

La eterna “crisis” universitaria: a propósito de dos libros recientes

EN LOS ÚLTIMOS MESES, COINCIDIENDO CON LA APROBACIÓN DE LA LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES, HAN VISTO LA LUZ LIBROS DE INTERÉS. EN ESTA NOTA SE COMENTAN DOS DE ELLOS, CUYO CONTENIDO ES ADEMÁS COMPARADO CON EL DE OTRAS OBRAS, ASÍ COMO RELACIONADO CON LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN ESPAÑA.

EL PRINCIPAL INTERÉS DE LOS LIBROS COMENTADOS ESTRIBA EN SU ORIGINALIDAD. EL PRIMERO TRAZA UNA PANORÁMICA –OBJETIVA PERO TAMBIÉN CRÍTICA– DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA. EL SEGUNDO RECLAMA SU RADICAL TRANSFORMACIÓN.

PALABRAS CLAVE: REFORMA EDUCATIVA, UNIVERSIDADES, ESPAÑA.

THE RECENT PROCESS OF UNIVERSITY REFORM IN SPAIN HAS ENCOURAGED THE PUBLICATION OF SOME INTERESTING BOOKS IN THE LAST YEAR. IN THIS PAPER, WE REVIEW TWO BOOKS CONCERNING THIS TOPIC, WHOSE IDEAS ARE ALSO COMPARED WITH THE CONTENT OF OTHER WORKS, AND CONNECTED WITH THE SITUATION OF SPANISH HIGHER EDUCATION.

THE MAIN INTEREST OF THE THREE BOOKS COMMENTED REST ON THEIR NOVELTY. THE FIRST ONE OFFERS AN OBJECTIVE BUT CRITICAL OVERVIEW OF SPANISH UNIVERSITIES. THE LATTER CLAIMS FOR ITS RADICAL TRANSFORMATION.

KEY WORDS: EDUCATIONAL REFORM, UNIVERSITIES, SPAIN.

LA RECIENTE REFORMA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR ESPAÑOLA, que se ha materializado en la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades, ha suscitado un intenso debate en la prensa, pero también ha ido precedida o acompañada de la publicación de algunos libros (Michavilla y Calvo, 1998; Bricall, 2000; Michavilla y Calvo, 2000; Embid Irujo y Michavila Pitarch, 2001; Michavilla, 2001).

En ellos se aprecia también un cierto consenso en puntos como los siguientes:

Ne002

Javier Laspalas

Profesor Adjunto de
Historia de la Educación
Universidad de Navarra
jlaspalas@unav.es

1) La universidad española ha progresado notablemente a raíz de la promulgación de la Ley de Reforma Universitaria (1983): se ha 'democratizado' –tanto en lo relativo al acceso de los alumnos como a su gobierno interno–; ha multiplicado su potencial investigador; ha creado nuevas titulaciones que se adaptan a las exigencias formativas de nuestro tiempo; y, por último, ha conseguido abrirse a la sociedad e integrarse en ella.

2) No obstante subsisten en ella importantes deficiencias, en parte heredadas del pasado y en parte agravadas por la LRU, que es necesario corregir. Las tres más importantes son el problema de la endogamia en la selección del profesorado; la dispersión de asignaturas y la sobrecarga de clases generada por los nuevos planes de estudio; y, finalmente, la escasez de recursos, puesto que, si bien es cierto que el gasto se ha incrementado considerablemente, se ha destinado a atender las necesidades derivadas del rápido aumento del número de alumnos, profesores y personal administrativo y de servicios.

