LA UNIVERSIDAD Y LA CONSTITUCIÓN

Por el Académico Correspondiente
Excmo. Sr. D. Julio Iglesias de Ussel *

No resulta fácil analizar con brevedad a la Universidad. Cualquier afirmación requeriría múltiples matizaciones o concreciones, porque todas sus dimensiones son —en primer lugar— entrelazables. Las cuestiones no se presentan depuradas, aisladas y sin fronteras, sino todo lo contrario. Por consiguiente se requeriría un tiempo y un espacio mucho más dilatado que un artículo para consignar las necesarias precisiones. Pero además, en segundo lugar, cualquier apreciación sobre la Universidad sería siempre susceptible de matización como consecuencia de la muy alta diversidad existente en nuestro sistema universitario.

La diversidad del sistema educativo se encuentra incluso en el muy diferente asentamiento de las instituciones universitarias. Junto a instituciones centenarias, desde la Constitución se han creado Universidades a un ritmo muy rápido. Entre 1976 y 1982 fueron siete las nuevas Universidades; de 1983 a 1995 ascendieron a diecisiete; y entre 1996 y 2003 se crearon once. En total treinta y cinco Universidades en un cuarto de siglo. Entre 1500 y 1975 fueron veintisiete las Universidades creadas. En veinticinco años se han abierto más Universidades que en cuatro siglos.

El gran número de nuevas Universidades genera muy diferentes situaciones en estos momentos y por lo tanto han de abordar problemas muy

* Sesión del día 9 de diciembre de 2003.

heterogéneos. Es tal su diversidad que cualquier afirmación que se predicara sobre una Universidad hoy, podría encontrar algún lugar sobre el que pudiera predicarse.

Si la creación de nuevas Universidades —sin ningún tipo de estrategia o planificación— ha seguido un ritmo sin precedentes en Europa occidental, la heterogeneidad de la situación universitaria se acrecienta al examinar el número de titulaciones (es decir, Licenciaturas o niveles similares y Diplomaturas) que ofrece el conjunto del sistema. Su crecimiento es todavía más rápido que el del número de centros universitarios. En sólo una década, 1992-2002, se han multiplicado por cuatro el número de titulaciones que ofrecen las Universidades públicas (tabla 1).

TABLA 1

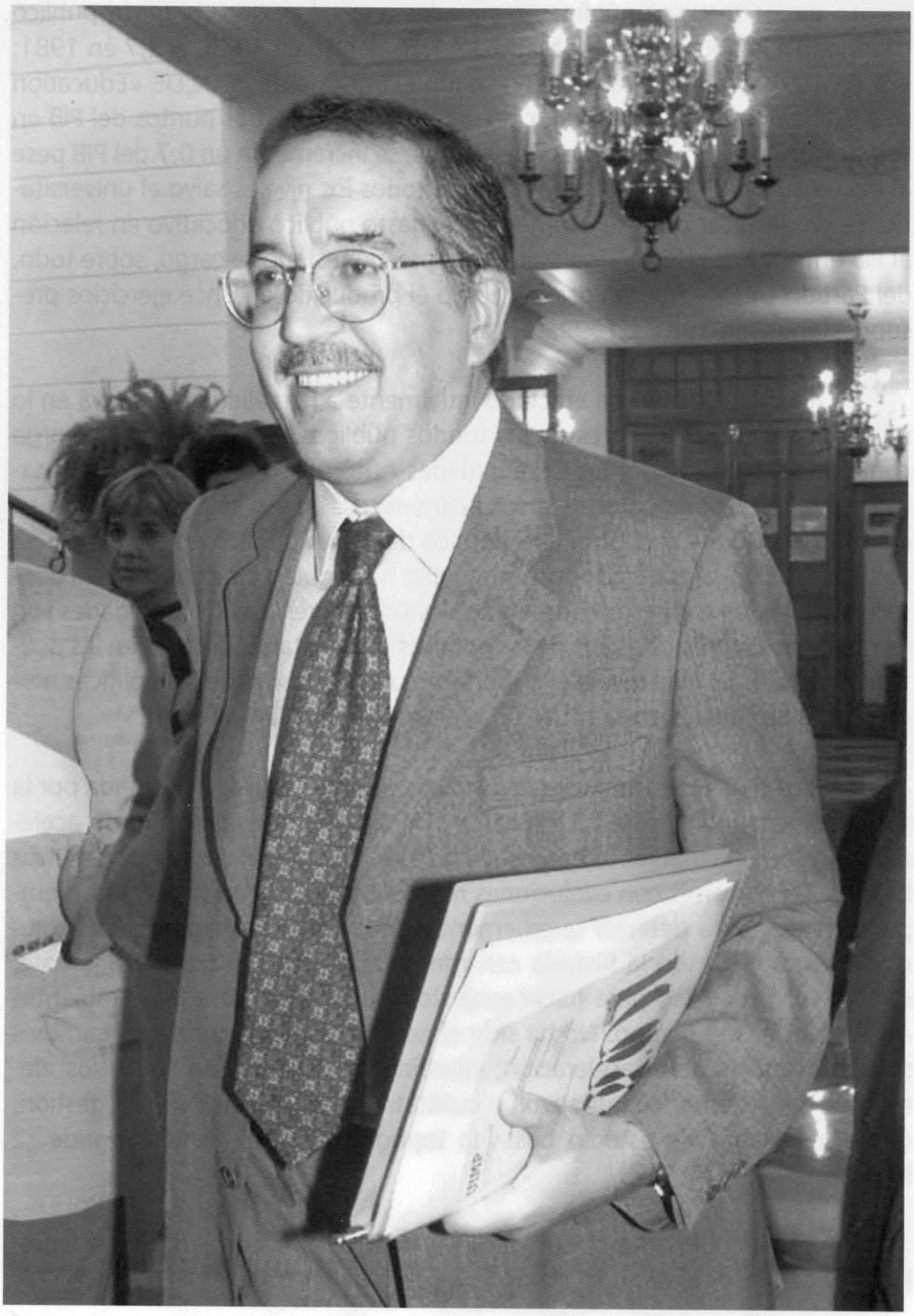
Número de titulaciones impartidas en las Universidades españolas

