

La universidad española actual. Problemas y perspectivas

HELIO CARPINTERO*

Periódicamente surge en nuestras sociedades occidentales la necesidad de examinar el sentido y forma de la Universidad. En los tiempos recientes se han emprendido en ella, con distinta profundidad, procesos de reforma. Suelen venir acompañadas de manifestaciones en las calles, agitación en centros docentes, declaraciones de toda índole. Las ha habido en Francia y en España hace algunos meses. En España, en concreto, nos hallamos en una fase de transformación del horizonte de titulaciones y de planes de estudio a impartir por nuestras universidades. Todo ello mueve una y otra vez a reflexionar sobre la realidad de la universidad.

Sucede, además, que muchas de las voces que se oyen son inquietantes, porque advierten y previenen sobre la complejidad del asunto. Hace años, Julián Marías ya sugirió la conveniencia de ver la universidad de nuestro tiempo como «una utopía»¹, con su pretensión de enseñar todo el *globus intellectualis* en todas partes del globo terráqueo. Por su parte, un grupo de distinguidos profesores franceses publicó hace unos años un conjunto de reflexiones bajo el título significativo de *Para que la Universidad no muera...*²; su primer ensayo se abre con estas palabras: «La Universidad no existe. Es un mito mantenido por los poderes públicos con fines administrativos o por los políticos deseosos de propaganda»³. Todavía más recientes son las

* Texto que reelabora y amplía las notas de una conferencia pronunciada por el autor en un curso organizado por «Fundes. Club de los 90» (1994).¹ Marías, J. La Universidad, realidad problemática, en *Obras, IV*, (1959), Madrid, Rev. Occidente, p. 533.

¹ Marías, J. La Universidad, realidad problemática, en *Obras, IV*, (1959), Madrid, Rev. Occidente, p. 533.

² Aubenque, P. et al., *Para que la universidad no muera...*, Madrid, Rialp, 1980.

³ M. Merle, Paradojas, en Aubenque et al., *o. cit.*, p. 33

consideraciones del profesor Simone sobre la universidad italiana, «questa curiosa “macchina sterile”»⁴, aparecidas en 1993. ¿No está, pues, justificado que volvamos a pensar ahora sobre la universidad, por lo menos quienes en ella procuramos realizar nuestra vida más personal?

Para muchos, en efecto, la universidad es algo que resulta ajeno y lejano; son cuantos no acceden a ella; algunos cifran en la mitad de la población juvenil este segmento de población. Para otros muchos, cuyo número ha aumentado extraordinariamente en estos años pasados, es sólo una etapa, corta aunque con frecuencia feliz, de sus vidas: son sus usuarios. Y sólo para una minoría es el marco de la propia realización personal, el peso de su responsabilidad, el objeto de sus aspiraciones y decisiones: son sus funcionarios, su equipo de trabajo, su profesorado.

Son perspectivas muy diferentes, que conllevan exigencias y valoraciones dispares, pero que de algún modo vienen referidas a la realidad social colectiva e institucional común, que la propia sociedad ha creado y mantiene. Más que de los profesores, más que de los alumnos, la universidad es siempre de la sociedad. Esta es la que la establece, la usa, la estima, o la abandona a su suerte. Y es para el cumplimiento de ciertas tareas sociales para lo que aquella existe.

Esto obliga a repasar la cuestión inescapable de la misión de la universidad.

MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Son de cita obligada las palabras de Ortega en su *Misión de la Universidad*. Decía allí que «la enseñanza universitaria nos aparece integrada por estas tres funciones: I, Transmisión de la cultura. II, Enseñanza de las profesiones. III, Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia». Aspiraba Ortega a hacer de una posible Facultad de cultura el centro de la universidad, que pusiera al hombre a la altura de su tiempo; establecía la diferencia entre universidad y laboratorio, y exigía una atmósfera o clima de ciencia rigurosa para que viviera la universidad, fecundada por aquella, pero también inserta, como un «poder espiritual» en el mundo de rigurosa actualidad⁵.

Análogas funciones, por cierto, volvemos a encontrar reseñadas en los comienzos de la Ley de Reforma Universitaria española de 1983, hoy vigente:

a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.

b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.

³ J. Ortega, *Misión de la universidad*, *Obras compl.*, IV, Madrid, Rev. Occidente, pp. 313-352.

⁴ R. Simone, *L'università dei tre tradimenti*, Roma. Laterza, 1993, p. xi.

c) El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico tanto nacional como de las Comunidades Autónomas⁶.

Añadiré tan sólo a ello un elemento más, que ha sido tenido en cuenta en numerosas ocasiones, y es que desde un punto de vista sociológico se ha tendido a ver la universidad como una vía de acceso e incorporación a los niveles superiores de la sociedad.

Todas estas funciones se han ido acumulando hasta dar como resultado una institución compleja y polivalente, situada entre la cultura y el poder, entre la tradición y la innovación, entre la acción y la contemplación; por esto mismo, está en una efectiva encrucijada de misiones que son en gran parte resultado de la historia y aspiran al tiempo a ser fruto de la más pura y perfecta racionalidad. Esta complejidad misma de su esencia hace de ella una realidad en perpetua crisis.

RASGOS DE LA SITUACIÓN ACTUAL

Ciertos factores de la coyuntura vivida por nuestras sociedades en estas décadas han agudizado la conciencia de los problemas universitarios. Recordaré tan sólo el hecho de que el curso académico 1993-94 comenzó en España y en Francia envuelto en manifestaciones —unas contra un gobierno socialista, otras contra otro conservador— a cuenta de los factores económicos, los presupuestos, las tasas.

