

methaodos.working papers

Salvador Perelló Oliver

Sobresaliente cum fraude.

Origen y reproducción de las malas prácticas
en la carrera académica

working paper nº4

Madrid, 2018

ISBN: 978-84-09-06852-4

Resumen:

Aunque el debate sobre la corrupción universitaria está de plena actualidad, nada de lo que estamos viviendo en nuestro país es nuevo. Sin embargo, una aproximación rigurosa al fondo de la cuestión es un reto marcadamente complejo, poliédrico y de muy difícil comprensión para todo aquel ajeno al sistema. Se trata de una realidad que se configura en torno a elementos culturales, económicos, jurídicos, organizativos e incluso generacionales, solo decodificables por inmersión. Inmersión casi vital que además necesariamente requiere de un enfoque fenomenológico. En muchas ocasiones olvidamos que todos somos herederos del sistema perverso que, pasado un tiempo, criticamos impulsados por nuestro siempre crecido ego académico amoratado por la acumulación de agravios más o menos justificados. La corrupción en sentido amplio —también la corrupción académica— nunca es causa, sino consecuencia de elementos previos que son los que generan un ecosistema orgánico no solo favorable, sino también favorecedor de esas malas prácticas, que en distintos grados lastran o benefician a sus integrantes. El presente trabajo plantea algunas de las claves que, en términos de malas prácticas, condicionan la carrera académica. Son origen y consecuencia de un proceso de causación circular acumulativa retroalimentado por las agencias externas de evaluación, las universidades, los grupos y el propio profesorado. Perfilamos las inercias que causan dos conceptos originales: el Efecto Mateo Académico (EMA) y el Factor Weber (FW). El primero describe las economías necesarias para sobrevivir y promocionar en el sistema y, el segundo, nos aproxima a la supuesta aleatoriedad de los méritos académicos que, en buena medida, retroalimentan las malas prácticas universitarias.

Palabras clave: Malas prácticas universitarias, carrera académica, acreditación, corrupción universitaria, Efecto Mateo Académico (EMA), Factor Weber (FW).

Abstract:

Although the debate about university corruption is very topical, nothing that we are experiencing in our country is new. However, a rigorous approach to the merits of the issue is a markedly complex challenge, polyhedral and very difficult to understand for anyone outside the system. It is a reality that is configured around cultural, economic, legal, organizational and even generational elements that can only be decoded by immersion. Immersion almost vital that also necessarily requires a phenomenological approach. On many occasions we forget that we are all heirs of the perverse system that, after a while, we criticized driven by our always grown academic ego bruised by the accumulation of more or less justified grievances. Corruption in the broadest sense -also academic corruption- is never a cause but a consequence of previous elements that generate an organic ecosystem that is not only favorable but also conducive to these bad practices, which in different degrees weigh on or benefit its members. The present work raises some of the keys that in terms of bad practices condition the academic career. They are the origin and consequence of a cumulative circular causation process fed back by external evaluation agencies, universities, groups and the teachers themselves. We outline the inertias that cause two original concepts: the Academic Matthew Effect (AME) and the Weber Factor (WF). The first describes the economies necessary to survive and promote in the system and, the second, approaches the supposed randomness of the academic merits that, to a large extent, feed back the bad university practices.

Key words: Bad university practices, academic career, accreditation, university corruption, Mateo Academic Effect (AME), Weber Factor (WF).

Sumario:

1. Introducción | 2. Malas prácticas. Término y concepto | 3. Poder, autonomía universitaria y organizaciones cerradas | 4. El proceso de construcción curricular y el Efecto Mateo Académico (EMA) | 5. El papel de las universidades | 6. El papel de los grupos | 7. El papel de los individuos | 8. El Factor Weber (FW) | 9. Conclusiones, limitaciones y discusión | 10. Referencias bibliográficas



Cuando me vienen jóvenes académicos a pedirme consejo sobre la habilitación, casi no se puede aceptar la responsabilidad de aconsejarles.

Pero hay que preguntar a su conciencia:

"¿Cree usted que va a soportar que, año tras año, pasen por encima de usted mediocridades tras mediocridades sin amargarse interiormente y sin echarse a perder?"

Siempre se recibe la misma respuesta:

"Naturalmente, yo solo viviré para mi profesión".

Pero yo al menos he conocido a muy pocos que aguantaran sin que se hicieran un daño interior en ellos mismos.

Max Weber
La ciencia como profesión,
28 de enero de 1919

1. Introducción

Aunque el debate sobre la corrupción universitaria en todas sus dimensiones está de plena actualidad, nada de lo que estamos viviendo en nuestro país es nuevo más allá del impacto que esta problemática está causando en la sociedad, como consecuencia de las implicaciones políticas que han tenido la sucesión de escándalos conocidos en los últimos meses.

Gracias a los medios de comunicación y sus, en general, rigurosas investigaciones, por fin se ha puesto el foco en una realidad en muchas ocasiones gravísima y sistemáticamente ocultada. Esa realidad es marcadamente compleja, poliédrica, multidimensional y de muy difícil comprensión para todo aquel ajeno al *sistema*. Se conforma en torno a elementos culturales, económicos, jurídicos, organizativos e incluso generacionales solo decodificables por inmersión. Inmersión casi vital. Una puntual aproximación externa rara vez permite entender la monumentalidad del problema que, además, requiere de un enfoque fenomenológico (Husserl, 1982). Señalamos esta perspectiva como relevante porque en muchas ocasiones olvidamos que todos somos hijos del sistema perverso que, pasado un tiempo, decidimos criticar y denunciar sin más freno que nuestro propio *ego* y la lista de agravios acumulada.

Una aproximación crítica a las malas prácticas propias del sistema universitario exige, a nuestro juicio, de una desagregación en las tres dimensiones clave para enfrentar con rigor este tipo de análisis: la dimensión institucional/organizacional, la grupal y la individual. Pues bien, en todas ellas se dan malas prácticas que directa o indirectamente se han traducido en perjuicios muy notables a las trayectorias curriculares de los cuerpos universitarios, pero que también les han beneficiado en determinados momentos y en aspectos muy relevantes de sus/nuestros currículos. Solo partiendo de la propia desnudez ante el espejo académico podremos acometer el que en verdad es el reto más difícil del problema que enfrentamos: la propia reconfiguración cultural y en valores de la organización académica. Desafío ingenuo como pocos, dicho sea de paso.

La corrupción en sentido amplio y también la corrupción académica, nunca es causa sino consecuencia de elementos previos que generan un ecosistema orgánico no solo favorable sino también favorecedor de esas malas prácticas, que en distintos grados lastran o benefician a sus integrantes en algún momento del tiempo. Todo ello en un contexto en el que por supuesto, tras algunos años de recorrido profesional, casi todo el mundo en el ámbito académico acaba teniendo un gran concepto de su propia trayectoria. En la universidad hay mucho Mozart. Y por supuesto los demás o "no saben nada" o "se lo han regalado todo".



A medida que pasa el tiempo, en general, todo aquel inmerso vitalmente en el ámbito académico, sufre una especie de mutación que deriva en una ausencia total de perspectiva crítica en relación con su propia acumulación de méritos y las circunstancias que los han favorecido. El uso inmoderado del *yo* es un síntoma claro que evidencia esta *pseudopatología*: *yo, yo, yo, yo soy, yo tengo, yo he hecho, yo he dirigido...* siempre siguiendo la secuencia más acumulativa posible frente al *otro*. Basta con analizar el discurso habitual de las narcisistas semblanzas curriculares que todos aportamos como carta de presentación habitual.

Es preciso señalar en este punto, que es más bien escaso el porcentaje de profesores universitarios que vivan su profesión de una forma entregada, y ejerzan sus funciones docentes e investigadoras con el más alto nivel de autoexigencia. Básicamente porque el propio sistema prima más unos aspectos que otros de la profesión, e incluso permite transitar por ella *dormitando* si ya se disfruta de cierta estabilidad. Además, se trata de un gremio que a partir de ciertos años de trayectoria —cuantitativa, ni siquiera cualitativa— no destaca precisamente por su *estajanovismo*.

Instalados como estamos en la lógica, e incluso la estética, de la acumulación masiva de méritos y *medallitas* académicas, la mayoría irrelevantes en términos de valor añadido para la sociedad, vivimos en el *autoaplausos a tempo* al modo de aquellos generales de la antigua Europa del Este y sus celebraciones patrias. A partir de cierta trayectoria, el profesorado universitario se instala en una especie de autosatisfacción curricular que parece *metalegitimarle* para todo lo que sea poner el dedo en la llaga ajena. El humo tóxico que desprende el sistema nos ciega hasta el punto de no ser capaces de detectar la parte de *fraude* en el *sobresaliente cum laude* propio, mientras somos extraordinariamente eficaces en identificarlo en el currículo del *otro*.

A lo largo de las siguientes líneas pretendemos perfilar a modo de breve ensayo, algunos de los mecanismos que sujetos a una lógica de causación circular acumulativa (Myrdal, 1979), están condicionando la evolución del sistema universitario en las tres dimensiones perfiladas anteriormente: Institucional/organizacional, grupal e individual. En cada una de esas tres dimensiones, condicionadas además por las estrategias y criterios de las agencias externas de evaluación, se producen/generan y retroalimentan malas prácticas de distintos órdenes de magnitud y gravedad.

2. Malas prácticas. Término y concepto

El tránsito de los términos a los conceptos es el primer paso en una correcta aproximación científica a cualquier objeto de estudio que, a su vez, pueda culminar en algún tipo de medida fiable y válida. Medida en el sentido 'métrico', pero también legal de la palabra.

Pues bien, ¿cómo acotamos el término 'malas prácticas' universitarias? ¿las circunscribimos a las que implican alguna ilegalidad tipificada como tal? ¿tenemos en cuenta las que, sin tener relevancia jurídica, denotan una 'mala práctica' profesional o académica? ¿incorporamos las que, a pesar de no derivar en una 'mala práctica' profesional o académica, son fruto de algún tipo de privilegio que no está al alcance de todos en términos de igualdad? ¿hay 'malas prácticas' de baja, media o alta intensidad? ¿toda 'mala práctica' implica corrupción? ¿qué debe entender el lector cada vez que a lo largo de estas líneas aparezca la expresión 'malas prácticas'?

A nuestro juicio y en el marco de este trabajo, para una correcta aproximación *quasi sociológica* al problema de la corrupción universitaria, que es la verdadera cuestión de fondo, el concepto 'malas prácticas universitarias' debe ser lo más amplio y poliédrico posible, aunque vaya en detrimento de la estabilidad y precisión de futuras aproximaciones empíricas e incluso jurídicas. La razón es que el descrédito del sistema universitario tiene su génesis en dinámicas organizativas, grupales e individuales que, sin ser todas ellas expresamente ilegales, van retroalimentando ese proceso de causación circular acumulativa (Myrdal, 1979) que en determinados contextos de poder e impunidad acaban degenerando en corrupción extrema.

Desde ese enfoque amplio es necesario operacionalizar el concepto 'malas prácticas' para que sea de aplicación en cada una de las dimensiones que articulan y condicionan las trayectorias académicas de instituciones, grupos e individuos, todo ello en un marco *tecnocultural* y normativo concreto.



