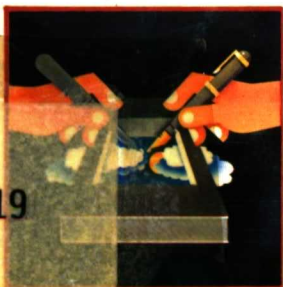


# EL DESARROLLO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA

JOSE MARIA MARAVALL HERRERO  
MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA

Consejo de Universidades



C 1125/19

C 1425/19

# EL DESARROLLO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA

BIBLIOMECA  
025277



Discurso pronunciado en el Pleno del Consejo de Universidades,  
celebrado en Santander, los días 11, 12 y 13 de septiembre de  
1986.



Q.72.693



**MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**

Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.

**EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General Técnica**

Ministerio de Educación y Ciencia.

**DISEÑO Y CUBIERTA:** Centro de Publicaciones. (J. Soria y J. Herrero).

**Tirada:** 3.000 ej.

**Depósito legal:** M-42196-1986

**NIPO:** 176-86-093-7

**Imprime:** Comercial MALVAR, S.L.

San Leopoldo, 70. 28029 MADRID



# EL DESARROLLO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA

**JOSE MARIA MARAVALL HERRERO**

Ministro de Educación y Ciencia

Presidente del Consejo de Universidades



# CONSEJO DE UNIVERSIDADES

Santander, 12 septiembre 1986

3

En septiembre de 1983, hace ahora tres años, la Ley de Reforma Universitaria se publicó en el Boletín Oficial del Estado. Al comenzar una nueva legislatura y con la perspectiva de este período transcurrido, resulta necesario efectuar una revisión de los avances que se han realizado y también de las resistencias que se han manifestado en el proceso de reforma de la Universidad. Resulta también oportuno destacar los principios esenciales de la LRU y aclarar las tareas que deben afrontarse en estos últimos años para asegurar la reforma de las Universidades. Estos son los propósitos de un Libro Blanco sobre la reforma universitaria, que se halla en preparación y que haré público en pocos meses.

Quiero insistir, para comenzar, en una consideración, obvia para todos los que conocen el mundo de la enseñanza pero no tan evidente para otros sectores de la sociedad española: en general, toda reforma educativa amplia y, en particular, una reforma de la Universidad como la que era necesario llevar a cabo en España, requieren un prolongado período de tiempo para culminarse, tanto por su dimensión cuantitativa (el volumen del alumnado, del profesorado, de los centros) como por su dimensión cualitativa (la variedad y complejidad de las tareas que diariamente se llevan a cabo en cada centro universitario, la delicada red de comportamientos y hábitos que la reforma debe afectar). En efecto, esta ley, cualquier ley no constituye la reforma: la LRU sólo abre posibilidades para reformar la Universidad; representa nada más, pero también nada menos, que el marco legal que hace viable la reforma. A partir de la propia ley, de la acción transformadora de las propias Universidades depende el resultado final. Ni la Ley ni las Administraciones educativas pueden llegar al corazón de cada Universidad, renovar lo que en ellas se hace, cambiar la mentalidad de profesores y estudiantes, implantar criterios de calidad y de auto-exigencia. Pensar otra cosa resultaría tan absurdo como imaginar que «lo que se hace» en las Universidades de Wisconsin o California depende del Sr. Bennett, Ministro de Educación de los Estados

Unidos, o que «lo que se hace» en las Universidades de Colonia o Heidelberg depende de la Sra. Wilms, Ministra de Educación de la RFA. La Universidad española ya no tiene nada que ver con aquel reducido sistema universitario, altamente centralizado, en el que el único verdadero Rectorado se hallaba en la Dirección General de Enseñanza Universitaria. Hoy día, nuestro sistema universitario es tan amplio y diverso como cualquier sistema europeo.

