

FACTORES PREVISTOS Y FACTORES INDUCIDOS EN LA POLÍTICA UNIVERSITARIA DE PROFESORADO

JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ DIÉGUEZ
Universidad de Salamanca
Facultad de Educación
Paseo de Canalejas, 169
37008 - Salamanca

RESUMEN

La Ley de Reforma Universitaria española de 1983 introduce algunos cambios relativamente importantes en la política universitaria de profesorado. Desde un punto de vista ecológico, todos los cambios producen modificaciones previstas y no previstas en el sistema que se innova. La selección y evaluación de los profesores universitarios ha producido cambios importantes, algunos deseados y otros no. Estos son los efectos inducidos.

El autor estudia aquellas influencias provocadas por la Ley española de Reforma Universitaria.

FORESEEABLE AND INDUCED FACTORS IN THE UNIVERSITY POLITICAL ABOUT PROFESSOR STAFF

SUMMARY

The Spanish University Reform Act of 1983 introduces some relatively important changes in the political about professor staff. From an ecological approach, all the changes provoke foreseeable and not foreseeable modifications into the system that is being innovated. The selection and evaluation of the university professors have produced important shifts, some of them wanted and any others not wanted. These are induced effects.

The author studies those influences provoked by the Spanish University Reform.

LES FACTEURS PREVUS ET LES FACTEURS PAS ENVISAGES DANS LA POLITIQUE UNIVERSITAIRE DU PROFESSEURS

RESUME

La Loi de la Réforme Universitaire espagnola de 1983 intoduit une série de chasngements d'une relative importance dans la politique des persones.

Du point de vue écologique tant changement entraine des modifications attendues ou inattendues dans le systeme qu'on essaie de changer.

La selection professionnelle et l'évaluation des professeurs universitaires a produit des ghangements remarquables, prévus les uns; et pas envisages les autres. Ce sont les effets induits.

L'auteur éstude ces influences provoquées par la Reforme Universitaires espagnole.

1. LA L.R.U. COMO REFORMA DE LA ENSEÑANZA

Una reforma de la enseñanza es, entre otras cosas, un proceso de reestructuración de contenidos y de modos de actuación en el aula, marcado por dos criterios básicos: la adaptación de la enseñanza al entorno sociocultural, y el deseo de un incremento de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Éstas son las dos constantes que aparecen continuamente en ese género literario peculiar que son los preámbulos legislativos sobre reformas educativas, género literario que participa de las características del ensayo, del análisis técnico y el voluntarismo político.

En el preámbulo de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria se analizan los condicionantes que exigen la adaptación de la institución universitaria a nuevos presupuestos.

Desde el punto de vista de la necesidades sociales, la L.R.U. pretende resolver el incremento de estudiantes, la necesaria democratización de los órganos decisorios, y la integración de titulaciones y capacitación en el área europea.

Esa vocación de adaptación se mezcla con la apelación a la calidad de la enseñanza. En la L.R.U. se alude específicamente a la "calidad docente e investigadora".

A estos dos fines se orientan, de modo explícito los procesos de reforma de las enseñanzas, sea una reforma de estudios elementales o de los cursos de tercer ciclo. Sin la apelación al logro de la excelencia y del acomodo al entorno no se entendería la dialéctica reformista de las enseñanzas.

Esta percepción inicial tan evidente se ve enturbiada tan pronto se analiza de modo más detenido.

El problema de la adaptación, de las reformas como respuesta al necesario encaje en un contexto, es por demás ambiguo: permite justificar puntos de vista incluso contradictorios en virtud de esa hipotética adaptación. Se trata de un concepto difícilmente objetivable.

Y la calidad de la enseñanza, supremo bien al que parecen someterse todos los programas de reforma es un concepto que participa de las mismas características.

La respuesta a estas dos exigencias se vehiculará, en nuestro caso concreto, a través de la autonomía universitaria.

2 LA REFORMA UNIVERSITARIA Y LA AUTONOMÍA

En la Reforma Universitaria que fue analizada, proyectada e intentada sucesivamente y por distintos gobiernos, hasta desembocar en la L.R.U., ocupó lugar dominante un cliché que incluso formaba parte de la denominación de algunos de los proyectos de ley: la autonomía universitaria.

El concepto de autonomía implica un modo concreto de entendimiento de las relaciones entre Universidad y Estado. Latorre (1964) señala dos acepciones de la autonomía. La primera, de índole ética y académica, se refiere a la exigencia de independencia de la institución universitaria en la búsqueda de la verdad. Una segunda, de carácter político y organizativo, haría relación a la capacidad de decisión de la Universidad en aspectos de estructuración interna e institucional.

Más completo, como es lógico, es el desarrollo que efectúa la Ley de Reforma Universitaria. Desde la perspectiva de la vigente Ley, la autonomía universitaria tiene como fundamento la libertad de docencia e investigación expresada en cuatro aspectos fundamentales:

- 1/ Autonomía estatutaria o de gobierno.
- 2/ Autonomía académica o de planes de estudio.
- 3/ Autonomía financiera o de gestión y administración de recursos
- 4/ Autonomía como "capacidad de seleccionar y promocionar al profesorado dentro del respeto de los principios de mérito, publicidad y no discriminación que debe regir la asignación de todo puesto de trabajo por parte del Estado".

La autonomía se convierte en el objetivo a conseguir, en diversas ocasiones, en disposiciones legales y en autores distintos. Sin afán historicista, cabe señalar algunos momentos –ni los únicos ni los más importantes– en los cuales la autonomía universitaria juega un rol de interés, al menos como discurso verbal.

En 1953, Jordana de Pozas analiza el concepto de autonomía señalando cómo en torno a él se estructura un "linaje de problemas" que podrían ser definidos como el grado en que las Universidades pueden, de modo completo o limitado, ejercer facultades relativas a su propia constitución, a la determinación de sus fines y a las actividades y medios para cumplirlos.

Pero además, el concepto de autonomía, legislativamente, había sido utilizado en la ley de 27 de julio de 1943 en lo referente a la aplicación de este concepto a lo administrativo y económico. Y la ley de 27 de julio de 1943 regula algún tipo de autonomía administrativa y económica de las Universidades.

La historia del sentido de la autonomía está plagada de alternativas. Frente al centralismo de la Ley Moyano, en 1857, las réplicas no se hacen esperar. Giner de

los Ríos (1933), en un escrito de 1886, defiende la necesaria continuidad de “la enérgica lucha del antiguo partido progresista en pro de la descentralización (que) no sólo reclamaba la autonomía más o menos completa de las instituciones locales en sus peculiares intereses, sino que el gobierno central descargase en ellas ciertas atribuciones, a su entender, más adecuadas a su índole que a las de éste”.

Y también cabe señalar las alternativas a que se ve sometida la autonomía universitaria en principios de nuestro siglo, cuando por Real Decreto de 21 de mayo de 1919 se declaran autónomas a las universidades españolas, a las que se propone que elaboren sus estatutos, y por otro de 31 de julio de 1922 se declara en suspenso el de 1919, por razones formales, porque se opone a disposiciones de mayor rango.

El sentido de término mítico, de concepto ómnibus que se atribuye a la *autonomía universitaria* queda suficientemente acentuado en el análisis que hace Ollero (1985) cuando señala que “se sigue hablando de autonomía, pero con una doble connotación. Predomina más bien la utilización reivindicativa del término mientras que no se observa siempre similar voluntad de asumir responsabilidades. La misma Universidad que reclama autonomía para contratar su profesorado espera que el Gobierno le solucione el problema de los penenes”.