3) En conjunto, se aboga por mantener el actual statu quo universitario que, con las leves reformas apuntadas, debe servir de base para afrontar los nuevos retos de futuro, tales como la progresiva constitución de un sistema universitario europeo y la incorporación de las nuevas tecnologías a la docencia. Lógicamente, no deben olvidarse tampoco líneas de trabajo ya iniciadas: aumentar la sintonía entre la universidad y el mercado laboral, cuestión muy vinculada al desarrollo de programas de formación permanente; perfeccionar el sistema de financiación, tanto en lo relativo a la cantidad como a la eficiencia en el gasto; e incrementar la calidad de las universidades, para lo cual conviene adoptar dos medidas: evaluar de forma periódica la calidad de la investigación y de las enseñanzas y estimular la competencia entre los centros de enseñanza superior. Ello les obligaría a diversificarse, especializarse y definir su perfil académico y profesional.

Nos hallamos por tanto ante una visión de la enseñanza superior española que cabe calificar de 'optimista' y 'continuista'. No en vano ha sido elaborada en gran medida por integrantes de lo que podríamos denominar 'superestructura' universitaria. Sorprende, sin embargo, que el citado plan de acción coincida en gran parte con las directrices de la L.O.U., lo que no se compadece, no sólo con la frontal oposición a dicha ley, sino con la masiva convocatoria de plazas de profesores con el objeto de eludir la acreditación nacional, cuya bondad se defiende en algunos de dichos libros. En cualquier caso, las aguas de la universidad española parecen deslizarse con una amable placidez, sólo agitada por pequeñas turbulencias, a juzgar por el estado de opinión patente en las obras cuyo tenor hemos resumido en los primeros párrafos de este artículo. Incluso en la prensa, tras la aprobación de la L.O.U., el debate sobre el futuro de la enseñanza superior casi ha extinguido por completo. Lo que resulta difícil averiguar es si tal cosa sucede debido a que a una sociedad en la cual hay cada vez menos jóvenes, difícilmente le puede interesar la universidad, o a que los propios universitarios eluden la polémica pública,

o por una combinación de ambos u otros factores. Sea como sea, el caso es que por fin da la sensación de que la universidad española no está en crisis, y reposa –como el conjunto de la nación– con la conciencia satisfecha de haber ingresado por pleno derecho en el mundo desarrollado.

A turbar ese letargo aspiran, sin embargo, dos libros recientes, en los que más bien se intenta denunciar sus problemas. En uno de ellos (Molina García, 2001) el autor primero reflexiona con pasión e independencia –desde una perspectiva de ‘izquierdas’– sobre la degradación y la mediocridad que –en su opinión– imperan en la universidad española, para proponer después soluciones. El segundo libro (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001), escrito desde una óptica ‘liberal’, tiene un talante menos crítico y un enfoque más objetivo y sistemático, pero resulta igualmente estimulante, entre otras razones, porque se sustenta en una valiosa bibliografía y en un amplio arsenal de datos. A continuación, comentaré algunas ideas extraídas de ambos libros que han llamado mi atención.

La primera, en la que insiste con razón el profesor Molina García (2001: 112-120), tiene que ver con la sorprendente calma que parece reinar en los claustros, a la que ya nos hemos referido. Una situación tanto más llamativa cuanto que la universidad –en general y en particular en España–, si por algo se ha caracterizado es por agitar vivas polémicas, casi desde su misma fundación. El enfrentamiento entre escuelas durante la Edad Media, las agudas críticas de los humanistas, las sátiras barrocas, el movimiento de reforma de orientación ilustrada, la conversión de la universidad en un servicio público y su posterior secularización durante el siglo XIX, la batalla por su regeneración emprendida en la primera mitad del siglo XX por numerosos intelectuales, su reconversión bajo el nuevo Estado franquista, la lucha por su democratización a partir de 1960 y la reforma emprendida por el gobierno del PSOE, son los principales hitos de una historia en la que la universidad española aparece como una institución en permanente crisis, pero también en continua renovación. De ello nos ha quedado testimonio en algunas obras –apasionantes y apasionadas– en las que destacados universitarios reflexionaban sobre el ser y el destino de la universidad de su tiempo, una tradición que también parece haberse interrumpido. Hoy prima, por el contrario, una gestión tecnocrática que puede conducir a una grave parálisis de las instituciones universitarias, privadas del aguijón y el estímulo de la crítica constructiva.