3. Poder, autonomía universitaria y organizaciones cerradas

El poder, en el sentido más primario del término y siguiendo la tradición *weberiana*, es la capacidad de actuar al margen de la opinión y la acción de los demás (Weber, 1964). Al margen, por encima o en contra. El elemento 'poder' es el primero que condiciona los procesos degenerativos en el ámbito académico. Nótese que utilizamos el concepto poder y no el de autoridad. De todos es conocido que al concepto autoridad le es propio una construcción legal-racional en contextos orgánico-burocráticos no exenta de elementos subjetivos:

Autoridad Real f (Autoridad Formal, Autoridad Subjetiva)
 Autoridad Formal f (Normas Formales)
 Autoridad Subjetiva f (Status, respeto, poder informal)
 Poder Informal f (Conexiones, contactos)

Todo ello conforma el *sociograma* que siguiendo la perspectiva *mintzbergiana* acaba estructurando las organizaciones (Mintzberg, 1990) y, por supuesto, también las universidades. Los flujos de poder (Dahrendorf, 1979) y sus lógicas más perversas son capaces de sortear los elementos propios de la autoridad formal que en principio deberían regular las dinámicas académicas, tanto dentro como fuera de las propias universidades, hasta instalarse en la arbitrariedad. Esto ha sido posible porque el poder ha sido capaz de pervertir el *principio de autonomía universitaria* que recoge nuestra Constitución esquivando su propio literal.

Artículo 27.10 CE: "Se reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la ley establezca"

El problema es que la expresión "que la ley establezca" no es todo lo exigente y concreta que debería con las universidades y las propias agencias de evaluación que operan como organizaciones completamente cerradas. En ellas, la aplicación incluso de las leyes de mayor rango que regulan la actividad académica (leyes orgánicas y reales decretos), presentan unos márgenes de interpretación y acción enormes en los que el poder sobre las propias organizaciones, los grupos y los individuos, opera con absoluta impunidad. Consideramos que el concepto de organización cerrada es clave para entender la realidad universitaria. Se trata de sistemas organizativos autónomos que, a priori, no tienen una intensa interacción con otros actores u organizaciones externas. Son estructuras que están en condiciones de funcionar bajo sus propias formulaciones orgánico-burocráticas, que por supuesto están sujetas a la ley y, sin embargo, su interpretación y aplicación en el seno de la organización cerrada es muy particular. En una universidad se interactúa diariamente con miles de alumnos y empresas, pero bajo un sistema en el que esos actores externos se adaptan a las lógicas internas de la organización cerrada. Esta es una de las explicaciones que justifican la tradicional desconexión entre la universidad, la empresa y el mercado de trabajo en su conjunto.

Veamos un ejemplo reciente referido a la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) adscrita a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), convertido a finales de 2015 en un Organismo Autónomo adscrito al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. El presidente de una de las comisiones juzgadoras, en la guía de funcionamiento interno que remitió de forma "confidencial" (*sic*) a los evaluadores, señala literalmente:

"Cuando suspendáis, no lo hagáis nunca con pequeños márgenes sobre el 6. Procurad que haya más distancia. Esto es muy importante de cara a futuras reclamaciones. Y debéis justificarlo lo mejor posible, porque se lo van a mirar con detalle. Esas justificaciones no importan mucho en el caso de los aprobados"



Es decir, el máximo responsable de evaluar la actividad investigadora en ese ámbito de conocimiento recomendó sin pudor al resto de los miembros de la Comisión que, de forma premeditada, *infracalificaran* las solicitudes que aparentemente no iban a alcanzar la calificación mínima de 6 para obtener una resolución favorable, al objeto de desincentivar la presentación de recursos y minimizar sus probabilidades de éxito. Corresponde a los expertos juristas valorar si esta actuación —y la del resto de los miembros de la Comisión que acataron y aplicaron esta directriz— pudiera encajar en algún tipo penal. El documento original del que deriva el extracto citado obra en nuestro archivo digital.

De este tipo de lodos y ejercicios impunes de poder, vienen los polvos recogidos en la muy reciente Sentencia de 12 junio de 2018 del Tribunal Supremo (Sala de lo Contencioso, Sección 4, Rec. 1281/2017), en virtud de la cual se recoge expresamente que no se puede rechazar la evaluación de una aportación científica por el simple hecho de que no esté en una publicación de alto impacto. Algo que por otra parte encaja perfectamente con el literal de las convocatorias de sexenios de investigación, lo que nos permite concluir que son las propias comisiones en el ejercicio de su poder más allá del literal de cualquier norma, las que han venido actuando de la forma que rechaza de plano el Supremo. En cualquier caso, hay que señalar que la Sentencia no obliga a evaluar positivamente ninguna de esas aportaciones teóricamente menores por el hecho de no estar bien posicionadas en Journal Citation Reports (JCR), Scopus o Scholarly Publishers Indicators (SPI).

Otro ejemplo. Una profesora del Área de Comunicación Audiovisual y Publicidad solicitó en 2009 su acreditación a profesora Titular de Universidad, en el marco del programa ACADEMIA, con una trayectoria, dicho sea de paso, más que sólida. La evaluación que obtuvo fue negativa. Alcanzó un total de 51 puntos sobre los 65 que como mínimo había que obtener en el modelo ACADEMIA 2.0. surgido en 2008.

Tras la correspondiente revisión de la resolución comprobó que por un error producto de los nervios propios de la elaboración de estas acreditaciones, había solicitado su evaluación por el Área de Administración Pública, área en la que no había impartido jamás un solo crédito de docencia ni publicado una sola aportación científica. Tras el correspondiente escrito, ANECA acordó anular la solicitud inicial y permitió que la interesada volviera a presentar sin penalización de plazo, una nueva por el área en la que había desempeñado su labor docente e investigadora durante 15 años.

Pues bien, la resolución no solo volvió a ser negativa, sino que apenas incrementó en 8 puntos la valoración alcanzada en un ámbito de conocimiento que ni de lejos era el suyo, obteniendo incluso una puntuación menor en el apartado de docencia. De nuevo procede señalar que la documentación original que acredita la veracidad de lo expuesto obra en nuestro archivo digital.

Sin embargo, de todos son conocidos casos de solicitantes de acreditaciones a profesor contratado doctor o a los cuerpos de profesores titulares de universidad y catedráticos que obtienen evaluaciones favorables de forma 'aparentemente inexplicable' teniendo en cuenta su currículum público. Es importante señalar que este tipo de situaciones se da con mucha más habitualidad en los ámbitos propios de las ciencias sociales, las humanidades y el derecho que en los dominados por la tradición experimental. En estos últimos hay una larga práctica en lo que tiene que ver con la construcción de currículos en torno a méritos más fácilmente baremables desde un punto de vista cuantitativo, y conceptos como el de impacto y posicionamiento de las publicaciones son de uso ya histórico. Esto es así, entre otras cosas, porque la comparabilidad y *exportabilidad* internacional de los resultados científicos de las *ciencias duras* es tradicionalmente más elevado que el de las ciencias sociales, jurídicas y las humanidades, circunscritas éstas, a menudo, a contextos geográficos y culturales más concretos. La consecuencia no es otra que una importante dificultad a la hora de colocar producción científica en revistas internacionales de alto impacto lo que repercute en la evolución de los sexenios concedidos y de los porcentajes de aceptación y rechazo (ANECA, 2018: 164).

La realidad es que, vistos los ejemplos anteriores, las agencias evaluadoras no hacen más que reproducir las lógicas perversas con las que el poder opera en las universidades, sometiendo a los solicitantes a la más absoluta arbitrariedad, pudiendo ser alguna de sus actuaciones, incluso, constitutivas de delito. Si alguien en el ejercicio de las responsabilidades propias de estas comisiones tan sensibles opera de la forma que hemos descrito más arriba, son fácilmente deducibles las pautas de comportamiento que seguirán en sus entornos más próximos.

El resultado no es otro que el descrédito de las propias agencias de evaluación. Descrédito que deriva de las malas prácticas de las personas encargadas de ejercer las funciones académicas que el sistema les asigna. Con todo, y a colación de los ejemplos citados más arriba, el problema no es ANECA ni



la CNEAI; el problema son las personas que ejercen el poder al margen de cualquier criterio formal y garantista amparados por la mala gestión de los directores de esas agencias. Nada sorprendente si tenemos en cuenta, por ejemplo, que la primera decisión que tomó alguno de los responsables máximos de la ANECA tras su nombramiento —entendemos que en agradecimiento— fue colocar en la propia Agencia a la esposa del Secretario General de Universidades que le había propuesto para su designación.

En cualquier caso, a nuestro juicio, nada agravaría más la situación actual del sistema universitario español que debilitar las agencias de evaluación externa, o promover una bajada de su nivel de exigencia. El camino a seguir es justo el contrario. Un nivel de exigencia creciente con los tiempos, pero en el marco del más absoluto garantismo procedimental. Y esta es hoy la principal contradicción del sistema en nuestro país: vivimos un tiempo de creciente exigencia de la mano de la más pura arbitrariedad, lo que convierte la situación en simplemente indigerible.

Somos conscientes que el *rankingismo* subyace al diseño actual de evaluación de méritos y que eso comporta riesgos elevados, especialmente si tenemos en cuenta los sesgos metodológicos que incorporan esos rankings y los indicadores de impacto científico (índice H, Factor de Impacto, etc.), que incluso han obligado a promover otras métricas —*altmetrics*— aunque sea como alternativa ética. A pesar de ello, a nuestro juicio, es mejor sufrir la peor de las *dictaduras paramétricas* en las que uno, mal que bien, sabe a qué atenerse en términos de méritos y trabajo, que la impunidad propia de los modelos *no paramétricos de voto caliente*.

Un debate distinto sería reflexionar sobre quién debe formar parte de esas agencias de evaluación y con qué criterios de selección. Tras una revisión detallada de los currículos y cruzados éstos con los respectivos BOE que recogen las fechas de nombramiento en sus respectivas plazas, ninguno de los miembros de las comisiones evaluadoras llamadas a aplicar los criterios que, por ejemplo, ANECA aprobó en noviembre de 2017 (desarrollo del Real Decreto 415/2015), cumplía esos criterios cuando accedieron a sus respectivos cuerpos de funcionarios. Ni de lejos. Pero es que, además, la inmensa mayoría de ellos no los cumple transcurridos bastantes años desde que obtuvieron la condición de profesor titular o catedrático. Esa contradicción no contribuye a dar credibilidad al sistema, porque implica que el perfil medio de los solicitantes que optan hoy a una acreditación presenta un currículo mucho más potente del que ostentaban los que en este momento les juzgan cuando obtuvieron sus respectivas plazas.

Sobra decir que es muy posible que hoy, la inmensa mayoría de los acreditados a titular o catedrático con el modelo de acreditación más exigente de la historia de la universidad española, que a nuestro juicio es el que incorpora los criterios aprobados por ANECA en noviembre de 2017 (ya que los criterios de noviembre de 2016 fueron de aplicación a las solicitudes validadas hasta el 16 de noviembre 2017), no superarían un debate de los propios que se exigían en las oposiciones previas a la entrada en vigor de la Ley de Reforma Universitaria (LRU). Se trata, por tanto, de modelos muy distintos, en muchos aspectos contrapuestos, y cada uno resultado de contextos histórico-institucionales distintos. Hoy la responsabilidad de medir la calidad científica simplemente se externaliza y es el *rankingismo* el encargado de legitimar el trabajo científico en términos de su impacto y relevancia. Sistema con enormes limitaciones y sesgos, sin duda, pero infinitamente más sólido que el alternativo. Y todo ello a pesar de los constantes cambios en los criterios de evaluación vividos en los últimos diez años, y que impactan directamente en los parámetros rectores que deben orientar cualquier plan de carrera en el ámbito académico.

Con todo, insistimos, eso no debe ser excusa para debilitar el modelo de evaluación o bajar el nivel de exigencia. Quizá con el tiempo, y lo señalamos no tan irónicamente como el lector podría suponer, lo mejor sería que una plataforma basada en Inteligencia Artificial fuera la encargada de realizar las evaluaciones del profesorado. Todo se andará.

