cultura que no són adequades al cervell. El tema és candent a tot el món perquè el que passa aquí passa a tot arreu. I les crítiques més ferotges són als Estats Units, perquè tenien estudiants molt bons fa uns anys i ara ja no, ara comencen a tenir estudiants com nosaltres.

El quart punt és el de l'estructura i l'ambient. Les universitats no afavoreixen el canvi metodològic, és com una ouera de cartó; no hi ha solapaments, no hi ha coordinació, es repeteixen continguts. Ara per ara, amb l'EEES (Espai Europeu d'Educació Superior), la gent està fent cent cinquanta treballs per acabar el grau, una barbaritat. L'estructura i l'ambient no estan funcionant. Amb l'EEES el que passa és el següent: pel desordre dels governs, de les universitats, de les titulacions, de tot plegat, no hem pogut canviar prou l'avaluació i la metodologia, que s'han aplicat malament. Jo soc partidari de l'avaluació continuada, ben feta, és clar. Si l'avaluació continuada consisteix en un seguit d'exàmens en tenim una mala interpretació.

Pel que fa als elements endògens, que m'interessen més, tenim un estudi de John Biggs als Estats Units, que coincideix amb un altre que hem fet nosaltres, que classifica el professorat en tres tipus. Hi ha un tipus de professor que es basa en les carències del col·lectiu d'estudiants, els atribueix la culpa dels problemes de la docència i els classifica en bons i dolents. El segon és el tipus de docent que es preocupa de l'ensenyament, que vol ser un bon professor. Està preocupat per ser ben avaluat i busca llibres, va a cursos de l'ICE, per millorar. Però, sobretot, és un dinamitzador de l'aula. Aquests dos primers tipus no són els que calen per a la docència al segle XXI. El tercer és el del professor que es preocupa per l'aprenentatge de l'estudiant. Aquest és el professor del segle XXI. La nostra finalitat és garantir un aprenentatge ben fet. El professorat és responsable de l'ensenyament, però l'estudiant és responsable del seu aprenentatge. Què fa aquest tipus de docent? Intentar proposar reptes i activitats als estudiants perquè aprenguin. És un professorat que obliga l'alumne a establir processos cognitius superiors.

Mirem ara el col·lectiu d'estudiants, el segon element endogen. És un col·lectiu diferent del que teníem fa trenta anys. Jo, per exemple, obligo els meus estudiants a tenir el telèfon damunt de la taula, per buscar informació. Un fet fonamental és explicar coses que no es troben a Google, perquè si hi són cal explicar-les, però es pot aprofitar molt bé Google per treballar la docència a classe. Hi ha un vídeo perfecte a Youtube de la catedràtica de Medicina Wilma Penzo, de la Universitat de Barcelona, que es diu *Dues formes de docència*, on explica molt bé la diferència entre la docència expositiva i la funcional. És molt interessant, fins i tot critica la forma d'examinar mitjançant tests. El col·lectiu

d'estudiants ha canviat molt. John Biggs diu que als Estats Units fa trenta o quaranta anys la majoria d'estudiants eren bons, que fes el que fes el professor aprenien. Ara, en canvi, en tenim més que volen aprovar, que volen el títol, que no que volen aprendre. Els estudiants que únicament volen el títol lluitaran contra la prova, buscaran estratègies per superar-la.

Jo sempre he dit que hi ha tres aspectes fonamentals per a la docència: els objectius, la metodologia i l'avaluació. Ara ens aturarem en el tema dels objectius, que va lligat a la planificació. Aquí apareix un concepte que és l'«alineament cognitiu»: alinear els objectius i l'avaluació de manera que «obliguin» l'estudiant que només vol aprovar a fer aquelles coses i a utilitzar els processos cognitius que espontàniament usen els millors estudiants. Això vol dir canvi de metodologia. Si, en canvi, intento que raonin, que analitzin, però els faig una avaluació en què demano que repeteixin el que han memoritzat, estic generant un desalineament cognitiu. Aquesta teoria també és de John Biggs. Si em pregunto per l'alineament cognitiu, és a dir, allò que faré perquè l'estudiant assumi les competències o els continguts que vull desenvolupar —i aprofito per afegir un matís: no hi ha competències sense continguts, la contradicció entre uns i altres no existeix—, hauré de buscar metodologies per alinear-me cognitivament amb l'alumne; això vol dir fer-lo treballar; vol dir autonomia en l'aprenentatge, responsabilitat en l'aprenentatge, i que treballi conjuntament amb els companys. Això als Estats Units es diu ara «aula inversa» i s'està treballant força com a tendència internacional. Una feina que fa l'estudiant fora de l'aula, la part no presencial de l'aprenentatge, serveix per a construir la classe. És clar que és molta més feina, però també més satisfactòria. La investigació diu que aproven més estudiants amb aquest mètode, però que augmenten els no presentats, perquè molta gent no aguanta l'estrès de treballar d'aquesta forma. És clar que per al professorat és més feina i que no es pot implementar sense suport econòmic, i això no està passant. Cal dir que la classe magistral, en si mateixa, com a mètode, és profitosa. Depèn molt del docent que la dona, però és magnífic que algú m'expliqui en dues hores coses que a mi em costarien llegir deu llibres i moltes hores d'investigació. El problema és que està comprovat en la comunicació que és impossible mantenir l'atenció de manera continuada durant dues hores. Per a mi és bo tenir dues hores de classe, perquè em permet treballar tranquil, fer treballar els estudiants, discutir, recollir material que han treballat i posar-lo en comú en petits grups i després ampliar i matisar.

Pel que fa al sistema d'avaluació. L'avaluació continuada és clar que funciona, però funciona si està ben feta. La meua avaluació continuada consisteix a fer mapes conceptuals de relació dels temes que han treballat; els obligo a fer preguntes reflexives, que diguin quin tema és més important i que ho desen-

volupin, els pregunto temes concrets. Per descomptat, estic en contra de l'avaluació tipus test, que és fruit d'una mala interpretació de l'avaluació continuada. Pot haver-hi examen final? I tant, ningú no ho discuteix. Depèn de l'assignatura i de la temàtica. Però l'avaluació continuada permet a l'estudiant tenir *feedback*, i el *feedback*, ara, és fonamental. Perquè permet comprovar que l'estudiant està aprenent el que jo vull que aprengui, cognitivament, amb els meus objectius. Un altre element clau és la sintonia: jo he de sintonitzar amb l'estudiant perquè aprengui el que jo vull que aprengui. Això és metodologia, donar importància al treball. L'altra comunicació és unidireccional, que ja sabem que no funciona.

Tenim també el tema de l'atenció a l'estudiant. Si jo demanés a tothom que recordés el millor professor o professora que ha tingut en tota la vida, segurament recordaria algú que va tenir una bona relació amb ell. A la universitat ensenyem continguts i ens relacionem amb el col·lectiu d'estudiants. Els estudis, en aquest sentit, afirmen que la relació condiona el contingut. És a dir, una mala relació amb un professor comporta un pitjor aprenentatge. El tema de la relació serà fonamental. L'atenció als estudiants ha d'augmentar.

I per acabar, volia recordar una frase de l'últim llibre de John Biggs que diu que la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge, tan poc present fa més o menys deu anys, és ara reconeguda com a prioritat i està millorant, però en algunes universitats molt més que en d'altres. La nostra, la universitat catalana, hauria de ser pionera en un canvi metodològic.

LA DOCENCIA Y LA TRANSMISIÓN DE SABER

Nora Catelli³

Los representantes de humanidades solemos acudir a los foros en los que se debate sobre la universidad de dos maneras. La primera consiste en enarbolar un pliego de agravios y defendernos de las amenazas, quejarnos de las restricciones de nuestros presupuestos y el desprecio de nuestros políticos, por ejemplo el de un cargo de la Generalitat que llegó a decir, hace unos años, que si algún estudiante quería estudiar latín, debía pagárselo de su propio bolsillo. El último detonante de estos agravios ha sido la implantación del Plan Bolonia. A mi juicio, y también al de los que firmamos el primero de los manifiestos críticos que aparecieron —publicado por profesores de la Universidad de Barcelona (Ignasi Terradas, Antoni

3 Nora Catelli es profesora titular de teoría de la literatura y literatura comparada de la Universidad de Barcelona.

Martí Monterde y yo misma), y que Jordi Llovet tuvo la generosidad de incluir (sin nuestros nombres) en *Adéu a la Universitat* (2011)—, el plan supuso un punto de inflexión por su retórica infantilizadora, que por primera vez impuso a un cuerpo de enseñanza de educación superior —yo, además, soy maestra— una terminología cuya palabra fundamental, *skills*, «destrezas» o «competencias», procede de la psicología evolutiva, tal como la estudié en su momento.

La segunda forma de asistir a estos foros consiste en afirmar que los profesores de humanidades somos los depositarios de la herencia cultural y filosófica, y que de ella depende, por su carácter eminentemente crítico, la formación de nuestros ciudadanos y la provisión de las herramientas que permiten que estos no sean solo un instrumento al servicio de los poderes económicos y financieros, cuya capacidad de control planetario evidentemente vivimos hoy con aprensión.

Las dos maneras son atinadas porque son verídicas y responden a razones lógicas. No obstante, no quiero referirme ni a la una ni a la otra, puesto que ya lo han hecho mis colegas, ni a los agravios de la primera ni a nuestro papel de guardianes de la cultura de la segunda. En esta ocasión quiero hablar de la responsabilidad que tenemos nosotros, los profesores de humanidades, en lo que respecta a la concepción de la universidad y sus tareas.

La finalidad de la universidad es la transmisión. Transmitir supone entregar a las siguientes generaciones la memoria y la disposición a hacerse cargo de ella: la de la ciencia, la filosofía y la cultura. Esa disposición es doble: enseñanza e investigación. El signo de nuestro tiempo es la especialización en alguna de sus ramas. Somos un cuerpo universitario separado de forma radical en dos ramas, ciencias y humanidades, pero fatalmente unido por las reglas constrictoras de la evaluación. Los profesores de humanidades y los de ciencias tenemos dos actitudes muy distintas respecto de la especialización y su evaluación: para los de humanidades es fuente de angustias; para los de ciencias, de preocupación. Los dos grupos, creo, somos conscientes de los efectos del control de la especialización sobre la sociedad, sobre todo en la lógica de las democracias de mercado, que es a la que pertenecemos en este momento, como la han defendido innúmeros pensadores, desde Zygmunt Bauman a Stefan Collini y todos aquellos que analizan hoy el mundo global, que ha surgido después de la caída del muro de Berlín, por poner una fecha que puede abarcar a todos. Separación de ámbitos, unión en la evaluación.

Este proceso de separación de ámbitos y de unión en la evaluación ha sido muy largo. Podríamos decir que empezó a bifurcarse a lo largo de los últimos ciento cincuenta años, pero de un modo muy marcado en los últimos setenta. Ahora, dentro de cada ámbito, la docencia se ha separado de la investigación,

tanto en las humanidades como en las ciencias. Considero que la segunda separación —hacia 1945— tenía que ver con la índole misma de la ciencia en su fragmentación, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial. Como dice Collini, que es historiador de las ideas, «no debemos dejarnos fascinar —yo intento no hacerlo— por el lamento o el pesimismo cultural de aquellos que afirman que las condiciones del conocimiento en nuestro tiempo, en cualquier esfera, están completamente fuera de nuestro control, porque, de hecho, ¿cuándo ha estado el conocimiento científico bajo control?».

Voy a trazar una serie de hitos en la secuencia del último proceso de disgregación de los dos mundos, cultura y ciencia. En mi diagnóstico de la separación, uno de los hitos fundamentales es la publicación en 1959 de una conferencia del científico C. P. Snow, que también era novelista. Como científico había sido testigo, en Cambridge, de los intentos ingleses de fabricación de la primera bomba atómica en competencia con Estados Unidos. Según se sabe, esta carrera la ganó Estados Unidos, como probó el estallido experimental del Álamo. En plena guerra fría, en 1959, Snow publicó *Las dos culturas y la revolución científica*, donde por primera vez dirigió el reproche no a los científicos, sino a los representantes de las humanidades, y no solo por su ignorancia intencionada del desarrollo científico, sino también por sus ideas, a veces francamente autoritarias con respecto a lo social. Mencionó a Ezra Pound, que había apoyado el fascismo italiano, o a T. S. Eliot, gran poeta, notorio conservador, antidemócrata y antisemita, y añadió: «¿Por qué los profesores de humanidades reprochan a los científicos que no hayan leído más que una o dos obras de William Shakespeare o una sola novela de Dickens —se refería a los científicos ingleses—, mientras que ninguno de ellos —ninguno de nosotros, los profesores de humanidades— sería capaz de parafrasear con cierta elegancia la segunda ley de la termodinámica?».

Vayamos al segundo hito. A pesar de que Snow se puso del lado de los científicos, la tendencia general posterior ha sido la de lamentar la ignorancia de las instituciones públicas y los intelectuales ante la ciencia y afirmar que es al menos tan penoso como el desdén de los científicos por la historia y la filosofía. En el prólogo a la reedición de *Las dos culturas* de 2012, un año significativo, Collini afirma que no existe hoy ninguna garantía «de que los administradores del poder público, a pesar de su ignorancia de las ciencias, tengan un mayor aprecio por la naturaleza compleja de los recursos presentes en las humanidades». Podemos incluso decir que el lenguaje eminentemente utilitario de las democracias actuales, que se muestra muy suspicaz ante los juicios de valor estéticos o intelectuales, está mucho más entusiasmado con la investigación aplicada de las ciencias naturales y biológicas, que prometen patentes

o transferencia de conocimiento —como dicen nuestras autoridades—, que con aquello que podríamos llamar investigación básica en ciencias humanas y en humanidades. ¿Cómo probar que la Filología, la Historia de la literatura y del arte, y todos los artilugios de la lectura compleja y de la escritura son investigación fundamental? ¿Cómo demostrar que tienen vasos comunicantes con la inmensa masa editorial, pedagógica y literaria, que se transmite a través de las bibliotecas, las escuelas, etc.?

La palabra clave aquí es «transmisión». La transmisión es lo que no se puede probar: no es investigación ni docencia, sino docencia porque se investiga, e investigación porque se enseña. Nuestra tarea fundamental es formar transmisores, no docentes que no sean investigadores o investigadores que no sean docentes. Cuando aceptamos la promesa o la amenaza de una división jerárquica —y ese es, para mí, nuestro problema concreto— entre investigación y docencia, donde la investigación en humanidades está mejor considerada que la enseñanza, admitimos unas reglas de juego en las que nos hacemos cómplices de una gran mentira. Porque en las humanidades la transmisión lo sostiene todo. Esta división tramposa existe en muchos ámbitos universitarios. Esta distinción entre investigadores y docentes es deplorable, paternalista y elitista en el peor de los sentidos. Es soñar con un adelgazamiento de los contingentes de estudiantes en aras de cuerpos técnicos, de escritores de *papers* en revistas indexadas que en humanidades no se garantizan más que a sí mismas. Los grandes libros y pensadores actuales de nuestra disciplina (Habermas, Eco, Chartier, Eugenio Trias, Bauman, Agamben, Didi-Huberman) no son conocidos gracias a los *papers*; lo son a través de libros, ensayos y mamotretos. Para eso no tengo recetas, salvo la del ejercicio de la crítica.

Hagamos lo que nos enseñaron con su práctica y su prédica los intelectuales que pensaron en la universidad desde la universidad y contra la universidad. Dejémonos de la queja de adónde vamos a ir a parar, negándonos al mismo tiempo a la división impuesta entre docencia e investigación, que no hace más que relegar la enseñanza, porque también relega y desprecia a los estudiantes. Sé que la división entre ciencias y humanidades no se hace entre entidades inamovibles o congeladas, si nos fijamos —es una cuestión casi biológica— en la intensidad de los recuerdos de nuestros primeros años. Pero sé también que no se puede ser ingenuo en cuanto a la idea de que los que trabajamos en humanidades seamos solo una especie de correa de transmisión entre quienes observan y formalizan la realidad —esos serían los científicos— y quienes la viven: la masa, los ciudadanos, los estudiantes. No abogo por esa función. En cambio, lo hago por no renunciar a la transmisión en la que se une la conciencia de lo legítimo y lo detectable de nuestra propia situación. Y la donación

de contenidos. Contenidos, contenidos y contenidos. No destrezas, no *skills*, no competencias. Para que las siguientes generaciones puedan ejercer la crítica. No hay una historia de las competencias; en cambio, sí la hay de la educación, de la literatura o de las ciencias.

Para terminar, propongo dos escenas. La primera: supongo que muchos de ustedes habrán visto *Hannah Arendt*, la película de Margarethe von Trotta que describe un episodio en la larga vida de la gran filósofa judío-alemana, periodista y profesora Hannah Arendt. Me refiero a la escena en la que Arendt, que ya tenía sesenta años y había publicado *Los orígenes del totalitarismo*, entre otras obras extraordinarias que han marcado el pensamiento no marxista de la segunda mitad del siglo xx, imparte clases de conversación avanzada en alemán a los estudiantes de la New School de Nueva York. Se ganaba la vida así. ¿Acaso no investigaba Hannah Arendt? ¿Acaso pretendía no dar clase? La escena está documentada en su biografía, no es un capricho de la directora. En la misma New School, en esa época enseñaban Leo Strauss, que después fundaría la escuela política de Chicago, y Wertheimer, uno de los fundadores de la psicología de la Gestalt, entre otros muchos exiliados de la Europa del nazismo y la segunda guerra mundial.

La segunda escena, y con esto termino: la presentación hace muy poco, en la capilla de la Universidad de Barcelona, de los artículos sobre literatura universal publicados en la Barcelona oscura de la segunda posguerra, entre 1950 y 1960, por Antonio Vilanova, el gran crítico, profesor de la Universidad de Barcelona y director de una de las mejores colecciones de literatura del siglo xx, «Palabra en el tiempo», de la ya no independiente editorial Lumen. A propósito de esto último podríamos decir que Vilanova ejercía la «transferencia». La edición, con prólogo de Adolfo Sotelo, la hicieron tres profesoras asociadas y lectoras de esta casa. En la Universidad de Barcelona a esas tres profesoras asociadas no se les reconocen méritos de investigación. Pero hicieron el libro, que es una extraordinaria conjunción de estudio de archivos —los fondos de Antonio Vilanova están en la Facultad de Filología—, hemeroteca, historia literaria e intelectual, historia de las editoriales y del periodismo barcelonés. Eso es exactamente para mí la transmisión en la universidad. Por eso, dentro de este foro, hasta cierto punto alternativo de la universidad hegemónica actual, podemos pensar al menos en este tipo de transmisión como un ideal académico y como la muestra más alta de responsabilidad.

PONÈNCIES

La funció social de la universitat

LES FUNCIONS TRADICIONALS

La funció primordial de la universitat ha estat la docència. Al llarg dels segles, i molt explícitament en el model humboldtià, la recerca va anar guanyant protagonisme, fins al punt que avui dia constitueix un element de prestigi i referència de cada universitat. De fet, la interacció entre docència i recerca les enriqueix mútuament, i distingeix la universitat d'altres institucions acadèmiques i de recerca. És per això que la creació i difusió del coneixement es considera com la funció més definitiva de la universitat. En particular, ha estat sovint (com en el model napoleònic) encarregada de la formació de professionals d'alt nivell, finalitat que ha compartit amb altres institucions específiques.

Aquestes funcions bàsiques de formació i recerca han estat recurrentment instrumentalitzades per les elits dominants per perpetuar el seu domini, fins al punt de teoritzar com una de les funcions de la universitat precisament la reproducció de les elits culturals, científiques i polítiques. De fet, fins fa uns cinquanta anys, aquesta era la finalitat efectiva de la nostra universitat. En sentit contrari, en determinats moments (com en les darreres dècades del segle passat al nostre país) ha actuat com a «ascensor social», és a dir, com a element de permeabilitat social, i ha permès la promoció professional i econòmica de les classes populars. Igualment, són nombrosos els exemples en què la universitat ha acollit i propiciat brots crítics i revulsius, tant de caràcter acadèmic com social. En molts moments, en particular, ha esdevingut un referent crític per a moviments de renovació social i intel·lectual.

Tanmateix, ens interessa aquí no tant fer una catalogació històrica de les funcions tradicionals de la universitat, sinó destacar quines són les noves funcions que han aparegut en el tombant del segle xx.

LES NOVES DEMANDES SOCIALS

Una institució acadèmica i també un agent de desenvolupament

En el moment de la seva creació, fa uns mil anys, la universitat tenia poca incidència en el teixit productiu (agrari, mercantil, artesanal), com també en tenia poca en els mecanismes individuals de progressió social. Avui dia, ben al contrari, des del punt de vista individual la universitat presenta un nou potencial derivat del poder creixent del coneixement com a factor de desenvolupament personal, cosa que ha estat sempre, i en particular en èpoques recents (recordem, per exemple, l'alfabetització i els ateneus populars), però potser la bretxa entre els que hi tenen accés i els que no és cada vegada més gran. El mateix pot dir-se en relació amb el procés productiu. El creixement de la seva interacció amb la universitat va ser lent, com palesa que la primera revolució industrial va néixer i desenvolupar-se al marge del món universitari. Tanmateix, la interacció ja és intensa, per exemple, en l'àrea de la química a l'Alemanya del segle XIX. I més encara en el segle XX en els àmbits electromecànic, nuclear, electrònic, de les anomenades TIC, etc., fins al punt que a hores d'ara es diu que el coneixement ha esdevingut una força directa de producció.

Tot plegat fa que la consideració de la universitat hagi anat evolucionant cap a una vinculació més directa amb el desenvolupament de la societat i amb el benestar dels seus membres:

- a) Les administracions la consideren un element de dinamització social i econòmica.
- b) La ciutadania n'espera no només la creació i difusió del coneixement, sinó també la corresponsabilització en el seu ús individual i col·lectiu.

En definitiva, la universitat ha de ser no solament una institució acadèmica de qualitat, sinó també un agent per al desenvolupament equitatiu, sostenible per al seu entorn, respectuós amb les normes ètiques bàsiques i al servei de la tota la ciutadania.

Una institució al servei i a l'abast de tota la societat

Com veurem de seguida, des d'alguns sectors es pretén reduir aquestes demandes socials a les necessitats comercialitzables del sector productiu, molt especialment al de les empreses privades. Cal aclarir d'antuvi que, sense ignorar

aquestes necessitats, les noves demandes socials tenen un abast molt més gran, tal com anirem analitzant. Sense anar més lluny, com ja s'ha dit, se n'espera que sigui un agent clau en el desenvolupament personal dels individus i l'assoliment d'una millor comprensió crítica i interactiva de l'entorn, més enllà de l'exercici professional. D'altra banda, no podem oblidar l'ampli camp d'ocupació professional dels nostres titulats i d'aplicació de la nostra recerca i transferència, que constitueixen l'exercici professional autònom, el sector públic, el món cooperatiu o bé l'anomenat tercer sector, que inclou les entitats privades no lucratives que treballen essencialment per a la inclusió i la cohesió social.

L'ALTERNATIVA: BÉ PÚBLIC O BÉ PRIVAT?

La privatització

Com detalla Marco Antonio Rodrigues Dias en aquest mateix volum, el Banc Mundial, el 1994 (The World Bank, 1994), i després altres institucions internacionals (OMC, FMI...) propugnen la consideració de l'educació superior com un bé privat, i per tant comercialitzable, en lloc d'entendre-la com un bé públic. La confrontació amb els defensors de la pertinença social es va fer evident a la Conferència de la Unesco de París de 1998 i en la seva continuació «+5» de 2003.

Amb el programa del Banc Mundial es donava carta de naturalesa a un moviment que ha substituït les institucions privades filantròpiques (o que ho aparentaven) per empreses educatives amb afany de lucre indissimulat, les quals han crescut notablement tant als països desenvolupats com en els que estan en via de desenvolupament (Tilak, 2006). Així, tres companyies nord-americanes proveïdores d'educació superior van superar ja el 2002 els 100 milions de dòlars de benefici net (Knight, 2006). Més en general, en diversos països anglosaxons aquestes activitats suposen un percentatge significatiu del PIB.

La mercantilització

En àmbits com Europa, amb una llarga i sòlida tradició d'universitats públiques, aquest procés d'oberta privatització ha tingut un abast més limitat. Tanmateix, assistim a un procés de privatització encoberta, ja que la consideració de la docència i la recerca com a mercaderia en comporta la mercantilització, és a dir, que siguin regides exclusivament per les lleis del mercat. Ho analitzarem

amb més detall de seguida, per bé que altres ponències se n'ocuparan específicament. Per implementar aquest programa es proposen reformes estructurals en el finançament (restricció de les subvencions públiques, augment de preus i taxes), en el govern (externalització dels òrgans superiors, eliminació del òrgans col·legiats de decisió) i en la gestió de personal, traslladant a la universitat els esquemes de les empreses mercantils (els estudiants com a clients). També aquests aspectes seran objecte d'anàlisi més detallada en altres ponències, de manera que en aquesta els apuntem esquemàticament.

La situació en el nostre país

En el nostre país, la Llei de reforma universitària (LRU) va obrir la porta a la creació de noves universitats privades. L'interès empresarial ha resultat limitat i els resultats científics, escassos. Per exemple, fora de poques excepcions, la producció científica de la majoria d'universitats privades és pràcticament inexistent, molt per sota de la de qualsevol universitat pública (CRUE 2010). Més rendible resulta la mercantilització de la universitat pública: es tracta de posar-la al servei dels interessos particulars privats, tot mantenint la titularitat pública i, per tant, estalviant-se les inversions inicials. Aquestes propostes mercantilitzadores arriben amb el document del Círculo de Empresarios del 2007, que va seguir d'un degoteig continuat d'articles i informes en el mateix sentit, tant des d'organismes universitaris (consells socials, comissions d'experts, etc.) com externs (fundacions, organitzacions empresarials, etc.).

Sovint el punt de partida és un balanç catastrofista de la universitat pública, basat en simples apreciacions no contrastades o en rànquings manifestament esbiaixats. Ben al contrari, els estudis seriosos (valoració dels titulats, producció científica, etc.) conclouen que les nostres universitats són homologables acadèmicament a les del nostre entorn, més encara si es tenen en compte els recursos disponibles. Vegeu, per exemple, la intervenció de González Senmartí publicada a la primera part d'aquest volum.

Més recentment, atesa la ja impossible argumentació catastrofista, s'estan emprant altres arguments de tipus quantitatiu (massa universitats, massa estudiants) o qualitatiu (la recerca no es tradueix en patents) per desacreditar la universitat pública i justificar les reformes mercantilitzadores. Aquests arguments tampoc no tenen base real (vegeu igualment el text citat abans).

Sotmetiment de la docència

La visió mercantilista considera una docència orientada exclusivament cap a les demandes del mercat laboral. Ja no es tracta de formar una ciutadania «sàvia i crítica», sinó d'aportar simplement «capital humà». En particular, s'exagera «l'ocupabilitat» (és el cas del procés de Bolonya) fins al punt de presentar-la no només com un dels requeriments socials a tenir en compte, sinó com a criteri bàsic, i fins i tot únic, per als objectius, l'organització i la impartició de la docència. D'aquesta manera es distorsiona el mapa de titulacions: eliminació de les poc rendibles, conjunturalitat segons demanda, rebaixa del nivell acadèmic, eliminació de transversalitats i interdisciplinarietats, etc. Pel que fa als plans d'estudi, es redueixen els ponts entre ciències i humanitats i es rebaixen els continguts científics, humanístics i acadèmics, alhora que s'emfasitzen altres «competències».

Investigació i transferència comercialitzable

De forma anàloga, es menysvalora la investigació bàsica i en general la poc comercialitzable, tot i que pugui tenir un gran valor social. Paral·lelament, s'accepta com a transferència la simple consultoria, assessoria o exercici professional.

Disminució dels recursos públics

Com ja s'ha dit, es propugna la reducció global del sistema universitari, adduint que hi ha massa universitats i massa estudiants, malgrat que tots els estudis comparatius amb sistemes universitaris del nostre entorn ho desmenteixen categòricament. Al mateix temps, es propugna la disminució de les subvencions públiques, l'augment de les taxes acadèmiques i en general una major dependència dels ingressos privats, de manera que cada vegada més la universitat hi hagi d'emmotllar els seus objectius i prioritats. La crisi econòmica ha estat una excusa per implantar aquesta mena de mesures, presentant-les com a inevitables.

Un govern més jerarquitzat i externalitzat

També es fa un balanç tendenciosament catastrofista del model actual de govern, presentant-lo falsament com a assemblari i lent. Una primera alternativa

va ser la configuració, inclús amb la complicitat d'alguns responsables universitaris, d'una tecnoestructura directiva, que fins i tot intentava suplantar els òrgans de govern pel que fa a la determinació dels objectius, les prioritats i els mecanismes de control, entre d'altres. Les propostes actuals apunten cap a l'externalització dels òrgans superiors (patronats, per exemple), la jerarquització interna i l'eliminació dels òrgans col·legiats, per citar-ne alguns. En general, qüestionen l'autonomia universitària i la democràcia interna.

Tampoc en aquest cas no hi ha base argumental per a aquest balanç, ni per a les propostes alternatives, ja que els estudis comparatius mostren que no hi ha correlació entre el model de govern i la qualitat de la universitat. En particular, els mètodes proposats no s'han demostrat més eficients. Tot fa pensar, doncs, que més aviat es tracta d'una estratègia per vèncer la resistència de la comunitat universitària contra la deriva mercantilitzadora.

El personal docent i investigador (PDI)

És coneguda la rèplica d'un famós premi Nobel al president Eisenhower, en afirmar que no es considerava pas «contractat» per la universitat, sinó «part» de la universitat. Lamentablement, el programa neoliberal pretén substituir aquest sentiment cooperativista pel de la simple relació entre patrons i assalariats. Més encara, s'advoca pel professorat temporal, de manera que es genera una situació d'alta rotació. Una vegada més, la crisi ha estat aprofitada per introduir aquest model com a inevitable, i fins i tot per justificar la precarietat i la pèrdua de drets laborals. A més dels problemes individuals de les persones, aquest canvi de paradigma comporta una degradació de la qualitat acadèmica de la universitat.

El personal d'administració i serveis (PAS)

També el PAS ha sofert problemes de precarització i de pèrdua de drets laborals. S'afegeix, en aquest cas, l'agreujant que es pot dir que en el cas del PAS el model empresarial ha estat ja implantat. La benintencionada voluntat de professionalitzar la gestió, i en particular la introducció de la figura del gerent, ha derivat en aquesta direcció. Certament, hi ha hagut progressos valuosos, com ara la millora en l'eficàcia de la gestió o l'eliminació de certes servituds anteriors a la LRU. Tanmateix, cal alertar d'aquest nous riscos. Alhora, bona part del PAS es veu allunyat progressivament del sentiment de pertinença a la co-

munitat universitària i de participació en la seva tasca col·lectiva. En particular, es fomenta la subcontractació i l'externalització de serveis. Sortosament, també en aquest cas sobreviu encara l'aspiració de revertir aquesta tendència.

Els nous valors

D'altra banda, com diuen explícitament els impulsors d'aquestes reformes mercantilitzadores, el canvi de model requereix una campanya ideològica per tal de promoure valors com ara:

- a) La competitivitat, com a alternativa a l'eficiència, el treball ben fet o l'interès social.
- b) El culte a la innovació per si mateixa, al marge de les millores reals derivades.
- c) La valoració econòmica del coneixement, obviant els objectius de millor comprensió o de respecte de l'entorn.
- d) L'emprenedoria, tot reduint la concepció d'esperit emprenedor a la creació d'empreses lucratives.

Rànquings i acreditacions

Aquests models mercantilistes i, en particular, els valors que acabem de referir, venen sovint fomentats per rànquings basats en paràmetres que implícitament els afavoreixen. Els rànquings estan basats en paràmetres socialment descontextualitzats, que no tenen en compte les condicions i necessitats de l'entorn, els recursos disponibles, els objectius locals i regionals, etc. (Van Ginkel i Dias, 2007). El mateix es pot dir de la majoria d'agències de qualitat i acreditació, que promouen pautes de qualitat homogènies, inadequades per a nombrosos contextos socials i geogràfics (Salmi i Saroyan, 2007). Per exemple, es tria com a principal indicador de la qualitat de la docència l'índex d'ocupació laboral, sense contrastar-lo amb d'altres com la demanda d'estudiants forans o el rendiment en els intercanvis internacionals. En cap cas es poden interpretar aquests comentaris com a recels respecte a qualsevol tipus d'avaluació. Ben al contrari, la universitat ha de ser especialment exigent amb el rendiment del membres que la componen i amb l'eficiència global de la institució. Només es vol remarcar que els mecanismes d'avaluació incideixen significativament en el model d'universitat que es persegueix.

EL MODEL SOCIAL D'UNIVERSITAT COM A SERVEI PÚBLIC

Socialitzar el coneixement

Contra les propostes mercantilitzadores, la Unesco ha considerat l'educació superior com un servei públic; defensa la universalitat de l'accés i reivindica alhora qualitat acadèmica i pertinença social. Aquest model social parteix de l'argument que, més que mai, és necessari posar el coneixement al servei i a l'abast de tota la societat, i no només del sistema productiu privat, per tal que sigui una eina efectiva de desenvolupament equitatiu i sostenible. Ben al contrari, concentrat en unes poques mans pot esdevenir un nou instrument de dominació. Les demandes dels mercats no poden ser ignorades, però tampoc han de ser determinants en les activitats de docència, recerca i transferència. Cal atendre també les demandes socials que s'expressen per altres vies: des de les aspiracions personals de realització i desenvolupament fins a les col·lectives, canalitzades a través d'associacions i entitats culturals, ciutadanes, alternatives o solidàries, entre d'altres.

La democratització de la ciència

En definitiva, cal posar la ciència al servei de la ciutadania, com de fet ja reclamava la Declaració de Budapest de 1999 (Unesco, 1999): cal garantir el dret a la informació i a l'educació, que les decisions es basin en la ciència, i preservar la independència dels científics, entre d'altres. En definitiva, el creixement cultural de la col·lectivitat, per tal de promoure la participació democràtica i una acció compromesa de la ciutadania. La universitat ha de recuperar (o assolir) el paper de referent científic en els debats polítics d'interès social i en la defensa dels drets democràtics, sobre la base del rigor intel·lectual i de l'esperit crític. Això ho pot fer, per exemple, aportant bases rigoroses a partir de les quals optar entre les diferents alternatives (en temes com ara la seguretat nuclear, la unitat de la llengua catalana i tants d'altres) i aportant argumentacions de caràcter científic en la promoció de polítiques transversals (com ara la igualtat de gènere, la cultura de la pau, etc.).

L'autonomia universitària

Aquest model de servei públic ha de basar-se en l'equilibri entre dos principis fonamentals. D'una banda, l'autonomia universitària com a garantia d'inde-

pendència acadèmica davant els interessos particulars econòmics, ideològics o polítics. En l'àmbit individual, comporta la llibertat de pensament, compatible amb la necessària coordinació en els plans d'estudi, en els programes de les assignatures, etc. En l'àmbit col·lectiu, s'aplica en l'organització interna de la docència i la recerca.

El compromís social

Aquesta autonomia universitària ha d'equilibrar-se amb l'igualmente necessari compromís social, atès el caràcter de servei públic que defensem per a la universitat. En particular, cal evitar perversions, com ara l'autisme acadèmic o el corporativisme. Més en general, com anirem veient, ambdós principis han de regir equilibradament totes les fases del procés, des de la determinació dels objectius generals i de cada universitat fins a l'avaluació i la rendició de comptes sobre els resultats obtinguts.

Els valors

La defensa del model social requereix la recuperació i actualització dels valors humans i ètics de la universitat, contrarestant la campanya ideològica abans esmentada. Per exemple, retornant als estudiants la consideració de membre de la universitat, no pas la d'un simple client. Un valor general en aquest sentit és la transparència en tots els nivells d'actuació: la clarificació de les competències de cada òrgan i dels criteris de decisió i la informació sobre objectius i disponibilitats, entre d'altres.

Des d'un punt de vista ideològic, probablement el punt clau és la negació de la «competitivitat» com a sinònim i eslògan de la qualitat. Cal proclamar que pretenem que els membres de la comunitat universitària (de fet és aplicable a tota la ciutadania) han de ser persones competents, no pas competitives: simplement se'ls ha d'exigir que exerceixin de forma adequada els seus deures professionals i cívics.

Anàlogament, de les institucions no reclamem competitivitat, sinó eficiència. És a dir, que aconseguixin tant com sigui possible els objectius assignats, amb la millor utilització dels recursos disponibles, ignorant la comparació amb altres institucions que de ben segur deuen tenir objectius, prioritats, disponibilitats i condicionaments diferents. De fet, no totes les universitats poden ser competitives, però totes poden i han de ser eficients.

La gestió de personal

La universitat s'enquadra en les anomenades «organitzacions de professionals» (Mintzberg, 1984), és a dir, aquelles el bon funcionament de les quals depèn essencialment de la capacitat i l'actitud dels seus membres. Fins i tot si es tracta d'entitats privades lucratives, aquest tipus d'entitats s'han de regir per la corresponsabilització i el convenciment, mentre que l'excessiva jerarquització o les ingerències externes resulten contraproduents. Cal governar per *auctoritas* més que no pas per *potestas*. Aquesta regla és especialment aplicable a la universitat, en tant que servei públic, tal com defensem, i on el voluntarisme i la creativitat del personal han estat i són del tot necessaris. Més encara, aquests valors formen part dels seus objectius educatius. De fet, en les empreses més innovadores, la gestió de personal està evolucionant cap a la «coopetició», cap a compartir la informació i la responsabilitat; en definitiva: cap a la corresponsabilització. Seria un contrasentit que la universitat, pionera en aquesta direcció, l'abandonés ara que s'està adoptant en altres àmbits.

El sentiment col·lectiu

Només enfortint aquests valors es podrà recuperar i potenciar el sentiment de compartir una empresa comuna per part de tota la comunitat universitària. L'evolució del context i de les normatives ens ha dut a incrementar les actituds individualistes o de grup, fins i tot per a la resolució de les problemàtiques particulars. L'assoliment dels grans objectius globals que aquí es plantegen requereix, i alhora fomenta, el sentiment de tasca col·lectiva, compartida també pels poders públics i per les entitats socials de l'entorn. Això és especialment necessari ara i aquí, en el procés que el nostre país està vivint. De fet, aquest sentiment de tasca col·lectiva té una llarga tradició a Catalunya i en particular en el món universitari, com palesen els tres congressos universitaris catalans celebrats al llarg del segle xx.¹

1 Vegeu «Els congressos universitaris catalans», d'Albert Balcells, en aquest volum.

ELS OBJECTIUS SOCIALS EN DOCÈNCIA

Formació integral

Com ja s'ha dit, la docència no ha d'oblidar les demandes del mercat laboral, però tampoc ha de prendre-les com a referència única, ni tan sols com a prioritàries. D'una banda, perquè les necessitats socials (tant individuals com col·lectives) van molt més enllà d'aquestes demandes ocupacionals. D'una altra, perquè fins i tot des del punt de vista ocupacional els mercats presenten un alt grau de conjunturalitat, d'excessiva especialització i de predomini de les habilitats sobre el coneixement. La funció primordial de la universitat és difondre el coneixement d'alt nivell, per tal de formar una ciutadania sàvia i crítica. En particular:

- a) Ha de proveir una base sòlida i interdisciplinària, que faciliti l'adaptació a les necessitats futures.
- b) Ha d'incitar a nivells més alts de coneixement dels ja establerts.
- c) Ha de fomentar l'esperit crític i el rigor de pensament.
- d) Ha de concebre l'educació en valors humans democràtics.

