

ESQUEMA DE LOS PROBLEMAS DE LA  
UNIVERSIDAD EN NUESTRO TIEMPO

MIGUEL SIGUÁN  
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

La Universidad está en crisis. No esta o aquella Universidad, sino la propia institución universitaria. Una afirmación a primera vista tan grave está a punto de convertirse en un lugar común a fuerza de repetirse en todas las latitudes y en los más variados contextos. El glorioso invento medieval, que ha llegado a convertirse en símbolo de nuestra cultura, parece incapaz de resistir la presión de las nuevas circunstancias y de descubrir su vocación en un mundo cambiante. La multiplicación de los proyectos de reforma y su escasa coherencia son la prueba palpable de que esta vocación no es fácil de identificar.

En las páginas que siguen no pretendo proponer una reforma más. Mis pretensiones se limitan a invitar al lector a reflexionar sobre una serie de temas en torno a la Universidad actual y hacerle caer en la cuenta de su complejidad. Quizá con ello contribuiré a desanimar a los que se contentan con respuestas unilaterales o superficiales.

### 1. *Los fines de la Universidad y su desarrollo histórico*

La aparición de las universidades en la Edad Media puede definirse con bastante aproximación como la institucionalización de la creación y la difusión del saber en sus niveles superiores. La institucionalización supone una selección de individuos que se reúnen para cumplir esta tarea y constituyen así la Universidad.

Pero este acontecimiento histórico se apoya en una concepción del saber, característico de la cultura medieval y que da a la Universidad sus características propias. Los rasgos principales de esta concepción son a mi juicio:

1. La íntima articulación entre investigación y enseñanza. La enseñanza no es un subproducto del saber, sino que el saber avanza precisamente por la discusión que obliga a razonar. La demostración es en primer lugar un esfuerzo por convencer. Por esto el alumno, al menos en teoría, no es un sujeto pasivo de la enseñanza, sino que con su presencia — con sus objeciones — obliga al progreso del razonamiento. Por esto enseñar es la manera de obligar a la reflexión intelectual. Esta idea, de vieja raigambre griega, es decisiva para la aparición de la Universidad.

2. La unidad última del saber en la que se resuelven todos los saberes particulares. Esta unidad última se refleja en la organización de la Universidad en la que todas sus enseñanzas se articulan entre sí y se ordenan a un fin común.

3. Esta unidad última incluye a la vez los saberes intelectuales y los

prácticos que han de regir la conducta humana. El saber es en último término un saber de salvación. Por esto la enseñanza universitaria se entiende a la vez como un aprendizaje intelectual y como una formación del hombre.

Al mismo tiempo que el quehacer universitario está dirigido por estos ideales, la Universidad como conjunto de individuos — como corporación — tiene su propia imagen de su papel en el conjunto de la sociedad. No posee fuerza política, pero habla en nombre del saber, proclama la verdad y esto justifica su independencia frente a los poderes constituidos y le adjudica una función crítica. En las cuestiones doctrinales es a la Universidad a quien compete decidir.

Por supuesto entre el ideal y la realidad hay siempre una gran distancia e incluso en sus mejores momentos la Universidad medieval dista de coincidir con esta descripción. Pero más grave es notar que sus propios ideales que presidieron su fundación declinaron pronto. Surgidas a finales del XII, dos siglos después su decadencia ya no puede disimularse. Y a partir de esta decadencia las universidades europeas arrastran una vida lánguida con contadas y esporádicas excepciones. Es relativamente fácil demostrar que la mayor parte del pensamiento que dirige la aparición y la evolución del mundo moderno ha surgido al margen de las universidades.

El siglo XIX asiste a un verdadero resurgimiento de la institución universitaria. Su influencia cultural y su peso en la vida social vuelven a ser decisivos. Y lo que es más significativo la Universidad vuelve a creer saber lo que pretende ser. FICHTE, HUMBOLDT, NEWMAN..., OXFORD y CAMBRIDGE renovados, BERLÍN, HARWARD y tantos otros nombres atestiguan este redescubrimiento de la Universidad.

Esta nueva Universidad es una de las grandes creaciones de la burguesía. Sus ideales pueden definirse como la secularización de los ideales de la Universidad medieval.

La Ciencia, con mayúscula, sustituye a la filosofía y en último término a la teología como garantía de la unidad y del progreso del saber a pesar de la creciente especialización. Aunque la metodología experimental tienda a separar la investigación de la enseñanza, el profesor universitario será a la vez investigador y docente, sabio y maestro, y esta articulación fundamentará la eficacia de su pedagogía. La enseñanza universitaria será cada vez menos contemplación desinteresada y norma de vida para convertirse en formación profesional, de acuerdo con el horizonte terrenal del saber y su versión a la práctica. Finalmente, la formación propiamente humana, desligada de una ética teológica, se entiende en primer lugar como formación cívica, como preparación para desempeñar una función social.

Paralelamente a esta secularización de sus ideales varía también la función social de la Universidad. Los estudiantes que en el siglo XIII poblaban la montaña de Santa Genoveva o cualquiera de los lugares universitarios de Europa llevaban una bohemia más o menos alegre, no se reclutaban por su procedencia social. En buena parte vivían de limosna o de la generosidad de un bienhechor. Y si sus estudios les aseguraban en muchos casos una posición social más brillante que la de su nacimiento, el estu-

diar no era la forma normal de ascenso al poder. En la sociedad feudal fuertemente jerarquizada el poder se alcanzaba de otras maneras.

En el siglo XIX, en pleno apogeo de la sociedad burguesa, la situación es radicalmente distinta. Las situaciones de poder político o económico exigen una formación intelectual y profesional. Así la Universidad se convierte esencialmente en la institución de formación profesional de las capas directivas de la sociedad. La alta burguesía — la clase en el poder — se esforzará con pleno éxito en utilizar la Universidad para transmitir a sus hijos esta situación. Y la clase media verá en las Universidades su más clara posibilidad de ascenso social.

No hace falta descubrir que este renacimiento de la Universidad ha sido particularmente brillante y que ha cumplido con eficacia el papel social que se impuso. Durante más de un siglo la Ciencia y la Cultura europeas han estado dominadas por nombres universitarios. Universitarios eran los que forjaban las democracias y los que administraban los imperios coloniales, sabios y literatos, políticos y capitanes de empresa todos pasaron por la Universidad. Durante más de un siglo, por poner un ejemplo significativo, todos los primeros ministros ingleses y la mayor parte de los miembros del gobierno han sido alumnos de Oxford o de Cambridge.

Esta Universidad decimonónica es nuestro antecedente inmediato y por mucho que recordemos el lejano modelo medieval es esta concepción de la naturaleza y la función de la Universidad la que continúa conformando nuestras instituciones universitarias y la que cada vez con más dificultad intentamos adaptar a una situación nueva.

A pesar de su prestigio indiscutido, el ideal de la Ciencia ha resultado insuficiente para definir la misión de la Universidad. La creciente especialización científica aleja progresivamente la posibilidad de una síntesis cultural y hace real el peligro de "la barbarie del especialismo". Y tampoco la unión entre investigación y enseñanza se ha revelado estable y es cada vez más frágil en una Universidad dedicada principalmente a la enseñanza profesional. Pero es sobre todo el significado del aprendizaje científico para una formación integral del hombre y con ello el valor pedagógico de la Universidad lo que resulta discutible. Pues la pura ciencia es moral e ideológicamente neutra y si la permanencia en la Universidad resulta formativa lo es sólo accidentalmente. Mientras la ideología social era clara, mientras el liberalismo y el progreso social han sido creencias indiscutidas, mientras la burguesía ha estado segura de su papel, la mera permanencia en las aulas universitarias era un aprendizaje ético y político. Pero cuando estas creencias se han tambaleado, la indigencia ideológica de la Universidad ha resultado evidente.

Indigencia agravada por el hecho de que las grandes disputas ideológicas hoy se debaten en los conflictos sociales, en la literatura y en el arte y se difunden a través del libro y de los medios de información sin pasar forzosamente por la Universidad. Esta ha perdido su papel central en la elaboración de la Cultura.

Nominalmente adscrita al servicio de la pura Ciencia, se ha convertido cada vez más en un centro de formación profesional superior. Lo que

realmente hace nuestra Universidad y lo que se pide que haga es preparar médicos, economistas, profesores de enseñanza media, etc. Pero justamente es en esta orientación donde el papel de la Universidad se hace cuestionable. Pues las profesiones evolucionan al compás del progreso técnico y es muy significativo que la profesión más característica de este progreso — la ingeniería — haya nacido al margen de la Universidad.

Esto no ha ocurrido por casualidad. La concepción estrictamente utilitaria de la profesión es extraña a la tradición universitaria porque le extraña la concepción utilitaria de la Ciencia. En el fondo y en su origen, el ingeniero antes que un científico dedicado a la práctica es un obrero mecánico ascendido por la técnica. El ingeniero ha surgido por una necesidad del taller de producción.

La ingeniería como profesión es el símbolo de una revolución en la estructura profesional que en definitiva afecta a todas las profesiones. Revolución que disuelve la distinción entre profesiones liberales — las universitarias — que conceden independencia y profesiones serviles que se ejercen para cobrar un salario, que disuelve la distinción entre tareas intelectuales que exigen una formación académica y tareas manuales que sólo requieren un aprendizaje. La ingeniería es originariamente manual y esencialmente asalariada y, sin embargo, es una profesión superior.