	1992-1993			*2002-2003*		
	Total	*Universidades públicas*	*Universidades privadas*	*Total*	*Universidades públicas*	*Universidades privadas*
Total	1.142	1.073	69	4.514	3.929	585
Ciclo Largo	627	583	44	1.562	1.349	213
Ciclo Corto	502	486	16	1.621	1.363	258
Títulos Propios *	13	3	9	1.331	1.217	114

Fuente: Consejo de Universidades.
* El número real de títulos propios puede ser infraestimado, por problemas de información, sobre todo en 2002/2003.

La enorme rapidez del crecimiento de la oferta universitaria ha diversificado extraordinariamente las opciones de los estudiantes pero también la situación y calidad con que se ofrecen. No todas las titulaciones han nacido con equivalente nivel de preparación, disponibilidades y equipamientos humanos y materiales, con lo cual sus ofertas siendo formalmente las mismas son sin embargo muy heterogéneas. En este contexto cualquier juicio sobre la Universidad puede requerir precisiones en unos casos por exceso y en otras por defecto.

Donde los hechos son inequívocos es en el ámbito económico. El cumplimiento del mandato constitucional se ha traducido en un rápido incre-



Julio Iglesias de Ussel.

mento de los recursos públicos destinados a la educación. El gasto público destinado a la educación ha pasado del 1,75 del PIB en 1975, al 2,7 en 1981; 3,8 en 1992 y 4,5 en el año 2001, según el informe de la OCDE «Education at a Glance» 2002. Se ha producido un incremento de tres puntos del PIB en veinticinco años. En los últimos nueve años, se incrementa un 0,7 del PIB pese al descenso simultáneo del alumnado en todos los niveles salvo el universitario. Es de destacar que el incremento del gasto público educativo en relación al PIB entre 1975 y 1981 —seis ejercicios presupuestarios a cargo, sobre todo, del Partido UCD— fue tan grande como el producido en once ejercicios presupuestarios, de 1981 a 1992.

La Constitución ha afectado igualmente a la realidad educativa en lo que se refiere a los gestores de los fondos públicos. La Constitución otorga competencias decisivas a las Comunidades Autónomas en la gestión educativa y sus correspondientes recursos económicos. En tan sólo una década —de 1990 al 2000— el control autonómico del gasto público en educación ha pasado del 50,9 al 82,6; un porcentaje que ha seguido creciendo como consecuencia de los traspasos competenciales posteriores. Las Comunidades son ya hoy unos actores decisivos de las políticas universitarias, incluso en las políticas de gasto. Lo cual revela el importante protagonismo de las políticas universitarias regionales en la situación efectiva de cada Universidad.

Los datos mencionados revelan la creciente prioridad otorgada por la sociedad española al sistema educativo. Un sistema que con un ritmo acelerado —y por consiguiente con dificultades— ha cambiado sus parámetros básicos. Otros países con evoluciones más lentas han contado con más tiempo, también, para detectar la emergencia de problemas y abordar sus soluciones. Han recorrido la historia con ritmos más lentos y, por consiguiente, con mayor capacidad para hacer reajustes y adaptaciones a las cambiantes circunstancias del tiempo. No ha sido el caso de España, donde los cambios se han producido con aceleración; cambios simultáneos, en todos los elementos del sistema, cuantitativos y cualitativos, organizativos y de gestión, desde los planes de estudio hasta la topografía de los centros donde se imparten.

Los cambios nunca son fáciles y menos aún en las Universidades. Hace unos meses el editorial de un influyente diario francés —*Le Figaro,* 28-

V-2003—, lo denunciaba sin rodeos. «Francia —decía— se ha instalado en la idea de que el poder político no puede llevar a cabo una verdadera reforma. O la esquiva o cede (...) La movilización de los profesionales es una oportunidad. La educación nacional, símbolo del arcaísmo sindical, es el arquetipo del mal francés. Aunque se manifiestan contra las pensiones, los profesores también se movilizan porque saben que su universo es uno de los más enquistados. Que tiene una urgente necesidad de reformas». Y los ejemplos pueden reproducirse en relación a Inglaterra con las iniciativas del Gobierno Blair sobre financiación de las Universidades y créditos a los estudiantes.

Con dificultades o sin ellas, las Universidades tendrán que afrontar cambios en profundidad para adaptar su papel en un mundo no en transformación, sino demasiado cambiado ya para permitir su subsistencia sin ajustes rápidos a nuevas y bien diferentes realidades sociales. El siglo XXI exige la refundación de la Universidad, porque el entorno en que se ubica no se parece en nada al que durante tantos años ha acogido y atendido a la Universidad en el pasado. Los retos para el logro de ese objetivo son innumerables. Seleccionaré alguno de ellos para resaltar la urgencia de las transformaciones.

EL RETO DE LA CALIDAD

El reto de la calidad constituye un ejemplo de la transversalidad de las cuestiones universitarias. Cualquier aspecto concreto que por razones analíticas se seleccione, estará vinculado a otros en cualquier estrategia de mejoría de calidad. Por consiguiente un tratamiento pormenorizado nos llevaría a la revisión global de la Universidad para diagnosticar sus problemas de calidad; y es notorio que no cabe hacerlo aquí ahora. Me limitaré a realizar un planteamiento general.