Universalitzar l'educació superior

En aquest sentit, és el moment de fer un pas més en el procés d'extensió del coneixement iniciat fa un segle amb l'alfabetització: ara cal universalitzar l'educació superior (professional o universitària) a tota la població, especialment al conjunt dels joves. Com aleshores, aquest pas implica beneficis individuals per a les persones, però també col·lectius per al conjunt de la societat, de manera que cal combatre visions reduccionistes «ocupacionals» o de «qui ho vulgui fer que s'ho pagui». Convé recordar que aquests arguments ja s'han utilitzat amb anterioritat per intentar deixar fora de l'alfabetització, per exemple, la pagesia o la pràctica totalitat de les dones.

Accés a l'R+D de les classes populars

La universitat ha estat el millor instrument de permeabilitat social en les darreres dècades. Falta ara perllongar aquest paper més enllà de les titulacions ordinàries, tot estenent la igualtat d'oportunitats als nivells superiors (doctorat, per exemple) i a l'exercici professional vinculat a tasques de R+D.

Formació continuada, formació a distància, extensió universitària

Altres ampliacions de l'abast de la docència van més enllà de la reglada ordinària:

- a) la formació a distància,
- b) el personal adult per a ampliació de formació,
- c) professionals en actiu per a reciclatge o actualització.

Diversificació del perfil de l'estudiant

Aquestes activitats de docència impliquen una diversificació dels perfils dels estudiants, que comporta:

- a) diferenciació també en el perfil del professorat,
- b) revisió de continguts i metodologia,
- c) adaptació de les regulacions acadèmiques,
- d) ampliació de les formes de participació o representació,
- e) noves vies per a la integració en la comunitat universitària.

Aprenentatge-servei

És necessari dissenyar i desenvolupar estratègies pedagògiques per millorar l'aprenentatge de competències cíviques, construint un context universitari veritablement democràtic i propici perquè el col·lectiu d'estudiants hi desenvolupi un paper participatiu. El programa d'aprenentatge-servei assumeix aquest repte per potenciar la responsabilitat social de la universitat, el compromís cívic i l'aprenentatge de continguts, competències i valors. És una metodologia que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte articulat, en el qual els participants es formen treballant sobre les necessitats del seu entorn amb l'objectiu de millorar-lo.

ELS OBJECTIUS SOCIALS EN RECERCA I TRANSFERÈNCIA

Atenció a línies no comercialitzables

Les institucions públiques han de prestar especial atenció a aquelles línies de R+D que, essent de gran interès social, presenten dificultats de finançament

més grans per la seva escassa rendibilitat comercial immediata. Per exemple, la cura de malalties que afecten sectors amb baixes disponibilitats econòmiques, o tecnologies adreçades a persones amb discapacitats (domòtica especialitzada o ordinadors per a deficients visuals, per posar alguns exemples). En particular, moltes universitats estan ja dedicant esforços considerables a la cooperació amb el desenvolupament, entesa no només com a ajuda a zones o països amb dificultats, ni com la simple transferència del nostre coneixement, sinó com la creació d'un coneixement especialment apte per a les necessitats de cada situació. Així, es potencien mètodes i tecnologies que tinguin especialment en compte les disponibilitats de matèries primeres, de formació professional, de recanvis i manteniment, etc., en cada cas. Emmarcades dins la universitat, aquest tipus d'activitats tenen un extraordinari caràcter formatiu per als estudiants, i de fet són ja molts i significatius els programes en aquest sentit actualment en vigor en moltes universitats.

Polítiques transversals

La universitat ve parant gran atenció a les temàtiques transversals com ara la sostenibilitat, la igualtat de gènere o la cultura de la pau. I ho fa des de diferents angles: programes lectius, pràctiques internes, activitats culturals, etc. Aquí cal cridar l'atenció sobre la conveniència d'abordar-los també des del punt de vista de l'R+D. D'una banda, cal fer-ho com a orientació o referència general per a les diferents línies o temes d'investigació, de manera que en el seu desenvolupament no apareguin contradiccions amb aquests principis transversals. Però també cal fer-ho impulsant grups d'investigació específics sobre aquests temes, de manera que la seva defensa o tractament no sigui tan sols de caràcter ideològic o apreciatiu, sinó que es basi en estudis i dades fonamentats científicament.

La col·laboració amb el sector productiu

Al mateix temps, la societat espera una col·laboració més gran entre la universitat i el sector productiu. Cal reconèixer que la resistència a la mercantilització ha dut de vegades a actituds exagerades de rebuig de tota mena de contacte amb les empreses. D'altra banda, certes iniciatives només són possibles amb la col·laboració d'institucions i d'empreses externes. Aquesta col·laboració requereix, en primer lloc, delimitar les responsabilitats de cadascun dels agents: la universitat és essencialment responsable de la recerca; les empreses, del desenvolupament i la

innovació, i les administracions, de facilitar, impulsar, prioritzar i regular. Dit això, és igualment necessària la interacció entre els diferents agents, com s'explica a l'apartat següent. En segon lloc, i derivat del punt anterior, cal valorar de manera adequada l'aportació i els dèficits de cada part. Cal dir que el distanciament entre universitat i empresa és en part motivat per l'actitud de la universitat, però en molt bona mesura es deriva del fet que el teixit productiu del nostre entorn està allunyat de l'R+D+I. En aquest sentit, cal transformar l'actual model productiu cap a un nou model basat en la innovació i el coneixement, transformació en la qual també la universitat s'ha d'involucrar. En particular, cal crear espais de trobada entre els grups de recerca i les empreses i altres possibles usuaris, per tal de promoure la transferència dels resultats de la investigació. Aquest suport de la universitat és encara més necessari en el cas de les pimes, que solen tenir dificultats per proveir per elles mateixes les necessitats de R+D+I.

Interès científic i social

Com ja s'ha dit, la col·laboració entre universitat i empresa requereix canvis per ambdues bandes:

- a) Les empreses productives han d'apostar decididament per la innovació, la internacionalització, l'adaptació a diferents cultures i horaris, etc., en lloc de centrar-se només en la competència per preus.
- b) La universitat ha d'ampliar els objectius de la investigació.

En particular, cal superar la concepció del científic mogut exclusivament per la seva curiositat intel·lectual, al marge de la possible utilització de la recerca. No es tracta que la investigació quedi sotmesa a la seva possible aplicació, sinó que no se'n desentengui. La cadena invenció-innovació-difusió no ha de ser unidireccional, amb agents responsables tan sols de la seva baula, sinó que cal interacció i retroalimentació de totes les parts en tots els processos. Naturalment, no es postula que tothom faci de tot, sinó que cadascú sàpiga i tingui present el que fa la resta.

Un doctorat polivalent

En el mateix sentit, l'objectiu del doctorat ha d'anar més enllà de la reproducció del personal docent i investigador de la universitat, que en qualsevol cas ha

de mantenir-se. El nostre compromís amb la societat ens ha de dur a proveir doctors no només per a la universitat, sinó també, i molt especialment, per al teixit social (administració pública, entitats i empreses públiques i privades, etc.), com a element clau en el desenvolupament del nostre país. Cal reclamar que s'estimuli la demanda de doctors en aquests àmbits, a hores d'ara encara molt incipient.

Centres mixtos i altres noves estructures d'investigació

En les darreres dècades han proliferat els centres mixtos d'investigació, sovint associats a les universitats, però en tot cas amb una important participació d'altres institucions públiques i fins i tot d'entitats privades. Aquests centres propicien la creació de grups d'investigació professionalitzats, amb possibilitats reals d'obtenir resultats molt estimables en quantitat i qualitat. Tot i que la creació d'aquests centres d'investigació especialitzats i potents és (o pot ser) positiva, és important identificar-ne els possibles riscos. Un d'aquests és, per exemple, la possibilitat de duplicació i suplantació de l'activitat universitària, que probablement conduiria a la descapitalització de la universitat, atès l'atractiu i els recursos que tenen aquests centres. Així, podrien esdevenir competidors de la universitat mateixa quan, ben al contrari, una coordinació adequada podria comportar avantatges per a la universitat pel que fa a captació de personal i de recursos. El punt clau radica en la regulació, fins ara inexistent, del règim de personal i de gestió econòmica: accés al centre per part del professorat, docència a càrrec del personal del centre, compartició de l'autoria i accés conjunt a convocatòries, entre d'altres. La inèrcia actual fa pensar que no podem confiar en l'espontaneïtat, sinó en iniciatives promogudes activament.

EL SISTEMA UNIVERSITARI CATALÀ

En el nostre país, l'aplicació d'aquests principis i l'assoliment d'aquests objectius suggereixen la concepció del sistema universitari català com un conjunt en el qual la interrelació entre les universitats es basa en la coordinació i la cooperació, amb objectius particulars diferenciats, alhora que amb objectius generals compartits, com els referits als apartats anteriors. En particular, aquests objectius han d'estar adaptats a les necessitats i al model de país que es persegueix. Per exemple, cal compatibilitzar-los amb l'equilibri territorial o amb el model productiu desitjat.

La internacionalització i la catalanitat

Són significatius els progressos de les universitats catalanes pel que fa a la internacionalització, per exemple en l'intercanvi d'estudiants o la participació en xarxes de recerca. Probablement podria intensificar-se de manera notable si s'actués de portes enfora com un sistema universitari coordinat, evitant duplicitats i presentant un ventall global de possibilitats. La necessària internacionalització s'ha de compatibilitzar amb la defensa de la catalanitat, incloent-hi la promoció de la llengua i de la cultura catalanes, cosa no pas senzilla a causa del seu abast limitat en els àmbits acadèmics.

Els objectius particulars de cada universitat

Com s'ha dit, els objectius particulars de cada universitat, tots emmarcats en aquests objectius generals, es basarien en la coordinació i la cooperació, per tal de rendibilitzar al màxim els recursos públics que s'hi destinin. Per exemple, mitjançant mapes de docència i recerca que evitin duplicitats i cuidin l'equilibri territorial. Això vol dir que l'autonomia universitària no només s'ha d'emmarcar en els objectius generals del sistema, sinó també en la determinació conjunta dels objectius de cada universitat.

Avaluació i rendició de comptes

Consegüentment, l'avaluació de cada universitat i del sistema no pot reduir-se a criteris generals i homogenis, tal com acostumen a fer els rànquings generals. Cal referir-la en cada cas als objectius assignats i als recursos disponibles. És probable que uns consells socials convenientment reformulats puguin tenir un paper important en aquest sentit, en lloc d'involucrar-los en la gestió ordinària.

LA DOCÈNCIA, FUNCIO PRIMORDIAL DE LA UNIVERSITAT

La docència és l'origen i el fonament de la universitat. N'és, per tant, la funció primordial. La universitat pot i ha de complir altres funcions, però no hi ha cap institució que s'anomeni universitat i no tingui docència ni estudiants. Les implicacions d'aquest caràcter primordial de la docència a la universitat són múltiples i molt importants, tant pel que fa a l'organització de la institució com al règim de dedicació, la selecció i l'avaluació del seu personal docent i investigador. El més gran impacte cultural, social i territorial de la universitat l'assoleix amb la docència, a través de la qual es produeix el gruix de la transferència de coneixements de la universitat a la societat. I tot i això, en els debats sobre política universitària la docència no té sovint el protagonisme que li correspon. De les moltes facetes de l'activitat universitària, la docència és la que involucra un nombre més alt d'agents, més enllà dels que intervenen en l'acte docent-discent (la classe o l'elaboració i presentació d'un treball), que és la baula que dona sentit a les moltes altres que la precedeixen en la cadena. D'acord amb aquesta visió del tema, aquest document aborda els objectius generals de la docència i el context en què té lloc, la problemàtica de la formació permanent, el sistema de títols, la planificació, els condicionants econòmics de l'accés, la relació entre continguts i competències, l'organització, el disseny, l'execució i l'avaluació, la internacionalització i la llengua, per acabar amb unes conclusions.

EL CONTEXT ECONÒMIC, SOCIAL I CULTURAL I ELS OBJECTIUS GLOBALS DE LA DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

La universitat ha sofert un canvi radical, quantitatiu i qualitatiu

Els sistemes universitaris de tot el món han sofert grans transformacions des de la segona guerra mundial. El nostre és ara radicalment diferent del d'abans de la Guerra Civil i també del de fa cinquanta anys. El nombre d'estudiants s'ha

multiplicat, així com també el de centres que, a més, s'han distribuït pel territori. Accedeixen ara a la universitat, encara que no en la proporció que els correspondria, sectors socials que abans n'estaven quasi totalment exclosos. Des del final de la Guerra Civil, el nombre d'estudiants a les universitats espanyoles s'ha multiplicat aproximadament per 16 i actualment la proporció que representa el col·lectiu d'estudiants universitaris sobre la població d'edat d'entre 18 i 24 anys se situa al voltant del 45%.

Uns canvis d'aquestes característiques n'impliquen en les funcions mateixes de la universitat. Fins fa uns cinquanta anys, a les universitats espanyoles i a la de Barcelona, l'única de Catalunya aleshores, hi accedia una minoria exigua que provenia de i nodria l'elit econòmica, social i cultural, la classe dirigent. Ortega y Gasset, en el seu influent opuscle *Misión de la Universidad* (1930), reconeixia que una de les funcions de la institució era la formació de professionals, però que n'hi havia una altra de més important: la d'ensenyar a manar.¹ És obvi que ara la possessió d'un títol universitari no dona, sense més, accés a l'elit, minoritària per naturalesa. La mateixa existència d'una elit s'avé molt malament amb una universitat a la qual accedeix una proporció tan alta de la joventut i que ha fet i ha de seguir fent compatible l'expansió del sistema amb l'augment de la qualitat de la formació que ofereix.

A Catalunya, a Espanya i a tot arreu, amb excepcions conspícues, i des de fa ja molts anys, la funció troncal de la universitat és la formació de professionals per a l'exercici d'activitats que requereixen una formació superior amb una forta base científica. Des de fa molt temps, no menys de mig segle, «el centro de gravedad de la educación universitaria es la formación de profesionales y especialistas», una afirmació que «tropieza con lo que ha constituido en Europa el pensamiento tradicional sobre la universidad» (Latorre, 1964: 109) i que no constitueix una desconsideració de la dignitat de les funcions de la universitat, no sols perquè implica una alta exigència quant al nivell de la docència, sinó també perquè:

[...] la educación para una profesión no tiene un fin meramente utilitario y egoísta, sino una plenitud de significado ético y social. La misión de educar profesio-

1 «La sociedad necesita buenos profesionales —jueces, médicos, ingenieros—, y por eso está ahí la Universidad con su enseñanza profesional. Pero necesita antes que eso, y más que eso, asegurar la capacidad en otro género de profesión: la de mandar» (Ortega y Gasset, 1930: 539-340). I afegia que això era vàlid si manaven «pocos o muchos», «los obreros» o «las clases burguesas». Tanmateix, atesa la composició del col·lectiu d'estudiants universitaris i l'estructura de poder a la societat en aquella època, és clar que la universitat espanyola contribuïa significativament a la formació i a la consolidació de l'elit social i política.

nales con ese espíritu es una noble y digna tarea de una universidad. Para que esta misión se cumpla en todo su alcance, la educación profesional no puede comprender sólo el conjunto de conocimientos y técnicas necesarias para ejercer un trabajo determinado. Debe enseñar además cuál es la misión social de esa profesión, qué valor tiene en el conjunto de las tareas sociales, cuál es su contexto humano y su significación en una perspectiva global (Latorre, 1964: 112).

El sistema universitari ha crescut perquè la societat ha evolucionat de manera que ha necessitat més persones amb formació universitària i hi ha hagut més persones que han considerat l'assoliment d'aquesta formació com un dret i com una aspiració. L'expansió de la universitat ha estat i ha de seguir sent un element molt important de progrés.

La universitat sobrequalifica?

Ara, però, proliferen les intervencions que lamenten la sobrequalificació de les persones amb titulació universitària en relació amb la feina que exerceixen. La majoria ho fa per reclamar, més o menys explícitament, la reducció del sistema universitari i la dilució dels continguts; d'altres, per posar de manifest que l'entorn econòmic i social s'ha anat configurant, indesitjablement, de manera que no és capaç d'absorbir el volum de persones qualificades que genera regularment la universitat.

Societat del coneixement?

El discurs de la sobrequalificació contrasta clarament amb el de la societat del coneixement. Un discurs amb dos vessants principals. D'una banda, l'èmfasi en el coneixement com a principal força productiva i la necessitat consegüent que una gran majoria de la població estigui altament qualificada. D'una altra, la societat de la informació com a base necessària de la societat del coneixement. Una i altra, la societat de la informació i la del coneixement, són objectius desitjables, però això no vol dir que hagin ja esdevingut realitats ni que ho arribin a ser.

És cert que els progressos espectaculars de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) han posat a l'abast de moltes persones una quantitat d'informació inimaginable no fa gaires anys i que, a més, és accessible en temps brevíssims. Però no tota la informació és a l'abast de tothom. La societat de la informació només pot ser real en una societat en què el poder no estigui distribuït d'una manera radicalment desigual.

Quant a la societat del coneixement, les dades indiquen que, en els països que se sol denominar industrialitzats, entre els nous llocs de treball predominen els que requereixen qualificacions molt altes o molt baixes, en detriment dels corresponents a qualificacions intermèdies.² I això és així perquè aquests darrers són els que més fàcilment es poden automatitzar.³ Si aquestes tendències es mantenen no anirem cap a una societat del coneixement, sinó cap a una societat bipolaritzada, amb conseqüències òbvies sobre les necessitats de coneixements i de competències transversals⁴ (vegeu més avall la pàg. 203) i per al futur de la universitat, que depèn del futur del conjunt de la societat.

D'altra banda, el desenvolupament de les TIC permet, com ja s'ha dit, un accés ràpid, amb eines noves i constantment renovades, a una gran quantitat d'informació i tot això ha produït un canvi cultural, especialment en la joventut, pel que fa a les vies d'accés al coneixement, la informació i la cultura. Per a moltes persones, el dipòsit principal de coneixement ja no són les biblioteques, sinó la Internet.

L'esmicolament del saber

Finalment, pel que fa als grans fenòmens amb repercussió directa sobre la universitat i la docència universitària, cal tenir en compte l'esmicolament del saber, com una realitat consolidada des de fa temps amb tendència a intensificar-se. El volum de coneixements, la seva organització i els sistemes de difusió i d'avaluació de la recerca porten a l'especialització extrema, a l'aprofundiment en petites parcel·les i a deixar de banda les connexions entre unes i altres. Això es reflecteix en l'organització de la docència i en la dificultat, per al professorat, de transmetre a l'estudiant una visió integrada del coneixement, sense la qual serà poc probable que la futura persona titulada pugui exercir amb plenitud la seva professió.

2 «[...] las previsiones de evolución de la demanda señalan que el mayor crecimiento se situará en las ocupaciones altamente y escasamente cualificadas, mientras que el crecimiento será menor en los empleos con un nivel de cualificación intermedio» (CEDEFOP, 2012: 29).

3 «[...] los trabajadores altamente cualificados son necesarios en los empleos tecnológicos; los trabajadores poco cualificados son utilizados para servicios que no pueden ser automatizados, digitalizados o deslocalizados, como el cuidado de personas; y las cualificaciones intermedias son reemplazadas por la robótica inteligente» (OCDE, 2012: 21).

4 Afirmava Romano Prodi en una entrevista a *La Vanguardia*: «La classe mitjana desapareix. La tecnologia la destrueix en eliminar secretàries, comptables, dissenyadors... Els polítics i les finances encoratgen aquesta forma de progrés, que crea riquesa per dalt i feines porqueria per baix. És un sistema podrit» (Prodi, 2014). Vegeu també Hirtt (2013).

FORMACIÓ INICIAL I FORMACIÓ PERMANENT

No és cap novetat que a una persona amb un títol universitari no li bastin els coneixements adquirits per a una vida laboralment activa d'uns quaranta anys, però certament l'evolució dels coneixements és ara molt ràpida i la necessitat d'actualitzar-los, més intensa. Tradicionalment, les persones han actualitzat els coneixements de diverses maneres (com ara la lectura de revistes i de llibres, l'afiliació a una societat científica o l'assistència a conferències, seminaris i cursos, gairebé sempre fora de la universitat) sobre la base dels coneixements adquirits prèviament en la seva formació inicial universitària.

Però ara, i des de fa temps, hi ha un acord ampli sobre el paper cabdal que hauria de tenir la universitat en la formació permanent i, de fet, les universitats catalanes varen començar a dur a terme activitats d'aquest tipus tan bon punt la llei ho va permetre, i en general les varen acabar canalitzant a través de fundacions dependents de la universitat, però amb personalitat jurídica pròpia. No ens consta que hi hagi estudis sobre l'evolució i la situació actual d'aquestes activitats a les universitats catalanes, que segurament han estat i són diverses, però sembla que són predominantment presencials, que tendeixen a concentrar-se en alguns àmbits temàtics (com ara la gestió), que més aviat contribueixen a ampliar i diversificar la formació inicial que a actualitzar-la, que un dels formats predominants és el que es denomina màster (no universitari, amb la confusió que això sens dubte produeix) i que en alguns casos el professorat és molt majoritàriament extern a la universitat, la qual cosa no implica de manera necessària un detriment de la qualitat, però sí que no s'està transmetent el coneixement que la universitat genera i que no s'està transmetent des de la universitat. D'altra banda, l'articulació al voltant d'una entitat diferent de la universitat no facilita, o potser més aviat dificulta, la connexió entre la docència i la recerca que es fa a la mateixa universitat i la docència que s'imparteix en l'entitat participada.

Caldria, per tant, un debat en el si de cada universitat i entre totes sobre llur paper en la formació permanent, orientat a donar respostes a les preguntes següents:

- a) A qui s'ha d'adreçar?
- b) Què s'ha d'ensenyar?
- c) Qui ha d'ensenyar?
- d) Com s'ha d'ensenyar?
- e) Com s'ha de gestionar?

L'ACCÉS DE L'ESTUDIANT

Els condicionants econòmics

Tothom diu que està d'acord que l'accés a la universitat mai no ha d'estar limitat per la capacitat econòmica, sinó sols per la capacitat intel·lectual i la voluntat, perquè fer realitat aquesta aspiració fomentaria una societat més justa i més eficient. Des d'aquest punt de partida aparentment comú, sorgeixen posicions divergents que se situen entre dos extrems. En l'un, la defensa de la gratuïtat. En l'altre, que l'estudiant ha de pagar el cost íntegre de l'ensenyament que rep. Com que en cas que s'apliqués aquesta darrera política és obvi que la capacitat econòmica condicionaria l'accés, moltes de les persones que la defensen propugnen també, per evitar-ho, la implantació d'un sistema de beques.

El nostre sistema de beques universitàries (essencialment, el sistema espanyol) s'ha caracteritzat per la migradesa, tant en termes absoluts com per comparació amb el de molts altres països. Estudiar a la universitat implica un conjunt de despeses: matrícula i taxes, costos d'oportunitat (ingressos deixats de percebre perquè el temps dedicat a l'estudi no es pot dedicar a activitats remunerades) i, si la universitat no és prou propera a la residència familiar, costos de residència i manutenció. La importància d'aquests càrrecs monetaris per a una família depèn del seu nivell de renda i aquesta és una de les causes que els sectors socials amb rendes baixes tinguin una representació menys que proporcional a les aules universitàries (l'altra causa principal són les barreres culturals, les diferències en les expectatives de desenvolupament personal que es deriven de les característiques culturals i econòmiques de les famílies). En una societat tan desigual com la nostra, la contribució principal per fomentar la igualtat d'oportunitats en l'accés han de ser, per tant, unes beques salari (llevat que s'implantés una renda bàsica universal, la discussió sobre la qual queda fora, òbviament, de l'àmbit d'aquesta ponència).

Fins no fa gaire, els costos d'oportunitat eren més rellevants que la matrícula i les taxes, però aquests darrers anys s'han reduït (per la dificultat d'aconseguir una feina remunerada) i preus i taxes s'han apujat. I a Catalunya, com se sap prou, més que a cap altra comunitat autònoma i molt substancialment. En conseqüència, els preus són ara molt rellevants i, a més, el canvi brusc en la norma que els regula ha provocat incertesa: quan comences una carrera a la universitat no saps quant et pot arribar a costar. Ara per ara, l'efecte combinat del fet que amb el primer cicle (grau) s'obté un títol oficial (en el sistema anterior, hi havia primers cicles que eren merament l'antesala d'un segon cicle i que no donaven un títol) i que els màsters que no tenen atribucions professionals asso-

ciades són particularment cars, pot ser una reducció significativa del nombre de persones que assoleixin un títol de segon cicle, cosa que implicaria una baixa del nivell de formació del conjunt de la ciutadania.

Els descomptes en el preu de matrícula que s'han denominat impròpiament beques Equitat no han restablert la situació anterior a la pujada de preus de 2012. No són beques, sinó descomptes: no són diners que posa l'administració, sinó diners que deixa de percebre la universitat. No són equitatives, perquè es basen en la declaració de l'impost sobre la renda i està ben establert que de vegades la renda declarada no es correspon amb la real.

Si l'augment de preus a Catalunya és el resultat d'una determinada concepció política, cal que així es manifesti i es puguin contrastar els arguments. Si, contràriament, es presenta com una forma transitòria per a la supervivència de les universitats públiques amb pressupostos substancialment retallats, no hi ha d'haver obstacle per revocar-lo tan bon punt millori el finançament. Per fomentar la igualtat d'oportunitats en l'accés a la universitat cal anar decididament cap a la gratuïtat i l'establiment d'un sistema de beques que inclogui beques salari.

Els condicionants acadèmics

Fins no fa gaire, si deixem de banda el doctorat, l'entrada a la universitat es produïa essencialment des de l'ensenyament secundari i a través de la selectivitat (la qual gaudeix d'una acceptació força general, com ho mostra el fet que el debat al respecte és escàs, quan no inexistent). Tanmateix, la universitat i la secundària han anat evolucionat de manera pràcticament independent, tot i que en aquests dos sectors del sistema educatiu hi ha professorat que es preocupa activament de la connexió entre l'un i l'altre. En tot cas, la formació que rep l'estudiant a la secundària ha de ser, en cada moment, una dada per a la universitat. I com que aquesta formació no és homogènia, pel que fa als continguts, ni tan sols per al col·lectiu d'estudiants que inicia uns mateixos estudis, el paper de les tutories ha esdevingut cabdal per a les primeres etapes de la formació universitària.

L'heterogeneïtat de la formació amb què l'estudiant accedeix al grau pot augmentar com a conseqüència de la internacionalització del sistema universitari, tot i que, si més no a termini curt, la repercussió en el grau segurament serà moderada. En canvi, el caràcter cíclic del sistema de títols, en què es pot accedir a un màster⁵ determinat des de diversos graus, i la internacionalització

5 Ens referim únicament als màsters universitaris, coneguts també com a màsters oficials.

molt acusada dels màsters accentuen l'heterogeneïtat de la formació del col·lectiu d'estudiants que hi accedeix. Per tant, és especialment important que hi hagi un sistema de tutories per orientar l'estudiant i un sistema de complements de formació, perquè tothom pugui seguir adequadament els ensenyaments sense detriment de llur nivell.

D'una altra banda, el sistema d'accés als màsters, en contrast amb el grau, és específic de cada màster i està poc regulat. Això té la raó de ser en la mateixa diversitat dels màsters, però cal que hi hagi unes garanties comunes, per tal d'assegurar que l'accés sigui transparent i equitatiu.

EL SISTEMA DE TÍTOLS

És prou sabut que les declaracions que han configurat l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) són textos molt genèrics orientats fonamentalment a l'establiment de sistemes de títols comparables (amb un primer cicle —grau— que proporcionaria una formació en un àmbit ampli, i un segon —màster— d'especialització) i a un sistema comú de còmput de la docència (o més aviat de l'activitat de l'estudiant): l'ECTS (Sistema Europeu de Transferència de Crèdits). Finalment, el suplement europeu al títol (SET) seria un document amb informació suficient perquè a qualsevol país es pogués identificar la formació rebuda per l'estudiant. Se'n podia esperar una simplificació del sistema de títols que evités l'especialització prematura.⁶ Els països que s'hi han incorporat hi han donat més o menys importància i han modificat molt o poc el seu sistema.

A Espanya, on l'estructura vigent en el moment d'implantar-se l'EEES ja s'hi adaptava prou bé, es va aprofitar l'avinentsa per canviar de dalt a baix el sistema de títols, amb una regulació molt rígida en algun aspecte (els graus, amb poques i específiques excepcions, han de tenir 240 crèdits ECTS) i molt laxa en d'altres (en particular, quant a les característiques dels màsters i a la substitució de l'anterior catàleg de títols per un registre). Tot això, mantenint l'associació entre alguns títols i atribucions professionals determinades. Alhora, es va difondre una interpretació arbitrària (perquè no figura en les declaracions fundacionals de l'EEES ni en les posteriors, ni se'n desprèn unívocament) pel que fa a la metodologia docent, als sistemes d'avaluació i fins i tot a la dimensió dels grups. El resultat ha estat un augment considerable del nom-

⁶ «El crecimiento de centros y estudios era un cáncer que no iba a ningún sitio», declarava Màrius Rubiralta, aleshores secretari general d'Universitats del Govern d'Espanya, en una entrevista publicada a *El Mundo* el 9 de juny de 2010.

bre de títols universitaris, entre els quals molts graus proporcionen una formació especialitzada i alguns màsters especialitzats confereixen atribucions professionals àmplies.

Darrerament, el debat s'ha centrat en la durada dels graus, plantejant la possibilitat que puguin ser de 180 crèdits (tres cursos), tot mantenint la possibilitat (obligació en els que tenen associades atribucions professionals) que segueixin sent de 240. A primera vista, des del punt de vista de l'autonomia universitària, la proposta és impecable: en els casos que puguin triar, cada universitat decidirà si un grau determinat és de 180 o de 240. Però la qüestió no és tan senzilla, com ho prova el fet que les universitats (que en general reclamen sempre més i més autonomia) han vist la proposta amb molt recel. D'altra banda, el pas d'un grau de quatre anys i un màster d'un 4+1 a un 3+2 implicaria un augment de cost per a l'estudiant, ja que els crèdits de màster tenen un preu més elevat que els de grau.

Però el debat sobre el sistema de títols no s'hauria de centrar en llur durada. De fet, la durada més adequada depèn de la naturalesa del títol. És més important l'enfocament i la funció de cada cicle. Una especialització prematura, en el grau, no convé a l'estudiant ni a la societat, perquè la possibilitat de seguir aprenent al llarg de la vida depèn de la solidesa dels fonaments que s'estableixen en la formació inicial, sobre els quals s'ha de bastir l'especialització.

D'aquest enfocament es desprèn que caldria simplificar el conjunt de graus que ara existeix, agrupant-ne de similars i suprimint els de continguts poc consistents o efímers; atès el punt de partida, caldria un consens entre l'administració i les universitats públiques per reestructurar el sistema. Quant als màsters, cal distingir entre els que tenen associades atribucions professionals i els altres. Pel que fa als primers, el debat sobre la conveniència que el títol confereixi les atribucions professionals queda fora de l'abast d'aquesta ponència, tot i que, en la mesura que es mantinguin les atribucions professionals, no és fàcil imaginar un sistema que sigui menys corporatiu i més transparent que l'actual. En el cas dels que no atorguen atribucions professionals, no cal que la diversitat tingui altres límits que els derivats de la disponibilitat de recursos i de la capacitat acadèmica dels equips de cada universitat.

S'ha parlat força, també, de la conveniència d'implantar màsters integrats, és a dir, plans d'estudis de cinc o sis anys en què el caràcter cíclic seria més aviat formal, ja que, tot i que donaria una sortida amb títol al final del grau i una possible entrada al màster a estudiants procedents d'altres graus, serien concebuts com un tot i amb la idea que l'estudiant que fes el grau corresponent tingués assegurat l'accés al màster. De fet, ja hi ha algun grau que està concebut bàsicament com una preparació per cursar el màster que n'és continuació.

En un altre ordre de coses, la configuració del sistema de títols depèn de què es vulgui aconseguir amb la formació universitària. Les declaracions que configuren l'EEES fan èmfasi en l'empleabilitat de les persones titulades. Veus procedents d'algunes organitzacions empresarials reclamen que la formació estigui al servei del mercat laboral. Ara bé, el concepte d'empleabilitat és reduccionista. La formació universitària no té com a finalitat la mera satisfacció personal de qui la rep, sinó que ha de contribuir significativament a fer possible que aquesta persona faci una tasca útil a la societat, cosa que el terme «empleabilitat» recull només en part. D'altra banda, la reivindicació de posar la formació universitària al servei del mercat laboral, si s'entén com el que hi ha en cada moment, és irrealitzable. Fins i tot si s'interpreta el terme «mercat laboral» en un sentit ampli, és clar que la universitat no pot formar persones que encaixin ipso facto en una organització, ja que el procés d'incorporació a l'organització és, sobre la base d'unes condicions prèvies adequades, feina de l'organització mateixa. Quan un estudiant comença una carrera, les condicions del mercat laboral són molt diferents de les vigents quan l'acaba, i segurament encara més distants de les que hi haurà en etapes més avançades d'exercici de la professió. Perquè la persona sigui socialment útil de manera persistent ha de formar-se de manera que adquireixi la capacitat d'actualitzar-se i d'adaptar-se als canvis que certament experimentarà l'entorn, que ningú no pot pretendre saber quins seran ni quan es produiran. Això no és compatible amb l'ajustament a termini curt a les necessitats de les empreses que, per cert, són molt diverses i canviants. Una formació com la que aquí es propugna és la que interessa a les persones i també a les empreses i a les institucions.

La universitat, sense perdre de vista el present, ha de formar per al futur. I això només és possible amb una formació prou general, que doni coneixements ben sedimentats sobre els fonaments de l'àmbit corresponent. Si el nivell dels llocs de treball està per sota del de la formació universitària, què cal fer? Apujar l'un o abaixar l'altre?

LA PLANIFICACIÓ DE LA DOCÈNCIA EN EL SISTEMA UNIVERSITARI

Sembla que hi ha un acord general que el denominat mapa de títols universitaris a Catalunya és insatisfactori. Certament, el nombre de graus diferents és gran, hi ha graus similars amb denominacions diferents i els mateixos graus s'imparteixen en centres diversos, de vegades pertanyents a una mateixa universitat. Per descomptat, en un país com Catalunya és convenient que hi hagi

graus repetits, per facilitar-hi l'accés, atès que la distància entre el domicili i la universitat, més enllà d'un cert llinar, implica un augment considerable del cost per a l'estudiant i no hi ha beques ni ajuts que el compensin. Però això no justifica la situació actual del mapa. A les consideracions sobre el sistema de títols incloses a la pàgina 200 d'aquest document, s'hi afegeix la necessitat de fer un ús eficient dels recursos com a argument per simplificar substancialment el nostre mapa universitari. I això no pot resultar de la juxtaposició de decisions de les universitats: l'administració s'hi ha d'involucrar plenament perquè al cap i a la fi, amb el sistema actual, és la darrera responsable de les decisions sobre la implantació i supressió de centres i de títols.

En el disseny del nou mapa, les universitats haurien de tenir ben present que en un país industrialitzat modern l'ensenyament superior ha de tenir de manera inexcusable, sense excepcions, uns nivells alts de qualitat i que en algun dels seus components ha d'arribar a l'excel·lència, d'acord amb criteris acceptables a escala internacional. No podem aspirar que tot sigui excel·lent, però no podem renunciar a l'excel·lència. La responsabilitat d'assolir-la correspon a les universitats, però les polítiques de l'administració han de fer-la possible i l'han d'impulsar.

CONTINGUTS I COMPETÈNCIES

Competències, coneixements i habilitats

El concepte de «competència» és polèmic, més per l'ús que se n'ha fet que per ell mateix. Tot i que se'n fan interpretacions diverses, una de les més acceptades en l'àmbit acadèmic especialitzat és que consisteix en la capacitat de fer un ús, apropiat a la circumstància, de coneixements, habilitats i actituds. Per tant, no hi ha competència sense coneixement; no són, o no haurien de ser, dos conceptes contraposats. Tanmateix, a la pràctica, administrativament i políticament, s'ha identificat i sovint s'identifica competència (de vegades competència transversal) amb habilitat, desvinculada del i fins i tot contraposada al coneixement (potser convertit verbalment en competència específica). La interpretació que a la fi predomini i la manera d'implantar-la poden fer que el sistema millori o que desemboqui en la trivialitat. Sota el mantell d'una interpretació abusiva de l'EEES s'ha anat construint un discurs que exalta la importància de les competències, reduïdes a meres habilitats, en contraposició amb la dels coneixements, perquè aquests suposadament caducarien i les competències, no.

En aquesta línia de raonament no es tractaria d'ensenyar una professió, sinó d'ensenyar a canviar de professió; no d'aprendre, llevat que es tracti d'aprendre

a aprendre; no d'assimilar informació, perquè la informació la tens a l'abast sempre que la necessites. Es tractaria, també, de passar de l'ensenyament a l'aprenentatge. Alguns d'aquests eslògans no cal ni comentar-los.

No es pot parlar d'ensenyament si no hi ha algú que aprèn. Per obvi que això pugui semblar, mai no és sobrer recordar-ho ni fer o dir tot el possible perquè ningú no ho perdi de vista. Ara bé, dir, sense més precisions, que s'ha de passar de l'ensenyament a l'aprenentatge és una manca de consideració al professorat universitari, perquè equival a dir que els membres d'aquest col·lectiu, molt majoritàriament, s'han dedicat i es dediquen a llançar discursos, tot prescindint absolutament de llur impacte sobre les persones a què van destinats, amb la finalitat de satisfer llur vanitat o d'exhibir llur erudició. En general, el professorat universitari, tot i que l'activitat docent, des de fa molts anys, ha estat poc valorada en els processos de selecció, estabilització i promoció, té vocació per la docència i un gran interès perquè llurs estudiants aprenguin. És cert que hi ha casos, més o menys nombrosos, d'incompetència docent o de desinterès per la docència, però no s'ha de responsabilitzar el conjunt de les mancances d'una part, ni fer-ho d'una manera que contraposi absurdament ensenyar i aprendre i fomenti el menyspreu de la tasca d'ensenyar i del paper de l'ensenyant.

No es pot sostenir que, amb caràcter general, les competències no caduquin. Això depèn de la seva naturalesa i del moment i la manera que s'han adquirit. En molts casos, una competència es va perdent a mesura que no es practica. També és insostenible que tots els coneixements esdevinguin obsolets de pressa.⁷ Ho són, certament, o esdevenen inútils, quan es refereixen a objectes efímers per la seva naturalesa, com ara, posem per cas, una versió determinada d'un sistema operatiu o d'un programa informàtic. Però aquesta mena de coneixements no ha de formar part dels plans d'estudis universitaris, si no és amb una finalitat il·lustrativa o instrumental. En canvi, la base de totes les disciplines són coneixements que perduren o a partir dels quals n'han sorgit d'altres que els han superat, però no els han abolit.