Así, la Universidad deja de tener la exclusiva de las profesiones superiores. Más todavía, surgen profesiones intermedias a las que ya no puede aplicarse la disyuntiva: o enseñanza primaria o enseñanza universitaria. Finalmente, incluso las profesiones obreras requieren una cierta formación académica. En esta transformación de la estructura de las profesiones y de las formaciones profesionales el marco estrecho de las cinco facultades tradicionales aparece como una convención que se ha quedado sin sentido.

Y al mismo tiempo que esta evolución, presionada por la técnica y el pragmatismo social, se produce una evolución que, exigiendo la igualdad de oportunidades educativas en nombre de la justicia social, pone en duda y finalmente niega la lógica de la recluta universitaria. La misma Universidad que hace 100 años y aún hace 50 se consideraba como un contrapeso social, como el camino para que los elementos más emprendedores de las clases inferiores pudiesen ascender socialmente, es considerada hoy como un sistema de privilegios, como una rémora para el progreso social.

Cualquier lector que comparta estas consideraciones llegará por su cuenta a la conclusión que la situación crítica de la Universidad no resulta de sí misma, sino que refleja la crisis de nuestra cultura, insegura en sus ideales últimos y desgarrada por contradicciones internas. Nada hay de extraño en esta correspondencia. Lo extraño realmente sería una Universidad sin problemas en un mundo problemático. Pero lo que sí resulta sorprendente es que nuestra sociedad deposite tantas esperanzas y tantas ilusiones en una Universidad tan a oscuras sobre su propia misión. Nunca ha sido tan universal como hoy la aspiración a una formación universitaria, nunca se han puesto tantos medios a disposición de las universidades, nunca se han oído tantas voces críticas clamando por una reforma y nunca se ha creído tanto en la posibilidad de una reforma radical de la Universidad que vuelva

a colocarla en el centro de la elaboración de la cultura. El contraste entre estas exigencias compartidas por los propios universitarios y su ignorancia sobre los caminos para cumplirla es lo que propiamente constituye la crisis de la Universidad.

## 2. *El crecimiento de la Universidad*

Incluso prescindiendo de las implicaciones culturales y sociológicas a que acabo de referirme, nuestras universidades actuales difieren de las antiguas por una característica más inmediatamente evidente: por su extraordinario volumen.

En cualquier Facultad los alumnos se cuentan por millares, las clases con centenares de asistentes ya no causan sorpresa. Y lo que es más grave todavía, el ritmo de crecimiento del alumnado es vertiginoso; incrementos anuales del 10 y del 15 por ciento son la regla más que la excepción, lo que significa que los efectivos totales se duplican cada pocos años. En estas condiciones las instalaciones están crónicamente desbordadas, fallan todos los sistemas pedagógicos y la Universidad tiende a convertirse en una máquina de examinar con una eficacia cada vez más dudosa. No es extraño que entre el profesorado se extienda una impresión de cansancio y de inutilidad de todo esfuerzo. ¿Cómo enfrentarse con este desbordamiento?

Empecemos por dejar claro que es inútil protestar de un hecho que resulta directamente de los supuestos de nuestro tiempo y que es por tanto irreversible.

Las razones inmediatas de este crecimiento son dobles. Por un lado el mayor nivel cultural y técnico de nuestra civilización que exige una mayor preparación profesional en todos sus miembros, lo que a la vez aumenta el número de los universitarios y prolonga sus años de enseñanza. Y por otra parte, la preocupación de nuestra sociedad por facilitar el acceso a la cultura superior a una proporción cada vez mayor de sus miembros.

Pero esta extensión a su vez está hecha posible por una elevación colectiva del nivel de vida. El universitario se incorporará al trabajo más tarde que otros profesionales y por tanto aumentar la proporción de estudiantes significa aumentar el porcentaje de población improductiva que vive a costa del resto de la sociedad, sea él mismo, la familia o el Estado quien sufrague sus gastos.

Así la extensión de la educación universitaria nos aparece a la vez como causa y como resultado del desarrollo, como motor y como objetivo de nuestra cultura en un proceso circular típico de todos los fenómenos sociales de largo alcance.

Si esto es así, si la educación forma esencialmente parte tanto de la estrategia del desarrollo económico como de la justificación del progreso social, la consecuencia inmediata es que la sociedad ha de aportar los recursos necesarios para hacer posible la extensión de la educación.

Y aquí nos tropezamos con lo que podemos llamar la paradoja de nuestra cultura. La misma sociedad que reconoce el papel esencial de la educación

en la forma que acabo de definirlo y reclama su extensión, es reacia a admitir su coste. Esta situación paradójica ha sido denunciada en todos los países pero naturalmente presenta distinta forma según los lugares. Entre nosotros y a pesar del cambio importante ocurrido en los últimos años, todavía el gasto público en materia de educación es notablemente pequeño en relación con el grado de desarrollo económico y social alcanzado. Esta desproporción se traduce en un fenómeno muy típico de nuestro país: el contraste entre un gasto público reducido y un gasto privado extraordinario en materia de educación. Este contraste se da en todos los niveles sociales y hasta para justificar la afirmación de que el gasto público en este campo, no sólo debería, sino que podría aumentar sensiblemente.

Por supuesto, tal aumento no se refiere directamente a la Universidad. Incluso puede asegurarse que la manera más simple y más rápida de aumentar la eficacia de la Universidad es mejorar los niveles previos de enseñanza, la enseñanza primaria y la media. Sin este aumento y esta mejora, todos los proyectos universitarios caen por su base.

Gastar más dinero en la enseñanza y concretamente en la universitaria que es la que aquí nos interesa, quiere decir ampliar las instalaciones en función del creciente número de alumnos. Pero dado que vivimos en un país donde el "mal de piedra" y el prestigio de las inauguraciones es tradicional, hay que insistir en que el gasto fundamental ha de referirse no a los establecimientos, sino a su mantenimiento.

Y en el mantenimiento de la enseñanza uno de los factores fundamentales es el profesorado. No quiero repetir aquí la vieja canción de que el profesorado ha de estar mejor pagado, lo que es una forma indirecta de reclamar el aumento de presupuesto, sino hacer caer en la cuenta que amenaza convertirse en uno de los grandes interrogantes de nuestro tiempo. La extensión de la enseñanza significa en primer lugar la ampliación del número de profesores. Dicho en forma más clara el número de personas dedicadas a la enseñanza ha de crecer más de prisa que el de la población total y por tanto ha de aumentar la proporción de profesores en el total de la población activa. Pero para conseguir este aumento en una sociedad con una economía en expansión, será preciso que la educación como profesión pueda competir con las perspectivas ofrecidas por los otros campos ocupacionales que también estarán en expansión, competencia que se hará más dura cuanto mayor sea el progreso económico. Si la enseñanza pierde esta carrera competitiva habrá que imaginar un colapso de nuestra sociedad por imposibilidad de reclutar profesores en la proporción requerida.

Para resolver los problemas que plantea la expansión universitaria no basta con aumentar sus medios, es necesario además distribuirlos adecuadamente. Y la distribución en función de la expansión significa en primer lugar su planeamiento. No es descubrir ningún secreto decir que entre nosotros el planeamiento de la educación en muchos aspectos está todavía en mantillas. E incluso es posible justificarlo. Pues el déficit ha sido siempre tan grande que de cualquier nuevo establecimiento podía asegurarse *a priori* que resolvería alguna necesidad. Pero en cuanto nos proponemos objetivos más ambiciosos que el de ir "poniendo remiendos" y "colmando

lagunas" se hace inevitable emprender un esfuerzo en serio de planeamiento y de programación.

Concretamente necesitamos un plan de desarrollo universitario a plazo medio — diez años por ejemplo — en función de las necesidades previstas. Un plan que anticipe y programe la creación y la localización de las nuevas Facultades y la ampliación de las antiguas, que adelante las modificaciones a introducir en los programas de estudios y que anuncie por años sucesivos las necesidades de profesores y la forma de promoverlos. Un plan de este tipo incluso con sus errores inevitables tendría la gran virtud de establecer un marco general que permitiera orientar los esfuerzos y sería la única posibilidad de terminar con nuestra tradición de improvisación y de ir a remolque de las circunstancias en perpetua oscilación entre la utopía y la improvisación.

La respuesta al primer problema que plantean nuestras Universidades es, por tanto, relativamente simple. Al crecimiento del alumnado impulsado y previsto por la propia sociedad hay que anteponer un crecimiento paralelo y programado de las instituciones universitarias.

### 3. *Universidad y estructura social*

He hecho ya notar que la Universidad contemporánea puede calificarse sin exageración de creación de la burguesía. Y que esto no hay que entenderlo en el sentir de un sistema cerrado como lo fueron los colegios de nobles o durante un tiempo las Academias militares. La Universidad burguesa ha ofrecido siempre la posibilidad de ascensión social que la clase media incluso en sus niveles inferiores y a costa de grandes sacrificios, se ha esforzado en aprovechar. Hijos de empleados administrativos y de funcionarios menores — muy típicamente de maestros — y en menor grado de pequeños comerciantes y artesanos, han constituido siempre una proporción importante del contingente universitario.