La autonomía universitaria es un concepto abarcador y polisémico, del que cada uno espera que se adapte a cubrir sus necesidades y facilitar sus pretensiones.

3. ECOLOGÍA Y REFORMAS

La autonomía en la Universidad es el efecto buscado por L.R.U. Efecto intencionalmente buscado. Pero la educación -se repite frecuentemente- es un sistema.

El concepto de sistema, tal como Bertalanffy lo desarrollara tuvo una inmediata proyección en las ciencias humanas. El sentido de globalidad interrelacionada, de interacción entre distintos componentes y variables resulta sugestiva para la consideración de la enseñanza. Se define el sistema en función de las “cantidades y propiedades que determinan las relaciones invariantes respecto al tiempo” que existen entre las variables que lo componen (Ferrer, 1972).

La apoyatura transdisciplinar suele ser interesante en determinados contenidos científicos. Y una formulación tan generalizable como aquella se prestaba a aplicaciones válidas a todos los terrenos. El concepto de fractal puede seguir; no tardando mucho, una suerte similar en las teorizaciones sobre enseñanza.

Pero la teoría de sistemas presentaba un inconveniente notable: es una formulación en términos de “ciencia dura”. Exige tratar con un tipo de formalizaciones matemáticas a los que en pedagogía no estamos excesivamente acostumbrados. Se convirtió de algún modo en un tópico de carácter simplemente metafórico.

Pero la aparición en escena del concepto general de ecología dio una nueva fuerza y dinamismo al concepto. Frente al sentido fuerte de sistema, el concepto de ecosistema se presta más a una impregnación humanista.

En una de sus “Troneras” señalaba Antonio Gala:

“Hay una palabra que me da cada vez más miedo: ecología. No como ciencia ni como forma de comportamiento, sino como moda y como bandera detrás de la que, igual que tras de la cruz, se esconda el diablo” (Gala, 1993).

Y desde otra perspectiva, Lambert y Goodman (1967) ya señalaba un problema que no nos resulta desconocido:

“El término ecología parece tener casi tantos significados como ecólogos hay. Desde el concepto de Haeckel (1866), vivienda o economía de la naturaleza, las definiciones publicadas van desde el tradicional estudio de las relaciones entre los organismos y su entorno (Hughes & Walker, 1965) hasta el super-comprensivo estudio de la estructura y función de la naturaleza (Odum, 1963), que virtualmente la identifica con el conjunto de las ciencias naturales”.

Pániker, con sentido literario y pretendidamente divulgador, caracterizaba así el paradigma ecológico hace unos años.

“Complejidad, eco-organización, pensamiento sistémico, convivalidad, desarrollo cualitativo, encantamiento del mundo, una cierta democracia directa, consciencia cósmica (...) nuevo orden económico, nuevo concepto de la paz: he ahí diversos aspectos de un mismo y poderoso movimiento que ya es algo más que una utopía. Es la Ecología como paradigma” (Paniker, 1984).

En el campo educativo la ecología como paradigma se expresa de modo directo por parte de, por ejemplo, Doyle (1977) y Shulman (1989).

Aunque sólo sea por la carga de ironía y autocrítica que se desprende de ella, vale la pena también traer aquí la valoración retrospectiva de la ecología que efectuara Mann (1967):

“la ecología se describía, con cierta justificación, como el estudio de lo incomprendible por el incompetente”.

Al margen de estas consideraciones más o menos críticas, es claro que el paradigma ecológico llega a las ciencias sociales por la vía de la conceptualización del modelo de la teoría general de sistemas y provocando una generalización divulgadora y metafórica. Pero como conclusión, que peca de simple, pero que resume sus potencialidades explicativas, podemos señalar que el primer axioma ecológico es el de “la interdependencia funcional” (Rivas, 1989), que “la primera regla de la Ecología es que todo está relacionado con todo” (Hawley, 1982).

Las intenciones de toda reforma educativa aparece expreso en esa doble condición de adaptación a lo social y de incremento de la calidad de la enseñanza. Pero la enseñanza es un subsistema dentro del sistema social general. Y está sometida a las alternativas posibles implícitas en la interacción entre sus elementos. El cambio de una pieza, por elemental que sea, puede producir cambios notables e imprevistos. Se llega a decir que el aleteo de una mariposa en Australia puede ser causa de un tornado en Centroamérica.

4. EFECTOS PREVISTOS Y EFECTOS INDUCIDOS

Cuando nuestro hipotético colega Juan de Mairena, profesor de retórica, subraya en su donaire:

*“La verdad es la verdad, dígala Agamenón o su porquero.
Agamenón.- Conforme.
El porquero.- No me convence.”*

Se está poniendo de manifiesto una situación diferencial provocada por los usos del lenguaje. La conformidad de Agamenón y el desacuerdo de su porquero pone de manifiesto que de cualquier proceso comunicativo, de la enunciación de cualquier texto, se pueden derivar efectos directamente pretendidos, y también fenómenos inesperados.

Cuando en filosofía del lenguaje, y más tarde en la teoría del texto, se diferencia entre objeto ilocucionario y acto perlocucionario se está poniendo de manifiesto esta dicotomía frecuente entre aquello que se espera o se pretende de modo directo y otra serie de efectos que no son excesivamente previstos. Quizá en el caso del “donaire” mencionado lo más inesperado sea que al enunciado respondan precisamente el porquero y Agamenón.

Es esperable que cualquier mortal apruebe la propuesta de la aceptación automática de la verdad. Pero no cabía esperar –salvo de la creatividad literaria de don Antonio Machado– que la valoración disconforme partiera justamente del porquero.

La previsión es justamente el nivel de determinismo existente entre un antecedente y un consecuente. Previsible es el juicio de Agamenón. La previsión marca las características básicas de un universo newtoniano. La previsión es el efecto lineal de un proceso.

Frente a ese efecto lineal, a esa determinación, aparecen una serie de efectos cuya linealidad no es tan evidente. El concepto de inducción puede ser inicialmente expresivo de modo suficiente sobre los resultados regidos por los procesos no exactamente lineales. Porque la inducción, en Física, supone una relación de causa a efecto entre la presencia de cargas eléctricas próximas en el espacio. Pero no dependen las características de la corriente inducida de las de la corriente inductora. (Halliday y Resnick, 1982). Ahora la opinión del porquero podría ser ejemplo de inducción.

Ese proceso no lineal, la presencia de efectos inicialmente no previstos en el mundo de las relaciones entre fenómenos es la base de toda una serie de disciplinas y ámbitos de estudio de las cuales la semiología, la estilística o la teoría del texto dan buena cuenta en el momento presente. Y, llevada a sus últimos extremos, la teoría del caos podría ser el exponente más intenso de las relaciones no lineales en una visión más poincarriana que newtoniana del universo (Schroeder, 1991).

Volviendo a nuestro territorio, y desde un punto de vista legislativo, una disposición determinada se orienta, normalmente, a conseguir linealmente un determinado efecto. Ese efecto es lo previsto.

Pero junto a esa previsión se pueden conseguir otra serie de efectos, que pueden estar o no presentes en la mente del legislador.

Una situación histórica puede contribuir a aclarar cómo la educación puede ser elemento de previsión de efectos inducidos, aunque tal vez previstos por el legislador. No es difícil suponer que la legislación que surge en los primeros días de la primera república española pudiera tener un sentido de inducción de efectos.

La expulsión de Isabel II de España y el desarrollo de los acontecimientos políticos subsiguientes se atuvieron al siguiente calendario:

19 de septiembre de 1868: se realiza el pronunciamiento de Cádiz, inspirado por Prim, y con fuerte apoyo militar.