Al mismo tiempo, en nuestro días han comenzado en nuestro país muchas Universidades a impartir planes nuevos, y nuevas titulaciones. El horizonte en que nos movemos es de gran agitación y cambio. Lo es, en particular, el español, que es aquel a que me voy a ceñir básicamente en lo que sigue.

EL MODELO ESPAÑOL

Los teóricos de la universidad hablan de la existencia de distintos modelos de institución, por estructura y funcionamiento. El español vendría a encuadrarse dentro del tipo de universidad «determinado por la demanda» (*demand-led*), cuyos principales rasgos, según G. Neave, serían estos:

- todo bachiller puede o debe tener acceso a la universidad si así lo desea;
- existe un débil control público sobre el acceso;
- las tasas académicas son bajas, muy inferiores al coste real de la enseñanza;

⁶ Ley de Reforma Universitaria, art. 1, #2.

- es baja también la inversión por estudiante;
- y finalmente, son numerosos los estudiantes y los profesores a tiempo parcial, existiendo un gran número de profesores que no son profesionales de la enseñanza⁷.

Semejante modelo significa las antípodas del elitismo. Se trata de satisfacer una demanda social poco exigente en calidades pero imperiosa respecto a la cantidad, que, lógicamente, ha de estar atenta a calidades o aspectos puramente formales o exteriores del proceso educativo, pero por fuerza ha de poner fuera de consideración el verdadero contenido intelectual que subyace al quehacer universitario. Como se dice en el preámbulo de la LRU, hay un «número creciente de estudiantes que exigen un lugar en las aulas»⁸.

La reforma universitaria reciente, regulada por la LRU de 1983, nos permite concretar un poco más este modelo. La nueva ordenación ha traído a primer plano la cuestión de la autonomía universitaria. Esto se ha traducido en una autonomía de gobierno según estatutos elaborados por cada universidad, una capacidad para estructurar planes de estudios de títulos con alcance nacional (sometidos a ciertas constricciones) y otros títulos propios, una limitadísima autonomía financiera, y una amplia mano a la hora de incorporar profesorado a sus claustros.

En general, el tema de la autonomía ha traído de la mano el problema más general y amplio del poder dentro de la institución. Se han democratizado las estructuras de poder; con ello, ha pasado a vivir la comunidad académica y laboral en situación de inquietud. Esta surge a la hora de ordenar la nueva unidad, el departamento dedicado al estudio y enseñanza de una materia o especialidad; al organizar las Facultades, y sus juntas, y las divisiones con varias Facultades, y el claustro universitario, y como resultado su rector. Porque estamos en una estructura que elige desde abajo sus dirigentes, y que desde el primer momento se ha visto envuelta en la dinámica de las tensiones entre las exigencias electoralistas y las necesidades reales de la institución.

En última sustancia, la universidad ha quedado en las manos de los que en ella trabajan: los profesores, los trabajadores y los estudiantes. Convertida en una empresa amplia y potente (la Universidad Complutense de Madrid tenía como presupuesto para 1993 unos 40. 000 millones de pesetas; no es, comparativamente, la que tiene presupuesto más alto para sus dimensiones), que además tiene resonancia social, el control de la institución ha resultado

⁷ G. Neave, On the road to Silicon Valley? The changing relationship between higher education and government in Western Europe, *Europ. J. of Higher Education*, 19, 1984 (2); cit. en Gomez Mendoza, J. et al., *Ghettos Universitarios. El campus de la Universidad Autónoma de Madrid*, Madrid, Eds. Univ. Autónoma de Madrid, 1987, p. 12.

⁸ Ley de Reforma Universitaria, Preámbulo.

ser, automáticamente, una meta para grupos políticos y también para grupos de presión académica interna. Este es un primer hecho de relieve: las universidades son ahora, por razón de su propia estructura, unas empresas con valor económico y social que pueden ser objeto de conquista para los diferentes grupos sociales. Al tiempo que se habla de sus misiones intelectuales en un ámbito celestial, hay que recordar la existencia de motivaciones muy de otra índole en los conflictos de poder que en ella se generan.

¿Qué otros cambios ha introducido la reforma en sus protagonistas?. Procuremos verlo sintéticamente.

NUEVAS DIMENSIONES DE LA ESTRUCTURA UNIVERSITARIA

La universidad en España ha crecido, y muy deprisa en estos años últimos, como lo muestra toda una serie de indicadores. Al comenzar los años 40 había 12 universidades⁹; en 1980, había 33 (incluidas las cuatro privadas de Navarra, Deusto, Pontificia de Comillas y Pontificia de Salamanca); ayer había 40, y están en marcha una serie de universidades privadas bajo el amparo de la nueva ley. Por otro lado, en 1960 había 600.000 estudiantes; en 1986 ya subían a 800.000, y los datos de 1993 hablan de 1.346.000 universitarios.

Paralelamente, el profesorado ha tenido que crecer: ha habido «un incremento global del 60% en el período de 1975 y 1983 (de aproximadamente 25. 000 a 40. 000 profesores)»¹⁰. Este dato hizo que los miembros del informe de donde tomo la cifra, que pertenecían al *International Council for Educational Development* y se hallaban examinando la situación española, añadieran por su cuenta la siguiente consideración: «debe considerarse quizás como un milagro, o al menos como un notable logro, que la Universidad española haya sido capaz de ocupar tantos puestos de enseñanza en tan poco tiempo»¹¹. Tendremos que volver sobre ello.

Finalmente, ha crecido, desde luego, la estructura física de las instituciones —campus de nueva planta en ciudades como Castellón, Lérida, Tarragona, Vigo, Coruña, Orense, Lugo, para referirme tan sólo a algunas de las más recientes creaciones— y también la compleja estructura de los planes de estudios, titulaciones —ahora con dos niveles en muchos casos, uno de diplomatura tras dos o tres años de estudio, otro de licenciatura, con otros dos años más, dejando a un lado el tercer ciclo o nivel de doctorado.