Pero frente a la exigencia de la igualdad de oportunidades que ha llegado a convertirse en el objetivo común del desarrollo social de nuestro tiempo, esta proporción es más que insatisfactoria, ridícula. Basta comparar la procedencia social de los estudiantes con la estructura social del país para advertir que forman dos pirámides rigurosamente invertidas. La conclusión inmediata es que la igualdad de oportunidades para llegar a la Universidad no existe ni siquiera aproximativamente.

Es inútil culpar al pasado por una situación que tuvo su lógica. Pero es igualmente inútil desconocer que esta situación contradice directamente nuestros ideales y que mientras no intentemos en serio resolver esta contradicción, incluso admitiendo todas las limitaciones que la realidad impone a los ideales, la función social de la Universidad resultará ambigua y los universitarios estarán aquejados de un complejo de culpa.

A la hora de enfrentarse con este problema, lo primero que hay que dejar claro es que contra lo que a veces se dice o se insinúa, ni es un problema específico de España, ni es un problema fácil de resolver. Para advertirlo, basta tener en cuenta que si entre nosotros el porcentaje de hijos

de obreros en la enseñanza superior apenas alcanza el 4 por ciento, en países mucho más desarrollados—la vecina Francia—, con una renta per cápita de más del doble que la nuestra y con muchos años de adelanto en la organización escolar, la proporción no parece exceder del 8 por ciento.

No me hago ninguna ilusión sobre la precisión de los porcentajes que acabo de citar, aducidos sólo para mostrar el orden de magnitudes en que se sitúa el problema. Los criterios utilizados para definir la procedencia social de los universitarios son tan vagos y tan variables además de país a país que las precisiones que ofrecen las estadísticas y las comparaciones internacionales que sobre ellas se hacen son discutibles por principio.

Pero incluso renunciando a la precisión puede asegurarse que la proporción de miembros de las clases inferiores en la Universidad—la efectividad de igualdad de oportunidades—está en relación con el desarrollo económico, es más alta en los países desarrollados que en los pobres y en relación con el sistema político—más alta en los países socialistas que en los capitalistas—. Esta última afirmación hay que admitirla *a priori*, pues en estos países no se publican estudios de sociología de la educación, pero creo que es una afirmación razonable. Como lo es el que incluso en estos países, la igualdad de oportunidades dista de ser total y que la proporción de hijos de obreros y campesinos es muy inferior a la de su volumen en el conjunto del país.

¿Qué puede hacerse para modificar esta situación? A la hora de querer realizar la igualdad de oportunidades educativas o simplemente de acceso a ella, lo primero que se nos ocurre es propugnar la gratuidad de la enseñanza en todos sus grados pero fundamentalmente en la primaria, y la ampliación de los sistemas de becas que lleguen a compensar las diferencias económicas de origen. En nuestro país hay tanto por hacer en este sentido y es tan urgente que se haga que lógicamente ha de aparecernos como la primera manera de enfrentarse con el problema.

Pero estas medidas esencialmente económicas, pues en último término se reducen a gastar más en educación, por importantes que sean no son suficientes. Como ahora está de moda decir, el problema es también estructural.

Nuestra estructura educativa para el acceso a la Universidad—la nuestra y la de muchos países europeos—se centra en el Bachillerato y con él en la distinción entre dos tipos de enseñanza primaria, una enseñanza primaria corta que conduce al Bachillerato y una enseñanza primaria larga que conduce a la formación profesional o directamente al ingreso en el trabajo. Entre las dos enseñanzas hay una diferencia no sólo de objetivo, sino de calidad y el niño que a los once años no ingresa en el bachillerato prácticamente ha perdido el tren para llegar un día a la Universidad. Y esta escisión prematura está todavía agravada entre nosotros porque prácticamente se efectúa ya al comienzo de la enseñanza primaria; el que un día va a cursar el bachillerato va a una escuela distinta que el que supone que no va a poder cursarlo. La elección está condicionada por supuesto por razones económicas y sociales pero además produce desde el primer momento

una diferencia en la calidad de la enseñanza. Sobre esta base no hay igualdad de oportunidades posible.

En un número reciente de *CONVIVIAM* traté con alguna extensión este tema y no insistiría en él si no fuera porque, entre tanto, se ha promulgado una ley que a primera vista responde perfectamente a lo que propugnaba aquel artículo. La nueva ley de enseñanza en efecto se propone como objetivo el extender a todos los españoles el bachillerato elemental. El día que este objetivo se cumpla, todos los españoles, a los catorce años estarán en igualdad de condiciones para optar por proseguir el bachillerato para llegar a la Universidad o seguir otro camino profesional.

Objetivo encomiable si no fuera que estamos tan lejos de alcanzarlo en un futuro previsible — a menos que no queramos simplemente bautizar de enseñanza media al segundo ciclo de la enseñanza primaria — que más merece el calificativo de utopía que el de proyecto. Porque para serlo había que haber aclarado cuál será esta enseñanza única común hasta los catorce años que no puede ser el bachillerato elemental en su forma actual, en qué tipo de centros se impartirá y a qué nivel de profesores se encargará. Cuestiones todas ellas espinosísimas y de las que apenas si se ha empezado a hablar entre nosotros.

Por otra parte una enseñanza común — un mismo sistema de enseñanza hasta los catorce años — no significa forzosamente un programa único; pueden mantenerse programas distintos con una calidad común y caminos de paso entre ellos. Esto es lo que ocurre en la mayoría de países europeos donde se mantiene el bachillerato pero donde el conjunto del sistema es mucho más abierto. Una iniciativa en este sentido fueron entre nosotros los bachilleratos laborales, lamentablemente fracasados y que la nueva ley ha liquidado en nombre de la uniformidad.

Es en los países socialistas donde el tronco común de la enseñanza se mantiene más unificado hasta los quince años para permitir sólo entonces las opciones principales. Dado que la operación ha de apoyarse en el rendimiento — resultados (de exámenes) escolares y exámenes de selección — puede considerarse que así es cómo se asegura una efectiva igualdad de oportunidades. Si no ocurre así es porque existen otros factores de desigualdad que hasta aquí no los hemos tomado en consideración. En un país socialista como en un país capitalista, los hijos de las familias de las capas superiores de la sociedad y en primer lugar los hijos de los universitarios reciben en su propio ambiente una estimulación intelectual y un bagaje cultural que les sitúa en condiciones de superioridad a la hora de competir en rendimiento escolar desde el momento en que ingresan en la escuela, incluso si la escuela es rigurosamente uniforme. Que por otra parte nunca lo es del todo, pues la misma localización de la escuela está socialmente condicionada y así por ejemplo, el ambiente cultural en el campo es distinto que en la ciudad. No creo que haga falta insistir sobre este punto para demostrar su tremenda importancia. La desigualdad que así se produce no se compensa ni haciendo la selección exclusivamente en función de la aptitud, a base de tests psicotécnicos — lo que no ocurre en ningún país — pues la experiencia demuestra que los propios resultados de los tests están

influidos por la educación y la cultura del individuo y por tanto socialmente condicionados.

Y queda todavía un segundo aspecto más importante. El niño recibe del ambiente familiar no sólo una mayor o menor estimulación intelectual, sino también una determinada motivación social y profesional, un cierto nivel de aspiración. Por esto, el hijo de una familia de universitarios, se encuentra naturalmente llevado, cuando no moralmente obligado, a aspirar a ingresar en la Universidad, lo que en otros grupos sociales ocurre en mucha menor proporción, y no puede darse por supuesto. La importancia de la motivación a la hora de las decisiones que preparan el futuro profesional es naturalmente decisiva. Los hechos que acabo de citar, y que se dan igual en los países socialistas que en los capitalistas, indican que aunque es posible diversificar la recluta de los universitarios es prácticamente imposible hacerla coincidir con la estructura social, de tal modo que si en la sociedad en conjunto hay un 20 por ciento de profesionales universitarios entre los estudiantes, haya también sólo un 20 por ciento de hijos de universitarios.

Habría por supuesto una manera de conseguirlo. Bastaría con añadir a todo examen de selección un coeficiente negativo en función de la procedencia social del candidato. Llevado al límite significaría impedir la entrada en la Universidad a todos o a una parte de los hijos de las clases superiores. Tal medida imaginable en una situación revolucionaria difícilmente podría sostenerse como solución estable.

Este conjunto de comentarios a la dificultad de conseguir una auténtica igualdad de oportunidades ante la educación superior pretende exigir una reflexión a fondo sobre lo que puede significar una democratización de la Universidad a la altura de nuestros tiempos.

La primera conclusión que es evidente. Para igualar las posibilidades de acceso no basta con ampliar la recluta, es imprescindible reestructurar el sistema de enseñanzas en sus escalones previos: primaria y secundaria o media. Sin esta reestructuración — que no puede sustituirse con un sistema de becas ni tan sólo con la gratuidad de la enseñanza — la igualdad es puro mito.

Pero, por otra parte, si la Universidad mantiene su estructura actual — de centro de formación superior para una minoría profesional — la igualdad de oportunidades en la base conduce sólo a una mayor competición, competición en la que es muy dudoso que los menos dotados socialmente consigan triunfar.