Sin embargo, esos delicados y complejos mecanismos cualitativos que aseguran la auto-exigencia y la calidad de una Universidad han sido siempre muy deficientes en nuestro sistema universitario. Constituyen una de las necesidades a las que responde la reforma, además de las carencias en la organización y en los recursos de las Universidades y de la ausencia de un marco legal moderno, que respondiera a la exigencia de autonomía del artículo 27.10 de la Constitución. Conviene tener estas consideraciones constantemente presentes a la hora de evaluar el camino recorrido desde la aprobación de la LRU hace tres años y de diseñar el plan de actuaciones que desarrollarán la reforma en estos próximos años.

La LRU pretendió y pretende, dar respuesta a una situación universitaria que estaba en crisis profunda. Crisis debida, sin duda, a la deficiente gestión y administración de unas Universidades que seguían respondiendo a un modelo centralizado totalmente inadecuado. El resultado era ineficacia, burocratismo y lentitud en el funcionamiento de la Administración educativa, por cuyos pasillos circulaban todas las presiones e influencias personales y corporativas, razón última de ser de la creación de centros, de la dotación y convocatoria de plazas o de la configuración de los tribunales de oposiciones. El resultado en las Universidades fue la carencia de una política universitaria, la carencia de autoridad en los órganos universitarios, la «elevación de irresponsabilidad» en todos los niveles, atribuyendo a la Administración y al MEC todas las culpas, las que les correspondían y las propias de la comunidad universitaria.

La situación en 1982 era francamente mala. Las deficiencias abarcaban unas enseñanzas inadecuadas, rutinarias y tradicionales; una investigación escasa y mal atendida; un aislamiento profundo respecto de la sociedad y sus necesidades; un alumnado cuya expansión había sido caótica por no ir acompañada de las medidas adecuadas, un profesorado improvisado y mal formado, mal distribuido entre centros y departamentos, cuyo



sistema de acceso a la docencia no se había modernizado, con una absurda monovalencia docente, dividido en innumerables categorías administrativas, abrumadoramente compuesto por no numerarios reclutados sin criterios de rigor, mal retribuido, en el que se premiaba la dedicación a tiempo parcial y no la profesionalización. Pero la crisis tenía también un componente subjetivo: se manifestaba en la rutina, el escepticismo, la ausencia de criterios de calidad y de autoexigencia y en un feroz corporativismo en el que apenas existía conciencia de los intereses colectivos. Se habían creado así las bases de una nefasta subcultura universitaria fundamentada en un pacto implícito de no exigir a cambio de que no se le exigiera. Ello se extendía al reclutamiento de PNN, a la dirección y los exámenes de tesis doctorales, a toda la calidad del tercer ciclo, a las clases y a los exámenes. Sin duda la sociedad española había cambiado mucho más que la Universidad. La Universidad no era, lamentablemente, la institución generadora de la innovación, no se hallaba en el vértice de la modernización y el cambio. A nuestro sistema universitario le cabía la desgraciada suerte de haber sido, junto con el griego, el único sistema universitario europeo incapaz de emprender una transformación fundamental en los últimos años para intentar ponerse a la altura de los tiempos. La profunda frustración generada por los sucesivos Proyectos de Ley de Autonomía Universitaria había agudizado la crisis.

Quisiera recapitular brevemente acerca de los objetivos de la LRU que considero fundamentales. Para los que conocemos bien la Universidad son obvios; son por el contrario insuficientemente conocidos por la sociedad y por algunos sectores que pueden y deben contribuir a la reforma de las Universidades ayudando a que tales objetivos de la LRU se logren. Tres años después constituyen plazo suficiente y además resulta oportuno que el Ministro de Educación y Ciencia señale cuáles son los principios de la LRU que a su juicio resultan claves y que no cabe menospreciar u olvidar.