¿A qué se debe esta situación?, cabe preguntarse. ¿A que no hay problemas –al menos problemas graves– que aquejen a la universidad española? ¿O más bien se trata de un ‘ominoso’ silencio cuyo objetivo es ocultar o pasar como sobre ascuas sobre ellos? A juzgar por las reflexiones y los datos que proporcionan los dos libros que comentamos, la segunda alternativa parece más ajustada a la realidad, y el principal mérito de ambas obras es tratarlos abiertamente. Especialmente llamativas son, a este respecto, las páginas que los citados autores dedican al problema de la

NOTAS

LA ETERNA CRISIS
UNIVERSITARIA:
A PROPÓSITO DE DOS
LIBROS RECIENTES

endogamia (Molina García, 2001: 138-149; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001: 138-154), a la ineficacia y la disfuncionalidad del sistema de gobierno de las universidades (Molina García: 130-137; Pérez-Díaz y Rodríguez 2001: 208-216) o al nefasto proceso de elaboración de los nuevos planes de estudio (Molina García: 151-162). Se observa, además, cierta coincidencia en el diagnóstico, que no parece deberse a afinidades ideológicas.

La principal de las coincidencias se produce a la hora de apuntar a la raíz misma de tales problemas. En opinión del profesor Molina García (2001: 79-80), los grandes males de ciertos sistemas de enseñanza superior –el individualismo, la endogamia y el rechazo de cualquier tipo de evaluación externa–, tienen su origen en la combinación de tres circunstancias: la autonomía universitaria, el carácter burocrático de la gestión y la escasa exigencia de los clientes. En virtud de su autonomía y del monopolio de los grados académicos que poseen, y dado que la sociedad no es capaz de demandar una enseñanza de calidad, las universidades ofrecen enseñanzas que responden más a sus intereses corporativos que a los intereses de sus potenciales clientes. Como antídoto contra esta situación, llega a proponer que en la universidad pública –de la que es decido partidario el autor en detrimento de la de carácter privado (p. 251-255)– no existan funcionarios, y que la continuidad del personal dependa de la evaluación del servicio que presta a la sociedad (p. 279-280 y 372-373). Claro que eso es tanto como pedir que una entidad pública funcione con similar eficiencia a la de una empresa privada, objetivo que en otro lugar se considera más bien utópico (p. 256). Por lo demás, gran parte del plan de acción que se expone en la tercera parte del libro del profesor Molina García no se diferencia en exceso del auspiciado por las autoridades universitarias, que hemos descrito al comienzo de este artículo.

La ausencia de un auténtico ‘mercado’ en la educación superior es también una pieza clave en los análisis de los profesores Pérez-Díaz y Rodríguez, en la medida en que está en la base de graves disfunciones del sistema de enseñanza superior. Explica, por ejemplo, que la oferta universitaria haya crecido en España no como consecuencia de la demanda, sino más bien de la oferta (p. 90-97); la irresponsabilidad en el gasto de los gestores universitarios (p. 165-170) y de los miembros de las comisiones que resuelven los concursos de contratación de profesores (p. 146); que los planes de estudio no estén en sintonía con el mercado laboral, sino que respondan más bien a los intereses de las propias universidades (p. 203-204 y 243-247); o que los alumnos no tengan que realizar casi ningún esfuerzo para cursar estudios superiores, ni deliberar a la hora de escoger un centro, lo que no sólo les perjudica a ellos, sino que además va en detrimento del prestigio de las propias universidades y de sus títulos (p. 86-87 y 113). Y es que, en palabras de los profesores Pérez-Díaz y Rodríguez (2001: 333), “los entornos blandos propician la coalición de *insiders*, agentes pertenecientes a la organización, que tienden a ser irresponsables, es decir, a no responder de sus actos ante los agentes situados en el exterior de aquélla. Sus

componentes son profesores con puestos que consideran de su propiedad (sobre los que tienen, a su juicio, un derecho adquirido), estudiantes que no quieren pruebas rigurosas ni tasas académicas relativamente altas (en defensa de lo que consideran son sus derechos) y unas autoridades académicas que, debiendo sus puestos a tales profesores y estudiantes (o al personal administrativo y auxiliar de la universidad), se aprestan a defender sus intereses. A todos ellos les suele unir una cierta ideología según la cual las universidades deben considerarse autónomas en el sentido de que no deben dar cuenta de sus actos a los agentes que sitúan en el exterior de ellas”.