20 de septiembre: el Marqués de La Habana se desplaza a Madrid.

28 de septiembre: se libra la batalla de Alcolea, con el triunfo de los revolucionarios mandados por Serrano.

30 de septiembre: Isabel II, que se encuentra en San Sebastián, pasa la frontera.

3 de octubre: Serrano, triunfador de Alcolea, entra en Madrid.

4 de octubre: Serrano recibe el encargo de la Junta Revolucionaria de Madrid de formar gobierno provisional.

8 de octubre: la Junta Superior Revolucionaria dicta al Gobierno una declaración en la que se enuncian los principios y las libertades públicas: "sufragio universal; libertad de cultos, de enseñanza, de reunión y asociaciones pacíficas, de imprenta 'sin legislación especial'; descentralización administrativa, juicio por jurado en materia criminal, unidad de fuero en todos los ramos de la administración de justicia; inamovilidad judicial, seguridad individual e inviolabilidad de domicilio y de correspondencia, y abolición de la pena de muerte".

9 de octubre: se constituye el nuevo gobierno.

11 de octubre: se decide, en un mitin en el circo Price, de Madrid, que la forma de gobierno que adopta la democracia española es la república federal.

(Fernández Almagro, 1969; Tuñón de Lara, 1974)

Los días 14 y 21 de octubre ven la luz dos decretos en los que se atiende a una serie de aspectos de diversa índole relacionados con la enseñanza. En concreto el del día 21 de octubre supone una simplificación burocrática notable, y una reducción de los componentes formalistas de la enseñanza.

Este proceso así descrito resulta, cuando menos, extraño. Es evidente la confianza que se tenía en esos momentos en la fuerza de la educación. Generalmente una revolución triunfante es el mejor caldo de cultivo para una perspectiva de optimismo antropológico. Y es en estas épocas cuando la educación alcanza su máxima exaltación.

"Hay ... ciertas reformas que no deben demorarse por más tiempo. ... Cuanto mayor sea el número de los que enseñen, mayor será también el de las verdades que se propaguen, el de las inteligencias que se cultiven y el de las malas costumbres que se corrijan", se dice en el preámbulo del Decreto del día 21.

En principio, con la precipitación provocada por el momento histórico concreto, podría identificarse esta situación como situación de reforma de la enseñanza, al menos en una perspectiva embrionaria.

Pero no deja de ser curiosa la urgencia que acompaña a las decisiones que afectan a la enseñanza. Un ingenuo podría incluso pensar que una de las razones decisivas para la expulsión de Isabel II hubiera podido ser la situación de la enseñanza. Quince días después de que, en su huida, fuera recibida en Francia por el emperador Napoleón y Eugenia de Montijo ya había tomado decisiones el gobierno recién nombrado sobre la enseñanza.

Pero conviene tener presente dos datos. Uno procede del contexto histórico de los acontecimientos descritos.

Las contradicciones inherentes a una tan rápida evolución de los acontecimientos en la implantación de la República obliga a la clase gobernante a una "política de gestos": se conceden al Ayuntamiento de Madrid un anticipo de un millón de escudos para efectuar toda suerte de obras, se libera a todos los nacidos de mujer esclava, se rebaja un 33% de todos los derechos de aduana...

Esta política de gestos no podía generalizarse de modo suficientemente eficaz en aquel contexto rural de mediados del pasado siglo. La escuela y la iglesia, en la ausencia aún de lo que después se llamarían "medios de masas" eran los únicos canales que garantizarían la amplia difusión de los "gestos". La iglesia, por razones ideológicas, quedaba excluida. La única opción posible era la escuela. Y a ella se recurrió.

En este contexto, vale la pena romper el hilo del discurso para recordar el planteamiento de Popkewitz (1981), cuando señala que los procesos de reforma "contienen ritos, ceremoniales y estilos que tratan de crear sentimientos públicos y personales de que las cosas van a ir a mejor".

Esos sentimientos públicos y personales que pretenden generalizarse pueden constituir efectos inducidos. Si la interpretación que he realizado del sentido de la legislación escolar de la Primera República fuera plausible, se trataría de un efecto inducido, complementario a uno previsto.

Los efectos inducidos, los efectos vagamente no lineales pueden contribuir al desarrollo de esos sentimientos públicos y personales de tipo ceremonial y ritual.

Su vertiente en el ámbito comunicativo sería la que ya aludíamos en la contraposición clásica entre ilocución y perlocución (Searle, 1976).

Una decisión sobre un ámbito complejo como es el educativo puede provocar una serie de efectos linealmente previstos. Puede inducir también una serie de efectos no previstos. E incluso puede ocurrir que provoque una serie de consecuencias absolutamente fortuitas o insospechadas. No hubiera sido extraño que la serie de disposiciones sobre la enseñanza tras el derrocamiento de Isabel II provocara además cierto nivel de desasosiego en el profesorado al tenerse que enfrentar a situaciones a las que no estaban acostumbrados.

Cualquier intervención puede dar lugar a resultados de estos tipos que hemos señalado. Y un acto administrativo, sobre el que se asienta normalmente una reforma de la enseñanza, también. Una disposición sobre la evaluación de los alumnos que se pretenda más impregnada de sentido humanista, más flexible y cercana a los sujetos puede producir efectos previstos: el legislador puede haber pretendido por medio de ella romper el exceso de formalismo de la evaluación, evitar tensiones gratuitas en los alumnos y hacer más amable la relación

entre los componentes de un centro, un nivel o un sistema. Sería el efecto previsto. Puede provocar también, en algunos casos, una reducción de los niveles de exigencia por parte de los profesores. Podría ser éste un efecto inducido. Y como efecto fortuito o insospechado puede provocar que determinados centros que continúen evaluando con los modelos anteriores a la reforma en cuestión alcancen un éxito social —o un rechazo, ambas actitudes son posibles— que no era intención inicial del legislador.

Se trata de un proceso de progresiva indeterminación de los resultados de las intervenciones de carácter social. Pero esta indeterminación se ve intensificada de modo aún más notable cuando se producen planteamientos vacilantes, alternativas coyunturales. Esta situación propende a generar con mucha mayor intensidad efectos inducidos, imprevistos e incluso altamente insospechados. Es aquella situación en la que se produce una deliberada ambigüedad, cuando no contradicción, entre disposiciones legales. Si se oscila vacilantemente desde una perspectiva de dureza y exigencia evaluadora a una actitud permisiva, tolerante y humanamente próxima entre profesor y alumnos, los resultados previstos abarcan una amplia gama de resultados. Los resultados inducidos abren aún más su espectro. Y los insospechados pueden aún presentar una panoplia aún mayor.

Parece que los resultados previstos, inducidos e insospechados están anudados entre sí en el seno del paradigma ecológico.

5. LA POLÍTICA DE PERSONAL DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

Las decisiones en torno a la formación, selección y promoción del profesorado universitario se expresan de modo inicial en el título quinto de la Ley de Reforma Universitaria. Las líneas básicas de su desarrollo podrían sintetizarse en tres aspectos.

El primero es la ausencia de cualquier referencia a la formación del profesorado universitario, excepción hecha de la especificación relativa a la exigencia administrativa de determinadas titulaciones para optar a las categorías de profesores que se determinan.

El segundo de los aspectos a resaltar en la definición de la política de personal docente es el de la selección de profesores. La selección del profesorado se regula minuciosamente a lo largo de ocho detallados artículos, desde el 35 al 43 inclusive, de modo tal que las disposiciones posteriores que los desarrollan apenas si suponen una serie de matizaciones de índole procedimental. El texto legal es, en este sentido, fuertemente reglamentista.