Que una persona amb un títol universitari ha de saber aprendre no és cap novetat. Sempre ha estat així, perquè aprenent alguna cosa s'aprèn a aprendre i no es pot aprendre a aprendre si no és aprenent alguna cosa. Sense formació, sense una estructura conceptual bàsica, no es pot fer ús de la informació. Si més no, perquè generalment si no saps què busques no pots trobar-ho. Però també perquè la gran abundància d'informació i la facilitat per accedir-hi (tant

7 Amparo Moraleda, aleshores presidenta d'IBM per a Espanya i Portugal, deia l'octubre de 2008 que, a causa del progrés tecnològic vertiginós, «la mitad de lo que un estudiante aprenda en su primer año de estudios estará obsoleto en su tercer año de carrera» (Álvarez 2008).

si ens referim al cost com si ho fem al temps esmerçat) fan més necessària que mai la capacitat per estructurar-la i validar-la. Aleshores, com és que el discurs procompetències transversals en detriment de les competències específiques, és a dir, de les competències-habilitats transversals contra els coneixements, ha tingut i té tant predicament? D'una banda, per la progressiva expansió de llocs de treball que requereixen competències-habilitats i pocs coneixements i pel predomini creixent del discurs que emfatitza la competitivitat i la vincula amb determinades competències. D'una altra, pel canvi que ha experimentat l'estudiant, en relació amb el seu interès pels coneixements i per les competències-habilitats, així com també per les seves preferències sobre les vies per adquirir unes i altres. La classe magistral es considera avorrida i, si només s'hi dona informació, a més, inútil, perquè es creu que la informació es pot trobar ràpidament quan es necessita, per la qual cosa no cal aprendre-la. Aquestes circumstàncies fan perdre eficiència als processos docents tradicionals, cosa que genera preocupació en una bona part del professorat, que busca vies alternatives perquè la seva tasca assoleixi els resultats desitjats.

En tot cas, els ensenyaments universitaris de grau i de màster estan associats a professions, tant si confereixen atribucions o hi donen accés (com ara en el casos de la medicina, l'arquitectura i moltes enginyeries) com si no. I el que caracteritza una professió són unes actituds i unes aptituds i, necessàriament, uns coneixements, que la persona titulada vehicula des de la universitat cap a fora. Uns coneixements que han de ser fonamentals, profunds i consolidats, com una base sobre la qual l'estudiant pugui seguir aprenent. Sobre aquesta base, l'aprenentatge d'una especialitat és un exercici aconsellable, però l'especialització prematura, que pot semblar més eficient a termini curt, malmet les possibilitats de consolidació dels coneixements bàsics i compromet de manera greu les d'actualització permanent.

Per descomptat, en el curs dels seus estudis a la universitat, l'estudiant ha de reforçar o d'adquirir la capacitat de redactar informes, fer presentacions públiques, fer ús de determinades llengües o treballar en equip. Això li caldrà en l'exercici de la seva professió, sigui quina sigui. També, sigui quina sigui la seva professió, hauria d'adquirir la capacitat d'avaluar l'impacte ambiental, social i econòmic del seu exercici.

L'emprenedoria

En canvi, no és raonable la pretensió d'atorgar a determinades competències una validesa universal i fins i tot arribar-les a considerar, en alguna de llurs mo-

dalitats, com a valors. És el cas, singularment, del que se sol denominar *emprenedoria*, en un sentit restrictiu, que és el de creació de societats mercantils. Naturalment, és desitjable que tothom (i, en particular, una persona amb títol universitari) sigui *emprenedor*, entès això en el sentit de ser proactiu, si acceptem el neologisme o, senzillament, de tenir iniciativa, és a dir, de tenir l'aptitud per ésser el primer a proposar, o organitzar, alguna cosa. De fet, la persona *emprenedora* és la que no tem d'emprendre les coses, la que posa una gran activitat en les seves empreses. I una empresa és un *disegni* que es posa en execució.⁸ Aquest *disegni* pot ser fundar i fer prosperar una societat mercantil, però el concepte d'empresa és molt més ampli. La idea de considerar l'*emprenedoria*, en el sentit més estret de fundar societats mercantils, com una competència transversal que s'hauria d'imbuir a l'estudiant des del parvulari és *esperpèntica*.

No tothom vol, ni pot ni ha de ser *empresari*. A la gran majoria de les professions això no té sentit o només té sentit per a una minoria. A més, la proliferació d'empreses minúscules configuraria un teixit productiu inviable en un sistema econòmic com l'actual. Es tracta, de fet, de propaganda que s'emmarca en una visió mercantilista de la universitat com a formadora del que es denominen recursos humans i que s'intensifica en èpoques de crisi econòmica, en què creix l'atur, amb la finalitat de donar una esperança de sortir de llurs situacions precàries a les persones més damnificades pel sistema i, alhora, d'inculcar-los que si estan com estan és culpa seva, perquè el seu capital humà és irrisori o perquè no el saben vendre, i no del sistema. La trivialització de les dificultats de crear i tirar endavant una empresa porta a malmetre recursos considerables, públics i privats, i desemboca en la frustració de moltes de les persones que han cregut en el mite, perquè és prou conegut que la majoria de les empreses de nova creació no arriben als tres anys de vida. La universitat ha de contribuir que les persones que s'hi formen siguin útils socialment. I les maneres de ser-ho són, per sort, molt diverses.

ORGANITZACIÓ, DISSENY, EXECUCIÓ I AVALUACIÓ

Contra l'esmicolament del saber

L'esmicolament del saber al qual s'ha fet referència a la pàgina 196, unit a algunes característiques de l'organització de la docència, dona com a resultat un ensenyament calidoscòpic. Des de la LRU, el curs ha anat perdent importàn-

⁸ L'empresa mercantil és un cas particular del concepte més general d'«empresa», és a dir, 'allò que hom emprèn, *disegni* que es posa en execució' (DIEC2, *Diccionari de la llengua catalana*, 2a edició).

cia, o l'ha perduda completament, com a unitat temporal per a l'organització dels ensenyaments. Tot i que persisteixen com a actes formals les denominades inauguracions de curs, els ensenyaments s'organitzen a la majoria d'universitats en semestres (també anomenats quadrimestres) o, en algun cas, en trimestres. Les assignatures (al voltant de cinc per semestre) es refereixen, per tant, a petites porcions del saber desenvolupades durant un nombre força reduït de setmanes.

D'altra banda, en les assignatures amb avaluació continuada i sense avaluació global final, s'accentua la fragmentació del saber, perquè el contingut de l'assignatura queda reduït, a la pràctica, a la juxtaposició de les parts que són objecte d'avaluació independent. D'aquesta manera es dificulta que l'estudiant consolidi els coneixements i que, en l'exercici de la seva professió, estableixi connexions entre uns i altres, la qual cosa és essencial per assolir resultats correctes. Cal, per tant, adoptar mesures per superar la situació actual. No s'hauria de renunciar a la possibilitat de recuperar, si més no parcialment, l'organització anual dels ensenyaments universitaris, però sembla molt poc realista suposar que això pugui succeir a termini curt amb caràcter general. En canvi, és més senzill reduir el nombre d'assignatures o agrupar-les en blocs que siguin objecte d'avaluació conjunta. I també realçar la importància de les activitats que obliguin a combinar coneixements diversos; singularment, els projectes o tesines de final d'estudis.

En un altre ordre de coses, la mera agregació dels coneixements propis de cada assignatura no dona necessàriament una idea suficient de la naturalesa de la professió ni, encara menys, de la responsabilitat social implicada en el seu exercici. A més de les aportacions que el professorat pugui fer des de les assignatures que li pertocin, caldria que els centres docents organitzessin activitats complementàries orientades a aquesta finalitat.

Definir i fer públics els objectius dels plans d'estudis i de les assignatures

Una assignatura s'identifica pel seu nom, que fa referència al contingut. Però ni el nom ni el programa de l'assignatura la defineixen prou bé. Segons el pla d'estudis o la ubicació de l'assignatura dins seu, assignatures amb el mateix nom o fins i tot amb programes força coincidents poden ser molt diferents si ho són llurs objectius de formació (per exemple: saber què, saber per què, saber com). D'altra banda, l'avaluació d'una assignatura ha de referir-se a l'assoliment dels seus objectius. Per tant, els objectius han d'estar clarament definits i han de ser públics, perquè l'estudiant pugui orientar adequadament la seva feina.

Renovar els continguts

S'ha fet molt èmfasi en la innovació de la docència. Tot i que l'objectiu de la innovació no pot ser altre que la millora, el fet és que parlar persistentment d'innovació i no de millora implica el perill de confusió entre l'objectiu, la millora, i l'instrument, la innovació. A més, sovint s'ha interpretat restrictivament la innovació docent com a innovació de la metodologia docent, deixant de banda la indispensable renovació dels continguts. El fet que una bona part del professorat universitari exerceix en la mateixa universitat en què va estudiar i els procediments i els criteris predominants en la provisió de places, juntament amb altres factors, propicia la tendència a la repetició dels continguts, de mes- tres a deixebles. Per descomptat, hi ha coneixements antics encara vigents. Però generalment s'amplien i s'actualitzen i això s'ha d'anar reflectint en els progra- mes de les assignatures. Les unitats acadèmiques han de vetllar perquè el pro- fessorat renovi els continguts, i els procediments de selecció del personal do- cent i investigador han d'afavorir aquesta renovació.

Optimitzar els mètodes

Els mètodes docents són diversos. Per exemple, la proporció entre el nombre d'hores de classe i el d'hores de treball personal de l'estudiant és molt diferent segons els països. Certament, cada mètode té un cost diferent i com que tre- ballem amb recursos limitats cal tenir ben presents els costos en optar per un mètode o un altre. Per fer una bona docència els coneixements no són sufi- cients. Però són necessaris. La bona docència resulta d'un disseny i d'una pla- nificació adequades, d'un professorat amb coneixements, capacitat i motivació i de l'aplicació de mètodes apropiats a la matèria, als objectius i a les caracterís- tiques del col·lectiu d'estudiants i del professorat. Donades les característiques, hi pot haver un o diversos mètodes idonis. No n'hi ha cap que ho sigui per a qualsevol circumstància.

D'un temps ençà i de forma accelerada, una part del col·lectiu d'estudiants s'avorreix a l'aula, és absentista i oblida ràpidament, superada l'avaluació, els coneixements adquirits. Tot això té causes múltiples, entre les quals figuren l'organització temporal de la docència i els sistemes d'avaluació. Però, sobretot, el canvi cultural induït per l'evolució de les tecnologies de la informació i de la comunicació, al qual s'ha fet referència a la pàgina 195. Aquesta situació pot agradar o no, però el professorat universitari, per fer la seva feina, ha de conèi- xer la realitat de l'entorn en què ha d'actuar i prendre-la com a punt de partida.

Sense perdre de vista que l'estudiant universitari és una persona adulta que ha elegit lliurament cursar els estudis de què està matriculada.

En tot cas, sigui quin sigui l'entorn, actualment una activitat docent que consisteixi en la mera transmissió d'informació (que no sigui informació sobre com obtenir informació) és supèrflua i és percebuda com a tal. A les nostres universitats s'ha fet un gran esforç de renovació dels mètodes docents, que no s'ha limitat a l'ús molt generalitzat de tecnologies de la informació i de la comunicació. Ara segurament és l'hora de fer balanç i treure'n les conseqüències. En particular, cal revisar la consideració de la classe magistral, tan criticada des de fa molts anys com a exponent d'una metodologia docent obsoleta sense tenir en compte que a totes les universitats reconegudes com les millors del món s'imparteixen classes magistrals. Evidentment, en aquest punt hi pot haver una confusió terminològica. Si s'entén per classe magistral qualsevol activitat docent que consisteixi en una exposició oral, amb suport audiovisual o sense, per part d'un professor o una professora, és clar que de classes magistrals n'hi ha d'útils i de poc útils, cosa que depèn del contingut de l'exposició i de qui fa la classe. Si consisteix en una mera repetició oral d'informació, aporta molt poc i l'estudiant s'inhibeix. Però les classes magistrals que proporcionen l'estructura conceptual necessària perquè la informació pugui esdevenir coneixement són indispensables.

No es pot descartar que alguna assignatura es pugui desenvolupar tan sols amb classes magistrals, però normalment, al costat d'aquestes, s'han de programar altres tipus d'activitats, incloent les no presencials en la proporció adequada per a cada cas. La possibilitat de dur a terme activitats docents no presencials existeix des de fa molt temps, però s'ha potenciat de manera substancial amb el desenvolupament de les tecnologies de la informació i la comunicació. Aquesta possibilitat ha donat lloc a l'existència d'universitats no presencials i a plans d'estudis no presencials o semipresencials a les universitats presencials. Les no presencials faciliten l'accés a l'ensenyament universitari de persones que no poden o que els resulta molt complicat ser estudiants d'una universitat presencial. Però la presència aporta qualitats diferencials, derivades de la major possibilitat de treball conjunt i d'intercanvi d'idees i de punts de vista entre estudiants i d'interacció entre el col·lectiu d'estudiants i el professorat. A més, l'eficiència d'una i altra modalitat deu ser força diferent, tot i que la manca de dades no permet quantificar aquesta afirmació. Res no impedeix que en una universitat presencial s'incorporin activitats no presencials en els plans d'estudis. La qüestió no és que hi hagi plans d'estudis no presencials o semipresencials al costat dels presencials, sinó de considerar la conveniència que siguin presencials o no cada una de les activitats d'una assignatura.

Com s'ha dit abans, cada mètode d'ensenyament té un cost diferent, perquè els recursos que requereix són diversos. En particular, i en primer lloc, l'estructura idònia del personal docent és distinta segons el mètode docent que s'apliqui. El fet és que els instruments i els mètodes hagin canviat substancialment des de la LRU i que l'estructura actual del professorat mantingui moltes característiques de les que va establir aquella llei. L'anàlisi dels canvis que foren convenients en l'estructura esmentada queden fora de l'abast d'aquesta ponència.

L'avaluació

L'avaluació s'ha de referir a l'assoliment dels objectius de la unitat d'avaluació corresponent, que pot ser una assignatura o un bloc d'assignatures. Hauria d'estar ben definit quin nivell d'assoliment dels objectius és el requerit per aprovar. El nivell d'exigència, per tant, no ha de dependre del criteri del professor o de la professora ni de la imposició o recomanació de tants per cent d'èxit vinculats a sistemes d'avaluació institucional, sinó que ha de ser congruent amb els objectius especificats.

Els procediments d'avaluació basats en el fet que per aprovar cal respondre la meitat de les preguntes d'un examen s'haurien d'evitar absolutament, perquè no s'ha de poder aprovar sabent prou bé la meitat d'una assignatura i ignorant completament l'altra meitat. En moltes assignatures hi hauria d'haver un nucli de coneixements a assolir per poder aspirar a l'aprovat. El plantejament de l'avaluació s'ha de basar en l'alineament cognitiu, és a dir, que l'estudiant, amb independència de quins siguin els seus objectius personals en relació amb l'assignatura, hagi de fer aquelles coses i hagi d'utilitzar els processos cognitius apropiats per assolir una comprensió profunda.

LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT UNIVERSITARI

Tret de casos individuals poc freqüents, per dur a terme correctament una tasca cal una formació adequada i la docència universitària no n'és una excepció. És cert que el professorat universitari, per raó del mateix ofici que exerceix, té una capacitat d'autoformació notable, però aquesta no sempre basta. De fet, les universitats organitzen sistemàticament activitats de formació del professorat, en especial pel que fa a la seva formació inicial. En general, aquestes activitats s'adrecen al professorat de totes les disciplines, per la qual cosa no poden tenir prou en compte els requeriments específics de les unes i les altres. D'altra

banda, és obvi que no es refereixen als continguts de les assignatures, sinó a mètodes i instruments docents. Però la formació en els continguts i el desenvolupament i la selecció dels mètodes i els instruments més adequats a les peculiaritats de cada disciplina només poden anar a càrrec de les persones que en són expertes. Per tant, els departaments universitaris s'haurien de responsabilitzar d'aquestes funcions, de cara als seus membres.

LA INTERNACIONALITZACIÓ

La internacionalització dels sistemes universitaris és un fet ben visible, derivat de processos polítics i socials i, en particular, de l'augment de mobilitat que, a Europa, s'ha incentivat de maneres diverses. Presenta molts vessants (recerca, personal, convenis amb universitats estrangeres), però aquí no es tracta d'analitzar el fenomen en totes les seves dimensions, sinó únicament en relació amb els fluxos d'estudiants i, com farem en el punt següent, el seu impacte en l'ús de les llengües a les nostres universitats.

D'una banda, és bo i s'ha de propiciar, per raons prou conegudes i que no cal repetir aquí, que el col·lectiu d'estudiants de Catalunya cursi part dels seus estudis a l'estranger. Però a casa nostra hi ha d'haver les condicions perquè puguin tornar i contribueixin a la millora de la nostra societat. D'una altra, els indicadors de presència d'estudiants estrangers a les nostres aules (per exemple, el percentatge d'estudiants estrangers en un cicle determinat, com ara el doctorat) es consideren sovint com una mesura indicadora de la qualitat, i és cert que una universitat de qualitat atrau estudiants d'altres països. Això no obstant, com succeeix sovint en relació amb els sistemes d'avaluació, el que és un efecte de l'objectiu que es persegueix passa a ser un objectiu per si mateix i així ha resultat que algunes universitats consideren un objectiu important la captació d'estudiants estrangers, la qual cosa s'associa amb el que d'un temps ençà es denomina atracció de talent o bé, de manera separada o conjunta, amb la captació de recursos. En conseqüència, moltes universitats dediquen recursos apreciables, i tant costosos com pot ser establir delegacions a l'estranger, a atraure estudiants forans. Tanmateix, en cada cas caldria analitzar si els objectius estan prou definits i fer un balanç dels costos i els beneficis d'aquestes actuacions.

Captar estudiants estrangers no és equivalent, sense més, a captar talent. I captar-lo està bé, però l'important és retenir-lo. I, tot i que és difícil quantificar-ho, sembla clar que la proporció d'estudiants procedents de l'estranger que assolixen el títol de doctor en programes de les nostres universitats i que es queden al nostre país és molt baixa. Si això és així, quin interès hi tenim?

Certament, convé que Catalunya contribueixi a millorar el nivell de formació de països determinats, per raons de solidaritat o d'altres, però això no és aplicable a tots. Es pot donar el cas que la formació de ciutadans d'un país estranger n'afavoreixi la competitivitat en detriment de la nostra. És clar que, d'altra banda, les actuacions apropiades per captar talent no necessàriament coincideixen amb les requerides per captar diners. Per tant, per definir una bona política d'internacionalització cal que els objectius estiguin clarament establerts.

LA LLENGUA

La Llei d'universitats de Catalunya disposa a l'article 3 que un dels «objectius fonamentals» de les universitats del nostre sistema és «la incorporació de la llengua catalana a tots els àmbits del coneixement i la contribució al procés de normalització de l'ús científic, cultural i social del català», així com també que (tal com diu l'article 6) «el català és la llengua pròpia de les universitats de Catalunya i, per tant, és la llengua d'ús normal de llurs activitats»; que «el Govern i les universitats, en l'àmbit de llurs respectives competències, han d'estimular el coneixement i l'ús del català en tots els àmbits de l'activitat universitària i fomentar-ne l'aprenentatge entre tots els membres de la comunitat universitària»; que «el Govern, d'acord amb la normativa vigent i mitjançant el Consell Interuniversitari de Catalunya, ha de procurar que l'accés i la incorporació de nous membres a la comunitat universitària no alteri els usos lingüístics docents normals i el procés de normalització lingüística de les universitats», i a l'article 35 que «les universitats han d'establir mecanismes d'acolliment i d'assessorament dels estudiants de nou accés, i també programes i activitats socials amb l'objectiu de facilitar-ne la integració en l'entorn universitari i en el coneixement del país, la seva llengua i la seva cultura». Tot això sense perjudici, segons l'article 6, que «el Govern i les universitats, en l'àmbit de les competències respectives, han d'establir programes de foment del coneixement de terceres llengües que puguin incloure tant l'ús d'aquestes llengües en les activitats acadèmiques de la universitat com l'oferta d'assignatures específiques de cada titulació».

No es pot assegurar que aquestes disposicions legals es compleixin a totes les universitats. La pressió contra l'ús del català també s'hi deixa sentir i de vegades procedeix d'on menys s'esperaria (fa pocs anys un rector declarava que la seva prioritat no era el català, sinó l'anglès). Addicionalment, la qualitat de les nostres universitats i l'entorn en què estan ubicades les fan molt atractives i, per tant, la internacionalització de l'alumnat s'hi fa notar particularment. Com que bona part del col·lectiu d'estudiants estranger procedeix de països llatinoamericans,

en què el castellà és llengua oficial, i la resta o bé no coneix ni el castellà ni el català o té únicament coneixements més o menys avançats de castellà, s'ha generat una pressió a favor de les classes en castellà o en anglès. Aquesta pressió l'exerceix una part del mateix col·lectiu d'estudiants estrangers, que demana al professorat que imparteix docència en català que es passi al castellà o a l'anglès. D'altra banda, també hi ha, en algunes universitats si més no, una pressió institucional per garantir que hi hagi grups en castellà o en anglès, sense que, paral·lelament, es garanteixi el dret de l'estudiant, establert a l'article 35 de l'Estatut de Catalunya, «a rebre l'ensenyament en català» i a no ser separat en «grups de classe diferents per raó de llur llengua habitual» o el del professorat i l'alumnat «a expressar-se, oralment i per escrit, en la llengua oficial que elegeixin». La pressió a favor de l'ús de l'anglès, en particular, pot derivar en una pèrdua de la qualitat lingüística dels ensenyaments i en detriment de la capacitat de fer un ús solvent del català en un entorn científic.

El fonament de la internacionalització ha de ser la qualitat de les nostres universitats. La internacionalització ha de ser compatible amb el respecte a les nostres lleis, que garanteixen els drets lingüístics de tots els membres de la comunitat universitària, i amb el paper que les nostres universitats han de tenir en la preservació i el foment de les nostres senyes d'identitat com a país, entre les quals la llengua té una rellevància singular. No podem calcar sense més les pràctiques lingüístiques universitàries d'altres països, perquè Catalunya no té un estat propi i forma part d'un estat que, de manera persistent, fomenta polítiques tendents a reduir el català, com a màxim, a llengua d'ús exclusivament domèstic. Per tant, hem d'analitzar els requeriments i les conseqüències de la internacionalització, però tenint ben present el deure de fomentar la nostra cultura i la nostra llengua.

Les nostres universitats tenen el deure moral i legal d'impulsar l'ús científic, social i cultural del català. La internacionalització ha de ser compatible amb aquest deure i amb el respecte dels drets lingüístics de tots els membres de la comunitat universitària. El fet de formar part d'un estat que ha mostrat persistentment la voluntat de recloure el català a l'àmbit domèstic obliga les universitats a fer un esforç particular en la protecció i el foment de l'ús de la que és llur llengua pròpia.

CONCLUSIONS

- a) La docència és la funció primordial de la universitat i l'instrument principal de transferència de coneixement des de la universitat cap al conjunt de

la societat. Ha de tenir, doncs, el reconeixement degut en els processos formals i informals d'avaluació de l'activitat acadèmica.

- b) La universitat proporciona una formació superior a una proporció gran de la joventut. Perquè la societat del coneixement sigui una realitat i no un mer eslògan, cal configurar un sistema productiu que necessiti el coneixement i en tregui profit.
- c) Per causes diverses, entre les quals té un paper rellevant l'eclosió de les tecnologies de la informació i la comunicació, s'ha produït un canvi cultural, especialment en la joventut, quant a les vies per a l'accés al coneixement, la informació i la cultura.
- d) L'esmicolament del saber és una realitat consolidada, amb tendència a intensificar-se, que dificulta l'adquisició d'una visió integrada dels coneixements propis de cada titulació universitària.
- e) Les universitats no han explorat completament el potencial que els ofereix la formació permanent, en un entorn d'evolució molt ràpida dels coneixements. Cal una reflexió sobre per a qui, què, qui ho ha de fer, com s'ha de fer i com s'ha de gestionar.
- f) Per assolir una societat més justa i més eficient és molt important que l'accés a la universitat només el limiti la voluntat i la capacitat intel·lectual i no la situació econòmica. Amb aquesta finalitat, el sistema de preus ha de tendir de manera progressiva i ràpida cap a la gratuïtat i s'ha d'establir un sistema de beques que inclogui beques-salari.
- g) El sistema de títols universitaris que va resultar de la implantació de l'EEES ha donat lloc a una proliferació de graus i màsters i, sovint, a un capgirament de les funcions d'aquests dos cicles, és a dir, a graus especialitzats i a màsters que confereixen atribucions molt generals. El centre d'atenció de la necessària reforma, que hauria de conduir a una reducció significativa del nombre de graus, han de ser els objectius de cada cicle: el grau hauria d'assegurar una formació bàsica sòlida, tot evitant l'especialització prematura, mentre que l'especialització s'hauria d'encomanar als màsters universitaris. La universitat ha de formar per al futur, no pas per a la conjuntura.
- h) El paper de les tutories és cabdal en les primeres etapes de la formació universitària.
- i) El caràcter cíclic del sistema de títols requereix transparència i equitat en l'accés als màsters i un esforç pedagògic per tenir en compte les diferents trajectòries acadèmiques de les persones que els cursen.
- j) El mapa de títols universitaris de Catalunya ha de ser revisat conjuntament per les universitats i per l'administració, per tal d'eliminar títols superflus i redundàncies innecessàries, sense perdre de vista que la distribució d'un

mateix títol en el territori facilita que l'estudiant hi accedeixi, en reduir els costos que ha d'assumir.

- k) La qualitat ha de ser alta en tot el sistema i s'ha de fomentar l'excel·lència d'alguns dels seus components.
- l) La formació universitària ha de proporcionar a l'estudiant coneixements i habilitats i fomentar que adquireixi actituds. Concebudes les competències com les capacitats per fer l'ús apropiat a les circumstàncies de coneixements, habilitats i actituds, la seva consideració pot potenciar la rellevància. Desvinculades dels coneixements, podrien conduir el sistema a la banalitat.
- m) En l'organització de la docència i de l'avaluació de l'estudiant cal tenir present l'objectiu de superar, en la mesura possible, l'esmicolament del saber.
- n) Els objectius dels plans d'estudis i de les assignatures han de ser públics i ben definits perquè l'estudiant pugui orientar adequadament la seva activitat i perquè l'avaluació s'ha de basar en l'assoliment dels objectius i no merament en la proporció de respostes encertades en un examen.
- o) La docència ha de ser objecte de millora permanent, cosa que la innovació per ella mateixa no garanteix. La renovació per actualitzar els continguts és un element indispensable d'aquest procés de millora.
- p) L'elecció de mètodes docents ha de tenir en compte la disponibilitat de recursos i les característiques de les matèries, del professorat i de l'alumnat i pot tenir conseqüències sobre l'estructura del personal docent.
- q) A les universitats presencials s'han de combinar, d'acord amb els recursos disponibles i la naturalesa de les assignatures, les activitats presencials i les no presencials.
- r) Per fer una bona docència el professorat universitari s'ha de formar, amb relació al que ensenya i a com ho ensenya. Els objectius de formació els pot adquirir per vies diverses, una de les quals és l'intercanvi formalitzat d'experiències entre col·legues d'una mateixa disciplina. Els departaments haurien de tenir un paper principal al respecte.
- s) La internacionalització dels sistemes universitaris i, en particular, la del col·lectiu d'estudiants és una tendència, impulsada per factors nombrosos i potents, particularment intensa en les nostres universitats. S'ha de fomentar que el col·lectiu d'estudiants de casa nostra cursi part dels seus estudis a l'estranger i crear les condicions perquè pugui reincorporar-se. Quant a les mesures per atraure estudiants estrangers, han de respondre a objectius ben definits i se n'ha d'analitzar el balanç entre costos i beneficis.

La recerca i la transferència

LA FUNCIÓ DE LA RECERCA A LA UNIVERSITAT

Totes les universitats consideren i valoren la rellevància de la recerca que es fa en el seu si. Dels seus tres eixos principals, docència, recerca i gestió, la recerca és el que més cuiden de portes enfora. Això és així, probablement, perquè la universitat, com a institució d'ensenyament superior, es distingeix dels altres nivells d'ensenyament en la recerca, és a dir, en la capacitat de generar coneixement, produir avenços en tots els àmbits i ser capaç de transferir-los a la societat.

El coneixement científic és dinàmic i té una elevada mutabilitat envers els desenvolupaments que es produeixen en tots els àmbits, a la vegada que manté unes sòlides bases i arrels que li donen consistència, estabilitat i raó de ser. De portes enfora, el nivell d'investigació assolit per una universitat és la seva millor carta de presentació i garantia, alhora que cada cop més és un element decisiu per als futurs estudiants i llurs famílies, especialment en el context internacional. A la vegada, la mobilitat del professorat amb finalitat de formació en recerca està en bona mesura condicionada per la posició de cada universitat en recerca. De portes endins, són diversos els interrogants que ens podríem plantejar, però potser el més important és si s'aconsegueix la implicació majoritària del professorat en activitats d'investigació. És un fet que la pràctica totalitat del professorat fa docència, però entre les tasques obligatòries no es troba la recerca, tot i que aquesta preocupa, i molt, els polítics i gestors de les universitats. Així, fins i tot en universitats catalanes amb llarga història, ens trobem catedràtics (que fa anys que tenen aquest atribut) sense cap sexenni, ni pràcticament cap publicació. Això esfereix, atès que hauríem d'entendre que arribar al màxim nivell acadèmic hauria d'implicar una vida activa dedicada a la recerca, tot compatibilitzant-la amb la docència, i la gestió si escau. Encara que sigui una expressió dura, hauríem de dir que això és una mostra del fracàs del sistema. No és excusa al·legar, com de vegades es diu, que és difícil la conjunció de ser un bon docent i un bon investigador, ja que hi ha (i molts) exemples de tota mena. De fet, és un fet contrastable que excel·lents docents són també excel·lents investigadors.

Són molts els interrogants que la insuficient dedicació a la recerca suscita i que no tenen resposta clara: hem d'incentivar els professors que fan recerca i penalitzar els que no en fan? De quina manera? Els que no en fan, n'han fet alguna vegada?, o han viscut de renda, a càrrec d'algun company o del coordinador de l'equip? S'han assegut a la cadira després d'obtenir una plaça, buscant la comoditat? O la situació crítica en investigació és conseqüència de manca d'equip, trencament de l'equip, o pèrdua de finançament de l'equip de recerca? Sembla clar que tenim pendent una millor organització de la recerca, sense necessitat d'un canvi de la seva estructura. La qüestió de la manca d'implicació en la recerca és polièdrica, i són molts els esforços que s'esmercen des de diferents universitats per tal de minimitzar-la, però el tema no està resolt en absolut.

Pel que fa als que efectivament investiguen, la pregunta és si veuen prou reconegut el seu esforç per la seva universitat. Lamentablement, en algunes universitats no estan prou valorades activitats de recerca com ara la direcció de tesis doctorals. Però en general les diferents universitats catalanes han implementat el reconeixement de la recerca i dels investigadors, des d'un doble plantejament. Per una banda, creant, encara que sigui amb la precarietat que caracteritza la situació actual, noves figures contractuals per a joves titulats que volen formar-se en investigació. Per una altra, generant sistemes per visualitzar de forma transparent la distribució del temps entre docència i recerca, i acomodant-hi una distribució ordinal en nivells que en faciliti l'avaluació. En la mesura que aquest sistema (encara que qüestionat en part) o altres de semblants estiguin implementats massivament en la universitat, haurem millorat la situació actual, i es donarà lloc a un impuls més gran a la recerca.

Un tercer bloc d'interrogants afecta la distribució dels recursos. La universitat, com a institució d'ensenyament superior, té la funció de ser al capdavant de l'obtenció de coneixement, tant si és una universitat generalista com si és especialitzada. Però el finançament públic de la recerca ha caigut de forma alarmant els darrers anys, alhora que s'han posat moltes traves i restriccions en l'execució de la despesa. Cal preguntar-se per l'impacte d'aquesta reducció, si afecta tots els àmbits per igual, a partir de quin mínim deixa de ser possible la investigació, el temps de la latència des que es produeix una reducció de recursos fins que es fa visible una reducció de la recerca i/o de la consegüent producció científica. Cada vegada hi ha més estudis sobre la producció científica a les universitats catalanes, però encara, com abans, són molts els interrogants.

Sembla clar que, tant si una universitat és generalista com si és específica, la reducció de recursos no afecta per igual els diferents àmbits interns. En particular, i encara que no ens agraden les dicotomies, és cert que hi ha una recerca especialment cara i una altra que no ho és tant, la qual cosa pot incidir en

una major o menor afectació de la recerca, i en especial en una major o menor desfeta dels equips. Ara bé, gosem afirmar que la reducció de recursos en els últims cinc anys no ha comportat a nivell macro una reducció de l'impacte de la recerca. De fet, algunes universitats s'han mantingut, i fins i tot avançat en les fites de recerca i la seva posició en els rànquings internacionals. Això ens indica que hi ha altres factors que incideixen i modulen aquesta complexa realitat, com les polítiques internes, que marquen un tret diferencial; l'elevat grau de resiliència dels investigadors; una millor racionalització dels pocs recursos disponibles, i l'assoliment de recursos de caire internacional.

Tanmateix, hem pogut comprovar els últims anys com noves universitats dels països de l'Europa de l'Est, en les quals s'esmercen recursos, han aparegut amb força en el rànquing Shanghai. Hi ha evidències d'una relació de causa a efecte entre recursos econòmics i impacte en la recerca, i encara hi ha força elements que poden modular-la: des dels plantejaments interns de política científica fins a moments en què es donen unes especials cruïlles que repercuteixen de facto, com la consideració puntual del caràcter estratègic d'un sector determinat del coneixement. La caiguda catastròfica de recursos econòmics està tenint moltes conseqüències negatives tant per al futur com per al present de la recerca, fins al punt que podem afirmar que s'està deixant un camp de terra cremada: molts grups de recerca es desfan en el moment que no se subvenciona un projecte, o que queden sense els becaris necessaris, o que no es poden pagar màquines, estris, equips informàtics o material de laboratori que calen per continuar o impulsar una línia de recerca. Cal alertar també contra la disminució del suport administratiu que hauria d'ajudar els investigadors a superar els nombrosos i odiosos tràmits burocràtics.

LA RECERCA DINS I FORA DELS DEPARTAMENTS

Tot professor universitari pertany a un departament, i els estatuts de les diferents universitats fan referència explícita a la funció dels departaments de foment de la recerca. De fet, amb independència que en algunes universitats s'estigui pretenent reduir-ne el nombre, els departaments es defineixen com la unitat bàsica de treball per a les tasques del professorat, especialment les dues que hauríem de considerar genèricament com a obligatòries: la docència i la recerca.

El departament, tot i l'àmplia tipologia, ha vingut oferint els elements contextuals òptims per a la investigació, sigui bàsica o aplicada. Aquests elements poden tenir una ponderació més o menys intensa, i els mínims indiscutibles

serien els recursos humans, el recurs temps, els recursos instrumentals (en sentit ampli, des de material documental fins a material de laboratori). Fins i tot el que podríem anomenar el recurs anímic, la il·lusió i motivació necessàries per fer recerca.

Els recursos humans ofereixen l'element fonamental: investigadors amb les necessàries iniciativa, dedicació, vàlua i capacitat de lideratge en un grup de recerca. En el decurs de la vida d'un investigador, sigui quan és novell en l'etapa de formació (que de fet pensem que dura tota la vida), sigui en l'etapa de maduresa recercadora, té una gran rellevància el seu tarannà, la seva motivació d'obtenir nou coneixement científic. Els recursos humans de la recerca tenen un gran pes específic, i moltes vegades no tenim prou en compte la llarga vida de sacrifici i abnegació que els ha comportat, amb freqüència sense reconeixement en vida.

El recurs temps resulta obvi, però a voltes té un caràcter estratègic. En qualsevol trajectòria de recerca, alguns dies han tingut un significat especial, donat que hauran tingut lloc esdeveniments diversos, des de la publicació d'un article o la resolució d'un problema científic que es resistia, fins a la denegació de subvenció a un projecte. Però si deixem de banda aquestes fites, milers de dies i milions d'hores omplen la quotidianitat d'un investigador. Quotidianitat que no implica un estancament en una tasca constant, ni tampoc l'enfonsament en una atonia avorrida. La quotidianitat en la recerca implica un avenç continu en el temps, així com una dinàmica que no s'atura, sempre amatent a complir els objectius a curt, mitjà i llarg termini.

Els recursos instrumentals tenen un abast molt variable, ja que el coneixement té un espectre immens, i al llarg de generacions l'arbre de la ciència s'ha anat ramificant de manera progressiva. Això vol dir que hi ha unes diferències cabdals entre àmbits en què els recursos instrumentals són relativament poc significatius (com en humanitats o dret) i aquells que requereixen un material de laboratori costosíssim (com en ciències experimentals, ciències de la salut o enginyeria), sense perjudici d'una àmplia banda intermèdia (psicologia, economia o matemàtiques). Igualment en certs casos és necessari el suport de professionals tècnics (com ara informàtics) de diversos tipus, per bé que poden establir-se convenis de col·laboració entre grups o amb entitats externes. Els recursos instrumentals són, juntament amb els humans, els que tenen una relació més directa amb els recursos econòmics.

Finalment, hi ha el recurs de la il·lusió i motivació per fer recerca, que respon a una lògica diferent de l'econòmica i que té a veure amb l'entorn en què viuen els estudiants en les primeres etapes del seu procés de formació, amb polítiques de difusió científica en etapes d'ensenyament secundari i universita-

ri, en haver pogut gaudir de beques en el si d'un grup de recerca, en haver tingut la sort de viure un procés doctoral que els hagi preparat adequadament per ser investigadors. Però no només amb això, sinó que caldran uns trets personals que aporten aquesta empenta tan important per fer recerca i per liderar grups de recerca. La il·lusió és un motor per al treball en investigació i en la cerca de noves vies per aconseguir els objectius.

Els departaments és on de forma natural haurien de confluïr aquests diferents tipus de recursos, al marge de la gran heterogeneïtat d'àmbit, grandària, funcionament o mapa de grups. Podem afirmar, doncs, que el departament ha estat tradicionalment el marc idoni per desenvolupar les activitats de recerca. Tanmateix, l'actual estructura de la recerca a Catalunya posada en marxa fa una dècada (Institució CERCA, parcs científics i tecnològics) ha comportat una disminució del paper dels departaments universitaris i ha allunyat la recerca d'un bon nombre de departaments —que potser eren punters i d'abast internacional—, en favor d'una xarxa de centres creada i incentivada amb la pretensió de ser punters i a nivell rang internacional, però sense una suficient coordinació i lligam amb les universitats. Tot plegat ha portat sovint com a conseqüència la debilitació de l'estructura de recerca de les universitats catalanes, mentre que la contractació d'investigadors punters en els diferents àmbits (la majoria estrangers) ha donat bons resultats en uns casos, però en d'altres està per veure si generarà uns beneficis més elevats que si s'hagués incentivat la investigació dels professors des dels seus departaments universitaris. De fet, en el cas dels centres tecnològics no sempre s'aposta per una recerca de qualitat, sinó per la prestació de serveis a empreses i entitats externes.

En aquesta nova estructura, els investigadors han hagut de sortir de les universitats i integrar-se en nous espais, sovint en nous grups, amb pautes de funcionament sovint diferents, on a voltes s'ha premiat una competitivitat voraç i on han aterrat investigadors de qualsevol procedència amb currículums brillants. Encara que, objectivament, pot semblar que això suposa una millora de les condicions per investigar, alertem que també implica un desarrelament que no ajuda precisament a la concentració d'un professional, que es troba fora del seu marc natural de treball i producció, a la vegada que es crea una estranya situació de bicefàlia, atès que els professors segueixen formant part d'una universitat, de la qual se senten físicament i emocionalment allunyats.