Los dos libros a los que nos venimos refiriendo coinciden también al poner en cuestión algunos juicios sobre la situación de la universidad española que se hallan muy extendidos. Uno de ellos es que cuenta con una financiación insuficiente. El profesor Molina García (2001: 284) se limita a afirmar que no hay tanto falta de recursos, cómo una mala gestión de éstos. Los profesores Pérez-Díaz y Rodríguez (2001: 265-292) sostienen que el gasto universitario de España se corresponde con su PIB. El problema radica en que la estructura de tal gasto es inadecuada, porque se invierte demasiado en docencia y poco en investigación. La misma correspondencia se da entre el número de publicaciones científicas y el nivel económico del país. En las últimas décadas la producción científica española ha aumentado, pero no en mayor medida que la riqueza nacional, que permite contar con muchos más investigadores. La meta debería ser –advierten– lograr un número de publicaciones y patentes superior al de otros países de similar PIB, objetivo que está muy lejos de conseguirse.

Otra cuestión que nuestros autores abordan desde una perspectiva inusual es la relativa al acceso a la educación superior. Frente al estado de opinión predominante, que es partidario de mejorar la calidad de la enseñanza sin seleccionar a los alumnos, el profesor Molina García (2001: 353-356) propone instaurar un nuevo COU, pero que tendría lugar en el seno de las propias universidades, a la manera de los *colleges* de los EE.UU. Al terminarlo, los alumnos serían evaluados y –en caso de haber aprobado– orientados hacia la carrera más adecuada. Por su parte, los profesores Pérez-Díaz y Rodríguez (2001: 249-251) llaman la atención sobre ciertos hechos que ponen en cuestión las pretendidas ventajas de la democratización de la enseñanza superior. Es el caso de la sobrecualificación que, no sólo exige realizar un enorme gasto para financiar una formación innecesaria, sino que además desplaza del mercado laboral a quienes no han podido ir a la universidad. En cuanto a las becas, las investigaciones parecen indicar que no son todo lo eficaces; no sólo por la falta de rigor en su concesión, sino también por sus limitaciones intrínsecas (p. 162-165).

Otro punto en que se aprecia coincidencia es la oportunidad de incrementar las tasas académicas, con el fin de cubrir una parte importante de los costes reales de la enseñanza. En opinión del profesor Molina García (2001: 302-304 y 341-342), ello serviría para incrementar la independencia financiera de las universidades, que debe ser la base del resto de su

NOTAS

LA ETERNA CRISIS
UNIVERSITARIA:
A PROPÓSITO DE DOS
LIBROS RECIENTES

autonomía, y acabaría con el absurdo de que las familias que pueden sufragarla se beneficien de una enseñanza gratuita, cuestión a la que también se refieren los profesores Pérez-Díaz y Rodríguez (2001: 51-52). Dicha medida debería ser complementada con un generoso programa de becas para los alumnos sin medios. Por su parte, Pérez-Díaz y Rodríguez (2001: 87-89 y 370) creen que el incremento de las tasas favorece la responsabilidad de los padres y los alumnos al elegir y cursar las carreras. En concreto, evitaría que muchos jóvenes pasen por la universidad sin vocación ni aprovechamiento, con el simple objetivo de poseer un título que les permita hallar trabajo con más facilidad y que se obtiene de manera casi gratuita, pues está subvencionado por el conjunto de la sociedad.