En cualquier caso, por duras que sean las contradicciones perfiladas y la falta de garantías procedimentales que sufren los solicitantes por parte de las agencias de evaluación, nada es comparable al aberrante sistema de habilitación promovido mediante el Real Decreto 774/2002, de 26 de julio por el que se regulaba el Sistema de Habilitación Nacional para el acceso a cuerpos de funcionarios docentes universitarios y el régimen de los concursos de acceso respectivos. En los años de trayectoria universitaria que ya vamos acumulando, jamás hemos conocido mayor grado de prevaricación expresa y consciente que el que tuvimos la desgracia de constatar formando parte de alguna de esas comisiones juzgadoras de habilitación nacional y de *voto caliente*.

Las problemáticas citadas a lo largo de estas líneas también se trasladan al ámbito de las propias universidades, entendidas éstas, insistimos, como organizaciones cerradas. La adaptación de los distintos



estatutos a las sucesivas reformas legislativas sigue dejando un margen enorme para que el poder opere *bunkerizando* la universidad al amparo del *principio de autonomía universitaria*. Es la sensación de absoluta impunidad en el marco de un *clima ético* (Cullen y Víctor, 1988) más que dudoso, lo que permite generar un ecosistema tóxico en el que las malas prácticas e incluso la corrupción más extrema cuenta con un importante margen de maniobra. De todos son conocidos algunos de los casos aparentemente más escandalosos.

La cuestión es que en la universidad pública el poder del rector es inmenso. Alguien podría pensar que en ese caso equivocamos el concepto ya que lo correcto sería hablar de autoridad, dado que sus competencias están expresamente recogidas en los estatutos de cada universidad. Eso es cierto solo en parte. Veamos un ejemplo. A continuación, se transcribe el literal de un artículo prototípico con el que suele cerrarse la relación de competencias de los rectores españoles:

Ejercer las demás funciones que se deriven de su cargo o que le atribuyan la legislación vigente o los presentes Estatutos, así como aquellas que le encomiende el Consejo Social, el Claustro Universitario o el Consejo Gobierno, y asumir las que, correspondiendo a la Universidad, no hayan sido expresamente atribuidas a otros órganos, informando, cuando proceda, al Consejo de Gobierno.

Si tenemos en cuenta el bajo grado de concreción de las leyes que regulan la vida académica y los estatutos que derivan de ellas, este articulado simplemente da miedo. De hecho, algunos de los escándalos más recientes vinculados a másteres fraudulentos y *chiringuitos* bajo la forma de institutos, derivan de la impunidad con la que el rector de turno hizo uso y abuso de esta prerrogativa absolutista. En este apartado no hemos pretendido más que perfilar muy someramente la que, entendemos, es una de las claves de las malas prácticas universitarias: el ejercicio del poder en el marco de las universidades y las agencias externas, entendidas como organizaciones cerradas y *bunkerizadas* al amparo de un principio como el de la *autonomía universitaria* pervertido para, en muchos casos, reproducir intereses clientelares y corruptos.

4. El proceso de construcción curricular y el Efecto Mateo Académico (EMA)

Porque al que tiene, se le dará, y tendrá en abundancia; pero al que no tiene, aun lo que tiene le será quitado.

Mateo 13:12

La vida académica, por tanto, es un puro azar. Puedo decir esto porque yo mismo tengo que agradecer a algunas casualidades absolutas que me nombraran muy joven profesor ordinario de una especialidad en la que otros colegas de mayor edad, en aquella época, tenían más méritos sin duda que yo.

Max Weber.

La ciencia como profesión, 28 de enero de 1919

Los pares y colaboradores del científico consideran cada uno de sus logros como sólo el preludeo de nuevas y mayores realizaciones. Estas presiones sociales a menudo no permiten, a quienes han trepado por las escarpadas montañas del éxito científico, quedar satisfechos.

Merton. R.K.

The Matthew Effect in Science, 1968



Tal y como hemos venido sosteniendo desde el principio de este trabajo, nada nuevo hay en las malas prácticas y la corrupción que día tras día encontramos en la universidad. Por supuesto, los tiempos modernos han complejizado el problema incorporando elementos desconocidos hasta ahora. Es lo propio de las sociedades postindustriales avanzadas en las que aspectos como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha potenciado algunas (muchas) lógicas indeseables en términos de, por ejemplo, mercantilización y retroalimentación del *preariado* académico. Pero de ahí, a culpar al EEES de todos los males habidos y por haber de la universidad española dista un abismo.

En cualquier caso, las malas prácticas y la corrupción universitaria existen, como no podría ser de otra manera, desde siempre. Hasta el mismo Weber fue beneficiario de ella, en un contexto en el que la supuesta aleatoriedad que él citaba como variable clave, tenía tanto peso como el que tiene hoy. Weber lo llamaba *azar* (Weber, 2001: 59), sin embargo, la realidad es que esa *suerte* no fue/es más que fruto del ejercicio de un poder que en su tiempo le benefició arbitrariamente, frente a otros que “sin duda tenían más méritos” que él. Por tanto, el mérito y la capacidad, es decir la meritocracia pura, no existe ni ha existido nunca. Y menos en organizaciones cerradas como la universidad.

Otra cosa bien distinta es que el mérito y la capacidad se demuestren *ex post*, como fue el caso de Weber, pero en muy pocas ocasiones es determinante *ex ante* del proceso de selección inicial. En ese primer momento, es el poder de quien está ya instalado en una posición de fuerza en la organización cerrada (*autoridad real y poder informal*) quien abre puertas, y es el poder el que permite generar las *economías* académicas necesarias para obtener el reconocimiento científico necesario para seguir progresando. Partiendo de esta premisa, la cuestión es cómo se adapta la construcción curricular de los profesores a los parámetros de exigencia que es imprescindible cumplir para avanzar en su carrera, y si es el propio modelo de evaluación de méritos y sus criterios el que también contribuye a retroalimentar las malas prácticas y la corrupción universitaria.

Veamos. La trayectoria de cualquier profesor universitario está condicionada por la evolución de sus méritos docentes e investigadores. Son las dos variables básicas. Existen otras como la Transferencia o la Gestión, pero que por sus particularidades y menor peso relativo no abordaremos en el presente trabajo. Con todo, es imprescindible resaltar que la corrupción asociada a los méritos de gestión merecería un congreso monográfico. Baste citar la acumulación de homologaciones fraudulentas de cargos que por “solidaridad institucional” (*sic*) llevaron a cabo muchísimas universidades para permitir, en el marco de la Disposición Adicional Primera del RD 1313/2007 de 5 de octubre, que muchos de sus Profesores Titulares de Escuela Universitaria se integraran en el cuerpo de Titulares de Universidad, sin más mérito que dos quinquenios docentes y seis años de supuesto desempeño de cargos académicos unipersonales, recogidos en los estatutos de las universidades o que hubieran sido asimilados a éstos.

De esa monumental oleada de certificaciones masivas —muchas de ellas fraudulentas— ejecutada por las propias universidades, derivan algunos de los problemas y contradicciones que vivimos hoy. Pero esta cuestión la dejaremos para ese tan ansiado congreso monográfico del que nos atrevemos a proponer para su valoración incluso un título: “La farsa de la gestión como mérito académico”.

Las dos variables básicas, docencia e investigación, siguen sendas contrapuestas a lo largo del tiempo. A muy corto, corto y medio plazo, la trayectoria de un profesor universitario está por completo condicionada por la docencia. De hecho, en la inmensa mayoría de los casos, sin una necesidad docente previa no es posible la incorporación a la universidad, en bastantes ocasiones mediante *contratos de incidencias* que con posterioridad se intentan adecuar a alguna de las figuras establecidas por la normativa vigente.

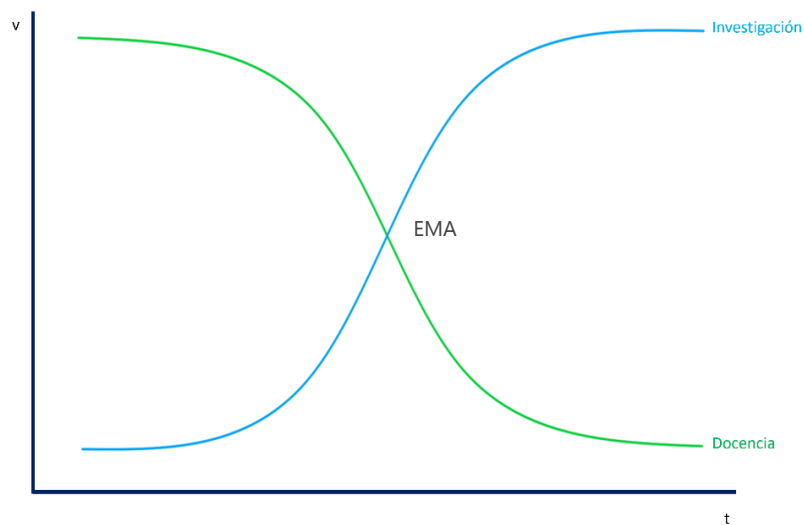
Esos *contratos de incidencias* son fruto de decisiones absolutamente discrecionales cuando no arbitrarias, y quedan al margen de cualquier proceso formal de evaluación del mérito o la capacidad. Pero permiten *meter la cabeza*. La carga docente del recién incorporado —en muchas ocasiones más bien sobrecarga— impide desarrollar una trayectoria investigadora intensa, haciendo enormemente dificultoso acumular los méritos necesarios para las acreditaciones iniciales, y retrasando su factibilidad.

La cuestión de fondo es que en el marco del modelo universitario y de acreditación actual, la docencia ha quedado reducida a una labor residual, casi inercial, en los procesos de construcción curricular. Mientras, es la investigación el eje sobre el que pivota el éxito o el fracaso de una determinada trayectoria académica. La realidad es que la docencia sí tiene un componente inercial a ojos del sistema. Es un mérito *quasi* automático. De hecho, a pesar de que todos sabemos de profesores nefastos en su desempeño docente, que leen y releen sus *powerpoint* de siempre año tras año, no conocemos a nadie al



que se le haya negado un quinquenio docente. De hecho, se conceden aún sin impartir clase. Sin embargo, la investigación es de mucho más difícil desarrollo y está sometida a lo que llamamos el Efecto Mateo Académico (EMA) (Figura 1). Este concepto es una evolución del estudio que del Efecto Mateo en la Ciencia ya desarrolló Merton en 1968, pero desde una perspectiva distinta. Merton se aproximaba al fenómeno perfilando las lógicas que generan las élites científicas y su impacto en la estratificación a la que está sujeta el resto del cuerpo de científicos: “El mundo tiende a dar crédito a personas ya famosas” (Merton, 1968: 2).