⁹ A. Moncada, *Administración universitaria. Introducción sistemática a la enseñanza superior*, Madrid, Fundación Moncada-Kayon, 1971, p. 26.

¹⁰ International Council for Educational Development, *La reforma universitaria española. Evaluación e informe*, Madrid, Minist. Educación y ciencia, 1987, p. 89.

¹¹ *Ibidem*.

EL PROFESORADO

Profesores y alumnos constitúan, desde la edad media, la universidad: *universitas professorum et scholarium*. Hoy hay siempre que contar con el personal de administración y servicios, es decir, con la parte funcional de la institución. Pero los papeles que son específicos son los de los dos primeros grupos, y sólo a ellos me referiré. Es su vida la que efectivamente está calificada como universitaria reciente.

El profesorado de la universidad española tiene una historia reciente que en algún grado condiciona su presente.

Resulta aquí inevitable una referencia a la guerra civil. Introdujo una transformación muy grave, al producir, por un lado, el exilio de muchos profesores, muchos de ellos primeras figuras de sus respectivas especialidades. Sus nombres están en la mente de todos: Ortega, Jiménez de Asúa, del Río Hortega, Recasens Siches, Francisco Ayala, Pi Sunyer, Sánchez Albornoz, Américo Castro, y tantos más, muchas veces añorados en el pasado.

Luego hubo una politización de la carrera docente, y con ello se puso en juego un principio de selección del profesorado distinto del estrictamente meritocrático, de selección del mejor. Hubo, durante un tiempo, una selección de adictos al sistema político, que fue disolviéndose lentamente al paso de los años, aunque hay toda una literatura que permite recordar oposiciones a cátedras famosas por su sorprendente y poco razonable resultado.

Lo importante es que el principio, nunca escrito ni tampoco abolido por completo, ha venido a aplicarse en muchas ocasiones dentro de marcos distintos, y con sentidos no completamente idénticos.

Recordemos, tan sólo, tres hechos que han cambiado el horizonte del profesor universitario. Primero, se adelantó la edad de jubilación a los sesenta y cinco años, colocando fuera de los claustros a un gran número de profesores de la máxima competencia y en plenitud de sus facultades personales. El hecho ha sido tan comentado que no vale la pena insistir, sino para decir que al fin se reconoció la urgencia de volver a la regla antecedente de la jubilación a los 70 años, y es este un punto sobre el que se ha actuado con la eficacia necesaria para en toda regla recuperar de la normativa precedente, y con ello evitando la descapitalización de intelectual que producía.

Segundo: Se ha convertido cada universidad en poseedora de su propio conjunto de profesores, pues se terminó con la posibilidad del traslado de un profesor de una universidad a otra. Es preceptivo el concurso, lo que introduce un elemento disuasorio para quienes no pertenecen al «entorno propio», y han de llegar desde fuera sometidos las más de las veces a los rigores de una oposición con clima adverso.

La universidad de nuestros días ha puesto sobre el tapete la exigencia de disponer de mayorías para el control de los centros y servicios de la institución. Ello ha abierto el paso a la instauración de un nuevo tipo de clientelis-

mo, que lleva a premiar con plazas docentes la fidelidad y colaboración de los discípulos próximos, que garantizan la continuidad de la labor dentro de un departamento, y consolidan la estructura de poder que se ha instalado en cada caso. Cada universidad pone dos de los cinco miembros en comisiones de selección, y ello significa un amplio control en el proceso.

¿Es esto un uso, o un abuso? Parece, evidentemente, que estamos ante lo segundo. No hay razón suficiente que pueda ser esgrimida en favor de una selección del peor. No obstante, se ha modificado el reglamento de concursos minimizando los trámites y ampliando al máximo las discrecionalidades de las comisiones; todavía hoy está pendiente por los pasillos del gobierno una reforma, que algunos han propuesto en el sentido de aumentar la aleatoriedad de los miembros de las comisiones, y ya se conoce la negativa de ciertos grupos políticos a transigir con una medida que podría tener como consecuencia la limitación en la discrecionalidad de la selección de profesorado por parte de las universidades. Todo ello sucede en el nivel de las cátedras, y ocurre de modo habitual, ya vivido como uso y no como abuso, en el nivel de los profesores titulares, los profesores asociados y los ayudantes, que han de constituir el cuerpo sólido de cada departamento universitario, y en quienes se termina por buscar la cohesión de equipo antes que la competencia del docente. Hay, pues, desde muchos lados, fuertes amenazas a la calidad¹². (Y conste que el profesorado, a través de tres encuestas realizadas entre 1986 y 1993, evalúa muy por bajo de lo aceptable el sistema de selección existente: 2.6, 2.7 y 2.7, en una escala de 7 puntos)¹³.

Y, tercero, las universidades que en los años 60 y 70 hubieron de verse liberadas de la asfixia de la sobrecarga estudiantil mediante la creación del estamento de profesores no numerarios, los PNNs, pieza clave en la agitación universitaria del fin del franquismo, han querido luego incorporar a esos PNNs dentro de las figuras de profesorado titular, en varios modos, empezando por un famoso proceso de «idoneidad» del profesorado celebrado a nivel nacional, que llenó los cuadros de facultades y escuelas universitarias con personas jóvenes, de edades muy similares, que harán posible la aparición de vacíos en los claustros allá para el año 2010 o 2020, y que van a marcar una pauta de estabilidad —en todos los sentidos— en este fin de siglo. Como uno de los informes ya mencionados apunta, nos amenaza para un futuro no lejano «falta de renovación y aportación de nuevas ideas y energía, así como la falta de deseos de innovación»¹⁴.

