

---

# EL INFORME UNIVERSIDAD 2000

---

## Misión de la universidad. Enseñanza superior y competitividad: la globalización de los mercados\*

Amparo Almarcha Barbado

Universidad de A Coruña

---

### INTRODUCCIÓN

Según coinciden diversos científicos sociales y estudiosos del tema, la educación superior se ha convertido en un tema de interés público: está vinculada al desarrollo económico y social en la mayoría de los países occidentales. El salto cuantitativo que se ha producido en las dos últimas décadas en muchas regiones del mundo ha supuesto una gran presión en las instituciones que desarrollan estas enseñanzas y, de igual modo, en los recursos financieros que se destinan en dichas instituciones para atender a sus participantes.

Todo lo anterior ha provocado intranquilidad y no pocas incertidumbres tanto en los usuarios de los sistemas educativos como tal como en la sociedad en general. Preocupación en el ámbito político, en los gobiernos, entre los futuros estudiantes y sus padres, en los responsables de la industria y el mundo de la empresa; estos últimos como apoyos financieros y, al propio tiempo, beneficiarios. En la actualidad circulan más de una docena de informes sobre el futuro y tendencias de la universidad y la educación superior, y la gran mayoría de ellos ha tratado de adivinar, o al menos elucubrar, sobre el futuro de esa institución y sobre sus resultados. No cesan las llamadas al cambio de

---

\* Este artículo ha contado con la colaboración de la socióloga doctoranda Patricia Cristóbal Alonso de la Universidade da Coruña.

estas «obsoletas» instituciones para convertirlas en más eficaces y satisfactorias para el gran público.

Con bastante frecuencia el debate se desplaza a la esencia misma del término. Hablamos constantemente de «educación superior», y no de «universidades». De hecho, las universidades funcionan ya como una parte del sistema de educación superior, pero cada día más países cuentan con otras formas e instituciones educativas que no están incluidas en las universidades tradicionales. Existe un sector no universitario que se dedica a la formación de profesionales de alto nivel y a la cualificación profesional y conocimiento práctico, y que no tiene en cuenta los aspectos culturales y científicos, que al menos en el sentido orteguiano corresponden a la universidad. Nos duele decirlo, pero la tarea de la formación superior ya no depende sólo y de manera fundamental de las universidades. El conocimiento se diversifica y se sostiene en otros pilares distintos de los que clásicamente amparaban y guardaban, casi como monopolio, esa tarea. Surge así la competitividad entre las diversas instituciones de educación superior, y una de ellas es precisamente la universidad. Por todo ello, las universidades en la situación actual pueden pasar a depender de los mercados y llegar a una posición de alternancia con otras instituciones educativas, que también preparan a sus «clientes» dándoles una determinada formación para competir en el mercado.

Estamos, por tanto, y como señala Van der Molen (1999), en una buena parte de los países europeos, ante un sistema binario de educación superior que amenaza con resquebrajarse. Este sistema supone que las universidades conceden una formación académica, mientras que otras instituciones se preocupan de la formación que se requiere para acceder al mundo profesional. No obstante, y aquí se instaura la polémica, se ha producido un desdoblamiento, o una derivación de las universidades clásicas, desde su tarea académica tradicional a otra profesional. Comparten de este modo los dos estilos de enseñanza. A los viejos o renovados planes de estudio de la educación formal se suman los títulos propios, o cursos de postgrado, con una duración flexible, y cuya tarea es la de «facilitar la inserción profesional», mediante la formación complementaria, con vocación más orientada a formarse para el ingreso en el mercado de trabajo.

Parece claro que a la pregunta de si las universidades sean capaces de jugar un papel importante en el desarrollo de la cultura y civilización, como lo venían haciendo, y al mismo tiempo se ocupen de la formación profesional, es difícil responder. Ahora bien, si los diferentes modelos institucionales se han desarrollado a lo largo de más de cinco siglos, cabe esperar que en el futuro esas instituciones, con las adaptaciones que requieran las experiencias existentes, seguirán conformando, como lo hacen en la actualidad, su papel de transmisoras del saber, compartiendo esa tarea con otras instituciones de educación superior. Como señala también Van der Molen, cualquier reforma de la educación superior no consistirá tanto en desarrollar nuevas ideas como en aplicarlas.

## 1. EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN UNA SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN

Hace poco más de un lustro, el Banco Mundial preparó un nuevo sistema para medir la riqueza de los países teniendo en cuenta no sólo los ingresos, sino además otros factores económicos, sociales y ambientales. Este modelo define la riqueza o bonanza gracias a la combinación de tres factores: «*el capital natural*» o, lo que es lo mismo, las materias primas y los recursos primarios; en segundo lugar, «*los activos de producción*», maquinaria, fábricas, infraestructura de red viaria; y, por último, «*el capital social*», o humano, en el que se comprenden la educación, el bienestar y la salud de las personas.

Se aplicó este sistema de medición a unos 190 países, por parte de los técnicos de dicho Banco Mundial, y una de las conclusiones fue que los bienes de producción, generalmente considerados como determinantes de la riqueza de las naciones, en realidad sólo explican el 20 por 100 de esa riqueza; de forma que los países que invierten más en educación, salud y bienestar de sus poblaciones se convierten en más desarrollados. Por ello, invertir en recursos humanos es la mejor contribución al desarrollo de las regiones.

Detrás de esta consideración, expuesta más arriba, caben todo tipo de preguntas. Si limitamos el acceso de los jóvenes a la educación superior, si privatizamos dicho modelo, es decir, liberamos al Estado de su responsabilidad, al menos la financiera, convertiríamos a la educación superior en un bien de consumo, que se compra y utiliza en beneficio propio, liberando o «salvando» la pérdida de tiempo y el gasto económico que presupone su extensión a niveles de universalidad.

Sin embargo, el Informe Delors (Unesco, 1996) propone que se impulse la educación a nivel mundial y que la educación cumpla una función de permitir a todos los seres humanos, sin excepción, «hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación».

Si tomamos en consideración las anteriores reflexiones, nos hallamos sin duda ante un desafío importante. La creciente demanda de una educación de calidad, aunque disminuya el número de los demandantes, por la reducción, al menos transitoria, de las cohortes educativas; resulta claro que nuestras sociedades se enfrentan a carencias y desigualdades que van a producirse ante estos requerimientos.

El primer requisito imprescindible para paliar esas carencias y atender a las demandas, en definitiva para promover la eficiencia social, consiste en impulsar la modernización académica. Esta modernización debe entenderse en el doble sentido de dotar a la educación universitaria de nuevas infraestructuras y mecanismos en los centros universitarios, así como de los contenidos más idóneos para responder de forma más adecuada a las actuales características de nuestra sociedad. Uno de los primeros requisitos tiene que ver con el *conocimiento*, cada vez más cambiante. Al mismo tiempo, la velocidad con la que se producen los cambios nos obliga a entender una «nueva noción de tiempo» en la toma de decisiones, así como a incluir los fenómenos de la globalización y regionalización, que permiten tener una visión de conjunto dentro de un determinado sis-

tema universitario. Como puede comprenderse, el desarrollo tecnológico no puede enfrentarse si no es dentro de un sistema «globalizado o regionalizado». En la actualidad, no es posible que cada universidad funcione en diferentes aspectos con toda la independencia que el concepto de «universalidad» confería a las universidades clásicas. Los planes conjuntos son absolutamente necesarios para desarrollar modernas tecnologías y potenciar el aprendizaje permanente.

Por último, es preciso apuntar que se hace necesaria una reflexión en torno a una de las mayores inquietudes de la sociedad contemporánea, que se deriva de la desigual distribución del conocimiento. Por lo tanto, parece preciso generar, en los sistemas de educación superior, condiciones que permitan una redistribución más equitativa del conocimiento para que todos los sectores sociales puedan acceder a éste y se beneficien de sus valores. Más aún, la educación superior debe tener como objetivo prioritario la formación de técnicos, profesionales, académicos y científicos suficientemente preparados y con capacidad para fomentar el bienestar colectivo y la transformación social.

## 2. LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LOS MERCADOS Y LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La relación entre educación superior y empleo centra su debate actual no en las tendencias a largo plazo, sino, más bien, en los cambios cíclicos de corto o medio plazo. En la etapa presente el empleo en general plantea problemas, pero además la rápida expansión de la población que estudia y consigue una titulación ha provocado un desfase que se puede identificar, en relación a los retos socioeconómicos, en función de tres tendencias. Una de ellas se identifica con la «cientificación» del empleo. Es cada vez más frecuente que la producción industrial y los servicios se basen en resultados de investigación, al mismo tiempo que bastantes ocupaciones exigen altas cualificaciones. En segundo lugar, se ha detectado que el proceso de expansión de la educación superior ha tenido una consecuencia positiva, como ha sido la de elevar los conocimientos y cualificaciones de las personas del nivel medio, es decir, ha funcionado como un mecanismo de promoción social en bastantes instituciones de trabajo. En su cara oculta el fenómeno ha sido interpretado como de masificación. La confluencia de ambos factores: «cientificación» y masificación, ha creado una conciencia de crisis no muy fácil de sobrellevar.

Inicialmente, hacia los años cincuenta y hasta los sesenta, se produjo una expansión de los efectivos humanos de la educación superior, que no se detuvo hasta hace poco menos de un lustro. El crecimiento de la educación superior se interpretó de forma optimista. Durante los años setenta se produce una crítica hacia el hecho de la expansión. El llamado «credencialismo» no tuvo el éxito esperado, pero sí cargó con algunas culpas. Por una parte, debido a una creciente diversidad de carreras universitarias, así como a la necesidad de mantener una calidad en ese proceso de expansión y, por último, al papel fluctuante de la educación superior con respecto a los trabajos de nivel medio.

En la década de los años noventa se detecta un mayor temor, como es la falta de empleo para los titulados superiores, y se produce un desplazamiento de interés de las titulaciones desde las licenciaturas a las diplomaturas y/o títulos de ciclo corto. La tabla 1 muestra la proporción de matriculados según tipo de carrera, por Comunidades Autónomas. Las diplomaturas, que se instalan en torno al 20 por 100 de estudiantes, tienen un mayor desarrollo en regiones con mayor crecimiento económico y donde este tipo de carreras pueden tener mejores posibilidades en el mercado de trabajo. Dentro del sistema universitario gallego podemos observar que, siguiendo la tendencia de ciclos cortos y diplomaturas, las universidades de Galicia mantienen bastante buena posición en conjunto. Los expertos señalan que la creciente complejidad del mercado exige fórmulas más cercanas a las ocupaciones de nivel medio, es decir, tienen más salidas las carreras cortas que las licenciaturas.

TABLA 1

*Porcentaje de alumnado matriculado en Educación Superior por Comunidad Autónoma y tipo de estudios (1997/98 y 1998/99)*

<i>Comunidad Autónoma</i>	<i>Total 1998/99</i>	<i>Licenciatura</i>	<i>Arquitectura e Ingeniería Superior</i>		<i>Arquitectura e Ingeniería Técnica</i>		<i>Tasa de variación</i>
			<i>Ingeniería Superior</i>	<i>Diplomatura</i>	<i>Ingeniería Técnica</i>	<i>Total 1997/98</i>	
Andalucía .....	269.900	51,8	8,3	27,1	12,9	265.825	1,5
Aragón .....	44.537	45,6	9,2	26,9	18,3	45.830	-2,8
Asturias .....	42.720	42,4	9,9	31,9	15,7	42.246	1,1
Baleares .....	14.712	49,9	0,6	42,8	6,8	14.993	-1,8
Canarias .....	48.679	56,8	7,0	18,8	17,4	47.537	2,4
Cantabria .....	14.574	38,4	20,2	26,2	15,2	15.180	-3,9
Castilla-La Mancha .....	34.251	39,9	4,0	35,7	20,3	32.893	4,1
Castilla y León .....	105.229	46,4	6,5	28,5	18,6	107.278	-1,9
Cataluña .....	202.797	49,4	10,6	25,2	14,8	198.808	2,0
Comunidad Valenciana ..	145.510	48,7	14,1	20,9	16,3	141.945	2,5
Extremadura .....	26.893	41,1	6,6	31,7	20,6	25.606	5,0
Galicia .....	98.309	52,1	10,0	24,0	13,8	96.850	1,5
Madrid .....	253.855	59,1	14,9	15,3	10,6	252.713	0,4
Murcia .....	37.303	52,8	4,6	32,9	9,8	36.912	1,1
Navarra .....	20.821	52,9	15,7	20,2	11,1	21.265	-2,1
País Vasco .....	82.186	51,2	12,2	21,4	15,3	84.392	-2,6
Rioja (La) .....	7.250	31,4	2,1	39,4	27,1	7.181	0,9
Ceuta .....	2.011	—	—	100	—	1.909	5,3
UNED .....	131.760	90,2	2,6	—	7,2	129.389	1,8
TOTAL .....	1.583.297	858.620	155.560	351.719	217.398	1.568.752	0,9

FUENTE: Elaboración propia en base a: INE, *Avance en Enseñanza Universitaria. Curso 1998/99*, Madrid, 1999.

Asistimos a un proceso cada vez más firme de rápida incorporación al espacio europeo, lo cual significa que la universidad debe plantearse algunos retos de modernización, como indicábamos más arriba. Uno de estos retos es el de la internacionalización de planes de estudio, y en este sentido las universidades deben llevar a cabo una revisión rápida de los suyos. Es cierto que, dada la juventud de algunas universidades, esta tarea se hace más costosa y difícil. La homologación de planes de estudio y enseñanzas es una tarea básica que no puede llegar a desarrollarse en su totalidad de forma rápida, por los costes financieros que supone esa tarea.

Otro de los procesos que el mercado universitario propone en la consecución del objetivo de globalización o internacionalización tiene que ver con los contenidos de las enseñanzas. Algunos expertos señalan que el triunfo de las ciencias naturales en Europa ha cambiado el semblante de una buena parte de las universidades europeas. En nuestro contexto, y teniendo en cuenta, más particularmente, el sistema universitario gallego como totalidad, la diversificación de carreras entre las tres universidades nos colocaría aparentemente cerca de ese anhelo de lograr una universidad competitiva en términos de producción de capital humano. Las tablas 2 y 3 nos indican de forma global cuál es nuestra posición en el mercado teniendo en cuenta el tipo de estudios, así como las áreas de conocimiento. En este último caso, hemos analizado algunas de las reflexiones de los expertos en relación con la participación de las mujeres en los distintos ámbitos de enseñanza. Nos distinguimos como sistema en la amplia participación femenina en todas las áreas de enseñanza. El rápido, podríamos decir vertiginoso, crecimiento de las alumnas matriculadas se hace también presente en el caso de las personas tituladas. La tabla 4 mues-

TABLA 2

*Alumnos matriculados en Educación Superior por tipo de estudios en las universidades de Galicia. Curso 1996/97*

<i>Universidades de Galicia</i>	<i>Total 1996/97</i>			<i>Arquitectura e Ingeniería Superior</i>		<i>Diplomaturas</i>		<i>Arquitectura e Ingeniería Técnica</i>	
	<i>Total</i>	<i>Licenciaturas</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
	<i>Total</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
A Coruña .....	24.561	11.192	45,6	3.477	14,2	5.952	24,2	3.940	16,0
Santiago de Compostela...	42.220	31.287	74,1	488	1,2	7.211	17,1	3.234	7,6
Vigo .....	28.523	11.653	40,8	3.939	13,8	9.536	33,4	3.395	11,9
TOTAL .....	95.304	54.132	56,8	7.904	8,3	22.699	23,8	10.569	11,1

FUENTE: Elaboración propia a partir de: Xunta de Galicia, *Sistema Universitario de Galicia. Datos Estadísticos. Curso 1996/97*, Santiago de Compostela, 1999, pp. 189 y ss.

TABLA 3

*Alumnos matriculados en Educación Superior por áreas de conocimiento en el sistema universitario gallego. Curso 1996/97*

<i>Áreas de conocimiento</i>	<i>Universidades</i>							
	<i>A Coruña</i>		<i>Santiago</i>		<i>Vigo</i>		<i>Total Galicia</i>	
	<i>Total</i>	<i>% mujer</i>	<i>Total</i>	<i>% mujer</i>	<i>Total</i>	<i>% mujer</i>	<i>Total</i>	<i>% mujer</i>
C. de la Salud .....	1.536	48,6	5.292	64,0	112	75,0	6.940	60,8
C. Experimentales .....	1.155	64,3	5.555	56,0	2.270	60,9	8.980	58,4
C. Sociales y Jurídicas ...	11.228	63,3	20.703	58,7	16.140	58,7	48.071	59,7
Humanidades .....	1.133	76,3	4.935	75,6	1.961	75,3	8.029	75,6
E. Técnicas .....	9.098	30,7	3.859	40,0	7.752	26,1	20.709	30,7
TOTAL .....	24.150	50,6	40.344	59,3	28.235	51,1	92.729	54,6

FUENTE: Elaboración propia a partir de: Xunta de Galicia, *Sistema Universitario de Galicia. Datos Estadísticos. Curso 1996/97*, Santiago de Compostela, 1999, pp. 189 y ss.

TABLA 4

*Licenciados y diplomados por áreas de conocimiento en el sistema universitario gallego. Curso 1995/96*

<i>Áreas de conocimiento</i>	<i>Universidades</i>							
	<i>A Coruña</i>		<i>Santiago</i>		<i>Vigo</i>		<i>Total Galicia</i>	
	<i>Total</i>	<i>% mujer</i>	<i>Total</i>	<i>% mujer</i>	<i>Total</i>	<i>% mujer</i>	<i>Total</i>	<i>% mujer</i>
C. de la Salud .....	251	60,9	825	69,5	220	88,6	1.296	71,1
C. Experimentales .....	45	68,9	498	54,0	85	63,5	628	56,4
C. Sociales y Jurídicas ...	1.335	66,6	2.309	68,3	1.403	66,4	5.047	67,3
Humanidades .....	55	81,8	628	80,9	124	70,9	807	79,4
E. Técnicas .....	462	21,9	169	27,8	254	16,7	885	22,4
TOTAL .....	2.148	56,7	4.429	67,1	2.086	63,2	8.663	63,6

FUENTE: Elaboración propia a partir de: Xunta de Galicia, *Sistema Universitario de Galicia. Datos Estadísticos. Curso 1996/97*, Santiago de Compostela, 1999, pp. 189 y ss.

tra un mapa de titulaciones para Galicia bastante exitoso en términos de igualdad, ya que la presencia de las mujeres tituladas es mayoritaria en la mayor parte de las especialidades, excluyendo las enseñanzas técnicas. No obstante, este dato puede deberse a la dificultad mayor que tienen las mujeres para insertarse en el mercado laboral retribuido, aspecto que lógicamente puede favorecer una participación más amplia en las aulas universitarias que para el caso de los varones.

Es preciso señalar que el proceso de globalización de la economía, que se está acelerando de forma significativa, plantea no sólo la necesidad de dar respuesta inmediata a la movilidad de la oferta de trabajo, sino que además puede alterar los procesos de cambio interno de las universidades. Una constante movilidad permite la cooperación de capital y trabajo desde rincones diversos del planeta. Esto, como señala Guillermo de la Dehesa (2000), puede suponer «una nueva fuerza que impulse, definitivamente, la industrialización del Sur y su convergencia en renta per cápita, lo que abre esperanzas de cara al futuro». En este mismo sentido, un reciente informe del Banco Mundial (*The Task Force on Higher Education and Society*, 2000) sostiene que son muchos los beneficios de la cooperación entre la universidad y la industria o la empresa. Lo más significativo, también a juicio de este informe, consiste en el desarrollo de actividades interconectadas que supongan investigación, adaptación y desarrollo de tecnologías, además de las de producción y marketing.

### 3. COMPETENCIAS E INDICADORES EN LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS TITULADOS UNIVERSITARIOS

Para entender los procesos que explican la inserción laboral de los titulados es preciso tener en cuenta tres aspectos: los sistemas de acreditación o competencia, es decir, las titulaciones; en segundo lugar, el mercado de trabajo con sus constantes variaciones y actual fragilidad, así como los procesos de inserción laboral, que pueden prolongarse desde unos meses hasta varios años en la vida de los titulados.

En los años setenta, la preocupación fundamental se centró en la falta de ajuste entre los titulados con un tipo de cualificación y los requisitos exigidos en algunas ocupaciones; al mismo tiempo que un diferente ritmo de crecimiento del mercado, de las necesidades de titulados, y la población universitaria. La visión de la teoría del capital humano sostenida por Becker (1975) señalaba que la educación permitía acumular un tipo de «capital» que podía mejorar la productividad de los trabajadores. Desde otra perspectiva posterior, la sostenida por Sicherman (1991), la educación no incrementa directamente la productividad, sino que sirve para indicar o señalar que puede darse esa productividad. Según este último autor, aquellos trabajado-

res que ocupan puestos que requieren menor nivel educativo que el suyo tienen salarios menores que los trabajadores cuyo nivel educativo se ajusta más a lo requerido.

Existen varias explicaciones que señalan las divergencias existentes entre ocupaciones y niveles educativos adecuados. Según esto, el nivel educativo sería simplemente una *credencial que daría acceso a un empleo*, con independencia de que éste fuese adecuado o no, sobre todo cuando nos hallamos en una situación de tasas altas de desempleo.

Por último, una tercera explicación señala que la situación de disparidad entre ocupación y nivel educativo es solamente transitoria, y la movilidad de los trabajadores puede permitir que aquellos que tienen mayores niveles educativos asciendan con mayor facilidad que los que tienen menores niveles educativos.

El modelo de Sicherman y Galor (1990) muestra que el estar en una ocupación que requiere una formación menor que la alcanzada puede ser una solución mejor, sobre todo si las habilidades obtenidas en ese período se pueden utilizar para alcanzar puestos más elevados. Por tanto, la sobrecualificación puede deberse al tránsito que algunas personas realizan para alcanzar puestos más adecuados a su calificación, en la propia empresa o en otra. Se trata, en definitiva, de *trabajos de espera*. No obstante, si esa situación de sobrecualificación continúa por más tiempo de los diez o doce meses de acoplamiento en el trabajo puede convertirse en un serio problema, tanto para el que trabaja como para la empresa, pues puede acumular una fuerte insatisfacción que repercutiría en el rendimiento y eficacia del trabajo realizado.

Todos los debates que han intentado establecer la relación entre educación universitaria y empleo se han visto obligados a tener en cuenta la rápida masificación de la enseñanza, que en estos momentos ya está ralentizada o detenida; así como el ritmo lento de creación de empleos. La situación actual puede resumirse en cuatro puntos fundamentales:

- A pesar de los esfuerzos para acomodar demanda y oferta de empleos con un alto nivel de cualificación, existe una opinión general del desajuste existente entre cualificación y ocupación entre los universitarios (tabla 5).
- La masificación universitaria en Europa ha sido continua, mientras que las enseñanzas y el aprendizaje se han ido devaluando en varios países europeos.
- La transición desde el sistema educativo al mercado laboral se ha visto influenciada durante los años noventa, por la crisis económica, si bien algunos expertos creen que se pueda mantener la demanda sostenida aún por un quinquenio.
- Se pide a los universitarios que sean más flexibles en dar respuesta a las necesidades y demandas del mercado laboral.

TABLA 5

*Porcentaje de titulados de 25 a 64 años en la población general y en la población ocupada por Comunidades Autónomas, 1999*

<i>Comunidades Autónomas</i>	<i>Porcentaje de titulados en la población</i>	
	<i>General</i>	<i>Ocupada</i>
Andalucía .....	12,8	19,1
Aragón .....	15,9	19,9
Asturias .....	13,9	19,4
Baleares .....	10,4	12,9
Canarias .....	11,7	16,0
Cantabria .....	12,8	15,7
Castilla-La Mancha .....	10,9	14,6
Castilla y León .....	15,7	18,9
Cataluña .....	14,1	18,3
Comunidad Valenciana .....	13,4	17,6
Extremadura .....	11,3	16,4
Galicia .....	12,1	14,5
Madrid .....	23,3	29,5
Murcia .....	14,7	18,3
Navarra .....	18,2	23,2
País Vasco .....	16,4	20,5
Rioja (La) .....	13,1	16,4
TOTAL .....	11,8	19,5

FUENTE: INE, *Encuesta de Población Activa*, 1999.

#### 4. OFERTA DEL MERCADO Y DEMANDA ACADÉMICA. SITUACIÓN DE GALICIA

La mayoría de los datos de tipo general sobre la producción de graduados señala un rápido incremento en todas las carreras, si bien destacan algunas de las diplomaturas y enseñanzas técnicas. Las tasas de variación de algunas de las carreras más demandadas o «exitosas» son significativas por sí solas. La tabla 6 establece tres modelos de titulaciones: *a)* este grupo incluye las carreras clásicas que están en decadencia o han crecido débilmente; *b)* se sitúan aquí las que se mantienen, y *c)* se incluyen las que irrumpen con extraordinaria fuerza debido a la novedad de la titulación y a una mayor oferta del mercado de trabajo.

En cada una de las carreras de los tres grupos las razones de su receso o incremento son variadas; en algún caso fueron razones de *numerus clausus*; en otros casos, la propia fuerza de la oferta del mercado influyó en las «crecidas»,

TABLA 6

*Tasa de variación de alumnos matriculados en algunas carreras universitarias*

<i>Carreras</i>	<i>1986/87</i> <i>(a)</i>	<i>1995/96</i> <i>(b)</i>	<i>Tasa de</i> <i>variación (c)</i>
<i>Grupo A</i>			
Farmacia .....	22.440	25.609	14,1
Medicina .....	45.622	31.779	-30,3
Veterinaria .....	13.524	10.912	-19,3
CC. Químicas .....	18.184	35.960	97,7
Derecho .....	146.483	200.682	37,0
<i>Grupo B</i>			
CC. de la Información (Periodismo) .....	18.537	29.895	61,3
Filosofía y CC. de la Educación .....	35.854	31.538	-12,0
CC. Económicas .....	81.024	160.636	98,3
CC. Políticas y Sociología .....	6.279	23.204	269,5
<i>Grupo C</i>			
Arquitectura .....	15.365	23.453	52,6
Ing. Industrial .....	18.201	39.296	115,9
Ing. de Caminos .....	4.738	10.126	113,7
Ing. de Telecomunicaciones .....	6.465	14.653	126,6
Informática .....	1.464	21.035	—
Ing. Técnico Informática .....	1.233	39.616	—

NOTA: Los datos de inicio son del curso 1991/92.