Una última coincidencia tiene que ver con un asunto de carácter global o general. Es lamentable y muy negativo –se sostiene en las dos obras comentadas– que en España no exista una idea ni un proyecto compartido de lo que debe ser la universidad que vaya más allá de la pura gestión. El profesor Molina García (2001: 371-372) parece atribuir esta situación a la falta de voluntad de transformar el actual marco institucional de la universidad española, pero pretende alentar un debate que lleve a lograr tal cosa. Por su parte, los profesores Pérez-Díaz y Rodríguez (2001: 340-350) destacan el hecho de que la universidad ha funcionado realmente en nuestro país cuando ha habido un movimiento corporativo que ha impulsado su desarrollo en una dirección concreta. Para ilustrar esta tesis analizan la influencia en la enseñanza superior española de dos organizaciones tan diferentes como la Compañía de Jesús y la Institución Libre de Enseñanza. El éxito de ambas radicó –a su juicio– en que “correspondían a un impulso cognitivo, emocional y moral profundo. Respondían a un ‘espíritu’, que, por lo demás, tenía un alcance y una dimensión universal, y ponía en primer plano no el Estado, ni la nación, ni la economía, sino el ser humano y el destino más o menos trascendente o trascendental que se le atribuía” (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001: 350).

Esta conciencia de que es necesario dotar a nuestra universidad de un espíritu y un sentido que sea compartido en lo posible al margen de las ideologías, aunque en él haya un espacio legítimo para las divergencias, me parece una de las claves del futuro de la enseñanza superior española. Sin esa voluntad, cualquier tipo de debate sobre la materia será estéril o consistirá en una mera lucha por la supervivencia. Si dicho debate no se produce y triunfa una especie de silencio corporativista, ello irá sin duda en detrimento de la propias instituciones universitarias.

A la vista de las reacciones que ha suscitado la LOU, abrigo serias dudas de que el panorama de la universidad española vaya a cambiar, a pesar de que necesita una reforma en profundidad. En cualquier caso, pienso que en el desarrollo y la aplicación de dicha ley –tanto por parte de los responsables del Gobierno central y de las Comunidades Autónomas, como de las propias autoridades universitarias– debería tomarse en consideración la experiencia de lo sucedido en el caso de la LRU.

NOTAS

LA ETERNA CRISIS
UNIVERSITARIA:
A PROPÓSITO DE DOS
LIBROS RECIENTES

A todos ellos –y en general a quienes son parte integrante de nuestras universidades– les recomiendo la lectura de la tesis doctoral del profesor Sánchez Ferrer (1996). El diagnóstico de la enseñanza superior española que en ella se realiza coincide con el que acabamos de exponer, pero en dicha obra se intenta también explicar por qué la LRU ha sido un fracaso. La tesis del autor –a mi juicio acertada– es que tal fracaso no se debió a un deficiente desarrollo de dicha ley, ni a la socorrida excusa de la escasa financiación, sino a otros dos motivos.

En primer lugar a la influencia de convicciones políticas ajenas a la ley, y que, sin embargo, han guiado su aplicación. Y es que, a la hora de elegir entre el principio de democratización y la aspiración a la excelencia, afirma el profesor Sánchez Ferrer, las autoridades políticas y académicas –pienso que también la mayoría de los universitarios y de la sociedad española– se han decantado por lo primero en detrimento de lo segundo. Eso explica, por otro lado, que el aumento del gasto haya ido destinado a crear instalaciones y a contratar profesorado.

Sin embargo, el fracaso de la LRU –continúa el profesor Sánchez Ferrer– se debe sobre todo a las deficiencias del modelo de enseñanza superior en el que se apoyó. En efecto, en el marco establecido por dicha ley, las universidades tienen garantizada su supervivencia económica, puesto que el Estado no tiene en cuenta sus resultados a la hora de asignar recursos y no hay ningún tipo de competencia, ni en el ámbito de la investigación, ni en el de la captación de alumnos. Tampoco la hay entre los profesores, cuyo único horizonte es –debido a la endogamia– proseguir su carrera académica en la universidad en la cual se han formado. Además, este último fenómeno se retroalimenta, puesto que, en el hipotético caso de que una universidad quisiese contratar a personal que no se tenga ya en plantilla, estaría condenando al desempleo o a la reconversión laboral a la mayoría de sus jóvenes profesores y doctorandos. Por otra parte, en un contexto como el descrito, no hay ninguna razón por la cual a una universidad le pueda interesar contratar buenos profesores.