Hay, pues, un grave problema en torno al origen del profesorado.

¹² R. Puyol, Mejorar la calidad docente, *Nueva Revista*, 15, 1991, p. 20-21.

¹³ J. Fernández, Las instituciones universitarias tal cual son vistas por su profesorado, *Complutense*, 97, 1994, 24-26.

¹⁴ International Council for Educational Development, *La reforma universitaria española. Evaluación e informe*, Madrid, Minist. Educación y ciencia, 1987, p. 92.

Y yo diría que hay otro, igualmente grave, en torno a su fin.

Me refiero a lo siguiente. Los profesores universitarios viven, cuando son conscientes de su misión —y la mayoría hoy lo son— escindidos entre dos fines bien conocidos: enseñar o investigar.

Para enseñar somos contratados. Las plazas que se justifican en los planes universitarios llevan como fundamento una determinada carga docente, actualmente de 8 horas semanales lectivas, al servicio de los planes de estudios en vigor. Pero se demanda, y sobre todo se valora hoy la labor de investigación, especialmente medida en contratos con empresas, proyectos financiados por la administración o por instituciones, trabajos publicados, congresos asistidos, eco nacional o internacional de la labor realizada. Recientemente, se han acordado incentivos económicos al sueldo de los profesores: una parte viene por docencia, tiene como base los juicios de los propios alumnos, encuestados de varios modos, y termina por ser concedida con generalidad a todos los docentes sin discriminación alguna; otra, fundada en la investigación, es obtenida si media el juicio positivo de una evaluación de una Agencia de evaluación de la investigación, de la comisión interministerial de la ciencia y la tecnología (CICYT), y esto sí tiene consecuencias para los individuos. Un amplio sector del mundo académico está motivado para investigar, y busca en las publicaciones, los contratos con empresas, los trabajos para la administración, medios para llevar a cabo esos estudios. Pero esto significa que el principal objetivo para estos grupos se ha desplazado desde el aula hacia el laboratorio, aunque sus puestos de trabajo están justificados por el trabajo en el aula y no en la investigación. Con otras palabras, en gran parte nuestra docencia está soportando una investigación *part-time*, en condiciones de baja exigencia por parte de los grupos implicados. Esto explica también la actitud cerrada, endogámica, de muchos procesos de selección, que vendrían a procurar consolidar grupos de trabajo mediante la utilización de unas plazas que son de profesorado.

El profesorado, pues, vive una situación de ambigüedad respecto de sus propios deberes y metas, y se halla envuelto en una tupida red de relaciones y obligaciones personales que hacen imposible, en la mayoría de los casos, una apreciación «objetiva» de necesidades, valores y méritos de acuerdo con lo que la estricta razón exigiría.

EL ALUMNADO

No haremos un retrato robot del estudiante, aunque esto no dejaría de tener su interés. Pero buscaremos algunos de los rasgos de su situación.

Primero, el estudiantado, en general, ha aumentado enormemente. Y esto quiere decir que se ha ampliado el espectro por el lado social, y que ha avanzado la posición de la mujer universitaria. Hay un estudio sociológico con da-

tos correspondientes a 1981, que daba un 24. 6% a estudiantes hijos de obreros, un 64. 6% a los de clases medias, y un 10. 8% a los de clase alta¹⁵ (Otros datos de encuesta, de la UCM, daban estas cifras: clase alta, 26. 4; media, 52. 6; baja, 21 por ciento). En cambio, el informe FOESSA daba para 1975 un 13. 5% para la clase baja¹⁶. Igualmente ha avanzado la mujer, y en especial en el marco de las carreras técnicas e ingenierías.

Tal aumento tiene toda una serie de connotaciones beneficiosas. Indudablemente. Pero no se puede junto a ello olvidar, por lo pronto, que muchos universitarios están estudiando lo que no han preferido en primer lugar (un 23%, según una encuesta de «Gaceta Universitaria» de 1993, o un 40% según el anterior rector de la UCM en una comparecencia en diciembre de 1993 ante la Asamblea de Madrid)¹⁷. Estiman, además, que la enseñanza teórica es buena un 54%, pero la formación práctica es buena para un 9%. Esto sucede en una universidad que ha perdido su antigua condición de vía efectiva de ascenso social. El estudiante hoy cree que la experiencia profesional es un requisito para encontrar empleo (77%), seguido del buen expediente académico (44%) y las buenas relaciones (43%), y del conocimiento de idiomas (34%), de informática (17%) y de la posesión de algún *master* (12%).

Al mismo tiempo nos encontramos con que el paro juvenil se ha convertido en un tremendo azote social: el 40% de los parados españoles tiene hoy edades comprendidas entre los 16 y los 24 años¹⁸. De todos modos, el paro en universitarios (13%) resulta menor que el que sufre la población en general (21%), según Rivas¹⁹.

Nada de esto significa que nuestro estudiante se haya vuelto pragmático. Hace quince años, sólo el 19% de los universitarios sabían del mercado laboral que les aguardaba, y decían estudiar lo que les gustaba (42%) frente a sólo un 2% que buscaba el beneficio económico²⁰. Más recientemente, para las tres cuartas partes de varones y aún más para las muchachas (74 y 89%, respectivamente) parece preferible “un trabajo interesante” a “un sueldo interesante”. Tal elección es, en principio, excelente, pero hay que ponerlo en relación con el hecho de que sólo la mitad (53%) piensa ponerse a trabajar al acabar

¹⁵ Ver Alicia Mederos, El 12% va por «barrios», *El País*, (26-X-1993), supl. Educ., p. 2.