FUENTE: INE, *Estadística de la Enseñanza Universitaria* (varios años).

si bien a veces la permanencia del alumnado que se eterniza en las aulas universitarias ha hecho «subir» de forma artificial la matrícula.

No obstante, desde hace un par de cursos académicos la demanda de algunas titulaciones empieza a bajar, y obligará en breve a plantear una reforma educativa del sistema de enseñanza superior. Se sabe que, al menos, en las quince titulaciones para las que no existe límite de plazas se produce una situación de pérdida. La búsqueda de equilibrio entre oferta, demanda y mercado laboral continúa pendiente aún hoy en día.

## 5. LOS CAMBIOS NECESARIOS SEGÚN EL INFORME BRICALL

Hubiérase pensado que el Bricall era la gran solución y, efectivamente, el Informe, sensato, meditado, al hilo de lo que se puede hacer hoy en la universidad española, ha recibido no pocas críticas, muchas de ellas razonables, ya que parte de sus propuestas parecen inviables.

La *misión* clásica de la universidad, enseñanza e investigación aparentemente, se diversifica. No son sólo las universidades tradicionales, y desde el ámbito público, las que pueden ser clave en el desarrollo y progreso del conocimiento. Ahora bien, ¿qué hacen otras instituciones/empresas en el ámbito de la formación? ¿Qué parte de su presupuesto dedican a investigaciones esas mismas empresas? Sólo un 20 por 100 de las empresas en España ofrecen cursos a sus empleados, mientras que en Europa lo hace el 42 por 100.

Las *nuevas funciones* de la universidad basan su contenido no sólo en ampliarse a más personas, de ahí su rápido crecimiento y su actual situación: casi 65 universidades a lo largo del país comparten esa tarea. Con medios e infraestructuras un poco más ampliados, la formación universitaria debe atender no sólo a entornos de expansión, sino de adecuación a las necesidades del mercado, de los estudiantes, la tecnología y calidad de la docencia, así como la investigación. La pregunta ¿y para cuándo un aumento significativo de los presupuestos? ¿Y qué pasa con la formación del profesorado y su necesario reciclaje para estar a tenor de las nuevas necesidades? En una gran parte de las universidades toda la remodelación de los planes de estudio debía hacerse con coste cero y, por supuesto, la investigación, al ampliar su escenario, llegar a más becarios e investigadores. Esto supone que debe «repetir» sus presupuestos, que a menudo se hacen «casi ridículos» en determinadas áreas de conocimiento, ya que se trata de repartir casi lo mismo entre más demandantes.

Los *cambios de significado de la política universitaria*, respecto a su «decisivo papel» para el desarrollo económico y social, no parecen ofrecer el propósito de conectar la universidad con los sectores de la sociedad a la que pertenece. El entramado de competitividad y globalización que los resultados obtenidos por el sistema universitario requieren entra en contradicción con la excesiva descentralización que aparece hoy como medida de libertad de actuación en el gobierno de la mayoría de las universidades.

En lo relativo a *las oportunidades de formación profesional y formación permanente* hay que tener en cuenta el cambio de papeles de las universidades. Una buena parte del contenido de su oferta educativa está en ese tipo de cursos, disponen de infraestructuras, de profesorado y de conocimientos, pero les falta flexibilidad para lograr toda la eficacia de los modelos de formación del mercado. Trabajan «sin ánimo de lucro», incluso a pesar de que una parte del profesorado disponible no lo haga, pero lo cierto es que comparten ese papel con empresas e instituciones cuyo valor de eficacia no siempre supone un equilibrio entre libertad y metas alcanzadas. La formación a menudo se convierte en pura «practiconería», precisamente para compensar el «efecto teórico» que las enseñanzas de la universidad suelen dispensar. Aquí la recomendación de las Administraciones públicas debería ser no renunciar al conocimiento, no abdicar de la teoría; hace falta la profundidad del conocimiento para comprender la realidad, no vaya a ser que, por temor a mucha abstracción, la enseñanza se convierta en «malas recetas de cocina».

Unido a todo lo anterior es muy loable el intento de *reconsiderar los «curricula» de la educación superior*. La alternativa de una sistematización que sugiere Bricall, al igual que otros informes, debe presidir cualquier cambio. La pluralidad y la adaptación a los cambios sociales y económicos no debe «volvemos locos». Un nivel de pluridisciplinariedad no excluye la posibilidad de estudios de carácter profesional, al igual que un sistema de postgrado que comprende la formación continuada.

Respecto al tema de los *mecanismos de apoyo en la elección y seguimiento de los estudios*, sería deseable que las universidades recomendaran a su alumnado la necesidad de no «eternizarse» en la consecución de los títulos, así como aminsonar el abandono de los estudios. Últimamente las entradas y salidas al sistema universitario por parte del alumnado se han convertido en algo frecuente, para permitir el hecho de obtener *alguna experiencia complementaria de trabajo parcial* que, en las titulaciones con más dificultad de inserción, puede ayudar a encontrar un puesto de trabajo al conseguir el título.

La *investigación y sus posibles aplicaciones* es, sin duda, uno de los aspectos más alarmantes de la política universitaria de este país; no ya sólo en la necesidad de adecuar el gasto al nivel europeo, sino también en el aumento del número de personas dedicadas a I+D. Ahora bien, de nuevo nos preguntamos qué pasa con el sector privado. De igual modo, las políticas de transferencias de tecnologías suponen el fomento de la colaboración empresa-universidad.

El *esfuerzo financiero* significa el reparto, y asimismo el incremento de la financiación pública, en términos de ayuda al alumnado. Se parte de un 7 por 100 de gasto público en educación superior, mientras que la media de los países de la OCDE sube al 18 por 100. El porcentaje de estudiantes becados, que el Bricall contempla en el horizonte de futuro como de un 40 por 100 en los primeros cursos, parece posible si en ese esfuerzo financiero participan otras entidades sociales privadas. Por último, *la carrera académica y la formación del profesorado* son deseables no sólo como elemento de movilidad, sino sobre todo por una mejora de las instituciones universitarias, así como de su competitividad. La cultura de la calidad no supone sólo evaluar, significa también incrementar formación, facilitar nuevos métodos de aprendizaje y permitir la innovación aplicada a la formación de los enseñantes; en definitiva, «enseñar» a enseñar, es decir, buscar fórmulas que acrediten y valoren el papel de los docentes en su aprendizaje de conocimientos pero también en los mecanismos de transmisión.

## 6. CONSIDERACIONES Y REFLEXIONES FINALES: A MODO DE DECÁLOGO

1) En primer lugar, se considera que el Informe Universidad 2000 puede ser un buen documento de consulta por su amplitud y exhaustividad de plan-

teamientos, pero que de ninguna manera puede convertirse en texto único de referencia. Es necesario que antes de que se hagan propuestas legislativas y normativas se tengan en cuenta las aportaciones que se pueden hacer desde otros foros como los órganos representativos de las universidades.

2) El Informe Universidad 2000 es bastante representativo de la realidad en muchos de sus aspectos; identificando problemas que requieren una urgente reorientación y otros que, aunque no urgentes, son importantes para el futuro de las universidades. Sin embargo, si bien las luces parecen mayores que las sombras, existen cuestiones que parecen inaceptables desde la perspectiva de una universidad con un elevado componente tecnológico y bien orientada a la formación de futuros profesionales a través de titulaciones de ciclo único.

3) La financiación pública de las Universidades ha de acercarse al porcentaje con respecto al PIB de los países de nuestro entorno. Como norma general, se entiende que cualquier reforma que se vaya a implantar ha de hacerse acompañada de la correspondiente financiación. Las universidades han de ser eficientes como administradoras de fondos públicos consiguiendo el mayor rendimiento posible, pero el simple modelo de contrato-programa o la exclusiva financiación por objetivos puede ir en contra del modelo de universidad en el «modelo estado de bienestar», donde debería existir un componente redistributivo que rompa las desigualdades de acceso y participación.

4) Es necesario instaurar una cultura de evaluación de la calidad y control, pero existe preocupación por los órganos que evalúen y por la acreditación *a posteriori* y sus consecuencias, que aparentemente podrían vulnerar la autonomía universitaria. ¿Deberán ser las universidades quienes controlen en cierta medida dichos órganos y tener en cuenta que los procesos de calidad son concebidos para mejorar el producto final, no sólo para reducir costes?

5) En el informe se habla de cambiar la estructura de las universidades sin tener en cuenta suficientemente las implicaciones funcionales y académico-investigadoras que de ello se derivan. Coincidimos básicamente con el informe en lo referente a temas tan cruciales como: la necesidad de la interdisciplinariedad académico-investigadora; el profundizar en los esfuerzos por hacer llegar al tejido productivo los conocimientos e innovaciones que se generan en los laboratorios universitarios; el hecho de incorporar las nuevas tecnologías de la información a todos los ámbitos de la universidad (gestión, académico, investigación-innovación, etc.); la cuestión de favorecer y potenciar la movilidad de profesores y alumnos; así como tener en cuenta los fundamentos sociohumanísticos de toda formación universitaria.

6) En relación a la generación de los conocimientos, se considera que es necesario un mayor esfuerzo de financiación pública, sobre todo para los aspectos de investigación básica, y de financiación privada para investigación aplicada, innovación y transferencia de tecnología desde los centros de generación de conocimiento hacía el sector productivo. Para favorecer esta situación sería interesante potenciar la incorporación de personal investigador al sector

productivo y promover la creación de redes internacionales de investigación-innovación.

7) Respecto a la docencia, y siguiendo el espíritu de lo manifestado en el acuerdo de Bolonia, es preciso incrementar la flexibilidad de la organización académica. Parece oportuno incrementar el protagonismo de los estudiantes en cuanto a la elaboración de su itinerario educativo y abrirles posibilidades de financiación vía créditos para el estudio o facilitar el compaginar estudio y trabajo como alternativa a las becas, que también deben ser incrementadas en número y cuantía.

8) Debe contemplarse al alumno no sólo como simple usuario o «cliente», sino como una persona objeto de un proceso formativo que ejerce derechos, lo cual implica normas que afectan al proceso y reglamentación de sus derechos y deberes.

9) Está poco definido el papel de los centros, pudiendo percibirse una disminución de su peso específico en la formación del alumnado en beneficio de las grandes áreas de conocimiento.

10) Parece prudente ampliar la flexibilidad de figuras de profesorado para permitir adaptarse mejor a las necesidades y objetivos de cada universidad, pero no sólo con las categorías de profesorado propuestas en el informe ni con la eliminación de los titulados y catedráticos de escuela universitaria. También es conveniente actualizar el sistema de selección del profesorado y de los ayudantes a favor de la excelencia y movilidad, tratando así de evitar posturas corporativistas en la selección.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALMARCHA, Amparo, y CRISTÓBAL, Patricia: «Competencias e Indicadores de la Universidad en la Inserción Laboral de los Titulados universitarios», *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 5, núm. 4 (2000): 115-126.
- BANCO MUNDIAL (Task Force on Higher Education and Society): *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise*, Washington, 2000.
- BECKER, G. S.: *El capital humano*, Madrid, Alianza, 1975.
- BURGEN, Arnold (ed.): *Metas y proyectos de la Educación Superior: Una perspectiva internacional*, Madrid, Fundación Universidad Empresa, 1999.
- CEDEFOP: *Formación para una sociedad en cambio. Informe acerca de la situación actual de la investigación sobre la Formación Profesional en Europa, 1998*, Luxemburgo, Comunidades Europeas, 1999.
- DEHESA, Guillermo de la: *Comprender la Globalización*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- FETE-UGT: *La universidad del siglo XXI. Pública, científica, crítica y de calidad*, Madrid, Secretaría de Comunicación e Imagen General de Fete-UGT (s/f).
- FRIJDAL, Andreas, y BARTELSE, Jeroen (eds.): *The Future of Postgraduate Education in Europe*, Luxemburgo, European Communities, 1999.
- GONZÁLEZ, Manuel Jesús: *La Universidad del siglo XXI. Libertad, competencia y calidad*, Madrid, Mundi-Prensa, 1999.
- GOULA, Jordi, et al.: *La sociedad del conocimiento*, Barcelona, Beta Editorial, 1998.
- SÁENZ DE MIERA, Antonio: *La Fábrica del Saber. 25 años de relaciones Universidad-Empresa*, Madrid, Fundación Universidad-Empresa, 1999.

- SICHERMAN, N.: «Overeducation in the labor market», *Journal of Labor Economics*, vol. 98, núm. 2 (1991): 101-102.
- SICHERMAN, N., y GALOR, O.: «A theory of career mobility», *Journal of Political Economy*, vol. 98, núm. 1 (1990): 160-192.
- VAN DER MOLEN, H. J.: «Creación, transmisión y aplicación del conocimiento a través del sistema de educación superior», en A. Burgen (ed.), *Metas y proyectos de la educación superior*, Madrid, Fundación Universidad-Empresa, 1999, pp. 31-42.

---

# Comentario breve al Informe Universidad 2000

Isidoro Alonso Hinojal

Catedrático de Sociología y ex Secretario de la Comisión Española de la UNESCO

---

1. Para empezar, no dudo de que la existencia del Informe Universidad 2000 haya tenido algo que ver con el año 2000 y su simbolismo, aunque sea indirectamente, como pienso que ha tenido que ver con la abundancia de informes, estudios y reuniones de alto rango sobre cuestiones universitarias aparecidos o celebradas en distintos países y de ámbito internacional en torno a este año. Me abstengo de hacer enumeraciones, que incluirían títulos muy expresivos. Pero tampoco tengo duda de que toda esta relativa efervescencia está originada por las inquietudes que está provocando, en las propias universidades y fuera de ellas, el desfase creciente entre la rapidez de los cambios sociales «globales» y sus demandas y el estancamiento o lento cambiar de ciertas instituciones, en concreto la universitaria, que, por naturaleza, tiende a ser conservadora y, también por naturaleza, ocupa el centro neurálgico de esos cambios, ya que se ocupa de producir y difundir el factor clave e impulsor de los mismos.

Otra constatación evidente es que este Informe Universidad 2000 ha tenido la resonancia que ha tenido por proceder de quienes procede, de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), que lo ha encargado y asumido, muy relacionada con la Conferencia Europea (CRE) y con organismos internacionales que se ocupan de la enseñanza y la investigación y que han impulsado muchos de esos informes y encuentros a que aludía.

En el caso español, el Informe ha tenido la virtualidad, sólo con su aparición, de romper el clamoroso silencio, o la pesada bruma, si se prefiere, que

sobre los campus reposaba, proporcionando tranquilidad a unos e inquietud a otros. Y este Informe y otros análisis deben aclararnos por qué y cómo se ha dado esta situación, capaz incluso de inmovilizar muchos de los impulsos innovadores de la LRU, y cómo salir de ella, de la situación, asegurándonos de que no volveremos a las andadas.

Pero vayamos al Informe, que, por su extensión y heterogeneidad, obliga a una consideración fraccionada y secuencial, por partes, llamadas secciones. Y puesto que lo pedido es un breve comentario (de un extenso documento), lo realizaré destacando los aspectos positivos y negativos para el fin que el propio Informe se propone: «*garantizar las condiciones necesarias para un futuro debate*» (p. 3), que, afortunadamente, ya es presente. Comenzaré, y en buena medida seguiré, por algunos aspectos formales, que afectan, sin embargo, a la sustancia del Informe.

2. A pesar de la preocupación de los autores por «*dar coherencia a las distintas cuestiones examinadas*» (iv), está claro que no lo han logrado. Más que un informe son propiamente nueve, como lo evidencian desde las frecuentes repeticiones hasta el lenguaje, la coherencia, la sistematización y la adecuación de las distintas secciones al fin perseguido. No parece arriesgado afirmar que algunas fueron escritas para otros propósitos. Hay sección del Informe que podría no estar y no se perdería gran cosa, otras son excelentes y otras mejorables. También me atrevo a decir que falta, al menos, una sección imprescindible, la dedicada al alumnado: cuántos y cómo son y cuántos van a ser, a qué vienen, qué hacen, cómo acaban y qué itinerario siguen después, cuántos se van fuera, a qué y por qué, cuántos vienen, etc. Si tenemos en cuenta, como yo lo tendré continuamente, el objetivo perseguido por el Informe, la mayoría de las secciones, en su presentación actual, podrían haber tenido una ubicación más apropiada en apéndices a un informe más breve, conciso y riguroso, al que habría pasado un resumen adecuado de su actual contenido.

La secuencia dada a las diferentes partes es lógica, pero el contenido de alguna exigiría, a mi modo de ver, una alteración llamativa: la excelente Sección IX y última, «*Redes tecnológicas y redes universitarias*», debería ocupar la posición inicial para ofrecer el contexto o panorama actual y de futuro que afrontan las universidades y para el que hay que pensar la reforma que se haga. Precisamente es la sección más breve. Su ubicación en última posición responde a una práctica habitual, sobre todo en informes de organismos internacionales, que tanto han contado al confeccionar éste, la de terminar dando unas recomendaciones técnicas y de cooperación (internacional). Pero hasta aquí llega la fuerza de los cambios actuales y, en concreto, esa tecnología y esa cooperación que se destaca es parte importante y no periférica del escenario que debemos tener presente.

3. No necesito, ni puedo, extenderme en justificar mi punto de vista. La sociedad planetaria que se está configurando es, ante todo, la sociedad infor-

macional de redes y flujos intercomunicados e instantáneos que afectan, en más o en menos, a todos los ámbitos de la realidad social y que tienen como materia prima central el conocimiento y la tecnología, en constante renovación. Precisamente la razón de ser y la dedicación predominante de la institución universitaria, y, por tanto, referencia primera para su reorientación o recreación. Desde hace algunos años la enseñanza superior se enfrenta, como la sociedad entera y cada vez más intensamente, al desafío mayúsculo del desarrollo y aplicación de las TIC (técnicas de la información y la comunicación) y a los ineludibles y radicales cambios que las acompañan y ante los cuales se achiacan los demás cambios y se alteran las instituciones más estables.

Por esto, la ubicación final dada a la sección no me parece la adecuada al tratar de hacer un replanteamiento a fondo de las universidades. De haberla situado en primer lugar, su presente y su futuro habrían tenido perspectivas muy diferentes, algunos de los problemas planteados en el Informe habrían desaparecido o reducido su envergadura, otros se agrandarían o surgirían como nuevos y desafiantes, y todos habrían adquirido una nueva y más realista dimensión. Si a veces parece que se legisla para el pasado, ahora y en este tema la desorientación puede ser mucho mayor y de mayores consecuencias.

La introducción de las TIC afecta a la vida universitaria en todas sus dimensiones, *«no afectan sólo a cuestiones de demanda. En primer lugar porque la Universidad ha sido pionera en la propia investigación de este tipo de tecnologías. Pero, además, porque, desde la perspectiva de la oferta, se ha constatado que estas tecnologías reportan importantes ventajas competitivas en la provisión de los servicios tradicionales de la Universidad (y mucho más en los nuevos, añadido yo), tanto en las tareas de formación como en la investigación, así como en la gestión de los distintos procesos de organización, desde la administración interna de la institución al fomento de la cooperación internacional de los investigadores»* (454).

Por fortuna, se cuenta ya con los ejemplos de universidades que llevan mucho andado en esta dirección, y muestran las ventajas y las dificultades encontradas en la inevitable aventura. Por su parte, *«la Asociación de las universidades europeas (CRE) ha detectado que la introducción de las TIC en las universidades europeas de corte tradicional encuentra algunas dificultades importantes. En primer lugar, destaca la falta de una estrategia institucional clara que provea de un esquema de desarrollo de esta tecnología en la enseñanza, en la investigación y en la administración. En segundo lugar, se advierte una fuerte resistencia del personal académico y administrativo»* (458).

Como se muestra en el Informe, no están ausentes las universidades españolas en esta reconversión, aunque su situación es desigual, predominando la utilización de las TIC para los procesos de información, matriculación, biblioteca y otros servicios. Parece claro que las universidades públicas van a encontrar muchas mayores dificultades que algunas privadas y corporativas, o que universidades extranjeras en expansión en nuestro país. Los riesgos y amenazas a las universidades públicas, a que alude el Informe con cierta frecuencia, pueden tener aquí una concreción muy real.

Por supuesto, la cooperación y la competitividad que se está imponiendo no se hará, no se hace ya, a nivel del propio país ni siquiera de los próximos, sino como una manifestación más, y quizá pronto predominante, de la mundialización de las redes y flujos universitarios, entre los países científica y técnicamente más avanzados y sus constelaciones. Y tampoco será, es ya, sólo entre universidades, sino en algún tipo de asociación o integración con redes tecnológicas diversas de la economía, de la comunicación y de la administración, como se especifica en esta sección.

Da la impresión de que en esta dimensión vamos, o algunas de nuestras universidades van, en dirección contraria. Es claro el Informe: «*En España, la expansión universitaria de las últimas décadas se ha realizado (como ya se ha dicho) siguiendo un modelo excesivamente uniforme, el que los intereses locales han influido sobre las opciones de las Administraciones públicas, sustituyendo en muchas ocasiones a una planificación más racional del sistema universitario; ello ha promovido más la confrontación que la competencia*» (477). (Alguien habló de chiringuitos universitarios.) Es decir, en vez de avanzar hacia la nueva dimensión de *universalidad*, retrocediendo hacia la más cerrada y arcaica *localidad*.

4. El informe contiene dos secciones introductorias (la I. *Período de transición en la universidad* y la II. *Universidad. Agente social*). Mi propuesta anterior no aumentaría las introducciones puesto que de la Sección II podría haberse prescindido. El Informe habría ganado en brevedad y en coherencia. Consiste, en sus quince primeras páginas, en unas divagaciones sobre la sociedad del conocimiento, que pudo ser adecuada para otros destinos, y en las diez últimas en generalidades sobre la educación, acceso a la universidad e implicaciones regionales de la ubicación universitaria, adornado con citas de documentos internacionales.

La introducción concreta y propiamente tal la constituye la Sección I, con una estructura lógica y consecuente con tal cometido, aunque con un contenido muy desigual, que ofrece aportaciones y limitaciones destacadas. Divagaciones y evidencias podrían haberse ahorrado, como ésta, que cierra el primer apartado: *Por último, las instituciones de enseñanza superior han de organizarse de la forma más eficiente para el cumplimiento de los objetivos que les señala la sociedad actual*. O esta otra, tan poco innovadora: *No se trata de efectuar arriesgadas previsiones de futuro sino más bien de fijarse atentamente en algunos de los aspectos ya irreversibles de nuestra propia realidad* (17).

Resulta positiva la aportación de obstáculos a la reforma, aunque se presenten mezclados con «*las anomalías que aquejan al sistema de enseñanza*», y aunque sean tan heterogéneos como «*la rigidez del estatuto del profesorado y la propia debilidad del sistema productivo*» (19). Si agrupamos los obstáculos a la reforma que se citan en interiores y exteriores a la propia Universidad, los primeros son tres: las presiones profesionales de orden corporativo, la rigidez del estatuto del profesorado asimilado al de la función pública y la tradición, o rutina, en la forma de impartir las enseñanzas. Ciertamente son cruciales, pero

curiosamente todos referidos al profesorado. Los externos, alguno ya citado, dejarían de serlo, en buena parte, cuando, superados los internos, se haya elevado el nivel universitario al de las exigencias actuales.

Otros obstáculos a la reforma universitaria aparecen en páginas próximas. Por su gravedad cito uno: *Un primer obstáculo a sortear consiste en la tentación de reducir la política universitaria a aquellas medidas que pretenden resolver únicamente el problema de los universitarios* (43). Es una lástima que, ni aquí ni en la Sección II, a la que se hace referencia, se especifique más este obstáculo, que, de existir, tiende a vaciar de sentido y justificación a la Universidad.

Sin embargo, a dos factores concretos sí se alude en esta desviación fundamental de nuestra universidad, otros aparecen en otras partes del Informe, especialmente al tratar del profesorado, que concretan la anterior atribución a la política universitaria. Así se considera la discrecionalidad que ha permitido una autonomía universitaria sin responsabilidad, en el sentido de *accountability*, y la tradición universitaria como institución cerrada y privilegiada. Quizá en los «logros» de estos factores de la Universidad y los universitarios, permitiendo a éstos su acomodo dentro o fuera, o dentro y fuera a la vez, esté, en alguna medida, la explicación del silencio universitario a que me refería al principio. Y quizá también tengan que ver con la reducción de las misiones de la Universidad, que se hace patente a lo largo del Informe. De hecho, parece que no hay otras que la docencia y la investigación, por supuesto fundamentales.

Son frecuentes, aquí y en otros pasajes, la alusión a riesgos y la manifestación de miedos que no suelen hacerse explícitos, lo que no concuerda con el modo de hacer universitario y menos si, como es el caso, está orientado a una discusión abierta. Por otra parte, las pocas referencias documentales son lejanas y no siempre universitarias. Uno se ve obligado a preguntarse: ¿Riesgos y miedos de quién? ¿Riesgos y miedos de qué? En cuanto a las referencias, ¿no hay en nuestro país documentos e investigaciones útiles? ¿O también éstos serían peligrosos? Y en cuanto al debate, no creo que haya que mantenerlo con un ministerio alemán o con el *Financial Times*. En todo caso, muchas de estas afirmaciones, un tanto misteriosas y nada explícitas (como la del «*riesgo político que a veces supone tomar decisiones valientes para la transformación de las estructuras universitarias*»), y las más explícitas si no se fundamentan, no pasan de ser opiniones.