La LRU significa, por supuesto, un giro radical respecto del modelo «centralista» que ha imperado en la historia de la Universidad española si exceptuamos algún intento frustrado de cambio como la reforma de 1919. Desde la aprobación de la LRU, de los Estatutos de las distintas Universidades y de la constitución de los Consejos Sociales, las Universidades han adquirido una muy amplia autonomía, tanto institucional, jurídico-económica, como académica. La LRU ha supuesto, así, la devo-

lución de la responsabilidad a las Universidades y el desarrollo del principio constitucional de la autonomía es la garantía de las libertades de cátedra, de estudio y de investigación, y puesto que el autogobierno es la condición imprescindible (aunque no sea suficiente) para que la Universidad cumpla con su misión. Tan sólo existen tres áreas de actuación reservadas para la Administración; (1): las condiciones para refrendar planes y títulos de validez en todo el territorio nacional (de acuerdo con lo previsto en el artículo 149.1.30 de la Constitución, y de acuerdo también con los mecanismos cautelares que existen en los otros sistemas universitarios europeos); (2) la regulación del derecho al estudio (es decir, régimen de acceso de los estudiantes, políticas de tasas y de becas), y, (3): la regulación de las bases del régimen del profesorado (de acuerdo con lo previsto en el artículo 149.1.18 de la Constitución).

Con estas tres reservas para las Administraciones, las Universidades, entre otras competencias, se dotan de sus propios Estatutos; disponen de amplia autonomía presupuestaria (al entrar ahora en vigor el régimen económico previsto en la LRU, por primera vez al aprobar los presupuestos Generales del Estado las Cortes no aprueban los presupuestos de las Universidades, sino tan sólo las transferencias que realiza el Estado). Asimismo, gozan también de autonomía en la selección y en la gestión de su profesorado y de su personal de administración y servicios, y elaboran sus propios planes y ofrecen sus propios títulos (sin perjuicio de que los títulos estatales hayan de ser refrendados y sus planes hayan de respetar la garantía mínima de calidad y coherencia de unas directrices básicas).

Tenemos así, a los tres años de aprobarse la LRU, un sistema universitario compuesto por Universidades públicas autónomas, un sistema universitario que es descentralizado, diversificado y competitivo. No existe ninguna incompatibilidad entre descentralización y competitividad por una parte y el carácter público del sistema por otra. Que tal compatibilidad es posible lo muestra el caso del sistema universitario de la RFA. Sí existe, por el contrario, una incompatibilidad entre centralismo, carencia de competitividad y calidad. El propósito de la LRU es diseñar un sistema público, descentralizado, con Universidades que compitan entre sí y que, estimuladas por esta competencia, mejoren la calidad de su docencia y de su investigación. Durante los próximos cuatro años es propósito de la política universitaria del Gobierno promover ese carácter diversificado del siste-

ma universitario y la competencia entre sus unidades. Habrá Universidades que respondan y otras con inercias más grandes, de eso no hay duda. Cabe prever que dentro de pocos años, la uniformidad se habrá roto y habrá diferencias notables entre Universidades. Para estimular esta competencia y fomentar la calidad entre y en las Universidades, los recursos económicos para primar a Departamentos que destaquen serán un instrumento importante a través de las dotaciones adicionales de plantilla, de la creación de centros de investigación vinculados a los Departamentos, y de los programas del Plan Nacional de Investigación definido en la Ley de Fomento y Coordinación de la Investigación Científica y Técnica.

Junto a la combinación de su carácter público con la descentralización y la competitividad, el sistema universitario creado por la LRU recoge una característica esencial del sistema universitario anglosajón: su estructura departamental. La organización de las enseñanzas se hace así más flexible y ágil, y a la vez más económica. Más flexible y ágil porque aumenta la polyvalencia docente de los profesores, las posibilidades de modificar la oferta de enseñanzas alterando la combinación de Departamentos que contribuyen a las enseñanzas que conducen a un título. Más económica porque se puede incrementar la oferta de títulos sin necesidad de crear centros nuevos, como sucede con los sistemas universitarios tradicionales asentados en facultades y escuelas. La organización de la investigación resulta también más adecuada porque en el Departamento se agrupan los profesores de un área de conocimiento, en vez de estar dispersos entre diversas Facultades y Escuelas, con lo que se constituye en los departamentos una «masa crítica» suficiente de investigadores para la creación de equipos coherentes.