La calidad es en efecto el primer reto del sistema universitario. Su centralidad proviene de numerosas raíces. Ante todo, porque después del muy rápido crecimiento cuantitativo del sistema es el momento de centrarse en su dimensión cualitativa. En otras palabras, resueltos los problemas de accesibilidad al sistema, se necesita trabajar en la mejora de la calidad de sus prestaciones. Existen numerosos indicios de que las cosas no cuentan con los niveles deseados en todos los casos. Un prestigioso universitario, Pedro Cere-

zo, ha advertido incluso que nuestra Universidad ha sufrido un rebajamiento en los contenidos que transmite, con la improvisación del profesorado y con la escasa o nula selección de sus alumnos, y añade que: «este alarmante descenso de nivel se ha solido encubrir con una barata ideología de la democratización que, a la larga, no hará más que nivelar situaciones de competencia y reducir las mismas exigencias internas de la Institución (universitaria)».

Las desigualdades educativas ya no se asientan primariamente en el acceso a los centros, sino en las condiciones de calidad que reciben quienes acceden al sistema. La discriminación ya no reside ante todo en el acceso al sistema sino en las condiciones de calidad que se disfruta; un criterio mucho más opaco o controvertido pero con efectos discriminatorios más graves por su menor visibilidad.

Pero hay otra razón si se quiere estructural en la centralidad de los problemas de calidad. Procede de la homogeneidad formal de nuestro sistema. España no cuenta, al menos nominalmente, con un sistema universitario jerarquizado. No existen Universidades orientadas a la investigación y otras a la docencia; ni Universidades que puedan o no impartir el doctorado. No, nuestro sistema se asienta en la igualdad absoluta entre todos sus componentes. Por eso mismo se requiere reforzar la atención a las cuestiones de calidad que otros sistemas lo simbolizan y evidencian con diferentes rangos formales entre sus Universidades.

La atención a la calidad viene impuesta igualmente por el intenso proceso de descentralización de la gestión educativa. Esto dota de cierta heterogeneidad estructural al sistema y requiere que instancias, educativas o no, analicen y difundan los exámenes de la calidad del sistema. Una preocupación por la calidad que se acrecienta en el estado de bienestar. Las diferentes políticas han de buscar su legitimación para obtener recursos públicos con la evidencia de la calidad de sus prestaciones. Por eso la LOU ha otorgado gran relevancia a los problemas de la calidad y ha creado una institución —la Aneca— para promoverla y verificarla. Los ciudadanos necesitan conocer no sólo las titulaciones disponibles, sino también la calidad que tengan acreditada. Tienen derecho a hacer sus elecciones con conocimiento de la situación real de las Universidades, realizado con garantías de objetividad.

La descentralización ha sido simultánea, además, con la autonomía universitaria. La gestión autónoma de las Universidades puede —y es lógico pensar que así tiene que ocurrir— hacerlas evolucionar de manera diferenciada. E incluso en algún caso, nada impide que se produzcan descensos en alguna de las dimensiones de su calidad. En cualquier caso, el sistema puede ahora evolucionar implantando mejoras a ritmos muy diferentes, por lo que la mejoría sustancial en un grupo de Universidades evidenciará los retrasos de otras aunque sea en un contexto global de mejoras.

La autonomía universitaria acrecienta pues la relevancia de las cuestiones de la calidad y tal vez acrediten ese triste signo de la historia: se atenúan o suprimen unas diferencias o desigualdades pero para que renazcan otras. A lo mejor, después de reducir los problemas de acceso aparecen las diferencias de calidad, menos transparentes y verificables que los anteriores pero quizá el problema más grave para la igualdad de oportunidades hoy.

Por supuesto que en los problemas de calidad cuenta con relevancia la financiación disponible. Y España debe incrementar los recursos destinados a la enseñanza universitaria. Pero hay muchas cuestiones implicadas en la financiación y no cabe esperar cambios por la mera inyección de recursos más cuantiosos. Los problemas de gestión afectan también a la financiación y no suele dotárseles de la misma relevancia.

Hay dos indicadores esenciales para apreciar la cuantía de los recursos disponibles por el sistema universitario. Uno, en función del PIB. En este indicador estamos situados en una posición intermedia entre los países desarrollados. El significativo incremento de los recursos ha seguido el rápido crecimiento económico de la segunda mitad de los años noventa. El otro indicador es el gasto por alumno en el sistema universitario. Ahí deben tenerse en cuenta parámetros cuya responsabilidad recae en las propias Universidades. Así, los planes de estudio podrían ser, generalizadamente, de cuatro años, en lugar de los cinco que cuenta habitualmente. Una decisión de esta naturaleza, incrementaría la dotación por alumno en un 20 por 100 al reducir un año la duración de las Licenciaturas y así equipararlas con la predominante en Europa. Otro parámetro relevante afecta al fracaso escolar. España cuenta con las tasas más altas de la Unión Europea. Esto genera también el incremento artificial —y por razones propias de la enseñanza universitaria y no de las dotaciones económicas— del número de alumnos e igualmente

hace disminuir la cuantía de los recursos disponibles por alumno. Por consiguiente, la mejora del rendimiento educativo y el acortamiento de los estudios universitarios a lo habitual en Europa, nos situaría comparativamente en muy buena posición comparativa.

En todo caso, los datos comparativos advierten que no existe correlación automática entre gasto y calidad. Hay excepciones en todas las direcciones, aunque un nivel adecuado de financiación es condición indispensable. En un reciente ensayo, Guillermo de la Dehesa ha aportado pruebas notorias: «El éxito educativo en los países asiático muestra (...) que cuanto se gasta en educación es menos importante que cómo se gasta. En el este de Asia se gasta un 3 por 100 del PIB en educación, menos que en otros países en desarrollo (y menos que en España que gastaba en el 2003 el 4,9 por 100) (...). Sin embargo, los estudiantes de China, Corea, Taiwán, India y Japón son mejores que los del resto del mundo. ¿Cómo lo han conseguido? En primer lugar porque su entorno familiar ha sido mucho más propicio a la educación. En segundo lugar, las empresas y los gobiernos son mucho más exigentes a la hora de seleccionar a sus empleados y pagan una prima por llevarse a los mejores. En tercer lugar, el número de estudiantes por clase y por profesor es superior al de países occidentales (lo que) permite pagar mejor a los profesores y tener pocos pero muy buenos y dedicados».