5. En la larga Sección (III) sobre la enseñanza universitaria hay de todo: materiales de interés para el debate, como tipos de cursos y estudios, medidas detalladas para la reforma, acciones posibles para reducir las «*situaciones anómalas*» de repetidores y desertores o la creación de un órgano prospectivo asesor para la actualización del sistema universitario. Pero no escasea lo evidente, redundante y ambiguo. Ambigüedad incluso hacia el cambio, grave por venir de quienes viene, reflejan afirmaciones como ésta: «*Los académicos tienen sus propias estrategias definidas a partir de un marco conceptual de la Universidad definido desde hace doscientos años y que, hasta este momento, no ha necesitado demasiados cambios radicales*» (163).

Las viejas demandas a la enseñanza superior, que nos llegaban ya hace tiempo, tanto del ejemplo exterior como de necesidades propias, son constantes reclamaciones a lo largo de la sección: variedad y flexibilidad, de estudios, de titulaciones y de centros de enseñanza superior o terciaria, más allá de los propiamente universitarios. Como en España se ha ido justamente en la dirección contraria, la de la uniformidad y la rigidez, hoy y aquí el clamor es mayor, y las dificultades para lograrlas serán mayores.

Junto a la diversificación necesaria, amplia y urgente, se plantea con gran insistencia la formación continuada como dedicación importante para la nueva universidad. Esta exigencia es de otra naturaleza y no siempre tan evidente: si bien toda formación profesional que se mantenga actualizada debe proporcionar el perfeccionamiento en esas profesiones, casi siempre las empresas, especialmente las grandes y otras entidades relacionadas con el ejercicio profesional, han estado en mejores condiciones para facilitarla y han sido preferidas por los propios profesionales. El dinamismo y los cambios técnicos y profesionales actuales la hacen, a la vez, más necesaria y más problemática; pero es una opción a considerar en cada caso.

Destacadas ambigüedades aparecen al tratar la diversidad de las enseñanzas superiores. Una la constituye la llamada constante a mantener la unidad y a la vez la diferenciación de las enseñanzas universitarias. Los temores no parecen del todo legítimos ni, a veces, bien fundados. Se dice, por ejemplo: *en el marco de las instituciones de enseñanza superior, las universidades han sido consideradas entidades cuya enseñanza se propone cultivar la independencia intelectual de los estudiantes. Por consiguiente, han de asumir un papel de crítica y de conciencia social.* (174). Es evidente que la independencia intelectual y la actitud crítica no debe excluirse de ningún tipo de enseñanza, y menos superior.

6. La Sección dedicada a la investigación, la IV, constituye en sí misma un documento excelente, completo y bien informado sobre el estado y la organización de la investigación en nuestro país, enmarcado en el contexto exterior, especialmente de la UE, como corresponde. Pero no constituye una parte incorporable, tal cual, a un documento unitario que debe servir de base para la discusión de la investigación en las universidades. Una vez más, habría sido un buen apéndice complementario de un resumen más centrado en la investigación universitaria y su problemática, más allá de las referencias a la necesidad de mejorar la financiación, de apoyar la investigación básica, la constitución de equipos y la transferencia de conocimientos.

La verdad es que ofrece muchas y llamativas muestras de esa falta de adecuación a los fines del Informe. No tendría por qué empezar caracterizando, una vez más, a la Universidad, caracterización, por otra parte, no sólo superflua aquí, sino también confusa y reiterativa. También sobran supuestas aportaciones de los expertos en Sociología científica que no se justifican ni son evidentes.

De las ocho líneas de actuación general que propone para la investiga-

ción en nuestro país, constituyendo la parte más extensa y valiosa del documento, una es netamente universitaria, la octava y última, dedicada a los estudios de doctorado. Ciertamente, en el grado de doctor, o mejor en las actividades requeridas para su obtención, se concentran las mayores exigencias y posibilidades para el futuro de las universidades y otras instituciones que requieren del más elevado rango de la docencia y la investigación. Por eso resulta decepcionante, debido, quizá, a la orientación del documento originario, proponer llevar «a cabo modificaciones en el diseño del tercer ciclo, de manera que se prestigie el título de doctor», habiendo dicho en líneas precedentes que «en España los estudios de doctorado han sido modificados recientemente y no existe, por tanto, perspectiva temporal para analizarlos (255-256). Aun sin esa perspectiva, algunas consideraciones eran posibles y obligadas sobre el modelo introducido por el Real Decreto 778/98, de 30 de abril. (El Informe Universidad 2000 fue encargado el 18 de diciembre de 1998 y terminado en marzo del 2000.)

7. Una sección bien informada y estructurada se ocupa de la financiación, además de sustentarse en una expresa fundamentación política que trataré de mostrar. Se hace un análisis comparativo minucioso de la financiación pública y privada como mecanismo básico de las políticas universitarias. Se argumenta que, a pesar de su importancia crucial, la financiación, por abundante que sea, no basta para asegurar los objetivos de la política universitaria. Unas afirmaciones iniciales que, me permito transcribir a pesar de su extensión, muestran esta amplia perspectiva, nada frecuente al tratar la financiación. Dice:

*«se puede concluir que las políticas de financiación no bastan para garantizar por sí solas el logro de los objetivos de la política universitaria. La igualdad de oportunidades de acceso a la enseñanza superior no puede alcanzarse únicamente mediante becas o mediante la supresión de tasas, sino que requiere, en general, una mayor atención a la enseñanza primaria y secundaria para conseguir que todos los estudiantes completen con éxito estos niveles educativos. Tampoco la mejora del rendimiento académico de la Universidad puede lograrse únicamente a través de medidas financieras (como la elevación de las tasas por repetición de asignaturas o la supresión de las becas por bajo rendimiento académico). Al respecto, son necesarios estudios detallados acerca de los resultados académicos, por áreas y por centros. En este sentido habría que proceder a reformas tendentes al reforzamiento de la evaluación docente, a la revisión de los planes de estudio y al establecimiento de normas de permanencia.*

*Asimismo, la mejora de la eficacia de las universidades no descansa únicamente en reformas de sus modelos de financiación sino que requiere modificación de sus estructuras de gestión interna y también de sus órganos de gobierno...» (268).*

Más podrían ser las citas destacables. No me parece malgastar el escaso espacio disponible ofreciendo otra muestra de la amplitud de perspectivas con que se afronta la financiación, en este caso en relación con la calidad de las actividades universitarias y con los principios de equidad que deben orientarlas: *«Como ya apuntaba el Informe de Financiación de 1995, y la experiencia de una década de transferencias ha hecho patente, muchos de estos programas competitivos deben afectar al conjunto del sistema universitario español para incentivar la competencia y la colaboración entre todas las universidades y así favorecer la mejora de la calidad de todo el sistema... Para lograr estos objetivos parece necesaria la actuación de la Administración Pública Central... En un informe de la CRE sobre financiación se subraya la necesidad de que en los países de estructura federal se impulsen programas federales de financiación: la investigación, la movilidad de estudiantes y profesores, el desarrollo de programas curriculares conjuntos y los programas de innovación son ejemplos de actuaciones con efectos de difusión que pueden aconsejar una financiación federal»* (300).

En fin, y para no seguir transcribiendo textos que considero acertados, debo destacar la valiosa información cuantitativa comparada y las propuestas concretas y ordenadas para afrontar el cambio, incluyendo al final un pequeño modelo de simulación.

8. El cambio de sección es algo así como el cambio de estación en un clima continental. Para la transición al tema de personal (Sección VI) propongo este párrafo: *«Tampoco se pueden sugerir formas precisas de actuación en cuanto al diseño del estudio de las necesidades de recursos humanos. No obstante, cabe resaltar el hecho de que el proceso no es absolutamente lineal y sí, en cambio, plagado de interrelaciones complejas e interactivas, con progresivas situaciones de simulación»* (319). La Sección contiene frecuentes divagaciones, explicables, quizá, por sus pretensiones de totalidad. (Lo dominante en las primeras [10] páginas es la planificación estratégica y en algunas siguientes el principio de inducción.)

La Sección contiene, sin embargo, aportaciones útiles a los propósitos del Informe, el debate. Se recorren las categorías profesoriales actuales, mostrando las tergiversaciones hechas con algunos de los tipos establecidos por la LRU, se sugieren tipos nuevos o modificaciones de los existentes, reconociendo las dificultades que *«proceden de las especiales condiciones de la Universidad del futuro, que ofrece numerosos dilemas y a veces auténticas contradicciones, y el abismo entre el consenso (en cuanto al cambio de la misión de las universidades) y las actuaciones que las universidades han de llevar a cabo para afrontar esos retos»* (325-326). En sus propuestas llega a romper el mítico enredo de *«la indivisibilidad de las tareas de docencia y de investigación (que hay que reafirmar)... pero... para evitar el abuso de la mencionada indivisibilidad, deben tomarse medidas que logren que las universidades puedan contar con la persona más adecuada»* (329).

En resumen, se propone, entre llamadas a la prudencia y la preocupación

por evitar los abusos, diversificar y flexibilizar el profesorado. De las figuras actuales se mantendrían los cuerpos de catedráticos y titulares de universidad, se rescatarían las figuras del profesor asociado, del profesor visitante, del profesor emérito y de los ayudantes. Éstos y los profesores titulares tendrían dos posibles orientaciones, a la docencia o a la investigación, que constituirían figuras nuevas. La separación entre profesorado docente e investigador parece responder más a agobios pasados, ocasionados por la expansión estudiantil (la llamada masificación), que a visión de futuro, donde puede ser más fácil y más necesaria su integración.

Reclamando el diseño de la carrera académica y el establecimiento de incentivos y motivaciones, se dejan ver algunas dificultades que, por conocidas y muy arraigadas entre nosotros, provocan evidentes temores. La selección del profesorado destaca entre todos estos aspectos relativos al personal docente, y a él se liga el de su formación. En la lectura de todos estos apartados se va depositando en el lector un poso de escepticismo derivado de las repetidas constataciones de que la LRU había previsto figuras y medidas consideradas positivas que no se han aplicado o se ha hecho irregularmente.

Parece insuficiente el tratamiento dado a la formación del profesorado, inicial o continua. Se centra en el doctorado, pero, en primer lugar, éste sólo se refiere a la inicial y sólo a la formación investigadora. Para la formación continua también la LRU había introducido algún mecanismo que no se aplica o no adecuadamente. La formación inicial para la docencia universitaria sigue huérfana y olvidada, y hasta parece impensable. La Ley del 70 estableció unos amplios mecanismos para el profesorado de la enseñanza primaria y secundaria. Para la terciaria, ni entonces ni ahora se la considera. ¿Acaso se adquiere por investidura? La movilidad del profesorado dentro del país está prácticamente bloqueada desde hace bastantes años, y no por ley. El año sabático, para quienes disponen de él, se considera más un privilegio o premio que una oportunidad de puesta al día. ¿Nuevos rescates necesarios de la LRU para la actualización del profesorado?

Naturalmente, la selección del profesorado es el tema tradicionalmente más caliente, como foco y concentración de intereses con frecuencia no académicos: *«Esta discusión implica también a las autoridades de las Comunidades Autónomas con competencia en materia de gestión de la educación superior, que pueden sentirse tentadas a influir más en la vida académica de lo que se desprende de la rígida estructura legal»* (347). Se sugieren procedimientos que garanticen, a la vez, los intereses sociales y los universitarios, pero se advierte (de nuevo el pesimismo) que: *«Actualmente en España parece poco probable que el modelo conocido como de habilitación sea el más adecuado. Sin embargo, en el sector público ya existe... El sistema se emplea incluso en las universidades para la selección de la empresa más adecuada...»* (349). Y sobre la condición de funcionarios se dice antes (333): *«... el abuso que se hace de la función pública cuando bajo diferentes pretextos se postula que quien accede a un contrato en la universidad ya no tiene por qué abandonar ese u otro contrato hasta que aparezca la posibilidad*

de concursar a una plaza de funcionario». Y todos conocemos procedimientos para facilitar la aparición.

Cierto pesimismo, he dicho, y cierta ambigüedad también, hacia qué modelo de universidad queremos ir, la del futuro o la del pasado: «*Es difícil abordar la cuestión de los incentivos para el personal de un centro de enseñanza superior ya que éste es un lugar de encuentro de personas que, en muchos casos, está en la institución universitaria no precisamente por sus niveles retributivos sino por el ambiente y las condiciones que le permiten el desarrollo de sus vocaciones profesionales y científicas*»... (345).

9. Todo confluye aquí, en la mejora de la calidad de la institución universitaria, y ésta tiene en la evaluación y la acreditación, y en la previa planificación, sus soportes básicos. De esto se ocupa la Sección VII, una de las más breves y con un esquema más claro: cultura de la evaluación, la experiencia de evaluación y propuesta de un sistema de planificación, evaluación y acreditación. Como tal propuesta, breve y concreta, esta tercera parte reúne las condiciones para el propósito del Informe. Comienza con la descripción de «*un sistema coherente que comprometa a la propia institución así como al conjunto de los responsables del sistema universitario, Conferencia de rectores y Administraciones Públicas*» (380).

Merece especial atención la propuesta de crear, para toda España, una Agencia de Acreditación, independiente y eficaz, que sustituya el actual sistema de homologación y reconocimiento de enseñanzas *a priori* por otro *a posteriori* y siempre que se asegure su eficaz funcionamiento. Entre otras maneras, disponiendo de los datos relevantes y objetivos, teniendo en cuenta que muchos de los actualmente disponibles no ofrecen garantías, como ocurre con los resultantes de la evaluación del profesorado, a los que se refiere la Sección en sus últimas líneas: «*Por lo que afecta a la evaluación docente del profesorado los resultados no parecen satisfactorios por haberse desvirtuado el propósito inicial. Se sugiere, por tanto, proceder a un nuevo sistema de evaluación que reforme, transforme o sustituya el actual*». En contra de la opinión del Informe en estas recomendaciones, dudo mucho de que la meta sea poner la evaluación docente «*al nivel de aceptación que ha conseguido la evaluación de la actividad investigadora del profesorado*» (391). Primero, porque no se trata de conseguir prioritariamente aceptación del sistema por los profesores, sino de la *validez* del método para el fin que se persigue. Interés paralelo a la propuesta de una Agencia de Acreditación ofrece la propuesta gemela de crear las Unidades o Consorcios de Evaluación de las Universidades, que deberían estar lo más coordinados o integrados posible.

Los dos apartados iniciales, a modo de encuadre y antecedente del tercero, ofrecen, en cambio, algunas contradicciones y ambigüedades. La primera, sobre la cultura de la evaluación, que se da por bien asentada en nuestra cultura, general y universitaria, y no se justifica. Es contradictorio afirmar, por un lado, que «*la necesidad de desarrollar programas de evaluación de las distintas*

*actividades universitarias es ampliamente aceptada»* y, por otro, que *«las Administraciones Públicas y las universidades, en colaboración con otros sectores económicos y sociales partícipes de la calidad universitaria, deben proseguir los esfuerzos de sensibilización de la comunidad universitaria respecto a la cultura de la calidad, como elemento de equilibrio entre la autonomía universitaria y la responsabilidad social»* (360-361).

Sobre la experiencia evaluadora abundan las ambigüedades y contradicciones. El Consejo de Universidades ha impulsado varias iniciativas desde finales de los ochenta, la primera con *«resultados poco satisfactorios»* y la última constituye el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad, siguiendo la metodología del Modelo Europeo de Evaluación. A la elaboración de este Informe el Plan había completado ya tres convocatorias, por lo que no sería superfluo evaluar el Plan de Evaluación y evitar ambigüedades como ésta: *El Pleno del Consejo de Universidades reunido en diciembre de 1997 valoró positivamente el desarrollo del proceso de evaluación, si bien consideró que podría ser susceptible de mejoras en posteriores convocatorias.* Pero hay más, ¿cómo se puede valorar positivamente una evaluación en la que *«la debilidad más significativa ha sido la inadecuación de los datos disponibles»?* En efecto, su validez debe ser cuestionada cuando son facilitados por los centros evaluados, que deciden también qué estudios someten a evaluación. Sigo preguntándome, ¿cómo se puede considerar positiva si *«se trata de una primera valoración (positiva) que contrasta con las dificultades que padecieron la resolución de la primera convocatoria (nueve meses después de lo previsto) y la publicación de la segunda (dos años después), de modo que a pesar de haber transcurrido cuatro de los cinco de duración del Plan en septiembre de 1999 no había concluido aún la segunda de las cinco convocatorias anuales inicialmente previstas»?* (378). Éstos son «detalles» cuantitativos, sería bueno conocer los cualitativos, considerando separadamente evaluaciones internas, externas y finales. (Queda la curiosidad adicional de saber cuál ha sido el proceso en los demás países de la UE.)

10. Lógicamente, la Sección sobre los órganos de gobierno (VIII) debe resultar, a la vez, la mejor conocida y la más difícil de enjuiciar para los autores del Informe. Lógicamente, *«no faltan motivos para que, en este tema, las cuestiones ideológicas y políticas se presenten mezcladas, de forma intrincada, con las cuestiones meramente técnicas»* (397). Por otra parte, y por razones de estructura lógica del Informe, deberían haber sido situadas mucho antes, después de ofrecido el horizonte de esa nueva sociedad y sus exigencias universitarias. Allí se deberían haber considerado las funciones que deben desarrollar las universidades hacia el futuro y, seguidamente, su carácter autónomo y responsable, la más adecuada estructura de gobierno, organización y gestión, y desde luego la planificación, se la llame estratégica o no, como guía del gobierno, la gestión y la evaluación.

La autonomía es un rasgo esencial de las instituciones universitarias, a la vez que complejo y cambiante con los grandes cambios históricos; por eso

debe ser reconsiderada en estos momentos, máxime en España, donde la actual nació en un período de transición y demasiado ligada a la reivindicación de la autonomía política, en un estado centralista que salía de un régimen autoritario. En el Informe se destaca adecuadamente su contrapartida, la responsabilidad social, que debe concretarse. Pero es un tanto ambigua o indecisa la opción entre el tipo de organización colegial, burocrático o profesional, por un lado, y el disciplinar o por funciones, por otro. Parece que la dinámica de la nueva sociedad y sus exigencias no deja muchas dudas sobre cuál debe ser la apropiada, en la que se clarifique, entre otros enredos, el de la confusión entre la organización y las relaciones académicas y las de poder.

El Informe, aunque habría requerido más uniformidad en las diversas partes al respecto, aquí hace una opción decidida porque *«la estructura de gobierno debería orientarse claramente hacia un modelo más profesional, que potenciase la flexibilidad y la eficacia en la gestión y facilitase la rendición de cuentas a la sociedad»* (439), y abunda en propuestas apropiadas para una rica discusión.

#### 11. Para concluir:

— El Informe Universidad 2000 no es propiamente *un* informe sino *varios*, ya que no se han integrado sus partes, eliminando repeticiones y reducido su tamaño a lo sustancial, dejando para correspondientes apéndices el resto de la abundante información que contiene. Así sería más adecuado para su finalidad. El breve tiempo empleado en su elaboración ha tenido que ver, sin duda, con esta y otras limitaciones.

— El Informe, por otra parte, es «un informe» muy cualificado por la destacada posición u honda implicación que los autores y responsables tienen, o han tenido, en el gobierno universitario. Esto constituye, en algún sentido, una ventaja, pero en otros una limitación a tener muy en cuenta. Para lograr una visión más completa y objetiva de la situación son imprescindibles informes de los otros actores universitarios y de analistas externos, así como la toma en consideración de las investigaciones existentes y las que puedan encargarse, como a veces se sugiere en el propio documento.

— El Informe es muy benévolo al valorar hechos o comportamientos próximos o bajo la responsabilidad de sus autores y patrocinadores. Ejemplo, la evaluación universitaria que se viene haciendo y a la que ya me referí. Y muy crítico, en cambio, con otros sectores u órganos, como el profesorado, especialmente, y los departamentos. Del alumnado no se ha ocupado y es una de sus carencias mayores.

— La brevedad, obligada, de este comentario me impide transcribir las veces que se alude a la LRU, para señalar, con frecuencia, que en ella estaban previstas figuras o prácticas que no se aplicaron o se han tergiversado y que algunas de estas normas aún serían recuperables, por lo que el afán de sustituir esta Ley por otra no parece totalmente justificado, máxime si, como se dice, las mayores presiones para sustituirla provienen de una parte numerosa del profe-

sorado que intenta asegurar la estabilidad a sus variados accesos a la docencia, como ya ocurrió con la LRU.

— Por otra parte, los tiempos de las grandes reformas educativas ya quedan atrás. Parece más conveniente tener clara la dirección a tomar en la reorientación de la Universidad e ir adoptando decisiones parciales y secuencialmente ordenadas. Y entretanto, investigar aspectos de los que sólo contamos con opiniones, y, ante todo, los mecanismos que han permitido, sin mayores consecuencias, el incumplimiento de las leyes.

— No conviene olvidar que la LRU tuvo una gestación muy laboriosa y un nacimiento en un momento político crucial, la transición. Quiso responder a cuestiones muy importantes y pendientes de nuestra Universidad, que lo eran también, aunque de otro modo, del ámbito propiamente política, como la democratización y la autonomía. Pienso que en la consecución simultánea de estas exigencias en el ámbito universitario se produjo un mimetismo inadecuado y dañino para éste. Así, la democratización de la Universidad no sólo significó tratar de abrirla a toda la sociedad, sino también la participación impropia en la toma de algunas decisiones; y la autonomía prescindió de la responsabilidad de la gestión como contrapartida.

---

# El Informe Bricall como pretexto

Miguel Beltrán Villalva

Universidad Autónoma de Madrid

---

El *Informe Universidad 2000*, con sus casi quinientas páginas, constituye sin duda un documento de extraordinaria importancia e interés, destinado a marcar un momento preciso en el diseño y ejecución de políticas públicas para la educación superior. En él se tocan casi todos los aspectos imaginables de la institución de la que se ocupa, lo que hace imposible cualquier comentario que, como el mapa borgeano, sea de menor extensión que el propio *Informe*. En mi caso, pues, me limitaré a trastear en aspectos limitados de unos pocos temas, en los que terminaré apelando a mi propia experiencia: no por creer ingenua o presuntuosamente que sea más fecunda que la reflexión ilustrada que llena las páginas del *Informe*, sino porque con ella disimulo mejor mis escasas fuerzas para proponer análisis o soluciones que a mí mismo me parezcan razonables. Lo que sigue es, pues, un discurso que tiene más de *emic* que de *etic*, que toma el *Informe* como pretexto para reflexionar sobre extremos básicos de la Universidad pública española actual tratando de evitar tanto la complacencia como el masoquismo, y dejando en lo posible el *deber ser* para que sea puesto por el lector. En todo caso, creo que la prudencia aconseja evitar el arbitristo, la danza de reformas y contrarreformas y las grandes soluciones, y estimo preferibles unos tranquilos cambios popperianos que dejen respirar a nuestra Universidad, convaleciente aún de las turbulencias del último medio siglo.

## 1. LOS ESTUDIANTES

Hace cinco años escribía yo que, salvo el caso de la Universidad, ninguna institución o servicio público había sufrido en España una explosión tan grande de su volumen de usuarios<sup>1</sup>, y las cifras ofrecidas por el *Informe Universidad 2000* así lo confirman: de algo más de 170.000 en el curso 1959-1960 (unos 90.000 en realidad, si se tienen en cuenta sólo los estudiantes de Facultades y Escuelas Técnicas Superiores, y no los de las Escuelas de grado medio como Comercio y Magisterio, que entonces no formaban parte de la Universidad), hasta casi 1.600.000 en el curso 1998-1999 (vid. el cuadro 1 del *Informe*). En la práctica, pues, el número de estudiantes universitarios se ha multiplicado por diez en cuarenta años, lo que desde el punto de vista de la prestación de un servicio público tan especial como la educación superior supone una verdadera conmoción: un «terremoto», como suelo decir. Resulta así admirable que la Universidad española no se haya hundido, sino que mal que bien haya continuado durante todos estos años respondiendo a las demandas sociales, al menos a las más elementales: acogida (bien es verdad que no siempre admitiendo al solicitante en el Centro preferido), escolarización (pocas veces suficientemente satisfactoria), y obtención de un título por quienes logran concluir sus estudios (que son sólo una parte de quienes los comenzaron).

De todas formas, esa explosión del número de universitarios no puede entenderse como *masificación*, al menos si las cifras se comparan con las de países como Francia, Italia, Alemania o el Reino Unido: aunque en determinados aspectos España ofrece datos más abultados que los de alguno de ellos, no debe olvidarse que el nuestro es un país con mayor tasa de paro que los mencionados, en especial en los grupos de edad más jóvenes (lo que implica una invitación a prolongar la estancia en los tramos no obligatorios del sistema educativo), y que también se caracteriza por tener una endeble formación profesional, especialmente la de tercer grado, casi inexistente, con lo que se empuja aún más la demanda de estudios universitarios. En mi opinión, la verdadera masificación es la que existe con respecto a la capacidad instalada del sistema universitario: profesores, bibliotecas, laboratorios, aulas, servicios culturales, etc. Pues bien, por previstas razones demográficas, el incremento de estudiantes ya ha remitido, aunque su número absoluto no haya de disminuir de manera sensible a corto plazo.