Figura 1. Trayectoria curricular. Efecto Mateo Académico (EMA)

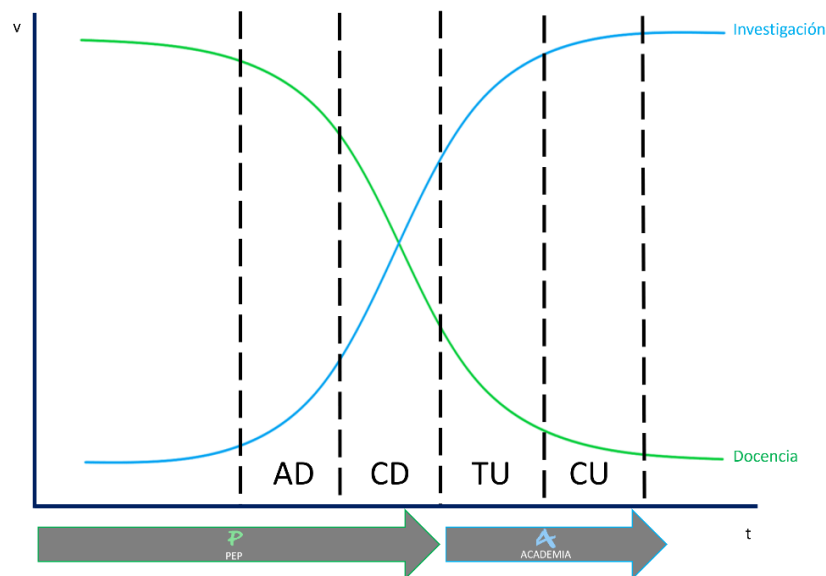


Fuente: Elaboración propia

Nuestra perspectiva tiene que ver con el proceso de construcción curricular en el marco de una estrategia para avanzar en términos de movilidad en esa “estructura de oportunidades de la ciencia” que el propio Merton consideraba determinada por el estatus y el sistema de clases, y que a nuestro juicio sigue más vigente que nunca, con un matiz añadido: las reflexiones de Merton (1968) partían de las *economías* derivadas del prestigio y el reconocimiento académico al más alto nivel. Nuestra realidad académica cotidiana no está sometida al arbitrio de prestigiosos premios Nobel y liderazgos académicos carismáticos de larga trayectoria, sino de personas a las que, en muchas ocasiones, las grietas del propio sistema han dotado de un poder que en absoluto correlaciona con su periplo académico y con los niveles de exigencia que el sistema impone a los demás. A nuestro juicio, a partir de cierto momento temporal, si se acumula una adecuada trayectoria investigadora, la investigación genera investigación, atrae más investigación y genera economías de escala que benefician tanto a nivel individual como de grupo y que, además, son clave para el posicionamiento y la financiación de las propias universidades. Todo ello en un contexto que favorece una versión extrema del concepto de “redundancia científica” que el propio Merton perfilaba en su trabajo sobre el Efecto Mateo (Merton, 1968: 4). Nótese que utilizamos la expresión “adecuada trayectoria”, de la que no se debe interpretar necesariamente que esa adecuación implique calidad, relevancia o impacto científico alguno. Una “adecuada trayectoria” tiene que ver con su encaje en los criterios que impone el sistema de evaluación. Se trata de ir punteando lo que uno cumple o no cumple hasta “adecuar su trayectoria” a los parámetros exigidos. La realidad es que solo si se entra en ese proceso de causación circular acumulativa, se puede alcanzar en un tiempo razonable el que necesariamente es el objetivo de toda construcción curricular, que no es otro que ir obteniendo las acreditaciones pertinentes — vía PEP (Programa de Evaluación del Profesorado Contratado) y ACADEMIA (Programa de Evaluación del Profesorado para el acceso a los cuerpos de funcionarios)— a medida que se avanza en el tiempo (Figura 2). Nos referimos, básicamente, a las acreditaciones a Ayudante Doctor (AD), Contratado Doctor (CD), Titular de Universidad (TU) y Catedrático de Universidad (CU).



Figura 2. Fases de acreditación y Efecto Mateo Académico (EMA)



Fuente: Elaboración propia

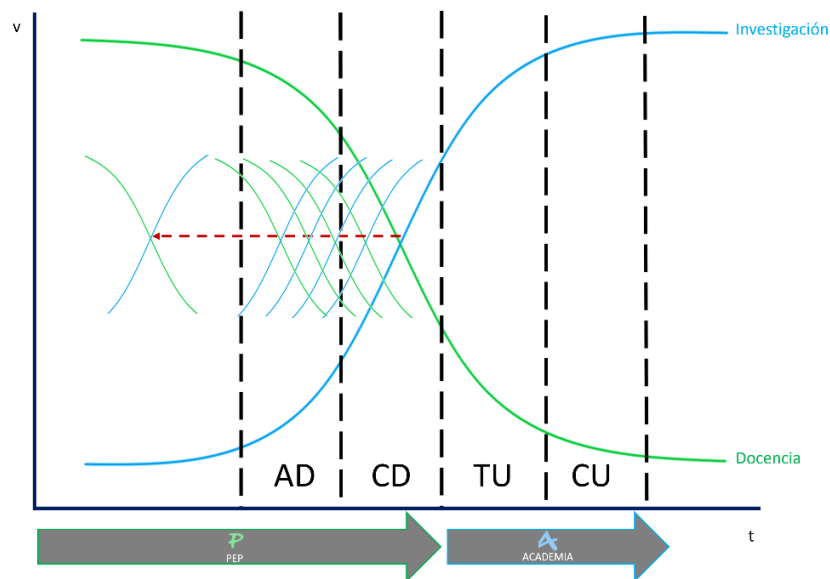
Nota: AD, Ayudante Doctor; CD, Contratado Doctor; TU, Titular de Universidad; CU, Catedrático de Universidad

La cuestión parece obvia; ¿cómo podemos adelantar/anticipar la activación del EMA para obtener cuanto antes las acreditaciones y poder mejorar nuestra posición en la estructura de puestos de la universidad? (Figura 3). Esa es una de las claves que subyacen a muchas de las malas prácticas universitarias e incluso de la corrupción expresa. Y no es porque no sea legítimo impulsar ese tipo de estrategias —algunos casi la imponemos a nuestro grupo de investigación— si no porque los modelos de evaluación y los criterios que incorporan —de forma invisible— refuerzan las estructuras de poder y las arbitrariedades a las que está sometido el profesorado universitario que intenta anticipar la activación del EMA. El detalle y justificación de esta aseveración se desarrollará más adelante.

Una de las primeras consecuencias de acumular investigación es que se activa un tipo de retribución en especie que implica rebajas sustanciales de carga docente. Y son esas descargas, entre otras cosas, las que permiten retroalimentar la investigación y seguir anticipando y potenciando el EMA. Con una construcción curricular adecuada, antes se activará el EMA y antes se podrán ir acumulando los méritos de investigación necesarios para ir superando acreditaciones. Por supuesto, marginando la docencia a una variable residual. De hecho, hoy en España, construir una trayectoria curricular centrada en la docencia es simplemente el mayor de los suicidios académicos. Porque la docencia no activa ni anticipa el EMA ni, desgraciadamente, aporta absolutamente nada en los procesos de acreditación más allá de los referenciados méritos inerciales que, además, son fácilmente subsanables si no se cumplen.

Objeto de otro debate sería reflexionar sobre los distintos perfiles de profesorado, o si un buen perfil investigador genera retorno docente a los estudiantes, o si todo el mundo debe acumular el número de sexenios de investigación que le corresponde a sus quinquenios docentes —tal y como señala el informe 'Propuestas para la Mejora de la Calidad y Eficiencia del Sistema Universitario Español' de 2013— o si obtener una evaluación positiva sobre 5 aportaciones científicas en un periodo de 6 años se puede considerar productividad de calidad. De hecho, con este último criterio, un profesor universitario podría llegar a acumular 6 sexenios de investigación —el máximo legalmente permitido— con solo 30 publicaciones —ninguna de impacto real— acumuladas a lo largo de 36 años de trayectoria. Mientras, puede darse el caso, que esa misma producción en 15 años, no sea suficiente para obtener una determinada acreditación.

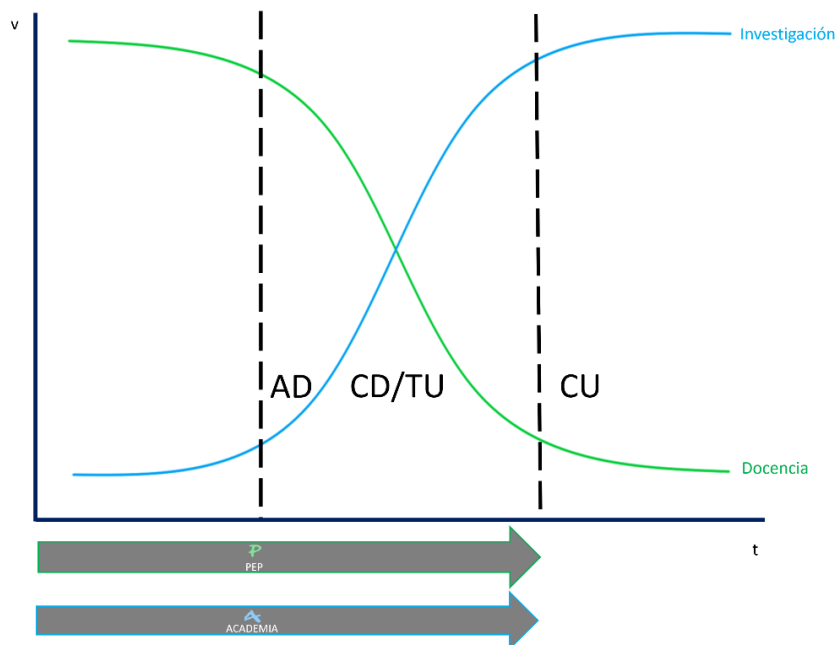
Figura 3. Anticipación del Efecto Mateo Académico (EMA)



Fuente: Elaboración propia

Nota: AD, Ayudante Doctor; CD, Contratado Doctor; TU, Titular de Universidad; CU, Catedrático de Universidad

Figura 4. Integración de estrategias curriculares y Efecto Mateo Académico (EMA)



Fuente: Elaboración propia

Nota: AD, Ayudante Doctor; CD, Contratado Doctor; TU, Titular de Universidad; CU, Catedrático de Universidad



Con los criterios que rigen las acreditaciones hoy y que, como veremos, acaban forzando una larga lista de malas prácticas universitarias, lo más inteligente es elaborar estrategias curriculares que superpongan distintos tipos de acreditación para, si somos beneficiarios del EMA, poder alcanzar nuestros objetivos lo antes posible (Figura 4).

En definitiva, y recapitulando este punto:

- La investigación es la variable clave sobre la que se construye la trayectoria académica del profesorado universitario en el marco de los modelos actuales de acreditación.
- La docencia ha quedado relegada a un componente residual que crece como mérito por simple inercia.
- La necesidad de hacer crecer la investigación vía EMA da un enorme poder informal a aquellos que ya disfrutaban de una posición privilegiada en investigación.
- El propio modelo de acreditación potencia ese poder, favoreciendo muchas de las malas prácticas que sufre la universidad.

5. El papel de las universidades

Yo personalmente, por decirlo todo, he seguido el principio de que quien se haya doctorado conmigo tiene que habilitarse con otro profesor y en otra universidad. El resultado ha sido que uno de mis alumnos más capaces ha sido rechazado en otra universidad porque nadie le 'creía' que el motivo de querer habilitarse allí había sido el mencionado.

Max Weber
La ciencia como profesión,
28 de enero de 1919

Perversión de figuras como la del profesor visitante o profesor asociado; colocación dedo y *ad eternum* de profesorado interino sin concurso de méritos ni acreditación alguna; transformación a figuras laborales de mayor rango sin mediar concurso público; certificación fraudulenta de cargos; tramitaciones de tesis doctorales sin los mínimos niveles de exigencia y tribunales técnicamente incompetentes desde el punto de vista de su experiencia investigadora; concursos de acceso puramente nominales; criterios de elección docente donde prima la comodidad horaria frente al conocimiento material de las asignaturas; diseño de planes de estudio en función de los intereses académicos y de poder de los departamentos y áreas de conocimiento; diseño de másteres con fines estrictamente pecuniarios; rol encubridor de muchos sindicatos, el papel de los defensores universitarios cómplices del poder; la Inspección de Servicios dirigida en muchas ocasiones por el habitual *Peter Clemenza* de la casa, diseño *ad hoc* de hojas de servicios y un largo etc.