Esta estructura departamental que diseña la LRU puede ser más o menos estricta: de hecho, los distintos Estatutos de las Universidades muestran considerables variaciones. Ahora bien, al poner en marcha la LRU no es lícito intentar sortearla para mantener el *status quo* anterior en los equilibrios de influencia en el seno de las Facultades y Escuelas. Sucede, sin embargo, que en muchos centros se han desarrollado y se siguen desarrollando estrategias de pactos entre profesores, con el fin de cumplir con los requisitos cuantitativos para constituir un Departamento pero conservando un pacto implícito para que todo siga igual, alterando lo menos posible una estructura pre-existente, sin ninguna coherencia científica. Intentar evitar la reforma por



detrás, para conservar influencias o para evitar mayores exigencias sobre el propio trabajo, sería nefasto para un Departamento y muy negativo para la Universidad. Ambos acabarían sufriendo las consecuencias y en éste como en otros desarrollos de la LRU, desde luego, me propongo promover mecanismos de evaluación que corrijan estas tentaciones y que permitan una distribución de los recursos acorde con la calidad de los departamentos.

Además de los rasgos que llevo señalados, el sistema universitario de la LRU tiene dos notas adicionales: por una parte, responde a un modelo de «universidad investigadora». Tal modelo se asienta en la propia estructura departamental, en las posibilidades abiertas por el artículo 11 para realizar investigaciones en convenio con entidades públicas o privadas, en el diseño de un Tercer Ciclo sustantivo en la organización de las enseñanzas y, como fase esencial, en la formación de investigadores, en el peso que el currículum investigador debe tener en los concursos para cubrir plazas de profesores titulares o catedráticos, en los cauces de movilidad de investigadores que se abren entre centros de investigación y Universidades y, en suma, en los procedimientos más ágiles para la adquisición de equipo para la investigación. Estos son, tan sólo, algunos ejemplos de las innovaciones que la LRU introduce para fomentar este modelo. El impulso de la investigación en la Universidad requiere un esfuerzo muy considerable y también bastante tiempo, dado que la Universidad española no ha sido nunca una «Universidad investigadora», a pesar de los investigadores de calidad que en ella se han formado. Ese impulso ha sido reforzado con la aprobación de la Ley de Fomento y Coordinación de la Investigación Científica y Técnica.

Finalmente, la LRU no entiende la autonomía como un régimen de impunidad o de apertura para la veda del corporativismo. Una Universidad autónoma puede y debe asumir plenamente la responsabilidad de atender a las necesidades de la sociedad, de quien recibe los recursos y a quien sirve. El papel de los Consejos Sociales consiste precisamente en asegurar esa funcionalidad de la Universidad. El Consejo Social no es otro órgano universitario más de «elevación de irresponsabilidades» y no puede admitirse que ningún Consejo Social incurra en esa tentación. Es, por el contrario, el órgano que asegura el adecuado rendimiento de la Universidad y la buena gestión de su Presupuesto. Cabe recordar que aún en muchas de las Universida-



des autónomas de los países avanzados el Rector no es elegido por la comunidad académica; en España sí lo es. La autonomía de la Universidad no puede suponer que la gestión económica consista en entregar dinero a la comunidad académica para que ésta disponga de ese dinero como le plazca. Ese dinero tiene que ser correctamente utilizado y diligentemente administrado. El Consejo Social es el órgano capaz de asegurar que no tiene lugar este despilfarro de recursos necesarios para la Universidad y que son aportados por todos los ciudadanos. La autonomía universitaria es una autonomía que se predica de toda la institución, no sólo de la comunidad académica.

Tras estas consideraciones iniciales sobre el modelo de Universidad de la LRU, que considero totalmente válido y cuya aplicación el Gobierno va a promover en esta legislatura, quiero exponer cómo pretendo desarrollar la financiación de las Universidades, qué política deseo seguir respecto de los colectivos que componen «la comunidad universitaria»: profesores, personal de administración y servicios y estudiantes, y, finalmente, cómo concibo las dos funciones de la Universidad: la oferta de enseñanza superior y la investigación.