Sota l'objectiu d'augmentar la producció científica, els avenços en el coneixement i la transferència, sovint s'han descapitalitzat les universitats i s'han obviat mancances i punts febles de la nova situació, fet que ha generat problemes de difícil solució en el si de molts departaments. En particular, s'han originat desequilibris intrínsecs pel que fa a les xifres d'investigació a les uni-

versitats catalanes, de manera que són nombrosos els departaments que han perdut pes específic en recerca. De moment, la nostra visió és pessimista, i considerem que tot aquest mapa de noves entitats ha generat una estructura paral·lela que posa més pals a les rodes que no incentiva l'autèntica investigació a les universitats catalanes, tot i que en certs casos ha permès que grups de recerca universitaris participessin en projectes conjunts. Cal reconsiderar les relacions entre aquestes noves estructures i la universitat, la distribució de funcions i en especial les de recerca, les formes de governança i coordinació i la dependència del Govern.

ELS EQUIPS DE RECERCA

No és una qüestió menor ni frívola la referència als equips de recerca en el moment actual. En primer lloc, assenyalem una certa contradicció en la seva valoració. Per una banda, hi ha criteris per a la concessió de sexennis per la CNEAI (Comissió Nacional Avaluadora de l'Activitat Investigadora), segons els quals es penalitza la producció dels equips quan se'n deriven publicacions de diversos autors, que es valoren en funció del nombre i l'ordre (és a dir, es puntua millor un treball signat per un sol autor). Però, per una altra banda, les polítiques científiques d'arreu promouen els grups de recerca en les sol·licituds d'ajuts i, si seguim les directrius internacionals, cada vegada seran més amplis, amb fortes sinergies entre els que tenen punts en comú. Són dues vessants que donen compte de la tasca investigadora de forma dissociada. L'investigador més preocupat pels sexennis tendirà a publicar des de fora d'un equip, plantejament que resulta totalment estrany i fora de lloc en els moments actuals. Tanmateix, cal tenir present que hi ha moltes diferències segons les àrees de coneixement i segons tradicions que tenen el seu pes en el coneixement científic.

En qualsevol cas, els equips de recerca constitueixen el nucli bàsic en l'actual teixit de construcció del coneixement; com tot organisme viu, neixen, creixen, es transformen, moren i, com tot grup humà, tenen períodes diversos de més o menys cohesió, de possible pugna entre líders potencials, de suport explícit o implícit del coordinador del grup i altres membres, de reconeixement de la seva tasca, de proporcionalitat de la dedicació i esforç envers els resultats obtinguts, de més o menys èxit en aconseguir fites, etc. Resulta, doncs, raonable que el perfil de producció dels equips de recerca mostri gràficament una serra amb alternança de moments àlgids (que sovint coincideixen amb la concessió de subvencions a projectes i amb la confluència de publicacions de

treballs) amb altres períodes amb circumstàncies oposades, i en les quals sembla que l'equip decau.

En aquest context és clau la manera com es du a terme el canvi intergeneracional dels equips. A Catalunya hem vist com la jubilació d'investigadors de rellevància ha comportat la desaparició o fragmentació de grups de recerca, amb pèrdua d'incidència en el panorama científic. Les institucions i agències avaluadores accepten el lideratge d'una altra persona de menys trajectòria d'una altra generació? Funcionen les co-coordinacions dels binomis investigador sènior-júnior que aquests últims anys s'estan posant en marxa? En equips de moltes universitats catalanes s'ha produït una situació molt complexa quan ha desaparegut de facto el líder o coordinador del grup: per motius de la mateixa política de places que s'ha produït en dues o tres dècades anteriors, hi ha investigadors joves molt brillants, que encara no compten amb la trajectòria per coordinar un grup de recerca; alhora, no són tan brillants molts investigadors de la generació intermèdia, encara que en el seu moment van quedar consolidats amb una plaça de titular o de catedràtic.

Encara trobem una altra contradicció en relació amb la coordinació d'equips de recerca: en el moment actual té sentit també que ens preguntem fins a quin punt es penalitza investigadors de bon nivell de producció científica que no coordinen equips de recerca. En efecte, per una banda es demanen grups grans, amb un índex elevat de massa crítica, mentre que, per una altra, hi ha incentius que conviden molts investigadors al desig de coordinació d'un grup de recerca. Però, òbviament, si creix la grandària dels grups de recerca es reduirà el nombre de coordinadors d'aquests grups.

Calen, doncs, polítiques que evitin aquestes contradiccions i atenguin a les referides vicissituds dels equips, atès que cada vegada més la recerca requereix equips cohesionats i punters que s'esforcin per aconseguir noves fites, a banda de casos particulars d'investigacions d'autor de caràcter individual.

LA COMPETITIVITAT

El fet que hi hagi diferents rànquings (Shanghai, QS, THE, SCIMAGO, Webometrics, CHE Excellence i GU Ranking, entre d'altres) ha contribuït sens dubte que les diferents universitats s'esperonin a pujar posicions, o a mantenir-se quan aconseguen una bona posició, sigui general o sectorial en algun àmbit de coneixement.

El moment actual, d'accés obert al coneixement i d'uns avenços tecnològics que posen a l'abast dels investigadors uns recursos (bancs de dades, estris

d'anàlisi, programes informàtics, accés lliure a moltes revistes científiques amb factor d'impacte, comunicació immediata entre investigadors mitjançant diferents tipus de xarxa, sistemes col·laboratius en la recerca, etc.), impensables fa uns pocs anys, ha d'incentivar la vessant més noble de la recerca, la que implica crear nou coneixement i garantir-ne la qualitat.

En aquest context estimulante, cal assenyalar que la competitivitat pot ser parcialment positiva, però mai de forma absoluta. En primer lloc, sempre que estimuli la superació i no afavoreixi la confrontació entre investigadors, amb els efectes negatius que pot tenir per a la cooperació, tan necessària per al desenvolupament de la investigació científica. En segon lloc, sempre que no vagi en perjudici d'aquells esforços que en situacions competitives no són premiats i queden cancel·lats, ja que suposen una situació d'ineficiència. Cal, per això, que estigui ordenada d'acord amb els principis ètics a una adequada praxi, i en funció d'una realitat a voltes complicada i no gens planera. L'ètica en el món de la recerca ha estat a vegades oblidada o menyspreada, encara que no de forma explícita. Té moltes vessants a tenir en compte, des de qüestions relatives a temes d'autoria, fins a les que fan referència a obtenció, emmagatzemament i tractament de dades, aprofitament de dades obtingudes amb anterioritat, permisos, etc. La competitivitat és èticament i científicament positiva, sempre que en desenvolupar-la no es vulnerin les regles establertes i la praxi sigui adequada. La sana competitivitat implica mantenir un ritme intens de producció i assolir les fites elevades proposades. Qui competeix ha de fer les tasques que té assignades, i afegir-hi un plus, que és el que li permet destacar a partir de les regles del joc establertes. Però no seria aquest el cas de qui atropellés d'altres per publicar més, o que fes ús d'informació il·lícita per aconseguir una troballa científica, o que fes un ús fraudulent d'idees d'altres presentant-les com a pròpies, o que hagués ideat algun sistema de bypass respecte a comitès ètics o revisors dels seus treballs. En principi, hem de pensar que el gran gruix de la recerca científica és fruit d'una sana competitivitat, però igualment hem d'estar alerta per a casos —aïllats, però que hi són— en què no ho és. I ho hem de fer especialment des de la perspectiva de polítiques de recerca que hi posin fre, i actuant amb tota fermesa respecte als comportaments delictius, tant pel que ells mateixos representen com pel caràcter pedagògic i propedèutic que comporta la seva sanció. Seria molt positiu que des de la perspectiva de les universitats catalanes es pogués intervenir per apaivagar la competitivitat desenfrenada que posa pals a les rodes en els llocs on és.

FORMACIÓ PER A LA RECERCA I DOCTORAT

En la continuïtat de la recerca, el paper de la formació doctoral, en tant que precursora de la massa crítica que en uns anys dominarà el gruix de la recerca a Catalunya i arreu d'Espanya, d'Europa i del món, és absolutament rellevant.

Ara més que mai, tal com està previst en el Reial Decret 99/2011, i segons el Preàmbul, el doctorat està especialment dirigit a la formació d'investigadors, i diu textualment: «El componente fundamental de la formación doctoral es el avance del conocimiento científico a través de la investigación original». Considerem que hi ha motius per a l'esperança pel que fa a l'estatus que adquiriran els doctorands, per més que en el dia a dia ha resultat molt complicat el procés d'acreditació de programes de doctorat —i encara ho està sent— i que tots els processos que envolten el doctorat impliquen molts tràmits burocràtics que els dificulten. Esperança perquè hi ha, en primer lloc, la motivació i voluntarisme de molts investigadors per tirar endavant la direcció o codirecció de tesis doctorals, que és una condició necessària, però no suficient en molts casos. Són moltes les hores que es dediquen als doctorands i que no es comptabilitzen enlloc, i això caldria corregir-ho. Cal també que les escoles de doctorat facilitin els processos, i cal que hi hagi titulats de màster que vulguin accedir al nivell superior de formació universitària. En aquest sentit, cal ampliar i revisar el sistema de beques de doctorat. Fem una menció especial a la gran importància que té la tasca pacient, continuada i d'autèntic mestratge dels directors de tesi doctoral, tot i que no tots els professors, encara que siguin bons investigadors, tinguin les aptitud necessàries. Lamentablement, hi ha un ampli espectre de directors de tesi, pel que fa a implicació i proactivitat envers els doctorands: entristeix que alguns es limitin gairebé a signar i es desentenguin de tota tasca de suport i orientació, mentre que d'altres s'hi dediquen a fons i ajuden una verdadera formació investigadora dels doctorands. Cal treballar per posar en valor l'autèntica tasca de direcció de tesis doctorals.

Un segon aspecte a considerar és que una mirada envers el que ha estat el doctorat els últims quinze anys ens mostra excessius canvis de normativa, fins al punt que n'han arribat a coexistir tres alhora (Reial Decret 778/1998, Reial Decret 1393/2007 i Reial Decret 99/2011), la qual cosa és nefasta tant per als doctorands com per als seus directors. Al llarg d'aquest període hi ha hagut molts elements d'heterogeneïtat i algun d'homogeneïtat, que no poques vegades han actuat com a elements de distorsió en el sistema.

Entre els elements d'heterogeneïtat trobem l'aparició a començament d'aquest segle de les tesis com a recull d'articles. En principi, la valoració és positiva, i en alguns àmbits del coneixement, com en ciències de la salut i en

ciències experimentals, es va convertir en la modalitat més escollida, amb molta diferència envers les tesis convencionals. El mèrit principal que se'ls atribueix és l'augment de currículum del doctorand en el moment de defensa de la tesi, cosa certa, a la vegada que comporta una millor inserció en el decurs de la competitivitat abans comentada. Però és igualment cert que es donen circumstàncies molt variades que no garantirien per igual el mèrit d'elaboració de la tesi: resulta ben evident que, atès que en els articles poden participar-hi diferents coautors, si el doctorand es troba en el si d'un equip de recerca potent, la mateixa dinàmica de publicació del seu director li pot donar suport, de manera que l'esforç que haurà fet el doctorand serà infinitament menor que el d'altres casos. Això ens porta de nou a la fortalesa i eficàcia dels equips de recerca, i a la controvertida competitivitat, però deixa al descobert una important esquerda en les garanties d'elaboració de les tesis doctorals. Igualment s'ha de tenir present que en alguns àmbits hi ha poques revistes indexades d'alt nivell, cosa que comporta dificultats si es pretén articular la tesi com a recull d'articles publicats. L'actual normativa (Reial Decret 99/2011), que en alguns aspectes millora les anteriors, fa palesa una àmplia desigualtat en la praxi, contrària a la necessària igualtat d'oportunitats.

I entre els elements d'homogeneïtat, però considerats com a negatius, trobem l'elevat percentatge de màximes qualificacions. És cert que la majoria de tesis doctorals suposen un autèntic treball de recerca, però no prou en alguns casos. Amb un bon grapat d'anys d'experiència, podem afirmar que molts membres de tribunals de tesi se senten condicionats pel fet d'haver estat convidats pel director/a de la tesi a formar-ne part. Considerem que l'actual dissociació en dos actes administratius —la qualificació de la tesi i l'obertura dels sobres a l'escola de doctorat— no resol la qüestió. La conseqüència és indubtablement la falta d'una discriminació adequada dels millors treballs de tesi doctoral, al marge de la dificultat intrínseca que comporta una valoració equitativa entre diferents àmbits de coneixement, i on, sovint, es confon el glamur dels directors amb la qualitat intrínseca de la tesi.

Caldrien també unes consideracions sobre el doctorat industrial. Tot i sent lloable la seva defensa de la capacitat d'innovació i millora continuada en productes, serveis i processos, cal un clar posicionament de manera que fomenti la transferència, però no pas el mercantilisme. En particular, cal ampliar les possibilitats del doctorat industrial en l'àmbit del tercer sector, on resulta bastant més difícil d'aplicar.

I a banda dels programes de doctorat, les universitats han de tenir una cura que qualificaria d'exquisida del procés de consolidació d'investigadors novells, siguin o no doctors, en els denominats habitualment com a grups emergents.

Resulta essencial per tal que preparem a consciència els futurs investigadors. Una possible mesura en aquest sentit seria la revisió de les figures contractuals per tal de permetre altres models de contractació d'investigadors.

La forta crisi econòmica que patim ha fet minvar o fins i tot ha eliminat els esforços que feien les universitats en convocatòries que estaven destinades específicament a aquesta finalitat, i que en certa mesura ha assumit l'AGAUR (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca). Cal dedicar-hi un interès especial, donada la seva incidència en un futur proper. Aquests ingredients constitueixen el nucli de la qüestió perquè puguem tenir una esperança en la continuïtat futura de la recerca. Si no formem nous investigadors, la piràmide d'edat farà cada vegada més complicada la previsió de massa crítica per d'aquí uns anys.

L'AVALUACIÓ DE LA RECERCA

Cal destacar que s'ha avançat molt en l'avaluació objectiva de la recerca, ben conscients que és difícil evitar un grau de subjectivitat en tot sistema d'avaluació per parells o *referees*. És una qüestió gens fàcil, sobre la qual hi ha hagut i hi continuarà havent polèmiques. Per l'experiència que tots hem tingut al llarg de diferents trajectòries hem d'admetre que per avaluar la recerca cal molta equitat, sensibilitat, equilibri, objectivitat i ponderació adequada.

Dins les diferents categories de recerca, i en funció de les respectives convocatòries i requisits demanats, és molt ampli l'espectre de propostes, si es tracta d'avaluar la sol·licitud de projectes competitius. Igualment és molt diversificat el resultat que presenten els investigadors sobre la recerca portada a terme, quan es tracta d'avaluar un informe de progrés o la memòria final d'un projecte. Afegim encara que l'avaluació també pot ser de treballs científics i especialment els articles presentats a una revista per a la seva publicació. En particular, aquí volem destacar que els projectes gairebé mai arriben a l'avaluador de forma cega, donat que hi ha apartats (com ara l'experiència anterior del grup o les fites aconseguïdes) que no ho permeten fàcilment. Aquest és un handicap per al qual s'hauria de trobar solució.

Malgrat aquestes dificultats, l'avaluació de la recerca, en tant que s'utilitzen recursos públics, és un dret i un deure. Binomi d'elements aquí inseparables, perquè l'investigador té dret que mitjançant l'avaluació es reconegui la vàlua de la seva tasca; a la vegada, cada investigador que consumeix recursos de recerca té el deure de fer aportacions en el seu àmbit, amb la màxima cura (hi afegiríem que cal aconseguir un balanç positiu o, almenys, equilibrat).

Com dèiem, tant a escala internacional com nacional, com autonòmica, com en cada institució universitària, s'ha avançat molt en establir sistemes d'avaluació de la recerca que garanteixin la màxima objectivitat, però el que no s'ha pogut aconseguir és impedir que actuï un biaix de subjectivitat. Criteris pretesament objectius, com ara l'índex d'impacte de les publicacions, presenten igualment certes distorsions i discriminacions (per exemple, entre àmbits de coneixement).

El fet és que l'avaluació de la recerca desperta moltes vegades sentiments de falta d'equitat, potser perquè el sistema *inter pares*, que sembla el menys dolent, no sempre funciona. Només així s'entén com les «fílies i fòbies», que haurien d'estar proscrietes en l'espai del coneixement científic, existeixen i generen un malestar molt comprensible.

Ens podríem preguntar per què a voltes els *referees* discrepen quan fan les seves valoracions, però la resposta podria ser controvertida. Per una banda, el panell de revisors de projectes, com s'ha format? Moltes vegades a partir de persones que han manifestat el seu desig d'avaluar i que n'han tingut ocasió a partir d'una crida massiva a un col·lectiu ampli, però que poden tenir plantejaments totalment diversos que comportin resultats ben diferents en l'avaluació de la recerca. I els revisors dels articles que s'envien a una revista? Al marge que en algunes revistes (fins i tot amb bon factor d'impacte) demanen els noms de possibles revisors i els de revisors que són rebutjats pels autors, resulta comprensible que davant de preguntes sobre l'originalitat del tema, o la valoració de l'abast dels resultats, o tantes altres, els diferents revisors tinguin opinions no coincidents.

L'avaluació de la recerca no és quelcom que estigui sotmès a uns criteris que, en aplicar-se, comportin que s'arribi a una convergència fàcil de judicis. Per la rellevància que té, i pel dret dels investigadors que es faci justícia, en la mesura humanament possible, en aquesta tasca avaluadora cal tenir la màxima cura, i establir mecanismes que actuïn en casos de divergència entre avaluadors com una tercera via.

Un comentari a banda requereix el cas d'alguns àmbits que, pel seu caràcter localista (legal, històric, lingüístic, costumista), requereixen elements complementaris d'avaluació per mantenir-ne l'equitat i objectivitat. És el que ocorre en àmbits com l'arqueologia, el dret, la geografia, la filologia, etc., que des de fa anys demanden un tractament específic en les avaluacions. Entenem que en aquests espais específics del coneixement igualment s'ha d'aconseguir objectivar criteris que siguin capaços d'avaluar els mèrits al marge de l'especificitat que comporten.

EL FUTUR DE LA RECERCA I CONNEXIÓ AMB LA TRANSFERÈNCIA A LA SOCIETAT

El futur de la recerca mai ha de caure en el mercantilisme, que seria una forma de prostituir-la. El futur de la recerca cal que reculli l'esperit autèntic de generació de coneixement, sigui en recerca bàsica o aplicada, i de transferència múltiple a la societat, des de diverses formes d'actuació. La recerca és un dels espais més sensibles per fer front al mercantilisme. Ni la universitat és una empresa, ni l'estudiant un client, ni un càrrec universitari un empresari. I les lleis que regeixen la recerca tampoc han de ser les del mercat. Ans al contrari, la investigació, i especialment des de la seva vessant aplicada —però també a més llarg termini des de la bàsica—, ha de contribuir a una transferència positiva per a la societat, des de múltiples espais d'actuació i en tots els indrets imaginables.

Cada vegada més, cal que els resultats de la recerca no quedin en una memòria enquadrada que llueixi en uns prestatges i que serà oblidada al cap de poc temps, encara que hagi servit perquè els seus autors n'obtinguin el benefici en una avaluació positiva. Avui en dia, resulta imperiós que la recerca connecti amb la societat, i que la generació de coneixement que ha implicat es transformi en beneficis per als ciutadans, en un espectre que pot ser molt diversificat i heterogeni, però que, en qualsevol cas, inclogui aquest compromís per dotar de més valor els recursos emprats.

Les successives generacions d'investigadors heretaran les llums i ombres del moment actual. Possiblement l'estat de la qüestió en els diferents espais del saber i del coneixement serà cada vegada més robust i ferm, i amb més informació sobre els avenços que es produeixen en els països més evolucionats i que destinen més recursos a la recerca. Però de tenir aquesta informació a generar coneixement de primer nivell pot haver-hi una gran distància, que segur que es magnificarà en la mesura que se segueixin patint retallades de recursos. Tenim moltes evidències de millores substantives en nivell de recerca i fites aconseguides quan s'augmenta el volum de recursos destinats.

CONCLUSIONS

Molts aspectes són els que requereixen reflexió, i hi ha una llarga llista d'interrogants als quals cal donar resposta. Cal un debat sobre múltiples qüestions que envolten la recerca a la universitat, i que ens porten a la pregunta oberta sobre la política científica a Catalunya i sobre el marge que pot tenir cada universitat per establir actuacions i prioritats.

La política de personal. Les condicions laborals del PDI i la qualitat de la universitat

El moviment de PNN (professors no numeraris) dels anys setanta i vuitanta del segle passat va tenir com a objectiu central aconseguir un contracte laboral com a via per a una estabilitat controlada. Finalment, la LRU (Llei de reforma universitària) va optar per la funcionarització del PDI (personal docent i investigador). En canvi, a Catalunya s'ha apostat pel professorat contractat estable a tots els nivells, principalment a través del programa Serra Húnter. D'altra banda, els últims anys s'ha progressat, encara que insuficientment, en les col·laboracions internacionals i en estades i intercanvis temporals. La mobilitat, però, presenta més dificultats a causa, en gran part, dels problemes addicionals de rotacions o de canvi de domicili. En canvi, la regulació del professorat extern (associat) no ha estat efectiva, ja que sovint s'ha superat el percentatge màxim legislatiu i s'ha desvirtuat la caracterització teòrica de professionals que aportaven la seva experiència externa.

Des de llavors s'ha produït també una notable ampliació i renovació de les plantilles, a redós del creixement de la universitat. Però els darrers anys de crisi han significat un alarmant retrocés en aquest aspecte, no només per la reducció d'efectius, sinó sobretot perquè afecta la generació jove (probablement la més ben preparada de la nostra història), de forma que es bloqueja el relleu generacional, fet que constitueix un mal irreparable a termini curt i mitjà. A més, les condicions generals dels contractes laborals a l'Estat espanyol han canviat, especialment arran de les dues darreres reformes laborals, de manera que s'ha generalitzat una situació de precarietat agreujada per la crisi econòmica. I és en aquest marc de precarietat laboral que ens trobem amb un informe elaborat per una comissió de suposats experts,¹ ideològicament propers al partit en el govern, que propugna reforçar la via del professorat contractat.

Naturalment, aquest model de professorat precari no és casual, i es vincula a les concepcions que pretenen aproximar el govern de les universitats encara públiques als criteris «empresarials» propis d'un capitalisme idealitzat i neoli-

1 El conegut com a «Informe Wert» (Miras Portugal, 2013).

beral, encara que la seva concreció en la universitat ens recorda sovint l'autoritarisme parafeudal dels temps del franquisme, en el qual la direcció dels departaments era monopolitzada per catedràtics que assumien un paper propi de senyors feudals. Tanmateix, la universitat s'enquadra en les anomenades «organitzacions de professionals», és a dir, aquelles en les quals el seu bon funcionament depèn essencialment de la capacitat i l'actitud dels seus membres. Lamentablement, es pretén substituir aquest funcionament cooperativista pel de la simple relació patrons/assalariats.

El que és singular, però, és que el model de capitalisme al qual es vol apropar la universitat, basat en una gestió autoritària i una mà d'obra precària, solament podria ser funcional en una economia de baix nivell tecnològic, fonamentada en el treball en cadena, en la qual els treballadors manquen de qualsevol capacitat d'iniciativa i es limiten a activitats repetitives de caràcter rutinari, en allò que clàssicament s'ha anomenat «taylorisme». Precisament l'anomenat «toyotisme» intentava donar resposta a les deficiències del model «taylorista», que encaixen malament en una economia sotmesa a ràpids canvis tecnològics, en la qual molts treballadors i treballadores es veuen forçats a assumir responsabilitats envers la innovació en l'àmbit de la producció, encara que, sota el capitalisme, la seva actuació estigui supeditada a les decisions dels propietaris privats dels mitjans de producció. Però aquestes responsabilitats i treball d'innovació són difícilment compatibles amb una precarietat que dificulta el compromís amb l'empresa en la qual es treballa. Amb contractes temporals, o en una situació en la qual la continuïtat a l'empresa depèn de la decisió arbitrària de l'empresari, el treballador té pocs estímuls per no limitar-se a complir ordres, sinó aportar la seva iniciativa i creativitat a la millora de la producció. Per això, fins i tot quan es tracta d'entitats privades lucratives, aquestes «organitzacions de professionals» s'han de regir per la corresponsabilització i el convenciment. De fet, en les empreses més innovadores la gestió de personal està evolucionant cap a la «coopetició», cap a la compartició de la informació i la responsabilitat, i en definitiva, cap a la corresponsabilització.

I precisament la universitat és un àmbit en el qual és essencial la iniciativa del personal docent i investigador (i també de la resta del personal). La necessària llibertat de càtedra no és un privilegi feudal dels catedràtics, encara que alguns ho puguin haver interpretat així, sinó un tret fonamental per a la docència universitària. De la mateixa manera que la llibertat d'investigació és també fonamental per a aquesta. Potser alguns conceben la universitat com una empresa taylorista, en la qual el professorat es limita a recitar un llibre de text i a produir titulats en cadena, però això té poc a veure amb la universitat que necessitem en aquest punt del segle XXI. La necessitat de corresponsabilització és

especialment aplicable a la universitat, en tant que servei públic tal com defensem, i on el voluntarisme i la creativitat del seu personal han estat i són del tot necessaris. Més encara, aquests valors formen part dels seus objectius educatius. Seria un contrasentit que la universitat, pionera en aquesta direcció, l'abandonés ara que s'està adoptant en altres àmbits.

No és casual que la darrera Declaració de Bucarest en el marc del procés de Bolonya parli de la necessitat de fomentar el pensament crític, ja que és essencial tant per a la formació integral de la persona com per a la formació de professionals amb capacitat d'introduir millores a través tant d'innovacions com de la recuperació de troballes històriques quan un nou context ho requereixi. Però si el pensament crític és important per al col·lectiu estudiantil, és essencial perquè el professorat pugui acomplir la seua funció docent i investigadora, perquè pugui actualitzar els coneixements que ha d'impartir en la seva docència i perquè pugui empenyer ell mateix les fronteres del coneixement en la seva activitat investigadora.

Doncs bé, ni la llibertat de càtedra ni l'exercici de la crítica pel professorat són viables si aquest es troba en una situació de precarietat, de dependència de qui l'ha contractat i en pot prescindir quan es desviï d'una actitud submissa. Certament, incrementar el percentatge del professorat en situació precària, potenciant l'arbitrarietat tant en la seva contractació com en el seu acomiadament, reforçaria les relacions paraf feudals entre aquells que ostenten el poder de contractar i acomiadar i aquells que ocupen una posició de servitud cap a ells, però no garantiria el compromís amb la universitat, que és necessari per al desenvolupament d'aquesta com un projecte col·lectiu compartit. En resum: l'estabilitat és una necessitat tant del personal com de la mateixa universitat.

No és casual que les universitats de l'Estat espanyol hagin viscut un important desenvolupament, tant en docència com en investigació, arran que bona part del seu professorat ha accedit a condicions d'estabilitat en les quals ha pogut dur a terme la seva activitat sense una espasa de Dàmocles penjada damunt del cap al final de cada curs, i que ha pogut participar d'alguna manera, junt amb la resta del personal i amb els estudiants, en major o menor proporció, en la definició dels objectius a perseguir per la seua universitat. I els que semblen voler tornar a mètodes propis del franquisme, encara que ho adornen amb eufemismes i terminologia suposadament «moderna», haurien de recordar quin era el nivell que tenien les universitats en aquell període.

Certament, les nostres universitats tenen encara moltes deficiències, tant en participació democràtica com en les condicions de treball del seu personal, especialment quan les retallades en el finançament i en les plantilles del professorat suposen una sobrecàrrega de feina que no facilita l'adequada combinació

de les tasques docents i investigadores. Però no serà tornant a models anteriors com es millorarà la universitat.

És necessari que el professorat universitari tingui una carrera docent ben definida, gestionada des de l'autonomia de cada universitat, amb l'eventual participació d'experts aliens i en el marc del respecte a la llibertat de càtedra, evitant que la Generalitat —o qualsevol instància externa— nomeni la major part dels membres dels tribunals de selecció, com es fa al programa Serra Hùnter, de manera que el seu accés es realitzi de forma efectiva basant-se en principis de mèrit i capacitat, sota un control objectiu dels criteris utilitzats, i que la seva continuïtat i promoció depenguin tan sols del bon acompliment i de la qualitat en l'exercici de les seves funcions docents i investigadores, que no haurien de ser entrebancades amb l'assignació de funcions administratives que no els pertoquen.

Durant molt de temps s'ha reivindicat el cos únic per a la carrera docent universitària. Però això no és únicament una qüestió de reivindicació laboral, sinó una qüestió de racionalitat. No és racional mantenir cossos diferents de catedràtics i titulars per realitzar essencialment les mateixes tasques. Els únics motius per al seu manteniment són, per una banda, el corporativisme del cos «superior», que tem la seva menysvaloració si es dilueix en un cos conjunt, i, per altra banda, la voluntat de mantenir un nou obstacle competitiu per a la promoció en la carrera docent funcional. Però si ens desfem del parany de la competitivitat conclourem que és més adequat que la promoció es realitzi basant-se en els mèrits propis que no pas en relació amb els demèrits dels altres. Per progressar en el propi lloc de treball és més adient una habilitació no competitiva que un concurs selectiu.

Per evitar greuges comparatius, cal anar, a més, a la convergència entre la via funcional i la contractual, amb una estabilitat controlada, amb uns criteris objectius per a la selecció en l'accés i amb criteris de suficiència en el desenvolupament de les funcions docents i investigadores per a la continuïtat i promoció, amb un control objectiu que eviti l'arbitrarietat i la persecució de l'heterodòxia. L'objectiu no és tenir una plaça en propietat, sinó un lloc de treball estable. En la situació actual teòrica, la selecció es concentraria en l'accés a un contracte temporal (quatre o cinc anys) a temps complet, després de les etapes de doctorat i postdoc. Una avaluació favorable de la tasca desenvolupada durant aquest temps hauria de comportar automàticament l'accés a una plaça estable, sotmès a avaluacions periòdiques per a la seva continuïtat i per a eventuais promocions.

Després de l'accés a la funció docent, que s'ha de fer a través d'un concurs selectiu, i per tant eventualment competitiu, cal fugir d'un model pervers en el

qual la carrera docent es convertiria en una carrera d'obstacles, en la qual el professorat estaria més preocupat a superar l'obstacle propinent que a realitzar correctament la feina. Aquest model, que ja s'ha plasmat en la LOMCE i que sembla correspondre a una concepció global que tractaria la vida sencera com una carrera d'obstacles des del bressol fins a la mort, té també efectes molt negatius per a la universitat. Els que alaben la competitivitat com a motor de progrés, i pretenen que cada pas de la carrera docent depengui de la confrontació amb altres col·legues, haurien de pensar en els efectes negatius que té aquesta confrontació per a la cooperació, tan necessària per al desenvolupament de la investigació científica.

Cal recordar que el progrés de la investigació en el nostre món no depèn ja únicament del treball d'equips reduïts sota la direcció d'un cap, sinó també de la cooperació sense fronteres a través de la qual cada investigador es pugui beneficiar del treball dels altres per desenvolupar la seva pròpia investigació. En aquest marc, tot el que fomenti les capelletes, els rancors o el secretisme envers els que apareixen com a competidors per disputar la continuïtat o la promoció en la carrera docent i investigadora, són obstacles, no ja només per a cada persona individual, sinó per al progrés general de la investigació i de les universitats. El camí per superar l'aïllament i l'endogàmia no és obstaculitzar la carrera docent dins de la mateixa universitat, sinó afavorir la cooperació entre el professorat de les diferents universitats.

Certament, és important fomentar estímuls per progressar en la tasca docent i investigadora del professorat. Però aquests estímuls han d'orientar-se a superar les deficiències, corregir els errors i procurar bones condicions de treball, cercant el suport recíproc de companys i companyes per impulsar l'emuació, l'assimilació de les bones pràctiques alienes per cercar la pròpia superació. Perquè es tracta, en definitiva, d'aconseguir un professorat que treballi i progressi en condicions estables i controlades amb criteris objectius per participar lliurement i críticament en la tasca col·lectiva de desenvolupar una docència i investigació de qualitat al servei de l'interès públic, del país que alberga la universitat i del progrés de la humanitat.

El col·lectiu d'estudiants: el més nombrós i més oblidat del sistema universitari català

COM ÉS LA VIDA D'ESTUDIANT ACTUALMENT EN UNA UNIVERSITAT CATALANA

L'estudiant és aquella persona que es dedica a l'aprenentatge d'alguna ciència, art o professió. Accedir a l'educació superior ha estat durant molts anys garantia d'ascens social. És innegable el paper d'ascensor social que ha mantingut la universitat durant moltes dècades; i no només això, sinó que ha estat un espai de creació, de participació, de desenvolupament i creixement personal.

Ara bé, en els darrers anys hem vist com ha canviat el fet de ser estudiant universitari a Catalunya: l'impacte de la crisi econòmica, l'aplicació del Pla Bolonya (i el que se'n deriva) i l'augment dels preus han suposat un canvi en la mentalitat i estil de vida de l'estudiant.

Per un costat, la crisi econòmica ha afectat molt el col·lectiu d'estudiants universitaris i les oportunitats de desenvolupar-se a la universitat. Cal recordar que poder estudiar al sistema universitari català depèn sobretot del suport econòmic familiar. Les unitats familiars són en la majoria de casos els principals mecenes del col·lectiu; es fan càrrec de les despeses de la vida universitària, tant del cost pròpiament dit de les matrícules com de l'habitatge, el transport, l'alimentació, la roba, el telèfon... Així doncs, els efectes d'una crisi econòmica que ha sacsejat les famílies (atur, recessió i precarietat laborals) també han afectat el col·lectiu d'estudiants, especialment el de classe mitjana, ja que disposa de menys recursos per destinar a la vida universitària. Per altre costat, la crisi econòmica ha comportat un canvi de política de preus, taxes i beques. El curs 2011-2012 es va aprovar un augment desmesurat dels preus de les matrícules universitàries, al·legant una presumpta tarificació progressiva de la universitat en funció de la renda de la unitat familiar de l'estudiant. No obstant això, aquesta tarificació progressiva és difícil d'entendre i de sol·licitar, ja que els tràmits són llargs i enrevelats; i en definitiva difícil d'aplicar: el resultat és que més de la meitat dels estudiants paguen el màxim establert.

Així doncs, l'efecte de la crisi sumat a la pujada de preus sense anar acompanyada d'un augment de les beques ha comportat que avui en dia la majoria

d'estudiants s'hagin vist forçats a compaginar la universitat amb una feina —sovint precària— que els permeti mantenir-se.

L'aplicació del Pla Bolonya és un moment rellevant en el procés de construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). Teòricament, l'objectiu era construir una comunitat universitària europea, on l'estudiant guanyés en drets. És cert que l'aplicació del Pla Bolonya ha comportat coses positives, com l'adopció d'un sistema de titulacions comparable entre els diferents estats europeus (basat en els crèdits ECTS, Sistema Europeu de Transferència de Crèdits) o la consolidació de projectes com el programa Erasmus, però l'aplicació errònia n'ha comportat moltes de negatives a l'estudiant de l'Estat espanyol. Així doncs, la divisió de la carrera universitària en una etapa de grau i una de màster ha encarat els estudis i ha truncat la funció d'ascensor social que desenvolupa la universitat, ja que el sistema només garanteix l'accés a un grau (en teoria, perquè el màster ha d'estar orientat al mercat laboral). A més a més, l'EEES tenia com a objectiu que l'estudiant fos el centre de l'aprenentatge, fet que va comportar la introducció d'unes avaluacions continuades sovint mal dissenyades que tenen com a conseqüència un augment de l'exigència en hores sense un augment proporcional de l'aprenentatge. Tot plegat en detriment de la implicació de l'estudiant a la universitat i en la societat.

L'ACCÉS A LA UNIVERSITAT: EL REpte D'ACONSEGUIR LA IGUALTAT I LA DIVERSITAT

Entenem per accés a la universitat el dret que té la població de sol·licitar l'admissió en una universitat per tal de cursar estudis superiors. Les beques i ajuts a l'estudi teòricament existeixen per tal de garantir aquest dret a tots els estudiants, amb independència de la condició socioeconòmica o el lloc de residència.

Cal dir que encara a dia d'avui la classe que accedeix amb més facilitat a la universitat és la classe alta, amb percentatges escandalosos als màsters. El motiu l'hem de buscar en un sistema de preus, taxes i beques que, tot i que intenta evitar que cap estudiant quedi fora de la universitat per motius econòmics, a la pràctica no ho aconsegueix. El sistema de beques Equitat que promou la Generalitat de Catalunya no és més que la minoració del preu del crèdit en funció de la renda de la unitat familiar després d'un seguit de tràmits llargs i enrevessats. La beca general del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports, d'altra banda, garanteix que el sector del col·lectiu amb autèntiques dificultats econòmiques pugui tenir la matrícula gratuïta i una quantitat addicional variable en cas que tinguin bons resultats acadèmics i es dediqui en exclusiva a la

universitat (és a dir, que matriculi 60 ECTS per poder optar a una quantitat superior a 60 euros). Deixant de banda que això atempta directament contra el dret d'accedir a la universitat independentment de la condició econòmica (una persona que s'ho pugui permetre pot suspendre i una que no s'ho pugui pagar no), el sistema és pervers: les beques es cobren molts mesos després d'haver pagat la matrícula i de manera incerta, donat que és difícil saber quina serà la quantitat rebuda. Les conseqüències del sistema de preus, taxes i beques dissenyat tant per la Generalitat com pel Ministeri fan que tot sovint les unitats familiars hagin de fer un sobreesforç econòmic, sobretot per costejar les despeses que comporta viure i estudiar: els costos de la residència durant el curs, el transport, l'alimentació o la vestimenta són majoritàriament assumits per les famílies de l'estudiant i són escasses —per no dir gairebé nul·les— les opcions que una beca cobreixi aquests imports actualment. És per això que diem que encara a dia d'avui l'accés no és just des d'un punt de vista social: no tothom té garantit l'accés a la universitat.

La població que accedeix a la universitat en el segle XXI és més heterogènia que la que trobàvem en el segle passat. No només s'ha donat l'oportunitat d'entrar a la universitat a les classes socials més desafavorides, sinó que hem viscut una feminització de les aules i la incorporació als estudis de persones migrades, així com la progressiva entrada d'estudiants amb diversitat funcional. Les estratègies de les diferents universitats catalanes per atraure estudiants han aconseguit, gràcies als programes a distància, fins i tot reincorporar als estudis persones adultes que no havien passat per la universitat. Així doncs, és innegable el progrés cap a un sistema universitari més inclusiu i divers. Ara bé, encara queda molta feina per fer per garantir l'accés de tots els col·lectius a la universitat! Cal seguir treballant aspectes com la integració de totes les persones a la vida universitària, particularment d'aquelles amb diversitat funcional i de les migrades.

Un tercer aspecte que cal destacar és la via d'entrada i l'orientació rebuda. La normativa d'accés a la universitat ha canviat diverses vegades els últims anys, fet que ha afectat especialment l'estudiant procedent de cicles formatius de grau superior (CFGs) en el moment d'eliminar les quotes reservades per a ells i oferir-los la possibilitat de realitzar les proves d'accés a la universitat (PAU), puntuades actualment sobre 14 per la possibilitat de realitzar exàmens complementaris. L'últim canvi normatiu és la substitució de les PAU per una revàlida en acabar segon de batxillerat i que es desconeix com s'adaptarà als estudiants procedents de CFGs. A més, cal dir que el sistema universitari català no treballa per a l'orientació de l'estudiant, sinó per a la seva captació: l'existència de graus amb competències similars, però amb noms més seductors

(tant del mateix grau com de les matèries a cursar), l'estètica i marca de les diferents universitats i la proximitat són els factors que l'estudiant té més en compte a l'hora de triar un grau quan ja té clara la branca concreta del coneixement cap a la qual dirigir-se.