## 2. ESCOLIO SOBRE EL PASADO

Pudiera parecer que propongo una suerte de autocomplacencia al celebrar que la Universidad no se haya derrumbado ante el aumento explosivo del

---

<sup>1</sup> Miguel BELTRÁN VILLALVA, «Sobre las Universidades Públicas en España», en *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 7, marzo de 1996, p. 81.

número de estudiantes, con lo que pretendiese ignorar su verdadera situación: este no es, desde luego, el caso. Por el contrario, me empeño en rechazar la mitificación de una antigua «edad de oro» universitaria anterior al desarrollo económico de los sesenta, cuya degradación nos hubiera conducido a la situación actual. Aquella Universidad, en la que yo estudié, era rigurosamente minoritaria (no llegaban a cien mil los estudiantes que poblábamos las doce Universidades públicas), prácticamente inaccesible a la clase obrera y a las clases medias bajas tradicionales. La actividad académica, al menos en las Universidades «de provincias», consistía solamente en dar y recibir clases: salvo contadísimas excepciones, no se investigaba ni poco ni mucho, entre otras cosas porque el profesorado no solía estar en ellas más que durante las horas en que había de dar sus clases. Clases que consistían normalmente en la paráfrasis de un libro de texto que, razonablemente memorizado, bastaba para aprobar el curso (cuando no se trataba de un mero dictado de apuntes que algún avisado con habilidades taquigráficas editaba luego a multicopista). Y poco más, pues no mucho más parecía interesar a una institución que, en una renuncia casi general a la vida intelectual y científica, se justificaba como expedidora de títulos que servían de pasaporte necesario (y no siempre suficiente, claro es) para incorporarse a la élite social. La vieja noción de «barrera y nivel» utilizada en los estudios de desigualdad define con precisión la función tradicional del título académico en España, incluso hasta época tan tardía como la década de los sesenta. Hasta entonces, los estudiantes cuyas familias vivían en la ciudad en la que radicaba la Universidad cubrían un espectro social relativamente más amplio que los del territorio circundante, ya que no había que hacer frente a los gastos de vivir fuera de casa (en uno de los pocos Colegios Mayores o en una de las muchas pensiones de estudiantes), y sí sólo al coste simbólico de la matrícula, y a prescindir del salario que eventualmente hubiera podido aportar el estudiante a la economía familiar. En cambio, quienes no tenían la suerte de vivir en una de las pocas ciudades con Universidad y, sin embargo, cursaban estudios de matrícula oficial, es porque pertenecían a familias al menos relativamente acomodadas, de modo que eran hijos de profesionales libres, funcionarios o empresarios en capitales de provincia y pueblos más o menos grandes, así como de propietarios rurales. Una clientela, pues, minoritaria por estar reclutada entre las clases sociales favorecidas por una desahogada posición económica, o entre grupos sociales poco favorecidos económicamente pero muy motivados para la meritocracia credencialista, como el de los maestros.

Acabo de mencionar la llamada enseñanza oficial, que exigía en principio la presencia del alumno, y en la que solían limitarse los exámenes a «lo que se había dado en clase». Pero había además una enseñanza libre, que no implicaba la asistencia a clase, y en la que «los libres» se examinaban de todo el programa, estudiado en un manual que frecuentemente era obra del catedrático de la asignatura. Y, por cierto, existía la extraña figura del «libre oyente», híbrido de libre y oficial, ya que siendo lo primero asistía a clase como los segundos. La enseñanza libre desapareció al crearse la UNED, concebida como Universidad

---

no presencial, apoyada en materiales didácticos preparados para el caso y en los recursos tecnológicos disponibles, como radio y televisión.

### 3. LA CREACIÓN DE NUEVAS UNIVERSIDADES

La transformación socioeconómica del país derivada del desarrollo económico hizo saltar la situación descrita, provocando primero un enorme crecimiento del número de estudiantes de bachillerato, y a continuación una avalancha de ingresos en la Universidad, con tasas de variación anual superiores al 10 por 100 en los cursos 1963-64, 1964-65 y 1965-66. Como ponen de manifiesto los datos aportados por el *Informe* (vid. de nuevo el cuadro 1), sólo en tres ocasiones más se vuelven a dar crecimientos tan espectaculares, aunque en el resto del período 1959-1999 la tasa siempre es positiva (con sólo tres excepciones), la mayoría de las veces superior al 5 por 100. En resumidas cuentas, y como antes indiqué, el volumen de estudiantes se multiplicó por diez (por quince, si se recuerda que Escuelas como las de Magisterio o Comercio no fueron integradas en la Universidad hasta mucho más tarde), en un proceso espontáneo y turbulento que no fue pensado por nadie, y en el que no se cuestionaron los supuestos sobre los que funcionaba la Universidad de la época anterior hasta que al final de los años sesenta se generalizó la movilización política y la protesta por la inercia de las instituciones públicas.

El proceso implicó dos arbitrios necesarios: la improvisación de profesores (los PNN, que fueron lanzados sin más trámite a impartir clases ante la urgencia de multiplicar los grupos para mantenerlos en tamaños tolerables), y la creación de nuevas Universidades, al principio con cierta parsimonia y más tarde atropelladamente (tanto para descargar de alumnos las Universidades tradicionales como para satisfacer las necesidades del clientelismo político territorial). Según el *Informe Universidad 2000*, en los últimos once años se han creado veinte Universidades públicas (desde la Pública de Navarra en 1987 hasta la de Cartagena en 1998), lo que supone crear una Universidad cada seis meses (o cada cuatro, si se toman en cuenta las doce privadas o de la Iglesia católica creadas entre 1991 y 1998). Cuesta imaginar cómo ha sido posible tan ingente logro, pues si la sociedad española se ha esforzado en destinar cantidades enormes a disponer los edificios que ha sido necesario levantar o acondicionar para la instalación de esas Universidades, parece increíble que se haya podido disponer de los profesores o de las bibliotecas imprescindibles. Y junto a la creación de nuevas Universidades hay que tener en cuenta la proliferación de Centros Asociados de la UNED, que se abren allí donde es posible conseguir recursos para instalarlos (haya o no Universidad pública en la ciudad de que se trate), en los que con frecuencia se imparten clases presenciales a los alumnos matriculados, con lo que muchos Centros terminan funcionando como verdaderas Universidades. Y no es raro que «las fuerzas vivas» que han logrado el Centro Asociado de la UNED lo utilicen precisamente como elemento de presión para

lograr la instalación en la localidad de Facultades «delegadas» de la Universidad radicada en la capital de la provincia o en alguna otra ciudad próxima.

El panorama descrito es, sin duda, complejo y contradictorio, pues si de una parte implica un poderoso mecanismo de redistribución de la renta y de generalización de la igualdad de oportunidades, de otra supone una fuerte erosión de la idea misma de Universidad, que puede terminar degradándose en una generalizada mediocridad.

#### 4. EL PROFESORADO

Decía más arriba que una de las variables que permiten hablar de masificación relativa de estudiantes era el profesorado, afectado por ella tanto en su número como en su reclutamiento, selección y estructura profesional del conjunto. Pues bien, el *Informe* señala en su epígrafe I.39 que «en 1980 más de las tres cuartas partes del profesorado [...] era personal contratado. La aplicación de la LRU estabilizó a la mayoría de estos profesores [...]. Posteriormente, el crecimiento del alumnado universitario ha propiciado la contratación de miles de jóvenes docentes, reproduciéndose nuevamente la situación de partida de la LRU» (frase que se repite casi literalmente en el epígrafe VI.13). La estabilización a que se refiere el texto fue llevada a cabo fundamentalmente imitando el procedimiento italiano de la *idoneità* (que en Italia se hizo de manera mucho más lenta y cuidadosa, y con mayores garantías académicas). Con él se incorporaron tantos PNN como fue posible a los Cuerpos de profesores numerarios (en proporciones muy variables en función de las distintas áreas de conocimiento), intentando acabar definitivamente con una situación que se consideraba poco razonable, ya que más de la mitad del profesorado estaba en precario. Pues bien, pese a que se idoneizó a la gran mayoría de los solicitantes, el número de los contratados volvió a crecer inmediatamente, ya que el déficit de profesores no disminuía, tanto porque seguía creciendo el número de estudiantes como porque se creaban nuevas Universidades para aliviar la presión sobre las existentes y para satisfacer las aspiraciones políticas locales, incluso las localistas.

Pero el mismo *Informe* pone en cuestión su afirmación, antes transcrita, de que se llega a la situación actual «reproduciéndose nuevamente la situación de partida de la LRU» (I.39): según los datos ofrecidos en el cuadro 24, *Personal docente de las Universidades Públicas. Curso 1997/1998*, en ese momento los profesores contratados suponían tan sólo el 45 por 100 del total: en veinte años, pues, y según el propio *Informe* (I.39 y VI.13 en relación con el cuadro 24), el porcentaje de profesores no numerarios se había reducido desde más del 75 por 100 («más de las tres cuartas partes») al 45 por 100 del total de 74.000 profesores del curso 1997-98, y ello en un período en el que el número de estudiantes había pasado de unos 650.000 en el curso 1980-81 a casi 1.570.000 en el curso 1997-98 (según el cuadro 1, *Alumnado Universitario en*

*España. 1960-1999*): el número de estudiantes se había más que duplicado (casi se había multiplicado por 2,5), en tanto que los profesores contratados no habían aumentado su proporción sobre el total de profesores durante esos veinte años, sino que la habían reducido en más de un tercio: todo un éxito logrado por la Universidad española (al menos desde el punto de vista cuantitativo, que es el que el *Informe* toma en consideración a este respecto).

Casi todos los profesores que no son funcionarios tienen en la actualidad el estatuto de Profesores Asociados (en flagrante contradicción con lo que la LRU dispone acerca de la condición de profesionales de reconocido prestigio que deben ostentar), ya que nadie quiere ser Ayudante porque es una figura en la que sólo puede estarse dos años, y tres más si se logra el grado de doctor, que obliga además a estar un año en otra Universidad si se quiere concursar a una plaza de Titular en la propia (y quizás incluso se rechaza por tener una denominación que no se considere «políticamente correcta»). En todo caso, lo que se cuestiona en la figura del Asociado es su precariedad laboral, ya que por muchas veces que se renueve el contrato no es un trabajo «fijo», y sus incumbentes aspiran a que lo sea, gracias a una suerte de *tenure*, o estabilidad en el empleo, lo antes posible (antes, incluso, de lo que es común en las Universidades del mundo anglosajón, que en tantos aspectos parecieron inspirar, con más o menos acierto, a la LRU). En todo caso, estos Asociados y Ayudantes imparten, en números redondos, la mitad de las clases, y es claro que las van a seguir impartiendo, por lo que resulta imperativo que el sistema universitario español amplíe sus posiciones docentes profesionalmente estables, bien aumentando las plantillas de los actuales Cuerpos docentes (con o sin una nueva idoneización), o porque se creen otras figuras, como las que propone el *Informe*.

Normalmente, los estudiantes no distinguen entre los diferentes tipos de docentes que les dan clase. De hecho, la LRU atribuye igual capacidad docente a Catedráticos y Titulares, y la práctica la extiende a Asociados y Ayudantes: cada uno de ellos es responsable de la enseñanza en los grupos que tenga encomendados, en los que explica la asignatura, examina y firma las actas. Todos los profesores hacen las mismas cosas, por lo que en ese sentido todos son iguales para los estudiantes (aunque algunos las hagan mejor y otros peor). Habría, pues, que hablar aquí de problemas de calidad, pero de manera deliberada me estoy limitando a algunas reflexiones, pocas y toscas, acerca de cantidades (por más que los problemas de cantidad se conviertan con frecuencia en problemas de calidad). Pero dejemos ahora eso, aunque no sin aludir, aunque sea sumariamente, a la debatida cuestión de la llamada *endogamia*.

Ha venido a generalizarse tal término para referirse a la preferencia que los candidatos locales a una plaza (de Titular o de Catedrático, pero también a las de Asociado y Ayudante) tienen sobre los de otras Universidades. La discusión acerca de los vicios o virtudes de la preferencia por el candidato local ha llegado hasta las páginas de opinión de los periódicos, pero, en mi opinión, sin relacionar tal fenómeno con otro muy generalizado en la sociedad española actual: el rechazo de toda forma de movilidad geográfica, particularmente la

que implique salir de la propia Comunidad Autónoma, o incluso abandonar la propia ciudad. Obviamente, no faltan explicaciones de este fenómeno, desde las económicas a las ideológicas, pero no me propongo discutir las aquí: sólo quiero relacionar *endogamia* y localismo, y señalar que éste es característico de la situación española de hoy, no de la de otros países comparables.

## 5. LA SOCIEDAD

Una verdad de perogrullo: la Universidad es para la sociedad, y más en el caso de las Universidades públicas, que prestan un servicio público. Servicio que consiste en atender la necesidad de educación superior, lo que no quiere decir que el objetivo de la Universidad se limite a preparar los profesionales que el mercado necesita: claro está que ha de hacerlo, pero desde luego no sólo eso, y ni siquiera en primer lugar. Valga como ejemplo que el desarrollo económico requiere investigación aplicada, pero ésta es irrelevante sin investigación básica, que no reviste un interés inmediato para el mercado y sí para la sociedad.

La Universidad, pues, ha de proveer a la sociedad de formación profesional, pero no es una institución para la formación profesional (aunque diversas Escuelas actualmente integradas en ella, como las de Relaciones Laborales, o Trabajo Social, o Magisterio, sí tienen atribuida una responsabilidad directa de formación de profesionales, para lo que confieren titulaciones específicas de primer ciclo). Pero la formación que ha de tratar de ofrecer la Universidad es más general, menos inmediatamente útil, dependiendo en último extremo de aprendizajes complementarios y extraacadémicos para que los interesados puedan prestar servicios profesionales en el mercado de trabajo. Por indicar instrumentos muy conocidos, el MIR para los Licenciados en Medicina; las escuelas de Práctica Jurídica para los Licenciados en Derecho; los períodos de prácticas en empresas, que cada vez son más corrientes no sólo para graduados, sino incluso para estudiantes de los últimos cursos, y hasta la preparación de programas de oposiciones para quienes aspiran a trabajar en una Administración pública, etc., son factores que median entre la formación universitaria y la práctica profesional. Mediación que, por ejemplo, reserva para la formación universitaria el familiarizarse con la teoría de la justicia o con las características de la encuesta, pero que desplaza a ese momento posterior el entrenamiento necesario para redactar demandas o cuestionarios. Todo ello va a contrapelo de la extendida convicción de que sólo lo útil importa, entendiendo por útil lo que cabe en la «caja de herramientas» profesional. Y es que con frecuencia las demandas que se hacen a la Universidad son tributarias de una caricatura de las nociones de qué sea «lo teórico» y qué «lo práctico», que identifica lo primero con lo especulativo, arbitrario e inútil, y lo segundo con el verdadero conocimiento.

La Universidad ha de transmitir a sus usuarios, pues, no sólo formación

---

profesional sino, sobre todo, una sólida y amplia formación general relativa al ámbito del conocimiento en que se ubicará la actividad futura del estudiante (el mundo de las ciencias físico-naturales, el de las ciencias jurídicas y sociales, el de las humanidades, el de las ciencias de la salud, por emplear delimitaciones convencionales), formación general que es condición necesaria para la posterior, y hoy imprescindible, actualización permanente de los conocimientos. Pero, además, la Universidad ha de ocuparse de otras dos cosas: de la ciencia, a través de la investigación y de la difusión de sus resultados, y de la cultura, empeñándose en mantener disponible una suerte de balance de situación en los territorios más variados susceptibles de consideración crítica (desde literatura, artes plásticas y música hasta filosofía y alta divulgación de los progresos de la ciencia)<sup>2</sup>. En resumen: limitar la Universidad a no ser otra cosa que un conjunto de Escuelas y Facultades profesionales conectadas directamente con el mercado<sup>3</sup> es tanto como eliminar una parte esencial de su *misión*, por emplear el término orteguiano.

---

<sup>2</sup> Se me ocurre que puede encontrarse un buen ejemplo de esta combinación de formación general, preparación profesional, investigación científica, compromiso cultural y alta divulgación en el conjunto o perfil general de los catálogos de editoriales universitarias tan conocidas como Oxford University Press o Presses Universitaires de France.

<sup>3</sup> «Es hoy evidente que la universidad debe estar conectada con el mercado, pero el mercado como una más de las esferas de la sociedad, no la única ni la privilegiada ni a la que hay que subordinarse pasivamente»: Luis Enrique ALONSO, «Universidad pública, no tan pública», en *El Viejo Topo*, núm. 109, julio-agosto 1997, p. 58.

---

---

# La reforma de la universidad en la sociedad del conocimiento

Emilio Lamo de Espinosa

Instituto Universitario Ortega y Gasset (UC)

---

1. He participado en al menos tres intensos debates históricos sobre la Universidad española: el del franquismo, en los años sesenta y comienzos de los setenta; el que lanzó la UCD alrededor de 1980, en preparación de la *non-nata* Ley de Autonomía Universitaria, y el del período socialista, centrado en la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria en 1983. Pues bien, el que actualmente sigo como observador, el cuarto en mi no muy larga vida, tiene el mismo defecto que los anteriores: excesivo protagonismo de los profesores y, sobre todo, de los catedráticos de universidad (de quienes tienen «voz»), con el consiguiente énfasis en el *qué hay de lo mío*, ya sea eso la estabilidad en el empleo o el control de la reproducción de los profesores (lucha que es, por cierto, lo que se dirime en el actual debate sobre la endogamia entre catedráticos y rectores: quién controla la reproducción, el «cuerpo» o la institución). Los profesores de universidad tendemos a creer que conocemos la universidad porque conocemos bastante bien una parte de ella; nada más falso. Cada profesor conoce su mundo pero la universidad es ya inmensa. ¿Qué sabe un catedrático de historia de los problemas de medicina, y viceversa? ¿Qué sabe un físico de los problemas de una escuela de empresariales o de los de enfermería? Como sociólogos sabemos que la objetividad es una conquista que se realiza reflexivamente contra las evidencias del sentido común, inevitablemente etnocéntrico. De modo que hay que descentrarse para mirar de frente. Intentémoslo.

Pues bien, si observamos el proceso con distanciamiento lo que vemos es

algo bastante nítido. Hoy hay en España sesenta universidades; cada capital, cada ciudad importante tiene la suya. Lo mismo que hace treinta años ocurría con los institutos de bachillerato: cada ciudad tenía el suyo. El millón y medio de estudiantes de universidad es el equivalente al millón y medio de estudiantes de bachillerato de hace cuarenta años. La universidad es, pues, hoy, en plena sociedad del conocimiento, el equivalente a lo que hace medio siglo era el bachillerato, en una sociedad industrial. De modo similar a como el bachillerato era, en la sociedad industrial, el equivalente a la enseñanza primaria en una sociedad agraria. Todo el sistema ha dado un salto hacia arriba impulsado por las exigencias de mayor cualificación humana que genera la sociedad del conocimiento. Y así se explica que los aproximadamente sesenta mil estudiantes de doctorado actuales sean, a su vez, el equivalente a los sesenta mil estudiantes universitarios de los años treinta. La cantidad transforma la calidad. La universidad de hoy es el equivalente al bachillerato, y el tercer ciclo de hoy el equivalente a la universidad. Y estas cifras, que muestran un crecimiento, muestran también un cambio cualitativo en las funciones de la universidad.

Como es bien sabido, la educación pública fue prioridad política desde los años cuarenta hasta bien entrados los setenta como consecuencia de muchos factores: la predisposición de los gobiernos socialdemócratas como garantía de igualdad de oportunidades en el marco del pacto social keynesiano, la creciente demanda popular de educación, la rápida absorción de los titulados por el mercado y, *last but not least*, la legitimación que a todo ello dio la teoría, recién descubierta, del capital humano. Los años setenta y ochenta generaron un vuelco liderado por Reagan y Thatcher. La crisis fiscal del Estado y la ideología privatizadora, por no hablar del alto desempleo de los titulados, llevaron a un frenazo en el gasto público en educación y, en no pocas ocasiones, a un dismantelamiento de los sistemas públicos acusados de gastadores, cuando no de depredadores, del presupuesto. El ex Secretario de Estado de Educación de los Estados Unidos, Riley, recordaba que hace pocos años eran muchos los que proponían nada menos que abolir el Departamento de Educación.

Pues bien, la situación vuelve a cambiar y la educación es hoy prioridad en la política de Clinton (aún no sabemos qué ocurrirá con Bush), en la de Blair y en la de Schröder, es prioridad en Francia y, al parecer, lo está siendo también en España. Asistimos al regreso de la educación a las prioridades de la agenda política que, no obstante, se realiza a veces por la puerta trasera de la política de empleo o de las demandas de I + D. Hoy, en los Estados Unidos —decía enfáticamente Riley—, *la educación es la palabra más poderosa de nuestro vocabulario político*; *la era de la información es la era de la educación*, y por ello *una mejor educación es everybody's business*, entendiendo *business* en su doble sentido de actividad y negocio.

Sin embargo, veinte años no pasan en vano y se trata de otra educación con otras prioridades. Utilicemos un esquema clásico para analizar esos cambios. Cuando Ortega y Gasset, hace ahora cincuenta años, formula su *Misión*

de la Universidad, atribuye a ésta tres tareas que se recogen en el preámbulo de la LRU y se reiteran en su artículo 1: la creación, transmisión y crítica de la cultura; la formación profesional; y el desarrollo de la ciencia. Con esa triple función, reiterada hasta la saciedad, Ortega sintetizaba las tres grandes tradicionales universitarias europeas. La francesa de las *Grandes Écoles*, centrada en la formación técnica de cuadros; la inglesa, Oxbridge, centrada en la formación cultural de élites y la formación clásica; y la alemana, que, a partir de la fundación por Humboldt de la Universidad de Berlín, iba a dar lugar a la universidad investigadora de finales del XIX, copiada después por las mejores universidades americanas actuales. La tríada ciencia-profesión-cultura ha sido y es el marco de referencia de casi todos los discursos sobre la universidad, española o no. La tarea de la universidad ideal era, pues, crear una élite social de excelentes profesionales técnicamente cualificados y con una sólida formación humana y cultural, algunos de los cuales se doblaban como investigadores que acrecentaban el *stock* de saberes a impartir. Las tres funciones se armonizaban de un modo casi natural.

Ahora bien, es evidente que el tránsito a la sociedad del conocimiento y la consecuente exigencia democratizadora (y eventualmente universalizadora) de la enseñanza superior modifican sustancialmente ese cuadro.

Para comenzar, la función formadora adquiere un peso y una relevancia acrecentada, tanto desde el lado de la oferta (pues los altos costes de la enseñanza exigen obtener de ella una mayor rentabilidad social) como desde el de la demanda (pues la enseñanza superior se concibe por los estudiantes más como inversión que como consumo). Y junto con el mayor peso de la función formadora, eventualmente puro *training* para una tarea profesional, aparece la exigencia de conexión con el «mercado de trabajo», ya sea bajo la forma de mercados definidos de demanda de técnicos, ya bajo la más (post)moderna forma de autoempleo e iniciativa empresarial. En todo caso, lo que se espera, sobre todo y ante todo, de la universidad es que forme buenos médicos, abogados o farmacéuticos, pero también economistas, matemáticos, ingenieros navales, técnicos en sonido, publicistas o periodistas, traductores, fisioterapeutas, asistentes sociales y un amplísimo y variadísimo catálogo de profesiones, incluidas las náuticas o las bellas artes. Una sociedad que demanda extensa formación técnica en casi todas sus actividades pide de su enseñanza postsecundaria que cubra esa evidente exigencia.

De modo que la función formadora de la enseñanza postsecundaria estalla en mil peticiones diversas, de variado contenido y alcance. La duración del período formativo, el nivel de enseñanza, la conexión con la práctica, los *skills* del profesorado, el alcance de las evaluaciones, todo ello varía de modo que el «sistema» universitario se sobrecarga de demandas de muy distinto signo y pierde, inevitablemente, su sistematicidad.

Pero, al tiempo, estalla también su función de producción de ciencia. La sociedad moderna reposa en la innovación como rutina, ha institucionalizado tanto la duda metódica cartesiana como el *sapere aude* kantiano, atrévete a

saber, osa saber. Esto, que era un eslogan revolucionario en la sociedad del Antiguo Régimen, es ya la regla y la norma. Más bien deberíamos decir: atrévete, si osas, a no saber, pues eso es ahora lo transgresor. Todavía durante el siglo XIX y buena parte de éste el espíritu progresista e innovador, racionalista, presente en sectores sociales importantes, tenía su contrapartida en orientaciones conservadoras, tradicionalistas, que miraban al pasado. La neofilia acelerada de los modernizadores se veía frenada por la neofobia de los tradicionalistas. Y así la ciencia se oponía a la fe y la religión, como los liberales a los conservadores, la vanguardia artística se oponía al arte *pompier* o clásico, o como la moda se oponía a los hábitos de todo tipo. Los progresistas o innovadores, que miraban al futuro, tenían la contrapartida, el freno, de los tradicionalistas o conservadores, que miraban al pasado.

Hoy ya no hay casi neofóbicos y el espíritu innovador e ilustrado lo abarca todo. Donde más se habla de innovación es en las reuniones de empresarios, justo el grupo que tradicionalmente era conservador; mientras que donde más se habla de conservación (del medio ambiente, de la biodiversidad o de la diversidad cultural) es en las reuniones de «progresistas». Los que siempre fueron progresistas, hoy tratan de conservar; quienes siempre trataron de conservar, hoy innovan. ¿Qué ha pasado?

Lo que ha pasado es algo central: que la civilización occidental, y por extensión todo el mundo, ha institucionalizado no el orden y la rutina, como todas las demás civilizaciones, sino, al contrario, ha institucionalizado la innovación y el cambio. Las nuestras son sociedades que, paradójicamente, se asientan no en la rutina, sino en el cambio; no en la continuidad, sino en la discontinuidad; que han hecho de la innovación su principio axial. La regla es, por así decirlo, que todas las reglas deben revisarse, que nada es sagrado ni seguro, que todo está sometido a crítica, a reforma, a cambio. Lo que más se aprecia y valora no es el espíritu conservador, sino el innovador; no el respeto a la tradición, sino su crítica. Sociedades, pues, que no respetan nada sino, casi podría decirse, el no respetar nada. Se diría que el espíritu del 68 ha acabado ganando pero, paradójicamente, no contra el capital, sino a su través. Es la duda metódica transformada en institución.

Pues bien, el mecanismo de esa innovación institucionalizada, rutinizada, es la ciencia, y el lugar o espacio social donde la ciencia se institucionaliza mejor es la universidad. De modo que éstas pasan a ser, literalmente, *knowledge factories*, como las denominó Clark Kerr, ex Rector de la Universidad de California. Y de modo similar a como, ya a finales del pasado siglo, los departamentos de química o electricidad de las mejores universidades alemanas dieron lugar a las empresas (aún existentes) de farmacia, química o electrónica actuales, en los años ochenta han sido los departamentos de informática o física de las universidades americanas los que han tomado el relevo en esta segunda (o mejor tercera, pues la primera es la del carbón y la máquina de vapor) revolución (post)industrial.