La observación atestigua la compleja relación causal de la calidad. Múltiples dimensiones —históricas, políticas, laborales, económicas, profesionales, económicas y hasta antropológicas— condicionan los niveles que alcance. Centrar en exclusiva en uno de ellos constituye una errónea limitación. Tan importante como los recursos lo son la calidad de lo enseñado, de lo investigado y de lo aprendido por los alumnos. Una sociedad que no valore el esfuerzo continuado, no premie o reconozca los méritos por el estudio y dedicación, que no estimule el espíritu de trabajo, por muchos recursos financieros que destine a la educación, nunca alcanzará a rendir los frutos deseados.

EL RETO DE LA DOCENCIA

La docencia ha sido la actividad central y básica de la Universidad en la mayor parte de su historia. Aunque el profesorado llevara a cabo activida-

des de investigación, se realizaba sin menoscabo en la transmisión de conocimientos. El prestigio y la notoriedad del profesorado se asentaban siempre en su labor docente, más que en sus aportaciones investigadoras.

Los problemas de la docencia se encuentran desde luego relacionados con decisiones organizativas en las que no tienen responsabilidad los profesores. La reforma de los planes de estudio llevó a la fragmentación excesiva de las materias y las asignaturas. Ocasionó una parcelación del conocimiento hasta límites negativos. Sus efectos fueron nocivos para el alumnado sometido a aprendizajes de microasignaturas, con poca carga lectiva que impedía detectar la envergadura e interés de la nueva materia y a prestarle una atención destacada. El alud de microasignaturas instalaba a Profesores, alumnos y centros en una dinámica de exámenes y pruebas continuas, sin desarrollar los anclajes científicos básicos al atomizar el saber hasta límites perniciosos.

La centralidad histórica de la docencia ha tenido un serio quebranto desde los años noventa. Desde esos años se establecen estímulos económicos vinculados a la docencia y a la investigación. Ésta se ha articulado con Comisiones de especialistas nacionales que juzgan las aportaciones realizadas y conceden de manera selectiva la evaluación positiva. Los méritos docentes por el contrario, se establecen en cada Universidad y son concedidos a cada profesor por cada Rector de manera prácticamente generalizada. Incluso si se realizan encuestas a los alumnos, sus resultados no discriminan ni conducen a la exclusión de profesores en la concesión de complementos económicos, salvo en situaciones verdaderamente extremas.

Con el sistema establecido, las consecuencias eran completamente previsibles. La competencia se orienta al logro de evaluaciones positivas por la investigación y ha generado desatención de la actividad docente. La docencia ha quedado relegada como prioridad a una posición accesoria. Y esta dinámica es simultánea con lo que ocurre fuera de la propia Universidad. El prestigio exterior de un profesor se establece por su reputación como investigador, difícilmente como profesor. Internacionalmente se conoce a los buenos investigadores, pero difícilmente por su calidad docente.

Si las recompensas y la competitividad se centran en la investigación, cabe esperar que los profesores compitan por obtenerlos y, por tanto, sus

efectos alcanzarán negativamente a la docencia. Y sin embargo, la primera percepción de la calidad de un centro por los alumnos se fundamenta en la calidad de su docencia y no en el nivel de su investigación, si es que pueden establecerse fronteras rígidas entre ambas. Pero si son más numerosos y difíciles los reconocimientos por la investigación, cabe esperar que el profesorado le otorgue atención prioritaria, cuando las evaluaciones docentes se conceden automáticamente por los Rectorados.

Sin duda el prestigio de las mejores Universidades se centra en la estrecha relación entre investigación y docencia. Este equilibrio es el que ha construido el prestigio de las mejores Universidades estadounidenses. En España se necesita en estos momentos reforzar la dimensión docente. Sería necesario recordar la propuesta hecha por Ortega sobre la selección del profesorado: «No decidirá en la elección del profesorado el rango que como investigador posee el candidato, sino su talento sintético y sus dotes de profesor». La actividad investigadora se ha generalizado y hoy, por primera vez en nuestra historia, podemos afirmar que nuestro sistema universitario es en su conjunto un sistema investigador. Los impulsos ahora son necesarios para el reconocimiento y reactivación de la docencia.

Existen multitud de testimonios reclamando la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, sujeta muchas veces a procedimientos muy discutibles. Baste mencionar la crítica descripción de la situación docente que un Senador socialista dirigía a la Ministra de Educación: «A veces, señora ministra —y yo soy profesor de universidad—, cuando entro en las bibliotecas universitarias veo que no hay un libro encima de las mesas de los estudiantes. Hay apuntes subrayados y fotocopiados mil veces, con una enseñanza memorística de siglos pasados que no hemos sido capaces de cambiar, que las nuevas habilidades y aptitudes no entran dentro de la Universidad, que no se trabaja en equipo, que no son capaces de aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que no somos capaces de hacer comprender a nuestros estudiantes que hoy en día no se puede estar licenciado sin haber aprendido perfectamente el inglés, un segundo idioma, y posiblemente un tercero como han planteado en Alemania».

El catálogo de insuficiencias alcanza tanto a los contenidos como a los métodos y se enuncia de manera global respecto a todo el alumnado, lo

que me parece una generalización excesiva. Pero lo relevante es la descripción negativa que se hace de la calidad de la enseñanza universitaria y los procedimientos arcaicos que considera predominantes.