¹⁶ Fund. FOESSA, *Estudios sociológicos sobre la situación social en España 1975*, Madrid, Euramérica, 1976, p. 298.

¹⁷ Ver datos de la encuesta Icp/Research para «Gaceta Universitaria» recogidos en JM. Plaza, Perfil del universitario, *Diario 16* (15-XII-1993), Suplem. I-II. Sobre la comparecencia del Rector G. Villapalos, información en *Complutense, Ya*, 23-XII-1993.

¹⁸ V. Los jóvenes y el trabajo, en cifras, *El Mundo*, (12-I-1994), p. 3, con datos de la Encuesta de Población Activa inmediata.

¹⁹ F. Rivas, *La elección de estudios universitarios*, Madrid, Consejo de Universidades, 1990, p. 71.

²⁰ MT. Díaz Allué, El fracaso escolar en la Universidad. Causas y problemática, en *El fracaso escolar en la Universidad*, Madrid, ICE Univ. Politécnica de Madrid, 1978.

sus estudios²¹. En las condiciones actuales, esto sólo puede interpretarse como una falta de última disposición a asumir el rol de adulto, como una inclinación a prolongar una juventud protegida por otras instancias y sin que la independencia económica sea —a diferencia de lo que sucede en otros países— un motivo con validez mayoritaria.

Nos movemos, pues, ante un estudiante que tiende a embarcarse en su carrera movido por el gusto, la afición a alguna asignatura de su bachillerato o el conocimiento estereotipado de su figura social; lejos, por lo general, de una orientación vocacional eficaz y de un conocimiento efectivo de las condiciones sociales de su inmediato futuro. Piénsese que en promedio, un estudiante dice estudiar 2. 15 horas diarias²², y, al mismo tiempo, hay índices muy altos de retraso en los estudios (era de un 20% hace unos pocos años, y llegaba a un 32% en las escuelas técnicas²³); las cosas no han mejorado mucho: hoy, en la mayoría de universidades, no hay limitación de estancia a los retrasados, y en alguna Universidad recientemente fundada, y significada por su exigencia, acaba de graduarse su primera promoción de derecho con el 10% de los que empezaron los estudios.

Los estudiantes pudieron ser en el final del franquismo lo que Tierno llamó «el *no* dinámico» frente al «enmohecido *sí* académico»²⁴. Hoy las cosas son distintas. La realidad democrática del país ha dejado en libertad a la universidad para poder ser el lugar del ejercicio intelectual del saber, el investigar y el aprender. La actividad política se ha reducido a cifras mínimas. Sin embargo, el horizonte de desempleo y la falta de incentivos reales a la terminación de los estudios hoy hacen mella en muchísimos jóvenes matriculados en nuestros centros superiores.

Hay también difundido un practicismo de corto vuelo, que lleva a la inmensa mayoría de los jóvenes a aceptar la enseñanza que se les da, a vivir de apuntes de clase, a ignorar los múltiples estímulos de información y conocimiento que hoy, felizmente, tienen cabida en las universidades en forma de seminarios, actos culturales, mesas redondas, cine clubs, exposiciones. Hay que asegurar el público a las conferencias que se organizan, imponiendo con mayor o menor suavidad su asistencia a los alumnos de aquellos cursos controlados por los profesores organizadores del acto; hay que sacudir al estudiante de su rutina para que aproveche las oportunidades culturales que pasan a su lado.

²¹ JM. Plaza, Perfil del universitario, *Diario 16* (15-XII-1993), Suplem. I-II.

²² *Ibidem*.

²³ Ver *La educación en España. Análisis del curso 1977-78*, Minist. Educación y Ciencia, Madrid, 1978, pp. 7 y 27.

²⁴ E. Tierno Galván, *La rebelión juvenil y el problema en la universidad*, Madrid, Seminarios y Ediciones, 1972, p. 79

RASGOS DE NUESTRA SITUACIÓN

Si buscamos algunos rasgos que sirvan para caracterizar nuestra situación, tendremos que venir sin duda a parar ante alguno de los siguientes.

Primero, nos hallamos ante una universidad en expansión, aunque alguno tal vez hablaría de inflación, más que de expansión. Ha crecido en todas las dimensiones.

Segundo, estamos ante una universidad profundamente escindida entre las tareas de investigar y enseñar.

Tercero, hay una tensión entre cultura y profesión, o entre generalidad y especialización.

Cuarto, en fin, nos hallamos situados ante una tensión que llamaré de nacionalismo *versus* internacionalismo.

Procuraré precisar un poco más estas tensiones.

1. Comencemos con el tema de la expansión.

Es muy sabido que los cambios de magnitud en una institución, aunque comiencen siendo cuantitativos, terminan por afectar esencialmente a la cualidad. Tal es, sin duda, nuestro caso.

La masificación de la universidad fue el tópico de estos años pasados. Está dejando de serlo. En parte, sin duda, porque los tópicos, sin dejar de ser verdad, terminan por gastarse a fuerza de uso. Pero además, porque las previsiones demográficas dicen que pronto, pronto, tiene que descender la masa juvenil que viene a las aulas superiores. Desde mediados de los años 80 debería haberse empezado a notar ese descenso. Hoy, sea por lo que sea, estamos aún en los niveles de grandes números. Mientras los miembros del *International Council for Higher Education* recomendaban universidades de entre 10 y 20. 000 alumnos, sólo 6 de las instituciones públicas se movían en ese nivel, y se movían hacia su ampliación²⁵. Pero todos están esperando que las previsiones se cumplan, y, ante la masificación, diríase que se ha confiado en que el tiempo termine por solucionar el problema.