Estas cuestiones han sido ya tema de la reforma universitaria a lo largo de la pasada legislatura, pero van a serlo todavía más en la presente. Han sido cuestiones que han debido esperar en el calendario a que la nueva estructura del sistema universitario estuviese totalmente dispuesta. Al diseñar el proceso de desarrollo de la LRU y de la reforma a lo largo de un periodo de tiempo que desde el primer momento, y dado el estado de la Universidad española, fijé en ocho años, las fases sucesivas eran de asentamiento de la estructura primero y de reforma de las enseñanzas y fomento de la investigación después, porque la segunda no podía acometerse sin haber realizado la primera. Dicha primera fase de asentamiento de la nueva estructura universitaria era considerablemente compleja y abarcaba las siguientes fases:

**1.º La aplicación del régimen del profesorado previsto en las Disposiciones Transitorias de la LRU:** esta tarea se llevó a cabo en el curso 1983-84.

pesetas en 1986, con un incremento en el cuatrienio de un 99,8 %.

Se trata, no cabe duda alguna, de un esfuerzo importante en mejorar los medios de las Universidades realizado por toda la sociedad. Son medios todavía insuficientes y que se seguirán aumentando en los próximos años. Ahora bien, en los países desarrollados, partiendo de un nivel mucho más elevado, es cierto, están disminuyendo en términos relativos los recursos con que dotan a sus Universidades, mientras que en España el proceso es el contrario: se parte de un nivel bajo, pero los recursos se incrementan todos los años, hasta el punto de que estamos dedicando hoy a las Universidades una proporción del PIB similar a la que dedica Francia. Insisto, vamos a mantener el esfuerzo por incrementar los recursos a las Universidades, y por ello el tiempo de la lamentación, de la atribución de todos los males a la Administración, ya ha pasado. Por el contrario, ha llegado el momento de evaluar permanentemente a las Universidades, de que la sociedad les exija y de que ellas rindan cuentas ante los contribuyentes.

El Estado va a aumentar, año tras año, su aportación a las Universidades. Las tasas también van a aumentar año tras año. Pretendo que éstas contribuyan alrededor del 20 % del presupuesto universitario, con oscilaciones de un par de puntos arriba o abajo según los años. No tengo el más mínimo prejuicio a que las tasas, como la aportación del Estado, suban más que el IPC, en el caso de aquellos estudiantes cuyos medios familiares les permitan pagarlas. Creo, en efecto, que las tasas deben tener alguna relación con el coste real de una plaza en la Universidad —coste que, como ya he señalado, ha de incrementarse. El MEC va a explorar las posibilidades de modular las tasas en función de variaciones en el coste de cada carrera, centrando su interés en promover unos estudios y atendiendo a la renta de los estudiantes. En todo caso, como más adelante señalaré también, esa política de tasas irá siempre acompañada de incrementos superiores en los recursos destinados a becas, para no impedir los estudios universitarios a quien no tiene medios económicos y para promover la igualdad de oportunidades. Esta es la política que se ha seguido en estos años pasados, incrementándose el presupuesto de becas destinadas a estudios universitarios en un 400 % entre 1982 y 1986, la mayor subida que se ha producido históricamente en la política de becas universitarias y

que pretendo mantener en los próximos años porque el presupuesto es todavía insuficiente.