Quins són els reptes?

Un accés a la universitat més equitatiu i igualitari

Equitat i igualtat no són conceptes sinònims, sinó que presenten una diferència de matís important. Entenem per equitat el tracte imparcial a tots els individus respectant-los i tenint-ne en compte les diferències. Així doncs, un sistema de preus, taxes i beques equitatiu és aquell que treballa per garantir el dret d'accés a la universitat amb independència de la condició socioeconòmica i la localitat d'origen; és a dir, un accés proporcional a la composició de la societat. Per contra, entenem per igualtat que totes les persones tinguin els mateixos drets i oportunitats, sense privilegis. Quan parlem d'un sistema d'accés igualitari ens referim a la capacitat de la universitat de minimitzar les diferències socials existents.

En aquest sentit, tenim un sistema universitari que és cada cop més equitatiu, però que està lluny de ser igualitari. L'entrada a la universitat és força equitativa, i podem dir que és cert que pràcticament ningú queda fora de la universitat per motius econòmics. Ara bé, un cop a dins del sistema universitari no hi ha una igualtat d'oportunitats. L'estudiant que ha de compaginar una feina amb els estudis no té les mateixes oportunitats que aquells que tenen garantits els aspectes econòmics.

Replantejar el model de preus, taxes i beques és fonamental per tal d'assolir un sistema universitari més equitatiu i igualitari. La universitat gratuïta, pagada a través dels impostos, seria la millor manera de garantir l'accés universal amb independència de la renda. Tot sovint s'allega que l'educació superior no pot ser gratuïta amb el pretext que no totes les classes socioeconòmiques hi tenen accés i seria injust que les més desfavorides paguessin l'educació superior a aquelles que hi accedeixen. La resposta a aquesta fallàcia —que, precisament, reconeix que avui en dia encara no hi ha equitat ni igualtat en l'accés a la universitat— ha de ser que l'educació ha de ser gratuïta com a dret humà que és, i que en tot cas cal actuar per disminuir l'efecte que té la classe social en l'educació en les etapes prèvies a la universitat.

Un cas particular de desigualtat en l'accés a la universitat el trobem en l'accés als màsters. En el model actual, els preus de màster són més elevats que

els de grau i les beques són més difícils d'obtenir pels requisits econòmics i acadèmics més exigents. Això comporta que si bé la pràctica totalitat d'estudiants poden matricular-se a un grau amb independència del seu origen socioeconòmic, és complicat cursar un màster sense fer front a una despesa sovint molt important. Com a conseqüència, actualment trobem truncat el paper d'ascensor social que ha de tenir la universitat, ja que és un ascensor que només arriba fins al nivell de grau. Així doncs, per tal de garantir la igualtat d'oportunitats amb independència de la posició socioeconòmica de l'estudiant és important equiparar l'accés a les dues etapes de la carrera universitària (grau i màster, un total de 300 ECTS) pel que fa a preus, taxes i beques.

A més, i per tal de garantir la plena igualtat de tot el col·lectiu d'estudiants universitaris, caldria adaptar el sistema de beques a la realitat individual de cadascun dels individus, personalitzant-lo en cada cas. Cal introduir beques que puguin cobrir les necessitats de mobilitat, habitatge i alimentació a aquell sector dels estudiants que no pugui fer-hi front per si sol. No necessàriament haurien de ser quantitats monetàries, sinó que perfectament es podria introduir el concepte de beca en espècie (títol de transport gratuït per a aquells estudiants que no puguin assumir el cost del desplaçament, disposar d'un banc d'habitatges de propietat pública per a aquells que no puguin pagar-se'n un, etc.).

Un accés a la universitat més divers i inclusiu

Considerant com a eixos de possible discriminació la classe socioeconòmica, el gènere, l'orientació sexual, la identitat de gènere, l'origen racial o ètnic, el lloc de naixement, la nacionalitat, la religió, la llengua o l'afinitat política o sindical, actualment als graus i màsters de les universitats catalanes trobem dades per afirmar que la població que accedeix a la universitat no és proporcionalment representativa del conjunt de la societat. El clar exemple, comentat a l'apartat anterior, és la sobrerrepresentació de les classes benestants, però en trobem més casos.

El fet que les persones no nascudes a Catalunya o filles de progenitors migrants hi estiguin notablement infrarepresentades ens fa pensar que el model educatiu no és tan inclusiu com voldríem amb les persones migrades o amb llengües i cultures diferents (sense menystenir l'efecte que pot tenir que sovint aquest col·lectiu coincideix amb els nivells socioeconòmics més baixos). Estratègies com ara disposar de programes d'integració i seguiment o bé de quotes reservades per a aquests col·lectius, juntament amb la garantia d'accés a la universitat independentment de la condició econòmica, podrien ser bones mane-

res de començar. Cal tenir ben present que les mesures universals «neutrals» poden no ser igualitàries en els seus efectes si no es complementen amb mecanismes de priorització i discriminació positiva. Una oportunitat per desenvolupar aquest accés el trobem en la integració de persones refugiades als estudis que ofereixen les universitats catalanes, ja que caldrà posar en marxa molts protocols per tal de garantir-ne la integració i que no siguin discriminades, per exemple, per motiu de llengua o cultura.

Un altre cas que cal treballar és la infrarepresentació de les persones amb diversitat funcional. És urgent adaptar totes les infraestructures universitàries a persones amb mobilitat reduïda, eliminant barreres arquitectòniques. També caldria adaptar les aules universitàries a les persones amb hipoacúsia o anacúsia, i oferir l'opció d'intèrprets de llengua de signes a les aules, entre moltes altres accions possibles. A més, cal treballar per eliminar l'estigmatització d'aquests col·lectius, que sovint es posa de manifest a través d'un tracte paternalista immescut per part de tots els col·lectius que conformen la comunitat universitària.

Un accés a la universitat més conscient i orientat

L'orientació educativa comprèn les accions dels centres que promouen l'acompanyament personalitzat de l'estudiant a través de la reflexió sobre les seves aptituds, actituds i preferències, amb l'objectiu que pugui triar els estudis superiors amb més visió crítica. En aquest sentit, les universitats haurien de treballar coordinadament entre elles i de la mà amb el Govern i els instituts de secundària per tal de poder oferir una millor orientació educativa a l'hora d'accedir als estudis superiors. Una de les claus serà, precisament, que les universitats cooperin entre elles per l'orientació en lloc de competir per la captació d'estudiants. Així doncs, caldria que l'Oficina d'Accés a la Universitat agafés un compromís més gran en la tasca d'informar i orientar els estudiants prèviament; oferint tota la informació sobre què estudiaran, les competències que obtindran i les sortides professionals de la carrera. Per fer-ho, cal apropar els recursos (les fonts d'informació, però també les activitats i serveis de les universitats que van més enllà de les classes) als col·lectius d'estudiants de secundària i cicles formatius, tant de manera física com per via *online*.

A més a més, caldria establir una normativa d'accés estable en el temps, per tal que l'estudiant pugui organitzar-se amb garanties i seguretat. De fet, si tenim present l'actual context educatiu, on les PAU estan sent qüestionades i reformulades, potser caldria concretar quina és la necessitat de les actuals proves d'accés a la universitat, quins objectius es persegueixen amb aquestes proves,

i replantejar-se si és el model que volem per al sistema universitari català. Finalment, també caldria fomentar i incrementar les vies d'accés d'estudiants que no procedeixen de les PAU, que afavoreixin l'entrada a la universitat de sectors socials que hi són infrarepresentats.

LA IMPORTÀNCIA DE VIURE I ESTUDIAR

Tal com hem esbossat en els apartats anteriors, estudiar a la universitat va més enllà d'assistir a les classes i pràctiques i preparar els exàmens finals. Sovint és un estil de vida que acostuma a estar limitat per la disponibilitat de temps, recursos, ingressos i espais. Cal tenir ben present que la disponibilitat d'ingressos és el denominador comú de les problemàtiques que sorgeixen en intentar compaginar viure i estudiar.

Sembla evident que els ingressos propis o de la unitat familiar són un factor limitant en el rendiment d'un estudiant. Les beques Equitat poden garantir l'accés als estudis de grau amb indiferència de l'origen socioeconòmic, però no garanteixen la igualtat d'oportunitats. La disponibilitat d'ingressos pot reflectir-se en l'expedient acadèmic a causa de la manera com l'estudiant reparteix les seves hores: no és igual que es limiti a anar a classe i estudiar, que, a més a més d'això, hagi de treballar per mantenir-se. També és evident que no és el mateix disposar d'un espai propi a l'habitatge familiar per estudiar que només poder estudiar a les biblioteques públiques perquè la situació familiar no permet l'estudi a l'habitatge. Finalment, cal no oblidar que la disponibilitat d'ingressos afectarà també en l'accés a un tipus o altre d'alimentació i la tria de transport per anar a la classe, entre d'altres.

Hem vist, a través dels exemples anteriors, que la disponibilitat d'ingressos propis o de la unitat familiar pot marcar la disponibilitat de temps, l'accés a transport o a un habitatge adequat, i una alimentació adequada, i repercutir indirectament en l'expedient universitari.

Quins són els reptes?

Un accés als recursos que garanteixi la igualtat d'oportunitats

Els recursos de què disposa una persona en general estan íntimament relacionats amb els ingressos. A més ingressos, més recursos, o, com a mínim, millor accés a aquests. Ho comentàvem en l'apartat anterior: el tipus d'habitatge (re-

curs) al qual pot accedir un estudiant depèn dels seus ingressos. Com també en depenen aspectes com l'accés a un o altre tipus d'alimentació o a un o altre espai per estudiar.

Un exemple concret de disponibilitat de recursos que condiciona els resultats dels estudiants és l'accés a una tipologia particular de les eines pròpies de cadascun dels ensenyaments. Potser l'extrem el trobem en ensenyaments com belles arts, arquitectura o odontologia, on l'estudiant ha d'assumir, a més del cost propi de la matrícula, el del material de treball, que no és precisament barat en aquests casos. Cal dir, però, que assumir aquest tipus de material és una pràctica habitual en la majoria de titulacions. La disponibilitat de programari (*software*) també pot marcar diferències en els recursos; és evident que en funció de la titulació que es cursa es requereixen uns programes o uns altres, però el problema comú apareix quan el programari és de pagament i no lliure, donat que és en aquests casos quan apareixen les diferències en l'accés a recursos i els problemes d'igualtat d'oportunitats.

També trobem els aspectes més senzills i bàsics, com el fet de disposar d'un ordinador millor o pitjor per treballar o d'imprimir els apunts en una font petita per reduir-ne el cost o en blanc i negre en comptes de color. Poden semblar coses sense importància, però la suma global d'aquestes petites diferències pot arribar a repercutir en l'expedient acadèmic. Hem de reconèixer que, tot sovint, no es tracta de suficiència, sinó d'excel·lència. Dit d'una altra manera, la gran majoria dels estudiants tenen accés als recursos bàsics per estudiar, però han de fer un sobreesforç considerable per accedir a millors recursos, que permetran el ple desenvolupament de les competències. Aquestes diferències suposen un cost d'oportunitat per als estudiants que no poden accedir-hi. Cal dir, però, que hi ha estudiants que ni tan sols poden accedir als recursos bàsics i queden exclosos de titulacions com les esmentades anteriorment: cal treballar durament per garantir que tot el col·lectiu tingui accés als recursos que li siguin necessaris per al seu ensenyament.

El repte de la disponibilitat d'espais

A primera vista sembla estrany que la disponibilitat d'espais pugui condicionar el rendiment acadèmic dels estudiants. Tot sovint relacionem tenir zones on estudiar amb taules a les biblioteques, però això només n'és una part. És evident que disposar d'espais ben adaptats, amb bons horaris i amb prou capacitat és un condicionant que cal tenir present, especialment en les èpoques d'exàmens, quan les biblioteques es massifiquen i les seccions addicionals que s'ha-

biliten per als estudiants universitaris esdevenen insuficients per absorbir la demanda o no disposen dels mínims per poder estudiar en condicions. Els espais que la majoria d'estudiants demanen són senzills d'assumir: taula, endoll i cadira en una zona tranquil·la. Els nostres pobles i ciutats tenen desenes d'espais que podrien ser perfectament habilitats. Cal conèixer la problemàtica i adaptar l'oferta a la demanda. Ara bé, no tot el col·lectiu necessita espais així. És freqüent en determinats ensenyaments l'estudi grupal o l'elaboració de treballs en grup, dues dinàmiques en les quals és imprescindible el debat. Aquesta és una necessitat per a la qual no estan adaptades la majoria de biblioteques i sales d'estudi, on parlar està restringit a comentaris en veu molt baixa. Finalment, tot i que podem incidir-hi poc, volem destacar la importància de les zones que envolten els campus universitaris. El simple fet que existeixin espais verds on relaxar-se o fer vida social podria, a través de múltiples maneres, millorar el rendiment dels i les estudiants.

La disponibilitat de temps: no pot ser una qüestió de prioritzar

És freqüent que els joves que estudien a les universitats catalanes hagin d'aprendre a gestionar el temps. Sovint l'experiència universitària implica l'emancipació parcial o total de l'estudiant. Aquest fet tan positiu per a l'enriquiment personal pot tenir un vessant negatiu amb un efecte devastador sobre el rendiment de l'estudiant: el fet de compaginar estudis i feina.

Segons l'estudi *Universitat i treball a Catalunya 2014* de l'AQU, globalment, l'estratègia menys adequada per desenvolupar una feina qualificada és treballar durant els estudis en feines no relacionades amb la titulació. A més, realitzar tasques on no es requereix qualificació durant els estudis té una forta relació amb la posterior assumpció de feines per a les quals s'està sobrequalificat. Així doncs, la problemàtica més greu la trobem, com sempre, en aquell sector amb menys recursos i que necessita treballar per poder-se mantenir mentre estudia (recordem que les beques i ajuts actuals només serveixen per a cobrir el cost dels estudis, i freqüentment de manera parcial). Estudiar a temps complet suposa una jornada laboral completa i fer-ho a temps parcial pot tenir un alt cost d'oportunitat pel fet d'allargar massa la finalització dels estudis. Aquestes situacions generen esgotament i estrès, dos condicionants que poden repercutir molt negativament en el procés d'aprenentatge.

És molt important que els i les joves que estudien a les nostres universitats puguin disposar, a més a més d'hores per dedicar als estudis i a la feina, de temps per a la cura personal i per a l'oci. Dit d'una altra manera, tenir temps

per poder dedicar a practicar un esport, a participar en la vida pública (en una entitat o associació), a la cultura i també a l'oci personal. O disposar de temps per adquirir una formació complementària a la de l'ensenyament cursat, com podrien ser cursos d'idiomes i cicles de conferències. Tot plegat són aspectes que permeten un desenvolupament complet de la persona a partir del treball en competències transversals (com és el cas del treball en equip) i que permeten tenir la ment i el cos més preparats per estudiar.

En el terreny de les titulacions presencials, la distància entre la residència durant el curs i el centre on es cursa l'ensenyament també és un factor important que fa disminuir molt la disponibilitat de temps. És habitual que els centres universitaris estiguin a més de mitja hora de la residència habitual, però trobem força companys i companyes que tenen una hora i mitja de trajecte per arribar a la universitat. És important que reflexionem sobre les conseqüències del fet que una persona estigui cada dia tres hores en un transport públic i quines propostes podem fer per evitar que aquest temps vagi en detriment de la qualitat de vida.

LA PARTICIPACIÓ DELS ESTUDIANTS EN LA VIDA UNIVERSITÀRIA

La participació dels estudiants en la vida universitària cal considerar-la en tres dimensions: la cooperació en els òrgans de govern i de representació estudiantil (participació política i sindical), la implicació en entitats i associacions que dinamitzen el campus (participació cultural i ciutadana) i la implicació en la millora acadèmica i dels ensenyaments (participació acadèmica), ja sigui a través d'entitats sectorials o dels processos de garantia de la qualitat.

Malgrat que actualment totes les universitats tenen una notòria xarxa de projectes actius, engegats i autogestionats pel mateix col·lectiu, val a dir que el percentatge d'estudiants que hi col·laboren és força baix. A més, la participació presenta desigualtats en funció de gènere —són els homes els qui més hi solen contribuir, tot i que hi ha més dones matriculades en ensenyaments de grau i màster— i desigualtats en funció de classe —és el sector amb més recursos econòmics el que contribueix més—. També cal destacar que els estudiants participen més en associacions culturals i acadèmiques que en entitats i associacions polítiques i sindicals. Finalment, cal tenir present el caràcter temporal de la condició d'estudiant: en molts casos quan l'estudiant coneix bé els espais i projectes i se sent còmode per participar és quan deixa la universitat.

Quins són els reptes?

La implicació dels estudiants en tots els estadis de la presa de decisions

Les universitats han d'esdevenir un referent social en formació en valors i comportament ètics. És per això que la democràcia és i ha de continuar sent un valor fonamental, que, lluny d'ésser restringit, necessita un impuls que permeti al mateix temps una millora de la participació i la implicació dels agents de la comunitat universitària en el bon funcionament de la institució, amb una nova cultura de treball i compromís. Això es tradueix en el fet de poder decidir col·lectivament i amb el respecte de tota la comunitat el funcionament diari de la universitat. Si no som capaços de demostrar a les universitats el triomf del diàleg i la cooperació resulta difícil pensar com podran esdevenir una institució de referència per a la societat.

En aquesta línia, l'EEES reconeix els estudiants com a membres de ple dret de la comunitat universitària (de fet, en són el col·lectiu més nombrós) i en preveu la participació en l'organització i els continguts educatius i en les activitats d'altres institucions d'educació superior. Cal potenciar la participació dels estudiants en el govern universitari: hi ha d'haver estudiants en tots els estadis de la presa de decisions. Això significa que l'estudiant s'impliqui en els processos de nivell d'ensenyament (tant en l'elaboració de la memòria i dels plans d'estudi com en els processos de garantia de qualitat, passant per tot el que es coneix com a microsinicalisme: l'elaboració dels horaris i calendaris, l'assignació d'aules, la selecció de l'equip docent per a cada assignatura), en els de nivell facultat i universitat (la gestió de recerca, la planificació i programació de graus i màsters, l'elaboració de pressupostos, la confecció dels objectius i el seu seguiment i valoració) i en la gestió del sistema universitari (fent partícip l'estudiant de les decisions governamentals —polítiques— suprauniversitàries).

Ara bé, perquè l'estudiant pugui participar és imprescindible la formació i preparació dels representants del col·lectiu. Cal que coneguin les funcions dels òrgans en els quals participen i com vehicular les reivindicacions a través seu. També cal recordar que l'estudiant té un pas temporal a la universitat i la renovació del col·lectiu és extraordinàriament veloç: cada cinc anys com a màxim han canviat tots els representants d'estudiants i cal començar de zero la formació dels relleus. També és fonamental el reconeixement de la tasca dels representants dels estudiants; ja no només pel que fa a crèdits ECTS, també de manera global.

La participació dels estudiants en la vida de la universitat

Les universitats han d'esdevenir la punta de llança del progrés social. Volem caminar cap a una societat més justa i la transformació social passa indefectiblement per l'associacionisme i la participació en la vida pública. En el cas de la universitat, els estudiants han de ser el motor que doni vida als campus. L'organització del col·lectiu estudiantil en entitats autogestionades, on participen persones amb trajectòries i contextos diferents, dona un valor afegit al fet d'associar-se. A més, haver d'assumir responsabilitats en l'entitat (des de la responsabilitat de coordinar-la o dirigir-la fins a la de participar activament als actes, accions o assemblees) desenvolupa unes aptituds interpersonals de treball en equip, lideratge, empatia, compromís i autocrítica que difícilment s'obtenen en els ensenyaments universitaris reglats. Les associacions enriqueixen la universitat en múltiples vessants: les associacions polítiques i sindicals tenen la funció d'enriquir el debat; les entitats de cultura popular universitària fomenten la cohesió i dinamitzen el dia a dia dels campus; les culturals i sectorials proporcionen espais de formació complementaris.

Així doncs, caldria introduir mesures destinades a potenciar l'associacionisme universitari, tant garantint a les entitats espais per poder desenvolupar actes, accions i assemblees com dotant-les econòmicament per als projectes que realitzen: sovint aquest finançament de projectes permet fer el salt d'acció de l'entitat mateixa al benefici de tot el col·lectiu. A més, mesures com el fet de disposar d'una franja alliberada de docència permet que els estudiants puguin tenir un temps concret en què poder realitzar projectes en associacions.

La participació dels estudiants en la garantia de la qualitat

El concepte de garantia de la qualitat aplicat a la universitat inclou els processos pels quals s'avalua, s'acredita i se certifica la qualitat en l'àmbit de les universitats. És un concepte que provoca certes reticències, ja que prové del món empresarial. Ara bé, els processos de qualitat tenen, per una banda, la funció de garantir la millora contínua dels ensenyaments a partir de la seva avaluació i, per l'altra, la comparabilitat dels ensenyaments universitaris dintre de l'EEES, ja que els processos d'avaluació es basen en els estàndards i les directrius per a l'assegurament de la qualitat en l'EEES. Normalment associem els mecanismes de garantia de la qualitat del sistema universitari català als processos de verificació, seguiment, modificació i acreditació de les titulacions universitàries, però els processos de garantia de la qualitat també inclouen l'ava-

luació del professorat universitari, un procés que cal potenciar per equiparar les funcions de docència i recerca.

Ja hem dit anteriorment que l'EEES reconeix els estudiants com a membres de ple dret de la comunitat universitària i en preveu la participació en l'organització i els continguts educatius de les universitats i en les activitats d'altres institucions d'educació superior. El Comunicat de Berlín, el de Bergen i el de Lovaina recullen explícitament la necessitat de promoure la total participació dels estudiants; la Llei d'universitats de Catalunya (LUC) i la Llei orgànica d'universitats (LOU) inclouen articles en aquest sentit; i, finalment, els estàndards i les directrius per a l'assegurament de la qualitat en l'EEES requereixen la implicació dels estudiants en universitats i agències, així com la seva participació en els processos d'avaluació de la qualitat d'aquestes institucions.

L'Estatuto del Estudiante Universitario suposa un pas endavant en el reconeixement de la participació dels estudiants en les universitats, i les recomanacions de l'European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) donen una responsabilitat més gran als estudiants en temes de qualitat, implicant-los en els òrgans de govern de les agències i en els processos de garantia de la qualitat. La recent modificació de la Llei de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya incorpora representants dels estudiants al seu consell de govern, fruit de les recomanacions de l'ENQA basades en les avaluacions internacionals 10 que van realitzar-se del 2007 al 2012.

Així doncs, les institucions que vetllen per la garantia de la qualitat al sistema universitari aposten clarament per la participació dels estudiants no només a les avaluacions i les comissions, sinó també als òrgans de direcció. Ara bé, cal tenir present, un cop més, que per tal de garantir l'òptima participació del col·lectiu d'estudiants cal que els seus representants tinguin la formació i els recursos necessaris per dur a terme les tasques assignades.

L'ORDENACIÓ ACADÈMICA DELS ENSENYAMENTS

Les universitats catalanes imparteixen estudis de grau i màster que condueixen a l'obtenció de títols oficials. Són les universitats mateixes les encarregades de confeccionar, amb la participació de la comunitat universitària, els plans d'estudi dels ensenyaments. Més endavant, el Consejo de Universidades —dependent del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports— verifica els plans d'estudi i n'autoritza la implantació; després d'un informe d'una agència de qualitat.

Els estudis de grau tenen com a finalitat l'obtenció d'una formació general, en una o diverses disciplines —això implica que han de tenir aspectes bàsics de la branca de coneixement i matèries obligatòries i optatives—, mentre que els estudis de màster tenen com a finalitat l'adquisició d'una formació avançada, de caràcter especialitzat o multidisciplinari, orientada tant a l'especialització acadèmica o professional com a promoure la iniciació en tasques d'investigació. En el sistema universitari català actualment trobem diversos graus que, tot i oferir una formació bàsica, es venen com a estudis especialitzats mitjançant la modificació del nom de les assignatures i l'orientació dels exemples de les assignatures i les optatives i seminaris a una especialització de la branca de coneixement. Cal posar fi a aquest fenomen urgentment, ja que s'està oferint una falsa especialització.

Fins a l'any 2014, tots els estudis de grau tenien una durada de 240 crèdits ECTS (quatre anys), excepte aquells que tenen una regulació especial i una durada fixada, com medicina (360 ECTS), arquitectura, veterinària i farmàcia (300 ECTS). En canvi, els estudis de màster universitari eren més flexibles: tenien una durada d'entre 60 i 120 crèdits (entre un i dos anys), fet que comporta l'existència de duracions diferents per al mateix tipus de formació. Aquest model 4+1 està establert pel Reial Decret 1393/2007, del 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials. El 30 de gener de 2015, el Consell de Ministres de l'Estat espanyol va aprovar una modificació al Reial Decret, la coneguda popularment com a reforma 3+2. Aquest canvi normatiu permet a les universitats l'oferta de graus d'entre 180 i 240 crèdits, és a dir, d'entre tres i quatre anys, i màsters d'entre 60 i 120 crèdits, d'entre un i dos anys. Tot i que la denominació de «model 3+2» no reflecteix amb exactitud el que marca la llei, és la fórmula que s'ha popularitzat, a causa del fet que la comunitat universitària catalana havia reivindicat aquest model en les lluites contra el Pla Bolonya, quan les condicions per estudiar (taxes, preus, beques) eren ben diferents.

Un dels motius que el Govern de l'Estat espanyol ha donat per a aquesta flexibilització és que tot Europa convergeix en un model 3+2, però això no és veritat. A Europa conviuen tots dos models. Hi ha estats de l'EEEES que han apostat per un model de 4+1, com Àustria, Turquia o Espanya; d'altres, com Bèlgica, Finlàndia o França, van apostar per un 3+2. Això no obstant, els més nombrosos són els que tenen un model mixt: Alemanya, Noruega, el Regne Unit o Holanda tenen titulacions dels dos tipus, i són països on sovint una durada o l'altra està establerta per motius acadèmics.

Durant els primers mesos de 2015, les entitats estudiantils de l'Estat van mobilitzar-se i van començar a analitzar la situació. Paral·lelament, el col·lectiu va sortir a manifestar-se per les inseguretats que generava la introducció del nou

model. Després de la mobilització va arribar la resposta de la Generalitat de Catalunya. La Secretaria d'Universitats i Recerca va crear tres comissions per estudiar l'impacte de la implementació de possibles canvis en l'ordenació de graus i màsters de l'oferta de titulacions universitàries. Aquestes comissions van ser la Comissió de garantia del finançament de les universitats, la Comissió de garantia de l'accés dels estudiants, preus i beques, i la Comissió de garantia de la qualitat acadèmica, on es van incloure representants de l'estudiantat. La Comissió de garantia de la qualitat acadèmica té com a objectiu analitzar les diverses àrees de coneixement dels graus i identificar àmbits on escaigui fer canvis d'estructura, reduint la durada dels estudis de quatre a tres anys, i els màsters associats que cal oferir. Per la seva banda, la Comissió de garantia del finançament de les universitats té com a finalitat estudiar com preservar el finançament de les institucions universitàries, en cas de modificar l'estructura dels ensenyaments universitaris. Finalment, la Comissió de garantia de l'accés dels estudiants, preus i beques té com a objectiu analitzar com garantir que qualsevol modificació no produeixi impactes negatius sobre el col·lectiu estudiantil. Tot i que aquestes comissions van ser inicialment ben rebudes, els acords als quals es va arribar no van suposar cap revolució per al sistema universitari català. Senzillament, es deixava passar l'oportunitat de repensar quin model d'universitats volem i s'apostava per acordar quatre coses, per posar un pedaç més al sistema, però sense canviar-lo.

Quins són els reptes?

Tornar a identificar carrera amb cursar estudis universitaris

Identificar carrera amb estudis universitaris vol dir que s'equiparin les dues fases de l'etapa universitària, el grau i el màster, tant pel que fa a preus, taxes i beques com pel que fa a accés. És a dir, que la diferència entre un grau i un màster sigui exclusivament el nivell de competències adquirides. Equiparar els preus de graus de màster com a primer pas cap a la gratuïtat del sistema universitari, la introducció de beques Equitat a màster i recuperar les beques Mobilitat per tal que tothom tingui l'oportunitat d'estudiar allà on vulgui i no on pot són propostes per assolir aquest objectiu.

Actualment, el Govern de la Generalitat de Catalunya encara no ha assumit el compromís de tornar als preus anteriors a 2011. Tot i que hi ha una voluntat que els preus de màster convergeixin amb els de grau, està subordinada a un augment d'ingressos de la Generalitat. Garantir a preu de grau els quatre primers anys és una mesura clarament insuficient i que trunca el paper

d'ascensor social de la universitat, a més d'anar en contra de la igualtat d'oportunitats. El Govern tampoc ha acceptat introduir beques Equitat a màsters ni recuperar les beques Mobilitat.

Analitzar l'actual sistema universitari i acordar els possibles canvis d'ordenació acadèmica dels ensenyaments a nivell de sistema

Per evitar que el debat sobre el 3+2 o el 4+1 estigui esbiaixat per les pors i inquietuds econòmiques, primer cal assegurar l'accés dels estudiants i el finançament de les universitats. Hauria de ser la Generalitat de Catalunya qui invertís recursos humans i econòmics per garantir bons estudis en termes de qualitat, introducció i aplicació dels nous graus i màsters. A més, cal que la Generalitat incrementi l'aportació econòmica a les universitats públiques, per tal d'evitar que utilitzin l'argument del finançament per optar per un model o l'altre. L'actual model de finançament obliga aquestes institucions a competir entre elles per la captació d'estudiants, en lloc de cooperar. Aquest és, per exemple, el motiu pel qual les universitats confeccionen programes de grau amb un alt nivell d'especialització.

Fins ara, el Govern de la Generalitat no ha invertit recursos ni humans ni econòmics a dur a terme aquesta tasca, que ha estat assumida per cadascuna de les universitats; comprometent-se només a mediar una posterior posada en comú de les propostes de cadascuna d'elles per arribar a acords de sistema. Ara bé, aquests acords només faran referència al nom de l'ensenyament: totes les universitats que tinguin un grau d'un nom determinat hauran de tenir-lo de la mateixa durada, i si volen un programa diferent l'hauran d'anomenar de manera diferent. El que ha garantit el Govern és compensar les possibles pèrdues que puguin tenir les universitats en aplicar el model 3+2. Això comporta que no canviarà el sistema global de finançament de les universitats, del qual sospitem que el col·lectiu estudiantil aporta més del 25% del total que marca la llei.

L'APRENTATGE CENTRAT EN L'ESTUDIANT (INNOVACIÓ PEDAGÒGICA, IMPORTÀNCIA DE LA DOCÈNCIA, FORMACIÓ DEL PROFESSORAT UNIVERSITARI)

Les cinc competències més necessàries que exigeix l'actual món laboral són la solució de problemes, la presa de decisions, el treball en equip, la capacitat de gestió i l'expressió oral. Les persones graduades valoren el nivell de formació

teòrica rebut i, en segon terme, les pràctiques realitzades durant els estudis. Ara bé, els titulats posen de manifest que les cinc competències en què presenten dèficits més importants per desenvolupar la feina són els idiomes, la presa de decisions, la informàtica, el lideratge i la solució de problemes. Trobem, així, que la universitat és útil per transmetre els coneixements teòrics dels ensenyaments, però és incapaç de transmetre, en la majoria dels casos, les habilitats interpersonals i les competències personals que avui en dia són necessàries en la majoria de professions.

Per dur a terme aquest canvi en el plantejament dels ensenyaments cal, però, que primer canviï la concepció de la docència. Segons la LOU, la docència és un dret i un deure dels professors de les universitats, que exerciran amb llibertat de càtedra. A més, també estableix que l'activitat i la dedicació docents, així com la formació del personal docent de les universitats, seran criteris rellevants, atesa la seva oportuna avaluació, per determinar l'eficiència en el desenvolupament de l'activitat personal. Cal tenir present que el Decret 405/2006, del 24 d'octubre, estableix les retribucions addicionals del personal docent i investigador funcionari i contractat de les universitats públiques de Catalunya, que consisteixen en un complement addicional per mèrits de docència, recerca i gestió en el marc de les disponibilitats pressupostàries.

Quins són els reptes?

- a) Adaptar correctament el sistema universitari català a l'Espai Europeu d'Educació Superior.
- b) Reivindicar el paper de la docència a la universitat.

L'OPORTUNITAT DE MOBILITAT INTERNACIONAL

Actualment el sistema universitari català forma part de l'EEES (en anglès, EHEA: European Higher Education Area). Per tal de poder equiparar els graus emesos per universitats catalanes amb la resta dels títols de l'EEES trobem tres estratègies: els crèdits ECTS, el marc de qualificacions per a l'educació superior QF-EHEA (Qualifications Frameworks in the European Higher Education Area) i el suplement europeu al títol (SET). Els crèdits ECTS (European Credit Transfer System) representen l'equivalència entre les hores de treball per cada matèria: amb el sistema de crèdits ECTS es poden comparar els plans d'estudi, ja que es pot calcular quantes hores ha dedicat un estudiant a cada matèria. El

marc europeu de qualificacions per l'educació superior (QF-EHEA) assigna un rang a cadascun dels títols universitaris, el qual és molt útil per poder comparar el nivell de formació de diferents individus. Aquest es divideix en *Short Cycle*, *First Cycle*, *Second Cycle* i *Third Cycle*. L'equivalència espanyola és el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), que estableix que els títols de graus són *First Cycle* (MECES-2), els títols de màster són *Second Cycle* (MECES-3) i els doctorats són *Third Cycle* (MECES-3). Això és molt important de cara a l'actual debat de reordenació acadèmica dels ensenyaments, donat que un grau de 180 ECTS o de 240 ECTS tindrà el mateix rang: *First Cycle*. Finalment, el SET és un document que acompanya cadascun dels títols universitaris de caràcter oficial que conté informació sobre els estudis cursats i els resultats obtinguts, però també sobre les competències adquirides. Això —de manera hipotètica— permet que, indiferentment del lloc on s'estudiï, les competències que atorga el títol serviran a qualsevol estat de l'EEES.

Tot això permet i afavoreix la internacionalització dels estudiants i la mobilitat del col·lectiu entre els diferents estats de l'EEES. Una estada internacional és una experiència enriquidora, en la qual s'obtenen tant competències lingüístiques com habilitats interpersonals. Ara bé, aquesta possibilitat no pot generar desigualtats d'oportunitats: tal com estan planificats actualment els programes de mobilitat internacional, el sistema de beques i ajuts per realitzar estades i el cost de viure a l'estranger fan molt difícil que tothom pugui accedir a la internacionalització per raons econòmiques. Avui en dia les universitats catalanes ja disposen de serveis d'orientació a l'estudiant que vol realitzar estades internacionals. Aquests serveis, dit sigui de passada, són dels més coneguts i valorats pel col·lectiu. És als serveis d'orientació on l'estudiant té accés a la informació de tipus acadèmic i burocràtic: des de quin és el pla d'estudis a cursar fins al suport amb la gestió de les beques i convenis. Per contra, no són tan eficaços a l'hora d'oferir informació sobre l'entorn de la universitat d'acollida, de manera que la cerca d'allotjament es converteix en el primer dels reptes dels estudiants que realitzen una estada internacional.

Quins són els reptes?

Adaptar correctament el sistema universitari català a l'Espai Europeu d'Educació Superior

La implantació de l'EEES a Catalunya s'ha fet tard, ràpid i malament. El sistema universitari català (SUC) hauria d'aprofitar l'oportunitat de poder intro-

duir canvis en l'ordenació acadèmica dels ensenyaments per ser més ambiciós i repensar totalment els pilars que el fonamenten: abans de la introducció dels nous plans d'estudi pensem que caldria aconseguir un nou model de finançament de les universitats públiques de Catalunya, més transparent, estable i amb un percentatge més elevat d'aportació pública. Aquesta oportunitat afavoriria la internalització dels ensenyaments de grau i de màster que ofereixen les universitats del sistema universitari català, optimitzaria els recursos de les universitats i serviria per a fer ensenyaments de reconeguda excel·lència internacional; alhora que permetria tant la retenció del talent potencial dels nostres estudiants com la captació de talent internacional, de manera que es configuraria un sistema universitari de qualitat, referent a escala europea.

El sistema universitari català ha d'aprofitar el SET, incloent-hi la informació detallada sobre els estudis cursats, els resultats, les habilitats i competències professionals adquirides i el nivell de la titulació en el marc de qualificacions. La implementació i promoció del SET ha estat insuficient a molts dels estats de l'EEES; el sistema universitari català ha d'aprofitar tot allò que el SET ofereix, fet que potenciaria i facilitaria la mobilitat i la internacionalització dels estudiants que hagin cursat ensenyaments al SUC. A més, una aposta pel SET generaria una bona pràctica i suposaria un pas més en la consolidació del nostre sistema universitari com un dels referents a escala internacional.

Potenciar els programes de mobilitat internacional

Per tal de garantir a tot el col·lectiu d'estudiants la igualtat d'oportunitats cal replantejar les beques i ajuts per realitzar estades internacionals. Cal agilitzar els tràmits perquè els i les estudiants que estan a l'estranger rebin l'aportació econòmica mes a mes, des del primer moment. En un model on és l'estudiant qui ha d'avançar els recursos, es limita l'oportunitat de la internacionalització als qui no tenen la condició socioeconòmica per pagar-ho per avançat.

En la línia de potenciar els programes de mobilitat internacional, a més a més, caldria adaptar les beques i ajuts a la realitat personal de cada cas, tal com proposàvem amb les beques i ajuts per estudiar a Catalunya. Així doncs, com que les realitats varien en funció de la universitat i el país d'acollida, caldria que l'estudiant notifiqués a l'administració els costos de viure en la ciutat on realitza l'estada internacional i adaptar, després de la corresponent constatació, de manera individual les beques i ajuts en funció d'aquesta realitat.

LA VIDA DESPRÉS DE LA UNIVERSITAT

L'actual context socioeconòmic influeix notablement sobre les expectatives de futur professional dels estudiants catalans. Segons els resultats de l'informe *Via Universitària*, el col·lectiu no és gaire optimista respecte a la possibilitat de realitzar l'activitat laboral en l'àmbit dels estudis realitzats. Val a dir, però, que les expectatives laborals estan molt condicionades per la titulació realitzada i les cultures professionals de les distintes titulacions. A més, els autors de l'informe aprofundeixen molt sobre la diferent perspectiva de futur que tenen els estudiants en funció de la seva posició socioeconòmica.

Segons l'informe *Universitat i treball a Catalunya 2014*, de l'AQU, la taxa d'ocupació de les persones amb educació superior pràcticament duplica la de les persones amb estudis primaris. A més, la crisi ha incrementat el valor afegit de l'educació pel que fa a les taxes d'ocupació i d'atur. La majoria de les persones graduades treballen tres anys després d'haver acabat els estudis, si bé és cert que hi ha diferències significatives entre les àrees del coneixement (ciències socials i humanitats són les àrees amb més inactivitat, i ciències, enginyeries i ciències de la salut les que tenen menys inactivitat). Cal dir també que s'ha incrementat el temps que fa que les persones a l'atur busquen feina: un 30% dels graduats fa més d'un any que en cerquen. Una de les dades que més ens alarma és la via d'inserció laboral: una part significativa del col·lectiu estudiantil reconeix que la principal són els contactes personals (39%), mentre que les borses de treball de les universitats i les institucions fracassen com a via d'inserció (un 15%).