Es, por último, especialmente interesante el artículo 45, y concretamente el párrafo 3, que señala lo siguiente:

“Los Estatutos de la Universidad dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos a que aluden los artículos treinta y cinco a treinta y nueve, a efectos de su continuidad y promoción”

Estos tres elementos -la ausencia de referencia a la formación, así como las características y el tratamiento que se efectúa en los otros dos aspectos- permiten ya una primera lectura de la Ley en cuestión: los problemas de formación se ignoran, los de selección se reglamentan de modo puntilloso incluso en requisitos tales como los años de servicio que debe llevar un profesor para poder concursar a otro nivel de docencia distinto. Y por último en los aspectos de promoción profesional se presenta un texto muy ambiguo, que da pie a interpretaciones muy distintas. Buena prueba de ello es la presencia de alternativas basadas en el mismo marco de referencia de la LRU tan diferentes como los de la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad de Sevilla.

La Politécnica de Madrid señala en su artículo 180 que:

“las faltas que puedan cometer los profesores en el cumplimiento de sus funciones serán sancionadas por el rector de acuerdo con lo previsto en la legislación vigente”.

Y la de Sevilla, en el artículo 105 de los primeros estatutos promulgados después de la LRU, señala que el procedimiento sería el siguiente:

“1. Corresponde a la Junta de Centro evaluar al final de cada curso académico el rendimiento docente e investigador del Profesorado del Centro.

2. Dicha evaluación tendrá como bases de referencia las Memorias de los Departamentos y los resultados de las encuestas realizadas por los alumnos egresados del Centro durante el curso académico.

3. A estos efectos, las Memorias de los Departamentos contendrán informes sobre la impartición de la docencia y la investigación desarrollada en los mismos, realizadas tanto por los profesores que los integran como por los representantes de los alumnos en el Consejo de Departamento.

4. El contenido de las encuestas a que se refiere el punto 2 del presente artículo será determinado por la Junta de Gobierno.

5. Se constituirá, igualmente, una Comisión general de la Universidad para la evaluación periódica del rendimiento docente e investigador del Profesorado, que será reglamentado por la Junta de Gobierno y que entenderá de los recursos planteados contra las evaluaciones realizadas por las Juntas de Centros.”

Habría que señalar todavía que algunos Estatutos ni siquiera hacen mención a estos procedimientos de evaluación.

A los dos elementos presentes -selección y promoción- voy a dedicar ahora mi análisis.

5.1. La promoción del profesorado

Es este, prácticamente, un tema inédito. La promoción de profesorado se realizaba por vías consuetudinarias, mediante el conocimiento que se establecía entre los miembros de las comunidades científicas a partir de los normales contactos

propiciados por Congresos, reuniones científicas, etc. Y no estaban ausentes toda una serie de procesos de cooptación y prelacones establecidas frecuentemente por los miembros de los tribunales.

El artículo 45.3 constituye una interesante innovación introducida por la Ley de Reforma Universitaria. La evaluación del rendimiento del profesorado en la doble perspectiva de la docencia y la investigación parece orientarse de modo decidido hacia el incremento de la calidad de la educación. Esa calidad que se pretende siempre en las reformas educativas, pero que -como hemos visto- no está excesivamente clara en cuanto a su sentido y, por tanto, no parece que haya muchos medios precisos para orientarse hacia ellos. A su amparo se ha procedido, por ejemplo, a la definición y realización de la evaluación sistemática del profesorado universitario.

La intención directa, el efecto previsto, no podría ser otro que el logro de la excelencia profesional, de la calidad de la enseñanza.

5.2. La selección de profesorado

El tema de la selección del profesorado siempre ha sido polémico. Irónicamente baste con recordar aquellas letrillas que se iniciaban diciendo que “lo primero y principal / es ser de la tribu del tribunal”.

Las oposiciones a cátedras estaban fuertemente formalizadas por la existencia de un conjunto bastante amplio y definido de ejercicios. Un primer ejercicio de índole biográfica, un segundo de carácter epistemológico, el tercero que elegía el opositor de su temario y que, como es lógico, constituía una especie de “obra maestra” que el candidato presentaba para poner de manifiesto sus potencialidades, el cuarto, la “encerrona” en la que el tribunal seleccionaba un tema entre diez sacados a suerte del programa presentado por el opositor, y que había de ser preparado durante cuatro horas de encierro con el material arduamente seleccionado y transportado por el opositor. Por último, un quinto, práctico, y un sexto, el desarrollo de un tema propuesto por el tribunal.

Las acusaciones más frecuentes a este procedimiento de selección del profesorado universitario eran las relativas al memorismo que suponía, a la dura competencia que se establecía en los debates del primero y segundo ejercicios, y la arbitrariedad de los tribunales, en los que además el Ministerio decidía de modo absolutamente libre acerca de uno de los cinco miembros, precisamente sobre el presidente.

Un análisis jugoso y preciso de estas oposiciones puede verse, por ejemplo, en Nieto (1984) o en Ollero (1985).

El sistema de selección se ve cuestionado fuertemente en los años setenta, como consecuencia de la situación provocada por el incremento de matrícula en las Universidades a partir de la Ley General de Educación de 1970. Se improvisa profesorado rápidamente, surgiendo la figura del profesor no numerario como característica de la imprevisión y las necesidades inmediatas de la enseñanza. Las protestas generadas por los “penenes” se centran en unas lógicas reclamaciones de índole laboral, ante la precariedad del contrato administrativo al que se encon-

traban sometidos. La reivindicación inicial se centra en la consecución del contrato laboral, alternativa a las inseguridades del contrato administrativo.

Las instancias oficiales responden mediante una vía que se pretende directa: la estabilización de los profesores adjuntos, que eran seleccionados y nombrados temporalmente por cada Universidad, y la convocatoria nacional de plazas para el mencionado cuerpo.

Sin embargo, la lentitud administrativa que suponía el proceso de dotación, convocatoria y oposición no concedió la suficiente flexibilidad al procedimiento.

La insistencia en el contrato laboral es continuada y la presión que se efectúa en las frecuentes huelgas de "penenes" de finales de los setenta no encuentran respuesta directa.

La primera medida de gestión rápida se efectúa por medio de las pruebas de idoneidad, cuyo desarrollo tiene la virtud de su rapidez de desarrollo y su amplia cobertura, pero el grave inconveniente de que se concede algo que no se había pedido. Lo que se concede es la estabilidad como funcionarios. Lo que se solicitaba era el contrato laboral.

Pero el cambio más notable es el que se efectúa a raíz de la Ley de Reforma Universitaria. El título V introduce una serie de innovaciones notables.

La primera es consecuencia de la formulación que se realiza del concepto - cliché de la autonomía universitaria. Como ya se ha señalado más atrás, la cuarta acepción que explicita la LRU es la de selección del profesorado "dentro del respeto de los principios de mérito, publicidad y no discriminación que debe regir la asignación de todo puesto de trabajo por parte del Estado".