Sólo una ampliación a fondo de la función de la Universidad puede ofrecerles unas posibilidades reales, ampliación que, como veremos, responde perfectamente a las características de nuestra sociedad. Así es la propia estructura universitaria y su relación con las necesidades profesionales de nuestro tiempo, lo que habrá que examinar críticamente. Pero antes de hacerlo, quiero insistir en el carácter competitivo que la enseñanza universitaria está tomando cada vez más en un esfuerzo desesperado por mantener sus cuadros tradicionales frente a una afluencia multitudinaria.

#### 4. Los problemas de la selección

En la medida en que la Universidad se entiende primariamente como un centro de formación profesional superior, su carácter minoritario es inevitable por mucho que amplíe sus efectivos, pues cualquiera que sea la organización social, el número de los puestos de trabajo que exigen una formación universitaria en el sentido tradicional es inferior al de los que no la requieren. El acceso a la Universidad supone por tanto una cierta selección y así ocurre en todos los países aunque las formas de efectuar esta selección varíen de país a país.

Tradicionalmente, la selección para el ingreso en la Universidad estaba determinada en gran parte por la propia organización social, sólo unos pocos podían llegar a la Universidad y estos pocos ya estaban elegidos desde su nacimiento. Hoy la base de la recluta, a pesar de que no ha llegado a acercarse a una verdadera igualdad de oportunidades, ha aumentado considerablemente, basta pensar en el aumento vertiginoso de los estudiantes de bachillerato en nuestro país. Pero la selección continúa siendo inevitable. Y en la medida en que aumente el número de los aspirantes y en la medida en que la selección ya no se justifique por el nacimiento, deberá basarse en la amplitud y en el rendimiento académico y por tanto en los procedimientos para medirlos — en los exámenes —. Así se produce el fenómeno visible en todas partes, de que en todo el sistema de enseñanza e incluso en la propia enseñanza universitaria va aumentando su carácter competitivo y endureciendo sus procedimientos de selección. Antes de aludir a los inconvenientes que esto tiene conviene exponer con algún detalle los modos como se produce y sus razones.

Hay una primera razón, la más conocida y la más alegada que hay que desechar por inconsistente: es la que se apoya en la insuficiencia de las instalaciones o del número de profesores. Es evidente que esta razón sólo puede tener un valor circunstancial y que el solo hecho de utilizarla equivale al compromiso de eliminarla en el futuro. Si una facultad de medicina o una escuela de ingenieros no pueden atender a todos sus candidatos, cuando faltan médicos o ingenieros, la única actitud posible es la de aumentar su capacidad o crear nuevos centros paralelos. Sobre la necesidad de ampliar la enseñanza universitaria he insistido ya en párrafos anteriores.

Pero el problema de fondo se nos revela cuando advertimos que si a la sociedad le interesan más médicos o ingenieros, no le interesan, en cambio, ni está dispuesta a formar, un número indefinido de médicos, sino precisamente, un cierto número en función de las necesidades y de las posibilidades de la propia sociedad. Ésta ha de determinar por tanto el número óptimo de médicos — o de profesionales de cualquier otro tipo — que necesita y en función de este número, planear sus instalaciones de enseñanza.

Pero las decisiones de la sociedad no terminan aquí. Supuesta la existencia de las instalaciones suficientes, hay que decidir a quién se ofrecerá esta enseñanza de entre los que aspiren a ella y en nombre del interés de la sociedad, en nombre del bien común — hay que elegir naturalmente a los

que demuestren mayor aprovechamiento o si se quiere expresarlo en forma más brutal, a aquellos cuya formación resulte más económica—. Sería absurdo—antisocial—gastar instalaciones, tiempo y dinero de la colectividad en un estudiante que pasa estudiando medicina diez años, cuando en este tiempo, con las mismas instalaciones y el mismo costo, podrían haberse formado dos.

Es fácil comprender que cuanto más aumenta el costo de la enseñanza y más controlada está por el Estado, más evidente es este tipo de razonamiento. Pero lo es todavía más en la medida en que el propio estudiante está directamente subvencionado, como ocurre con el becario.

Finalmente, el grado de planificación y concretamente de planificación del empleo refuerza esta dirección.

La inflexión que así se produce en la educación—la presión por el rendimiento y la eficacia—es visible desde los primeros niveles y enlaza con caracteres muy típicos de nuestra civilización. La preocupación, por no decir la obsesión, de los padres por los resultados escolares de sus hijos es un buen síntoma de esta situación. Preocupación que tiene su fundamento muy real, pues los éxitos escolares condicionan en gran medida las perspectivas profesionales. Y las condicionan tanto más, y esto es lo que querría hacer resaltar, cuanto más avanzado y democrático es el país y su sistema de enseñanza. En un país de enseñanza media unificada o simplemente de enseñanza media no tan dualista como la nuestra—caso de la mayoría de países europeos—el fracaso repetido en un curso significa casi fatalmente pasar a un tipo inferior de enseñanza.

Todo el sistema educativo se convierte así en un sistema continuado de selección que al nivel universitario puede concretarse en:

a) Selección en el ingreso: estableciendo cursos selectivos, endureciendo las pruebas de ingreso o en el límite estableciendo un "numerus clausus".

b) Control del rendimiento: aumentando el número de controles intermedios—exámenes—. (Esto no se refiere naturalmente a España, donde es imposible aumentarlos más, sino a las universidades donde el control de la formación adquirida se reduce a una prueba final o a unos exámenes por ciclos de enseñanza.)

c) Limitación de la duración de los estudios, lo que equivale a eliminar de la Universidad a los estudiantes que repitan un número determinado de cursos o de exámenes.

Cualquiera que esté familiarizado con los problemas universitarios, sabe que, en todos los países, cada uno de estos temas es objeto de discusiones apasionadas. Pero en cada país la situación se plantea en términos distintos de acuerdo con sus propias tradiciones docentes. Como sería difícil y prolijo ofrecer una panorámica general voy a reducirme a presentar un ejemplo concreto que puede ilustrar muy bien esta variedad, y el ejemplo que tengo más a mano, porque me atañe directamente, es el de la enseñanza de la psicología a nivel universitario.

La Universidad de Buenos Aires, o mejor dicho, las varias universidades que funcionan en Buenos Aires ofrecen una licenciatura en Psicología en la que pueden ingresar todos los estudiantes que cumplan ciertos requi-

sitos. La afluencia es extraordinaria, no en balde la Psicología es una ciencia de moda, y desborda todas las posibilidades pedagógicas hasta convertirse en motivo de inquietud para los responsables por esta disciplina. Pero no puede pensarse en ningún tipo de limitación que chocaría con una resistencia insalvable en nombre de la democracia.

En el Instituto de Psicología de la Universidad de Munich, la situación en principio es parecida, también el ingreso es libre y la asistencia multitudinaria. De acuerdo además con la tradición alemana, el alumno tiene una gran libertad para matricularse en las asignaturas que desee y tantas veces como lo desee. No hay exámenes por asignaturas, y sólo un examen final acompañado de la presentación de un trabajo escrito. Este examen final ante un tribunal tiene un gran prestigio y se celebra con rigor y seriedad. Pero la gran afluencia de estudiantes está debilitando todo el sistema.

Pues este sistema que hasta ahora ha dado excelentes frutos, en el fondo se apoya en un contacto directo entre profesores y alumnos, contacto que el gran número de estudiantes hace casi imposible. Aunque se ha multiplicado el número de seminarios y clases prácticas, lo que a su vez supone un mayor número de ayudantes y un menor contacto de éstos con el profesor, ha habido que introducir asignaturas "claves" obligatorias y que exigen un examen propio y se pretende, como en el conjunto de la Universidad alemana, establecer un máximo al tiempo en el que el estudiante puede seguir matriculado, de modo que si al cabo de cierto número de años no ha efectuado — y aprobado — el examen final, pierda la condición de estudiante.

En París, en la Sorbona, el problema es parecido en cuanto a la afluencia aunque distinto en cuanto a la organización, más flexible que la nuestra, pero menos que la alemana. El título de licenciado se concede al que ha adquirido varios diplomas y cada diploma supone un examen conjunto sobre un grupo coherente de asignaturas, y el estudiante puede elegir cursar los diplomas que prefiera. Para ingresar en la especialidad es preciso haber cursado el curso propedéutico de la Facultad, curso que a partir de este año se ha endurecido y especializado para que actúe como criba.

Finalmente, la Escuela de Psicología de la Universidad de Varsovia ofrece un ejemplo extremo en esta dirección. Cada año, teniendo en cuenta las previsiones de desarrollo del país, y sus posibilidades de enseñanza, decide el número de alumnos que puede admitir — cincuenta hace unos años y cien en la actualidad —. Prácticamente todos los alumnos son becarios, pero sólo pueden ser alumnos los que han superado un examen de ingreso que, dada la limitación de las plazas y utilizando nuestra terminología, podríamos llamar un concurso-oposición. Los que a la tercera probatura no consiguen ingresar, o los que una vez ingresados no superan ciertos exámenes parciales, han de dejar el Instituto, lo que prácticamente equivale a decir dejar la Universidad.