Les conclusions que podem treure de contraposar aquests dos informes és que el futur laboral dels estudiants depèn més del que voldríem de la posició socioeconòmica prèvia a l'entrada a la universitat. Això posa de manifest que no existeix una igualtat d'oportunitats. Per als estudiants que parteixen de posicions socioeconòmiques baixes i mitjanes el pas per la universitat és imprescindible per millorar la seva posició socioeconòmica (més cultura, un nivell educatiu més alt i uns ingressos més elevats estan molt correlacionats); però, en canvi, per a aquells que parteixen de posicions socioeconòmiques altes el pas per la universitat és un pur tràmit, donat que la majoria ja tenen altres oportunitats per adquirir el nivell socioeconòmic o per substituir la formació per altres estratègies, com els contactes personals.

Quins són els reptes?

Replantejar les polítiques laborals i el sistema de pràctiques, i garantir-ne la remuneració

Tal com hem anat dient al llarg de la ponència, compaginar els estudis amb una feina implica un cost d'oportunitat brutal per a l'estudiant. És especialment greu que, en aquells ensenyaments on hi ha pràctiques curriculars obligatòries, en la majoria de casos no només no es remuneri l'estudiant, sinó que, a més, hagi de pagar aquells crèdits.

Els contractes i convenis formatius actuals estan dirigits a estudiants o graduats que esperen obtenir una experiència laboral en un lloc de treball qualificat. Sembla que aquesta és l'excusa perfecta per justificar l'absència de sou. Els contractes de becaris són habituals. Presumptament, els becaris són aquelles persones treballadores que estan en formació i que, per tant, tenen un programa formatiu. Molt sovint aquest programa formatiu no existeix i treballen com qualsevol altre treballador, però per un cost molt més baix.

Cal posar mesures fermes per evitar els falsos contractes com a pràctiques o com a becaris i cal garantir per llei que tot el treball que duen a terme els estudiants estigui remunerat, de manera proporcional a la tasca que realitzen. A més a més, cal replantejar les actuals polítiques laborals, que fomenten la precarietat entre el jovent.

CONCLUSIONS: QUÈ TENIM PENDENT COM A SISTEMA UNIVERSITARI?

a) Un accés a la universitat més equitatiu i igualitari

La universitat gratuïta, pagada a través dels impostos, seria la millor manera per tal de garantir l'accés universal amb independència de la renda. A més, i per tal de garantir la plena igualtat de tots els estudiants universitaris, caldria adaptar el sistema de beques a la realitat individual de cadascun dels individus, personalitzant-lo per a cada cas. No necessàriament haurien de ser quantitats monetàries, sinó que perfectament es podria introduir el concepte de beca en espècie (títol de transport gratuït per a aquells estudiants que no puguin assumir el cost de desplaçament, disposar d'un banc d'habitatges de propietat pública per a aquells que no puguin pagar-se'n un, etc.).

b) Tornar a identificar carrera amb cursar estudis universitaris

Identificar carrera amb estudis universitaris vol dir que s'equiparin les dues fases de l'etapa universitària, el grau i el màster, tant pel que fa a preus, taxes i beques, com pel que fa a accés. Així doncs, cal que la diferència entre un grau i un màster sigui exclusivament el nivell de competències.

c) Un accés a la universitat més divers i inclusiu

La població que accedeix a la universitat no és proporcionalment representativa del conjunt de la societat. Les persones migrades o filles de migrades estan notablement infrarepresentades, així com les persones amb diversitat funcional. Cal introduir mesures per integrar aquests col·lectius.

d) Un accés a la universitat més conscient i orientat

Les universitats haurien de treballar coordinadament entre elles i conjuntament amb el Govern i els instituts per tal d'oferir una millor orientació educativa a l'hora d'accedir als estudis superiors. Una de les claus serà, precisament, que les universitats cooperin entre elles per l'orientació en lloc de competir per la captació d'estudiants. A més, caldria replantejar les vies i les proves d'accés a la universitat.

e) Un accés als recursos que garanteixi la igualtat d'oportunitats

Els recursos de què disposa una persona en general estan íntimament relacionats amb els seus ingressos. És evident que l'accés a uns o altres recursos limitarà l'estudiant, així que cal treballar durament per garantir que tot el col·lectiu pugui obtenir els recursos necessaris per al seu ensenyament.

f) El repte de la disponibilitat d'espais

Disposar d'espais ben adaptats, amb bons horaris i amb prou capacitat és una condició per a l'estudi. Els espais que la majoria d'estudiants demanen són senzills d'assumir: taula, endoll i cadira en una zona tranquil·la. Habilitar espais com a sales d'estudi en períodes d'exàmens seria una bona pràctica a executar des dels municipis.

g) La disponibilitat de temps: no pot ser una qüestió de prioritització

És freqüent que els joves que estudien a les universitats catalanes hagin de compaginar estudis i treball. És habitual trobar estudiants que assumeixen l'estudi a temps complet i el compaginen amb jornades de treball llargues. Aquestes situacions generen esgotament i estrès, dos condicionants que poden repercutir molt negativament en el procés d'aprenentatge. Cal re-

plantejar el sistema de preus, taxes i beques per garantir que els estudiants disposin de les condicions idònies per dedicar-se a l'estudi.

b) La implicació dels estudiants en tots els estadis de la presa de decisions

Cal potenciar la participació del col·lectiu en la governança universitària: que s'impliqui en els processos de nivell d'ensenyament, en els de nivell de facultat i universitat i en la gestió del sistema universitari. Ara bé, per tal que l'estudiant hi pugui participar és imprescindible la formació i preparació dels representants del col·lectiu i el reconeixement de la tasca.

i) La participació dels estudiants en la vida de la universitat

Cal introduir mesures destinades a potenciar l'associacionisme universitari, tant la garantia d'espais per a les entitats on puguin desenvolupar actes, accions i assemblees, com la dotació econòmica a les entitats pels projectes que realitzen a les universitats. A més, mesures com establir una franja alliberada de docència permet que els estudiants puguin disposar d'un temps en què poder realitzar projectes en associacions.

j) La participació dels estudiants en la garantia de la qualitat

Les institucions que vetllen per la garantia de la qualitat al sistema universitari aposten clarament per la participació dels estudiants no només a les avaluacions i les comissions, sinó també als seus òrgans de direcció. Ara bé, per tal de garantir l'òptima participació del col·lectiu cal que els seus representants tinguin la formació necessària i els recursos necessaris per dur a terme les tasques assignades.

k) Analitzar l'actual sistema universitari i acordar els possibles canvis d'ordenació acadèmica dels ensenyaments a nivell de sistema

Per evitar que el debat sobre si 3+2 o 4+1 estigui esbiaixat per les pors i inquietuds econòmiques, primer cal assegurar l'accés de tots els estudiants i el finançament de les universitats. A més, cal que la Generalitat incrementi l'aportació econòmica a les universitats públiques. L'actual model de finançament obliga aquestes institucions a competir entre elles per la captació d'estudiants, en lloc de cooperar.

El govern de les universitats

Les aportacions dedicades al debat sobre el govern de les universitats han sigut molt considerables en els darrers anys; a la bibliografia final s'han recollit algunes d'aquestes aportacions, mostra de la intensitat d'un debat que semblava encaminat a una gran reforma. Ja fa uns anys s'havia viscut un canvi de gran impacte institucional i mediàtic: l'elecció del rector o rectora. En el moment actual no podem construir sense tenir present totes les aportacions anteriors i els debats desenvolupats. Inevitablement estaran presents d'una manera o altra en aquesta nova aportació.

EL GOVERN COM A FONAMENT DE LA DEMOCRÀCIA

Una societat que es vol democràtica hauria de cercar que tots els espais dedicats al govern que hi ha en el seu interior responguin a criteris que puguem reconèixer com a democràtics, que busquin fomentar les pràctiques democràtiques i tinguin com a objectiu allò pel que va ser creada la democràcia. Ens hauríem de posar d'acord en què significa per a nosaltres democràcia. Podríem convenir que significa govern, poder i participació del *demos*, de la comunitat. També potser hauríem d'acordar que significa poder tenir els mitjans (recursos de diferent tipus) per poder-hi participar. Aquest principis democràtics acabats d'exposar breument seran els que ens guiaran en tot el procés que segueix a l'hora de plantejar un model de govern per a les universitats catalanes.

Hi haurà qui pugui plantejar que els criteris per acordar els mecanismes de govern de les universitats catalanes haurien de ser uns altres. Hi ha hagut propostes centrades, per exemple, en l'eficiència, a seguir models més propers als que regeix el món empresarial. S'ha acusat les universitats de ser espais de gestió i decisió excessivament lents. És necessari apuntar que no hi ha evidència científica en la literatura internacional que permeti concloure que això és així:

A striking fact is the high variation in types of university governance across European countries, even among those which are performing well in terms of

research. For example, among the three European countries with the best performance index, wage-setting autonomy exists in Sweden and the UK but not in Switzerland. Universities are mostly public in Denmark, Sweden and Switzerland, whereas they are mostly private in the Netherlands and the UK (Aghion et al., 2008).

En els darrers anys des de diferents posicions s'ha insistit en la necessitat d'una revisió dels models de govern, tot convertint aquest element del sistema universitari en un suposat punt de suport arquimedià capaç de moure els resultats que produeixen. Convé deixar clarament establert que no hi ha demostracions ni indicis que permetin afirmar que hi ha una relació directa, per exemple, entre la qualitat i el sistema de govern. Podem pensar en com les universitats amb sistemes de govern molt semblants tenen nivells de qualitat molt diferents. També podem veure com universitats amb qualitats similars tenen sistemes de govern molt diferents (posem per cas, Oxford, Cambridge, Harvard i el MIT).¹ No es pot afirmar que totes les universitats bones tenen un sistema de govern centralitzat i jerarquitzat, model que en els darrers anys s'ha intentat promoure. És per aquesta falta de proves que vinculin causalment un tipus de sistema de govern amb uns resultats desitjats que considerem que no hi pot haver un altre criteri que tingui més valor com a fonament del nostre comportament que la democràcia.

ELS ESPAIS DE GOVERN EXTERNS A LES UNIVERSITATS

Les administracions públiques governen i prenen decisions relacionades amb el model universitari i els seus objectius generals. Això vol dir:

- a) Planificació i coordinació general del mapa universitari (docència i recerca). Això inclou assignació d'objectius específics a cada universitat, directrius generals per a les titulacions professionalitzadores i prioritització dels àmbits estratègics de recerca.
- b) Provisió de recursos a les universitats per poder assolir els seus objectius.
- c) Avaluació de l'assoliment dels objectius.
- d) Condicions d'accés del col·lectiu d'estudiants, i beques i ajudes per garantir la igualtat d'oportunitats.

¹ Vegeu la contribució de Marta Soler en aquest mateix volum.

És important acordar quins principis fonamentaran aquestes decisions. En una societat que es vol democràtica, les administracions públiques amb competències universitàries haurien d'assegurar que es respectin, per exemple, els principis generals de servei públic i equitat.

ELS ESPAIS DE GOVERN DINS DE LES UNIVERSITATS

La comunitat universitària pren decisions que podríem definir com a acadèmiques perquè han d'estar relacionades amb la docència i la recerca que es vol desenvolupar. Els òrgans de govern de les universitats poden estar constituïts per membres externs i nomenats externament (com és el cas dels consells socials) o interns, sorgits de la comunitat universitària (claustres, consells de govern, juntes de facultats, direccions de centres, direccions i consells de departaments i d'instituts universitaris).

El consell social

Les competències que corresponen al consell social són específiques de la universitat, però potser les més allunyades del món acadèmic (pressupost, ratificació rutinària dels acords del consell de govern, gestió interna, relacions laborals, etc.). Potser convindria destacar com a decisions acadèmiques les relacionades amb les convocatòries extraordinàries d'aquelles persones que ja han exhaurit tots els exàmens ordinaris previstos. El consells socials haurien de recuperar la seva funció primigènia de lligam entre la societat i la universitat. D'una banda, fent arribar a la universitat les inquietuds i les necessitats socials, i, de l'altra, valorant les possibilitats de la universitat de satisfer-les. Haurien de ser, a la vegada, un espai cabdal per al retiment de comptes dels resultats i objectius assolits.

En qualsevol cas, sembla necessari revisar-ne la composició per aconseguir una millor representativitat del conjunt de la societat. El consell social de cada universitat hauria de ser un òrgan amb un nombre reduït de membres, externs a la comunitat universitària, nomenats prèvia consulta al claustre, amb un mandat llarg i amb dedicació preferent, si no exclusiva, a la universitat i amb una estructura administrativa i de gestió que depengui directament del mateix consell social. La idoneïtat dels membres s'hauria de determinar a partir de la seva trajectòria personal i professional i no de la seva condició de membres d'un o altre col·lectiu o institució. Haurien de treballar per la connexió de la univer-

sitat amb la societat de la qual forma part, entenent que la societat és un concepte molt ampli que no pot ser limitat per cap orientació, del tipus que sigui.

Gerència i gestió econòmica

Els i les gerents, que avui són bàsicament càrrecs de confiança del rector o la rectora, s'haurien de professionalitzar i tenir, previ concurs públic, una vinculació estable amb la institució. Altrament, els és difícil complir les seves funcions (econòmiques i de direcció dels serveis) amb independència i professionalitat. L'experiència demostra que cal reforçar els mecanismes de control pressupostari per part de l'administració educativa. Una altra aportació en aquesta direcció seria reubicar la gerència, de manera que pogués assumir de forma efectiva la responsabilitat de retre comptes sobre la gestió econòmica de la universitat.

Espais interns de la comunitat universitària

A les nostres universitats hi ha diversitat d'espais i amb funcions diverses; potser convé no entrar en una concreció que pot ser múltiple i canviaable i avançar en alguns dels aspectes que haurien de ser immutables.

Les atribucions de la comunitat universitària

A la comunitat universitària li correspondrien les decisions de caràcter acadèmic i d'organització interna, com ara:

- a) fer propostes a l'administració educativa,
- b) atendre i retre comptes al Consell Social,
- c) organització docent (matèries, metodologia, etc.),
- d) organització de la investigació (grups de recerca, col·laboracions, etc.),
- e) assignació de tasques (docència, investigació, gestió) a cada membre del personal.

La corresponsabilitat i col·legialitat com a fonaments del govern

La universitat forma part de les anomenades «organitzacions de professionals». Aquest tipus d'entitats poden resultar altament eficaces si es governen conven-

cent i compartint, més que manant i individualitzant el poder. Diversos especialistes en la gestió d'organitzacions fins i tot assenyalen que una jerarquia excessiva, així com les ingerències externes, poden resultar contraproductius. Calen, doncs, esforços i tècniques específiques de lideratge i de recerca de consens. No obstant això, aquests esforços realitzats per aconseguir la corresponsabilitat del personal es veuen àmpliament compensats en l'aplicació de les decisions.

Per col·legialitat hauríem d'entendre la capacitat de compartir la titularitat de l'espai de govern. Totes les persones que el conformen poden tenir funcions atribuïdes de decisió, proposta, assessorament o control. Les decisions són col·legiades, sorgides d'una horitzontalitat que implica la comunitat. Aquests mecanismes col·legiats poden ser altament operatius si s'organitzen i temporalitzen de manera adequada. Una rotació en els càrrecs ajuda que tothom entengui millor les dificultats d'exercir-ne un i genera empatia amb qui l'està exercint en cada moment. Resulten molt poc constructives les decisions preses a títol individual, especialment si ho fa un càrrec que no té prou reconeixement per part de la comunitat.

Aquesta corresponsabilitat i col·legialitat hauria de tenir-se molt present a l'hora de decidir com actuar en tres àmbits especialment delicats de les nostres universitats:

- a) L'elecció del rector o rectora. En aquests moments es fa per sufragi universal ponderat, que genera un desequilibri en el valor del vot entre els diferents sectors de la comunitat. Però encara més delicat que això és el retret de comptes del rector o rectora en una universitat que ha vist com el màxim òrgan de representació de la comunitat va perdent competències i pot desenvolupar poc exercici de control i contrapoder.
- b) El claustre. Hi ha universitats en les quals el claustre ha esdevingut un residu de l'antiga democràcia universitària. Es convoca únicament per complir amb el requisit d'aprovar l'informe del rector o rectora. Un cop fet això, el claustre esdevé un espai on els col·lectius que no tenen poder per gestionar les seves preocupacions per cap altra via aboquen totes les seves insatisfaccions. En el millor dels casos es votaran i quedarà com un mandat del claustre que ningú es preocuparà de complir si no interessa al consell de govern.
- c) La participació del conjunt de la comunitat universitària. La participació en el govern de la universitat tendeix a reduir al mínim el paper d'aquells col·lectius no estables: el col·lectiu d'estudiants i els membres de PDI (personal docent i investigador) i PAS (personal d'administració i serveis) temporal. Aquests col·lectius avui són una àmplia majoria de les persones que

integren la universitat. Convé tenir present quines decisions es prenen, qui les pren i com afecten les persones que no poden participar en la seva decisió. Una mostra clara l'hem viscut amb les decisions de reduir sous i places de PAS (persones interines) i PDI (professorat associat) temporal.

Per principis i per eficiència, la democratització del govern a partir de la corresponsabilitat i la col·legialitat és l'opció que caldria desenvolupar a les nostres universitats. No hem trobat arguments que puguin superar tot allò que aporten aquests principis. Cal pensar també en allò en què pretén formar la universitat. La corresponsabilitat i la col·legialitat contribueixen al desenvolupament d'una ciutadania participativa, responsable, decisiva, creativa, innovadora i empàtica.

ÀMBITS DE DECISIÓ

Docència

L'accés als estudis de grau ha d'estar regulat pels poders públics, tant pel que fa als criteris com a la informació i als preus. Els graus i màsters amb atribucions professionals haurien d'estar regulats de manera que se n'evités la proliferació. Els estudis de màster sense atribucions professionals i el doctorat haurien de respondre a les iniciatives i supervisió de les universitats d'acord amb les seves estructures de recerca. Els mètodes docents i els procediments d'avaluació haurien d'estar totalment en mans de cada universitat i, principalment però no de manera exclusiva, del personal docent, amb participació estudiantil.

Recerca

Els grups de recerca i el personal docent i investigador han de poder decidir els temes i les orientacions de llurs activitats investigadores. L'administració ha de garantir aquesta llibertat essencial per tal que la universitat pugui dur a terme plenament la seva funció de generació de coneixement d'interès comú. Per fer-ho és necessari un replantejament dels mecanismes de finançament públic i privat i dels criteris d'avaluació de la recerca.

Plantilla

El tipus de plantilla, el seu cost i el finançament necessari haurien de ser establerts i assegurats, respectivament, per l'administració pública, mentre que la distribució del pressupost corresponent hauria de ser competència del consell social, amb l'autorització prèvia de l'administració pública en aquelles decisions que impliquin un compromís plurianual d'increment de la despesa. Així mateix, hauria de correspondre al consell social la negociació amb els òrgans de representació sindical de les condicions específiques de treball de cada universitat, en el marc de les condicions establertes amb caràcter general en disposicions o acords d'àmbit superior. L'assignació específica de tasques, en canvi, s'hauria d'inscriure inequívocament en l'àmbit de l'autogovern. Aquesta distribució de funcions es fonamentaria en el fet de separar el PDI de determinades decisions en les quals podrien acabar sent jutge i part. D'altra banda, s'ha de reconèixer que difícilment podem trobar ningú més competent que el mateix PDI per a la gestió de les tasques de docència i recerca a desenvolupar. Hem vist consells de govern aprovant plans de prejubilació o premis que afecten els seus mateixos components. L'autonomia universitària no pot incloure la capacitat que els seus membres puguin autoatorgar-se millores econòmiques finançades amb recursos públics. També hem vist governs que busquen condicionar la contractació del personal acadèmic; en aquests casos, l'autonomia universitària hauria de poder garantir la independència de les administracions finançadores.

Planificació, finançament i gestió pressupostària

El finançament públic ha de seguir sent la part substancial dels ingressos de les universitats públiques, per tal de garantir la igualtat d'oportunitats de l'accés a l'ensenyament i la seva qualitat de la docència. També per garantir la recerca bàsica i la seva independència, la seva qualitat i el seu interès col·lectiu. Les administracions públiques s'han de fer responsables de la planificació estratègica, és a dir, a termini mitjà i llarg, del conjunt del sistema, en relació amb els objectius del país. Molt particularment, la implantació d'universitats, centres i títols

Les universitats han de fer front a despeses segures i inevitables (com són les nòmines i les despeses corresponents a subministraments i a manteniment d'infraestructures). Aquests ingressos i despeses s'haurien d'equilibrar de manera que la despesa corresponent a cada partida es pugui comprometre sols si

no supera el límit prèviament establert. Aquesta part del pressupost hauria de ser aprovada per l'administració pública, a proposta del consell social, atesa l'opinió de la comunitat universitària a través dels òrgans pertinents. Les universitats també duen a terme activitats que generen ingressos i despeses de predicció més variable (docència no reglada, convenis amb institucions i empreses, projectes finançats a través de sistemes competitiu, etc.). Aquesta part requereix un tipus de gestió específica, en la qual l'autorització de la despesa estigui vinculada a la confirmació dels ingressos. Aquesta part del pressupost també hauria de ser aprovada pel consell social, a proposta dels òrgans pertinents de la comunitat universitària. En qualsevol cas, la responsabilitat d'assegurar el compliment rigorós de les normes de gestió pressupostària hauria de correspondre al consell social, sota la supervisió de la Sindicatura de Comptes.

TRANSPARÈNCIA

Un principi bàsic d'un govern públic que es vol democràtic és la transparència en tots els espais de decisió i actuació per part dels diferents agents que hi intervenen. Pel que fa a òrgans col·lectius (composició, ordres del dia, actes de les sessions), càrrecs unipersonals (nomenaments, funcions, agenda), complements retributius, dietes, decisions i actuacions en cada cas, convenis subscrits, declaracions de conflicte d'interessos, etc. No es pot participar en el govern sense un exercici transparent del mateix. La transparència és necessària per diferents motius, d'entrada per garantir que la participació de la comunitat universitària es fa amb tota la informació necessària. Actualment, les institucions públiques publiquen informacions relacionades amb normatives, organigrames, acords i altres temes més generals no sempre gaire rellevants més enllà de la descripció. La informació econòmica, per exemple, es pot conèixer de forma agregada i moltes vegades de forma parcial. L'estructura de la plantilla de personal docent i investigador no entra en els detalls necessaris per poder conèixer-ne la temporalitat, les retribucions i la cobertura a la seguretat social.

La demanda de transparència no ha de ser vista com una desconfiança cap als responsables finals de la gestió i el govern. Avançar en un model de govern democràtic ha de significar establir els mecanismes, i aprofundir-los si ja hi són, per fomentar el coneixement de tot allò rellevant per entendre el funcionament de la universitat i poder intervenir-hi.

RETIMENT DE COMPTES

Qualsevol govern que es vol democràtic ha de retre comptes, ha de fer balanç, ha d'avaluar-se, ha d'explicar-se i respondre. I ha de fer-ho davant dels òrgans interns universitaris, del conjunt de la comunitat universitària, dels poders públics i de la societat en general. Uns consells socials convenientment reformulats podrien ser el canal per a aquest propòsit, però segurament no l'únic. Cal establir de manera clara els òrgans responsables i els mecanismes per fer-lo efectiu.

INTRODUCCIÓ

La universitat és una institució acadèmica d'una gran importància per a la societat, ja que té com a missió essencial desenvolupar l'ensenyament superior mitjançant la docència, fer progressar i avançar el coneixement a través de la recerca, fer arribar aquest progrés a la societat mitjançant la transferència de resultats de la recerca i, en definitiva, ser també un motor de progrés i de consciència crítica de la societat. Possiblement per la seva pròpia naturalesa i també pel seu extraordinari dinamisme institucional, sembla una institució que s'ha de veure abocada a un debat constant sobre diversos aspectes: les seves funcions, la seva estructura, el seu govern i el seu paper en la societat actual; i sorgeixen debats recurrents, com per exemple els relatius al finançament i la governança de la institució universitària.

En aquest document es volen plantejar i desenvolupar diverses qüestions relacionades amb el finançament de les universitats, és a dir, aspectes relacionats amb l'assignació de recursos econòmics i els instruments per a la seva gestió i aprofitament per part dels poders públics i els gestors de les universitats. Ens referirem a les universitats públiques i al conjunt dels centres acadèmics, és a dir, al que s'anomena sistema universitari. Aquest sistema té com a mínim dues aproximacions pel que fa a la seva estructura: la territorialitat ens porta a considerar el sistema universitari estatal i els de les comunitats autònomes; i la naturalesa de les universitats ens permet tractar les universitats públiques, el conjunt de les quals és el sistema universitari públic (SUP), i les privades. Com és sabut, la regulació i les característiques de les dues són ben diferents; en algun moment poden aparèixer elements o comentaris relatius a universitats no públiques, però no són l'objectiu essencial d'aquesta ponència.

És difícil tractar de forma aïllada la qüestió del finançament de les universitats sense dir alguna cosa sobre la seva naturalesa i les seves funcions, ja que, d'alguna manera, aquests elements justifiquen el finançament o hi incideixen, tant en aspectes quantitatius com qualitatius. Per dir-ho d'una altra manera:

per debatre quins recursos se li assignen, cal saber primer quines són i per a què han de servir les universitats públiques. Hi ha dos elements clau en aquest sentit: la privatització i la mercantilització.

S'entén per privatització que la institució o una part d'aquesta passi a mans privades i deixi de ser de servei públic. No és estrany observar reaccions d'incredulitat quan s'avisa d'aquest risc en la universitat, encara que es recordin en el nostre país i en altres del nostre entorn amplis processos de privatització de sectors industrials i de serveis públics; en efecte, aquesta reacció es justifica i es reforça quan s'aprecia el relativament escàs èxit que tenen aquí les universitats privades.

Tanmateix, sembla que l'atenció cal centrar-la en la mercantilització o en el que es pot anomenar «privatització encoberta», és a dir, el sotmetiment de les universitats públiques a interessos particulars de sectors empresarials o d'altres agents privats. Fins i tot sembla fàcil d'entendre que aquesta estratègia pot resultar a llarg termini molt més rendible per a aquests actors interessats, ja que poden aconseguir els mateixos objectius sense necessitat d'aportar inversions considerables ni d'assumir la titularitat de les institucions universitàries. Un altre vessant d'aquesta mercantilització és la introducció de models de gestió propis de les empreses lucratives, ignorant que l'aportació de la universitat no es pot reduir a una rendibilitat econòmica, sinó que inclou aspectes globals de progrés social o de valors. Per exemple, per a la continuïtat de determinades titulacions o per a la determinació de les taxes de matrícula en funció de la rendibilitat futura dels seus estudis. Cal evitar confondre aquests criteris de rendibilitat econòmica, que denunciem, amb els d'eficiència i els de retiment de comptes, que considerem necessaris.

Creiem que la universitat no pot guiar-se per criteris conjunturals, limitats i esbiaixats i, sense negar l'atenció deguda a requeriments d'adequació a les demandes de la societat —que no és exactament el mateix que del mercat laboral—, la universitat ha de proveir una formació d'espectre ampli, una formació que es pugui adaptar a les evolucions futures del coneixement i la tecnologia, versàtil pel que fa al desenvolupament professional i formant persones amb capacitat de formació permanent i de crítica. Sembla, doncs, més adient parlar de possible mercantilització de la universitat més que de privatització, i amb això volem fer èmfasi en el fet que no es tracta de la titularitat o propietat de la universitat, sinó dels criteris i mecanismes per determinar-ne els objectius i prioritats. O dit de forma més precisa, per remarcar que la universitat ha d'atendre òbviament les demandes de la societat, però que aquestes no es limiten i fins i tot van molt més enllà de les necessitats del mercat laboral o de coneixement, que en molts casos ni tan sols són les prioritàries.

La privatització i la mercantilització, tot i ser elements que afecten de manera directa el finançament, tenen a veure també amb un altre aspecte clau de la institució universitària: el govern o la governança. En efecte, la influència dels interessos empresarials sobre el finançament actua de forma més aviat indirecta, en el marc de la crítica general als impostos elevats i al desenvolupament de serveis públics que no estiguin al servei directe de les necessitats de l'aparell productiu. I en aquest context no es pot deixar d'esmentar un altre problema crucial dels canvis recents en el finançament universitari: la regressivitat, és a dir, les restriccions creixents en l'accés a la universitat per part de les capes socials de menys ingressos, aspecte que serà ampliat i comentat més endavant en aquest document.

ELEMENTS DEL MODEL D'UNIVERSITAT

Abans de començar a analitzar el finançament de les universitats, és convenient enunciar els elements sobre els quals creiem que s'ha de sustentar el model d'universitat i de sistema universitari, per tal de formular propostes d'acord amb aquests principis. Ens referim, naturalment, a les universitats públiques.

Servei públic

La universitat ha de ser una institució acadèmica que ha de tenir caràcter i naturalesa de servei públic, és a dir, de servei a tota la societat. Ha de respondre als objectius que li marquin els governs i els parlaments en el marc de les seves competències, i aquestes directrius han de ser formulades de forma que siguin compatibles amb un ús adequat del principi d'autonomia universitària per part de les universitats en l'exercici de les seves funcions.

Accés universal

En tant que servei públic, la universitat ha d'estar orientada vers la societat i, per tant, l'accés a la universitat només ha d'estar limitat per la voluntat i les capacitats provades de la persona que hi vol accedir.

L'autonomia universitària i la llibertat de càtedra

La universitat ha d'exercir la seva activitat d'acord amb els principis constitucionals d'autonomia universitària (és a dir, capacitat per organitzar les seves activitats) i de llibertat de càtedra (és a dir, llibertat de pensament per a l'exercici de les funcions acadèmiques per part del personal de la universitat), com a garanties enfront d'ingerències ideològiques, polítiques o econòmiques.

El compromís social

En tant que servei públic a la societat, la universitat ha d'incloure entre els seus objectius el de satisfer les demandes de la societat i ser un agent actiu en el progrés econòmic, social, científic i cultural del conjunt d'aquesta societat.

El retiment de comptes

La universitat ha de retre comptes externament de les seves actuacions i internament promoure la cultura de l'avaluació com un element essencial de millora del funcionament i del servei. Un paper important ha de correspondre al Consell Social, sobre el qual també caldria una reflexió entorn de les seves funcions, competències i atribucions.

Els valors en l'activitat de la universitat

La universitat ha d'incorporar valors en la seva activitat, promovent la cultura de la pau, la recerca amb finalitats pacífiques, la sostenibilitat, la no-discriminació per motius ideològics i de gènere, el suport als sectors menys afavorits i/o discapacitats i la cooperació per al desenvolupament amb països del tercer món.

EL FINANÇAMENT DE LES UNIVERSITATS

El finançament de les universitats, és a dir, els recursos que s'assignen per a la consecució dels objectius i tots els aspectes quantitatius i qualitatius relacionats amb aquests recursos, és indubtablement una qüestió de criteri i voluntat política. En aquesta ponència no s'abordarà el debat dels aspectes merament quantitatius, llevat de comentaris o referències puntuals, ja que les dades es poden

consultar en publicacions que descriuen amb detall tots aquests aspectes.¹ En aquest apartat es desenvolupen els aspectes que considerem que han d'estudiar-se en l'anàlisi del finançament del sistema universitari públic:

- a) suficiència de recursos,
- b) estabilitat de recursos en el temps,
- c) eficiència en la utilització dels recursos,
- d) equitat del sistema.

Suficiència de recursos

Parlar del finançament de la universitat pública en aquests moments d'aguda crisi econòmica no és gens fàcil; tanmateix, potser resulta imprescindible fer-ne una bona aproximació analítica i ideològica que pugui ajudar a millorar la situació. Cal tenir ben present que les polítiques de consolidació pressupostària de la immensa majoria dels governs europeus que s'han aplicat i la davallada dels ingressos fiscals dels estats han conduït a polítiques de reducció de la despesa pública que afecten el finançament dels serveis públics en general i, per tant, el finançament de les universitats públiques (Europeg, 2013; Espuelas, Herranz i Tello, 2015).

L'anàlisi del finançament de les universitats públiques i, per extensió, de l'educació superior o sistema universitari, és un tema que ha anat suscitant en els darrers anys una preocupació creixent en l'àmbit de la Unió Europea. I no precisament per motius estrictament acadèmics: en efecte, sembla haver-hi un cert consens a considerar que la situació econòmica i, en particular, el creixement econòmic d'Europa en les darreres tres o quatre dècades ha estat més baix del que convenia i, en particular, inferior al dels Estats Units d'Amèrica, el gran competidor i element de referència en estructura i condicions econòmiques. Aquesta situació s'ha analitzat amb cert detall i profunditat, i s'ha arribat a concloure que les causes s'han de buscar en la recerca aplicada, la innovació industrial i, de manera genèrica, en el sistema d'ensenyament superior dels països de la Unió Europea i la seva estructura (Guerrero Boned, 2012).

Per anar centrant idees, potser convé deixar ben clar un principi que defensam amb fermesa: l'ensenyament superior és un bé públic que ha de romandre

¹ Vegeu, per exemple, Calero, Oroval i Rodríguez (2003); els informes del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports: *Datos básicos del sistema universitario español*, o els informes emesos per l'Observatori del Sistema Universitari (OSU).

sota responsabilitat pública. I com a conseqüència natural i immediata d'aquest enunciat, cal reclamar i exigir un pacte de base àmplia entre les forces polítiques, com a elements que la societat té per a la seva organització, representació i elecció democràtica del govern, per garantir un sistema d'ensenyament superior (SES) d'acord amb les exigències, expectatives i funcions que la societat vol que dugui a terme la institució universitària.

Això ens porta a establir un primer principi relatiu al finançament: els pressupostos públics han de garantir per a les universitats una quantitat suficient de recursos per dur a terme de manera adequada les seves funcions. Val la pena comentar aquí que l'aplicació de principis neoliberals que s'ha incrementat amb l'excusa de la crisi econòmica sorgida el 2007 propugna la congelació i fins i tot la reducció significativa de l'aportació pública bàsica, i la situa en nivells mínims que gairebé no garanteixen ni tan sols el simple funcionament de la institució. Per exemple, amb una insostenible reducció i precarització de plantilles, que afecta molt especialment el personal jove, que hauria de fer possible el relleu generacional.

El fet que les universitats no tinguin un finançament bàsic suficient té, com ja s'ha dit, conseqüències directes, com ara la pressió sobre les taxes de matrícula o les retallades en plantilles, però també conseqüències indirectes molt perverses. En efecte, les universitats es veuen obligades aleshores a competir entre elles per finançaments complementaris que, en aquest escenari de reducció de l'aportació pública, esdevenen vitals per a l'equilibri dels seus comptes. I a més, les administracions públiques apliquen modalitats de finançament públic addicional o suplementari segons certs «paràmetres de qualitat» i ho justifiquen com a mesures per estimular el rendiment, la qualitat del servei, l'adaptació a la demanda externa, etc. Aquests arguments poden fer tolerable un cert grau de finançament selectiu o condicionat, però sempre que es compleixi adequadament el principi de suficiència, és a dir, que les universitats tinguin el finançament públic bàsic adequat per cobrir suficientment les necessitats de funcionament, de manera que la universitat pugui, com dèiem abans, dur a terme les seves funcions amb un nivell acceptable de qualitat.

Però, com en tantes altres ocasions, es produeix un canvi qualitatiu quan aquests valors passen de ser matisos complementaris a ser principis generals que representen un cavi en el model d'universitat. És a dir, en el nostre cas, quan el finançament públic bàsic no garanteix el funcionament correcte de la institució i aleshores els augments dels preus públics i el finançament complementari es converteixen en recursos imprescindibles. O simplement quan la seva quantia és tan elevada que la fa decisiva per al desenvolupament i el progrés de la institució de servei públic i encara més si es tracta d'una universitat.

Observeu també una perversió que es produeix en aquesta situació: quan les universitats han de buscar recursos fora dels pressupostos públics, pateixen una situació de pressió sobre el destí dels fons per part de qui els dona a la universitat. És a dir, hi ha una ingerència externa sobre els objectius de la institució, que no es troba en el marc de la fixació d'objectius de la institució que estableix la universitat mateixa d'acord amb la seva autonomia i el govern o els governs en virtut de la legitimitat democràtica que ostenten.

La llista de perversions que resulten de la no suficiència financera de les universitats pot incrementar-se si s'aprofundeix en l'anàlisi de les conseqüències que comporta. En efecte, podem comentar algunes d'aquestes perversions o conseqüències clarament negatives:

- 1) La lògica de la confrontació entre universitats i entre investigadors per accedir al finançament s'oposa frontalment a l'esperit universitari de cooperació i de debat constructiu per tal d'aconseguir el progrés en el coneixement i la millora global del sistema.
- 2) S'introdueix una lògica d'avaluació que no persegueix la millora de la qualitat global, mitjançant l'anàlisi crítica de les carències del sistema, sinó que el seu únic objectiu és el premi a la superior qualitat de les millors. S'incentiva, així, que les universitats més ben situades segueixin destacant, a costa de la mediocritat de la resta.
- 3) Es trenca també el principi d'igualtat d'oportunitats, en no considerar les desigualtats de partida, que es converteixen en un llast insalvable per a les universitats que no estan ben situades, com és el cas de les de creació recent (que no hagin estat privilegiades per interessos polítics de partits amb posició de govern, tant estatal com autonòmic, amb exemples prou coneguts). Davant de tot això cal reivindicar la discriminació positiva i el paper social de l'estat com a agent equilibrador i corrector de les desigualtats, mitjançant un conjunt de mesures correctores.
- 4) Es potencien les associacions o convenis entre universitats o grups d'investigació potents, per augmentar-ne la capacitat de captació de recursos, és a dir, es deixen aïllats els grups i les universitats pitjor dotades.
- 5) Aquest increment de les desigualtats entre universitats repercuteix en un increment de les desigualtats territorials, ja que les universitats tenen un paper significatiu en el desenvolupament regional.
- 6) S'aprofundeix en la desigualtat d'oportunitats entre els estudiants, en funció de l'entorn universitari al qual pertanyin.
- 7) La proliferació de màsters i títols propis té com a conseqüència la desigualtat d'oportunitats en l'accés al treball, que, cada cop més, depèn

de la capacitat econòmica de les famílies per sufragar aquests tipus d'estudis.

A més dels defectes de tipus ideològic que s'han comentat, la pretensió d'implantar un sistema de finançament competitiu té una incoherència de partida; en efecte, es pretenen aplicar mesures pròpies d'un sistema o model anglosaxó privat i sense gairebé regulació, en un sistema universitari públic com el nostre, que és molt centralitzat en les competències legislatives del Govern central (plans d'estudi, retribucions del professorat, selecció, estabilització, promoció) i amb regulacions legislatives molt homogènies i intervencionistes.

El principi de suficiència de recursos comporta una segona concreció: què s'entén per recursos suficients? De quina quantitat s'està parlant? Això s'acostuma a concretar en una proporció o percentatge del PIB del país i, naturalment, és una proporció variable, que a l'Estat espanyol és de l'1,3%, a la Unió Europea se situa en una mitjana de l'1,4 % i en altres països i entorns arriba fins al 3%. Novament, cal dir que la quantificació del principi de suficiència depèn del concepte i funcions de sistema universitari que s'adopti. És a dir, és una qüestió de criteri i voluntat polítiques, vinculada a les possibilitats i prioritats econòmiques. Considerem imprescindible adoptar totes les mesures que calguin per tal de complir l'objectiu explicitat per la Unió Europea d'invertir el 3% del PIB en ensenyament superior.