Frente a la normativa previamente existente, por la cual el Ministerio de Educación designaba al Presidente del Tribunal, la nueva Ley decide que las "Comisiones", que ahora sustituyen a los Tribunales, estén formadas por cinco miembros, de los cuales dos, el Presidente y el Secretario, son nombrados por la Universidad convocante, que delega normalmente el proceso en los Departamentos, que además definen el perfil de la asignatura que se convoca. La opción endogámica es una opción política que se adopta en la LRU. Es una opción más, distinta de la que venía siendo habitual en el sistema selectivo anterior, en el que las oposiciones se resolvían a nivel nacional. De acuerdo con el principio de autonomía, el efecto previsto no debería ser otro que conseguir una selección más adecuada que la anterior. Se preferiría, en igualdad de circunstancias, al profesor que se encuentra más integrado en el "nicho ecológico". No llegará el profesor andaluz a explicar Filosofía del Lenguaje o Arquitectura de Computadores a la Universidad Autónoma de Barcelona con acento ceceante e ignorando el catalán, si no tiene méritos superiores al candidato de la misma Universidad que convoca. Porque así conocerá su entorno, sabrá de las posibilidades reales del medio y se adaptará inmediatamente al desarrollo de la docencia.

Cabe pensar que, además de este objetivo principal, se intentaría también la previsión de efectos correctores sobre aquellos aspectos más criticados del sistema selectivo: el memorismo que se achaca a todo sistema de oposiciones, la eliminación del sentido fuertemente competitivo, y la posible parcialidad de los tribunales.

Los efectos previstos por la selección serían, simplemente estos. Otra cosa son los efectos inducidos, e incluso los fortuitos o insospechados.

6. LOS EFECTOS PREVISTOS E INDUCIDOS DE LA POLÍTICA DE PROFESORADO

Vamos realizar una breve revisión sobre los aspectos previstos e inducidos por los cambios introducidos por la LRU en los dos ámbitos señalados: los mecanismos de evaluación como proceso de promoción e incremento de la calidad de la enseñanza, y la selección de profesores, el nuevo modelo de concursos diseñados como reforma del procedimiento clásico.

6.1. Los efectos previstos e inducidos en la evaluación y promoción profesional del profesorado

El sentido fundamental de los recursos y procedimientos establecidos por los distintos Estatutos de las Universidades con relación a la evaluación del profesorado debería responder a la función global que corresponde a un control y promoción de personal en cualquier organización social. Como consecuencia, los objetivos que se pueden perseguir con este proceso quedarían reflejados en tres funciones-tipo.

Una primera función supone que la evaluación pretende la recogida de información con finalidad esencialmente sancionadora: aplicar correctivos en los casos de incumplimiento de obligaciones. El fragmento que se ha transcrito más atrás de los Estatutos de la Universidad Politécnica de Madrid pone el acento en este tipo, si bien no son descartables otras posibles lecturas de las intenciones implícitas en ese texto legal.

La segunda de las finalidades vendría derivada de una función orientada hacia el desarrollo de estímulos positivos: valoración de la docencia como medio para facilitar la promoción a aquellos que obtengan una calificación aceptable. Aparece mencionada explícitamente en la L.R.U.

Por último, la tercera función - tipo se acercaría a un modelo de intervención clínica. Por medio de una evaluación diagnóstica se determinarían las disfunciones, carencias o dificultades que presenta un determinado profesor, y a partir de esos datos se le prescriben, en su caso, los modos de superación de sus problemas. Se trata de una evaluación formativa del tipo de la definida clásicamente por Scriven.

Estas tres funciones no aparecen de modo aislado. Es frecuente la coexistencia, con diferente ponderación, de las tres finalidades en un proceso de evaluación de personal.

A partir de estas tres dimensiones dominantes de la evaluación, entre otros aspectos, se llevó a cabo una investigación sobre el profesorado de la Universidad de Valencia (Servicio de Formación Permanente, 1986). Se entrevistó y posteriormente se pasó una encuesta a una amplia muestra de profesores de esa Universidad. La encuesta pedía, entre otros muchos datos, opiniones sobre estas tres funciones de la evaluación.

Se transcriben a continuación tres preguntas que se efectuaron sobre este tema, así como la reelaboración de datos que he realizado a partir de los resultados originales sobre el porcentaje de profesores ordinarios y no ordinarios que responden a cada cuestión.

Sobre cada uno de los enunciados se solicitaba que el profesor encuestado respondiera si se mostraba “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “indiferente”, “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”.

Estas son las tres preguntas que se hacían, y sus resultados expresados en porcentajes:

“La evaluación del profesorado ha de ser un instrumento de promoción y también de control, llegando incluso en casos extremos a una eventual separación de la docencia”

	Prof. Ordinarios	Prof. No Ordinarios
Muy de acuerdo	22	33
De acuerdo	34	40
Indiferente	25	15
Desacuerdo	9	7
Muy desacuerdo	10	3

“La evaluación del profesorado ha de tener como finalidad la información a efectos de promoción (concursos, etc.) pero no a efectos de control y disciplina”

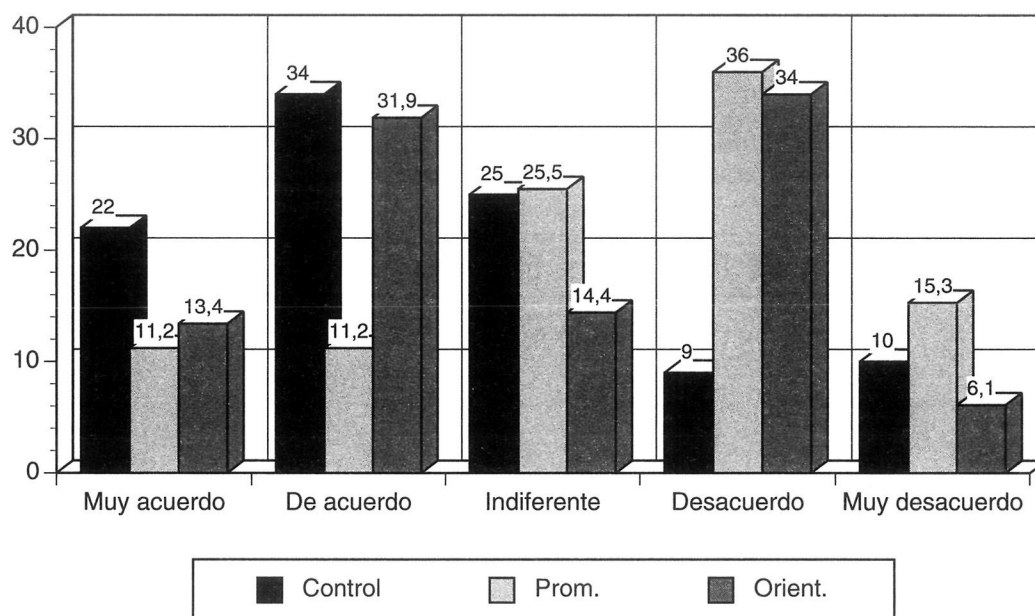
	Prof. Ordinarios	Prof. No Ordinarios
Muy de acuerdo	11	7
De acuerdo	11	13
Indiferente	25	22
Desacuerdo	36	42
Muy desacuerdo	15	14

“La evaluación de los profesores ha de tener como finalidad el orientar a éstos a fin de que puedan mejorar su trabajo”

	Prof. Ordinarios	Prof. No Ordinarios
Muy de acuerdo	13	13
De acuerdo	31	28
Indiferente	14	19
Desacuerdo	33	30
Muy desacuerdo	6	9

Estos datos que, como ya se dijo, han sido reelaborados y reinterpretados a partir de los originales proporcionados en el informe citado, pueden examinarse conjuntamente en los dos gráficos siguientes.