Los hechos que acabo de aducir pueden interpretarse de manera tan diversa que conviene aclarar sus distintos significados.

La insistencia en el examen y en el control de los resultados, puede resultar pura y simplemente de una deficiencia pedagógica. Abundan los

ejemplos de profesores que buscan con el rigor de sus calificaciones el prestigio que no consiguen con su enseñanza. Y en un plano más general, el que en nuestras universidades se haya renunciado totalmente y desde siempre a los exámenes conjuntos en favor de los exámenes asignatura por asignatura es un síntoma bien poco favorable.

Desde otro punto de vista, la abundancia de los exámenes y, en general, de los controles y de las limitaciones, resulta directamente de la afluencia masiva de alumnado que desborda las posibilidades pedagógicas de la Universidad. No deja de ser pintoresco que mientras el número máximo de alumnos en una clase de enseñanza primaria o de enseñanza media está estrictamente limitado, en la Universidad sea de hecho y de derecho ilimitado o limitado sólo por el volumen físico de las aulas. La respuesta lógica a esta situación es el examen con vistas a la selección a cualquier precio.

Nada más fácil de demostrar que las consecuencias nefastas que así se producen sobre la enseñanza. Pero el tema de la pedagogía universitaria prefiero abordarlo en otro lugar. Aquí me basta con hacer notar que cualquier sistema de selección sólo puede ser eficaz si previamente, el sistema de enseñanza tiene una calidad aceptable. Pretender sustituir la calidad por el control y la selección, no puede ser otra cosa que una farsa.

Pero, ¿y cuando la selección se hace con todas las garantías?

Parece que la pregunta tiene una respuesta obvia. En este caso la selección se hace atendiendo a los niveles de conocimientos exigibles para el ejercicio profesional.

La respuesta es menos obvia de lo que parece. Si lo fuese no tendría sentido que se produjese el endurecimiento de los procedimientos de selección y de control que hoy es un fenómeno común en todas las universidades europeas.

La sociedad, decía, está dispuesta a sufragar la formación de médicos, pero no de un número indeterminado de médicos, sino precisamente de los que necesita. Esta determinación se traduce por ejemplo, en el número de la cabida de las Facultades de Medicina que sostiene o el número de becas que concede para estudiar medicina. El *numerus clausus* a la entrada de la Escuela de Psicología de Varsovia es un ejemplo extremo en esta dirección.

Naturalmente, esta determinación es siempre azarosa y muchas veces disimula motivos menos lógicos o menos claros. El *numerus clausus* en Varsovia, como en Barcelona, puede responder simplemente a la limitación de los medios pedagógicos. Y el *numerus clausus* o la escabechina en el primer curso, que a efectos prácticos es lo mismo, puede responder incluso a un maltusianismo de una profesión que no desea perder una situación privilegiada. Pero más allá de estas impurezas de la realidad está el hecho básico de la necesaria correspondencia entre número de estudiantes y número de profesionales que la sociedad requiere. La previsión del número de graduados universitarios nos dará así, aunque sólo sea aproximadamente, el número máximo de estudiantes y en función de este número habrá que hacer la selección.

El razonamiento parece impecable y, sin embargo, tiene una falla en la

que se juega el destino futuro de la Universidad: Para aceptar el razonamiento, habría que ponerse antes de acuerdo en cuáles son las profesiones que requieren una formación universitaria y cuál es el nivel de formación universitaria que requieren.

### 5. *Universidad y estructura profesional*

Si la Universidad se concibe en primer lugar como un centro de formación profesional superior, tenemos que preguntarnos por la medida en que su estructura se corresponde con la estructura profesional de nuestra sociedad.

Como es bien sabido, nuestras universidades consisten en una agrupación de facultades. El supuesto básico de esta organización es que cada facultad se corresponde con una rama de saber y con una profesión principal para la que prepara. La lista de estas facultades varía de una Universidad a otra y de un país a otro, pero en conjunto se mantiene el patrón de las cinco facultades tradicionales con escasas variaciones. Pero la evolución de las ciencias y de las profesiones, desde los lejanos tiempos en que este esquema fue establecido, lo ha desbordado en muchas direcciones.

Un primer hecho a tener en cuenta es la progresiva especialización tanto de las ciencias, como de las profesiones. En su esfuerzo por adaptarse a esta evolución, las facultades han reaccionado de distintas maneras.

Unas, típicamente las de ciencias y las llamadas de letras, han optado por especializarse también. La licenciatura en filosofía y letras que entre nosotros era todavía única a finales de siglo pasado, se ha subdividido en una decena de licenciaturas distintas, cada una con estudios independientes a partir del tercer año de la carrera y la tendencia es todavía a aumentar la especialización creando nuevas licenciaturas. La facultad de ciencias ha experimentado una evolución semejante, aunque menos fuerte. La aparición de los departamentos favorecerá esta tendencia y en el límite serán éstos los que definirán las licenciaturas. La unidad de la facultad se mantendrá sólo en la medida en que se mantengan unos estudios comunes (los dos cursos actuales) precios para el ingreso en cualquier especialidad. Pero incluso es posible que estos cursos comunes se subdividan. Así la unidad orgánica desde el punto de vista profesional de la facultad tiende a ser exclusivamente administrativa y desde el punto de vista científico es un conglomerado de disciplinas que apenas si guardan recuerdo de su origen común. Ya en este momento existen departamentos que propiamente deberían ser inter-facultades.

Hay Facultades, como las de Medicina, que han seguido un camino opuesto. Aunque la Medicina como profesión hoy está altamente especializada, las facultades de Medicina en todos los países han mantenido el principio de una formación común íntegra a lo largo de toda la carrera. La especialización, por supuesto inevitable, se confía a escuelas de posgraduados. Este hecho es tanto más notable cuanto que las facultades de Medicina son las que más sufren con la masificación del alumnado y las que mayores dificultades encuentran para asegurar y controlar la eficacia de una ense-

ñanza que debiera ser esencialmente práctica y apoyarse en el contacto personal.

Quizá podría considerarse la facultad de Derecho como símbolo de un tercer camino, el de no hacer ningún esfuerzo para adaptarse a la evolución contemporánea hacia la especialización. Como es sabido, la formación jurídica se ha considerado no sólo como la preparación específica para el ejercicio de la abogacía, sino como la base cultural adecuada para todas las funciones directivas en la administración pública, en la política, en los negocios, etc. Hoy día estos puestos requieren cada vez más una preparación especial, pero los intentos de ofrecerla han surgido al margen de la facultad: Escuelas de Administración pública, de Dirección de Empresas, de Diplomacia, etc.

La tensión entre formación general y formación especializada es una cuestión grave que afecta a la propia esencia de la Universidad y sobre la que es difícil ofrecer respuestas satisfactorias. La insistencia tradicional en una formación de carácter lo más general posible, atacada desde todos los frentes, vuelve a encontrar defensores en nombre de una argumentación muy moderna: los conocimientos científicos y las técnicas cambian tan rápidamente que la formación ultraespecializada se hace inútil porque al cabo de poco tiempo queda atrasada. Cualquiera médico puede atestiguar que la mayor parte de los conocimientos que aplica hoy en su práctica cotidiana eran desconocidos el día que terminó la carrera. Lo importante por tanto, es enseñar los principios generales, la metodología y entrenar la capacidad de aprender.

Lo que evidentemente es cierto. Pero si con estos argumentos es fácil defender la enseñanza continuada — cualquier profesional necesita aprender continuamente, y la Universidad debería ofrecerle la posibilidad de hacerlo — y si con estos argumentos se puede insistir en la necesidad de renovar la pedagogía universitaria, es dudoso, en cambio, que con estos argumentos, se cambie la estructura de organización de la enseñanza, dirigida cada vez más y por presión de la propia sociedad a formar especialistas.

Por otra parte, es evidente que la especialización llevada al límite, se contradice con lo que desde siempre se ha considerado como misión de la Universidad, tanto respecto al individuo, al que se trata de formar como hombre, como respecto a la cultura a la que sirve la Universidad y que, al menos en su aspiración, tiene carácter de síntesis.

Al mismo tiempo que ha provocado la especialización de las viejas profesiones universitarias, el progreso técnico ha provocado el fenómeno ya citado de la aparición de nuevas profesiones preponderantemente técnicas y nacidas al margen de la Universidad con su propia formación profesional: escuelas especiales.

Es fácil atribuir este nacimiento independiente al tradicionalismo de la Universidad incapaz de acoger y orientar desde su seno este desarrollo. Pero lo importante es notar que en la medida en que las mismas profesiones universitarias, o al menos una parte de ellas, han experimentado una tecnificación paralela, la distinción entre facultades y escuelas especiales se difumina por no decir que se hace absurda. ¿Dónde poner la separación

entre un químico universitario y un químico industrial. ¿Por qué Arquitectura es una escuela técnica y Farmacia una facultad? ¿Por qué Agricultura ha dado origen a un orden de ingenieros (ingenieros agrónomos) y la ganadería a una facultad universitaria (veterinarios)? Visto desde la práctica profesional, la situación es realmente absurda. ¿No sería más lógico incluir todas las escuelas superiores en la Universidad tal como tiende a ocurrir en los países más jóvenes entre los desarrollados. Pero al hacerlo así ¿no se consume la disolución del ideal universitario en aras de la tecnificación y de la especialización, que hace un momento señalábamos?