Sí, son prácticas habituales en muchas universidades. Es más, en alguna se dan todas ellas y bastantes más. Individualmente podrían inspirar sendos congresos monográficos, tal y como hemos citado anteriormente. Nótese que todas podrían ser entendidas como malas prácticas universitarias o directamente como corrupción, pero casi todas tienen como claros beneficiarios a los miembros de la propia comunidad universitaria. Al menos a parte de ellos. Se dan en todas las universidades, en mayor o menor grado. Esta es una de las razones que explican los largos silencios de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Sus integrantes, tras la publicación de cualquier escándalo académico, necesitan tiempo para saber, antes de posicionarse públicamente, cuántos de los chanchullos que copan las portadas de los medios son también práctica más o menos habitual en sus propias universidades.

Y esta es una de las cuestiones de fondo a la hora de abordar el problema a nivel institucional: *la delgada línea roja* que separa lo que entendemos que son malas prácticas y corruptelas universitarias objeto de merecida crítica, de las actuaciones que nos han beneficiado en algún momento de nuestra trayectoria. En realidad, la línea no es delgada. Simplemente no existe. Son las propias universidades, especialmente algunas, las que retroalimentan esas *objetivamente* malas prácticas para consolidar las



lógicas clientelares y endogámicas que en buena medida subyacen a la gobernanza académica, todo ello al amparo del ya citado e instrumentalizado *principio de autonomía universitaria*. No nos es posible abordar la cuestión de la gobernanza universitaria en toda su complejidad en este apartado. Habría mucho que debatir sobre los procesos electorales, el peso relativo de los sectores implicados o incluso las competencias de los órganos colegiados encargados de —teóricamente— monitorizar la acción del gobierno académico. Sin embargo, si nos gustaría apuntar, aunque fuera muy superficialmente, algunas cuestiones referidas a las lógicas clientelares y endogámicas en la universidad.

El clientelismo, que en su forma extrema es el elemento central que subyace a los últimos escándalos conocidos en relación con másteres fraudulentos, requiere siempre de una red comercial *ad hoc*. Es decir, a toda red clientelar le es propia una red comercial encargada de vender los favores que posteriormente suponen un retorno económico o en especie a los responsables de la red. Los *comerciales* encargados de hacer crecer la red clientelar operan tanto fuera como dentro de la propia universidad. En el primer caso se ofrece trato privilegiado para cursar todo tipo de titulaciones o, simplemente resolver cuestiones de intendencia burocrática. No se trata solo de posgrados, sino también cuestiones relativas a traslados de expedientes de licenciaturas y grados de la mano de convalidaciones y adaptaciones masivas y arbitrarias. Es obvio que ninguno de los personajes públicos —y otros no tan públicos que no han trascendido— señalados por alguno de los recientes escándalos relacionados con los famosos másteres, pidieron expresamente que se les regalara ningún posgrado. Fue la propia red la que ofrecía sus generosos servicios y ellos, a sabiendas del trato privilegiado que iban a recibir —lo contrario implicaría suponerles algún tipo de limitación intelectual— aceptaron esas dádivas. Al margen de las interpretaciones que estos casos han merecido a las distintas instancias judiciales competentes y que no vamos a valorar en este trabajo, el fin de esta operativa no era otro que poder cumplir el criterio de acumular 60 créditos ECTS al objeto de poder inscribir la correspondiente tesis doctoral. Algunos llegaron a inscribirla e incluso defenderla en breve tiempo, otros no. En cualquier caso, si contra el vicio de pedir está la virtud de no dar, contra el vicio de ofrecer está la virtud de no aceptar.

La problemática de las tesis doctorales es muy interesante. Un ejemplo concreto y perfectamente documentado que puede contribuir a que el lector se ubique en coordenadas de realidad, aunque parezcan de ficción: Un profesor dirigió casi 60 tesis doctorales en menos de 7 años. Todo ello sin ni un solo sexenio de investigación ni proyecto competitivo conocido, y por supuesto con el beneplácito de la propia universidad. Es decir, sin la más mínima experiencia ni criterio investigador acreditado, este insigne doctor dirigió en ese periodo más tesis doctorales que todos los premios Nobel vivos juntos pertenecientes a su ámbito de conocimiento.

Esta práctica, efectivamente extrema, se ha dado a menor escala en muchas universidades a lo largo de los últimos tiempos ante la extinción de los doctorados regulados por el Real Decreto 1393/2007. Muchos de esos doctores son externos a las propias universidades, sin embargo, no pocos integran el profesorado de los centros que las tramitan. Y es en este punto donde conectamos con la *labor comercial* interna de la red que es la que, mediante adscripción, acumula leales siervos para el fin que sea menester en cada momento. Ese fin puede ser votar en grupo al candidato indicado en el marco de cualquier proceso electoral, o simplemente aplaudir en masa y entre lágrimas, por ejemplo, al ya conocido como el *rector plagiador*, cuando bajo amenaza informal de intervención por parte de la Alta Inspección del Estado y superado por los escándalos, decidió no presentarse a unas elecciones. Sobra decir, que si ese rector hubiera concurrido a esas elecciones las hubiera ganado muy fácilmente.

En este punto se activa el otro concepto clave: la endogamia. La endogamia es consustancial al grupo. No hay organización ni grupo humano que no opere en términos endogámicos, al menos en una fase inicial. Es un principio *quasi* cromosómico de supervivencia y protección frente *al otro*, sin duda potenciado por el entorno y en lo que podría inspirar una línea de investigación propia de la *epigenética* (Berger *et al*, 2009). La endogamia toma una forma más extrema cuando opera en organizaciones cerradas como la universidad. *El otro* pasa a ser *el de fuera*. Pero, de nuevo, esta problemática no es nueva. Baste revisar la cita que encabeza este apartado que no es precisamente reciente. Acumula nada menos que cien años. *Si no te quieren en tu universidad... por algo será*. Sobra decir que, en la mayoría de las ocasiones, superar la barrera de entrada para el que es *de fuera* implica un *arreglo* previo.



Con todo hay que recalcar que la endogamia no tiene que ser necesariamente negativa si la promoción de *los tuyos* se basa en el mérito y la capacidad desarrolladas por personas que, durante años de arduo trabajo, han superado todo tipo de evaluaciones externas. El problema viene cuando *los tuyos* son *los más tontos de la clase* o tu propia familia. En esta segunda opción habitualmente se subsume la primera: el nepotismo. De tener un hijo “que no puedes colocar” dadas sus pocas luces, a contar en la carnicería del barrio que es profesor de universidad, media un abismo. Porque inexplicablemente la profesión universitaria sigue teniendo su estatus. Es en estos casos donde la endogamia de la mano del clientelismo degenera en extremo la organización cerrada, pudriéndola hasta cotas insostenibles. Si no se tiene demasiada confianza en sus capacidades, hasta los profesores aparentemente más honestos *se venden* por colocar a su hijo, hija, esposa, esposo o sobrinos. También se oferta un *pack especial en racimo* que puede llegar a incluir personas sin vínculos formales de parentesco —novias, novios, amantes... Todo depende del potencial de captación de votos que *el vendido* a la red clientelar pueda aportar a la causa, o sus conexiones con circuitos externos de poder.



Este es un tema en el que, por cuestiones de espacio, no podemos profundizar en el presente trabajo, pero es importante señalar que la corrupción universitaria no se extiende a través de los corruptos *naturales* —cuya condición operaría fuera cual fuera su ámbito profesional— si no mediante la rendición moral de los aparentemente decentes que, tras pisar la moqueta del despacho rectoral y escuchar la frase “yo te voy a ayudar” bajan los brazos. Por su extensión, omitiremos otro tipo de malas prácticas favorecidas por las propias universidades al objeto de beneficiar a la comunidad universitaria en general o a parte de ella. En cualquier caso, a la pregunta de si la endogamia es una forma de ‘mala práctica’ universitaria, la respuesta es afirmativa en sentido general, aunque no conocemos a nadie en esta profesión que esté libre de pecado. Eso sí, conozco a muchos que han lanzado numerosas piedras obviando su propia realidad.

Esas políticas favorecedoras derivadas del clientelismo o la endogamia no tienen necesariamente un origen doloso. En muchas ocasiones son fruto de la necesidad de incentivar la acumulación de méritos que posteriormente las agencias de evaluación van a exigir al profesorado, que es el que en última instancia determina el posicionamiento de la investigación, la viabilidad de las titulaciones y por supuesto la financiación de las universidades. Esto último es especialmente crítico en las universidades públicas más jóvenes y en las universidades privadas. Estas últimas merecerían también un congreso monográfico. No sabemos cuántas propuestas de congreso monográfico acumulamos en este trabajo, aunque confiamos que esta reiteración no sea confundida por algunos con el autoplagio. En las universidades privadas el retorno de la investigación de impacto se centra en la acreditación de títulos de grado y posgrado, ya que la financiación depende del éxito comercial de esas titulaciones en términos de número de matriculados.

Si tenemos en cuenta, por ejemplo, que el exceso de carga docente es incompatible con las acreditaciones a corto plazo y con la activación del Efecto Mateo Académico (EMA) perfilado anteriormente, y que la excesiva rotación de los Planes de Ordenación Docente (POD) supone un coste añadido para el profesorado, las universidades diseñan estrategias que acaban retroalimentando las inercias perversas del propio sistema. De hecho, facultades y departamentos establecen mecanismos específicos para que el profesorado pueda cumplir con los requisitos que se exigirán en el marco de las sucesivas acreditaciones que están llamados a superar. De este modo, se promueven convocatorias para proyectos de innovación docente —a nuestro juicio pocas cosas han hecho más daño a la propia esencia de la universidad que los nuevos modelos pedagógicos—, programas de evaluación Docente, descargas por investigación acumulada vía sexenios o proyectos competitivos y un largo etc. Son tantos y tan heterogéneos los méritos que hay que acumular para acreditarse y salir del precariado o promocionar, que las propias universidades presionan a su profesorado para que compitan en un *ultramaratón* sin fin que acaba debilitando la propia esencia de la carrera académica. En realidad, son todo propuestas de buenas

prácticas que mutan en malas cuando su desarrollo tiene como único objetivo cumplir con los requerimientos externos de forma masiva.

Nos podemos encontrar con casos como el de aquella profesora que a la hora de elegir su docencia por categoría y antigüedad, y tras ser interrogada por el Secretario Académico de su Departamento en relación con su especialidad al objeto de facilitarle las asignaturas afines y agilizar su elección, contestó que su especialidad era ser "Profesora *on line*", y que lo de menos era la asignatura a impartir, sino que la pudiera impartir desde su casa mientras, por supuesto, desarrollaba investigaciones que sin duda, cuando culminen, cambiarán el curso de la historia de las Ciencias Sociales. A día de hoy no tenemos noticia alguna al respecto.

En definitiva, en el ámbito propiamente organizacional, nos encontramos que las universidades sufren, y a la vez promueven, inercias que retroalimentan buena parte de las que podríamos considerar malas prácticas universitarias y que, en muchas ocasiones, tienen como único fin favorecer el desarrollo curricular de su profesorado en el marco de los criterios que imponen las agencias externas.

6. El papel de los grupos

En toda organización, y retomando la perspectiva *mintzbergiana* perfilada con anterioridad, se articulan grupos de personas bajo una estructuración formal pero también bajo lógicas informales y constelaciones de colaboración invisibles. En el ámbito académico, los grupos formales toman la forma de departamentos, áreas de conocimiento y grupos de investigación reconocidos como tal. En torno a esas formas de organización se ordena el profesorado y son, en buena medida, las correas de transmisión de las lógicas clientelares y corruptas que en distintos grados sufren las universidades de nuestro país.

Al margen de las competencias exclusivas que les asignan los estatutos de cada universidad, centradas especialmente en la ordenación docente y en garantizar el correcto desempeño del profesorado, estos grupos conforman los *microecosistemas* más próximos al individuo, y son responsables de la mayoría de las malas prácticas conocidas por el gran público académico. Se han perfilado muchas de ellas a lo largo del presente trabajo, sin embargo, en este punto nos parece más útil analizar, aunque sea superficialmente, el papel que departamentos y áreas de conocimiento juegan en la reproducción del sistema clientelar, la endogamia, el nepotismo y especialmente en la instrumentalización de los procesos democráticos bajo coordenadas de acoso y miedo.