El primero de ellos presenta los resultados que proporcionaron los profesores ordinarios:



PROFESORES ORDINARIOS

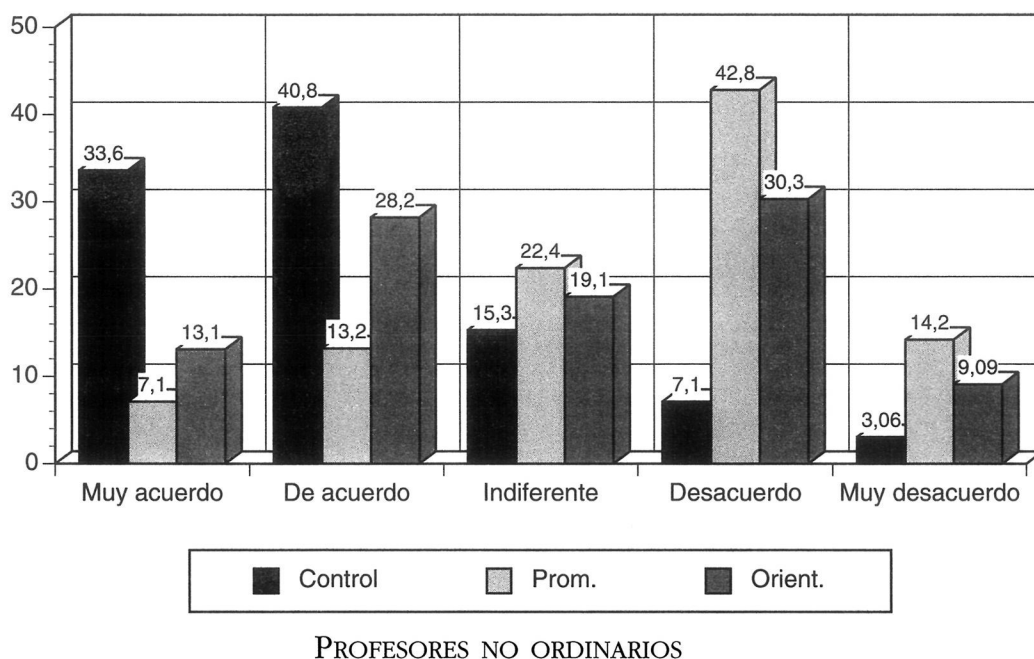
Las funciones que, de acuerdo con lo que hemos señalado más atrás, podríamos denominar como “control” y “promoción”, se reflejan en dos curvas, con tendencia a la distribución normal, si bien con la asimetría que expresan las preferencias hacia una y otra función.

La función de control, la finalidad sancionadora, tiene una fuerte aceptación entre catedráticos y titulares. Un 56 % valoran positivamente esta función, frente a un 19 % que la rechazan, suma de los que indican que están en “desacuerdo” y “muy en desacuerdo”.

La finalidad sancionadora positiva, la función de promoción se rechaza por un 51 % de los profesores ordinarios, y tan sólo un 22 % se muestran favorables.

Pero la distribución de la función orientadora, el objetivo diagnóstico de la evaluación, muestra una curiosa distribución bimodal, así como una moderada inclinación a favor de su utilización.

Por cuanto hace referencia a los profesores no ordinarios, la representación gráfica es la siguiente:



Se reproducen los resultados anteriormente analizados: marcada preferencia por el control (73 % a favor, frente a un 10 % tan sólo en contra), rechazo de la función de promoción (56 % en contra, y 20 % a favor), y de nuevo una ligera preferencia por la orientación (41 % frente a 39 %), junto con la presencia también en esta muestra de una curva bimodal.

Es sintomático el rechazo que provoca la función de promoción, la utilización de los resultados de la evaluación de la docencia en situaciones que faciliten el progreso profesional. Cabría entender tal vez que no existe una excesiva confianza en el sistema en cuanto a la objetividad en la valoración y/o su aplicación a la mejora de situaciones docentes.

La aceptación mayoritaria del mecanismo de control sancionador parece orientarse decididamente hacia la necesidad de depurar los casos de incumplimiento palmario de las obligaciones profesionales.

Un último comentario sobre la bimodalidad de las curvas de la función orientadora, tanto entre profesores ordinarios como no ordinarios: es un tema que parece provocar opiniones claramente enfrentadas, frecuente en planteamientos actitudinales.

Transcribo a continuación el comentario que en torno a estos tres "ítems" realizan los autores del informe:

"Parece razonable pensar que el profesorado acepta, en principio, la perspectiva de un control más fuerte sobre sus actividades. Otra cuestión es si esta aceptación es o no entusiasta: aunque algunos de los datos recogidos sobre las opiniones acerca de la reforma universitaria en su globalidad podrían hacer pensar que más bien se ve como algo inevitable que como algo conveniente, este matiz no se puede establecer con solidez"

El análisis de estos resultados pone de manifiesto la existencia de opiniones discrepantes en torno a las funciones de la evaluación. Y puede contribuir todavía más a definir estos límites de incertidumbre en el panorama de la formación del profesorado universitario a partir de la evaluación diagnóstica el comentario de Goldschmid sobre las características de los asistentes a los cursos y seminarios voluntarios impartidos por la Cátedra de Didáctica de la Universidad Politécnica Federal de Lausana que regenta, cuya función primordial es la de atender a la formación docente del profesorado de la Escuela. Así dice:

“¿Quiénes son los participantes en estos seminarios y cursos?. Aunque no tenemos estadísticas precisas sobre el tema, tenemos la impresión (a partir tanto de nuestras observaciones y de los comentarios de sus colegas y estudiantes) de que son los mejores profesores los que acuden a nuestros cursos. Es comprensible en la medida en la que el profesor que está preocupado por la pedagogía en general, y que trata de modificar su actuación de modo consciente es también el que procura perfeccionarse en este dominio.” (Goldschmid,1983)

A partir de este análisis, que ya se plantea de modo suficientemente problemático, es necesario considerar si se producen o no efectos inducidos. Pero en este caso no es necesario esperar a que se manifiesten de modo espontáneo. Porque las situaciones no previstas se ven todavía más acentuadas si se produce la introducción de nuevas variables en el contexto de aquello que se reforma. Así, la evaluación diagnóstica de profesorado se ve sustancialmente afectada por el R.D. 1086/1989, de 28 de agosto sobre retribuciones del profesorado universitario, que estructura la remuneración de acuerdo con una serie de elementos constitutivos: un componente general, en función de la categoría administrativa, el Cuerpo al que pertenece el funcionario, un componente singular, por desempeño de cargos académicos, y un tercer componente por méritos docentes, cuya formulación concreta es la siguiente:

“El profesorado universitario podrá someter la actividad docente realizada cada cinco años en régimen de dedicación a tiempo completo ... a una evaluación ante la Universidad en la que preste sus servicios, la cual valorará los méritos que concurran en el mismo por el desarrollo de la actividad docente encomendada a su puesto de trabajo, de acuerdo con los criterios generales de evaluación que se establezcan por acuerdo del Consejo de Universidades.

La evaluación sólo podrá ser objeto de dos calificaciones, favorable o no favorable.

Superada favorablemente la evaluación, el profesor adquirirá y consolidará por cada una de ellas un componente de méritos docentes de la siguiente cuantía anual ...”

La evaluación pasa a convertirse en una subida camuflada de sueldos, en un reajuste económico que se reduce prácticamente a la acumulación de quinquenios sobre los trienios. No es aventurado avanzar la hipótesis de que, con los presupuestos de las actitudes iniciales de los profesores hacia la evaluación, la intro-

ducción de nuevas condiciones como las relativas a los componentes salariales, se produzca una pérdida total de los efectos, inicialmente pretendidos, de optimización de la relación docente por la vía del control diagnóstico de personal.