Pero hay algo más importante todavía. La presión de la técnica no sólo ha producido la aparición de formaciones profesionales de alto nivel — ingenieros y arquitectos — sino también de formaciones de nivel medio — lo que hasta hace poco tiempo se ha llamado entre nosotros peritos, los aparejadores, etc. Su aparición representa una novedad singular. Son el primer resquebrajamiento importante que se produce en el dualismo: enseñanza primaria que bastaba para las profesiones obreras y enseñanza media que conducía a la Universidad. Estas nuevas profesiones técnicas se sitúan en un lugar intermedio entre la formación obrera y la universitaria.

Pero el fenómeno no se limita a las profesiones directamente de la técnica. Muchas profesiones en la administración y en los servicios que tradicionalmente se aprendían en el propio trabajo reclaman ahora una formación específica. La lista de estas profesiones que en un primer momento pudo limitarse al magisterio, es ahora extraordinariamente larga: Enfermeras y practicantes, archiveros y bibliotecarios, ópticos y dietéticos, intérpretes de lenguas y guías de turismo, asistentes sociales y periodistas... cada uno con su correspondiente escuela profesional. Y la lista puede continuarse fácilmente. Algunas de estas formaciones profesionales han nacido a la sombra de las facultades universitarias — las que tienen un carácter auxiliar respecto a una carrera — pero la mayoría se han constituido al margen de la Universidad. Dado que existe una clara tendencia a elevar el nivel previo para ingresar en estas formaciones — a exigir el bachillerato completo o casi completo — es posible preguntarse si no sería más lógico que la Universidad las acogiera en su seno y asegurara su tutela.

Esta tendencia de las profesiones extrauniversitarias a elevar el nivel de su preparación profesional, coincide con una tendencia inversa que al menos como posibilidad se está insinuando cada vez con más claridad. La de que la Universidad establezca enseñanzas cortas al lado de sus enseñanzas largas tradicionales.

En realidad, la Universidad propone ya dos grados de enseñanza: la licenciatura y el doctorado. Pero en la práctica y muy claramente entre nosotros, el doctorado se convierte en un trabajo postuniversitario. La enseñanza regular termina con la licenciatura.

La posible enseñanza "corta" defendida con énfasis por DAHRENDORF en Alemania y claramente inspirada en el ejemplo americano, no se refiere a la opción enseñanza general - enseñanza especializada, pues la enseñanza corta tanto podría ser más general como más especializada que la larga. A lo que responde es a la creciente demanda de una formación más ele-

vada en todos los sectores profesionales, demanda a la que no parece sensato responder proponiendo una enseñanza universitaria íntegra para todos.

Las facultades de letras y de ciencias ofrecen un buen ejemplo en este sentido. Su característica más acusada en la actualidad es, como decía, su creciente especialización de todas las ramas del saber. Pero al mismo tiempo, la necesidad social que estas facultades cubren en primer lugar es preparar el número suficiente de profesores de enseñanza media para una demanda en continua expansión. Y el profesor de enseñanza media no necesita ser un especialista en historia medieval o en física atómica, sino conocer en conjunto bastante historia o bastante física para explicarlas dignamente a estudiantes de bachillerato. Si esta propuesta prosperase, estas facultades proporcionarían una doble preparación, una más corta y general destinada a más alumnos y otra más larga y especializada destinada a los futuros investigadores.

El ejemplo aducido puede hacer suponer que la enseñanza corta ha de tener un contenido más general y común. En realidad, la propuesta es indiferente a la oposición: enseñanza general-enseñanza especializada. En ciertos casos puede justificarse precisamente por una más temprana especialización. Así ocurriría si la odontología, por citar un ejemplo, se convirtiese en una enseñanza corta en la facultad de Medicina.

Del conjunto de estos comentarios sobre la estructura de la enseñanza universitaria en relación con la estructura de las profesiones se deduce claramente una conclusión: El cuadro tradicional de las profesiones universitarias perfectamente separado y distinto de las profesiones no universitarias se disuelve por todas partes. Lo que nos ofrece nuestro mundo es un "continuum" de profesiones y por tanto, un "continuum" de formaciones profesionales con límites cada vez más vagos entre sí.

Ante esta situación es posible seguir dos caminos. Uno de ellos mantener lo más posible la vieja estructura universitaria que garantiza un contenido amplio y elevado para ciertas profesiones y apartarse de estas ideas sólo en la medida en que resulte inevitable. Puede decirse que todavía hoy éste es el camino que se propone la Universidad europea.

El camino opuesto consiste en abrir la Universidad a las nuevas realidades flexibilizando al máximo su estructura para acogerlas en su seno, incluso si esto significa una progresiva disolución de las facultades, admitir la existencia de formaciones puramente técnicas y aplicadas al lado de otras preponderantemente teóricas, de formaciones muy especializadas al lado de otras muy generales y admitiendo incluso la existencia de formaciones universitarias de distintos niveles.

Es fácil acumular argumentos en favor y en contra de este segundo camino, pero la discusión hay que dirigirla hacia las cuestiones centrales. Este camino, no hay porque disimularlo, significa el abandono de ideales que han conformado la tradición universitaria a lo largo de siglos — la íntima unión entre investigación y enseñanza, la enseñanza entendida como formación integral y general para un campo profesional —. Pero no es menos cierto que anclada en su tradición venerable que la destina a ser un organismo minoritario, la Universidad no resulta capaz de cubrir las necesidades

educativas de nuestra época en progresión ascendente. Basta intentar pensar a cincuenta años vista para comprender que la Universidad europea está abocada a un colapso si no logra cubrir su nueva vocación social y esto sólo puede conseguirlo modificando a fondo sus estructuras.

Incluso el más acérrimo defensor de la Universidad tradicional — no sólo la medieval, sino la del siglo pasado — ha de admitir que sus ideales están ya de hecho abandonados en la práctica. Ni es cierto que en las Universidades actuales para la mayoría de sus miembros la enseñanza está unida directamente a la investigación, ni es cierto que la enseñanza que se ofrece o se recibe sea una formación general y una competencia profesional generalizada. Si se está de acuerdo en esto, la transformación resulta más fácil. Más todavía, el adaptarse a la nueva situación significaría una mayor diversificación de las enseñanzas y una mayor proporción de enseñanzas especializadas y de enseñanzas más breves que las actuales. Pero significaría también para una zona de la Universidad una mayor profundización. Los niveles superiores de la enseñanza — el doctorado desligado de la presión por una formación profesional inmediata — resultaría así revalorizado como actividad típicamente universitaria y a su alrededor podría volver a cristalizar el ideal de síntesis entre investigación y enseñanza.

#### 6. *La profesión universitaria*

Es fácil presentar una imagen idealizada de las cualidades del profesor y de su forma de vida. En la realidad, entre nosotros como en todas partes, hay profesores mejores y peores y lo que importa es el nivel del término medio. Pero no se puede imaginar la existencia de la Universidad sin una cierta proporción de hombres con vocación investigadora bastante fuerte como para encontrar una satisfacción personal en la vida universitaria incluso renunciando a otras ventajas que su formación podría permitirles. Y no es imaginable la pervivencia de la Universidad sin la existencia de un sistema de recluta y de promoción que permita descubrir y alentar estas vocaciones.

Frente a esta exigencia hay que situar el hecho de que en ciertos sectores de la Universidad empiezan a encontrarse dificultades graves para reclutar profesorado. El fallo puede residir en el sistema de recluta y promoción que entre nosotros es especialmente discutible. Pero por debajo de él está una razón más general que las condiciones de la sociedad contemporánea no favorece sino, al contrario, dificulta la eclosión y la realización de vocaciones universitarias.

No se trata aquí tampoco de idealizar. Basta recordar la triste situación de las Universidades españolas en el siglo pasado para conservar el sentido de las proporciones. El profesor actual en conjunto, vive mejor y dispone de más medios para cumplir su tarea que en ninguna época pasada. Pero igualmente es cierto que en la sociedad tradicional, y no hay sólo que pensar en la sociedad española, sino en la que alentó las grandes Universidades europeas, la vida universitaria transcurría en un medio social relativamente cerrado, de íntimo contacto con la Universidad como institución,

lo que le permitía o le obligaba a dedicarse plenamente a ella y esta dedicación le proporcionaba un sólido prestigio social.

Basta pensar, para poner ejemplos extremos pero significativos, en la vida sosegada de un profesor en Oxford o en Cambridge o en una ciudad universitaria alemana y al mismo tiempo en el tremendo peso social de un Herr Professor o de un catedrático de la Sorbona entre sus contemporáneos.

Pero las condiciones actuales son sensiblemente distintas. El extraordinario crecimiento de las Universidades y la especialización de las enseñanzas disminuye los contactos de los profesores entre sí y de éstos con los estudiantes y disminuye con ello la impresión de una tarea colectiva. El progresivo crecimiento de la ciudad y más todavía la despersonalización de las relaciones sociales hacía imposible que fuera del recinto universitario sea reconocido y prestigiado por su función. Y lo que es más grave todavía, es el propio prestigio de la función docente lo que ha descendido en la valoración colectiva. En una sociedad en que los prestigios se miden por el éxito económico y social, el profesorado es una actividad esencialmente modesta en sus logros. Es cierto que estos argumentos son de escasa importancia para el profesor universitario instalado en su situación y satisfecho con la profesión. Todo lo más le llevará a esporádicas protestas o a temporadas de mal humor. Pero la situación cambia radicalmente si pensamos en los jóvenes entre los que han de reclutarse los futuros profesores. Para ellos sí que la valoración que la sociedad hace del profesorado y el nivel de vida que le permite va a pesar decisivamente en su elección.