El resultado final del proceso se sintetiza en el último párrafo del libro: “Las universidades españolas pueden verse como instituciones burocráticas a las que se ha concedido la autonomía en aspectos de su gestión y toma de decisiones, sin haber adquirido al tiempo el control de los mecanismos que hacen a un organismo responsable de sus acciones y consciente de la necesidad de establecer procedimientos de autoevaluación. Arraigadas en una tradición de escaso progreso científico, no es sorprendente que las universidades hayan sido incapaces de establecer por sí mismas, sin estímulos externos, los procedimientos que aseguran una educación superior de calidad. En este sentido, la reforma emprendida por la LRU ilustra que la concesión de un mayor grado de autonomía de las universidades es un proceso complejo que puede conducir a resultados muy contradictorios” (Sánchez Ferrer, 1996: 488).

Ante esta situación dos parecen las alternativas, salvo que se opte por privatizar la enseñanza superior, lo cual resolvería casi todos los problemas reseñados, aunque tal vez generaría otros. La primera es que el Gobierno y las administraciones autonómicas impulsen decididamente la competencia entre universidades. Para ello se deberían adoptar al menos dos medidas: a) vincular la obtención de fondos a la evaluación de los resultados docentes y de investigación; y b) prohibir a los centros de enseñanza superior –como sucede por ejemplo en Alemania– contratar profesores a los que hayan formado. La segunda alternativa –la ideal, entre otras razones porque respeta en su integridad la autonomía universitaria– es que las propias instituciones de enseñanza superior hiciesen suyo ese proyecto y aplicasen medidas encaminadas en la misma dirección.

No obstante, en ambos casos habría que superar tres grandes escollos: idear un sistema objetivo de evaluación de los resultados de la enseñanza y la investigación, conciliar los legítimos intereses que están en juego con el fomento de la excelencia, y contrarrestar la previsible fuerza inercial del sistema, sin duda muy poderosa. Creo, sin embargo, que en España se está aún muy lejos de lograr tales objetivos. Ni siquiera en lo relativo al primero de ellos –en principio el más sencillo de alcanzar– los datos son alentadores. En efecto, el primer intento de establecer un *ranking* de universidades (de Miguel, Caïs y Vaquera, 2001), tercer libro cuyo contenido deseo comentar, resulta todavía –en mi opinión– muy imperfecto. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Bricall, J. M. (2000). *Universidad 2 mil*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Embid Irujo, A. y Michavila i Pitarch, F. (2001). *Hacia una nueva universidad: apuntes para un debate*. Madrid: Tecnos.
- García Vázquez, J. M. (coord.). *La Universidad en el comienzo de siglo: una respuesta entre el pragmatismo y la utopía*. Madrid: Catarata.
- Michavilla, F. (2001). *La salida del laberinto: crítica urgente de la Universidad*. Madrid: Editorial Complutense.
- Michavilla, F. y Calvo, B. (1998). *La Universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Michavilla, F. y Calvo, B. (1998). *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Miguel, J. de, Cais, J. y Vaquera, E. (2001). *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Molina García, S. (2001). *La universidad democráticamente masificada*. Zaragoza: Mira Editores.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2001). *Educación superior y futuro en España*. Madrid: Fundación Santillana.
- Sánchez Ferrer, L. (1996). *Políticas de reforma universitaria en España: 1983-1993*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales.

NOTAS

LA ETERNA CRISIS
UNIVERSITARIA:
A PROPÓSITO DE DOS
LIBROS RECIENTES