Nuestra Universidad necesita un impulso semejante al generado gracias a la implantación de la evaluación de la actividad investigadora del profesorado. Y será difícil impulsarlo de manera generalizada pues se asienta en interacciones entre profesores y alumnos bastante opacas y con dificultados objetivas de evaluación rigurosa. La evaluación por parte del alumnado puede medir su satisfacción, que es un componente positivo, pero no guarda correlación con la calidad.

Se necesitan iniciativas generalizadas de innovación por parte del profesorado. Las dificultades no proceden desde luego de la ratio profesor-alumno existente en España. El número de alumnos por profesor es más bajo que en la mayor parte de países europeos. Y sin embargo la docencia ofrece claras lagunas en nuestra Universidad. Incluso medido con el indicador de fracaso escolar, las altas tasas de fracaso entre el alumnado universitario —entre los más altos de Europa—, incluidos los alumnos que acceden a la Universidad con las calificaciones más elevadas, muestran que los problemas de la docencia requieren aportaciones rigurosas y soluciones urgentes.

EL RETO DE LOS CAMBIOS EN EL ALUMNADO

Cada una de las Universidades españolas cuentan con muy diversas historias —por cierto, muy poco estudiadas—, diferente antigüedad y ofrecen un elevado número de titulaciones de todos los niveles. Cualquier Universidad española de tamaño medio ofrece incluso más programas de doctorado que cualquiera de las mejores estadounidenses. También en sus dotaciones, número de profesores doctores o funcionarios y equipamientos —sean laboratorios o bibliotecas— cuentan con extraordinaria diversidad. Baste un sólo indicador obtenido de la información publicada por la agrupación de Rectores de las Universidades españolas. Según los datos de la Crue, el año 2000, en las bibliotecas universitarias el número de libros disponibles por estudiante oscilaba entre 37 en Navarra y 13 en Andalucía y Extremadura; la media por Comunidades fue de 17 libros por universitario. Y el gasto

destinado a compra de libros y revistas, ese mismo año, osciló entre 151 euros por alumno que invirtió Navarra y, de nuevo en los últimos lugares, 23 Extremadura y 36 Andalucía; la media de todas las Comunidades se situó en 45 euros por estudiante universitario destinado a compra de libros o revistas.

Las muy diferentes condiciones en que desempeñan su actividad, contrastaba con la gran homogeneidad que históricamente contaban sus alumnos. Por lo menos hasta la Constitución, la imagen tradicional que contaba la sociedad del estudiantado universitario correspondería, con pocas variaciones, con los siguientes rasgos: Español, varón, clase media o alta, con edades jóvenes. La inmensa mayoría de los universitarios contaban con la mayoría de estos rasgos. Una situación que dotaba de gran homogeneidad a los destinatarios de la actividad universitaria. Unicamente el servicio militar agrupaba mayor número de varones jóvenes, aunque de todas las clases sociales.

Las Universidades han de afrontar la novedad de la heterogeneidad de sus estudiantes. Deberán atender a públicos cada vez más diferenciados. Además de las mujeres, que constituyen ya mayoría en las Universidades, y varones jóvenes en primera formación, los centros educativos tendrán que atender a nuevos sectores. Ante todo los estudiantes inmigrantes, con estudios medios realizados o no en su totalidad ya en España. No se han estudiado las necesidades específicas que puedan presentar cuando estas generaciones de inmigrantes incorporadas ya al sistema educativo, accedan a la Universidad. Pero pueden requerir medidas adecuadas para hacer frente a las situaciones específicas que presenten en niveles formativos, recursos económicos o aspiraciones formativas.

Otra diversificación del estudiantado procederá del alumnado que realice una segunda titulación. Pero una nueva titulación vinculada no a las aspiraciones ocupacionales, sino a la satisfacción o curiosidad intelectual. Lograda la estabilidad laboral, lo que se busca es mejorar la formación humanística, artística o en ciencias sociales. Se trata de un sector del alumnado que crece significativamente en todos los países desarrollados. E igualmente ocurrirá en España en el inmediato futuro.

Otro déficit que tendrán que corregir las Universidades españolas son las de estudiantes extranjeros. El número de estudiantes extranjeros en nues-

tros centros es muy bajo. El déficit es todavía más acusado si consideramos que quienes lo hacen no en todos los casos lo hacen por preferencias científicas. Su accesibilidad puede deberse a razones muy diferentes. Prevalecen en muchas ocasiones motivaciones debidas a facilidades lingüísticas o becas disponibles.

El reto pues de nuestro sistema universitario es lograr unos niveles de calidad que generen demanda entre estudiantes de otros horizontes geográficos. Para ello ha de consolidar su prestigio en los escenarios internacionales por sus altos niveles de investigación y la calidad de sus instituciones educativas. El estudiantado que merece captarse en otros países es el de altos estándares de cualificación y rendimiento.

Se necesita por tanto diversificar nítidamente lo conveniente por razones de política de cooperación o de ayuda entre países, y lo que es propio de la excelencia universitaria. No se trata de cerrar el acceso por razones de intereses políticos o de vecindad. Pero no conviene confundir ni confundirse. La obligación primigenia de la Universidad es contar con niveles de calidad y prestigio que atraigan a buenos estudiantes e investigadores para completar o realizar en los centros españoles su formación. Y estos son los que necesita el sistema universitario y la propia sociedad española. Naturalmente seguirán siendo bienvenidos quienes accedan por razones históricas, políticas, de vecindad o cualquier otra. Pero no debe presentarse su acceso como prueba de la calidad o prestigio del sistema; son realidades bien diferentes. Y en esta nueva línea de atracción de estudiantes extranjeros de alta formación, se necesitan políticas activas asentadas en la mejora de la calidad del sistema.