Quiero resaltar de modo especial que el estudio del Servicio de Formación de la Universidad de Valencia se realiza en 1986, y el Real Decreto por el que se establece la retribución por "méritos docentes" es de 1989.

La utilización de la evaluación para una mejora de retribuciones es un caso particular de la segunda función de la evaluación, la orientada a la promoción. Y esta función de la evaluación, como se vió por los datos analizados, es la que provoca mayores rechazos: están en contra de ese modelo el 51 % de los catedráticos y profesores titulares, y el 56 % de los no ordinarios. Tan solo el 22 % y el 20 % de los mismos estamentos se muestran de acuerdo con el modelo.

6.2. Los efectos previstos e inducidos en la selección de profesores

Evitar el memorismo, mediante la simplificación del proceso selectivo, moderar la competitividad entre los contrincantes en las oposiciones, favorecer la imparcialidad de los tribunales podrían ser efectos previstos en la modificación de los procedimientos que desarrolla el título quinto de la LRU, en virtud de la necesidad sentida y expresada en las críticas que se efectuaban al sistema tradicional. Potenciar la autonomía de las Universidades, que es tanto como desarrollar la "capacidad de seleccionar y promocionar al profesorado" son los efectos previstos directamente desarrollados en la letra de la Ley.

El memorismo desaparece, evidentemente. El desarrollo del curriculum personal además de exponer el proyecto docente de la disciplina a la que se optaba constituye el primer ejercicio. Y el segundo se limita al desarrollo de una lección elegida libremente por el opositor. En ambos casos con la posibilidad de establecer un debate entre la Comisión y el concursante. Los dos ejercicios se preparan previamente, sin sorpresas.

Pero como contraprestación, al acortarse el número de ejercicios, el sistema pierde, al menos, fiabilidad. El número y la amplitud de las pruebas selectivas facilitan la capacidad discriminativa del sistema. No es algo nuevo para cualquiera que se haya acercado a cuestiones psicométricas o de evaluación educativa. Seleccionar un profesor entre quince candidatos se puede realizar con una mayor garantía de discriminación si se realizan cuatro pruebas que si se efectúan sólo dos.

Como consecuencia las posibilidades de que el nuevo sistema selectivo atienda a la doble exigencia de eliminar el memorismo, por la vía de reducir el número de ejercicios, parece oponerse a la posibilidad de que la decisión que pueda tomar la comisión encargada de la selección sea suficientemente objetiva y fiable. Sobre todo en procedimientos en los que el número de candidatos sea amplio: la imposibilidad de contrastar con ejercicios sobre el mismo tema la información y la capacitación que muestran los concursantes es manifiesta con los dos únicos ejercicios libremente elegidos en su contenido por los candidatos.

Hay que añadir todavía que el componente memorístico en el sistema anterior estaba prácticamente ausente: en la “encerrona” el tema que salía a sorteo lo era entre los temas que constituían el programa del opositor. Era difícil aceptar que en la decisión de incluir un tema no operase, además de la pertinencia del contenido a la disciplina convocada, su ajuste en función de la profundidad de dominio del tema por parte del concursante, y su desarrollo en contacto con otros temas próximos.

El tema práctico no podía, normalmente, considerarse fruto del azar: la tradición en cada disciplina era bastante clara: problemas, comentarios de texto, procesos de intervención real o simulada sobre la realidad se constituían en constante. Con frecuencia se hablaba del ejercicio práctico, en jerga opositoril, como “el problema” o “el comentario” según la asignatura convocada.

Para quién haya realizado una oposición a cualquier otro Cuerpo de la Administración, o para quien lo haya conocido de cerca, la evidencia del sentido creativo, de “carrera de fondo” que mostraba una oposición a Cátedras de Universidad, es patente. No existían largos temarios previos a memorizar, ni otra necesidad de acumulación de material verbal que aquél que cualquier individuo que se centra en el oficio de enseñar, oficio sustancialmente de palabrear, necesita.

La autonomía entendida como la capacidad de selección por parte de la universidad que convoca una plaza, previsión evidente de la Ley, se ve desarrollada por el hecho de que la Universidad decide sobre tres aspectos de importancia notable. El primero, la determinación de dos de los cinco miembros de la Comisión, precisamente Presidente y Secretario, aquellos que pueden, normalmente, ejercer un mayor influjo cualitativo en el desarrollo de las pruebas. En segundo lugar, el perfil de la plaza que se convoca, es decir la demanda que se efectúa en cuanto a la disciplina dentro del área de conocimiento. Y en tercer lugar, el lugar y momento en que se celebrarán las pruebas.

Estas tres bazas que se reserva la Universidad se transfieren, prácticamente, a los Departamentos. Más exactamente y en un número de casos notablemente alto, al concursante que se presenta como candidato “oficial”, si es que va más de uno.

Incrementando el número de miembros discrecionales, reservando ese derecho en no pocos casos al mismo candidato, y posibilitando que los ejercicios no sean prácticamente públicos como consecuencia de convocatorias en fechas de poca asistencia previsible o en lugares de poco frecuente acceso, se pierden notablemente posibilidades de publicidad real en los ejercicios.

La publicidad de los ejercicios no es garantía de objetividad. Pero al menos es un freno para las decisiones arbitrarias. Como comenta Alejandro Nieto (1984) “no quiere decir, ni mucho menos, que la publicidad de los ejercicios sea, por si misma, suficiente para evitar las arbitrariedades del tribunal, pero al menos los escándalos se cometen ante testigos y no son pocas las votaciones que han terminado con pataleos formidables y aun con la intervención de la Policía”.

Y no cabe pensar que la ampliación de la capacidad de decisión del candidato en cuanto al tribunal, la posible restricción de público en los ejercicios, contribuya a una mayor objetividad cuando los miembros de los tribunales seguimos siendo los mismos.

Lo que evidentemente se incrementa es la autonomía, pero entendida en muchos casos como el localismo provinciano frente al centralismo anterior. La capacidad de decisión de cada Universidad se hace más amplia. Pero no sé hasta qué punto en detrimento de la segunda parte del párrafo de la Ley de Reforma Universitaria, el que hace alusión al “respeto de los principios de mérito, publicidad y no discriminación que debe regir la asignación de todo puesto de trabajo por parte del Estado”.

Los efectos inducidos son, algunos de ellos, contradictorios con algunos que parecían regir las intenciones iniciales y directas. Porque si el modelo funcionó a satisfacción de los candidatos locales, de los que podían determinar los dos miembros de la comisión y el perfil de la plaza, dando lugar al fenómeno de la “endogamia”, suficientemente datado en sus resultados directos, la situación evoluciona rápidamente hacia otro planteamiento. Las plazas convocadas por una Universidad, por un Departamento, no suelen ser plazas a las que se presente un solo candidato local para como hasta ahora era frecuente. A un concurso de una cátedra es ya frecuente que concurren cuatro o seis candidatos del mismo Departamento. Con lo cual el primer problema a resolver es el de los miembros que “selecciona” el Departamento para la comisión. El segundo qué perfil posibilita cierto equilibrio entre los potenciales candidatos.

Y a partir de ese contencioso, el sistema selectivo comienza a marchar. Si en las oposiciones clásicas, de desarrollo centralista, se presentaban tres candidatos, lo más frecuente era que procedieran de distintas Universidades. Las relaciones previas y posteriores estaban tamizadas por la distancia física. La competitividad se moderaba en sus efectos por esta distancia.