Estamos, en cambio, sin reaccionar ante la masificación del posgrado, es decir, ante el paro irremediable que afecta a un gran número de licenciados en carreras que siguen abiertas, y que la lógica más elemental recomendaría limitar a las individualidades excepcionales con vocación para ellas.

2. Hablemos de la segunda tensión: la que afecta al profesorado escindido entre investigación y enseñanza.

Hay que reconocer, con Ortega, que la universidad ha de considerar prioritaria la docencia, si bien establecida ésta dentro de un clima de investigación. La enseñanza hoy no está prestigiada.

²⁵ International Council for Educational Development, *La reforma universitaria española. Evaluación e informe*, Madrid, Minist. Educación y ciencia, 1987, p. 33.

No tiene, en muchos casos, los apoyos que sería de desear por parte de una tecnología audiovisual y de una telemática hoy en pleno desarrollo.

Tampoco hay ningún tipo de presión, desde la academia, en relación con los rendimientos logrados por los estudiantes con los diferentes profesores. Los niveles de suspenso, en algunos centros o departamentos, ascienden en prestigio cuando ascienden también de volumen.

Finalmente, no hay límites a las publicaciones del profesorado, mientras sí los hay a la posible participación en investigaciones. El supuesto de que un profesor puede publicar incansablemente sin que ello entre en conflicto con el tiempo de preparación de la docencia es imposible de aceptar. Y la aceptación de los meros criterios cuantitativos en producción intelectual tienen, a no dudar, efectos negativos cuando se llevan las cosas a ciertos extremos.

3. La tensión entre profesión y formación, entre especialización y cultura puede entenderse como una doble exigencia que habría debido tener su reflejo en la estructura de los planes de estudio. El resultado es que, mientras toda una serie de voces recuerdan que la velocidad de cambio social y tecnológico recomienda el recurso a formaciones de amplia base y polivalencia en cuanto a las especializaciones, la academia ha optado, en nuestro país, por una multiplicación de los títulos y de la especialización. Recordaré aquí como ejemplo de esta tendencia que existen ahora 10 licenciaturas en filología (románica, italiana, inglesa, hispánica, hebrea, francesa, eslava, clásica, árabe y alemana) en la UCM; y esto no agota el campo de posibles especializaciones en ese campo. Añádese a esto el campo de los títulos de *master* o *magister*, y de expertos, de que se han llenado nuestros centros, y se entenderá lo que quiero decir.

La fragmentación ha llegado a los campos de investigación, a las llamadas áreas de conocimiento, que han dispersado en núcleos fuertemente diferenciados a los que antes eran colegas próximos con quienes se convivía y cooperaba sin más restricciones que las personales. El poder del control de la selección de profesorado ha hecho que esas áreas de conocimiento se hayan fortificado, rodeándose de foso y muralla, y dando el «¡alto! ¿quién vive?» al que se acerca a sus concursos, a sus congresos, procedente del exterior.

A pesar de todas las advertencias y juicios en favor de un fortalecimiento de la cultura en la universidad que puedan hacerse y se hayan hecho en el pasado, esta es un producto de lujo, que no tiene más objeto en estos días que servir para completar los *curricula vitae* de quienes piensan que por esa vía logran con facilidad rellenar unos cuantos ítems de aquellos.

4. La cuarta polaridad que he mencionado era la que media entre nacionalismo y internacionalidad.

Las universidades fueron desde sus orígenes lugares de convivencia entre gentes extrañas, de los más varios países, atraídos tan sólo por el prestigio de unos maestros y de un saber que estaba por encima de fronteras.

El horizonte en que hoy nos movemos, la unidad europea, ha vuelto a poner sobre la mesa la exigencia de una formación referida a ese nuevo ámbito. En un reciente «Memorandum sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad Europea» se puede leer esto: «El funcionamiento del mercado interior requerirá un significativo número de personas que posean esta “dimensión europea” suplementaria, además de sus calificaciones profesionales normales»²⁶. Esta es la hora del europeísmo.

A favor de ello están jugando ciertos programas de intercambio de estudiantes (los programas *Erasmus*, *Sócrates*, *Comet*), que tienen a mi juicio un valor simbólico tan sólo: mil, dos mil, diez mil alumnos, en una población de 1.345.000, ¿qué significa? ¿Qué efectos cabe esperar razonablemente de ello para la totalidad del sistema?

Al lado de este vector de internacionalidad, recordemos que las universidades en España han asumido, en las distintas autonomías, el papel de potenciadores y resonadores de la cultura diferencial, de la lengua autónoma, y de la enseñanza en dicha lengua. Sus publicaciones, su literatura burocrática, sus actos solemnes, en parte su enseñanza, emplean con gran normalidad, en ocasiones con exclusividad la lengua particular de la comunidad. Las universidades se han convertido en centros de diferenciación y de «espíritu nacional». Las redes de universidades que hoy se tiende a constituir compensan, en algún modo, ese cierre sobre sí mismas que aquel nacionalismo les impulsaría a ejercitar.

La tensión existe. Afecta a todos los niveles del quehacer universitario —la burocracia, la selección de profesorado, la docencia, los exámenes—. Y condiciona, por ello, la vida universitaria.

DECADENCIA O ESPLENDOR DE LA VIDA UNIVERSITARIA

Habríamos de tomar en peso los datos y rasgos anteriores, para procurar un cierto balance que nos sitúe ante tanto problema y complicación como hemos visto surgir en el horizonte de nuestro presente institucional.

Y semejante balance no podrá obviar las preguntas acerca del cumplimiento de la misión o misiones de la universidad.