Por último, la heterogeneidad del alumnado procederá en el futuro, cada vez más, de la involucración de la Universidad en la formación continua. Es un reto novedoso para la institución, que deberá jugar un papel muy activo en esta nueva realidad del siglo XXI. Se trata de una necesidad esencial para el progreso en la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías, a las que la Universidad debe ofrecer adecuada respuesta. Sin unos niveles de calidad altos, las empresas y los profesionales orientaran sus demandas hacia fuera de la Universidad, sobre todo al no necesitar titulaciones oficiales para acreditar la actualización o puesta al día en la profesión.

Tanto por los procesos de formación continua como por la demanda de segunda titulación, cada vez será más frecuente la incorporación de estudiantes mayores o de la tercera edad. El monopolio de la Universidad por los jóvenes, tiene sus horas contadas. Aumentará significativamente la demanda de estudiantes con edades avanzadas, sin objetivos laborales. En el futuro inmediato estas demandas provendrán de generaciones que carecieron oportunidades formativas, incluso en la enseñanza básica, en sus años jóvenes. Por tanto en lo inmediato servirán para cubrir déficit del pasado. Pero pasada esta afluencia, serán los mayores de las generaciones de la universalización de la enseñanza quienes accedan, en sus años avanzados, de nuevo a la Universidad para cubrir sus ambiciones incumplidas o sus horas de ocio. El éxito de las Universidades de la Tercera Edad puestas en marcha en gran número de centros, acreditan la creciente demanda de este nuevo sector estudiantil.

EL RETO DE LA COOPERACIÓN INTERUNIVERSITARIA

La Universidad española ha crecido vertiginosamente en su número de alumnos. En 1975 contaba con alrededor de medio millón de estudiantes y en el 2003 alcanza una cifra de millón y medio de alumnos. Se trata de la tasa más elevada de Europa, a continuación de Finlandia. Pero desde la entrada del nuevo siglo este alto número de estudiantes ha comenzado a descender, como consecuencia de la llegada a edades universitarias de cohortes crecientemente menores como consecuencia de la brusca caída de la natalidad desde 1975.

El escenario de los próximos años es de descenso del número de alumnos con los consiguientes efectos en las políticas de reclutamiento de profesorado, ingresos de la Universidad, políticas de formación de investigadores etc. Pues bien, estos nuevos parámetros universitarios requerirán nuevas y activas políticas de cooperación ínter universitaria.

En primer lugar se necesitará establecer entre los objetivos de las instituciones el de la cooperación inter universitaria. Existe sin duda una larga tradición en la cooperación exterior de las Universidades. Pero será necesario abrirla además a la cooperación con sus centros vecinos. Y no resultará siem-

pre posible; han sido muy estudiadas la intensidad de las tensiones entre vecinos y por tanto no siempre la proximidad cabe interpretarla en términos de facilidad del cumplimiento de objetivos. La proximidad puede incluso activar rivalidades por la obtención de recursos o captación de alumnos dando lugar a recelos novedosos.

La cooperación debe activarse entre centros de diferentes Comunidades Autónomas, de la misma Comunidad y entre Universidades públicas y privadas. Se trata de potenciar los recursos disponibles y los objetivos institucionales. La cooperación será beneficiosa en todos los aspectos. Pero en algunos serán cada vez más imprescindibles. El caso más notorio es el de los estudios de postgrado en sus más variadas modalidades. Los programas de doctorado, de Masters o la optimización de los Institutos de Investigación, requerirán la actuación coordinada de especialistas de dentro y de fuera de cada Universidad. No deberían subsistir mas fronteras que las del logro de la máxima calidad. Y para el logro de ese objetivo todos los esfuerzos deben aportarse. Pero será necesario superar enfeudamientos en ocasiones más fáciles de evitar con la visita de un especialista extranjero que con un vecino.

RETO DE LA CONEXIÓN CON LA SOCIEDAD

La Universidad del siglo XXI ha de intensificar sus lazos con la sociedad. Sin embargo este objetivo no resultará fácil alcanzarlo y las causas habría que examinarlas tanto en la Universidad como en la responsabilidad de la propia sociedad. Que por razones de espacio me fije ahora solo en una parte de la realidad, en la Universidad, no quiere decir que carezca de sentido examinar lo que le corresponde a la propia sociedad en el distanciamiento.

La situación parte de unas bases complicadas para acelerar la aproximación. Existen demasiadas inercias y fuerzas que han mantenido alejado a la Universidad de su entorno. No lo favorece la tradición universitaria, sino más bien la obstaculiza. Tampoco lo ha impulsado la secular financiación exclusivamente pública, hasta hace un par de décadas. Lo mismo ocurre con la experiencia biográfica de la mayor parte del profesorado, con experiencia exclusiva en la propia Universidad o a lo sumo interna al mundo educativo, primero como alumno y luego como profesor. Salvo en las Facultades de

Medicina o en las Ingenierías, la experiencia profesional del profesorado es muy escasa, cuando no se exhibe ese alejamiento como símbolo de pureza universitaria.

El fracaso o la adulteración de la figura del Profesor asociado —el profesional acreditado que aporta sus conocimientos prácticos a tiempo parcial a la Universidad—, no procede únicamente de razones retributivas o de la necesidad de esas plazas para la docencia ordinaria. Hay también recelo a las aportaciones que puedan proceder de la experiencia directa en el mercado de trabajo. La realidad profesional nunca se ha contemplado como el lugar de destino de la actividad formativa, sino como algo posterior pero ajeno a la propia Universidad.