Con todo ello, con el casi invisible estallido de la función docente y el más

visible de la función investigadora, y como señaló acertadamente Daniel Bell en el libro que, aun hoy, sigue siendo el mejor análisis de la sociedad del conocimiento (*The Coming of Post-Industrial Society*, que se publicó nada menos que en 1973), las universidades pasaron de ser instituciones periféricas al sistema social a ser instituciones centrales.

Sobrecargadas de demandas, pues, también en su función investigadora, de modo que el estallido significa inevitablemente una especialización. Ni son todas las que están ni están todas las que son. Sólo unas pocas podrán ser universidades investigadoras, y ello sólo en algunos ámbitos. Por lo demás, si las universidades devienen fábricas del conocimiento, algunas fábricas de conocimiento devienen universidades investigadoras. La función investigadora desborda la institución universitaria y se amplía a empresas, que son fábricas de conocimiento, que son laboratorios. Y otro tanto ocurre con la función docente que, al estallar en mil especialidades, sometidas ellas mismas al ritmo de la innovación creciente, cambian sin cesar en número y composición y demandan un reciclaje constante, rompiendo el viejo esquema lineal de formación-trabajo para dar lugar a la demanda constante de formación permanente. Pues si el *stock* de conocimientos se dobla cada quince años (son, por supuesto, estimaciones), ¿cuál es el período de obsolescencia de la formación inicial recibida en una universidad? ¿Quince años, diez, cinco? Frente al esquema lineal formación-trabajo aparece otro en el que todo trabajador intelectual debe dedicar parte considerable de su tiempo laboral al reciclaje, una demanda que ha generado su propia oferta en seminarios, cursillos, congresos, etc., que desbordan también a la universidad.

En resumen, la sociedad del conocimiento hace que éste penetre por todo el tejido social tanto como recurso imprescindible para la producción o la gestión como en cuanto capital humano. En tales condiciones, pretender que una institución única, la universidad, privada o pública, pueda hacer frente a las exigencias globales de formación o de producción de ciencia sería tan absurdo como lo fue pretender que una economía centralizada sustituyera los mecanismos de demanda agregada y fijación de precios. Ni fue posible una planificación central de la producción industrial ni es ahora posible una planificación central de las necesidades formativas o de las exigencias del desarrollo científico-técnico. De modo que, inevitablemente, saltamos desde un modelo tipo «sistema universitario» centralizado y público a un modelo tipo «mercado» en el que los poderes públicos actúan más como reguladores que como ejecutores.

¿Y qué ha ocurrido, finalmente, con la función cultural? Mientras tanto, la función cultural de la universidad ha perdido relevancia. En parte, porque las presiones de la función formadora y la investigadora han privado a la universidad de la serenidad y la disponibilidad que demanda la crítica cultural. Los profesores fabrican (manufacturan) conocimientos, y son evaluados por ello. Los estudiantes adquieren técnicas útiles, y son evaluados por ello. La crítica de la cultura, el debate, exige tiempo, serenidad, disponibilidad, y nadie lo tiene ya, atrapados como estamos todos por las exigencias de la rentabilidad

docente-investigadora. Pero, sobre todo, la emergencia de inmensas empresas mediáticas que combinan diversos soportes (prensa, edición de libros, radio, televisión, Internet, cine), que necesitan imperiosamente contenidos que soportar (y vender), y para las cuales la cultura es un contenido más, ha ido fagocitando la tarea de la crítica de la cultura, ya sea de ideas políticas o sociales, de calidad literaria, originalidad artística o musical, etc. Los conglomerados mediáticos son hoy el espacio público de oferta y demanda de cultura, con una capacidad de penetración y una presencia y visibilidad que dejan obsoleta la anticuada tecnología universitaria. Ciertamente que quienes elaboran esos contenidos son, con no poca frecuencia, profesores de universidad, no periodistas, sino universitarios. Ciertamente también que quienes consumen esos contenidos culturales (y soy consciente de la demoleadora reificación del lenguaje que utilizo, más con ánimo de denuncia que de descripción) son ese 20 ó 40 por 100 de población activa que, por haber sido formados en la universidad, constituyen el mercado y el *target group* de la oferta cultural mediática. La nuestra es ya una sociedad repleta de intelectuales. De modo que el propio éxito de las universidades al elevar el nivel cultural y científico de la población ha generado un inmenso y rentabilísimo mercado de la cultura, que es hoy explotado por empresas mucho más poderosas y dinámicas que las universidades. Y a cuyas exigencias, prioridades, agendas y calendarios se someten los creadores de la cultura, en el fondo (aunque lo ignoren) trabajadores autónomos de las empresas multimedia. Incluso el éxito de algunas de las universidades de verano responde al dato obvio de que proporcionan contenidos con que rellenar los medios de comunicación en el páramo de noticias que suele ser el estío. La cultura es desde hace años (releamos a Simmel o Benjamin) industria de la cultura, con tanta importancia económica como la industria de los conocimientos, y más aún si la extendemos hasta abarcar el espectáculo (¿y no son cultura y espectáculo al tiempo la música, la ópera o el cine?). La principal industria exportadora de los Estados Unidos no es, por supuesto, General Motors, pero tampoco Microsoft, sino Hollywood.

Lo que no debería sorprendernos a los sociólogos. Por utilizar un símil conocido y en absoluto metafórico, si ya Marx observó cómo los artesanos habían sido expropiados de sus instrumentos de producción para dar lugar al trabajador manual o proletario, y Weber generalizó el esquema al trabajador no manual para dar lugar al asalariado burocratizado, al *white collar*, hoy pasa lo mismo con el trabajador cultural, expropiado de los medios de comunicación con sus audiencias, sin las cuales, simplemente, no existe. Pues si el medio es el mensaje (McLuhan), no es menos cierto que la audiencia es el medio (Znaniecki), de modo que en la cadena de construcción de la cultura lo prioritario es la audiencia (¡los *ratings!*), que define el medio, que define el mensaje, que a su vez elabora el creador.

El resumen que cabe hacer de este somero análisis de las funciones que Ortega asignaba a la universidad es así el siguiente: 1. Sólo con dificultades pueden las universidades asumir el reto de la creación y crítica de la cultura,

aun cuando sigan siendo ellas el espacio de adquisición de los saberes (técnicos, sin embargo) que permiten el acceso a la cultura (por ejemplo, las lenguas clásicas). 2. Las tareas de formación son tan variadas que resulta difícil pensar que puedan ser abordadas sólo por las universidades. 3. La creación de ciencia, aun cuando puede también ser asumida por otras instituciones, públicas (CSIC) o privadas (empresas), será sin duda tarea típicamente universitaria. Extraigamos ahora alguna consecuencia para la actual reforma de la Universidad española.

A raíz de la Ley General de Educación de 1970, pero acelerándose en las dos décadas siguientes, la Universidad española tuvo un proceso de crecimiento sin parangón. Los poco más de trescientos mil estudiantes de los años setenta se doblaron a comienzos de los ochenta y de nuevo en los noventa, hasta llegar al millón y medio actual. Para darse cuenta de la magnitud de ese crecimiento basta un dato que recuerdo perfectamente: en la primera mitad de los ochenta la Universidad española crecía en unos 50.000 estudiantes más al año, el equivalente, pues, a dos universidades nuevas a pleno rendimiento. Que atender esa demanda fuera la prioridad de cualquier gobierno resulta evidente.

Si ese escenario de crecimiento brutal lo proyectamos sobre unas estructuras obsoletas heredadas del franquismo y le añadimos la necesidad de adecuarse al marco constitucional de 1978, comprenderemos que el esfuerzo que ha realizado la Universidad española desde comienzos de los ochenta es simplemente enorme. Pues del franquismo heredaba unos planes de estudio obsoletos, un profesorado desmoralizado y absentista, una investigación ausente y, sobre todo, una administración ciegamente centralizada (un ejemplo: si un catedrático de La Laguna deseaba pasar de dedicación plena a exclusiva, eso lo firmaba el Director General en Madrid; yo fui el último virrey de la universidad y recuerdo las horas muertas firmando autorizaciones de todo orden). Además, la Constitución de 1978 establecía la libertad de cátedra, constitucionalizaba la autonomía universitaria, atribuía a las CC.AA. la competencia en todos los niveles de enseñanza, daba carácter profesional a los títulos académicos y otro sinfín de novedades que había que poner en marcha, lo que se hizo a través de la LRU. Si recordamos, además, que esa universidad de los primeros ochenta era, a pesar de todo, mejor que la de los años sesenta, y ésta mejor que la de los cincuenta o los cuarenta, podremos valorar en su justo término las quejas sobre la «decadencia» de la universidad. ¿Cuándo fue esa época dorada desde la que, al parecer, según algunos, hemos decaído? Ciertamente, no ha sido la única institución española que ha tenido que adaptarse con celeridad a un entorno de cambio. Pero sí una de ellas y, en mi personal opinión, con más acierto que otras.

Ese escenario es ya, por fortuna, pasado y obsoleto. La universidad se reformó en los años ochenta, se dotó de autonomía y estatutos, pasó a depender de las CC.AA., renovó sus planes de estudio y renovó la renovación, se dotó de profesorado estable (aunque no siempre bien formado) y, sobre todo, inició un esfuerzo investigador que es de esperar no se malogre. Además, la fuerte caída demográfica de los setenta ha llegado ya a la universidad. Y

puesto que ésta se encuentra con tasas de escolarización ya altas (del orden del 40 por 100 para el grupo de edad correspondiente), cuyo crecimiento es cada vez más difícil, la reducción del volumen de las cohortes se traslada casi por completo a la demanda de enseñanza. Con más de sesenta universidades dispersas por todo el territorio, y sabiendo (como enseña la experiencia) que nada incrementa más la demanda de universidad que la dispersión geográfica de la oferta, no es fácil que a corto plazo crezca esa tasa.

Y digo a corto plazo pues las tasas de escolarización postsecundaria pueden crecer y crecerán más a largo plazo. Me asombra comprobar que personas inteligentes y que sin duda se consideran demócratas todavía sueñan con la universidad elitista de los años treinta, como si no hubiéramos saltado desde una sociedad agraria a una postindustrial. Las tasas de escolarización postsecundaria (ojo, no digo universitaria y más adelante aclararé la diferencia) de Estados Unidos o Japón sobrepasan el 60 por 100, y Clinton se propuso elevarlas al cien por cien. Planes similares han sido elaborados por Jospin en Francia y por Blair en el marco de la *tercera vía*. Lo apoyo. Jamás he creído en las jeremiadas agoreras acerca de los males de la sobrecualificación, y a estas alturas es claro y nítido que el principal capital es el humano y éste se crea educando.

Pero mientras no iniciemos esa segunda fase, no ya de democratización sino de universalización de la enseñanza superior, que nos llevará del 40-50 por 100 de escolarización actual al cien por cien, como ha ocurrido ya en el bachillerato, la universidad ha entrado en un remanso que permite formular un eslogan: es la hora no de la cantidad, sino de la calidad. O, para ser más precisos, la cantidad deviene calidad. ¿Cuáles son, pues, las tareas?

La primera alude a la tarea formadora. Por razones variadas (y no todas admisibles), la Ley General de Educación de 1970 identificó enseñanza superior y enseñanza universitaria, es decir, incorporó a la Universidad española la totalidad de la enseñanza postsecundaria. Y aunque no pocas de esas incorporaciones se dilataron y no se efectuaron sino al comienzo de los años ochenta al amparo de la LRU, la realidad es que hoy la práctica totalidad de la enseñanza postsecundaria es universitaria. Este dato, de enorme importancia, contrasta con la realidad de otros países que tienen un sistema dual de enseñanza postsecundaria, el universitario y el técnico o profesional. La creación en los años setenta de las *Fachhochschulen* en Alemania, de los Institutos Universitarios de Tecnología en Francia o de los politécnicos ingleses testimonia de la necesidad de diversificar la formación postsecundaria al margen de la universidad. Otros países (los Estados Unidos) tienen un variadísimo muestrario de instituciones de formación postsecundaria, más de 1.200, de las que sólo una mínima parte son universidades investigadoras.

Pues bien, es evidente que el marco normativo que resulta sensato y adecuado para la formación de médicos, físicos o filólogos no es necesariamente el adecuado para las bellas artes, la musicología, las ingenierías técnicas o la enfermería. Que estas enseñanzas estén dirigidas por rectores catedráticos de

universidad, sometidas al Consejo de Universidades, obligadas a formar doctores, etc., es innecesario.

No digo (sería absurdo) que estas enseñanzas se separen de la universidad, pues su incorporación tuvo y tiene efectos positivos. Pero también los tiene negativos, y por ello digo sólo dos cosas. La primera es que su marco normativo debería ser distinto, mucho más flexible. La segunda es que su ubicación institucional no tiene por qué ser la universidad, y la reforma de la LRU debería contemplar la posibilidad de Universidades Técnicas o Centros de Formación Superior, al margen de las universidades y más vinculados a sindicatos y empresarios. La imprescindible diversificación y flexibilidad de la formación postsecundaria exige saltar más allá del marco normativo de la universidad.

Otro de los temas que parece necesitado de renovación es el referente al profesorado. Diré de entrada lo que, en mi opinión, no se ha ajustado a las expectativas o fue desde el principio un claro error. Dejando aparte temas de menor interés (como, por ejemplo, la unificación del Cuerpo de Titulares de Universidad con el de Catedráticos de Escuela, hoy *de facto* una realidad que entonces se vio con recelo), son cuatro las cuestiones que podrían abordarse: el régimen funcional del profesorado, la endogamia en la selección del profesorado, su régimen de incompatibilidades y el estatuto de los Profesores Asociados.

Periódicamente renacen las críticas a la funcionarización del profesorado. Ya desde mucho antes de la aprobación de la LRU he sostenido que se estaba mitificando un tema secundario. Ha habido y hay muy buenas universidades con profesores funcionarios (ej., la universidad alemana o la francesa) y muy malas universidades con profesores contratados (ej., la mayoría de las latinoamericanas). El problema no es el estatuto legal, sino el régimen legal previsto en ese estatuto. Así, ya sean funcionarios o contratados, los profesores son estables en todas partes como garantía de la libertad de cátedra. En un caso u otro puede haber (o no) mercado de profesores y libre selección por las universidades; pero, en todo caso, allí donde hay régimen funcional, éste es específico y propio. Por ello la LRU, aun conservando el carácter funcional, lo separó del régimen general de la función pública, creando una función pública universitaria *ad hoc*. Es cierto que la inercia y la incomprensión de muchas instituciones oficiales presionan hacia la uniformidad, por lo que, en mi opinión, sería necesario reforzar esa singularidad más que eliminarla modificando radicalmente el sistema hacia la vía contractual.

Y vamos a la endogamia. De entrada comparto sólo parcialmente su rechazo. Sé que nunca tiene buena prensa, pero debe decirse que si por endogamia entendemos que el profesor seleccionado es persona próxima al Departamento al que corresponde la plaza, entonces todas las universidades del mundo practican selección endogámica. No obstante, si por endogamia entendemos otra cosa, a saber, que el seleccionado es ya del Departamento que convoca la plaza, es decir, si hablamos de endogamia geográfica y no intelectual, entonces sí cabe la crítica, y si mal no recuerdo la primera llamada de atención sobre este

dato perverso se formuló nada menos que en 1987. Pero no olvidemos que las universidades sólo convocan plazas cuando disponen de algún candidato preparado para ocuparlas, ni que esa endogamia ha permitido que las numerosas universidades «de provincias» constituyan un cuerpo propio de profesores y dejen de ser lugares de paso hacia Madrid o (cada vez en mucha menor medida) Barcelona. En todo caso, sería un grave error atribuir la endogamia a la LRU, error que carecería de importancia si no fuera porque afecta directamente a las soluciones que se proponen.

De hecho, la LRU trató muy conscientemente de evitar esta endogamia al menos de dos modos. Directamente, fijando que *no podrán concursar a plazas de Profesor Titular de Universidad quienes hubieran estado contratados durante más de dos años como Ayudante en la Universidad a la que corresponda dicha plaza*, salvo que hubieran trabajado durante un año en otra universidad, nacional o extranjera (art. 37.4 del Proyecto de Ley). Indirectamente, permitiendo reclamar —por razones de contenido material y no de forma— contra las resoluciones de las Comisiones no sólo ante la universidad, sino en una alzada ante el mismo Consejo de Universidades (art. 43.3 del Proyecto). La primera norma —practicada en bastantes sistemas universitarios, como el norteamericano— trataba de forzar la circulación de profesores; la segunda hubiera establecido una suerte de tribunal supremo de los concursos. Desgraciadamente, ambas normas fueron declaradas inconstitucionales por el Tribunal Constitucional en una controvertida sentencia de 1987, no exenta de relevantes votos particulares en contra, sentencia que elevó la autonomía universitaria del art. 27.10 de la Constitución al rango nada menos que de derecho fundamental, y que sentó un precedente a mi entender perverso, que continúa (aunque quizás podría cambiarse ahora).

Pero es que la actual LRU, en su redacción vigente, en absoluto fuerza a endogamia alguna y querer leerlo así lleva inevitablemente a confundir la solución con el mal mismo. Sin duda, establece que dos de los cinco miembros de las Comisiones serán *nombrados por la universidad correspondiente en la forma que prevean sus estatutos*, pero en ningún sitio está escrito que esa forma sea la delegación pura y dura en el Departamento interesado. Es más, el Consejo de Universidades ha considerado en alguna ocasión elaborar una normativa objetivando ese procedimiento para evitar lo que la práctica (cómoda y electoralmente rentable, por cierto), no la ley, ha consagrado: que sea el Departamento, y no la universidad, quien nombra. Pues éste es el problema: que las universidades se han negado a coger el toro por los cuernos asumiendo la responsabilidad que la ley les encomienda. De modo que si la realidad consagrada es que sean los Departamentos y no las universidades quienes nombran a dos de los cinco miembros de las Comisiones eso no deriva de la LRU, sino del mal uso que las universidades han hecho de su autonomía. Y, por ello, toda universidad que desee acabar con su endogamia puede hacerlo ya y ahora, sin necesidad de ley alguna. Basta con que objetive el procedimiento de selección de sus dos representantes en las Comisiones, atribuyéndoselo a una

comisión universitaria, elaborando listas propias y sorteando, o por cualquier otro procedimiento.

Por lo demás, si hay endogamia con un sistema de selección del profesorado semicentralizado como el actual, ¿acaso disminuiría si pasamos a un régimen contractual? La experiencia nos da la respuesta: durante el período pre-LRU la endogamia en las oposiciones era nula pero la endogamia en la contratación era total. Y eso continuaría ocurriendo en el futuro por la sencilla razón de que los equipos rectorales, que deben sus votos al profesorado, delegarían más aún en los Departamentos el proceso de selección. Y dudo mucho que el mecanismo de «habilitación central y llamada posterior por la universidad» produzca ninguna mejora; al contrario, los tribunales centrales aprobarán a todo el mundo (así ocurrió en otro tiempo) para quitarse problemas, creando un cuerpo conflictivo de «aprobados sin plaza», y las universidades seguirán llamando a los suyos.

Se le está cargando el sambenito de la endogamia a la funcionarización cuando la causa es muy distinta: la falta de profesores y la abundancia de plazas, el enorme crecimiento de la universidad, que contrasta con el reducido crecimiento del número de profesores potenciales, de modo que, al final, en el 70 por 100 de los concursos, sólo se presenta un profesor: el de la casa.

¿Cómo solucionar este oligopolio de oferta del profesorado? Lógicamente, aumentando la oferta de profesores y reduciendo su demanda. Esto último exige retocar el porcentaje de funcionarización del profesorado, que la LRU establece en el 80 por 100, sin duda muy alto, pues entonces se contaba con el recelo de los Rectorados a convocar plazas, actitud que hoy ha cambiado por completo. Reducir ese porcentaje a un 60 por 100, por ejemplo, al tiempo que se revisa la figura del Profesor Asociado para ajustarla a la realidad (o se crea una nueva categoría), reduciría notablemente la demanda de profesores funcionarios.

Pero, sin duda, lo más importante es aumentar la oferta. Dicho en términos menos abstractos: es urgente revisar el estatuto y el sistema de recompensas del profesorado para que recupere su atractivo entre los jóvenes graduados. Hoy son pocos, y no siempre los mejores, quienes se sienten atraídos por una carrera en la universidad y, sinceramente, cuando vienen a verme estudiantes de los últimos cursos me cuesta mucho recomendarles ese camino. Creo que el Ministerio dio un importante paso adelante al establecer los complementos retributivos por investigación. Pero es una medida insuficiente y poco utilizada.

Pero junto a las recompensas económicas (podrían subirse mucho más esos complementos para los mejores profesores, incentivar la utilización por las universidades de la norma que permite pagar complementos en función de méritos y quizás revisar las normas de incompatibilidades, hoy ampliamente incumplidas) sería necesario reforzar también las recompensas simbólicas. Nuestros mejores profesores se proyectan cada vez más hacia los medios de comunicación o los asesoramientos técnicos a todo tipo de instituciones por-

que no encuentran dentro de la universidad espacio o ambiente para sus intereses. Ello no es malo, pues por vez primera ha abierto las puertas y ventanas de las universidades al entorno. Pero se empieza a correr el peligro de que dentro quede poco, salvo la estricta docencia.

Pero, sobre todo, ¿por qué es esto así? ¿Por qué las universidades españolas, a diferencia de muchas otras extranjeras, no están interesadas en seleccionar a los mejores? Creo que la pregunta debe reformularse para poder abordar un camino reformista. ¿Qué incentivos tienen hoy para seleccionar a los mejores? ¿Acaso tienen que competir en algún sitio? ¿Acaso no tienen su demanda garantizada? La Universidad española fue concebida en la LRU como un sistema público pero competitivo. No hay nada contradictorio en ello pues tal fue el sistema universitario alemán durante el siglo XIX (releamos los análisis de Ben David). Es más, la autorización para crear universidades privadas caminaba en la misma dirección: incentivar la competencia entre universidades. La LRU trataba de combinar la autonomía con la competencia: *el sistema de Universidades que resulta de la aplicación progresiva de esta Ley* —puede leerse en el preámbulo de la LRU— *se caracterizará por una diversificación entre las Universidades, que estimulará, sin duda, la competencia entre las mismas para alcanzar niveles más altos de calidad y excelencia.*

Desgraciadamente, esta previsión no se ha cumplido en absoluto. Se ha avanzado mucho en la autonomía y algo en la diversificación, pero muy poco o nada en la competencia, y ello hasta el punto de tergiversar el propio texto para «olvidar» el art. 25, según el cual *el estudio en la Universidad de su elección es un derecho de todos los españoles*, artículo que establece el distrito único y que sólo recientemente se ha puesto en marcha. Es más, estudios rigurosos ponen de manifiesto que el sistema universitario, antes nacional, ha sido capturado y desmembrado por las Comunidades Autónomas, se ha «comunitarizado» y desnacionalizado. Pues bien, la autonomía sin competencia requiere dosis notables de voluntarismo para no caer en el corporativismo. Lo que las universidades españolas necesitan es un sistema de incentivos que refuerce la calidad y no la rutina, la competencia y no el monopolio. Y en ese camino, como casi siempre, las leyes son secundarias y sistemas de evaluación o acreditación, así como mecanismos de financiación en base a contratos-programas o calidad, no requieren reforma legal alguna.

Por lo demás, tanto la presión aliviada de la demanda docente como la necesidad de mejorar la calidad del profesorado ponen en el primer plano toda una dimensión hasta hace poco casi olvidada: el tercer ciclo, la calidad de los programas de doctorado y, en conexión con ello, el papel de los institutos universitarios. La verdadera universidad del siglo XXI está ahí, pues tanto el primero como el segundo ciclos (diplomaturas o licenciaturas) son y serán inevitablemente *vocational training*. La ayuda a los doctorados de calidad, así como los incentivos a la movilidad de estudiantes y profesores en el tercer ciclo, deben incrementarse, sin olvidar en absoluto la presencia creciente (y muy positiva) de estudiantes latinoamericanos.

En resumen, la reforma de la universidad necesita, creo, no tanto leyes (en todo caso necesitaría deslegalizar muchas normas como, por ejemplo, las relativas a los concursos) como programas, y no tanto programas generales, sino específicos. Menos regulación y más control *a posteriori*. Más *accountability* y menos uniformidad. El riesgo que corre el gobierno del PP —y no es poco— es encenagarse en la elaboración de una nueva ley, lo que reabre el debate interpretativo sobre el sentido de la autonomía universitaria y las competencias de las CC.AA., con la consiguiente pérdida de tiempo y de dirección.

---

# Los informes sobre la universidad no progresan adecuadamente

Amando de Miguel

Universidad Complutense de Madrid

---

En las maltrechas Ciencias Sociales se cumple una constante etnocéntrica: cada uno habla de lo suyo. Así, los ensayos sobre la mujer los escriben las mujeres. Por lo mismo, los estudios que se hacen sobre la Universidad suelen venir firmados por profesores universitarios. Esa correspondencia se demuestra tanto por el elenco de colaboradores de este debate de la *REIS* como por el que se responsabiliza del «Informe Bricall». Confluimos aquí unos cuantos profesores a analizar el texto que otros colegas han escrito con el título apocopado de «Informe Universidad 2000». Todavía es más breve el título por el que se le conoce: «Informe Bricall», por su autor o mentor principal. A partir de ahora, el Informe sin más.

Al menos una cosa buena tiene la correspondencia indicada. Cuando los profesores debaten sobre la Universidad suelen mantener un vivificante espíritu crítico respecto del *alma máter* que nutre sus nóminas. Por lo menos que no se produzca la azorante dedicatoria que vi estampada, no hace mucho, en el tomo de una tesis doctoral. El doctorando había realizado su carrera en dos universidades, por lo que dedicaba, emocionado, el trabajo, su primera obra, a sus «dos almas máter». Ni qué decir que la tesis pasó con todos los honores. Lo de confundir lo nutritivo con el alma era asunto que no pareció preocupar mucho a los egregios catedráticos, empezando por el director de la tesis. No está el horno universitario para etimologías. Acaso para llevar la contraria, yo sí me voy a detener en los aspectos formales, léxicos, del Informe que es objeto

---

de este comentario. Me recuerda la desvalida prosa de los exámenes que uno debe corregir como profesor. Se respira, pues, un aire familiar, el que parece haberse empeñado en acabar con el castellano como idioma culto. A esto se reduce, al final, la tan traída y llevada «polémica de las humanidades».