L'estabilitat de recursos

No és possible dur a terme una correcta planificació en l'assignació dels recursos per part de les universitats si aquestes no tenen totes les garanties, no només de la disposició de recursos, sinó de la seva estabilitat en el temps. El compliment d'aquest principi requereix una estructuració adequada del finançament, pel que fa als seus orígens i la seva tipologia. La partida d'ingressos que resulti per a cada universitat hauria de contenir necessàriament una part fixa relacionada amb els costos de les infraestructures i el seu funcionament i manteniment, el personal i els increments vegetatius, els recursos vinculats a una activitat bàsica ordinària en tots els àmbits (acadèmics i d'administració i de serveis). A més, cal que les administracions estableixin plans plurianuals per a la millora i el desenvolupament de les infraestructures i les plantilles de personal, de manera que cada universitat pugui dur a terme una planificació adequada.

Cal també considerar una part de finançament vinculada al compliment d'objectius i a l'assoliment de resultats, així com a certs paràmetres de demanda

dels seus serveis. En qualsevol cas, aquesta partida ha de regir-se per principis coneguts i objectivables i ser el resultat d'una avaluació periòdica que concreti els resultats d'aquestes partides. Un incentiu d'aquesta mena seria la conseqüència natural del conegut principi que estableix que tan injust és fer diferències de coses que són iguals com tractar de manera igual coses que són diferents. Incentius financers que actuïn a mode d'estímul podrien ajudar, sens dubte, a millorar el finançament de les institucions que treballen més i millor.

El mecanisme dels contractes-programa, iniciat a Catalunya fa ja molts anys, hauria de tenir aquesta funció, que d'altra banda faria menys necessària la cerca de fonts no públiques de finançament i limitaria, per tant, el risc de perversió dels objectius de les universitats. En aquest sentit, caldria diferenciar de manera clara el finançament de l'activitat docent i el de l'activitat de recerca, i hi hauria d'haver una partida separada de finançament de l'activitat de recerca de les universitats, que no fos indiferenciada com ara ni estigués associada a convocatòries competitives.

En cap cas creiem, com s'apunta al conegut *Informe Wert* (Miras Portugal, 2013), que calgui aplicar criteris de mercat laboral en l'assignació de finançament addicional, ja que això produiria efectes discriminatoris entre titulacions que serien molt difícils de gestionar i justificar. I molt menys que es basin en mecanismes de competència entre les mateixes universitats; com s'ha dit, creiem en un sistema universitari públic de caràcter cooperatiu, però no basat en lluites internes per engrunes de finançament addicional.

L'eficiència en l'assignació i aplicació dels recursos

S'entén per eficiència l'assoliment dels objectius o resultats amb una quantitat raonable o mínima de recursos. En el cas del finançament del sistema universitari, l'eficiència es refereix al fet que l'assignació de recursos ha de ser ajustada als objectius i no ser redundant ni a les universitats com a recursos transferits ni per les universitats en la definició de les seves despeses. L'estructura del sistema universitari públic de l'Estat espanyol preveu una part molt important de competències (legislatives i d'altra naturalesa) unificades en el Govern central i unes competències transferides a les comunitats autònomes. És a dir, es pot dir que hi ha un sistema universitari estatal i diversos subsistemes universitaris autonòmics. Això n'incrementa enormement la complexitat, en dilueix la responsabilitat i en dificulta l'eficiència.

En el model actual de distribució, les universitats o algunes de les seves unitats acadèmiques (per exemple, els grups de recerca) obtenen una part dels

recursos en el marc d'un sistema competitiu i assignats amb criteris «de qualitat». Val a dir que des de diversos sectors es demana que la proporció de recursos assignats per aquesta via s'incrementi de manera notable. Pensem que hi ha un element clau per al funcionament d'un sistema de finançament competitiu: l'establiment d'un sistema d'indicadors adequats per tal d'avaluar amb objectivitat la qualitat de les universitats.

Un exemple de la mala definició d'indicadors que s'està aplicant és el càlcul de l'anomenat «rendiment acadèmic» per un simple indicador de la proporció d'estudiants aprovats, sent força evident que aquesta proporció pot tenir una correlació nul·la amb la qualitat de l'ensenyament impartit. Encara més, la sacralització d'indicadors d'aquest tipus com a pretesa mesura de la qualitat de les universitats pot generar distorsions encara més grans, ja que pot provocar accions encaminades a augmentar l'esmentat coeficient amb independència, i fins i tot a costa, de la mateixa docència. De fet, aquest exemple és àmpliament generalitzable, atès que la introducció de mètodes competitius genera sovint (i sobretot en àmbits que no li són propis) polítiques d'imatge o de rendibilitat a curt termini, sovint contraposades a una autèntica cerca de la qualitat.

Pel que fa al finançament per a activitats de relació amb l'exterior, és a dir, la font de recursos privats que representa l'existència de «convenis» (autoritzats per primera vegada en la LRU de 1983), el balanç en la seva aplicació presenta aspectes positius i negatius. D'una banda, és clar que ha incrementat les relacions de la universitat amb el seu entorn, però, de l'altra, és dubtós el benefici acadèmic obtingut, ja que sovint l'activitat que s'ha dut a terme a l'empara d'aquests convenis no es diferencia de la que es fa en despatxos o gabinets professionals, fa disminuir la dedicació a les tasques de docència i de recerca, i fins i tot el contingut del conveni pot arribar a condicionar l'activitat acadèmica. En el pla estrictament econòmic, és innegable que ha permès obtenir als grups de recerca finançament addicional, però també ho és que es factura habitualment a costos marginals, amb el consegüent perjudici per a l'estructura universitària i benefici per a l'entitat contractant, fins al punt que regularment sorgeixen acusacions de competència deslleial per part de gabinets professionals externs d'assessoria o consultoria. Tot i que a hores d'ara sembla acceptat per la gran majoria del professorat, no s'hauria de considerar tancat el debat sobre aquest tema, i caldria dur a terme una eventual revisió per evitar-ne les distorsions en els àmbits acadèmic i econòmic.

Aquesta dinàmica d'intentar sotmetre la universitat pública als interessos externs, sense afrontar un debat obert sobre el tema, es reproduïx força sovint en diversos àmbits. Per exemple, en la creació de parcs tecnològics i de centres mixtos de recerca, iniciatives de gran potencial, però creiem que insuficient-

ment analitzades i regulades. Lluny de cap recel apriorístic, creiem que aquestes són eines amb un gran potencial per promoure línies de recerca i de transferència d'alt nivell, per constituir plantilles de personal investigador no vinculades necessàriament al creixement estudiantil i per captar fons addicionals externs que poden repercutir en la millora de la universitat. Val a dir que hi ha exemples magnífics d'aquestes iniciatives conformatos des del ple respecte a la universitat, que li atorguen la responsabilitat del lideratge acadèmic i estableixen mecanismes mútuament beneficiosos de retroalimentació pel que fa al personal i als rendiments econòmics. El problema, com en tantes altres ocasions, és que s'han donat casos en què s'ha obtingut el resultat contrari al que es pretenia, és a dir, s'ha descapitalitzat la universitat del seu personal més qualificat, s'han desviat els fons i subvencions externes, s'ha usurpat la direcció acadèmica, etc. Hi ha hagut, en definitiva, un efecte no desitjat que és imprescindible evitar: s'han fet servir els recursos i capacitats de la universitat pública per constituir entitats sotmeses a interessos externs o s'han posat al servei d'interessos particulars. No es tracta d'oposar-se frontalment a aquestes estructures complementàries, sinó d'exigir que compleixin els objectius i mantinguin l'activitat en el marc de l'interès general que ha de guiar l'activitat del sistema universitari.

L'equitat del sistema

Un dels elements inherents a qualsevol servei públic és el de servir i ser útil a tota la societat sense discriminar els seus membres per cap motiu. Això es tradueix en el nostre cas en l'enunciat del principi d'equitat, en aplicació del qual no hi hauria d'haver cap limitació per a l'accés a la universitat que les capacitats provades i la voluntat de la persona que hi vol accedir. Ben al contrari, però, darrerament estem assistint a un escenari en el qual s'estan reduint substancialment les aportacions públiques a les universitats, incrementant les taxes i els preus públics de matrícula i forçant les universitats a equilibrar els pressuposts mitjançant convenis de transferència amb les empreses, com s'ha pogut comprovar amb mesures legislatives recents.

L'increment substancial de les taxes de matrícula, especialment en els segons cicles, s'ha justificat argumentant que els que accedeixen a aquestes titulacions obtenen un benefici directe que no ha de ser sufragat per la totalitat de la ciutadania. Sense ànim de desqualificació, considerem que aquestes propostes d'augment de taxes no són coherents, com hem dit, amb la concepció de servei públic. En efecte, en qualsevol servei públic és variable el perfil de la persona usuària i la quantia del benefici obtingut, però en general només es preveu una

certa aportació per part seva. El finançament s'ha de compatibilitzar amb el principi enunciat de facilitar i tendir a l'accés universal i evitar que les condicions econòmiques siguin un obstacle. En el cas particular de la universitat, el problema principal és que la igualtat d'oportunitats no es compleix en la pràctica i en resulten més afavorides les classes mitjanes i altes.

Un problema addicional és la forma en què s'està regulant el sistema de preus públics a partir del Reial Decret Llei 14/2012, segons el qual es relaciona directament els preus de matrícula amb el cost de la docència i s'estableixen diferents preus en funció del rendiment de l'estudiant. Aquest model ens allunya dels nostre entorn (on els preus són molt més baixos i no estan vinculats al cost del servei) i presenta diversos problemes conceptuals: en primer lloc, no hi ha informació comptable suficient ni un acord institucional sobre com calcular el cost de la docència que rep l'estudiant; en segon lloc, aquest cost de la docència, en qualsevol cas, és molt diferent segons la universitat i l'àrea de coneixement; finalment, el cost de la docència no és una variable exògena sinó que, en el fons, depèn del finançament mateix, atès que habitualment es calcula com una fracció de la despesa total, la qual, alhora, depèn dels recursos disponibles (s'arriba a la situació absurda que un augment en les subvencions públiques comporti un augment dels preus de matrícula).

Lamentablement, a Catalunya s'ha portat a l'extrem aquesta regulació, fins a ser la comunitat autònoma amb els preus més alts i de fet un dels territoris de l'Europa occidental amb preus més cars pel que fa a la matrícula universitària. Per garantir la igualtat d'oportunitats que reclamem, caldria un sistema de beques prou ampli en nombre, en dotació i en conceptes d'aplicació (desplaçaments, costos d'oportunitat, etc.), que és prou lluny de l'estat actual, tant analitzant-lo per si mateix com per comparació amb països del nostre entorn.

S'ha proposat la implantació d'un sistema de beques-crèdit com a element a aplicar per al finançament dels estudis universitaris. Pensem que, ben al contrari, diversos estudis demostren que qualsevol forma d'endeutament en aquest sentit, i més encara de cost addicional, té efectes dissuasius precisament sobre les classes populars, de manera que el problema de la discriminació en les oportunitats no només no es resoluria sinó que probablement s'incrementaria.

Una qüestió clau és conèixer i analitzar quina és l'aportació per part de l'estudiant en el cost dels estudis universitaris en el sistema públic. Una anàlisi comparativa amb aportació de xifres fiables i contrastades es pot veure al document publicat per l'OSU (Espuelas, Herranz i Tello, 2015). La lectura del document és molt recomanable i il·lustrativa i permet tenir llum en molts aspectes que, fins ara, havien quedat amb no poques ombres.

El sistema de preus públics vigent a l'actualitat n'estableix la regulació per decret i s'ha modificat substancialment a partir del 2012, amb una pujada que ha tingut com a conseqüència l'abandonament dels estudis universitaris, en molts casos, i una reducció dels crèdits matriculats per estudiant i curs acadèmic. Així, a partir del 2012 ha baixat (per primera vegada des de l'any 1970) la ràtio entre estudiants universitaris i població d'entre 18 i 24 anys (Espuelas, Herranz i Tello, 2015). Una qüestió important a debatre és si aquest sistema és equitatiu des del punt de vista social i també si és encertat i just, ja que una titulació té el mateix cost per a l'estudiant en universitats diverses, i fins i tot en centres distints d'una mateixa universitat, i no és evident que el cost per a la universitat sigui el mateix en tots aquests casos, sinó més aviat el contrari; així, l'estudiant paga el mateix per un servei que pot tenir costos i característiques ben diferents.

Com a conclusió i proposta en aquest àmbit, creiem que el cost dels estudis universitaris s'hauria de finançar via els impostos públics, que les taxes haurien de referir-se a aspectes complementaris i, per tant, tenir una quantia simbòlica i relacionada només amb aquests aspectes. Caldria establir un sistema amb tendència a la gratuïtat dels costos dels estudis, tal com es dona en països avançats de la Unió Europea.

CONCLUSIONS

Les universitats públiques han de tenir garantida la dotació d'una aportació econòmica bàsica que permeti un funcionament de qualitat i garanteixi una autonomia financera respecte dels interessos dels mercats. Aquesta aportació bàsica ha de ser equiparable a la que s'aplica en l'entorn de la Unió Europea. Així mateix, cal que hi hagi un sistema de dotació de recursos complementaris en conceptes acordats bilateralment amb l'administració i documentats en forma d'un contracte que defineixi els objectius, els indicadors i el període de vigència.

El sistema universitari públic ha d'estar basat en la cooperació entre les universitats més que en la competència entre aquestes, estimulants l'eficiència en l'ús dels recursos assignats. Cal definir un sistema adequat de rendició de comptes que permeti conèixer la correcta gestió dels recursos per part de les universitats en ús de la seva autonomia.

El finançament del sistema universitari ha d'estar estructurat en un model basat en les aportacions recaptades via impostos i en el qual les aportacions del col·lectiu d'estudiants en despeses de docència han de tendir a la gratuïtat. Les taxes de matrícula del col·lectiu d'estudiants han d'establir-se per a serveis complementaris i els imports màxims han d'estar regulats per llei.

Els convenis de la universitat amb empreses han de concernir realment la transferència de resultats de la recerca, i en cap cas simples tasques de consultoria o assessoria. Els retorns econòmics a la universitat per convenis han de cobrir la totalitat de les despeses en tots els conceptes. Les compensacions econòmiques al personal de les universitats públiques per participació en tasques de convenis han de tenir un tractament anàleg al dels complements aplicats a altres tasques com la docència, la recerca i la gestió en forma de complements de productivitat.

És responsabilitat del govern fixar els objectius generals del sistema universitari públic i l'establiment d'objectius específics per a cada universitat, acordats i concretats de forma bilateral. Així mateix, és responsabilitat seva establir les directrius generals per a titulacions amb atribucions professionals, la priorització dels àmbits estratègics de recerca, el proveïment de recursos a les universitats per poder assolir aquests objectius amb la qualitat adequada, l'avaluació del nivell de consecució d'aquests objectius, les condicions d'accés del col·lectiu d'estudiants i el règim de beques i ajuts per tal de garantir la igualtat d'oportunitats i vetllar perquè les demandes socials siguin satisfetes i siguin respectats els principis generals de servei públic.

Cal impulsar i establir mesures legislatives per tal que els consells socials recuperin la seva funció primigènia de lligam entre la societat i la universitat, fent arribar a la universitat les inquietuds i les necessitats socials. Cal analitzar també la reconversió d'aquests òrgans en el principal instrument de rendició de comptes dels resultats i objectius assolits per la universitat respectiva, així com ampliar les seves competències en la regulació i coordinació de les relacions laborals de les universitats amb el seu personal.

Document de síntesi i conclusions generals

LA FUNCIÓ SOCIAL DE LA UNIVERSITAT

Noves demandes socials: institució acadèmica i alhora agent de desenvolupament

En el moment de la seva creació fa un miler d'anys, la universitat tenia poca incidència en el teixit productiu (agrari, mercantil o artesanal), i també com a mecanisme individual de progressió social. A hores d'ara, ambdues interaccions han esdevingut molt intenses, i han canviat la percepció i les expectatives de la societat envers la universitat. Amb el temps, a les funcions tradicionals de la universitat (creació i difusió del coneixement, reproducció de les elits ideològiques i socials, referència crítica i intel·lectual, vehicle de permeabilitat social), s'han afegit noves demandes de col·laboració amb l'entorn socioeconòmic i de promoció personal. El nou repte actual, doncs, és fer de la universitat no només una institució de docència i recerca de qualitat i alt nivell acadèmic, sinó també un agent de desenvolupament, tant col·lectiu com individual.

L'alternativa clau: la universitat, un bé públic o un bé privat?

Tal com detalla Marco Antonio Rodrigues Dias en aquest mateix volum, des de certs sectors es promou una resposta a les noves demandes a la universitat partint de la consideració de l'educació no pas com un bé públic, sinó com un bé privat i, per tant, objecte de mercantilització i de negoci lucratiu. Aquesta concepció mercantilista comporta no solament que l'educació superior sigui accessible només als que poden pagar-la, sinó també que els objectius de la docència i de la recerca vinguin determinats pels interessos particulars o comercials expressats pels mercats, així com que s'apliquin els mètodes i criteris habituals de les empreses mercantils en aspectes com la gestió de personal, el govern, el finançament i l'avaluació. Comporta fins i tot que criteris exclusivament de rendibilitat econòmica decideixin sobre la continuïtat de certs estudis o assignatures.

El model social: servei públic a l'abast de tota la societat

Ben al contrari del model mercantilista, reafirmem que l'educació és un servei públic i que la universitat ha d'estar al servei i a l'abast de tota la societat, incloent-hi, però no només, l'administració, la mateixa comunitat universitària, el mercat laboral i el sector productiu. En els següents apartats s'aborda com aquest model social d'universitat es concreta i s'actualitza en matèria de docència, recerca i transferència, personal, govern i finançament. Vegem-ne ara alguns elements generals derivats del principi bàsic d'equilibri entre l'autonomia universitària i el compromís social.

Com s'anirà veient, l'autonomia universitària es concreta en múltiples facetes: col·lectiu d'estudiants (quotes, ràtios, admissió), professorat (selecció, promoció, condicions de treball), govern (elecció del rector, atribucions del Patronat o equivalent) i finançament (taxes, finançament privat, auditoria). El panorama internacional presenta una gran diversitat per a cadascun d'aquests aspectes, però en qualsevol cas el criteri bàsic és garantir la independència de pensament i de crítica. Igualment l'autonomia universitària justifica que la universitat es faci responsable dels resultats obtinguts en funció dels recursos disponibles i de les regulacions vigents.

Per la seva banda, el compromís social ha d'orientar els objectius de la universitat i les seves pautes de comportament. Descartem, doncs, les propostes de funcionament del tot independent de cadascuna de les universitats, en situació de competència entre aquestes. Aquest compromís social obliga a una total transparència en la presa de decisions i en la gestió, acompanyada del retiment de comptes sobre l'assoliment dels objectius i l'ús dels recursos disponibles. De la mateixa manera, ha de potenciar un sentiment de col·lectivitat amb objectius compartits, que tant ha caracteritzat la universitat catalana, enfront de les actituds individualistes o grupals. Més en general, el model social d'universitat pren com a punt de partida els objectius globals que se li demanen, com a contribució al model de societat al qual s'aspiri.

Una societat equitativa

En primer lloc, la universitat s'ha de comprometre en la promoció dels valors humans i ètics, com ara la pau, la solidaritat, la cooperació, l'eficiència, la sostenibilitat i la igualtat. Ho ha de fer tant en la seva pràctica i normativa interna com a través de la docència i la recerca, difonent-los, argumentant-los i denunciant quan no són respectats.

La igualtat de gènere és una assignatura pendent a les nostres universitats, on és ben evident l'anomenat efecte tisora (la disminució del percentatge de dones quan s'escala en la carrera acadèmica o de gestió). És clar que no hi ha voluntat suficient de conciliació familiar o de protecció de la maternitat (en l'avaluació del currículum, per exemple, no es descompten els períodes de baixa per maternitat). Menys evident és la infravaloració de les àrees de coneixement més feminitzades o el biaix masculinitzant de certs discursos sobre l'excel·lència.

Igualment, cal combatre els valors de signe contrari, alguns d'aquests dominants avui dia. Per exemple, el mite de la competitivitat, que el pensament neoliberal ha erigit com a sinònim de qualitat. Ben al contrari, hem d'aspirar a un model basat en persones competents i en institucions eficients, en lloc de «competitives»

Un país basat en el coneixement

En la situació actual del nostre país entenem que la universitat ha de ser un factor clau per avançar cap una societat basada en el coneixement en tots els seus aspectes i actuacions. La seva contribució ha de ser, doncs, el que s'ha anomenat «socialitzar el coneixement», i tornar a ser referent intel·lectual i crític per a la ciutadania.

De forma més explícita, caldria generalitzar l'educació superior (entenent tant la universitària com la professional) a tothom que tingui la capacitat intel·lectual necessària i la voluntat de fer-ho, per culminar el camí iniciat fa un segle amb l'alfabetització universal. Igualment, cal promoure que els professionals en actiu i la ciutadania en general continuïn ampliant i actualitzant els seus coneixements. En particular, que les classes populars tinguin igualtat d'oportunitats per accedir a la formació d'alt nivell, com també a un exercici professional vinculat a la investigació i la innovació.

La universitat, a més, ha de ser clau en el desenvolupament d'un model econòmic que necessiti i aprofiti el coneixement, i, en particular, ha de tendir a un model productiu basat en la innovació, en lloc de basar-se només en l'anomenada «competència per preu» (abaratir els costos de producció sense millorar el producte o servei).

La internacionalització i la catalanitat

La universitat ha de combinar la imprescindible internacionalització amb el referit compromís amb l'entorn socioeconòmic immediat i en particular amb

la seva catalanitat. Una visió universalista ha de ser compatible amb l'arrelament al propi país. De fet, la universitat és una de les institucions responsables de la promoció de la nostra llengua i cultura. Molt especialment, del foment de l'ús científic i social del català. Així, l'estímul de la docència en anglès com a eina d'internacionalització no ha d'anar en detriment de la impartida en català.

Igualment, pel que fa a la recerca, certs criteris d'avaluació basats en l'impacte quantitatiu van en detriment de les revistes catalanes, de l'ús del català com a llengua de recerca i dels temes de recerca vinculats al nostre entorn cultural, els quals sovint són precisament aquells dels quals la nostra societat espera que la universitat s'ocupi.

El sistema universitari català

Avançar cap a aquests objectius globals conjuntament amb altres actors involucrats requereix una acció coordinada i planificada de tots aquests actors i en particular de les universitats catalanes. Sense entrar en possibles fórmules organitzatives (com ara una hipotètica Universitat de Catalunya), cal una visió global del sistema universitari català, inserit en un sistema científicotècnic de major abast que inclogui, per exemple, els centres específics de recerca o els parcs tecnològics. L'actuació conjunta d'aquest sistema requeriria, per exemple, prioritzar la cooperació o respectar l'equilibri territorial, punts de vista ben diferents dels de la simple competència entre entitats, com ja s'ha fet notar.

D'altra banda, el sistema universitari s'insereix en el sistema educatiu global, de manera que caldria una vinculació més gran amb l'ensenyament secundari i amb l'ensenyament professional i, en particular, facilitar l'accés a la universitat.

És a partir d'aquesta coordinació i dels objectius generals referits abans que caldrà determinar els objectius específics de cada entitat, diferenciats entre ells i complementaris, per assolir els objectius globals. Objectius específics que han de guiar l'avaluació particular de cada universitat i entitat, més enllà d'indicators de caràcter genèric o comparatiu.

LA DOCÈNCIA

La funció docent de la universitat

La docència és la funció originària de la universitat, que, com ja s'ha dit, caldria continuar potenciant. De fet, en les darreres dècades, la universitat ha proporcionat formació superior a una gran part de la joventut i ha format professio-

nals i especialistes, mentre que, en canvi, no ha explotat del tot el potencial de la formació permanent.

Aquesta funció està essencialment orientada a formar professionals d'alt nivell, que han de tenir uns coneixements específics i saber les implicacions de la seva activitat. I perquè siguin útils a la societat, els coneixements adquirits han de capacitar els professionals per actualitzar-se i poder-se adaptar a l'evolució de l'entorn. Tot tenint-les en compte, la formació universitària ha de mirar més enllà de les circumstàncies de cada moment.

Les denominades competències transversals són útils i convenients per a l'exercici professional sobre la base dels coneixements, però, sense aquests, esdevenen meres habilitats, buides de contingut.

El col·lectiu d'estudiants

Atesa la importància de la funció de docència, el col·lectiu d'estudiants ha de ser objecte d'especial atenció per part de la universitat. En diferents apartats abordem temes que l'afecten, com ara l'accés a la universitat, l'organització de la docència, el govern i el finançament. En general, cal fomentar la seva participació en aquests aspectes, i especialment en els que els involucren de manera més directa, com ara en l'avaluació de la docència (on la metodologia de les enquestes encara no resulta satisfactòria).

Fem notar la diversificació del seu perfil en diverses direccions. Per exemple, la internacionalització creixent, sobretot en màsters i també en doctorats. Igualment, cal fer notar la presència de gent gran, tant en la docència ordinària com en aules específiques. Tanmateix, ja s'ha dit que seria desitjable una major audiència entre els professionals en actiu, per a reciclatge i actualització.

El context social, econòmic i cultural

En el context cultural actual, destaca un canvi notable en les vies d'accés al coneixement, la informació i la cultura. Per exemple, per l'ús de les TIC (tecnologies de la informació i comunicació), que han propiciat experiències com les MOOC (Massive Online Open Courses). Alhora, patim una progressiva fragmentació del saber, que dificulta una visió integrada del coneixement, fins i tot dels coneixements propis de cada titulació.

Des de l'àmbit econòmic, les visions conjunturalistes de les necessitats de les organitzacions diverses que actuen en el sector pressionen cap a la segmen-

tació del saber i cap al foment de les habilitats, més que no pas cap als coneixements sòlids i integrats. En particular, hi ha un perill clar de bipolarització entre llocs de treball d'alta i escassa qualificació. Com ja s'ha dit, per trencar aquestes tendències, cal configurar un sistema productiu que necessiti el coneixement i en tregui profit.

Com també s'ha dit, es propugnen acríticament valors com la competitivitat (en comptes de l'eficiència o la superació), la innovació (en comptes de la millora) o l'emprenedoria (amb la interpretació reduccionista orientada a la creació d'empreses mercantils i no pas a tenir iniciativa o a ser proactiu).

En particular, aquests elements han estat presents en la implantació de l'EEES (Espai Europeu d'Educació Superior) amb èmfasi excessiu en aspectes com l'ocupabilitat o les competències transversals, fins a extrems com arribar a contraposar ensenyament i aprenentatge.

L'accés a la universitat

Un element clau en el model social d'universitat és que l'accés es limiti només per la voluntat i per la capacitat intel·lectual de les persones, no pas pel seu poder adquisitiu. Cal, doncs, corregir la situació actual i tendir ràpidament cap a la gratuïtat i cap a l'establiment de beques salari. Calen igualment esforços per compatibilitzar l'estudi amb altres activitats (horaris, dedicació, etc.) i per possibilitar segones titulacions.

La situació és especialment preocupant en el cas dels màsters, en què a més cal que l'accés sigui transparent i equitatiu, tenint en compte en particular les diferents trajectòries acadèmiques prèvies.

L'organització de la docència

L'administració ha d'assumir la responsabilitat que li correspon en la configuració del mapa de titulacions, i ha d'evitar la proliferació injustificada de titulacions, les duplicacions o els sobredimensionaments. Alhora, ha de cobrir les llacunes existents i vetllar per l'equilibri territorial. Més en general, cal revisar la caracterització dels graus/màsters, i en particular el seu grau d'especialització. A partir de l'experiència dels darrers anys, cal una reflexió i debat sobre el model de graus i màsters que es necessita. La seva estructura més adequada (3+2, 4+1) dependrà d'aquesta caracterització acadèmica, i caldrà defugir canvis precipitats, que poden empobrir els continguts i encarir els costos per al col·lectiu d'estudiants.

A cada universitat correspon l'organització interna (tutories, metodologia, etc.) i l'elaboració dels plans d'estudis (assignatures, mòduls, etc.). Un objectiu compartit és garantir la qualitat i fomentar l'excel·lència quan correspongui. A aquest efecte, cal clarificar els objectius dels plans d'estudis i de cada assignatura, sobre els quals s'ha de basar l'avaluació. En general, cal cercar la millora permanent (que no la innovació per ella mateixa) no sols en metodologia, sinó sobretot en continguts. De fet, la metodologia (classes magistrals i presencialitat, per exemple) dependrà també d'altres factors, com ara els recursos disponibles o la naturalesa de la disciplina. En aquest aspecte, els departaments han de desenvolupar un paper rellevant en la formació dels docents. Cal tenir-ho ben present tot plegat, en particular a l'hora de decidir-ne la grandària, el grau d'especialització i la estructura.

LA RECERCA

Balanç i situació actual

A Catalunya s'ha fet un salt molt notable les darreres dècades: s'ha passat de la pràctica inexistència de la recerca a assolir nivells homologables als europeus, i fins i tot en la banda alta, tant en quantitat com en qualitat, en àrees d'excel·lència o en patents. Tot i així, encara hi ha nínxols de professorat improductiu, fins i tot en sèniors de màxima categoria. Sembla raonable admetre diferents perfils en el repartiment de tasques entre docència, recerca i gestió, però de cap manera professorat que se'n desentengui.

La funció investigadora de la universitat

La simultaneïtat de la recerca amb la docència (i amb altres activitats, com ara l'assistència sanitària) caracteritza la universitat respecte a altres institucions acadèmiques i centres especialitzats. Això garanteix un alt nivell de la docència, així com de la formació en investigació, alhora que estimula tasques d'iniciació o d'accés a la recerca. A més a més, la recerca resulta molt rellevant per a la visibilitat i el prestigi d'una universitat. De fet, sovint és un factor determinant en la captació d'estudiants, professorat, investigadors, recursos o col·laboracions.

A causa de la reducció de recursos públics, creix el risc de derivar cap a la recerca d'aplicació o comercialització directes. Cal un esforç per mantenir, per exemple, la recerca bàsica i aplicada general, la investigació interdiscipli-

nària, les línies d'interès social no comercialitzables (vinculades al tercer sector o adreçades a segments socials amb baix poder adquisitiu) i la investigació-acció participativa. Igualment, mantenir i estimular la seva vinculació amb polítiques transversals com ara la igualtat, la cultura de la pau, la sostenibilitat i la cooperació.

Les estructures de recerca

La recerca requereix recursos: de personal, de temps, d'instrumental i també emotius (cal tenir il·lusió, motivació o confiança en l'equip, per exemple). En aquest sentit cal alertar que les retallades dels darrers anys posen en perill la progressió de la recerca. Fins i tot poden tenir efectes depressors per un llarg període de temps, més enllà de la durada de les retallades, ja que s'haurà perdut l'oportunitat de garantir el relleu generacional.

La confluència d'aquests recursos s'ha donat generalment en els departaments, però aquests han perdut protagonisme els darrers anys, sense que hagin estat substituïts per estructures de recerca internes específiques. De nou, caldria tenir-ho en compte a l'hora d'eventuals reestructuracions.

En efecte, d'una banda, sovint fora de l'àmbit universitari, s'han creat centres específics de recerca (CERCA) que en molts casos han potenciat amb èxit els àmbits corresponents. Igualment, vinculats a la universitat, han aparegut parcs científics i tecnològics i altres entitats mixtes. Cal alertar sobre certs riscos, com ara una insuficient coordinació amb la universitat, que de vegades els ha portat a competir-hi o a descapitalitzar-la, nodrint-se del seu professorat i captant bona part dels recursos disponibles. També cal cridar l'atenció sobre el possible menysteniment de la docència, sobre la falta de transparència en la gestió i sobre la desregulació de les condicions de treball.

D'una altra banda, s'han potenciat equips de recerca, però amb polítiques sovint erràtiques que desorienten els recercaires i dificulten la consolidació dels equips. Per exemple, en el tractament de les coautories, en la grandària desitjada o en el relleu i compartició de lideratges.

El doctorat

El doctorat és l'eina clau per a la formació d'investigadors. En els darrers anys s'ha potenciat el doctorat per formar investigadors útils a altres àmbits de la societat, més enllà de la tradicional carrera acadèmica. Això ha comportat una

sèrie de canvis (massa canvis en poc temps) tant en les estructures (escoles de doctorat) com en les normatives.

Malgrat això, continuen sense resoldre's del tot problemes com ara el reconeixement de la direcció de tesi i del caràcter docent del doctorat, o l'heterogeneïtat del format i de l'avaluació dels treballs de doctorat.

En particular, cal aprofundir en la transferència, amb iniciatives com ara el doctorat industrial (entès en sentit ampli, que inclogui l'administració o el tercer sector) o, més en general, doctorats polivalents, vàlids tant per a la carrera acadèmica com per a la inserció en el sector productiu.

Tanmateix, els dèficits més grans els trobem en l'etapa posterior al doctorat, com per exemple en el tractament dels grups emergents.

L'avaluació

Cal destacar que s'ha avançat molt en l'avaluació objectiva de la recerca, ben conscients que és difícil evitar la subjectivitat en tot sistema d'avaluació per parells o *referees*. Potser caldria pensar, per exemple, en tercers mecanismes per a casos de divergència.

Les majors dificultats les trobem en àmbits específics (com ara humanitats, ciències socials, belles arts o arquitectura), que requeririen tractaments diferenciats per àrees. Així, la seva recerca es concreta sovint en col·laboracions, informes, projectes, obres, llibres o articles en mitjans de difusió, més que no pas en *papers* publicats en revistes indexades i en les llengües majoritàries. De fet, moltes vegades no hi ha revistes d'impacte internacionals i nacionals en aquestes disciplines, fet que suposa un greuge respecte de les que en tenen una llarga tradició. Només el consens internacional i nacional entre científics d'aquestes disciplines permetrà salvar aquest escull.

D'altra banda, cal estar alerta al fet que la necessària exigència de rendiment i de superació no degeneri en competitivitat malsana o fins i tot poc ètica.

La transferència dels resultats

Cal alertar contra el reduccionisme de limitar la transferència dels resultats de la recerca a l'efectuada mitjançant convenis específics amb empreses. En efecte, hi ha importants canals alternatius de transferència cap a les administracions, el tercer sector o la societat en general que apliquen i treuen profit de la recerca universitària.

Pel que fa als referits convenis, els progressos realitzats són encara insuficients, probablement per l'actitud recelosa d'una part del professorat, però sobretot per les mancances d'un model productiu basat més en la competència per preu que no pas en la innovació. Cal, doncs, fomentar la col·laboració amb el sector productiu, de manera que la universitat es converteixi en la proveïdora principal de coneixement, tant a través de la formació de professionals competents com mitjançant convenis i altres iniciatives de transferència dels resultats de la recerca.

Tanmateix, cal cridar l'atenció altre cop sobre les possibles desviacions mercantilistes que de fet ja s'han produït, com ara la facturació a baix cost, la postergació dels temes no directament comercialitzables o l'insuficient nivell acadèmic de la transferència, reduïda massa sovint a simple consultoria o a treballs rutinaris. En sentit contrari, caldria valorar de manera adequada les tasques de transferència que no comporten compensacions econòmiques directes, com ara les convingudes amb entitats sense ànim de lucre o les que generen externalitats positives generals.

LA POLÍTICA DE PERSONAL

El personal docent i investigador (PDI)

Antecedents i balanç

Els anys setanta i vuitanta es reivindicava el contracte laboral com a forma de defugir, d'una banda, la precarietat dels anomenats professors no numeraris i, de l'altra, la manca de control sobre el rendiment del professorat. Es perseguia, alhora, l'estabilitat laboral i l'obligació de retiment de comptes, és a dir, estabilitat en moments de repressió ideològica i d'estructures parafeudals i avaluació com a eina de millora de la qualitat.

Finalment, la LRU (Llei de reforma universitària) va optar per la funcionarització del PDI. Al contrari, a Catalunya s'ha apostat pel professorat contractat estable a tots els nivells, principalment a través del programa Serra Húnter. D'altra banda, la LRU reconeixia el ple dret de cada universitat a seleccionar el seu professorat mitjançant concursos propis, posteriorment limitat per l'exigència d'habilitació prèvia dels candidats. Aquest equilibri evita la tan denunciada (i exagerada) endogàmia, alhora que preserva l'autonomia universitària i la continuïtat dels equips de treball. Lamentablement, s'ha trencat en el programa Serra Húnter, pel qual la Generalitat nomena la major part dels mem-

bres dels tribunals de selecció. També l'avaluació combina mecanismes interns de cada universitat amb altres d'externs homogenis, com ara el de sexennis de recerca.

Així, el balanç de les darreres dècades (sense negar deficiències) és un progrés molt notable en la qualitat i rendiment del professorat, especialment pel que fa a la recerca. En particular, s'ha progressat, encara que de manera insuficient, en les col·laboracions internacionals, i en estades i intercanvis temporals. Més dificultats presenta la mobilitat, degut en gran part als problemes addicionals de rotacions o de canvi de domicili.

En canvi, la regulació del professorat extern (associat) no ha estat efectiva, ja que sovint s'ha superat el percentatge màxim legislat i s'ha desvirtuat la seva caracterització teòrica de professionals que aportaven la seva experiència externa.

Plantilles i relleu generacional

D'altra banda, els anys setanta i vuitanta es va produir també una notable ampliació i renovació de les plantilles, a redós del creixement de la universitat. Però els darrers anys de crisi han significat un alarmant retrocés en aquest aspecte, no només per la reducció d'efectius, sinó sobretot perquè afecta la generació jove (probablement la més ben preparada de la nostra història), de forma que es bloqueja el relleu generacional, cosa que constitueix un mal irreparable a termini curt i mitjà.

Estabilitat laboral: dignitat personal, qualitat institucional

També els progressos pel que fa a estabilitat laboral estan en perill. En efecte, després de les darreres reformes, la via laboral ja no és garantia suficient d'estabilitat. Més encara, la crisi ha estat aprofitada per presentar com a inevitables la precarietat i la pèrdua de drets, fins al punt que des de determinats sectors es propugna la precarietat com a presumpta forma d'estímul.

Aquest punt de vista és més propi dels llocs de treball de baix nivell (taylorisme) que no pas dels que reclamen compromís i innovació (toyotisme), difícilment compatibles amb la inestabilitat i la incertesa. Més encara en una institució com la universitat, on la llibertat de càtedra i el pensament crític són indispensables. Així doncs, l'estabilitat laboral no és només una aspiració natural de les persones, sinó una eina per a la millora i la qualitat de la universitat.

Retiment de comptes, perfils flexibles

Naturalment, aquesta estabilitat ha d'anar acompanyada de mecanismes d'avaluació i control que corregeixin deficiències i rendiments insuficients. No es tracta de tenir una plaça en propietat, sinó un lloc de treball estable. Aquesta avaluació requereix una flexibilització prèvia dels perfils que permeti diferents quotes de dedicació a la docència, a la recerca i a la gestió, de forma variable en el temps.

La carrera acadèmica

En conseqüència, la carrera acadèmica no ha de ser una cursa d'obstacles, basada en la competitivitat entre els participants, sinó una progressió articulada i estimulada, que fomenti l'emulació i la superació. És a dir, mitjançant habilitacions no competitives, més que no pas concursos selectius, de manera que la promoció es realitzi d'acord amb els mèrits propis i no en relació amb els demèrits dels altres, cosa especialment important en les tasques d'investigació, on la cooperació i l'intercanvi són imprescindibles.