Ni la experiencia del pasado ni la cultura organizativa de la institución universitaria, aproxima a la sociedad. El alejamiento de la Universidad, tantas veces catalogada de torre de marfil, lo es en realidad de materiales aún más sólidos y menos claros. Y con este pasado, los Consejos Sociales no han alcanzado todos los logros que cabe esperar de su actividad.

La cultura organizativa de las Universidades y de los universitarios se encuentra poco permeabilizada a las demandas, requisitos y oportunidades que para la Universidad cuenta la sociedad. Los intentos fracasados o la inanidad de muchas Asociaciones de Antiguos alumnos impulsadas en una u otra Universidad, guardan relación con ese alejamiento mutuo.

Desde luego la situación actual ha mejorado sustancialmente, pero se trata de un camino muy corto para lo que queda por recorrer. Se ha hecho mucho gracias a los contratos con las empresas, con los programas de prácticas en empresas, con los Centros de Orientación para el empleo, con las Fundaciones Universidad y Empresas y tantas otras iniciativas desarrolladas. Pero siendo cierto que se han abierto nuevas y acertadas sendas, son avances parciales. Consisten en muchas ocasiones en iniciativas superpuestas, que no incrementan la sensibilización hacia el mundo exterior de la Universidad. Se trata de objetivos específicos sin efectos globales en el diseño y la organización interna del sistema. Muchas veces se limita a ser una añadido todo lo brillante y eficaz que se quiera, pero separado de la vida interna real de la institución.

La carencia de imbricación real entre la Universidad y la sociedad, se evidencia en la relevancia adquirida en los últimos años en las salidas ocupacionales de los estudios universitarios. La centralidad en la orientación hacia el mercado de trabajo por parte de los alumnos han convertido muchos estudios en la ingrata carrera de obstáculos para el logro del anhelado puesto de trabajo. La Universidad queda convertida en el instrumento para buscar trabajo, invirtiendo la verdadera jerarquía de prioridades. La Universidad es un centro de producción y transmisión de ciencia y conocimientos, que después han de aplicarse en la vida laboral; pero no es una oficina de empleo ni puede organizarse a su servicio. Lo cual evidencia que no todos los meritorios esfuerzos de aproximación entre la sociedad y la Universidad terminan enriqueciendo a ambas instituciones.

Debo añadir que son muchos los instrumentos que la nueva Ley Orgánica de Universidades otorga para potenciar los vínculos entre la Universidad y la Sociedad. Destacaré la presencia de representantes de la sociedad en el Consejo de Gobierno de la Universidad; el reforzamiento de los Consejos Sociales con nuevas responsabilidades —entre ellas en el nombramiento del Gerente— y la designación de uno de sus Presidentes como miembro del Consejo de Coordinación Universitaria por el Gobierno del Partido Popular; la creación de la Agencia de Evaluación —la Aneca— con importantes cometidos en la transparencia y la conexión con la sociedad; la vuelta al espíritu originario de los Profesores Asociados que deberán ser profesionales en activo; la posibilidad de crear Institutos Mixtos de Investigación con empresas; las facilidades para poner en marcha empresas de base tecnológica; o al otorgar plenas facultades a los Rectores para que, con convenios de movilidad, puedan traer temporalmente profesionales desde la empresa a la Universidad para que aporten sus conocimientos y viceversa: permite que los Rectores autoricen desplazamientos temporales de Profesores a empresas para que mejoren sus conocimientos prácticos con esas estancias.

Son medidas que pueden incrementar las relaciones Universidad y la sociedad. Pero no se trata de establecer catálogos exhaustivos. Se requiere algo más profundo e inmaterial que transciende a cualquier medida concreta. Se necesita una sensibilización global —dentro y fuera de la Universidad— que pueda operativizarse con todo tipo de instrumentos. Pero la existencia de estos instrumentos no garantiza por si solo el éxito. Al final nos encontramos

con la necesidad de nuevos valores y una nueva cultura organizativa asentada en la vitalidad de una nueva frontera entre la Universidad y la sociedad.

EL RETO DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

En la era de las nuevas tecnologías, estas han de desempeñar un papel muy activo en la vida universitaria. Se cuenta ya con suficiente experiencia para afirmar que no parece que las enseñanzas a distancia vayan a sustituir, con carácter general, a la presencial. En todos los países desarrollados funciona como sistema complementario aunque pueda acrecentar su relevancia en países en vías de desarrollo, hasta llegar a ser el instrumento educativo predominante. Si en ocasiones se contemplan como un instrumento que facilita economías en la educación, la realidad es bien distinta. Se trata de un sistema con costes elevados y con tecnologías muy costosas y poco duraderas debido al gran número de innovaciones que se producen.

Pero en los países desarrollados la enseñanza a distancia coexiste con la presencial y cumple un importante papel complementario. Bien sea en razón de las dificultades en la accesibilidad a centros educativos debido a causas geográficas o de tipo de trabajo; bien sea por incompatibilidades horarias o impedimentos para acceder a los centros educativos; o por la organización autónoma de los aprendizajes, lo cierto es que numerosos sectores sociales encuentran en este tipo de instituciones su instrumento preferido para sus estudios. Lo previsible es que habrá más enseñanza a distancia para formación permanente que para títulos iniciales, más como refuerzo de lo presencial que como sustitución.

Numerosos profesionales en búsqueda de una segunda titulación que se realiza por vocación y no para el progreso laboral, encuentran en estas instituciones un instrumento idóneo. Junto a este sector, contará siempre con un importante protagonismo en la formación permanente o el reciclaje que se hará siempre con un gran componente de enseñanza no presencial.

Pero la futura evolución parece aproximar a los centros presenciales y los no presenciales. Las presenciales habrán de incorporar cada vez más componentes a distancia, como refuerzo a sus actividades. Y viceversa: las

especializadas en a distancia tendrán que incorporar componentes presenciales. En ambos casos se requerirá armonizar los componentes teóricos y prácticos de la enseñanza.