No es mala cosa mantener el espíritu autocrítico con el que nos enfrentamos los profesores al hablar de la madre que alimenta la ciencia. Es el mejor de los usos universitarios. Si las empresas, los partidos políticos, los sindicatos, las instituciones cualesquiera utilizaran ese mismo sentido autocrítico, otro gallo nos cantara a esta nuestra sociedad, a su espíritu público, tan caquéctico.

El Informe no es un ensayo improvisado, un borrador espontáneo. No solo tiene una autoría colectiva. Ha sido debatido en «quince largas sesiones de trabajo», al decir de quienes lo firman. Ha sido revisado por una altísima comisión asesora. Ha pasado el escrutinio de dos sesiones informativas con los rectores universitarios y media docena de largos seminarios de expertos. Pues bien, después de tantos filtros, el texto adolece de lamentables fallos de redacción. Da vergüenza ajena tener que anotarlos. Podrían aceptarse en cualquier otro escrito profesional, y aun así con una gran liberalidad. Pero no deben ser tolerados en un texto que redactan los que proponen remediar los males de la enseñanza. Cierto es que el estilo de los catedráticos no tiene por qué ser buido cuando no se dedican al menester literario o filológico. Pero al menos debe exigírsele que no sea tosco.

Desde luego, el Informe ha pasado por el escáner ortográfico del correspondiente programa informático establecido para ese fin. Es una suposición que se demuestra porque sobran y faltan algunas tildes de modo sistemático. Se espolvorean sobre palabras que las llevan o no, según sea la frase en la que se incluyen. Es el caso de «quien», «cual», «como», «aun», «porque», entre otras. Pueden acentuarse o no, de acuerdo con la función gramatical que cumplan. Es algo que se aprende en la escuela primaria, pero que, por lo visto, resulta demasiado sutil para el programa informático de marras. El cual releva a los eminentes profesores, rectores y otros «gestores» universitarios de preocuparse de tales naderías. Así pues, nadie pareció darse cuenta de que el texto comentado era un caos gramatical por culpa de las palabritas que se pueden escribir con acento o sin acento porque significan cosas distintas.

No sería malo que solo se tratara de una cuestión de tildes, que «las pone el ordenador», según la sólita excusa de los estudiantes. El acento baila junto al género y los latines, como es el caso de «los currícula» (así, como palabra grave), que se repite mil veces. Quizá para variar, se emplea en ocasiones «el currícula» (igualmente sin tilde), incluso en el mismo párrafo junto a la versión anterior (p. 347). No es defensa que ese atropello lo hayan cometido antes otros textos oficiales del Ministerio de Educación. ¿Sería mucho pedir que se escribiera «los currículos»?

Si fuera solo una cuestión de pecadillos ortográficos, la cosa podría pasar. Pero es la sintaxis, el estilo, y al final la sindéresis, lo que se resiente. Cualquier lector mínimamente educado podrá comprobar que muchos de los párrafos del

Informe son ininteligibles. No es que contengan una alta densidad técnica; es que son simplezas. Resulta imperdonable que esos fallos acompañen a un texto que quiere reformar la Universidad, mejorar la calidad de la enseñanza. Poca autoridad vamos a tener, luego, los profesores para corregir exámenes y trabajos de los alumnos y doctorandos.

No me refiero al arte del estilo, sino al estricto dominio de la lengua como instrumento eficaz de comunicación. Tampoco me fijo en las erratas que a todos se nos deslizan ocasionalmente en los escritos cotidianos. Lo que señalo son deficiencias sistemáticas, sesgos que se repiten con nesciente contumacia. Por ejemplo, a los autores del Informe les gusta la fórmula horrrisóna del «es por esto que», o, peor, el «es por ello, que». Se repiten a placer.

El lector que se atreva a leer el Informe de corrido se tropieza continuamente con el abuso del adjetivo «propio», casi siempre prescindible. Llega a ser irritante cuando se reproduce tres o más veces en el mismo párrafo sin venir a cuento (p. 3 y *pássim*). La lectura se hace más tediosa por el recurso de las frases sesquipedálicas, hasta el punto de hacerlas ininteligibles. Hay caprichos léxicos, como el de confundir sistemáticamente los «requerimientos» cuando se quiere decir, supongo, los «requisitos». Se prefiere, incluso, la dudosa versión de los «prerrequisitos». Es la soterrada influencia del inglés, ya lo sé, que a todos nos confunde. Pero no por eso vamos a dejar de rebelarnos.

Por si mis juicios pudieran parecer gratuitos, someto a la consideración del lector algunos párrafos del Informe, para mí tan altisonantes como huesos:

«La conciencia clásica y tradicional de *new deal* se propone una estrategia de promoción del cambio acompañada de medidas *ex-post* destinadas a paliar o compensar los desequilibrios sociales y/o territoriales que acompañan a aquél» (p. 113).

«El goce de estímulos —de estímulos continuados— es un consumo hábil; un consumo que requiere unas habilidades que hay que aprender y cultivar. Es por ello que este consumo hábil de estímulos no es ajeno a la cultura. Al menos, en el sentido de que la cultura es proveedora de la redundancia necesaria para que dichos estímulos sean proveedores de satisfacción» (p. 122).

«Parece adecuado, pues, que las universidades y las demás instituciones de enseñanza superior concedan mayor importancia al asesoramiento de los estudiantes. Ello es obvio cuando se permite a los estudiantes la posibilidad de configurar sus propios itinerarios docentes [*sic*], aumentando la flexibilidad de los currícula [*sic*] con una mayor participación de materias a determinar por quiénes [*sic*] siguen los estudios e importan decisivamente las expectativas profesionales de los estudios que se cursan» (p. 191).

El último párrafo es la apoteosis de lo arcano. ¿Quiénes importan las expectativas y qué significa tal cosa? ¿No serán los itinerarios discentes, y no

docentes, puesto que son los de los estudiantes? ¿Por qué «curricula» va sin tilde y «quiénes» (relativo) con ella? Los otros párrafos no son menos confusos. ¿Qué tiene que ver la redundancia con la cultura y la provisión de estímulos para el consumo hábil? ¿Qué son esos misteriosos «estímulos» que se repiten cuatro veces en cuatro líneas? ¿Qué significa todo ese galimatías? El «aquél» (con tilde innecesaria) del primer párrafo, ¿a quién o a qué se refiere? ¿Qué es la conciencia de *new deal*? ¿Qué significa todo lo demás? No se me diga que los párrafos citados «están sacados fuera de contexto». Se podría comprobar que, si se lee el texto entero, la confusión es todavía mayor.

No puedo entretenerme más en aportar ilustraciones que demuestran la paupérrima redacción del Informe, enredado en la penosa elaboración de lo obvio. Al final, como no podía ser menos, los defectos de forma acusan la más preocupante falta de sustancia. Lo cierto es que, a la hora de proponer reformas, no se columbra el esperado avance del conocimiento. El cual es, por cierto, la principal misión de la Universidad. Bueno, por lo que se deduce del Informe, en lugar de misiones, sólo hay objetivos, estrategias, retos y ofertas. Es el nuevo léxico del supermercado de las ideas.

El Informe no es lo que pretende. Ninguna reforma como Dios manda puede promoverse con tal logomaquia. En el mejor de los casos, puestos a justificar el dispendio, el Informe es un instrumento eficaz para conseguir una mejor financiación de la Universidad. Supongo que sus autores son economistas, porque destaca la orientación economicista de todos sus capítulos. Mi opinión es que los problemas presupuestarios de las universidades españolas podrán ser agobiantes, pero no son los únicos. Me atrevo a decir que ni siquiera son los más urgentes o preocupantes. Por ejemplo, hay un hecho escandaloso que ni siquiera menciona el Informe: las universidades españolas, retorciendo la etimología, son cada vez más provincianas. Asombraría la estadística de cuántos estudiantes y profesores proceden, no ya del extranjero, sino de otras regiones. Seguramente es una proporción más baja que la de hace unos decenios. Las universidades se nos han hecho «particularidades». Estamos ante un problema político y cultural antes que económico. Es la raíz de otros muchos males. La denostada «endogamia» en la selección de los docentes no es nada cuando la comparamos con los criterios parroquiales que imperan. Después de todo, puede tener cierta lógica la promoción de un miembro del departamento que convoca la plaza. Lo que ya no se justifica tanto es la norma no escrita de que tenga que haber nacido en la provincia donde se asienta la Universidad. Cuando yo profesaba en la de Barcelona, se hacían bromas con el otro sentido que tiene la palabra *rector* en catalán, el párroco. (También se acepta así en el castellano antiguo.) Y eso que, por aquellos años, todavía podía presumir Barcelona de un merecido aire cosmopolita.

A pesar de que al Informe se le llena la boca con lo «interdisciplinar», no parece que el equipo redactor se haya compuesto con profesionales de distintas disciplinas. Por este lado, el Informe no peca de heteróclito. Las pocas voces autorizadas que se citan son de economistas. Da la impresión de que la refor-

ma de la Universidad va a consistir en una operación de «reingeniería» (palabra que se utiliza en el Informe con arrobo), algo así como una fusión empresarial. Parece que el trabajo se ha volcado demasiado del lado del interés bancario, dicho sea con respeto por las instituciones financieras. Pero el negocio de la Universidad debe ser algo más que conseguir domiciliar las nominillas de sus funcionarios en un determinado Banco. Aquí tendríamos que estar más cerca del «negocio de la salvación», que dirían los escolásticos.

Al menos habría que esperar de los redactores del Informe el sano espíritu autocrítico que caracteriza a los que profesan en la Universidad. En su lugar, hay una gran complacencia con el sistema heredado de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983. El lector ingenuo se atreve a sospechar que los autores del Informe tuvieron bastante que ver con la confección de la LRU. En cuyo caso estaríamos ante la vieja aporía de Juvenal: *Quis custodiet ipsos custodes?* Esa conexión se deja ver en el párrafo que atribuye a la LRU la consagración del modelo que incorpora la investigación a la enseñanza superior (p. 38). Una declaración así parece un exceso de «adanismo». La investigación científica, por mísera que fuera, se había realizado fundamentalmente por profesores universitarios desde los tiempos de Cajal. Precisamente, la debilidad española ha sido la falta de investigación fuera de los muros del Ministerio de Educación. A partir de 1970 se designa de Educación y Ciencia. Es ahora, en 2000, cuando se ha decidido que la Ciencia se aloje en otro Ministerio. Sería del mayor interés la opinión de los autores del Informe sobre esa novedad.

El Informe parece ignorar el problema fundamental: que los alumnos llegan a la Universidad cada vez con menos conocimientos. Sólo se nota un progreso en el manejo del ordenador, lo cual no asegura el dominio de otras materias sustantivas. Es más, pasan curso tras curso y esa nesciencia inicial no se remedia. Mi experiencia me dice que los estudiantes actuales no podrían salir airoso de los exámenes que resolvían los matriculados hace treinta años. Aún les resultaría más peliagudo tener que contestar a los exámenes que me hicieron a mí como estudiante en la misma Facultad. Y eso que los exámenes son ahora con libros y apuntes. Por cierto, la mayoría de los examinandos se bastan con sus apuntes. Los libros huelgan. Otra demostración del escaso progreso del saber es que los licenciados deseosos de medrar tienen que seguir matriculados en sucesivos programas, cursillos y maestrías. No es el ansia de saber lo que les impele a seguir estudiando, sino que lo aprendido en los cursos de licenciatura no sirve para encontrar trabajo. A partir de esa triste realidad, tendríamos que ponernos a pensar para proponer una reforma universitaria que mereciera la pena.

Tampoco hay que entusiasmarse con lo que podríamos llamar la taumaturgia de la ciencia. España va bien, como dice el eslogan político, es decir, la economía marcha admirablemente. Puede hacerlo con una Universidad entumecida. Es la mejor demostración de que la ciencia es un lujo. Aseguran los autores del Informe que «es aceptado actualmente que la ciencia y la tecnología contribuyen en casi el 50 por 100 al crecimiento económico» (p. 205). ¿Cómo lo

saben? ¿Eso es así siempre y en cualquier país? Ellos mismos reconocen que «el sistema de ciencia y tecnología español posee una capacidad muy reducida de innovación» (p. 242). Sin embargo, pocos países del mundo han visto crecer tanto su producción como España durante el último medio siglo. Habrá que preocuparse de la ciencia no solo por razones económicas.

Mi objeción contra el economicismo del texto comentado es el que tendría contra cualquier desmesura: provoca incoherencias costosas. Por ejemplo, considérese esta propuesta que aparece con tipografía destacada: «Se sugiere modificar los programas de becas con el fin de reducir o incluso eliminar el peso de los criterios académicos en su concesión para dar la misma oportunidad a personas de diferente condición económica» (p. 279). Hay que entender una condición económica «más baja», no «diferente». Aun así, la propuesta es un completo disparate. De entrada, las becas universitarias actuales apenas estiman lo que debe ser fundamental: el esfuerzo y el aprovechamiento académico del solicitante. Si todavía se rebaja más, hasta su «eliminación», el criterio académico, se puede llegar al desastre. Las becas universitarias pasarían a ser un rubro más de la Seguridad Social, no un estímulo para fomentar la aplicación de la inteligencia. Estaríamos ante una «bonificación» más, de las que ahora tanto se estilan. Con esa misma lógica, se podría llegar al absurdo de que los títulos de licenciado se concedieran a todas las personas cuyos ingresos estuvieran por debajo de la media nacional. Esa es la desmesura. Es donde se demuestra que, no por mucho estudiar Economía, amanece más temprano. Menos mal que la propuesta de las becas sin méritos académicos es una utopía retrógrada. Es decir, puede parecer perversa, pero no se puede poner en práctica. Hago gracia de la demostración.

Puestos a plantear utopías, por ver si tiran del carro, se podría imaginar la que sigue. En un plazo razonable, todos los estudiantes universitarios deberían poder seguir con aprovechamiento los cursos dados en inglés, que, lógicamente, existirían en todos los centros de enseñanza superior. Naturalmente, la condición previa es que pudieran seguir también los dados en español. Es la otra gran lengua de comunicación internacional y, casualmente, la única en que se pueden entender todos los españoles. El nivel de lengua castellana que se tendría que exigir a un estudiante universitario español, y no digamos a un profesor, supera ampliamente el que se manifiesta en el Informe. Ahí se ve que mi propuesta es rematadamente imposible. El Informe Bricall es la Biblia de los reformadores de la Universidad, de sus representantes más caracterizados. Sería un contradiós que se les exigiera volver a examinarse de Lengua.

El asunto más polémico del texto comentado es, sin duda, la opinión de que la selección de los profesores no debe hacerse por los colegas, sino por «quiénes [*sic*] detentan [*sic*] la representación y el gobierno de las instancias adecuadas» (p. 349). Se puede expresar mejor, pero se entiende. «Los profesores deben ser elegidos por los gestores», sería una redacción correcta. Al «quiénes» de la frase auténtica le sobra la tilde. Peor es decir que los gestores universitarios son los que «detentan la representación y el gobierno». En castellano,

«detentar» vale «retener y ejercer ilegítimamente algún poder o cargo público». En todo caso, han querido decir «ostentar», no «detentar». Es aproximadamente lo contrario. Al menos por su desconocimiento del idioma castellano, es claro que los autores del Informe más bien parecen detentar sus puestos de gobierno universitario.

La cuestión de fondo es todavía más grave. Aceptemos que hay no pocas arbitrariedades en la colación de los puestos de profesor por medio de las oposiciones. Es la lógica de que el maestro tiende a apoyar al discípulo o al de su misma escuela. Pero, si los colegas fueran sustituidos por gestores, la arbitrariedad sería suma. Se reforzaría el clientelismo político hasta un punto que no se ha visto desde las «oposiciones patrióticas» de la postguerra. Por cierto, ni en los momentos más totalitarios del régimen franquista se le ocurrió a nadie que los profesores universitarios fueran nombrados por la «jerarquía». Era el término para los que entonces ostentaban «la representación y el gobierno de las instancias adecuadas». El reglamento de las oposiciones a cátedra no era de Franco; venía firmado por Azaña.

Los problemas de la Universidad española, de su inadecuación a las necesidades sociales, no son solo económicos, ni siquiera centralmente económicos. Son problemas de cultura, en el sentido tradicional, más que antropológico, del término. Simplemente muchos gestores y profesores son asombrosamente incultos, incluso aunque pasen por ser reconocidos expertos. Es el resultado de muchos años de una mediocre calidad educativa en todos los grados de la enseñanza. Se ha ido perdiendo el sentido de la emulación personal, de la fruición intelectual, de la capacidad crítica. La mejor demostración de esta tesis catastrófica es la catástrofe del Informe examinado, su inanidad analítica, su miseria expresiva.

Hay datos más objetivos y comprobables. Bastará un ejemplo. Solo hay un país en el mundo con universidades centenarias, ahora mismo con más de medio centenar de universidades y sin ningún premio Nobel que enseñe en sus aulas. Ese país es España. La situación languidece desde los primeros decenios del siglo, con el caso singular de Ramón y Cajal. Ahora sabemos que fue una extravagancia. Naturalmente, a los efectos del cómputo científico no cuenta Severo Ochoa o los dignísimos premios de Literatura por razones que huelga exponer. Lo peor de todo es que ahora mismo no hay ninguna posibilidad de que surja un segundo premio Nobel científico en el enrarecido ambiente universitario español. Sería una verdadera excrecencia estadística, aunque a todos nos reconfortaría.

Si se adoptaran las propuestas del Informe, traducidas al castellano, resultaría una Universidad más inculta, más provinciana y sobre todo con más documentos y formularios. Hay algunos que se hacen por triplicado. Todavía se maneja ese monumeneto a la irresponsabilidad que es el «saluda». Todo ello culmina con la apoteosis de la evaluación continuada, institución que los autores del Informe consideran el bálsamo de Fierabrás para todos los males universitarios. Tampoco va a representar un gran cambio; no es más que el refuer-

zo de la tendencia actual. Lo único positivo del empeño del Informe es que los gestores universitarios van a disponer de más dinero y más poder. Es decir, lo positivo es sobre todo para ellos. Por eso al documento que comento se le conoce en los ambientes universitarios como «el informe de los rectores». Solo cabe una esperanza, que haya un nuevo plantel de rectores no parroquiales, con formación humanista. Por eso mismo, van a entender muy bien la necesidad de que la Universidad española se proponga la floración del saber en todas sus ramas.

---

# Universalizando la universidad

Jesús M. de Miguel

Prince of Asturias Chair, Georgetown University, Washington DC  
Vicepresidente Ciencias Sociales, COST, Comisión Europea, Bruselas  
E-mail: demiguel@eco.ub.es

---

Lo que más me llama la atención es que el *Informe Universidad 2000* no ha sido realizado por sociólogos/as ni tiene un conocimiento sociológico suficiente. Me pregunto para qué existe nuestra profesión, y conocimiento específico, si cuando hay que entender las relaciones entre Universidad y estructura social, y de ambas con el sistema político, los que escriben informes son aficionados. Para evaluar la Universidad —más aún si se pretende reformarla— hay que analizar cómo las fuerzas económicas globales y la tecnología están cambiando la interacción entre conocimiento, naciones, empresas y ciudadanos/as. Reformar una institución que en España tiene ochocientos años, y alcanza a dos millones de familias, requiere un estudio serio, con datos. El informe (citado como Ezequiel Baró *et al.*, 2000) es el sueño de una docena de mentes con escaso conocimiento sociológico sobre la Universidad en el mundo globalizado actual<sup>1</sup>.

El *Informe Universidad 2000* es una muestra de lo que critica: el nivel de

---

<sup>1</sup> Algunas ideas específicas se pueden ver en Jesús M. DE MIGUEL, Jordi CAÍS y Elizabeth VAQUERA, *Excelencia: Calidad de las universidades españolas* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2001), 540 pp., Jesús M. DE MIGUEL, Jordi CAÍS y Elizabeth VAQUERA, «Modelo de indicadores de calidad de las universidades», *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 16 (1999), pp. 29-62, y Jesús M. DE MIGUEL, «Reinventando la Universidad», *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 17-18 (2000), pp. 119-157.

análisis científico que se realiza en España<sup>2</sup>. Es un conjunto poco armonizado de diez estudios de otros tantos aspectos del sistema universitario español. Presenta algunos datos y tablas, pero apenas los analiza. En realidad, las tablas son copiadas de otros informes, sin un nivel de elaboración adicional. A pesar de su posible interés, apenas se comentan, sus enseñanzas no se aplican al informe. La bibliografía que se utiliza es muy limitada. No se mencionan los estudios nacionales e internacionales básicos, y apenas si hay referencias a otros países que no sean europeos. Esto es curioso, pues la propuesta final de reforma es fundamentalmente el modelo de enseñanza superior de Estados Unidos. Las citas bibliográficas no están incluidas en el texto accesible por red, con lo que es imposible medir el nivel de conocimiento sobre la literatura específica. El informe ignora los estudios mundiales más importantes<sup>3</sup>, y también la mayoría de las investigaciones sociológicas previas realizadas en España. Es increíble que los autores no hayan leído a Amparo Almarcha, Isidoro Alonso Hinojal,

<sup>2</sup> El gasto en I+D en España es 0,9 por 100 del PNB, con una tasa de 1.305 investigadores por millón de habitantes. El sistema de educación terciaria supone solamente el 1 por 100 de ese presupuesto. Para situarse en su lugar en el contexto internacional (los 53 países desarrollados del mundo), España necesita multiplicar por dos o tres su presupuesto en I+D, alcanzando por lo menos 2,5 por 100 del PNB; duplicar o triplicar su tasa de investigadores, alcanzando una tasa de 2.500 o incluso 3.000 investigadores por millón de habitantes; invertir las proporciones de su presupuesto, que actualmente son 52 por 100 de la Administración Pública y 40 por 100 de las Empresas; y duplicar o triplicar la aportación del sector de educación terciaria en el gasto en I+D.

<sup>3</sup> Se puede consultar la bibliografía del libro *Excelencia* anteriormente citado. Entre lo más destacable están los libros: Philip G. Altbach, Robert O. Berdahl y Patricia J. Gumpert (eds.), *American Higher Education in the Twenty-first Century: Social, Political, and Economic Challenges* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1999), 484 pp.; Burton Clark (ed.), *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan* (Berkeley: University of California Press, 1993); Arthur M. COHEN, *The Shaping of American Higher Education: Emergence and Growth of the Contemporary System* (San Francisco: Jossey-Bass, 1998), 495 pp.; Jan Currie y Janice Newson (eds.), *Universities and Globalization: Critical Perspectives* (Thousand Oaks, California: Sage, 1998), 339 pp.; Ronald G. Ehrenberg (ed.), *The American University: National Treasure or Endangered Species?* (Ithaca: Cornell University Press, 1997), 171 pp. (una recensión de este libro aparece en la *REIS* en 1999); Sandra L. Johnson, Sean C. Rush y Coopers & Lybrand (eds.), *Reinventing the University: Managing and Financing Institutions of Higher Education* (Nueva York: John Wiley & Sons, 1995), 401 pp.; Donald KENNEDY, *Academic Duty* (Cambridge: Harvard University Press, 1997), 310 pp.; Terrence J. MacTaggart (ed.), *Seeking Excellence Through Independence* (San Francisco: Jossey-Bass, 1998), 212 pp.; Jaroslav PELIKAN, *The Idea of the University* (New Haven: Yale University Press, 1992), 238 pp.; David Warner y David Palfreyman (eds.), *Higher Education Management* (Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1996), 242 pp.; David S. WEBSTER, *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities* (Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, 1986). La contribución más importante es la de The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, con sus numerosos informes de obligada referencia en cualquier estudio serio. Recomendando la lectura de Ellen CONDLIFFE LAGEMANN, *Private Power for the Public Good: A History of The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (Nueva York: The College Board, 1999). Un libro cuya referencia es obligada sigue siendo el de Clark KERR, *The Uses of the University* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1995), originalmente publicado en 1963, en su cuarta edición, con 226 pp.

Miguel Beltrán, Emilio Lamo de Espinosa, Amando de Miguel o Juan Monreal, entre otros muchos sociólogos/as que han tratado el tema en nuestro país.

La Universidad tiene —como ya es sabido desde Clark Kerr en *The Uses of the University*— cinco objetivos básicos: cultura, docencia, investigación, socialización y compromiso social. (El clásico libro no es citado en el informe.) Como organización, la Universidad concentra recursos y consigue ciertos niveles de productividad. El informe no distingue los objetivos ni los niveles de organización de forma sistemática. Poco se dice sobre el objetivo de cultura: la Universidad como sintetizadora y transmisora de una cultura global (pero no la «cultura occidental»), ni del objetivo de compromiso social (salvo referencias vagas a incluir representantes de la comunidad). Tampoco aparece el tema nacionalista, que es básico para entender las tensiones dentro del sector universitario español. El informe tampoco incluye el tema de estudiantes, salvo un apartado sobre becas. Los/as estudiantes no tienen un papel en el esquema de poder que se propone. No se debaten los temas de socialización ni de organización estudiantil. No debe, pues, sorprender que el informe sea inmediatamente atacado por los movimientos y asociaciones estudiantiles, con la acusación de que propone un incremento de los costes de matrícula. El *Informe Universidad 2000* nunca explica la subida del precio de las matrículas, aunque lo deja implícito. Propone conservar la aportación proporcional actual (24 por 100), pero dentro de un modelo de expansión presupuestaria (incremento de 22 por 100 por lo menos). Es, pues, partidario de la subida del precio de las matrículas. El informe tampoco diferencia las universidades privadas de las públicas, no se analiza la problemática especial del sector privado ni de los procesos de privatización que se están produciendo en el sector. Es, además, ajeno al proceso de corporatización de la Universidad que se está produciendo en todo el mundo. Es como si las universidades privadas no existiesen en España y sólo hubiese un sector público. El informe explica lo que hay, con algunas críticas a aspectos parciales. No plantea un análisis del impacto del proceso de globalización en la universidad del futuro, ni la forma de remediar los efectos (negativos) de ese proceso de globalización. Ni siquiera analiza el fenómeno de globalización en las universidades actuales dentro de un marco económico adecuado<sup>4</sup>. Trata el tema de nuevas tecnologías y su impacto en la educación a distancia, pero no debate un modelo de *universidad virtual*. Es un informe lleno de obviedades, con poca innovación<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Recomiendo la lectura del excelente estudio de Mauro F. GUILLÉN, *The Limits of Convergence* (Princeton: Princeton University Press, 2001), 282 pp.