¿Imparte cultura, que sitúe al estudiante de hoy a la altura de nuestro tiempo? Con los criterios que en su momento formulara Ortega, evidentemente no. No hay un espacio, ni físico ni moral, en que se combinen los conocimientos que habrían de contribuir a presentar un cierto plano del univer-

²⁶ *Memorandum sur l'Enseignement Supérieur dans la Communauté Européenne* (Bruxelles, 14-X-1991), p. 7. Un resumen puede verse en J. M. Hernando Huelmo, *Directrices de la CE para la Enseñanza Superior*, *Bol. del I. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 41, enero 1993, 11-14.

so; la física, la biología, la historia, la sociología y la filosofía están hoy radicalmente repartidas entre centros, áreas de conocimiento y equipos investigadores, y nada hace pensar que en un próximo futuro tal proyecto tenga viabilidad. La escisión entre ciencias y letras, del bachillerato, se ensancha y magnifica en el nivel superior. Ni los profesores ponderan o elogian la cultura, ni los estudiantes pretenden obtenerla de nuestras aulas. En este campo, quizá con alguna excepción en relación con la música o las artes, todo está por hacer.

¿Profesionaliza la universidad? La respuesta, aquí, es ambigua. Sí y no. Los planes, los *curricula*, lo que se dice, apunta a una enseñanza enfocada hacia la preparación profesional. Sin embargo, la carencia casi absoluta de enseñanza práctica, el alejamiento de los niveles concretos del quehacer técnico-profesional, nos llevarían a dar una contestación negativa.

¿Y la multiplicación de *masters*, y de programas posgrado, que han florecido como las mil rosas en la universidad? Como intento, elogiabile en muchos aspectos, no deja de indicar que la enseñanza normal de nuestras aulas carece de las dimensiones concretas que ahora se han trasladado a este nuevo ciclo —con el correspondiente incremento de costo para el que aspira a cursarlos.

A mi juicio, la profesionalización que hoy se imparte está casi siempre desconectada de los grupos de profesionales correspondientes. Su voz apenas llega a la academia. Esta tampoco echa de menos aquel apoyo. La situación, en esto, no es satisfactoria. Hay quienes piensan en establecer una regulación independiente que autorice al ejercicio profesional, por ejemplo en derecho; así lo comenta Amalio Blanco: «La idea de regular el acceso al ejercicio profesional lleva implícito el relativo fracaso de un modelo de enseñanza superior y de una concepción de Universidad que todavía no hemos acabado de estrenar»²⁷.

Finalmente, ¿hace ciencia la universidad?

La pregunta parece reabrir la vieja cuestión del siglo pasado sobre la aportación española a la ciencia internacional, cuestión que enfrentó a conservadores y progresistas, y que hizo correr ríos de tinta. (Entre otros resultados de la polémica conservamos ese inmenso repertorio de logros mayores o menores que acumuló Menéndez Pelayo en *La ciencia española*.) Hoy la cuestión está limpia de adherencias ideológicas, pero sigue en pie: la situación de la aportación científica española está rodeada de claroscuros.

Tomo unos datos de un trabajo reciente de un investigador del CSIC. , E. García López:

1. Mientras que en 1992 nuestro país invirtió en I+D el 0.9% del producto interior bruto (PIB), la media comunitaria era del 2%.

²⁷ A. Blanco, Universidad y profesión, *El país*, Suplem. Educación, 30-XI-1993, p. 2.

2. En el mismo año, los investigadores españoles representaban el 2. 7 por mil de la población activa, mientras que el nivel medio de la CE era del 4. 2 por mil.

3. El total de personas destinadas a tareas de I+D en España era de 4. 8 por mil de población activa frente a un 9. 4 por mil en la C. E.²⁸.

Según estos datos, la infraestructura económica y de personal con que nos acercamos hoy a la investigación científica está por debajo del promedio de los países europeos a cuya comunidad pertenecemos. Podemos, además, encontrar muchas voces que se quejan de la falta de planificación y jerarquía de temas que se puede detectar en la labor de muchos de nuestros grupos de trabajo²⁹.

Tal valoración, desde luego, es compatible con la idea de que, según algunos indicadores, nuestra tendencia actual tiende a mejorar. Así, parece haber crecido el número de publicaciones internacionales en los últimos diez a quince años, a ritmo rápido. Tomando datos de la investigación en la universidad, y en particular de las cuatro mayores instituciones de Madrid y Barcelona —la UCM, la UB, la UAM y la UAB, entre 1980 y 1992 habrían multiplicado por tres su producción de artículos en publicaciones internacionales (en 1980, 912, frente a 3195 en 1992)³⁰.

La cuestión es si esto es suficiente. Y si estos indicadores nos pueden bastar para dibujar la cuestión. En general, la ciencia empírica, y aún más la experimental, necesita de grandes inversiones en infraestructura, y de personal creativo, innovador, que revitalice los grupos investigadores y mantenga sin desmayo la actividad de búsqueda en que la ciencia consiste. A mi ver, la dispersión de los grupos de investigación en los departamentos universitarios, y su separación de la otra institución, el CSIC, va en contra de la primera condición que señalaba. Y el hecho de que las universidades hayan cubierto prácticamente al 100% sus puestos augura un mal futuro a la segunda condición. Precisamente en su informe varias veces mencionado sobre la universidad, la comisión del *International Council for Higher Education* apuntaba a la necesidad futura de reconvertir parte de nuestro actual profesorado para que atienda nuevos desarrollos de disciplinas y tecnologías que están apareciendo en este fin de siglo. Tal reconversión, sin duda realizable en el marco de las exigencias de la docencia, es impensable como método en el campo de la investigación. Actualmente, nuestros jóvenes más prometedores dudan entre

²⁸ E. García López, Dinero estatal de I+D en 1994, *El País*, 24-XI-1993.