Obviaremos nuestra visión de los grupos de investigación, aunque se trata de una forma de organización relativamente reciente en el ámbito académico español. Hablamos de grupos de investigación entendidos éstos como grupos evaluados externamente y acreditados como tal, y no un sumatorio de amigos que se dota de una *web* para divulgar lo importantes que son todos ellos. De hecho, algunas propuestas normativas recientes —por ahora relegadas— parecen apuntar en la dirección de impulsar los grupos de investigación en sus distintas modalidades (emergentes, de alto rendimiento, de excelencia, etc) como un elemento nodal de la productividad y el posicionamiento internacional de nuestra investigación. Asociado a esta realidad hay un amplio debate que dejaremos para otra ocasión.

Reiteramos que estas patologías institucionales, y la corrupción es su síntoma más evidente, se dan en todas las universidades, aunque lógicamente en grados muy distintos. Factores como la antigüedad de la propia institución, las tasas de precariedad o el tamaño de estos grupos formales determina la evolución de su propia degradación en todas las dimensiones imaginables.

Una consideración previa que ni siquiera planteamos como hipótesis dadas las evidencias acumuladas que la constatan y que desarrollaremos en el punto siguiente. No es la precariedad la que condiciona la capacidad de respuesta frente a la corrupción o las malas prácticas universitarias. En las organizaciones cerradas la lógica es otra, incluso inversa. En general, los mayores grados de cobardía, insolidaridad, miedo y complicidad ante las malas prácticas universitarias se da entre catedráticos, profesores titulares y contratados doctores cuyo objetivo prioritario es, en el caso de los primeros, mantener su posición relativa en el *sociograma* de poder de la universidad; en los segundos, preservar sus expectativas de promoción; y en los terceros, mantener a salvo su *esperanza matemática* de funcionarización. Nada, absolutamente nada, les desviará de esos objetivos. Sea cual sea el escándalo, corruptela, injusticia o chanchullo que pase ante sus ojos, la respuesta no será otra que el silencio o como mucho una crítica timorata expuesta siempre desde el relativismo y ante la "gente de confianza" en la



cafetería. Ejemplos muy recientes nos vienen a la mente. Ante la incredulidad de la opinión pública, los profesores callan mientras son los estudiantes los únicos con el coraje suficiente para defender lo más elemental: la dignidad de las instituciones que les forman. Para el profesorado universitario lo primero será siempre preservar “lo mío”, el interés particular y de grupo primario-profesional, todo ello en el marco de lo que podríamos conceptualizar como *neorruralismo académico*. Eso sí, cuando esos escándalos, corruptelas, injusticias o chanchullos acontecen en otras universidades u organizaciones... entonces sí. Entonces la *pontificación* academicista en todas sus formas estará a la orden del día.

Señalábamos anteriormente que los departamentos y áreas de conocimiento son clave para la reproducción de las malas prácticas universitarias, incluso, en su versión más extrema. Y ya que hablamos de casos extremos, veamos alguno de ellos en toda su crudeza.

Cuando el poder en las organizaciones cerradas se ve mínimamente amenazado, la respuesta puede llegar a ser absolutamente escalofriante. Incluye, por ejemplo, despidos a profesores con vinculación permanente (https://elpais.com/ccaa/2012/08/06/madrid/1344287837_456900.html), o el cierre ilegal de titulaciones a modo de *vendetta* primaria ante cualquier discrepancia (<http://www.elmundo.es/madrid/2015/05/22/555e25e1ca47419f258b4595.html>).

Otra metodología posible es la de promover escritos públicos y manifiestos de adhesión inquebrantable en los que los máximos responsables de facultades y escuelas, departamentos y áreas, catedráticos y titulares, familias enteras (en sentido estricto) muestran su apoyo al gran Señor *que les dio de comer* durante años. Nótese el repugnante papel de los sindicatos en el caso extremo que se aporta en el siguiente enlace: www.salvadorperellooliver.org/mis-archivos/documentacion-grupos.pdf.

El *brutalismo* con el que las estructuras clientelares y corruptas dan respuesta a cualquier mínima crítica —siempre con la complicidad de las personas mejor posicionadas en la universidad— hace imposible que el profesorado con resortes más débiles tenga el más mínimo margen de maniobra para defender sus intereses en el marco de departamentos o áreas de conocimiento, incluso su simple libertad de expresión. La comunidad de profesores universitarios es silente por defecto. Sea cual sea la aberración que esté sufriendo el vecino de despacho. Esto se debe a que sus expectativas profesionales dependen de la posición política que tomen sus “superiores académicos”, condicionada ésta por una larga lista de intereses —muchos de ellos bastardos— que la inmensa mayoría de la comunidad universitaria desconoce. Pasado el tiempo, y a la luz de algunas de las firmas que aparecen en la documentación referenciada más arriba, se entiende mejor la génesis de algunos de los escándalos académicos más recientes.

7. El papel de los individuos

La incorporación de las jerarquías sociales por medio de los esquemas del habitus, inclinan a los agentes, incluso a los más desventajados, a percibir el mundo como evidente y a aceptarlo como natural, más que a rebelarse contra él, a oponerle mundos posibles, diferentes, y aun, antagonistas: el sentido de la posición como sentido de lo que uno puede, o no, “permitirse” implica una aceptación tácita de la propia posición, un sentido de los límites o, lo que viene a ser lo mismo, un sentido de las distancias que se deben marcar o mantener, respetar o hacer respetar.

Pierre Bourdieu

Espacio social y génesis de las clases en “Sociología y Cultura”, 1980

La secuencia orgánica que hemos perfilado a lo largo de este trabajo culmina con una breve aproximación al rol que juega el profesorado universitario —en el sentido individual y micro del término— en el conjunto del sistema. Citamos una secuencia filosófica canónica —de lo amplio a lo concreto— pero perfectamente se podría invertir. La pretensión de desarrollar una carrera académica en un contexto como el que venimos perfilando, es causa y efecto a la vez de una larga lista de malas prácticas que en muchas ocasiones son absolutamente imprescindibles para sobrevivir en el sistema.



En general, si algo define al profesorado universitario en términos de actitud ante cualquier conflicto frente al poder es, a grandes rasgos, su *tacañería*, *insolidaridad* y *cobardía*, dando forma a lo que hemos denominado el *TIC* de los académicos. En la inmensísima mayoría de los casos, y siempre relativizando estas consideraciones a las particularidades de cada universidad, no conviene esperar el menor gesto cuando un compañero o colectivo de compañeros es objeto de una persecución implacable por parte del poder establecido. En un conflicto frente al poder clientelar y corrupto se está casi siempre solo.

De hecho, es muy posible que más de uno de los integrantes del propio grupo perseguido, abandone el barco a la primera oportunidad. En general, se evitará cualquier contacto con los *señalados* por la jerarquía clientelar. Es más, si algunos pueden subirse al carro de los verdugos camino de la ejecución sumaria, lo harán sin dudar para dejar sin mácula su condición de afines al poder. Y no digamos si se trata de promover un *bote* al que aportar unos miserables euros para financiar una determinada estrategia jurídica de defensa ante una flagrante ilegalidad. *¡Oh vosotros los que entráis, abandonad toda esperanza!* (Alighieri, 1964: 16). Ni *solidaridad mecánica* ni *orgánica*. Ni *comunidad* ni *asociación*. Ni Weber (1964) ni Durkheim (1987). Solo Dante Alighieri.

En cambio, tal y como hemos señalado en el apartado anterior, cuando se trata de adorar al poder y contribuir a su defensa ante cualquier posible amenaza, encontraremos flujos monumentales de *solidaridad mecánica*, *orgánica*, y apoyo pleno desde la *comunidad* y la *asociación*. Aunque eso suponga pasar a la historia como miembro de un consejo de gobierno que en pie aplaude emocionado la despedida de un rector cuya obra se ha demostrado completamente plagiada, o la de aquel otro capaz de disfrutar de 475.000 euros de gastos de representación y atenciones protocolarias a lo largo de cuatro años, hasta la fecha, jamás detallados. Nótese que esa cifra es superior a lo que gastan los Reyes de España en asuntos de la misma naturaleza.

Según el observable estadístico que hemos ido acumulando a partir de experiencias propias a lo largo de los últimos 10 años, utilizando como universo los censos electorales y las interacciones comunicativas reunidas en ese tiempo, el porcentaje de profesores que podrían llegar a superar su *TIC* en una situación legítima de conflicto académico no supera el 0,74%. Solo 0,74 profesores universitarios de cada 100, podría llegar a tener un comportamiento generoso, solidario y valiente ante una situación de persecución sufrida por otro profesor, medidas esas tres variables con atributos básicos y elementales fácilmente medibles. Decimos podría, porque a la hora de la verdad, ese 0,74% queda reducido a un casi 0 —el 0 absoluto no sería de uso correcto en este caso— si se trata de combatir expresamente al poder establecido.

Con todo, esta *forma de ser* no es más que una estrategia de supervivencia en la organización académica cerrada y en los grupos formales e informales en torno a los que se conforma el *sociograma* de la universidad. Tal y como señalábamos anteriormente, el *azar* que citaba Weber como variable determinante para alcanzar su condición de profesor de universidad (Weber, 2001), nunca fue tal. Fue el poder el que le posicionó de forma privilegiada frente a otros "sin duda con más méritos" que él (2001: 58).

Pues cien años después, la vida sigue igual. La "cultura de la plaza" y el hecho de depender de otros no solo para incorporarse a la universidad o promocionar en ella, sino incluso para obtener las correspondientes acreditaciones —tal y como veremos en el apartado siguiente— determina un proceso de *autoguetización* del profesorado, sea cual sea su posición en términos de precariedad, que le convierte en cómplice por acción y omisión de buena parte de las malas prácticas que luego, si el viento cambia de rumbo, empiezan a perjudicarlo, en lugar de beneficiarlo.

Esta realidad transversal ha venido complejizándose a lo largo de los últimos años como consecuencia de la presión creciente de las agencias de evaluación y de sus constantes cambios en términos de procedimientos y criterios, especialmente en lo que respecta al acceso a cuerpos de funcionarios. A priori, sería razonable suponer que los procesos de externalización de las evaluaciones curriculares mediante mecanismos como el de la acreditación, debilitan las lógicas de poder internas de las universidades a la hora de condicionar la carrera académica del profesorado. Nada más lejos de la realidad. Al contrario, las refuerzan. Veamos cómo.



8. El Factor Weber (FW)

Señalábamos que, según Weber, la vida académica está totalmente condicionada por el *azar*. Falso. Entendemos que es una frase construida en torno a una particular necesidad de autolegitimación. La vida académica está totalmente condicionada por el poder y por la posición del interesado en su perímetro de influencia. Es ese poder y ese perímetro de influencia los que abren las ventanas de oportunidad para que una persona “sin duda con menos méritos que otros” pueda acceder y promocionar en el circuito académico.

La única aleatoriedad aparentemente aceptable sería la que determina encontrarse en los circuitos de poder académico adecuados, en el momento oportuno. Lo demás, nada tiene que ver con la suerte. Pues bien, nosotros negamos hasta esa mínima aleatoriedad inicial. Encontrarse en esos entornos de poder académico en el momento adecuado es, en la inmensa mayoría de las ocasiones, fruto de una función de decisión y de una estrategia de posicionamiento individual.