<sup>5</sup> Un ejemplo de carencias de investigación es el propio informe. El capítulo primero incluye 35 tablas, con datos comparativos la mayoría. Pero el análisis que se realiza en el texto es mínimo. Solamente se cita algún dato global de esas tablas, sin realizar un análisis comparativo y causal adecuado. Es una muestra de la falta de utilización de los propios recursos estadísticos. La crítica fácil es al sector privado: «son consecuencias de la debilidad del conjunto del sistema de I+D español, en gran medida debido al bajo esfuerzo en I+D que realizan las empresas privadas» (Baró *et al.*, 2000: 40). A nivel proporcional comparativo, la Universidad española —según el

España mantiene una de las tasas universitarias más altas del mundo (tasa bruta de escolarización terciaria: 51), al menos de los países avanzados. Pero si España está tan atrasada en el sector universitario, no se explica que tenga una posición tan ventajosa en la tasa de estudiantes universitarios. Ya a principios de la última década del siglo XX, los/as nuevos matriculados en la Universidad suponen más del 40 por 100 de los varones y casi el 50 por 100 de las mujeres de su edad. Pero no se explica que el sistema sea tan poco productivo, pues apenas terminan la carrera la mitad de esas proporciones. El informe no analiza el proceso de feminización, que —junto con el proceso de expansión— es seguramente el más importante de la Universidad española. El que haya más mujeres no se menciona como una conquista; que existan más mujeres (profesoras también, superando el 33 por 100) no se considera como un objetivo futuro. Reconoce que las mujeres suponen el 54 por 100 de los estudiantes universitarios (58 por 100 de los/as que terminan la carrera) en España, pero no explica las razones por las que se ha producido ese crecimiento rápido, ni que las mujeres sean en estos momentos más numerosas que los varones.

El informe mantiene una opinión bastante crítica del profesorado, de los intereses corporativos de los/as docentes y del actual sistema de Departamentos. La reforma socialista de 1983 (Ley de Reforma Universitaria) no se pudo aplicar bien, según el informe, debido a los intereses corporativos del profesorado. Es un poco exagerado considerar que los problemas de la Universidad española se deben a los intereses del profesorado y del sistema de Departamentos, que además depende de una «tradición estamental legada por la Dictadura». Las actuales profesiones y los intereses profesionales no son un invento del general Franco. La división y competición de profesiones y Departamentos por recursos escasos es inevitable. Se acusa a los intereses de los/as profesores el alargamiento de los estudios, creando carreras de licenciatura o equivalente, lo que ha uniformado la enseñanza superior española y ha impedido su variedad. El informe insinúa que el problema fundamental de la Universidad española proviene del profesorado y, sobre todo, del sistema de Departamentos universitarios. Es una crítica que creo equivocada e injusta. El profesorado tiene serios problemas de salarios y de recursos. Con dificultad puede investigar. Achacarle los problemas de la Universidad española es incongruente<sup>6</sup>.

Se proponen inicialmente tres cambios: la consolidación de un sector no-

---

informe— realiza «demasiada» investigación si se la compara con la empresa privada. La concentración en Madrid es muy alta (más de un tercio de la I+D) y desigual. Pero el informe sólo incluye un estudio global con datos absolutos y porcentajes. Con ese nivel de análisis es imposible que llegue a conclusiones novedosas u originales.

<sup>6</sup> Además, hay una contradicción en el texto pues si se considera que los intereses departamentales son el motor del cambio, lógicamente, eso debería haber llevado a una multiplicidad de carreras distintas (en base a intereses departamentales); lo que no ha ocurrido. El sistema universitario español es poco flexible debido a los gobernantes y a los rectores (y equipos rectorales), no a los profesores.

universitario de enseñanza superior, el desarrollo de la educación continuada y la diversificación progresiva de la educación superior. No son tres propuestas originales, sino tendencias que ya se están produciendo en el mundo. Se reconoce que «los estudios se orientan abiertamente a satisfacer las demandas que emanan del mercado de trabajo» (Baró *et al.*, 2000: 148). Pero esto no es enteramente cierto, pues la propia Universidad crea demandas y no sólo de profesores. Por ejemplo, en investigación la Universidad es capaz de crear puestos de trabajo mediante su propia demanda. El informe aprovecha esas tres tendencias para sugerir cambios organizacionales en la Universidad que son desproporcionados. Además de estas tres reformas —enseñanza superior no-universitaria, educación continuada y diversificación de carreras—, se propone un nuevo modelo de enseñanzas (carreras) que el *Informe Universidad 2000* denomina «sistema flexible»; aunque en realidad es lo contrario. Es una de las invenciones más polémicas, y seguramente equivocadas, del informe<sup>7</sup>. Afirma la «incapacidad del sistema universitario establecido para promover estudios al margen del patrón único de licenciaturas y similares» (Baró *et al.*, 2000: 168). Para solucionarlo se propone un modelo de carreras doble, unas de «aproximación disciplinar» y otras de «aproximación profesional». En cada tipo pueden impartirse los tres ciclos universitarios: diplomatura, licenciatura/ingeniería y doctorado. Las carreras «disciplinarias» son más generalistas y científicas, mientras que las segundas «profesionales» son más aplicadas. No queda claro en qué grupo de las dos sitúa el informe a carreras como Medicina, Derecho, Económicas o Arquitectura. La clasificación en dos tipos no es fácil. El problema es que el informe pretende un sistema de profesorado y de organización docente diferente en cada una. El modelo permite definir una especie de *college* (copiado del sistema estadounidense) que es el primer ciclo de la «aproximación disciplinar». Es un objetivo fundamental del informe que no sabe bien cómo introducir en el sistema español, que es profesionalizante desde el primer año de estudios universitarios. El sistema español es complicado de transformar en un modelo norteamericano... ¡pero el informe lo intenta!

Las carreras de «aproximación profesional» para los redactores del informe requieren la creación de un nuevo tipo de profesores. Afirman —sin demostrarlo— que «los departamentos no son el lugar idóneo para su incorporación a la Universidad, sino otras nuevas estructuras que cada Universidad debería establecer» (Baró *et al.*, 2000: 171). No queda claro por qué los Departamentos no son el lugar idóneo para incorporar y formar profesores. La selección del profesorado es una tarea que sólo puede ser realizada por los/as propios colegas, que son capaces de medir el nivel de calidad científica de los/as candidatos. Cualquier otro sistema de selección es arbitrario. ¿Cuáles son esas nuevas estructuras que cada universidad debería establecer? ¿Con qué autoridad se afirma que cada universidad *debe* seguir ese modelo? ¿Cuál es la base científica

---

<sup>7</sup> Es difícil evaluarlo pues el nivel de concreción es bajo y las clasificaciones que se proponen no se entienden.

y documental de esas reformas que se proponen?<sup>8</sup>. El cambio de modelo de enseñanzas en España debe planificarse dentro de un proceso de educación superior universal (para al menos el 75 por 100 de la población), sin devaluar la ESO y el bachillerato<sup>9</sup>. Las personas que no acceden a la educación superior pertenecen actualmente a la mitad-pobre de las familias. Por ello, cualquier expansión tendente a la universalización de la enseñanza superior va a disminuir la desigualdad social. Es, pues, un objetivo deseable. La remodelación de la enseñanza superior española hacia un *college* sería entonces posible y deseable. Pero no conviene alterar la posición de carreta y bueyes: primero hay que expandir la educación superior a la población más necesitada, y luego cambiar la estructura de las carreras. No al revés. Si no, se corre el peligro que ese ciclo generalista (*college*) sea de calidad inferior, o incluso marginal.

El capítulo sobre financiación acentúa la necesidad que existe en la Universidad española de incrementar los presupuestos, el equipamiento de todo tipo, los recursos para investigación, los salarios del profesorado y las becas a los/as estudiantes. Pero, en mi opinión, no es un problema de incrementar *un poco* los recursos, sino realmente de duplicarlos. España, para ponerse a la altura de la Unión Europea, debe gastar el doble en enseñanza superior, y para acercarse a Estados Unidos debe al menos triplicar el presupuesto. El informe no pone énfasis en que se requiere más personal, con menos contrato precario, y además mucho mejor pagado (seguramente el doble de la media actual). El informe es partidario de una reforma del sistema de financiación, pero secundariamente al cambio de la organización de cada universidad. Ésa es la equivocación fundamental del informe. Sorprendentemente, el informe ataca la *gratuidad de la enseñanza superior*. Es ambiguo respecto de la subida de los

---

<sup>8</sup> Las llamadas carreras de «aproximación disciplinar» incluirían un primer ciclo generalista. Se proponen «unos itinerarios curriculares precisos, particularmente en la primera etapa de educación superior». Antes el informe define la diversificación, variedad y flexibilidad como tres características esenciales. Ahora contradice sus propias ideas proponiendo «itinerarios curriculares *precisos*». Parece referirse a la configuración de un *college* de cuatro años, general. Así se refiere a los estudios de carácter disciplinar de primer ciclo «de cuatro años de duración que, a su vez, se dividirían en dos tramos: un primer tramo, de carácter inicial, de una duración de dos años como mínimo, de tipo pluridisciplinar en buena medida, común a las grandes áreas científicas (ciencias, humanidades, ciencias sociales, ciencias de la vida, ingenierías) y un segundo tramo, de carácter especializado o más monodisciplinar» (Baró *et al.*, 2000: 178). Se refiere, pues, a los *two-years colleges* y los *four-years colleges*; y a la diferenciación entre los años de *freshman* y *sophomore*, por un lado, y *junior* y *senior*, por el otro. Es prácticamente el modelo de Estados Unidos. Es una organización que funciona bien en una sociedad en que una proporción alta de la población alcanza estudios superiores, pues permite una educación de primer ciclo (cuatro años) generalista, poco profesionalizada, denominada de *liberal arts*. Posteriormente se pasa al segundo y tercer ciclos, que se denominan *graduate studies*, bastante más profesionalizados.

<sup>9</sup> Hay que tener en cuenta que la tasa de escolarización terciaria (proporción de cada cohorte en la Universidad) es ya 88 por 100 en Canadá (con 10 estudiantes por profesor), 81 por 100 en Estados Unidos, 80 por 100 en Australia y 74 por 100 en Finlandia. En el caso de las mujeres, Canadá alcanza ya una tasa de escolarización terciaria del 95 por 100, Estados Unidos 92 por 100, Australia 83 por 100 y Finlandia 80 por 100. No se trata, pues, de una utopía.

precios de matrícula. Sobre ello ha habido una fuerte polémica y el informe no deja clara su posición. Empieza diciendo que la tendencia mundial es a subir el precio de la matrícula. Concluye que en el sistema español público la contribución familiar debe permanecer en el 24 por 100. Pero si se duplica el presupuesto general, eso supone doblar el precio de las matrículas. En contraprestación sugiere la expansión de becarios/as a más del doble (2,3 veces), y la cuantía de becas también a casi el triple (hasta 2,7 veces más). Pero en ningún lugar explica cómo se va a conseguir el dinero para financiar la Universidad ni para subir las becas cinco veces (5,1 veces). El informe nunca diferencia las universidades privadas de las públicas, lo que en un tema de financiación (y becas) es esencial.

El informe tampoco llega a ver uno de los cambios docentes más importantes de la Universidad, que es su *universalización*. Un objetivo importante es ampliar la enseñanza superior —sobre todo la educación universitaria— a la casi totalidad de los/as jóvenes. Por «casi totalidad» se entiende superar el 75 por 100 de la cohorte respectiva. Dado que la mitad de jóvenes que actualmente no acceden a la Universidad pertenecen precisamente a las familias con menos recursos económicos, el objetivo de universalización de la enseñanza superior es una conquista social considerable. Conviene programar e impulsar ese proceso de universalización, como en su día se hizo con el sistema sanitario. Es el cambio más importante que se puede conseguir en el sector universitario en el presente siglo XXI. Si se conserva el número de plazas universitarias —actualmente 1,6 millones de estudiantes— y el profesorado correspondiente, es posible llegar a ingresar en la Universidad a más del 90 por 100 de los/as jóvenes en la edad correspondiente antes del año 2015. No es un objetivo impensable. El éxito se debe a que, gracias a la bajada de natalidad de hace dos décadas, con los mismos recursos se puede ingresar en la Universidad a toda la población. Eso contando con que no se creen más universidades, lo que parece difícil de controlar. La universalización universitaria es, pues, un objetivo alcanzable. La mitad de cada cohorte de jóvenes que no ingresa en la Universidad es precisamente la que pertenece a familias con menos recursos económicos. La expansión de la educación universitaria es un potente factor de igualdad social, además de una conquista social. En la actualidad el sistema universitario español es un sistema barato y masificado. Tenemos tasas de estudiantes como los países más avanzados del mundo y presupuestos universitarios tercermundistas. Así no se construye una Universidad de calidad. Por eso, últimamente se habla tanto de «calidad» y «excelencia»: porque no se está consiguiendo, y el retraso relativo es cada vez mayor. España no tiene universidades-investigadoras de calidad, ni universidades que se puedan comparar con las mejores del mundo. El problema fundamental es el desfase entre el número de estudiantes y los recursos económicos. Dado que es impensable reducir la tasa de estudiantes universitarios, la única solución es aumentar drásticamente los presupuestos.

El coste de la Universidad española es 1,1 por 100 del producto interior

bruto (PIB), cuando la media de gasto en los países de la OCDE es 1,6 por 100 del PIB<sup>10</sup>. Para ponerse a la par, España necesita aumentar el gasto total en enseñanza superior al menos 45 por 100, eso suponiendo que la media de OCDE no aumente mientras tanto. Si el gasto se mide en dólares por estudiante la desproporción es mayor, lo que obligaría a elevar el gasto 65 por 100. Esta discrepancia señala que el sistema no se caracteriza sólo por una fuerte carencia de recursos totales (que deben elevarse 1,5 veces), sino también por una abundancia de estudiantes mayor que otros sistemas de enseñanza superior, por lo que España debería incrementar los recursos 1,6 veces. Estados Unidos gasta por estudiante de enseñanza superior —muchos de ellos/as en enseñanza no-universitaria, que es más barata— 3,3 veces más dinero que España. La regla de oro es, pues, que los recursos universitarios españoles se deben duplicar para nivelar la situación media de la OCDE, y triplicar para ponerse a la altura de los países más avanzados. El *Informe Universidad 2000* propone una subida mínima del presupuesto (22 por 100) que es insuficiente<sup>11</sup>.

El informe ataca la gratuidad de la enseñanza universitaria. Además de las acusaciones previas de que el sistema no alcanza la igualdad de oportunidades, y que además es regresivo, llega a afirmar que la gratuidad genera estudiantes malos: «La gratuidad de la enseñanza superior no sólo no promueve el esfuerzo de los estudiantes, sino que tiende a crear problemas de selección adversa, atrayendo a la Universidad a estudiantes que no tienen posibilidades de completar los estudios» (Baró *et al.*, 2000: 270)<sup>12</sup>. Es como afirmar que la gratuidad del

<sup>10</sup> España gasta en la educación terciaria el 17 por 100 del gasto en educación, que es el 5 por 100 del PNB. España gasta poco en educación, sobre todo poco gasto público (11 por 100), y muy poco en universidades, siendo el presupuesto relativo más bajo de Europa, junto con Italia y Portugal. España debería aumentar al menos un 20 por 100 el gasto en educación, aumentar entre 20 y 30 por 100 el gasto público, y conseguir al menos un incremento del 50 por 100 en educación terciaria. Debería reducir proporcionalmente el gasto público en secundaria y aumentarlo en primaria. Los datos comparativos de la Unesco son muy claros sobre estas necesidades.

<sup>11</sup> El ejemplo de la dotación de bibliotecas es importante. España tiene unos 54 millones de libros en bibliotecas (nacionales, públicas y universitarias), es decir, 1,4 libros por habitante. Junto con Portugal, es la tasa más baja de los países desarrollados en el mundo. De esos libros, unos 20 millones corresponden a bibliotecas universitarias. En el contexto de los 53 países desarrollados del mundo, España tiene el mínimo de libros y el máximo de bibliotecarios/as. Debe incrementar el número de libros en las bibliotecas universitarias por cinco. Debe aumentar proporcionalmente los libros en las universidades. La reposición actual del 6 por 100 es adecuada y conviene que se mantenga, pero no es suficiente el ritmo de reposición para superar las desigualdades existentes. En general, España debe duplicar o triplicar el volumen total de todas sus bibliotecas. Una universidad con menos de dos millones de libros no puede considerarse universidad-investigadora. Únicamente la Universidad Complutense de Madrid supera ese listón, con 2,1 millones de libros. La Universidad de Barcelona, que es la segunda, alcanza 1,5 millones. La media de las universidades españolas es 400.000 libros, una cantidad absolutamente insuficiente que habría que multiplicar urgentemente por cinco.

<sup>12</sup> No queda claro por qué el *Informe Universidad 2000* es tan contrario a la gratuidad del sistema universitario. Dedicaba bastante espacio y pone mucho énfasis en atacar la gratuidad de la enseñanza. No presenta datos ni evidencia que demuestren sus críticas.

Servicio Nacional de Salud atrae los pacientes más enfermos. La posición del informe contradice los deseos de igualdad social expresados al principio. Si el coste de matrícula aumenta, algunas familias no van a poder pagarla y, además, no pueden vivir sin el salario del hijo/a. La única solución es matrícula gratuita, junto con un sistema de beca/préstamo que realmente permita al estudiante vivir independiente de sus padres. Eso supone establecer becas/préstamos de más de sesenta mil pesetas mensuales, el triple de lo que se está pagando actualmente. A su vez, en un sistema de enseñanza superior que alcanzase al 75 por 100 de los/as jóvenes, con posibilidad de elegir cualquier universidad en el territorio nacional, al menos la mitad de esos/as jóvenes deberían recibir una ayuda que les permitiese vivir independientemente. El informe nunca tiene en cuenta ese modelo ideal, aunque trata de aproximarse con una duplicación de la proporción de becarios y de la cuantía de becas. El proceso de universalización de la enseñanza superior va a cambiar radicalmente cualquier planteamiento sobre el coste de matrícula.

El informe propone quitar la tarea de selección de profesorado a los colegas y al Departamento, para concentrar el poder en «la institución», es decir, en el rectorado y gerencia. Establece «la necesidad de profundizar en el establecimiento del perfil de las plazas a concurso, perfil que debe ser definido por la institución —en el desarrollo de su plan estratégico— y no por el grupo de personas —de un departamento casi siempre— que podrían intentar sólo favorecer a uno de sus integrantes» (Baró *et al.*, 2000: 323). El sistema de concursos actual incluye profesorado de otras universidades. El informe propone que la elección del candidato ganador en los concursos sea realizada por administradores o el equipo rectoral, y no por colegas del mismo área de conocimiento. ¿Cómo van a evaluar los conocimientos científicos? Los/as administradores saben administrar, pero desconocen las materias científicas que hay que evaluar y la calidad de la investigación específica. El informe se inventa una estructura de profesorado en tres carreras, que explícitamente denomina: 1) *carrera académica*; 2) *carrera meramente docente*, y 3) *carrera exclusivamente investigadora*. Estas tres carreras dan origen a siete tipos de profesorado: ayudante, ayudante doctor, profesor asociado, titular docente, titular investigador, profesor titular de universidad y catedrático. Es decir, la innovación es que haya dos tipos de ayudantes y tres tipos de titulares. Nunca explica el informe las diferencias salariales de estos siete tipos. Tampoco cómo se pasa de una categoría a otra. En otra parte del informe se habla de la necesidad de introducir flexibilidad en la Universidad y menos reglamentismo, para lo que sería bueno que cada universidad se organizase como prefiera. Pero, en cambio, aquí establece un sistema incluso más rígido y estratificado que el actual, *inventando la figura del profesor que no investiga ni tiene doctorado*. La posición del informe es que para enseñar en la Universidad no es necesario el doctorado. En mi opinión, la figura del «titular docente» es un invento anacrónico. En el informe la propuesta de reforma de las carreras docentes es disparatada.

El problema fundamental para llevar a cabo la reforma que propone el

informe es que España apenas necesita ya una expansión de profesorado. Pero, en mi opinión, requiere un incremento considerable de los salarios y las condiciones de trabajo del profesorado. Como el alumnado está estabilizado en torno a 1,6 millones de estudiantes y la tasa de estudiantes por profesor (17) no es muy alta, las posibilidades de incrementar en números absolutos el profesorado actual son limitadas. La reforma supondría una reestructuración del profesorado que ya existe en la Universidad, lesionando seguramente derechos adquiridos de muchos. No creo que la reforma que propone este informe se vaya a aplicar nunca. Si se hiciese, la calidad de la Universidad española descendería aún más. Es una reforma absurda y anacrónica<sup>13</sup>. La combinación de una selección que no es realizada por la profesión, con tres carreras académicas y siete niveles de profesorado, supone una situación desfavorable para elevar la calidad de la Universidad española. El informe propone aumentar la contratación temporal y con dedicación parcial. Si, además, se institucionaliza la separación de docencia e investigación, no se demanda el doctorado para ser profesor y se excluyen los criterios de investigación científica en la promoción del profesorado —como propone el informe—, el resultado final puede ser nefasto. No se entiende cómo el equipo redactor ha podido llegar a semejantes conclusiones. Son todas las medidas contrarias de las que serían necesarias para elevar el nivel de calidad de la Universidad.

La organización es el tema principal de la reforma de la Universidad, según la propuesta del *Informe Universidad 2000*. Sin embargo, aparece hacia el final, como si fuese consecuencia de la reforma de las diversas partes de la enseñanza superior. El capítulo se limita a decir lo que ya existe, a describir la situación salpicándola con alguna crítica ligera. Sólo hacia el final presenta, muy breve y esquemáticamente, una propuesta de modelo de estructura de gobierno. No es muy diferente de la actual, aunque incluye algunos rasgos típicos de las universidades de Estados Unidos. Termina con una propuesta que pretende dar más poder a los rectores. La reforma de un *modelo de estructura de gobierno* común a las universidades es la siguiente<sup>14</sup>. Primero, propone la creación de un órgano

<sup>13</sup> El informe critica la endogamia del sistema actual de concursos de profesorado. Se inventa un *nuevo sistema de concursos de profesorado*. Considera que en España hay una «ausencia de una auténtica carrera académica». No queda claro a qué se refiere con ello. Afirma que «sería muy conveniente que, en los próximos años, se insistiera menos en los procedimientos para la selección del profesorado y más en las garantías de una adecuada formación del mismo» (Baró *et al.*, 2000: 346). No son incompatibles. Pasa luego a explicar un nuevo sistema de selección de profesorado, que no va a tener tan en cuenta la investigación científica de los/as candidatos: «Conviene reflexionar acerca de la oportunidad de modificar parcialmente el peso excesivo que ha tenido hasta ahora el currícula de investigación en los procesos de acceso a las plazas de docencia-investigación» (Baró *et al.*, 2000: 347). Es lo contrario: el peso de la investigación científica en los concursos ha sido reducido, y ello explica que la Universidad española sea tan poco competitiva a nivel internacional. El informe recalca que el profesorado que se va a dedicar a docencia no debe ser medido con otros criterios que no sean docentes. Afirma que no se requiere doctorado para ser profesor. Me parece una posición suicida.

<sup>14</sup> Supongo que la estructura que se propone es solamente para las universidades públicas. Nada se dice de las privadas.

de gobierno máximo que sea único, es decir, agrupando dos actuales: la Junta de Gobierno y el Consejo Social. «El órgano máximo de gobierno (equivalente a la Junta o Consejo de Gobierno de la Universidad) podría estar formado tanto por miembros de la comunidad universitaria como por representantes de los intereses sociales y de las administraciones y entidades que apoyan a la universidad» (Baró *et al.*, 2000: 439)<sup>15</sup>. En segundo lugar, se propone una «simplificación organizacional»<sup>16</sup>. El informe sugiere un cambio organizativo, en la línea de las universidades estadounidenses, con enseñanzas disciplinares y profesionales, cada una de ellas con su administración propia. Pero más importante que esa copia del modelo de Estados Unidos (sin citarlo) es que el informe propone dar mucho más poder a los rectores: todo el poder ejecutivo dentro de la universidad. Junto al rector prevé una gerencia y administración más managerial<sup>17</sup>.

El *Informe Universidad 2000* no presenta una reforma estructurada de la Universidad española, sino una serie de objetivos dispersos y concretos, en contradicción unos con otros. Se inicia explicando que la educación superior no-universitaria es muy importante, pero luego no la analiza. Tampoco realiza una crítica sistemática, ni un análisis científico, del sector universitario español. La Universidad española no necesita reinventarse, sino *universalizarse*. Ya existe, y funciona moderadamente, sobre todo teniendo en cuenta los recursos que utiliza. El retraso español no es de *modelo* de Universidad, sino de *recursos* y equipamiento. *Informe Universidad 2000* es un esfuerzo ingente de escritura, que equivoca la forma de elevar la calidad de las universidades españolas. El objetivo no debe ser cambiar toda su organización, sino dotarla de medios. No conviene cambiar de nuevo el sistema de Departamentos y de Áreas de Conocimiento. Estratificar aún más el profesorado, aumentando los contratos a tiempo parcial, es una equivocación. Dedicarse de lleno a la educación a distancia, olvidando la educación presencial, es poco inteligente. En las universidades públicas basta con algunos cambios necesarios y, sobre todo, con una inyección considerable de recursos en presupuesto, equipamiento y salarios.