En la situació actual, la selecció es concentraria en l'accés a un contracte temporal (quatre o cinc anys) a temps complet, després de les etapes de doctorat i postdoctorat. Una avaluació favorable de la tasca desenvolupada durant aquest temps hauria de comportar automàticament l'accés a una plaça estable, sotmesa a avaluacions periòdiques per a la seva continuïtat i per a eventuais promocions. En particular, una carrera d'aquest tipus permetria ser més respectuosos amb la igualtat de gènere, com ja s'ha dit.

La gestió de personal

En general, la universitat s'enquadra en les anomenades organitzacions de professionals; és a dir, aquelles el bon funcionament de les quals depèn en essència de la capacitat i l'actitud dels seus membres. Lamentablement, a la universitat es pretén substituir aquest sentiment cooperativista pel de la simple relació patrons/assalariats. Fins i tot si es tracta d'entitats privades lucratives, aquestes organitzacions de professionals s'han de regir per la corresponsabilització i el convenciment. De fet, en les empreses més innovadores, la gestió de personal està evolucionant cap a la «coopetició», cap a compartir la informació i la responsabilitat; en definitiva, cap a la corresponsabilització.

Aquesta regla és especialment aplicable a la universitat, en tant que servei públic tal com defensem i on el voluntarisme i la creativitat del seu personal han estat i són del tot necessaris. Més encara, aquest valors formen part dels seus objectius educatius. Seria un contrasentit que la universitat, pionera en aquesta direcció, l'abandonés ara que s'està adoptant en altres àmbits.

El personal d'administració i serveis (PAS)

Les anàlisis anteriors s'apliquen en bona mesura al PAS, afegint-hi la manca d'un model administratiu explícit que abordi globalment la seva problemàtica. En particular, el PAS ha sofert els problemes de la precarització i de pèrdua de drets laborals (incloent-hi temes com ara la prevenció de riscos laborals o psicosocials), així com l'allunyament progressiu del sentiment de pertinença a la comunitat universitària i de participació en la tasca col·lectiva.

De fet, es pot dir que en el cas del PAS el model empresarial ha estat ja pràcticament implantat. La benintencionada voluntat de professionalitzar la gestió, i en particular la introducció de la figura del gerent, han derivat lamentablement en aquesta direcció. Certament, hi ha hagut progressos valuosos, com ara la millora en l'eficàcia de la gestió o l'eliminació de certes servituds pre-LRU envers alguns sectors acadèmics, però cal alertar sobre els riscos esmentats.

En particular, la reducció de plantilles i certs aspectes de la professionalització de la gestió (criteris de catalogació, noves estructures, reorganitzacions, etc.) fan, d'una banda, que determinades tasques administratives no quedin prou cobertes pels serveis administratius ordinaris, per la qual cosa es deriven cap a becaris o fins i tot cap al professorat. D'una altra, comporten l'assignació de més i més diverses tasques al PAS actual, que ha de fer grans esforços d'adaptació i autoformació (sistemes informàtics, idiomes, etc.), atesa la dràstica reducció del pressupost de formació (que hauria de ser del 2% de la massa salarial). Conseqüència addicional de tot plegat és la pràctica paralització de la carrera professional en el lloc de treball en els darrers anys, fet que nega l'estímul i la recompensa a l'esforç i l'interès per la progressió.

Cal afegir, com a alerta addicional en la mateixa direcció, el foment indiscriminat de la subcontractació i l'externalització de serveis, que, a més de poder ser vista com una transferència de capital públic al sector privat, suposa sovint un empitjorament de la qualitat del servei, així com de les condicions de treball. En el mateix sentit, la creació de consorcis (TIC, biblioteques) es tem com un pas cap a la privatització i, en qualsevol cas, les persones

afectades es veuen segregades de la comunitat universitària, i en particular de la participació en els òrgans de representació i de govern. Igualment, es veu privat d'aquests drets el personal destinat a entitats de la «corona» (fundacions, centres mixtos, etc.), que sovint també pateix més precarietat i segones o terceres escales salarials.

Aquest sentiment agreujat de segregació o allunyament al qual ens referim afecta fins i tot col·lectius interns, com ara el personal de suport a la recerca (PSR), sotmès a pitjors condicions de treball (salari, horari, calendari) que el porten a no sentir-se identificat ni tan sols amb la resta de PAS.

EL GOVERN

Els principis generals

Com ja s'ha dit, els darrers anys s'ha propugnat que la millora de la universitat requeria implantar les formes empresarials en el seu govern, adduint que el model participatiu tradicional era lent i poc eficaç. Ni aquestes crítiques ni les suposades millores han estat argumentades, i de fet una anàlisi comparativa en l'àmbit internacional constata que no hi ha relació entre qualitat i forma de govern: diverses universitats de prestigi empen models de govern ben diferents, alhora que cap d'aquests en garanteix la qualitat. Per exemple, pel que fa a l'elecció del rector, que correspongui a un Patronat extern o a la comunitat universitària (per votació directa o pel Claustre) no és en si mateix garantia d'excel·lència. Atès, doncs, que la qualitat és assolible amb diferents models de govern, cal decantar-se pels més congruents amb els valors democràtics, i en particular amb els de participació i elecció.

En aquest sentit, són elements bàsics la transparència en la determinació d'objectius, en la presa de decisions i en la seva execució i el retiment de comptes sobre l'assoliment dels objectius i sobre l'ús dels recursos disponibles. Igualment, cal explicitar i objectivar tant com sigui possible els criteris de selecció, promoció i assignació (de docència, de recursos, etc.).

Els espais de govern

El punt clau és clarificar les competències dels diferents espais de govern. En particular, justificarien la composició dels òrgans corresponents, així com les infraestructures i recursos necessaris en cada cas.

En primer lloc, l'administració és responsable del model d'universitat i de la seva planificació i coordinació general. Per exemple, dels mapes de docència i investigació, de les condicions d'accés i de beques, de la prioritització d'àmbits de recerca, de la provisió dels recursos necessaris i dels mecanismes d'avaluació.

D'altra banda, la falta d'una distribució clara de competències ha fet que el Consell Social s'hagi anat decantant cap a la ratificació rutinària dels acords dels altres òrgans de govern, quan no cap a l'enfrontament amb aquests. Cal recuperar i clarificar la seva funció primigènia de lligam amb la societat i, en particular, de dinamitzador dels contactes i col·laboracions amb el sector productiu i amb les entitats socials. En concret, podria canalitzar el retiment de comptes, en els aspectes no directament acadèmics, interpretant els indicadors generals d'avaluació segons els objectius específics de l'entitat i en general segons les seves circumstàncies i les del seu entorn. També podria assumir la supervisió pressupostària i la negociació amb els representants sindicals.

La introducció de la gerència va significar un avenç en la gestió universitària. Caldria, ara, un pas més per professionalitzar-la i reubicar-la, de manera que pugui responsabilitzar-se efectivament de la gestió econòmica. En sentit contrari, les decisions sobre política universitària i gestió acadèmica haurien de recaure en els altres actors.

En particular, als òrgans interns de la comunitat universitària correspondrien les decisions de caràcter acadèmic i, en general, les d'organització interna, a més de fer propostes i relacionar-se amb els altres espais de govern.

Govern intern per corresponsabilització

Com a organització de professionals, el govern intern s'ha de basar en la corresponsabilització de la comunitat universitària, que suposa en concret la col·legialitat de les decisions i l'electivitat dels càrrecs unipersonals. Per exemple, retornant al Claustre algunes capacitats decisòries, i en particular la de revocar el rector. Igualment, fomentant i facilitant la participació de la comunitat universitària en els òrgans de govern.

Ben al contrari, la jerarquització excessiva resulta por eficaç, malgrat la seva aparent operativitat: els esforços esmerçats a arribar a decisions ben enteses i compartides queden sobradament compensats per l'efectivitat en la seva implementació. Igualment, les intervencions externes indegudes (pretesament justificades per evitar el corporativisme o per professionalitzar el govern) resulten contraproductes.

EL FINANÇAMENT

La suficiència de recursos

La crisi ha donat l'oportunitat d'aplicar les polítiques neoliberals de retallades en les aportacions públiques, quan aquestes haurien de ser suficients per garantir l'autonomia universitària i la qualitat del servei. Això és compatible amb una certa proporció de finançament condicionat. Però una proporció excessiva genera perversions, com ara ingerències externes en la determinació dels objectius, desequilibris territorials, traves a la cooperació interuniversitària i afavoriment de les institucions o grups inicialment més ben situats.

Igualment, es generen disfuncions si s'apliquen les lleis del mercat, ja que no es donen condicions per fer-ho. En efecte, es tracta d'un mercat poc transparent, amb forta regulació i centralització, inelasticitat de l'oferta i la demanda i grans externalitats positives.

L'estabilitat financera

L'estabilitat financera en el component de finançament bàsic és imprescindible, ja que la universitat requereix una planificació a termini mitjà i llarg (per exemple, creació de centres docents o de grups de recerca), tant en inversions com en plantilles.

En aquest sentit, sembla adequat l'ús de contractes programa, però no pas mecanismes vinculats directament al mercat laboral o a la competència entre universitats, que resulten ineficients fins i tot des d'un punt de vista merament tècnic com s'ha dit abans.

L'eficiència en l'assignació i aplicació dels recursos

Reiterem que ja s'han fet notar les ineficiències derivades d'una inadequada aplicació de les lleis del mercat o de l'ús de mecanismes conjunturalistes. Afegim ara les causades per una insuficient delimitació de competències i responsabilitats, molt distribuïdes, o per l'ús d'indicadors inadequats (per exemple, el rendiment acadèmic), que fins i tot poden induir a pràctiques contraproduents per a la qualitat acadèmica.

En relació amb els convenis de col·laboració externa (beneficiosa en molts casos), cal corregir desviacions com ara la competència deslleial amb gabinets

externs, la facturació a costos marginals, la desvirtuació de les exigències acadèmiques o les retribucions complementàries dins la jornada laboral ordinària.

L'equitat del sistema

Ja s'ha comentat que uns mecanismes inadequats de finançament poden generar discriminacions entre institucions, grups de recerca o territoris. En l'àmbit individual, l'augment de taxes i matrícules resulta dissuasiu per al col·lectiu d'estudiants amb menys recursos, malgrat una eventual disponibilitat de crèdits, i per tant resulta socialment injust. Ben al contrari, cal tendir cap a la gratuïtat i a la implantació de beques salari per invertir l'evolució dels darrers anys, que ens ha situat com una de les universitats d'Europa més cares i amb menys ajuts per al col·lectiu d'estudiants.

D'altra banda, a la major part d'Europa els preus públics tampoc no es referencien al rendiment acadèmic, ni als costos de la docència. Aquests costos, de fet, no són una variable exògena i resulten difícils de quantificar, ja que no es poden reduir a un simple percentatge de la despesa total de la universitat.

SESSIONS DE LA TRIBUNA UNIVERSITÀRIA DE CATALUNYA

En el període comprès entre abril de 2013 i abril de 2014 van celebrar-se onze sessions de Tribuna Universitària de Catalunya, nou de les quals relacionades amb la temàtica de la I Convenció Ciutadana sobre la Universitat Catalana.

L'Informe Wert

A càrrec d'Albert Corominas (catedràtic d'Enginyeria en Organització Industrial de la UPC; membre de la Comissió de Governança del Parlament de Catalunya)

- Presentació a càrrec de Norbert Bilbeny (degà de la Facultat de Filosofia de la UB)
- Data: 15 d'abril de 2013
- Lloc: Aula Magna de la UB

El govern de la universitat: millores en el model democràtic vigent

A càrrec de Vera Sacristán (professora de matemàtica aplicada i exvicerectora de la UPC; membre de l'Observatori del Sistema Universitari)

- Presentació a càrrec d'Anna Escofet (degana de la Facultat de Pedagogia de la UB), Albert Batalla (degà de la Facultat de Formació de Professorat de la UB) i Josep Batista (degà de la Facultat de Psicologia de la UB)
- Data: 25 d'abril de 2013
- Lloc: Edifici del Teatre del Campus Mundet de la UB

La crisi econòmica actual

A càrrec d'Anton Costas (catedràtic de Política Econòmica de la UB) i Joan Tugores (catedràtic d'Economia de la UB i exrector de la UB)

- Presentació a càrrec d'Elisenda Paluzie (degana de la Facultat d'Economia i Empresa de la UB)
- Data: 15 de maig de 2013
- Lloc: Aula Magna de la Facultat d'Economia i Empresa de la UB

Models de govern en universitats de prestigi

A càrrec de Marta Soler (professora agregada de sociologia de la UB, doctora per la Universitat de Harvard)

- Presentació a càrrec d'Atilà Herms (degà de la Facultat de Física de la UB)
- Data: 17 d'octubre de 2013
- Lloc: Sala de Graus Eduard Fontseré de la Facultat de Física de la UB

Viabilitat econòmica d'una Catalunya independent

A càrrec de Núria Bosch (catedràtica d'Economia Pública de la UB) i Jaume Ventura (investigador del CREI i membre del Collectiu Wilson)

- Presentació a càrrec d'Elisenda Paluzie (degana de la Facultat d'Economia i Empresa de la UB)
- Data: 7 de novembre de 2013
- Lloc: Aula Magna de la Facultat d'Economia i Empresa de la UB

El finançament de la universitat pública

A càrrec d'Esteve Oroval (catedràtic d'Economia Aplicada de la UB) i J. Oriol Escardíbul (professor titular d'economia aplicada de la UB)

- Presentació a càrrec de Neus Cònsul (directora de l'ETS d'Enginyeria Industrial de Barcelona de la UPC)
- Data: 21 de novembre de 2013
- Lloc: Sala d'Actes de l'ETS d'Enginyeria Industrial de Barcelona de la UPC

Impactes i reptes del sistema universitari català

A càrrec de Francesc Xavier Grau (rector de la URV) i Josep M. Vilalta (secretari executiu de l'ACUP)

- Presentació a càrrec de Lourdes Cirlot (vicerectora de Relacions Institucionals de la UB)
- Data: 10 de desembre de 2013
- Lloc: Aula Magna de la UB

Les condicions laborals del professorat i la qualitat de la universitat

A càrrec de Rafael Pla (president de la Comissió de Formació de l'Associació de Professors Jubilats de la UV), Xavier Domènech (Comitè d'Empresa de PDI laboral de la UAB) i Enric Martínez-Herrera (Comitè d'Empresa de PDI laboral de la UPF)

- Presentació a càrrec de Miquel Soriano (vicerector de PDI de la UPC)
- Data: 13 de febrer de 2014
- Lloc: Aula Màster de la UPC (Campus Nord)

Recerca en humanitats i agències de qualitat

A càrrec de Joan Manuel del Pozo (catedràtic de Filosofia de la UdG, exconseller d'Educació i Universitats) i Antoni Martí Monterde (professor agregat de teoria de la literatura i literatura comparada de la UB)

- Presentació a càrrec de Norbert Bilbeny (degà de la Facultat de Filosofia de la UB)

- Data: 25 de febrer de 2014
- Lloc: Aula Magna de la Facultat de Filosofia de la UB

Universitat, ciència i societat

A càrrec de Lluís Torner (president de CERCA) i Arcadi Oliveres (professor titular d'economia aplicada de la UAB i president de la Fundació Justícia i Pau)

- Presentació a càrrec de Jordi Ros (director de l'ETS d'Arquitectura de Barcelona de la UPC)
- Data: 18 de març de 2014
- Lloc: Aula CB-3 de l'ETS d'Arquitectura de Barcelona

La docència a la universitat

A càrrec d'Albert Corominas (catedràtic de la UPC), Francesc Imbernon (catedràtic de Didàctica de la UB) i Nora Catelli (professora de teoria de la literatura i literatura comparada de la UB)

- Presentació a càrrec d'Adolfo Sotelo (degà de la Facultat de Filologia de la UB)
- Data: 2 d'abril de 2014
- Lloc: Sala de Professors de la Facultat de Filologia UB

Bibliografia

- ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES (2013). www.shanghairanking.com/ARWU2013.html.
- ACUP (Associació Catalana d'Universitats Públiques) (2008): *Llibre blanc de la Universitat de Catalunya*, Barcelona, ACUP.
- AGHION, P.; DEWATRIPONT, M.; HOXBY, C.; MAS-COLELL, A.; SAPIR, A. (2008): *Higher Aspirations: An Agenda for Reforming European Universities*, Brussel·les, Bruegel.
- ÁLVAREZ, P. (2008): «La universidad, a examen», *Cinco Días*, 11 d'octubre.
- ANGULO, J. F. (2008): «La voluntad de distracción: las competencias en la universidad», a GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, pp. 176-205.
- AQU (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya) (2017): *Indicadors docents per al desenvolupament i anàlisi de les titulacions*. <http://winddat.aqu.cat/cal/>.
- (2014): *Universitat i treball a Catalunya 2014. Estudi de la inserció laboral de la població titulada de les universitats catalanes*, Barcelona, AQU. www.aqu.cat/doc/doc_14857668_1.pdf.
- BAIN, K. (2006): *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, València, Publicacions de la Universitat de València.
- BARTOLI, A. (2005): *Le management dans les organisations publiques*, París, Dunod.
- BÉCHARD, J.-P. (2001): «L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits», *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 27, núm. 2. www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n2/009933ar.pdf.
- BERNAL, M. (2007): *Internacionalización de la educación superior. El debate global de los años noventa hasta el presente y sus futuras implicaciones*, Còrdova, Editora Universidad Católica de Córdoba.
- BOK, D. C. (2003): *Universities in the Market Place: The Commercialization of Higher Education*, Filadèlfia, Princeton University Press.
- BOULTON, G.; LUCAS, C. (2008): *What are the Universities for?*, Lovaina, LERU (League for European Research Universities).
- BRAFMAN, N. (2012): «Le Processus de Bologne treize ans après sa signature», *Le Monde*, 3 de maig.
- BRICALL, J. M. et al. (2000): *Informe Universidad 2000*. www.observatoriuniversitari.org/es/bricall_jm-2000-informe-universidad-2000/.

- CALERO, J.; OROVAL, E.; RODRÍGUEZ, D. (2003): «La financiación de las universidades en Catalunya», a SAN SEGUNDO, M. J. (coord.) (2003): *La financiación de las universidades: un análisis por comunidades autónomas*, Madrid, CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas), pp. 215-249.
- CAPANO, G. (2008): «Looking for Serendipity: The Problematical Reform of Government within Italy's Universities», *Higher Education*, núm. 55, pp. 481-504.
- CASTELLS, M. (2001): *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*, Barcelona, Areté.
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (2012): *Future Skills Supply and Demand in Europe: Forecast 2012*, Luxemburg, Publications Office of the European Union. www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5526.
- CELOBERT (Arquitectura, Enginyeria, Urbanisme) (2014): *Models alternatius d'accés i tinença de l'habitatge*, CNJC (Consell Nacional de Joventut de Catalunya). www.cnjc.cat/documents/guia_habitatge_impremta.pdf.
- CERCAS, J. (2010): «¡Otra bendita novela sobre la Guerra Civil!», *El País Semanal*, núm. 1737, 10 de gener de 2010, p. 8.
- CEUCAT (Consell de l'Estudiantat de les Universitats Catalanes) (2013): *La millora de la governança universitària a Catalunya. Aportacions del Consell de l'Estudiantat de les Universitats Catalanes (CEUCAT) a l'informe de la ponència de la comissió de governança*, Barcelona, Generalitat de Catalunya. www.ceucat.cat/documents-i-imatges-del-web/documents-ceucat/millora-governanca-abril-2013.
- (2015): *21 propostes per millorar l'actual decret de preus i beques*, Barcelona, Generalitat de Catalunya. www.ceucat.cat/documents-i-imatges-del-web/documents-ceucat/21-propostes-beques.
- (2015): És viable la implementació del 3+2? www.ceucat.cat/es-viable-la-implementacio-del-3-2/3-2.
- (2016): *Viure i estudiar. Millorant les condicions de vida millorem el rendiment acadèmic*, Barcelona, Consell Interuniversitari de Catalunya. www.ceucat.cat/documents-i-imatges-del-web/documents-ceucat/informe_viure_i_estudiar.
- (2016): *La implantació del model 3+2 a Catalunya. Propostes del CEUCAT a les comissions de garantia del CIC*, Barcelona, Generalitat de Catalunya. www.ceucat.cat/documents-i-imatges-del-web/documents-ceucat/implantacio-3-2.
- CEUNE (Consejo de Estudiantes Universitario del Estado) (2007): *Informe del «Proyecto de Real Decreto por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado» de la Comisión Permanente del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado (CEUNE)*. www.ceucat.cat/es-viable-la-implementacio-del-3-2/documentacio/ceune.
- CHITORAN, D.; DIAS, M. A. R. (1998): «The Relevance of International Cooperation in Higher Education for Graduate Employment», a *Graduate Prospects in a Chang-*

- ing Society*, París, Unesco Publishing – Inter-American Organization for Higher Education.
- CIC (Consell Interuniversitari de Catalunya) (2015): *Acords de la Comissió de garantia del finançament de les universitats*, Barcelona, CIC. www.ceucat.cat/es-viable-la-implementacio-del-3-2/documentacio/cgfinan.
- (2015): *Acords de la Comissió de garantia de l'accés dels estudiants, preus i beques*, Barcelona, CIC. www.ceucat.cat/es-viable-la-implementacio-del-3-2/documentacio/cgacces.
- (2015): *Acords de la Comissió de garantia de la qualitat acadèmica*, Barcelona, CIC. www.ceucat.cat/es-viable-la-implementacio-del-3-2/documentacio/cgacademica.
- CÍRCULO DE EMPRESARIOS (2007): «Una universidad al servicio de la sociedad», *Documentos Círculo de Empresarios*, Madrid, 18 de desembre de 2007.
- CNE/CES (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior) (2010): «Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década», document de referència per a l'Oficina de Treball del CNE/CES, Brasília, desembre de 2010.
- COROMINAS, A.; FILLET, S.; RAS, A.; SACRISTÁN, V. (2010): «Sobre el gobierno de las universidades públicas», a COROMINAS, A.; SACRISTÁN, V. (coords.) (2010): *Construir el futuro de la universidad pública*, Barcelona, Icaria.
- COROMINAS, A.; JARAUTA, E. (2013): *Reflexions i propostes per a la millora del sistema universitari de Catalunya*. http://universitatsirecerca.gencat.cat/web/.content/home/01_secretaria_duniversitats_i_recerca/la_secretaria/organismes/consell_interuniversitari_de_catalunya/estudi_governanca/documents/aportacions/11_reflexions_i_propostes_jarauta_i_corominas_icv_euia.pdf.
- COROMINAS, A.; MIRÓ, J.-M. (2010): «Reflexiones adogmáticas sobre la docencia universitaria», a COROMINAS, A.; SACRISTÁN, V. (coords.): *Construir el futuro de la universidad pública*, Barcelona, Icaria, pp. 33-54.
- COROMINAS, A.; SACRISTÁN, V. (2000): «Contra alguns tòpics relatius a l'organització i la gestió de la universitat», a MICHAVILA, F. (ed.): *Llibre blanc sobre descentralització i estructura organitzativa de la UPC*, Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, pp. 21-29.
- (coords.) (2010): *Construir el futuro de la universidad pública*, Barcelona, Icaria.
- CRESALC (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) (1997): «La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe», *Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, L'Havana, 18 a 22 de novembre de 1996.
- CREUP (Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas) (2014): *Informe sobre la propuesta de reestructuración de los títulos universitarios y la inclusión de grados de 180 ECTS*. www.ceucat.cat/es-viable-la-implementacio-del-3-2/documentacio/creup.
- CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) (2002): *Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI. Lecciones de la Conferencia Mundial sobre*

- Educación Superior*, Madrid, CRUE / Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional.
- (2010): *La universidad española en cifras*. www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Universidad%20Espa%C3%B1ola%20en%20cifras/UEC_2010.pdf.
- (2015): *Acuerdos*, 2 de febrer. www.ceucat.cat/es-viable-la-implementacio-del-3-2/documentacio/crue.
- CUCPU (Consejo de Universidades y Conferencia General de Política Universitaria) (2010): «Documento de mejora y seguimiento de las políticas de financiación de las universidades para promover la excelencia académica e incrementar el impacto socioeconómico del sistema universitario español (SUE)», 26 d'abril. <http://firgoa.usc.es/drupal/files/2010-documento-financiacion.pdf>.
- CUNHA, L. A. (1980): *A Universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas*, São Paulo, Civilização Brasileira – UFC.
- Decret 405/2006, de 24 d'octubre, pel qual s'estableixen les retribucions addicionals del personal docent i investigador funcionari i contractat de les universitats públiques de Catalunya, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 4748, 26 d'octubre de 2006. www.aqu.cat/doc/doc_30884956_1.pdf.
- DENEULT, A. (2013): *Gouvernance: le management totalitaire*, Mont-real, Lux Editeur.
- DEPARTAMENT D'ECONOMIA I EMPRESA (2015): *Resolució ECO/739/2015, de 26 de març, per la qual es creen tres comissions de caràcter no permanent del Consell Interuniversitari de Catalunya per estudiar l'impacte de la implementació de possibles canvis en graus i màsters de l'oferta de titulacions universitàries*. www.ceucat.cat/es-viable-la-implementacio-del-3-2/documentacio/creacio-cg.
- DIAS, M. A. R. (2006): «Social Commitment of the Universities against the Commercialization Attempts», a RUOHOTIE, P.; MACLEAN, R. (eds.): *Communication and Learning in the Multicultural World*, Tampere, University of Tampere Press – Research Centre for Vocational Education – Okka Foundation, pp. 79-117.
- (2008): «La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento», a TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (ed.) (2008): *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, Cali, Pontificia Universidad Javeriana, pp. 313-366.
- (2010): «¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad», *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIeS)*, Mèxic, IISUE-UNAM / Universia, vol. 1, núm. 2. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/62/educacion>.
- DÍEZ, E.; GUAMÁN, A.; FERRER, J.; JORGE, A. (2013): *Qué hacemos con la universidad*, Madrid, Akal.
- EHEA (European Higher Education Area) (2012): *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*, Bucharest Communiqué, EHEA Ministerial Conference. www.eurashe.eu/library/ehea_2012_bucharest-communique-pdf/.

- EHRENBERG, R. G. (1999): «Adam Smith Goes to College: An Economist Becomes an Academic Administrator», *Journal of Economic Perspectives*, núm. 13 (1), pp. 99-116.
- ESPUELAS, S.; HERRANZ, A.; TELLO, E. (2015): «El finançament de les universitats públiques a Catalunya, 1996-2014», Barcelona, OSU (Observatori del Sistema Universitari). www.observatoriuniversitari.org/wp-content/uploads/2015/01/Finançament.pdf.
- Estatut de l'estudiant universitari (Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario). www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf.
- ESTERMANN, T.; NOKKALA, T. (2009): *University Autonomy in Europe I: Exploratory Study*, Brusselles, European University Association Publications.
- ESTERMANN, T.; NOKKALA, T.; STEINEL, M. (2011): *University Autonomy in Europe II: The Score Card*, Brusselles, European University Association Publications.
- EUROPEG (Grup d'Opinió i Reflexió en Economia Política) (2013): «La reforma de la universitat. Un impuls a la competitivitat de l'economia espanyola», *Policy Brief*, núm. 4, juny.
- FÁVERO, M. L. A.; SGUISSARDI, V. (2012): «Quantidade/qualidade e educação superior», *Revista Educação em Questão*, vol. 42, núm. 28, gener/abril, pp. 61-68.
- FERRER, J. (2013): *Document aportat per CCOO a la Comissió de governança*. www.observatoriuniversitari.org/ferrer-llop_ccoo-2013-esmena-global-text-ponencia-cegsuc/.
- FIÚZA DE MELLO, A.; DIAS, M. A. R. (2011): «Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios», *Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade*, vol. 32, Campinas, abril/juny, pp. 413-435.
- GARTON ASH, T. (2009): «La felicidad en un mundo hecho trizas», *El País*, 4 de gener.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2012): *La millora de la governança universitària a Catalunya. Reptes, propostes i estratègies*. http://universitatsirecerca.gencat.cat/web/.content/home/02_serveis_i_tramits/publicacions/publicacions_sobre_universitats/docs/governanca_catala.pdf.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.) (2008): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, pp. 176-205. http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7502/04_37-57.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- GRAU VIDAL, F. X. (2011): *La universitat pública catalana d'avui. Dimensió, eficàcia i eficiència*, Tarragona, Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili.
- (2012): *Propostes per a la universitat pública i el sistema de recerca i innovació de Catalunya*, Tarragona, Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili.
- (2013): *Autonomia universitària i sistema de governança*, Tarragona, Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili.
- GRET (Grup de Recerca en Educació i Treball) (2014): *L'equitat i els efectes de la crisi en la inserció laboral dels graduats universitaris*, Barcelona, AQU (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya). www.aqu.cat/aqu/actualitat/noticies/17801385.html#.V_Opq_kS_ct.

- GUERRERO BONED, S. (2012): «Financiación y gobierno de las universidades públicas», *Revista Catalana de Dret Públic*, núm. 44, pp. 2-38.
- HAYTTON, A.; PACUZKA, A. (eds.) (2002): *Access, Participation and Higher Education: Policy and Practice*, Londres, Kogan Page.
- HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J.; PÉREZ GARCÍA, J. A. (2011): «La financiación universitaria española, nuevas perspectivas en el horizonte de austeridad y compromiso social», a *Nuevas perspectivas para la financiación y el gobierno de las Universidades*, Madrid, Studia XXI – Fundación Europea Sociedad y Educación, Documento de Trabajo núm. 6, pp. 15-56. https://issuu.com/efse/docs/6_workingpaper_def__1_.
- (2013): «Instrumentos para una financiación eficaz de las universidades», *Studia XXI – Fundación Europea Sociedad y Educación*, Cuaderno de Trabajo núm. 5, pp. 7-28.
- (2014): «Crisis fiscal, finanzas universitarias y equidad contributiva. Una reformulación del modelo de financiación de los usuarios de los servicios educativos universitarios», Madrid, Studia XXI – Fundación Europea Sociedad y Educación, Cuaderno de Trabajo núm. 7, pp. 3-49.
- HIRT, N. (2013): «Educar y formar bajo la dictadura del mercado de trabajo», *Conciencia Social*, núm. 17, pp. 39-54.
- HORIZON (2020): *The Eu framework program for research and innovation*. <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/>.
- IDESCAT (Institut d'Estadística de Catalunya). www.idescat.cat.
- KENT, R. (1995): «Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la Unesco», a *Universidad Futura*, Mèxic, Universidad Autónoma Metropolitana, vol. 7, núm. 19, hivern, pp. 19-26.
- KETELLE, J. M. de (1998): *Conferencia Mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. 9 de octubre de 1998*, document de treball ED-98/CONF.202/5, París, agost. www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- KLIASS, P. (2013): «Ensino Superior e mercadoría», a *Brasil de Fato*, núm. 548, 29 d'agost.
- KNIGHT, J. (2006): «Commercial Cross Border Education: Implication for Financing Higher Education», *GUNI Series on the Social Commitment of Universities*, núm. 1, pp. 103-112.
- LATORRE, Á. (1964): *Universidad y sociedad*, Barcelona, Ariel.
- LAZZERETTI, L.; TAVOLETTI, E. (2003): «Governance Shifts in Higher Education: A Cross-national Comparison», *European Educational Research Journal*, núm. 5 (1), pp. 18-37.
- Llei orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'Universitats (Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2001). www.boe.es/boe_catalan/dias/2002/01/16/pdfs/A00097-00120.pdf.
- LLOVET, J. (2011): *Adéu a la universitat. L'eclipsi de les Humanitats*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.

- MARTÍ MONTERDE, A. (2011): «La destrucció de la recerca en Humanitats a Catalunya», *L'Espill*, núm. 38, tardor, pp. 167-172.
- MINTZBERG, H. (1984): *La estructuración de las organizaciones*, Barcelona, Ariel.
- MIRAS PORTUGAL, M. T. (2013): *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español*. www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/informacion-publica/audiencia-informacion-publica/cerrados/2013/sistemauniversitario/propuestas-reforma.pdf.
- NAVARRO CUARTIELLAS, A. (2016): *Compareixença al Parlament de Catalunya del secretari d'Universitats i Recerca*, 28 d'abril. http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/docs/2016/04/28/18/09/74cb5672-0d2b-46f2-bf4c-1d6b48c7b005.pdf.
- OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic) (2012): *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. www.oecd-ilibrary.org/education/better-skills-better-jobs-better-lives_9789264177338-en.
- OLSSON, B. (1995): «The Power of Knowledge: A Comparison of Two International Policy Papers on Higher Education», a BUCHERT, L.; KING, K. (eds.): *Learning from Experience: Policy and Practice in Aid to Higher Education*, La Haia, Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESO) Paperback, núm. 24, pp. 235-246.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1930): «Misión de la universidad», a *Obras completas. Tomo IV (1926/1931)*, Madrid, Taurus, 2004.
- OSU (Observatori del Sistema Universitari) (2014): *Com s'ha de governar la universitat? Un estudi de propostes sobre el govern de les universitats públiques a Catalunya i a Espanya (1983-2014)*, Barcelona, OSU. www.observatoriuniversitari.org/blog/2014/06/04/com-sha-de-governar-la-universitat/.
- POZO, J. M. del (2010): «L'avaluació del coneixement humanístic i social», a *L'avaluació de la recerca en humanitats i ciències socials*, Barcelona, Agència de Qualitat Universitària, «Quaderns de Qualitat», núm. 1, pp. 13-29. www.aqu.cat/doc/doc_49699642_1.pdf.
- PRODI, R. (2014): «Los europeos nos estamos suicidando», *La Vanguardia*, 8 de juny.
- Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. www.ceucat.cat/es-viable-la-implementacio-del-3-2/documentacio/boe.
- RIQUER, B. de (2014): «Les humanitats, en perill», *La Vanguardia*, 24 d'abril, p. 19.
- RUOHOTIE, P.; MACLEAN, R. (2006): *Communication and Learning in the Multicultural World*, Tampere, University of Tampere Press – Research Centre for Vocational Education – Okka Foundation.
- SACRISTÁN, V. (coord.) (2012): *Quant paga l'estudiant? Preus i taxes de matrícula universitària a Catalunya, a Espanya i al món*, Barcelona, OSU (Observatori del Sistema Universitari). www.observatoriuniversitari.org/wp-content/uploads/2012/06/InformeQuantPagaEstudiant_maig2012.pdf.
- (coord.) (2014): *El cost d'estudiar a Europa. Preus, beques, préstecs i altres ajuts a l'estudi a les universitats europees (2013-14)*, Barcelona, OSU (Observatori del Sis-

- tema Universitari). www.observatoriuniversitari.org/blog/2014/06/19/el-cost-destudiar-a-europa/.
- SACRISTÁN, V.; FRANÇA, J. (2013): *El preu de la carrera. Preus universitaris 2013-14 a Catalunya i anàlisi de l'evolució del preu total dels estudis*, Barcelona, OSU (Observatori del Sistema Universitari). www.observatoriuniversitari.org/blog/2013/07/18/el-preu-de-la-carrera/.
- SALABURU, P. (2007): *La Universidad en la encrucijada: Europa y EEUU*, Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes.
- SALMON, C. (2007): *Storytelling. La machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*, París, La Découverte.
- SALMI, J.; SAROYAN, A. (2007): «Las tablas de clasificación como instrumentos definitivos de las políticas: la economía política de la rendición de cuentas en la educación terciaria», *GUNI Series on the Social Commitment of the Universities*, núm. 2, pp. 79-95.
- SERRACANT MELENDRES, P.; SALETA FABRA, A. (2012): *Enquesta a la joventut de Catalunya 2012. Una mirada global a les persones joves en temps de crisi*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Aportacions, núm. 52. http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/JOVENTUT_documents/arxiu/publicacions/col_aportacions/aportacions_52.pdf.
- SHATTOCK, M. (2003): *Managing Successful Universities*, Maidenhead, SRHE (Society for Research into Higher Education) & Open University Press – McGraw-Hill Education.
- SINTES, E. (coord.) (2016): *Ser estudiant universitari avui*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill. www.fbofill.cat/sites/default/files/Viauniversitaria_doctreball_010616.pdf.
- SNOW, C. P. (1988): *Las dos culturas*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2000.
- THE WORLD BANK (1994): *Higher Education: The Lessons of Experience*, Washington, The International Bank of Reconstruction and Development.
- (2002): *Constructing Knowledge Societies*, Washington, The International Bank of Reconstruction and Development.
- TILAK, J. B. G. (2006): «Private Higher Education: Philanthropy to Profits», *GUNI Series on the Social Commitment of Universities*, núm. 1, pp. 113-121.
- (2008): «Higher Education: A Public Good or a Commodity for Trade?», *Prospects*, vol. 38, desembre, pp. 449-446.
- TROIANO, H.; TORRENTS, D.; SÀNCHEZ-GELABERT, A. (2016): *Equitat en l'accés i en la inserció professional dels graduats universitaris*, Barcelona, AQU (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya). www.aqu.cat/doc/doc_30656293_1.pdf.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (ed.) (2008): *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, Cali, Pontificia Universidad Javeriana Colombia.
- UNESCO (1995): «Policy Paper for Change and Development in Higher Education», París, Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992e.pdf>.

- (1998): *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Informe final*, Conferència Mundial sobre l'Educació Superior, 5 a 9 d'octubre, París, Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>.
- (1999): *Conferencia Mundial sobre la Ciencia. La ciencia para el siglo XXI. Un nuevo compromiso*, Budapest, Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001229/122938so.pdf>.
- (2009): *2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development*, París, Unesco. www.inqaahe.org/sites/default/files/UNESCO%20communiqué.pdf.
- VAN GINKEL, H. (2001): *Dialogue of Civilizations: Finding Common Approaches to Promoting Peace and Human Development*, Tòquio, United Nations University.
- VAN GINKEL, H.; DIAS, M. A. R (2007): «Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional», a *La educación superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?*, Madrid, Mundi-prensa, pp. 37-57.
- VENCE DEZA, X. (2010): «La investigación universitaria frente al corsé de las patentes, la mercantilización del conocimiento y la empresa privada», a COROMINAS, A.; SACRISTÁN, V. (coords.): *Construir el futuro de la universidad pública*, Barcelona, Icaria, pp. 77-100.
- VILASECA REQUENA, J.; TORRENT SELLENS, J. (2005): *Principios de economía del conocimiento. Hacia una economía global del conocimiento*, Madrid, Pirámide.
- VINYOLÉS, C. (2009): «Compromís sòlid», entrevista a Zygmunt Bauman, *Presència*, 9 a 15 de gener, pp. 15-20.
- WALLERSTEIN, I. (2008): *L'universalisme europeu. La retòrica del poder*, València, Publicacions de la Universitat de València.
- WISSEMA, J. G. (2009): *Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing.

En les darreres dècades la universitat catalana no sols ha homologat el nivell de la seva docència i recerca amb el de l'entorn europeu, sinó que a més s'ha proposat d'esdevenir un agent de desenvolupament i de benestar col·lectiu. Tanmateix, a causa de la crisi econòmica més recent, s'han produït retrocessos preocupants en un moment en què s'ha avivat el debat internacional sobre la conveniència de convertir l'educació superior en un bé privat comercialitzable.

Aquest llibre analitza com ha de respondre la universitat catalana als nous reptes sense renunciar al seu compromís social, mantenint-se al servei i a l'abast de la ciutadania. Amb aquest propòsit, aplega punts de vista de membres de la comunitat universitària, així com d'associacions cíviques i entitats socials vinculades a l'àmbit acadèmic, i insta a celebrar un IV Congrés Universitari Català que estableixi les directrius de la universitat catalana del segle XXI.