En la situación actual esta nueva competitividad, agravada por la menor fiabilidad del sistema selectivo que propicia que todos realicen unos ejercicios aceptables y no diferenciadores, se polariza en el seno de la misma universidad. Y ello induce de modo inmediato una corriente de reserva de datos, de control sobre la información que se proporciona a los demás, que es más claro exponente de una competitividad no productiva, sino castrante. Comienza a captarse ya el hecho de que la universidad no es ese lugar en el que toda la información se pone en común, donde cualquier solicitud de orientación documental tenía una respuesta sincera. La reserva de información produce dividendos altos. Los hipotéticos equipos de trabajo llegan justamente hasta allí donde el trabajo salvajemente individual es el que facilita el triunfo entre miembros del mismo hipotético equipo.

Y además, los efectos posteriores al concurso se preservan y se mantienen a lo largo del tiempo: el candidato que ha sido “bendecido” continuará trabajando al lado de los repudiados, con las tensiones que conlleva esta situación.

La competitividad, si es que su eliminación pudiera constituir un efecto previsto del sistema de selección de profesores diseñado por la LRU, no desaparece: se incrementa de modo dramático.

No existe por tanto concomitancia, al parecer, entre los efectos previstos y los resultados inducidos en la vigente legislación sobre la selección de docentes.

7. CONCLUSIONES

Las reformas educativas han demostrado ser poco eficaces en los efectos que han pretendido provocar en el sistema educativo. El activismo en las enseñanzas básicas y la autonomía en la enseñanza universitaria, como meta pretendida y nunca alcanzada, son buena prueba de sus escasas posibilidades.

El paradigma ecológico, hoy aceptado plenamente, pone de manifiesto la estrecha interdependencia de las diversas variables intervinientes en los procesos educativos. Esta interdependencia aparece expresada a través de efectos previstos linealmente en los procesos reformistas tanto como en los efectos inducidos e imprevistos.

De aquí nuestra primera conclusión: la constatación de la existencia de numerosos efectos inducidos en la Ley de Reforma Universitaria. Se pone de manifiesto no sólo la enorme amplitud de los efectos inducidos, que muy frecuentemente superan en su importancia a los efectos previstos, sino incluso que hay algunas ocasiones en que la inducción se opone y contradice la previsión.

Una segunda conclusión que se puede leer de las informaciones aportadas es que el nivel de indeterminación de los efectos se ve afectado por la ambigüedad inicial de la formulación de la norma, y todavía más por los sucesivos planteamientos que puedan interferir su desarrollo.

Por último, y como conclusión general, cabe poner de manifiesto la clara contradicción existente entre la insistencia teórica en un modelo sistémico o ecológico de la enseñanza y la alegría, imprecisión e incluso en ocasiones frivolidad con la que se abordan medidas reformistas sin considerar los posibles efectos inducidos, ni intentar valorar de algún modo, siquiera sea aproximativo, los efectos imprevistos.

Tal vez, el más claro acontecimiento que subraya esta situación sea el dato de que el profesorado -tanto el universitario como el preuniversitario- se ha encontrado, hace muy poco tiempo, en una de las mejores situaciones retributivas del último siglo, lo que es tanto como decir de su historia profesional. Y, curiosamente, esa situación cuyo efecto previsto debería ser la presencia de un notable interés y entusiasmo docente ha coincidido con etapas de huelgas, manifestaciones y descontentos generalizados en la enseñanza.

El principal corolario de estas conclusiones, de cara a una puesta a punto metodológica de las reformas, sería la urgencia de creación de grupos de estudio de los hipotéticos efectos inducidos por cualquier innovación que permitan una previsión, por demás difícil y problemática. Una reforma debería ir acompañada de un marco global de referencia con una estimación de los posibles efectos inducidos por las modificaciones que se propongan. Porque si se tiene en cuenta la dificultad inherente a la consecución de los efectos linealmente previstos, aquéllos que justifican realmente una reforma, y en virtud de la conciencia de interacción -sistémica o ecosistémica- sería necesario prestar mucha más atención, a la hora de plantear las reformas educativas, a los posibles efectos inducidos.

Ésta sería una manera de intentar desplazar la esfera de lo inducido hacia lo previsto, reduciendo -o intentado reducir- el ámbito de la entropía de las reformas

8. BIBLIOGRAFÍA

- DOYLE W. (1977): Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis, *Journal of Teacher Education*, 28, (6), 51-55.
- FERNÁNDEZ ALMAGRO, M. (1969): *Historia política de la España Contemporánea*. 1868-1885. Madrid, Alianza Editorial. 21-34.
- FERRER FIGUERES, L. (1972): *La teoría de sistemas*. Valencia, Universidad de Valencia.
- GALA, A. (1993): Apenas ocho letras, en la columna "La tronera". *El Mundo*, 13 septiembre.
- GOLDSCHMID, M.L. (1983): La formation pedagogique des enseignants a l'Ecole Polytechnique Federale de Lausanne, doc. 167. *Chaire de Pedagogie et Didactique*, Lausanne, EPFL-CPD.
- HALLIDAY, D. y RESNICK, R. (1982): *Física. Parte 2*. México: Compañía Editorial Continental.
- HAWLEY A. (1982): *Ecología humana*. Madrid, Tecnos.
- JORDANA DE POZAS, L.(1968): Autonomía universitaria, en Burillo, J. (ed.): *La universidad actual en crisis. Antología de textos*. Madrid, Ed. Magisterio Español. (El original procede de "Circular nº 42 de la Primera Asamblea de las Universidades Españolas", Madrid-Alcalá, 11-16 de julio de 1953)
- LAMBERT, J.M. y GOODMAN, G.T (1967): Basic Problems in the Teaching of Ecology, en Lambert, J.M. (ed): *The Teaching of Ecology*, Oxford, Blakwell, 3.
- LATORRE, A. (1964): *Universidad y sociedad*. Barcelona, Ariel.
- MACHADO, A. (1988): Juan de Mairena. Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo, en *Prosas completas*, vol II. Madrid, Espasa y Calpe.
- MANN, K.H. (1967): The approach through the Ecosystem, en Lambert, J.M. (ed): *The Teaching of Ecology*. Oxford, Blakwell, 103.
- NIETO, A (1984): *La tribu universitaria*. Madrid, Tecnos.
- OLLERO TASSARA, A. (1985): *Qué hacemos con la Universidad*. Madrid, Instituto de Estudios Económicos.
- PANIKER, S. (1984): La ecología como paradigma, en Tamames, R. (ed.): *El libro de la Naturaleza*. Madrid, Ed. El País.
- POPKEWITZ, T. (1981): The Social Context of Schooling. Change and Educational Research, *Journal of Curriculum Studies*, 13, (3), 189-206.
- RIVAS, D. (1989): La ciencia económica y el nuevo paradigma ecológico, en Martín Sosa, N.(ed): *Educación ambiental. Sujeto, entorno y sistema*. Salamanca, Amarú ed.
- SCHROEDER, M. (1991): *Fractal, Chaos, Power Laws*. Nueva York, W.H. Freeman.
- SEARLE, J.R. (1976): Una taxonomía de los actos ilocucionarios, *Teorema*, VI, (1), 43-77.
- SERVICIO DE FORMACIÓN PERMANENTE (1986): *La renovación pedagógica en los Departamentos Universitarios*. Valencia, Universitat de València.
- SHULMAN, L.S. (1989): Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en Wittrock: *La investigación en la enseñanza*. Madrid, Paidós.
- TUÑÓN DE LARA, M. (1974): *La España del siglo XIX*. Barcelona, Laia.