Cualquier actividad a distancia necesitará atención especial para incentivar la calidad y para evaluarla. Dimensiones habituales como la ratio profesor-alumno, se presentan con singularidades cuando se trata de la enseñanza no presencial.

España cuenta con dilatada experiencia en la educación a distancia. La UNED, al igual que la Open University en Inglaterra, ha acreditado altos estándares de calidad y ha permitido la obtención de títulos universitarios de alumnos que hubieran quedado fuera del sistema educativo presencial. El Ministerio de Educación la ha respaldado con firmeza; en cuatro años —del 2000 al 2004— ha casi duplicado la transferencia económica a la UNED, lo que no debe tener precedentes en el sistema universitario.

Pero el desarrollo futuro de este tipo de enseñanzas y la entrada masiva de las Universidades presenciales en la enseñanza a distancia, requerirá poner en práctica mecanismos específicos de supervisión y de incentivización de la calidad. La generalización de estos instrumentos virtuales no puede afectar al prestigio que la sociedad otorga a los títulos universitarios. Una situación que puede agravarse si no se establecen mecanismos claros de transparencia y evaluación. La accesibilidad a estudios no presenciales pero de centros ubicados fuera de nuestra país —pero desconocidos por completo en nuestro país— alimenta dudas y sospechas sobre la seriedad del sistema. Unas sospechas que pueden llegar a afectar negativamente a las ofertas rigurosas y de calidad existentes.

UNA SOCIEDAD PARA EL SABER

Hay en definitiva un conjunto de retos imprescindibles de abordar para colocar a la Universidad a la altura de sus recursos, de las demandas y de las posibilidades reales de nuestro sistema. Pero no debemos olvidar que el problema fundamental, en este inicio del siglo XXI, trasciende a la institución universitaria. Se trata de la necesidad de abordar la construcción social

de una sociedad para el saber. Como sociedad desarrollada y compleja, todos sus elementos son interdependientes. Por eso la suerte de la Universidad del inmediato futuro se encuentra fuera de sus muros, trasciende propiamente a la institución.

La respuesta solo puede venir del conjunto de la sociedad, con la relevancia que otorgue, en su sistema de valores, al saber. Su suerte se juega en el papel que otorgue a la ciencia, al conocimiento y al aprendizaje en la sociedad. La Universidad llegará hasta donde llegue la cultura del esfuerzo y el valor del trabajo en los hábitos sociales. El motor real de la institución se encuentra en el valor del aprendizaje y del estudio en el conjunto de la sociedad. No es un problema, prioritariamente, de medios económicos, sino de valores sociales que impulsen claramente la excelencia. Por eso se trata de unos objetivos de mayor dificultad de logro. Pueden con facilidad incrementarse los recursos, pero mucho más ardua es la tarea de incrementar la valoración y prioridad del trabajo y del esfuerzo en la sociedad. Un objetivo que choca, además, frontalmente con todas las prioridades de una sociedad hedonística como la española.

Se trata de un objetivo esencial, pero no nuevo, para configurar el futuro de la Universidad. Lo planteó ya Ortega en 1932 en Granada, al conmemorar el 450 aniversario de su Universidad. Ésta se alzó como genuino poder espiritual por la centralidad concedida a la inteligencia —«como tal, exenta, nuda y por sí», escribe— y la sabiduría. Por eso su trayectoria, sus altos y sus bajos, avanzaron: «paralelamente al entusiasmo que el europeo sintió por la inteligencia. Esta es la causa decisiva de la prosperidad y triunfo gozados por la institución universitaria. El europeo, en su evolución, llegó muy pronto a preferir y anteponer la inteligencia a todas las demás cosas del Universo. (...) Sólo en Europa se da el caso de que casi la totalidad del pueblo sienta un entusiasmo preferente por lo intelectual, que ponga su vida íntegra al naipe de las ideas; en suma, que viva de ideas y para ideas».

Volver a la centralidad de las ideas es la ingente tarea colectiva que requiere el impulso a la Universidad. Para su progreso es imprescindible restablecer la centralidad del estudio y del aprendizaje. Y no es un secreto para nadie la dificultad de la tarea y los importantes antagonismos que cuenta el objetivo. Ortega ya destacó el cambio de clima histórico, al observar que el

entusiasmo por la inteligencia decrecía desde inicios del siglo XX, y constatando el pleamar de la hostilidad a la inteligencia advertía que: «Si ahora dirigimos una mirada al área europea, a la política, a la vida social, sobre todo a las nuevas generaciones, os encontraréis que ya casi nadie quiere tener razón. No es que no la tenga: es que deliberadamente le trae sin cuidado tenerla o no».

El diagnóstico tendría que ser hoy aún más pesimista. Mucho antes del acceso a la sociedad de consumo, observaba Ortega que ya no interesaban las ideas de las cosas, sino que se querían las cosas mismas, antes que cualquier producto de la inteligencia surgido del esfuerzo, del aprendizaje y de la dedicación rigurosa al trabajo. Si admitimos que no existen estos valores en la sociedad, aumenta la responsabilidad de la Universidad para mantenerlos, incrementarlos y difundirlos en condiciones de hostilidad ambiental.

En estos desafíos se encuentran muchas raíces de los problemas universitarios en estos inicios del siglo. El desafío fundamental del sistema educativo, y la configuración del futuro de la sociedad, dependerá de los valores sociales dominantes. Por esto la acción fundamental corresponde a la actuación ciudadana, al conjunto de la sociedad. Ese es el reto esencial que debe afrontarse para resolver positivamente el futuro de la Universidad. Y así superaríamos esa evolución negativa en el siglo XX que entreveía Ortega desde los muros de la centenaria Universidad de Granada.