²⁹ Por ejemplo, R. Carretero, director de la E. T. S. de Ingenieros de Montes de la UP Madrid, se queja de que «hay una carencia generalizada de líneas y programas de investigación, prefijados por la propia Universidad y por sus departamentos e institutos universitarios, como consecuencia de una mal interpretada “libertad de cátedra, de investigación y de estudio”»: Enseñanza e investigación en las universidades politécnicas, *Nueva Revista*, 15, 1991, p. 32.

³⁰ R. Tarrach, El reto de la evaluación de universidades, *El País*, 1 XI-1993.

esperar pacientemente a ingresar en un departamento universitario o salir fuera y progresar en el conocimiento junto a algún maestro renombrado; el idealismo llevaría a recomendar la segunda solución, pero el sentido común, ante la situación laboral del país y de la propia universidad, aconsejan sin duda lo primero. Quienes, salidos de nuestras aulas, hoy investigan fuera de España, principalmente en Estados Unidos, no podrían encontrar entre nosotros las condiciones para continuar. Nos movemos y habremos aún de movernos durante años, dentro de lo que se ha llamado la «pequeña ciencia», mientras las condiciones económicas sean las que son, y nos sea imposible dar el salto a la «gran ciencia» que crece en sus dimensiones y consume recursos de modo exponencial. Todavía no hace muchos meses, la prensa ha contado cómo no ha sido posible para nuestro Gobierno realizar la gigantesca contribución económica que se nos demandaba para la construcción por el CERN de un nuevo acelerador de partículas. ¿Pero toda la ciencia es igualmente exigente en recursos y tecnología? ¿Las ciencias filológicas, las sociales, las humanas, las históricas, requieren tales inversiones? ¿Deberemos replantearnos con realismo el futuro de nuestros investigadores? ¿Debemos buscar la ciencia que queremos o la que podemos hacer?

¿QUÉ HAY QUE EVITAR, Y QUÉ PODEMOS EVITAR?

Nuestra vida universitaria, lo hemos venido viendo, tiene problemas graves.

Exagerando las cosas un poco, nos hallamos en una universidad que ejerce una docencia que interesa poco a los profesores, y que igualmente interesa poco a los alumnos. La preocupación por la magia del «título», el afán por aprobar y pasar, en los segundos, y la urgencia y la presión por publicar y hacer *curricula* largos, medibles con criterios cuantitativos, han vaciado hasta cierto punto de contenido el valor de una enseñanza que, en muchas ocasiones, emplea como recursos didácticos la simple tiza y el pizarrón.

Tampoco tenemos una idea clara de esa cultura de nuestro tiempo que habríamos de promover y difundir. La especialización de los planes, la superconcreción de los títulos, nuevos y viejos, que la reforma de estudios ha traído, marcha en dirección opuesta a esa generalidad que se supondría existir en aquella formación cultural.

Y junto con todo esto, domina en nuestras instituciones una falta de coordinación, una política de taifas, que hace de los departamentos minúsculos universos cerrados sobre sí, atareados en sobrevivir en las luchas por el poder académico y por los recursos financieros escasos, limitados, pero atractivos al fin y al cabo.

La universidad de hoy tiene mejores equipos, más recursos, y un sinnúmero de posibilidades de cara al cumplimiento de sus tareas. Pero en ella son

indispensables, para producir un avance a nuevos niveles de logro, algunas cosas:

1) Autoexigencia del profesor, entregado a una vocación de encontrar la verdad y transmitir a otros la pasión por su búsqueda y su comunicación.

2) Restablecimiento de los criterios de calidad, de rechazo a las variadas formas de politización o partidismo del quehacer académico, y recuperación de una moral intelectual.

3) Coordinación a fondo de la Universidad con las instituciones dedicadas a la investigación, con el mundo social y profesional —colegios profesionales, academias, etc. — y sobre todo, de cada universidad con las demás y de todas con las redes de instituciones europeas.

4) Autoexigencia del estudiante, enriquecido con mecanismos de información profesional, de orientación vocacional, de tutoría durante su estancia en los centros, y orientado más hacia el saber-hacer que hacia un puro saber memorístico.

5) Redistribución social del alumnado: constricción en las carreras y títulos sin demanda social (por ejemplo, mediante una subida diferencial de sus tasas), fortalecimiento del prestigio social de las enseñanzas profesionales de nivel elemental o medio, combinación de los sistemas de enseñanza a distancia y presencial, para incrementar las capacidades de formación en aquellos campos de carácter prioritario, incluso becando a todos los que los realicen.

6) En cualquier caso, hay que evitar a todo trance que la universidad sea tan sólo, para el estudiante, el instrumento que le proporcionará un título, y para el profesor, el lugar donde llegar a ser un cacique o mandarín, que usa los recursos académicos para oprimir a los enemigos y pactar con los amigos.

La universidad habrá conjurado sus mayores peligros el día que maestros y discípulos vengan a ella para ocuparse sólo de buscar juntos el saber, y el estado y la sociedad le presten los recursos y luego les pidan cuentas de sus logros y resultados. Habrá que estudiar, más a fondo, las exigencias que nuestra sociedad y nuestro tiempo impone a estas instituciones seculares. Pero ello es un reto más que demanda ser abordado con auténtico espíritu universitario.

Aquí, como en otros muchos casos, podremos evitar la decadencia si somos capaces de restablecer la autenticidad en el quehacer de sus protagonistas, el espíritu auténtico de la *universitas magistrorum et scholarium*. Esto habrá de entrañar una profunda conversión, posible sólo con el apoyo real de la sociedad.