Tal y como indicábamos, la idea de que los procesos de evaluación externa en todas sus modalidades —Acreditación (ANECA), sexenios (CNEAI), proyectos (ANEP)— liberan de los condicionamientos del poder orgánico-académico y de los grupos de interés para dar paso a procedimientos garantistas y equitativos, es simplemente indefendible. De hecho, la evolución de los modelos de acreditación, indica que la tendencia es justo la contraria. Se avanza hacia un escenario en el que los niveles de dependencia del poder y de las personas mejor posicionadas en el sistema gracias a su particular Efecto Mateo Académico es cada vez mayor.

Para aproximarnos a esta realidad se ha elaborado un indicador simple que hemos bautizado como el Factor Weber (FW), y que muy resumidamente perfilamos a continuación a partir de un caso concreto: los criterios de ACADEMIA aprobados en noviembre de 2017 por ANECA para acceder al cuerpo de Profesores Titulares de Universidad y Catedráticos de Universidad, en el marco del Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, y por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.

La pregunta básica a la que pretendemos dar respuesta es la siguiente:

¿Qué porcentaje de la trayectoria académica del profesorado podría llegar a ser circunstancial, fruto de un supuesto “azar” o de las rentas de situación que le reporta su posición en los circuitos académicos de poder?

Utilizaremos como ejemplo los criterios propios del ámbito de conocimiento de las Ciencias Sociales:

‘D. Ciencias Sociales y Jurídicas’, ‘D18. Ciencias Sociales’ que incluye las áreas de conocimiento de Antropología Social; Biblioteconomía y Documentación, Ciencia Política y de la Administración; Comunicación Audiovisual y Publicidad; Filosofía Moral; Historia del Pensamiento y de los Movimientos Sociales y Políticos; Periodismo; Sociología y Trabajo Social y Servicios Sociales.

En la Tabla 1 se resumen el número de criterios exigibles y elegibles en función de su tipología, para cada uno de los aspectos a evaluar en las acreditaciones al Cuerpo de Titulares de Universidad, que principalmente son la investigación y la docencia, además de los méritos compensatorios (Transferencia, Gestión y Formación) solo activables ante la insuficiencia de los anteriores. Partiremos de una hipótesis ya casi heroica, que no es otra que suponer que los artículos de alto impacto que se exigen como mérito obligatorio en el apartado de investigación, se realizan al margen de cualquier circuito académico que facilite esas publicaciones. *Acceptaremos pulpo como animal de compañía*, e indicaremos con un 0 que no existe ningún mérito en ese apartado que pueda ser resultado de decisiones discrecionales o arbitrarias.



Tabla 1. El Factor Weber (FW) en la acreditación para acceder al cuerpo de Profesores Titulares de Universidad.

		Exigibles	Elegibles	FW	FW %
Investigación	Obligatorios	2	2	0	0,00
	Complementarios	4	13	5	125,00
Docencia	Obligatorios	3	3	1	33,33
	Complementarios	4	14	4	100,00
Compensatorios	Transferencia	1	5	1	100,00
	Gestión	1	1	1	100,00
	Formación	3	11	1	33,33

Fuente: Elaboración propia

Pasando a los méritos complementarios, en el ámbito de conocimiento que utilizamos como ejemplo, son 4 los que se exigen para poder compensar los déficits encontrados en el apartado de méritos obligatorios. Pues bien, de los 13 disponibles para alcanzar esos 4, 5 son expresamente accesibles simplemente por decisiones discrecionales de otros, que mejor posicionados por el efecto EMA, pueden, por ejemplo, meter al interesado *a capón* en proyectos competitivos nacionales e internacionales sin aportar absolutamente nada a lo largo del desarrollo de los mismos, o promover una invitación como editor o miembro del comité asesor en una revista científica. De los 13 méritos disponibles, 5 se pueden alcanzar por decisiones discrecionales de otros. Es decir, todos los méritos complementarios exigidos se pueden obtener a dedo. Sin más. A un golpe de teléfono. Concretamente un 125% del total de los méritos complementarios exigidos pueden ser accesibles tras una decisión directa de otros. La contradicción es de tal dimensión, que se equiparan méritos como acreditar uno o más sexenios, dirigir un proyecto nacional o haber obtenido un contrato tan exigente como un Ramón y Cajal o un Juan de la Cierva, con una invitación para formar parte del comité científico de una revista de impacto o a una estancia de 6 meses en el extranjero, que por supuesto luego puede ser perfectamente fabulada en términos de certificación. Todo eso acompañado por el comodín final: "Otros méritos de investigación que, debidamente justificados, la Comisión pueda considerar equivalentes". Es decir, la arbitrariedad en forma de criterio finalista.

En el ámbito de la docencia la cosa es igual de demencial. ¿Quién puede impartir docencia de posgrado? El que es invitado a ello, ya que en muchas universidades este tipo de enseñanzas quedan fuera de la planificación docente de los departamentos y, por tanto, no es elegible directamente por el profesorado. Siendo esto así, si no media invitación alguna, no se puede cumplir con uno de los criterios obligatorios de docencia para el acceso a la acreditación a titulares de universidad: un 10% de docencia de posgrado. La realidad es que se puede cumplir el 100% de los méritos complementarios en docencia gracias a decisiones directas de otros. Estos méritos van desde la impartición de cursos fuera de la universidad —siempre por invitación—, premios de excelencia docente casualmente concedidos por la propia universidad, estancias docentes —de nuevo siempre por invitación—, coordinación de grupos de estudiantes en los que media el nombramiento por parte de otros... y así ocurre con muchos de los méritos del resto de apartados. No entraremos a detallar los méritos relativos a la gestión, aunque de todos es conocido que un profesor de universidad es capaz de cualquier cosa por conseguir uno de estos cargos unipersonales estatutarios que, además, incrementa su sueldo en unos *cegados* 200 ó 300 euros al mes. Cantidades por las que el profesorado simplemente *mata*. *Mata* por conseguir y *mata* por mantenerse víctima de la Teoría de la Renta Permanente (Friedman, 1957). Es más probable que dimita cualquier ministro del Gobierno a que lo haga un director de departamento, decano, vicedecano, rector o vicerrector. Caiga lo que le caiga encima. En el ámbito universitario son muy conocidos los trastornos de la percepción que causa el ácaro que se cobija en las moquetas de, por ejemplo, los rectorados.



Por resumir, y aceptando como válida la *hipótesis heroica* inicial —insostenible a todos los efectos— el 72% de los méritos necesarios para alcanzar la acreditación a titular de universidad se puede conseguir *a rueda* de decisiones discrecionales o arbitrarias, al margen de cualquier mérito o capacidad personalmente constatada. Y por supuesto, por encima del mérito de otros. Esos otros tendrán que acreditarse obteniendo sexenios, proyectos nacionales, habiendo obtenido contratos tras una durísima baremación, etc., etc. y luego ponerse a la cola de los que se acreditaron mucho antes gracias al FW. Con esto se entiende mejor algunos de los comportamientos aparentemente viles del profesorado universitario —perfilados con anterioridad— pero que tienen su origen en la necesidad casi vital de posicionarse siempre con el poder y nunca frente a él.

En el caso de las acreditaciones a Catedrático de Universidad (Tabla 2) el FW alcanza el 68%, partiendo de nuevo de la *hipótesis heroica* de que toda la producción de artículos de alto impacto son fruto de una evaluación perfectamente *ciega*. Incluso así, en el apartado de los méritos de investigación obligatorios, ya hay que *negociar* quién firma primero cada artículo, ya que ese es uno de los nuevos criterios obligatorios a cumplir.

Tabla 2. El Factor Weber (FW) en la acreditación para acceder al cuerpo de Catedráticos de Universidad.

		Exigibles	Elegibles	FW	FW %
Investigación	Obligatorios	4	4	1	25,00
	Específico Liderazgo (Obligatorios)	3	5	0	0,00
	Específico Reconocimiento (Obligatorios)	3	12	5	166,67
	Complementarios	6	11	3	50,00
Docencia	Obligatorios	3	3	1	33,33
	Específicos	2	5	2	100,00
	Complementarios	4	14	4	100,00
Compensatorios	Transferencia	2	5	1	50,00
	Gestión	1	2	2	200,00

Fuente: Elaboración propia

En el apartado de reconocimiento académico (considerados también méritos obligatorios para la acreditación a cátedra), merece el mismo reconocimiento ser Investigador Principal de un proyecto internacional que ser organizador de un congreso; obtener un premio internacional de investigación es sustituible por el mérito de pertenecer a consejos de redacción; o se equipara acreditar 3 o más sexenios con aportar movilidad de un año en los últimos 10. Y por supuesto, siempre contaremos con el comodín final: "Otros méritos de investigación que, debidamente justificados, la Comisión pueda considerar equivalentes".

En el apartado de docencia, tres cuartos de lo mismo. Se puede cumplir el 100% de todos los criterios específicos —de obligado cumplimiento para catedráticos— y el 100% de los méritos complementarios exigidos, gracias a las decisiones de otros. Solo después de haber "hecho los deberes" y haber consolidado plaza, es posible que la *esperanza matemática* de que un catedrático alce la voz frente al poder clientelar y corrupto pueda llegar a ser mínimamente positiva. Y ni así. En una entrevista publicada recientemente en un medio digital, un catedrático de la universidad protagonista de los mayores escándalos conocidos en la historia de la academia española, aplaudidor a rabiar del conocido como *rector plagiador* declaraba: "yo ya soy catedrático, a mí ya me da igual".



El nivel de exigencia de las acreditaciones se ha incrementado notablemente en términos absolutos y relativos, sin embargo, esa realidad no ha hecho más que favorecer las lógicas de poder académicas que son las que permitirán el cumplimiento de buena parte de los méritos exigidos, y que son fácilmente alcanzables si se forma parte de circuitos donde opera el EMA. Son esos circuitos de poder y sus integrantes los que presentan más probabilidades de protagonizar todo tipo de abusos sobre las personas en situación de *vulnerabilidad académica*. Además, es muy posible que en breve tiempo el modelo PEP y ACADEMIA tiendan a integrarse de tal forma que las perversiones del actual modelo de acceso a los cuerpos de funcionarios (ACADEMIA) permeará en el procedimiento de acreditación de las figuras contractuales que hoy son —teóricamente— baremadas en base al modelo PEP con criterios estrictamente cuantitativos.

En definitiva, es infinitamente más fácil acreditarse y promocionar siendo cómplice por acción u omisión de la corrupción universitaria que quedando al margen de sus lógicas. Y no digamos combatiéndola. Tan sencillo como eso. Es ese currículo oculto —*extra scholam nulla est salus* (fuera del rito no hay salvación)— (Illich, 2015) el que se interioriza en el proceso de *socialización secundaria* que opera cuando se inicia una carrera académica y que nos va embruteciendo e insensibilizando ante las malas prácticas y la corrupción.

9. Conclusiones, limitaciones y discusión

*En el país de los ciegos
el tuerto está en la cárcel.*

Jaume Perich, "El Perich"

Nuestra conclusión general se resume en que la corrupción y las malas prácticas universitarias son causa y consecuencia de un modelo de poder perverso que las retroalimenta de forma sistémica y sistemática. En el marco del ecosistema cerrado que es la universidad y los organismos que aparentemente deberían garantizar su buen hacer, el profesorado universitario, sometido además a las lógicas internas de departamentos y áreas de conocimiento, se convierte en agente reproductor de todos los mecanismos que le permiten progresar en términos de su posición relativa en la estructura de puestos de la Academia y que, a la vez, extienden esas malas prácticas a lo largo y ancho del *habitus* universitario en sentido *bourdieuano* del concepto (Bourdieu, 1980; Capdevielle, 2011).