No voy a abogar por el aumento de la retribución del profesorado, tema que aquí estaría desplazado, sino plantear el problema en una forma más general y más grave. Vivimos—en todo el mundo contemporáneo—en plena ideología del desarrollo, la que supone como premisas indiscutibles, por un lado, que la extensión de la enseñanza es la primera condición para promover el desarrollo y por otro que el resultado más positivo y real del desarrollo ha de ser una mayor extensión de la enseñanza. Desde cualquier punto de vista por tanto estamos abocados a una extensión de la enseñanza, lo que supone un aumento continuo del profesorado, no sólo en números absolutos, sino también, y esto es lo más importante, en la proporción de personas dedicadas a la educación en conjunto de la población activa. Este aumento sólo es posible si cada año una mayor promoción de jóvenes que empiezan o acaban sus estudios se deciden por la enseñanza frente a otras posibilidades profesionales. Y esta decisión en cada caso concreto podrá explicarse por motivos personales pero para el conjunto ha de resultar de unas condiciones sociales. Y lo paradójico de nuestra civilización es que al mismo tiempo que sostiene la necesidad de disponer cada vez de mayor número de educadores no parece dispuesta a pagar el precio necesario para asegurar su recluta, paradoja que de no resolverse conducirá al colapso de los propios objetivos de esta sociedad. Esta situación paradójica trasladada de los profesores a la propia institución universitaria, puede resumir la difícil situación de la Universidad en nuestra cultura.

Si me he abstenido de aludir directamente a la retribución de los profesores no es sólo por el comprensible pudor del que en este caso es parte,

sino porque el problema no se limita a una elevación de sueldos. Para el joven que puede optar por una dedicación universitaria, su decisión no resulta sólo de la perspectiva de la situación que puede llegar a alcanzar en la que se incluye un cierto nivel de vida, sino de la perspectiva de los caminos para alcanzarla. Los catedráticos no se reclutan entre los recién licenciados, sino entre los que ya están de hecho dedicados a la enseñanza. Entre la licenciatura y la cátedra debe haber una auténtica progresión jerarquizada bastante amplia para que permita una verdadera selección y bastante consistente para que permita dedicarse a la Universidad al que todavía no ha llegado e incluso al que probablemente no llegará al escalón superior. El defecto capital de nuestro sistema de oposición a cátedras no residía tanto en la mecánica del procedimiento de selección — realmente pintoresca — sino en que se trataba de una oportunidad única. O catedrático o nada era un buen resumen de la carrera universitaria así establecida.

Es cierto que en los últimos años las cosas han variado bastante en este sentido. Pero todavía la pirámide docente en la que ha de basarse la promoción selectiva es estrecha y frágil. Abundan los departamentos con una jerarquía unipersonal: un catedrático numerario, un agregado, un adjunto y un ayudante. Y la retribución del ayudante — inferior al importe de una beca escolar — no asegura ni una dedicación preferente a la Universidad ni la estabilidad necesaria para permitir la promoción. En este caso más que decir que la base de la pirámide es estrecha y frágil habría que decir que es inexistente.

La existencia de la jerarquía o pirámide docente no se justifica sólo por la necesidad de procurar un sistema de promoción, sino que resulta de la propia complejidad de la organización docente actual dependiente a su vez del gran volumen del alumnado. De los problemas relacionados con esta organización hablaré más adelante. Pero aquí quiero referirme a un aspecto que incide fuertemente sobre la vida del profesor universitario.

En principio, el alcanzar la cima de la profesión universitaria representa la posibilidad de dedicarse plenamente a su vocación docente e investigadora. Pero de hecho el profesor que alcanza este puesto se convierte normalmente en el jefe de un departamento, tanto más amplio y complejo cuanto más importante es la Universidad y más prestigioso el puesto. El departamento es en primer lugar una estructura docente y supone la dirección y el control de un grupo de profesores de distintas categorías. Es al mismo tiempo una unidad de investigación con un personal que puede ser distinto del anterior y que en todo caso tiene un trabajo distinto del que el jefe del departamento asume igualmente la dirección. Y tanto la labor docente como la investigadora exigen unos medios materiales que hay que administrar o que hay que procurar conseguir caso que no existan o no se consideren suficientes. Y toda esta actividad ha de desarrollarse por cauces burocráticos — lo que supone un trabajo específico a veces considerable — e integrarse en el interior de una organización más amplia.

Así el jefe del departamento se convierte en un pequeño jefe de empresa en el interior de una organización y su éxito profesional va a depen-

der no todo de su competencia pedagógica o científica, sino de sus aptitudes como jefe de empresa, de sus cualidades de organizador y administrador, de sus cualidades como jefe de equipo e incluso de sus aptitudes políticas y diplomáticas frente a las autoridades superiores.

Es cierto que entre nosotros los departamentos universitarios están todavía en embrión y por ello la descripción que acabo de hacer puede parecer exagerada. Pero no lo es para un futuro previsible según el modelo de la mayoría de las Universidades europeas, donde utilizando una simplificación grosera pero significativa se considera normal que un jefe de departamento ocupe una tercera parte de su tiempo en la docencia, otra tercera parte en la investigación y otra en el trabajo organizativo y burocrático.

Es cierto que un aparato burocrático mejor dotado podría reducir sensiblemente este tiempo dedicado a tareas administrativas. Y es cierto que la Universidad por su propia naturaleza tiende a situar en el centro de sus preocupaciones las necesidades de la docencia o de la investigación antes que las administrativas. Convendría que en nuestros planes de desarrollo universitario se tuviese en cuenta este aspecto que cada día será más importante. Un departamento universitario para funcionar normalmente necesita al menos alguna persona dedicada a tareas administrativas. Pero incluso con mejores medios administrativos sobre el profesor recaerá cada vez más una carga de trabajo empresarial que se interfiere con su vocación propia y que puede llegar a ser desesperante.

El problema se presenta todavía en forma más clara en los niveles superiores de la jerarquía universitaria, en los puestos de gobierno. No me refiero aquí a la forma de ejercer el gobierno, que de esto he de tratar más adelante, sino al hecho de que esta tarea de gobierno por su vertiente administrativa en el sentido más amplio de la palabra es una tarea de tiempo completo.

No es ninguna exageración afirmar que en tiempos no muy lejanos, la tarea de un decano, de un rector, o de los demás miembros de la junta de gobierno de la Universidad podía cumplirse ampliamente dedicándole una hora al día. Hoy en cambio, sólo se puede ejercer con eficacia con una dedicación casi completa y con el consiguiente abandono de las tareas propias. Hasta tal punto el hecho es evidente que en diversos países se ha propuesto la profesionalización de algunos de estos puestos.

En este repaso de las complicaciones de la vida moderna y el nuevo estilo que las Universidades introducen en la función del profesor universitario me queda todavía por aludir a un tema de la mayor importancia, que es el siguiente. En la medida en que la Universidad se convierte en un centro de formaciones profesionales el profesor adquiere una doble profesionalidad: la profesión de enseñante y la profesión que enseña y en la que ha adquirido la categoría de maestro. El catedrático de medicina es a la vez profesor e investigador y — en primer lugar si se quiere — médico. Y lo mismo puede repetirse para el profesor de derecho, de ingeniería o de cualquier otra formación profesional. ¿Cómo se articula este doble ejercicio profesional?

Ante la facilidad de que esta confinación se convierta en un abuso en

perjuicio de la tarea universitaria, nuestra primera reacción es simple: el profesor debe limitarse a enseñar y a investigar en la medida en que la enseñanza supone la investigación. Pero lo que no debe hacerse es ejercer privadamente su profesión fuera del ámbito universitario, porque fatalmente su actividad profesional, aunque pretenda ejercerla "fuera de horas", acabará entrando en conflicto con su función universitaria. La docencia universitaria supone la plena dedicación.

El problema no es, sin embargo, tan simple. ¿Cómo proponer que un profesor de cirugía no opere, que un profesor de derecho civil no intervenga en pleitos, que un profesor de construcción no construya? ¿No necesitan todos ellos y cualquier otro profesional estar en contacto con la realidad que enseñan? ¿Y dónde pueden encontrar este contacto si no es en la práctica?

La cuestión presenta evidentemente dos aspectos. El primero es la necesidad ineludible de una cierta práctica para asegurar la competencia profesional que es distinta según las profesiones pero que en cierta medida es insoslayable. El segundo es la tentación casi inevitable de conseguir por el ejercicio de esta competencia profesional el prestigio social y también el éxito económico que la sociedad ofrece al profesional eficaz.