<sup>15</sup> Parece estar pensando en un *Board of Trustees*. Estoy de acuerdo, pues la existencia de dos cabezas —Junta de Gobierno de la Universidad y Consejo Social— lleva a que se obstaculicen mutuamente.

<sup>16</sup> La propuesta es un poco enigmática, y por eso la copio literalmente: «Debería simplificarse la estructura, composición y competencias de los órganos colegiados. Esto significa que deberían mantenerse únicamente los órganos adecuados para el correcto gobierno universitario, su composición se reduciría a proporciones razonables para su funcionamiento eficiente, y sus competencias —salvo en el caso del máximo órgano de gobierno— deberían ser fundamentalmente de asesoramiento, propuesta y control» (Baró *et al.*, 2000: 439). Si entiendo bien, se propone un control bastante más centralizado, con todo el poder ejecutivo en el rector y en la Junta o Consejo de Gobierno de la Universidad, que integraría al propio Consejo Social y que estaría presidida por el rector. Los demás órganos de la universidad serían consultivos o de gestión, pero no decisorios. Se propone, pues, un sistema mucho más centralizado.

<sup>17</sup> Es sorprendente que un informe financiado por la CRUE, y cuyos autores han sido nombrados por los rectores, proponga dar mucho más poder a los rectores.

---

Esos recursos nuevos deben ser por lo menos del doble, en algunos casos del triple, y en bibliotecas del quíntuple.

Se requiere una decisión política. No hay que buscar culpables, y menos aún achacar todos los problemas al profesorado o al estudiantado. Tampoco se trata de centralizar el profesorado ni de proletarianarlo aún más. A la situación actual se ha llegado a través de décadas de falta de imaginación de las personas que tienen el poder, tanto en el Gobierno central como en los autonómicos, así como en la dirección (rectorado y gerencia) de las universidades. El objetivo final no debe ser elaborar «planes estratégicos», ni sustituir los sistemas actuales de organización por evaluaciones economicistas. La Universidad tampoco va a funcionar mejor con gerencias obsesionadas con evaluarlo todo (menos a ellas mismas). El sistema funciona basado en la responsabilidad del profesorado. En el mundo globalizado actual el *invisible college* adquiere una importancia considerable para promover la calidad universitaria. Cada vez más, el control profesional es mundial y, además, casi instantáneo.

El objetivo final debe ser que en España haya un puñado de *universidades-investigadoras* de referencia, competitivas a nivel internacional. Eso sólo se consigue multiplicando por diez los libros de las bibliotecas y los ordenadores en esas universidades; por seis las becas a los/as estudiantes; multiplicando por tres los salarios de los profesores; triplicando los recursos para investigación; incrementando sensiblemente la proporción de profesoras, *y sobre todo duplicando los presupuestos de las universidades públicas*. No hay otra solución mágica que invertir esos recursos y esperar luego unas décadas a que fructifiquen. Evaluar la pobreza suele ser contraproducente. El cambio se logra con más recursos en las manos responsables de las personas que ya hacen docencia e investigación en la Universidad. El objetivo más ambicioso es ampliar la Universidad a la casi totalidad de la población, precisamente la que más lo necesita. De eso trata la universalización de la Universidad. Reconozco que cuando la *excelencia* se expande hay un cierto peligro de diluirla. Por eso, los sociólogos/as tenemos la responsabilidad de colaborar en esa dirección, que es democrática y científica a la vez. Ojalá.

---

# Reflexiones sobre el Informe Universidad 2000

Juan Monreal  
Universidad de Murcia

---

## 1. INTRODUCCIÓN

Los meses pasados, con ocasión de la presentación oficial y difusión del Informe Universidad 2000, se abrió un debate en torno al mismo que permitió, una vez más, señalar algunos de los problemas o «usos»<sup>1</sup>, en terminología de Ortega y Gasset, que caracterizan a la universidad española. Por cierto, el debate abierto duró poco tiempo y el tono en el que discurrió el mismo, a mi entender, no correspondió con la importancia que tiene el conjunto del documento y con la relevancia de la mayoría de las cuestiones suscitadas y de las propuestas hechas. El Informe, como es bien conocido, fue encargado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (18 de diciembre de 1998) a un equipo de expertos, coordinado por el Sr. Bricall; buena parte de los colaboradores han tenido responsabilidades muy directas en las políticas, gestión y coordinación de las universidades, lo que les ha hecho vivir el problema de la universidad española muy de cerca.

La iniciativa del CIS de publicar en la sección Debate de la *REIS* algunos comentarios a este documento podrá, posiblemente, contribuir a mantener vivo el problema de la universidad y a dinamizarlo, porque está languideciendo, si no ya muerto.

---

<sup>1</sup> J. ORTEGA Y GASSET (1983): «Misión de la Universidad», en *Obras completas*, tomo IV, Madrid, Alianza Editorial-Revista de Occidente, p. 314.

Por mi parte, quiero agradecer al CIS la invitación que me hizo para participar en este debate. Mi respuesta no podía ser otra que la de colaborar, pese a la premura del tiempo, ya que repensar la mejor universidad para nuestro tiempo<sup>2</sup> es una obligación para todos los miembros de la comunidad universitaria. Si además, como es mi caso particular, la obligación va acompañada de la experiencia que me ha dado el desempeño del cargo de Rector durante cuatro años, también es una razón adicional para contribuir con los comentarios que considero de mayor interés.

El Informe, a través de los nueve capítulos de que consta, prácticamente somete a revisión y propuestas de reforma cada uno de los elementos que se consideran estructurantes y estratégicos de la universidad en general y de la universidad española en particular; el análisis que se hace de ellos es realizado teniendo en cuenta datos teóricos, comparados y experiencias ya vividas.

Previamente a desarrollar, con el detalle que permite un número tan reducido de páginas, el cometido encomendado (hacer una valoración general del documento, así como de sus limitaciones y carencias), quiero dar mi visión particular del mismo. Considero que su realización ha sido positiva y oportuna: hace un diagnóstico bastante realista de la situación actual de la universidad española; presenta abundantes propuestas de reforma universitaria, muchas —en mi opinión— acertadas, y otras que pueden ser discutibles, o incluso erróneas; ofrece copiosa y diversa información; identifica y somete a análisis los elementos fuertes que conforman la institución universitaria; proporciona valiosos materiales a los responsables de las políticas universitarias, del Estado, autonómicas y gobiernos de las universidades; y provoca y suscita un debate nacional, dado el carácter abierto del Informe, acerca de dónde estamos y hacia dónde convendría caminar.

Sin embargo, y a pesar de la apreciación positiva que hago de la utilidad del documento, observo en el mismo la presencia de elementos disfuncionales que perturban la calidad deseada, tales como la desigual distribución de sus contenidos. Hay temas o problemas ampliamente desarrollados y otros que lo son menos, aun teniendo igual o parecida importancia; la estructura interna del texto es precaria en su organización y sistematicidad, lo que dificulta su lectura, así como la valoración que se asigna a cada una de las informaciones contenidas; es deficiente la articulación entre lo general y lo concreto, primándose más la perspectiva general y huyendo en parte de abordar los problemas concretos; falta ambición en el texto, al eludirse la elección de itinerarios de reforma, so pretexto de autolimitarse a señalar pistas y caminos posibles de reforma; no ofrece una síntesis general de las aportaciones que facilite la identificación de los puntos débiles, los puntos fuertes y las propuestas más estratégicas para la universidad española hoy; el equipo redactor debería haber sido

---

<sup>2</sup> Clifton R. WHARTON, Jr. (1996): *La Universidad del siglo XXI y su impacto social*, Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, p. 135.

---

más diversificado, incluyendo a expertos menos cercanos al gobierno y gestión de la universidad para enriquecer sus aportaciones; el texto elaborado no alcanza el nivel de madurez deseable, tanto en su articulación formal como de fondo.

## 2. CONTRIBUCIÓN DEL INFORME AL DIAGNÓSTICO Y REFORMA DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Con la puesta en marcha de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970) y la Ley para la Reforma Universitaria —LRU— (1983) se intentó adaptar el sistema de enseñanza español a los cambios que en la sociedad española se estaban produciendo a partir de los años sesenta; sin embargo, el permanente cambio que ha experimentado España a lo largo de la segunda mitad del siglo que acabamos de dejar no ha encontrado correspondencia en la transformación del sistema educativo en general, ni particularmente en la universidad. No cabe duda que se han producido mejoras importantes a lo largo de estos años, fundamentalmente de carácter cuantitativo, pero todavía quedan problemas de fondo que resolver, pese a las excesivas reformas emprendidas y que no siempre han obtenido los mejores resultados.

Precisamente el Informe Universidad 2000 intenta contribuir, con su diagnóstico de la universidad española y sus propuestas de reforma (como veremos en los tres epígrafes siguientes), a señalar caminos que conduzcan a mejorar nuestra universidad para que responda adecuadamente a los requerimientos que le demanda la sociedad actual.

### a) *Diagnóstico de la universidad española*

Teniendo en cuenta el conjunto de referencias y explicaciones que el documento hace en relación a los problemas que padece la universidad española, he identificado, elaborado y analizado las siguientes situaciones, por entender que son las que más están condicionando a la universidad española:

— La precaria y, a veces, confusa diversificación de los sistemas de enseñanza superior, como resultado de la equiparación que en su momento hizo la Ley General de Educación de 1970 entre educación superior y educación universitaria.

Entre los efectos derivados de tal equiparación conviene especialmente señalar el débil *status* conseguido por las enseñanzas superiores de menor duración, debido a la presión que sufren para ser transformadas en licenciaturas; los motivos de dicha presión obedecen más a razones de prestigio social que a razones de demanda real.

---

— La rigidez y burocratización de la administración universitaria. La LRU, que intentó dar respuesta a la fuerte expansión del sistema universitario español, no pudo afrontar todos los problemas con el mismo éxito. En este caso, prácticamente, la estructura institucional apenas se modificó, permaneciendo, por tanto, un fuerte desajuste entre la realidad nueva y los odres viejos.

— La encrucijada en la que todavía está la formación profesional. Hasta el momento sigue siendo un gran problema, también para la universidad, el escaso peso que tiene la FP en el conjunto del sistema educativo, como más tarde comentaremos; lo mismo ocurre con la formación profesional superior, que apenas ha tomado todavía cuerpo en España, lo que evidentemente explica que casi toda la demanda de enseñanza superior vaya encaminada a la universidad.

— El fracaso en la reforma de las enseñanzas universitarias. La lucha a muerte por expandir las zonas de poder interno, el vivir de espaldas a la sociedad, la debilidad del poder directivo universitario, la dubitante y limitada coordinación desde el Consejo de Universidades y la dejación de sus funciones del propio Ministerio del ramo, malograron la buena y necesaria idea que aportó la LRU; ello ha hecho que todavía vivamos en este momento sin haber solucionado adecuadamente algo que tanto nos demanda la sociedad, como es definir y actualizar nuestra oferta de conocimiento en los términos en que los nuevos tiempos lo requieren.

— Bajo rendimiento del sistema universitario, tal como ponen de manifiesto la elevada tasa de abandono de los estudios y la acusada desviación entre la duración oficial o previsible de los estudios y su duración real.

Entre los factores que están incidiendo en este hecho hay que señalar, además de la Reforma de los Planes de Estudio, también los motivos de la elección de las carreras (queridas o forzadas), la relación de éstas con el sistema productivo, así como el conjunto de elementos que directa o indirectamente intervienen en el aprendizaje.

— Financiación insuficiente para hacer competitivo el sistema universitario español. Éste, en cualquiera de los componentes objeto de financiación (estudiantes, profesores, investigación, inversiones...), presenta unos niveles de financiación de los más bajos de la Unión Europea.

## b) *Nueva cultura universitaria para un nuevo contexto de sociedad*

Vivimos en una sociedad donde la innovación, la información y el conocimiento son sus rasgos fundamentales, y donde los sistemas de comunicación la hacen abierta e intercomunicada, produciéndose una sociedad red, como afirma M. Castells<sup>3</sup>, al estar todo conectado con todo. Este tipo de sociedad genera cambios profundos en todos y cada uno de los elementos que la conforman.

<sup>3</sup> M. CASTELLS (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 1: *La sociedad red*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 27-53.

La universidad, como agente social para la difusión del conocimiento, no puede verse sino al interior de la lógica de este tipo de sociedad; debe ser una institución que funcione, por tanto, con la misma lógica que la sociedad de la que es su producto, y al tiempo que es también un factor de transformación de la misma. Desde este escenario general se requiere de la universidad una permanente adaptación a los cambios profundos que la sociedad en su conjunto experimenta; de otro modo resulta difícil imaginarse la misión histórica que tiene encomendada, tanto en relación a la difusión y generación del conocimiento como en su papel de agente de transformación social<sup>4</sup>.

En este contexto general, el Informe señala diversas líneas de actuación, de las que he seleccionado y elaborado aquellas que, a mi entender, mejor reflejan la filosofía desde la que se ha construido el documento:

— La cuestión más importante de la universidad actual es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige, tanto en relación a las enseñanzas que imparte como a la investigación que realiza. Es, por tanto, aconsejable contemplar la universidad como una institución cuyas actividades se destinan, en gran parte, directamente al enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad (ya sea ésta local, nacional o global) a través de la formación de sus ciudadanos y de la realización de tareas de investigación y de aplicación de sus resultados.

— La superación, mediante la integración y la comunicación, de la separación entre la llamada cultura humanística y la llamada cultura científica en la universidad, contribuyendo así a la buena orientación del cambio estructural de las sociedades modernas basado en el conocimiento, innovación y capacidad de aprendizaje.

— El carácter universal de la universidad no debe inhibirle de su involucración en los espacios locales, regionales y nacionales, a través de la difusión y generación del conocimiento. Pero esto obliga a activar las distintas redes de comunicación y a coordinar las distintas administraciones y agentes, de modo que se evite la formación de minifundios incomunicados y se generen ineficiencias de todo tipo.

— La nueva sociedad de producción y de consumo en la que vivimos exige ampliar el campo de difusión del conocimiento por parte de la universidad, participando activamente en la llamada formación continuada, diversificando los estudios superiores y flexibilizando la estructura y los itinerarios curriculares. Ello requiere armonizar las relaciones competenciales entre la universidad y las administraciones públicas implicadas.

— Desde el campo de la investigación se apuesta decididamente por la generación del conocimiento en la universidad, paliando en el mínimo tiempo los déficits existentes de financiación, de coordinación y de orientación en este sector, participando más activamente en el proceso innovador en el que están

---

<sup>4</sup> A. PEDREÑO MUÑOZ (1998): *Universidad: utopías y realidades*, Madrid, Editorial Cívitas, pp. 202-203.

implicados los distintos sectores de la economía española, movilizándolo a la iniciativa privada *versus* la investigación, y mejorando y creando infraestructuras, redes y grupos necesarios.

— La competitividad y la eficiencia del sistema universitario se hace depender claramente del nivel y modelo de financiación que se aplique, tanto para el conjunto de la institución como para los propios alumnos; del volumen, estructura, cualificación, financiación y motivación de los recursos humanos (personal en todas sus categorías); de la capacidad real de gobierno y de la existencia de una administración ágil y flexible; de la calidad universitaria lograda, básicamente a través de la difusión y generación de conocimiento. A tal fin, el documento propone vías de interés a seguir, indica instrumentos adecuados y apela al abandono de viejas políticas y prácticas no favorecedoras del cambio necesario.

— Por último, y tomando como marco de referencia la autonomía universitaria, se afirma la responsabilidad social de la universidad con la sociedad en la que vive, corresponsabilizándose con las administraciones en la mejor gestión de la institución y dando cuenta pública de sus actuaciones; reforzando las relaciones con los agentes socioeconómicos y contribuyendo al desarrollo económico, social y cultural en los espacios donde ejerce su influencia.

Estas líneas de actuación indicadas conforman una nueva cultura de la universidad, que se articula mediante:

— La aplicación simultánea de criterios públicos y privados en el gobierno, administración y gestión de la universidad.

— El recurso a los instrumentos que la planificación estratégica utiliza para definir objetivos de corto, medio y largo alcance, una vez que se han identificado las debilidades (problemas) y fortalezas (potencialidades) del sistema universitario.

— La búsqueda de la calidad global en la institución. Una vez concluido el ciclo expansivo de la universidad española (crecimiento fuerte de alumnos, aumento en el número de universidades e importante volumen de inversión realizada en personal e infraestructura) se hace necesario trabajar prioritariamente por la calidad del sistema<sup>5</sup>.

— La opción por un modelo de gobierno de universidad, que facilite el gobierno real, ágil y flexible y que favorezca la eficiencia de la gestión y la rendición de cuentas a la sociedad.

— El establecimiento de alianzas estratégicas con otras universidades cercanas o lejanas, otras instituciones, corporaciones, agentes..., que dinamicen al máximo la organización interna y alcancen fuera de la misma la mayor presencia posible.

---

<sup>5</sup> P. FURTER (1996): *Les espaces de la formation*, Lausanne, Presses polytechniques romandes, p. 13.

c) *Algunas propuestas de reforma*

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, el documento sugiere un amplio paquete de propuestas para la reforma del sistema universitario. Consideramos que algunas de ellas tienen especial interés, razón por la que las explicitamos y valoramos:

— La programación académica debe integrar las nuevas actividades profesionales y las emergentes habilidades del consumo (cultural, artístico, ocio...). A tal fin se combatirá la formación orientada a un aprendizaje unidimensional, fragmentado y tradicional.

— Creación de un Consejo que actúe como órgano de coordinación de las distintas administraciones educativas en el ámbito de la enseñanza superior y en la investigación, integrado por los Consejeros con responsabilidad en cada Comunidad Autónoma y presidido por el Ministerio de Educación y Ciencia.

La bondad de esta propuesta, en mi opinión, radica especialmente en la necesidad de utilizar la programación plurianual en las universidades para que marque claramente el horizonte y los objetivos de sus actividades; en la obligación de instituir mecanismos eficaces de rendición de cuentas de las universidades ante la sociedad en general y ante las administraciones públicas en particular; y en la urgencia de disponer de unos criterios precisos de delimitación del ejercicio de las competencias sobre educación superior e investigación por parte de las diversas administraciones públicas.

Los conflictos frecuentes entre las universidades y administraciones, motivados por el alcance real de la autonomía universitaria y por la crisis larvada que el Consejo de Universidades arrastra en el ejercicio de sus funciones de coordinación y planificación académica, podrían encontrar vías de solución a través de la creación de ese Órgano Superior de coordinación entre las distintas administraciones.

— Participación activa de los distintos agentes y organismos de la vida económica y social y las administraciones públicas en los procesos de reforma de las enseñanzas y de los correspondientes currícula, y a la forma en que debe darse impulso y organizarse la investigación (singularmente la investigación aplicada).

Esta participación urge por la importancia que está tomando actualmente la diversificación de la enseñanza superior, que comprende, además de la universitaria, la educación superior no universitaria y la formación continuada, y por la necesaria articulación que debe existir entre ellas para ordenar bien estos territorios formativos y hacerlos eficientes.

— Asegurar la información y el asesoramiento necesarios a los estudiantes para la mejor elección curricular y un rendimiento más satisfactorio.

La diversificación del sistema de enseñanza superior, la amplitud de la oferta de títulos, la movilidad universitaria (nacional e internacional) requieren,

aparte de una organización flexible, el máximo apoyo al estudiante para que tome las mejores decisiones.

— Apostar decididamente por la convergencia del sistema español de Ciencia y Tecnología hacia las cotas de gasto que son promedio en la Unión Europea.

Esta acción debe ir acompañada de la mejora de relaciones del conjunto de instituciones del sistema de Ciencia y Tecnología del país (universidad y otras) y el sector empresarial, así como de una mayor difusión territorial del esfuerzo de I+D y de innovación.

— El modelo de financiación pública de las universidades debe garantizar, en cuanto a la propia institución, su suficiencia financiera (aumentando el porcentaje de financiación pública y disminuyendo el de la privada) para cubrir los objetivos previstos y protegerla de las presiones políticas de cada momento; y en cuanto a los estudiantes debe asegurarles la igualdad de oportunidades y la movilidad geográfica real, aumentando el número y la cuantía económica.

— Flexibilizar las categorías de personal funcionariales o contractuales (PDI y PAS) para permitir que cada universidad lleve a término su propio plan estratégico para diseñar el perfil de sus recursos humanos tendente a resolver las necesidades específicas.

La rigidez de las normas vigente deja una capacidad de acción limitada a la hora de elegir el tipo de profesional que se necesita.

— La estructura de gobierno y de administración debe orientarse claramente hacia un modelo más ejecutivo y profesional (el Rector con poder ejecutivo y el Claustro más reducido) que potencie la flexibilidad y la eficacia de la gestión y facilite la rendición de cuentas a la sociedad; esto, sin renunciar al valor de las tradiciones académicas de gestión colegial y sin merma de la autonomía institucional de las universidades.

### 3. LIMITACIONES Y CARENCIAS DEL INFORME

Con el fin de contribuir al debate que se ha abierto sobre el documento y del que se derivará, sin lugar a duda, un enriquecimiento del mismo, hacemos —a continuación— algunos comentarios que intentan complementar lo ya referido en la valoración global inicialmente hecha, y especificar aquellos aspectos que consideramos de mayor relevancia.

Desde esta perspectiva, observamos que el Informe:

— No engancha suficientemente con el sistema educativo general, en su análisis de diagnóstico y propuestas de reforma de la universidad española. Así, es bien conocido por todos cómo —por ejemplo— la encrucijada en la que aún vive la formación profesional en España ha favorecido la masifi-

cación de la enseñanza universitaria y los efectos que de la misma se derivan<sup>6</sup>.

— No trata suficientemente la enseñanza superior no universitaria, con una marcada orientación profesional, pese al interés que tiene en la sociedad actual. Tampoco se deslinda ésta de la formación profesional superior o de tercer grado, ni se define su articulación funcional con la enseñanza superior universitaria.

— No reconoce la posición central que corresponde a los alumnos. Si bien es verdad que son considerados, sectorialmente hablando, al afectarles el comportamiento del resto de elementos del sistema, no obstante, la perspectiva desde la que se parte tiene su importancia. No es lo mismo verles como la razón de ser de las universidades, desde cuya filosofía se plantean las mejores condiciones y estrategias para el acceso, la transmisión del conocimiento, las condiciones de habitabilidad y posteriormente su inserción en el mercado de trabajo, que verles simplemente como un elemento más, entre otros muchos.

— Pasa de puntillas por el problema del acceso a la universidad. No se dice nada sobre las pruebas de acceso a la universidad, y lo que se dice y cómo se dice respecto a los otros problemas relacionados con el acceso, probablemente no es suficiente para la entidad social y personal que tiene esta realidad.

— Silencia el papel de las prácticas externas como instrumento necesario para obtener una formación de calidad. Aunque el documento es altamente reiterativo acerca de la incorporación de los aspectos profesionales en el aprendizaje, sin embargo, no se refuerza este elemento que resulta ser tan estratégico para integrar la teoría y la práctica.

La disminución del número de alumnos por titulaciones que ya se está produciendo puede proporcionar al estudiante una formación práctica que se realice en buenas condiciones, siempre que se quiera aprovechar la caída demográfica universitaria para ofertar una enseñanza de más calidad.

— Rompe un consenso bastante arraigado en la comunidad universitaria al decir que para el ejercicio de la docencia el doctorado no sea un requisito necesario. Formar a los mejores docentes no debería eximir de este requisito, sobre todo ahora que nos estamos alejando de la masificación y no tenemos urgencia alguna de improvisar a los docentes.

— No aborda el papel fundamental que pueden y deben jugar los Departamentos en la planificación estratégica de la universidad. Establecer objetivos de corto, medio y largo plazo puede quedarse en papel mojado si no hay unidades operativas de base, como son los Departamentos, que arrastren al conjunto de la organización a cumplirlos. Hay que involucrar a los Departamentos en la necesaria cultura del cambio estratégico de las universidades.

---

<sup>6</sup> J. DELORS *et al.* (1996): «L'Éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à L'Unesco de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle presidé par Jacques Delors. Editions Odile-Jacob, Unesco», en *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades*, Madrid, Fundación Santillana, p. 43.

---

— Legítima con su silencio las políticas que se han seguido en la creación de nuevas universidades, y no se hacen tampoco propuestas de cómo, en este campo, debería actuarse en el futuro. Es correcto, como hace el documento, señalar la necesaria implicación que debe existir entre universidad y desarrollo regional, pero se debería haber dicho también algo en relación a las condiciones que deben darse para ampliar el mapa de universidades.

— No dice nada de las universidades privadas y, sin embargo, el mercado universitario está compartido por la universidad pública y la privada, y por cuyo espacio están compitiendo ambas con filosofías distintas, lo público y lo privado. Un ejemplo al respecto: el espacio docente que se autolimita la universidad pública, imponiéndose *numerus clausus* para determinadas titulaciones todavía bastante demandadas (Medicina, Fisioterapia, Enfermería, Odontología, Arquitectura e Ingenierías en general...), son la razón de la creación y expansión de determinadas universidades privadas.

— No revaloriza la función de los Consejos Sociales de la universidad. Independientemente de las atribuciones que la LRU asigna a los Consejos Sociales y las que las propias leyes de los Consejos Sociales establecen, la realidad indica que, en la práctica, el peso medio de éstos en las políticas universitarias es bajo y dependiente de cada universidad.

En cambio, a nuestro entender, los Consejos Sociales deberían jugar un papel más estratégico en el cambio cultural que las universidades necesitan. Sería aconsejable que disminuyeran los pesos que tienen la representación política y universitaria y que, por el contrario, aumentara la representación social.

Concluyo mis reflexiones deseando que todas las contribuciones que se produzcan en el curso del debate —que deseo siga abierto y vivo algún tiempo— sirvan para enriquecer el Informe como instrumento orientador para los decisores de las políticas universitarias en España.

---

# CRÍTICA DE LIBROS