Las malas prácticas que sufrimos en las universidades, en las agencias de evaluación, en los departamentos o en las áreas de conocimiento no son más que el reflejo de cómo somos los profesores universitarios. Sin más. Es el reflejo de nuestra propia cultura académica y los valores que la inspiran. No hay reforma legal que pueda resolver el problema mientras los encargados de implementar ese nuevo marco jurídico normativo en todas sus dimensiones sean los mismos que controlan los resortes académicos de poder. Ni siquiera es un debate generacional entre académicos. De hecho, en general, los herederos de los que transitan ya —por ley de vida— hacia la estación término de su vida activa, acumulan peores prácticas porque tienen pretensiones de autolegitimación académica y carecen de perspectiva crítica respecto a su propia trayectoria, que entienden *mozartiana*. De estas lógicas derivan los autoproclamados liderazgos carismáticos que Weber desarrolló en relación con otros ámbitos y que en el mundo académico toman formas, en ocasiones, surrealistas.

Las conclusiones de un trabajo como el que hemos presentado bajo la forma de un ensayo breve presentan, sin duda, limitaciones de muchos tipos. La principal, especialmente si tenemos en cuenta las particularidades de la temática, es que toda generalización presenta riesgos y debilidades. En ningún momento hemos pretendido afirmar que los grados de corrupción que vive la universidad española son equiparables en todos los centros que integran el sistema, con todo, defendemos con absoluta rotundidad que, en distintos grados, las malas prácticas y la corrupción está mucho más extendida de lo que parece, y desde luego, en todas las universidades. No es posible generalizar en términos de garantizar la máxima fiabilidad estadística de los casos estudiados a lo largo de, como es nuestro caso, más de 20 años de trayectoria, sin embargo, sí podemos asegurar la plena significatividad cualitativa de todo lo dicho por saturación experiencial. Solo poniéndonos ante el espejo que proporcionan los casos extremos de corrupción universitaria se puede avanzar en estrategias de mejora de carácter transversal.



A modo de discusión final y con objeto de plantear futuros debates, nos atrevemos a presentar algunas propuestas concretas de cara a intentar rebajar los efectos colaterales de la corrupción universitaria, y romper con el *vicioso* proceso circular de causación acumulativa que condiciona la carrera académica en nuestro país.

La primera propuesta estaría orientada a minimizar, sea como fuere, el peso del factor humano en los procesos de evaluación. Ya sea en las acreditaciones, los sexenios de investigación o incluso las evaluaciones de proyectos competitivos nacionales. En los dos primeros casos ese objetivo es de muy fácil consecución. Bastaría con aplicar una cuantificación transparente y operativa de los méritos que, necesariamente, debe pasar por una baremación prefijada de antemano conocida por los solicitantes. Que Dios nos proteja de las evaluaciones cualitativas. Si con las aparentemente cuantitativas se dan todo tipo de chanchullos, no nos atrevemos a imaginar el resultado de una evaluación cuyo único criterio podría ser la particular percepción subjetiva de los evaluadores.

En el caso de la evaluación de proyectos, y ante la imposibilidad de eliminar el factor humano, quizá habría que optar por la internacionalización de las evaluaciones como ocurre en algunos países de nuestro entorno, incluso para resolver las acreditaciones. Se habla mucho de la ANECA y la CNEAI, pero muy poco de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) o la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) y de los comportamientos e informes emitidos por muchos de sus evaluadores.

En demasiadas ocasiones, tras sus decisiones subyacen intereses estratégicos a la hora de favorecer o perjudicar una u otra línea de trabajo que podría acabar beneficiando o lastrando sus propios intereses en términos de investigación. Por no hablar de si en el pleno de la comisión de cada área, *cae* un representante perteneciente a la propia universidad del solicitante. Aunque técnicamente es imposible que evalúe de forma directa el proyecto, su influencia en el pleno en el que se toma la decisión final suele ser siempre contraria a los intereses del compañero de la casa. El *fuego amigo*. O se acomete un análisis en profundidad de esas pautas de comportamiento y se articulan mecanismos para evitar tropelías, o terminaremos incurriendo de forma masiva en una modalidad poco tratada de 'malas prácticas universitarias' que no es otra que el *lobbismo* explícito. Se trata de una práctica habitual en las convocatorias del Programa Horizon 2020 y en la que es imprescindible contar con determinados socios para incrementar las posibilidades de éxito, sea cual sea el nivel técnico de los proyectos. Y no nos referimos precisamente a los miembros de los países que son objetivo prioritario en cada convocatoria. Casualmente esos socios *mochila* tienen posiciones más que estratégicas en el circuito de las revistas internacionales de alto impacto. De hecho, en muchas memorias de proyectos europeos, aparecen incluso comprometidas publicaciones en las revistas controladas por los integrantes de los consorcios que forman parte de los equipos de investigación. Es decir, un fraude en el sentido más estricto del término.

La segunda propuesta es más urgente, si cabe, que la primera. Es imprescindible reordenar los méritos que se someten a evaluación en función del esfuerzo y los años necesarios para su consecución. No defendemos en ningún caso una bajada del nivel de exigencia por parte de las agencias de evaluación, al contrario. Lo que planteamos es que es inaceptable equiparar, por ejemplo, haber obtenido 3 sexenios en 18 años o haber dirigido 2 proyectos nacionales en 6, con la invitación a un congreso internacional o con una estancia en el extranjero más o menos fabulada.

Relacionada con los sexenios de investigación planteamos una tercera propuesta. A nuestro juicio es imprescindible aumentar su nivel de exigencia, incrementando el número de aportaciones a presentar y permitiendo la incorporación de otras que no sean estrictamente publicaciones, como proyectos o elementos de transferencia. Es más, debería ser posible activar una fórmula que permitiera anticipar la solicitud de sexenios sin tener que esperar al fin de la vigencia del sexenio *vivo* o vigente. Valoramos muy positivamente la propuesta de activar el llamado "sexenio tecnológico" o de transferencia que ha elevado el Gobierno hace muy pocas fechas, esperando que se adapten a las características y particularidades de los distintos ámbitos de conocimiento incorporando como mérito, por ejemplo, los proyectos competitivos en los que preceptivamente se exige siempre un apartado de transferencia, los contratos vía Artículo 83. o el desarrollo de cualquier otra herramienta destinada a la divulgación científica. Eso sí, siempre y cuando no sean excluyentes con los tradicionales sexenios de investigación. De lo contrario, mejor no hacer nada y quedarnos con el ya conocido "Sexenio 00" que ha sido un fracaso absoluto (ANECA, 2018: 162).

También sería muy importante, a nuestro juicio, reordenar la tabla retributiva de esos sexenios de



investigación. La productividad investigadora solo debería reconocerse siempre y cuando se pudiera acreditar un sexenio *vivo*. Solo así parece razonable cobrar por lo producido años atrás. Sin embargo, contar con ese sexenio vigente debería también retribuirse de forma creciente en función de los sexenios acumulados (Tabla 3). Con el modelo actual se retribuye una cantidad por cada uno de los sexenios acumulados. Sin más. En el modelo alternativo se retribuye progresivamente más por cada sexenio acumulado, siempre y cuando el último esté *vivo*. De esta forma se reconocería el esfuerzo continuado y la productividad real del profesorado, y todo ello redundaría en el posicionamiento de las propias universidades. Nótese que el sobrecoste del modelo alternativo que proponemos —con cantidades económicas a modo de ejemplo— solo sería tal si todo el profesorado mantuviera un rendimiento constante en términos de productividad investigadora.

Tabla 3. Modelos de retribución de sexenios

	Modelo proporcional actual		Modelo progresivo alternativo	
	Retribución por sexenio*	Total retribución Acumulada*	Retribución por sexenio*	Total retribución Acumulada*
Sexenio 1	100	100	Sexenio 1	100
Sexenio 2	100	200	Sexenio 2	150
Sexenio 3	100	300	Sexenio 3	200
Sexenio 4	100	400	Sexenio 4	250
Sexenio 5	100	500	Sexenio 5	300
Sexenio 6	100	600	Sexenio 6	350
Total	600		Total	1350

Fuente: Elaboración propia

*Retribución figurada en euros

En definitiva, hemos presentado algunas propuestas elementales y de fácil operativización, aunque podríamos incorporar otras más complejas como las relativas a los mecanismos de promoción, la promoción automática o los concursos de acceso y méritos; los mecanismos de control de quien financia el sistema, es decir, las comunidades autónomas, principalmente; el papel de los Consejos Sociales, o la utilidad e intereses de plataformas como la propia CRUE, sin competencias efectivas y siempre silente y timorata a la hora de abordar esta problemática. Sin duda, la necesidad de acometer una profunda revisión de la universidad española nos brindará muchas oportunidades para dar continuidad al debate.

10. Referencias bibliográficas

- Alighieri, D. (1964): *La divina comedia*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- ANECA (2018): Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas. 2017. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Disponible en web: <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2018/Informe-sobre-el-estado-de-la-Evaluacion-Externa-de-la-Calidad-en-las-Universidades-espanolas>
- Berger, S.L.; Kouzarides, T.; Shiekhattar, R. y Shilatifard, A (2009): *An operational definition of epigenetics*, en *Genes and Development*, 23:781-783.
- Bourdieu, P. (1980): *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Capdevielle, J. (2011): El concepto de *habitus*: "con Bourdieu y contra Bourdieu". *Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, 31-45. Disponible en web: http://institucional.us.es/revistas/anduli/10/art_3.pdf
- Constitución Española (1978): Congreso de Diputados. Disponible en web: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Cullen, J. y Víctor, B. (1988): "The organizational bases of ethical work", *Administrative Science Quarterly*, 33, 101-125.



- Dahrendorf, R. (1979). *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*. Ediciones Rialp.
- Durkheim, E (1987): *De la división del trabajo social*. Madrid: Akal. EO 1893.
- Friedman, M. (1957). *The Permanent Income Hypothesis. A Theory of the Consumption Function*. Princeton University Press.
- Husserl, E. (1982): *La idea de la fenomenología. Cinco Lecciones*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Illich, I. (2015): *Obras reunidas*. Vol 1 y 2. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Disponible en web: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Disponible en web: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>
- Merton. R.K. (1968): "The Matthew Effect in Science", *Science*, 159(3810): 56-63, January 5. Disponible en web: <http://www.garfield.library.upenn.edu/merton/matthew1.pdf>
- Mintzberg, H. (1990): *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona, Ariel.
- Myrdal, G. (1979): *Teoría Económica y Regiones Subdesarrolladas*. México: Fondo de Cultura Económica, e.o. 1959.
- Programa Academia (2008): *Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de Evaluación*. Madrid. ANECA.
- Programa Academia (2016): *Orientaciones generales para la aplicación de los criterios acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios*. Madrid. ANECA.
- Programa Academia (2017): *Orientaciones generales para la aplicación de los criterios acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios*. Madrid. ANECA.
- Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario. Disponible en web: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1989-21967>
- Real Decreto 1313/2007, de 5 de octubre, por el que se regula el régimen de los concursos de acceso a cuerpos docentes universitarios. Disponible en web: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-17582>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Disponible en web: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. Disponible en web: https://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-6705
- Real Decreto 1112/2015, de 11 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Organismo Autónomo Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Disponible en web: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/12/18/pdfs/BOE-A-2015-13780.pdf>
- Tribunal Supremo, Sala de lo Contencioso, Sección 4, Sentencia de 12 junio 2018, Rec. 1281/2017. Disponible en web: <http://www.poderjudicial.es/search/openDocument/5a99d81c000b7eda/20180710>
- VVAA (2013): *Propuestas para la Mejora de la Calidad y Eficiencia del Sistema Universitario Español*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Disponible en web: <https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/informacion-publica/audiencia-informacion-publica/cerrados/2013/sistemauniversitario/propuestas-reforma.pdf>
- Weber, M. (1964): *Economía y sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica. EO 1922.
- Weber, M. (2001): *La ciencia como profesión. La política como profesión*. Madrid, Austral. EO 1919.