Parece que la Universidad, y la sociedad en su propio interés, debería encontrar la fórmula para ofrecer al profesor profesional la posibilidad de una cierta práctica y también la posibilidad de un prestigio y de un nivel de vida adecuado a su posición sin obligarle — o sin permitirle — un ejercicio profesional privado que pueda interferir con su función universitaria. La fórmula no es fácil de proponer — al menos en nuestra organización social — y deberá ser flexible para adaptarse a las distintas situaciones profesionales. Pero alguna fórmula ha de encontrarse que sea bastante flexible como para poder adaptarse a las distintas actuaciones profesionales y bastante rígida como para obligar a su cumplimiento. Lo que equivale a decir que en el contrato de trabajo del profesor con la Universidad han de figurar las condiciones dentro de las que puede ejercer su actividad profesional. Pero por supuesto la fórmula no es fácil de proponer como lo demuestra el que en distintos países se utilicen distintas soluciones.

Es fácil advertir que el problema al que acabo de referirme se plantea con distinta gravedad según las cátedras y según las facultades con tanto más fuerza cuanto más una especialidad científica está vertida a una aplicación práctica socialmente cotizada. Pero lo importante es notar que el problema tiende a agravarse en la medida en que la ciencia tiende a hacerse cada vez más ciencia aplicada y la formación universitaria más formación profesional. Dos hechos que antes de ser característicos de nuestra Universidad lo son de nuestra cultura y que cada vez se presentarán con más fuerza.

## *7. Universidad e investigación*

Para cualquiera de los que trabajamos en la Universidad es éste un tema incómodo de tratar y en el que nos cuesta un esfuerzo sus objetivos,

pues cualquier intento de deslindar los campos entre la investigación y la tarea universitaria despierta espontáneamente nuestra antipatía. Pero tampoco podemos desconocer que el problema de las relaciones entre investigación y enseñanza en la Universidad no se plantea como se planteaba en la época de su nacimiento en el siglo XIII, ni siquiera como en su resurgimiento en el siglo pasado.

Entre los factores que han hecho variar la situación hay que contar:

Por el lado de la Universidad, la extraordinaria expansión de su tarea docente y su progresiva versión hacia la formación profesional.

Por el lado de la ciencia, el extraordinario desarrollo de la metodología empírica que exige grandes concentraciones — a veces fabulosas — de medios, de recursos materiales, de personas y de organización para la investigación, lo que explica la tendencia a la aparición de organismos dedicados exclusivamente a la investigación en un campo determinado.

Todavía en el lado de la ciencia hay que notar el desarrollo cada vez mayor de la investigación científica aplicada que surge de unas necesidades externas a la Universidad.

El conjunto de estos motivos explican que desde finales del siglo pasado hayan ido apareciendo cada vez con mayor frecuencia núcleos de investigación desligados de la Universidad y ofrecen argumentos a los que sostienen la conveniencia de una organización distinta de la investigación y de la enseñanza.

Frente a estos argumentos, sólo podemos oponer uno pero decisivo. Si la enseñanza superior se aísla de la investigación, se ciega su propia fuente y se condena a convertirse en pura rutina. La Universidad no puede renunciar sin riesgo de suicidio a su participación en la elaboración del saber.

Sentemos pues, como principio, que la Universidad ha de continuar estrechamente vinculada a la investigación científica — lo que significa que ha de disponer de los medios adecuados para realizarla — y admitamos inmediatamente que la investigación no se identifica simplemente con la tarea docente y que es necesario por tanto sistematizar las relaciones entre docencia e investigación dentro y fuera de la Universidad. La necesidad de esta sistematización es evidente si se opta por una organización propia de la investigación — caso del Consejo Superior en España, de la *Recherche* en Francia, etc. —. Pero sería igualmente necesaria si se optase por una investigación exclusivamente universitaria o en la medida que se dota a la Universidad de los medios necesarios. Pues incluso en el interior de la Universidad, la investigación tiene su lógica propia — necesidades de personas y de medios materiales que no coinciden con los de la enseñanza y que requieren una ordenación —. Tal ordenación ha de referirse en primer lugar a la situación de las personas situadas en uno y otro campo, a las posibilidades de tránsito entre uno y otro en una común "carrera universitaria" en el sentido de un progreso en la jerarquía universitaria.

Dicho con un ejemplo simple. Una asignatura — o un departamento — en las facultades de Ciencias o Letras que se ocupa principalmente de alumnos de los cursos comunes, tiene más necesidades de personas docentes y de medios pedagógicos que otra que se reduce a una especialidad. Ésta

en cambio tendrá mayores necesidades de cara a la investigación y tendrá una parte de su personal principalmente dedicada a ésta. Pero el personal de uno y otro departamento incluidos los que sólo dan clase o los que sólo investigan, pertenecen a la misma jerarquía y han de tener posibilidades de ascender en ella y de llegar a su cúspide. Es justamente en el trasvase de personal entre la enseñanza y la investigación donde ha de justificarse la investigación en la Universidad.

Pero por complicados que sean los problemas que así se plantean — tanto en la asignación de medios como en la situación del personal — y la experiencia demuestra que lo son mucho, en realidad no son demasiado distintos si se centra la investigación en la Universidad o si se establece un organismo paralelo en conexión con ella. En ambos casos hay que regular el tránsito del personal entre las dos situaciones y en ambos casos hay que establecer un presupuesto propio para la investigación.

Pero incluso si estas cuestiones se consideran resueltas queda todavía por plantear algo muy importante. Lo propugnado hasta aquí puede definirse como una simbiosis de investigación y enseñanza en el interior de la Universidad. Pero esta simbiosis tiene sus limitaciones.

En primer lugar y como ya he indicado, la investigación tiene su propia estrategia, no se puede investigar todo a la vez y con la misma intensidad. Y aunque se pretendiese, lo impediría el que los recursos materiales por su propia naturaleza son limitados. Es necesario, por tanto, elegir y discriminar. Daremos mayor impulso a la investigación básica o a la aplicada, a las Ciencias de la naturaleza o a las humanas, a este o a aquel sector. La selección ha de hacerse de alguna manera. Y lo que no puede pensarse es que el mero hecho de que la Universidad investigue, de que existen tantas Universidades y tantas cátedras o tantos departamentos baste como criterio de selección. Por este camino lo único que conseguiríamos sería un simulacro de investigación pero nada que esté a la altura de las necesidades actuales.

Mas todavía, a medida que crezca la Universidad y se haga cargo no sólo de mayor número de alumnos, sino de mayor número de formaciones profesionales y de distintos niveles, habrá que concentrar la investigación y la iniciación de la investigación al nivel que propiamente le corresponde, que para simplificar llamaremos el nivel del doctorado.

Por otra parte sería ilusorio pretender que toda la investigación científica ha de hacerse en la Universidad. Hay investigaciones que la Universidad no puede hacer, porque requieren un volumen de medios materiales y una especialización tal que la desequilibrarían totalmente o porque están tan ligadas a la aplicación inmediata que difícilmente puede justificarse su adscripción universitaria. E incluso gran parte de la investigación que en principio podía hacerse en la Universidad hay que suponer que se hará fuera de ella porque hay una tendencia creciente en nuestro tiempo a que organismos e instituciones de todo tipo establezcan sus propios programas de investigación y debemos alegrarnos de esta tendencia. Pero admitidas todas estas limitaciones queda un amplio campo para la investigación universitaria que debiera ser impulsado con fuerza.

El primer problema con que tropieza este impulso es por supuesto el de los recursos disponibles. Se ha insistido tanto recientemente en este punto que no parece necesario remacharlo. Tampoco conviene perder el sentido de las proporciones. No podemos dedicar a la investigación la misma cantidad total ni tan sólo la misma proporción de la renta nacional que un país altamente desarrollado, tampoco podemos cubrir todos los campos de investigación que atiende éste. El gap tecnológico y la evasión de cerebros seguirán existiendo pero sería imperdonable que no intentáramos reducirlo lo más posible.

Pero una vez dicho esto hay que insistir en que el problema de la investigación — en general y también en la Universidad — es un problema de organización y de coordinación de esfuerzos, de selección de objetivos y de atribución de medios, problema tanto más importante cuanto más limitados son los recursos disponibles.

Nadie podrá imaginar que las decisiones que supone esta estrategia de la investigación sean fáciles de alcanzar. Cualquier investigación tiene argumentos en su favor y no hay un criterio objetivo que nos permita valorarlas unívocamente. Pero no es este lugar para entrar en tales cuestiones.

Sí es lugar, en cambio, para recordar el papel que la Universidad ha de desempeñar necesariamente en esta organización y distribución de funciones.

A la Universidad le corresponde el señalar y orientar las grandes líneas de la investigación y esto con independencia de la autoridad administrativa que posea sobre ésta simplemente por su intervención preponderante en la formación de científicos.

En cuanto al contenido de la investigación y sin renunciar a la investigación aplicada — entre nosotros harta escasa — la Universidad debe mantener el nivel de la investigación fundamental porque es en ella que en definitiva se apoya toda investigación y porque es la que más fácilmente puede ser olvidada por otras instituciones.

Finalmente y en la misma línea de pensamiento, a la Universidad le compete el sostener la importancia no sólo de la investigación que promueve el progreso técnico y material, sino también la que se propone el desarrollo y el perfeccionamiento del hombre y de la sociedad.<sup>1</sup>

1. La segunda parte de este artículo se publicará en un número próximo.