Las razones por las cuales pretendo continuar esta política de tasas y becas son bastante sencillas. Debido a la composición social del estudiantado universitario, con un 14 % procedente de familias de renta baja y un 19 % con padres trabajadores, resultaría injusto que todos los ciudadanos sufragasen los estudios superiores de jóvenes de clase media y alta. La renta familiar media del contribuyente es, en efecto, inferior a la renta familiar del estudiante universitario. Para muchas familias de estudiantes de universidad, resulta un alivio enviar a sus hijos a la universidad tras haber estado pagando veinte o treinta mil pesetas mensuales en los estudios de BUP O COU. Por añadidura las perspectivas económico-sociales de un titulado superior son muy superiores a las de los no titulados: tanto respecto al trabajo como respecto a los ingresos que irá percibiendo a lo largo de toda su vida. Resultaría también injusto que todos los contribuyentes financiaran unos estudios que van a proporcionar a sus beneficiarios unas «oportunidades de vida» comparativamente mejores. Finalmente, una enseñanza superior íntegramente financiada con dinero público, sin tasas o con tasas irrelevantes, contribuye a alargar los estudios, a fomentar el bajo rendimiento, a convertir la Universidad en un cómodo refugio o aparcamiento para jóvenes de familias acomodadas. De hecho, si pretendo que tasas y aportación del Estado se incrementen en paralelo es fundamentalmente porque, debido al carácter de servicio público de la enseñanza superior, a la relevancia social de la docencia y de la investigación que en las Universidades se desarrollan, el Estado debe aportar un volumen de recursos que todavía está lejos de financiar.

No son mi modelo sistemas universitarios como el italiano o el japonés. El primero no lo es porque los ingresos por tasas han estado decreciendo a lo largo de los últimos 25 años, pasando de representar un 30 % de los ingresos a un 7 %, mientras que por otro lado las becas han sido insignificantes. El segundo no lo es porque las tasas son altas y el volumen de las becas es muy escaso. Me parece mucho más justo y a la vez más eficaz unas tasas que signifiquen una aportación significativa al coste de los estudios, adecuadamente moduladas, y acompañadas de una amplia cobertura por becas. Esta es una política defendida de forma creciente por la izquierda europea. Así sucede en el caso de Italia con el PCI, que en su último Congreso propone





«una revisión profunda del derecho al estudio para eliminar políticas asistenciales que premian a los sectores de rentas medias y altas». Así sucede también el caso de Gran Bretaña con el Partido Laborista, para quien «los subsidios a la enseñanza superior... promueven la injusticia social y resultan además difíciles de justificar en términos de eficiencia. Deberían por tanto reducirse sustancialmente... Las instituciones de enseñanza superior deben cobrar tasas que reflejen el coste de educar a sus estudiantes, a la vez que propone una ampliación de la política de becas y de préstamos gubernamentales». Claro está que la Universidad española está lejos de la inglesa, entre otras razones porque el Estado se gasta en enseñanza superior una proporción del PIB que es más del doble y porque el gasto ordinario por estudiante y año es también más del doble. En el caso de la Universidad española me propongo seguir incrementando la aportación del Estado, seguir incrementando en paralelo las tasas y aumentar, de forma muy considerable, y en primer término, las becas para cursar estudios universitarios para que la composición del alumnado universitario sea más acorde con la composición de la sociedad española y, también para mejorar el rendimiento académico del estudiantado.

Las consideraciones que he expuesto sobre financiación enlazan directamente con la política referida a los «usuarios» de la educación, a los estudiantes. Sobre este tema se manejan con frecuencia estereotipos desenfocados —del tipo de «la Universidad es una fábrica de parados», «la Universidad admite a demasiados estudiantes», etc. Conviene por tanto aclarar los términos del problema para no agrandar la ignorancia o la mala información.

El sistema universitario español es un sistema muy desarrollado cuantitativamente. Esa expansión ha tenido lugar en un período corto: en quince años, los estudiantes universitarios habían aumentando en un 900 %. Esa expansión tan extraordinaria en un plazo tan breve produjo una enorme presión sobre los recursos. Al comenzar la década de los 80, la Universidad española se parecía muy poco a la Universidad de comienzos de los 60. Ahora bien, como más adelante argumentaré, la Universidad de los 80 no era peor que la de veinte años atrás, sino considerablemente mejor; no porque fuera buena sino porque

nunca había cubierto satisfactoriamente sus funciones y porque el punto de partida fue mucho peor. Desde luego, y pese a la tremenda presión sobre los recursos, la Universidad de los 80 investigaba más, aunque investigará poco. Por añadidura, de ofrecer enseñanza superior a un 2 % de los jóvenes entre 18 y 25 años, había pasado a ofrecérsela a un 23 %. El acceso a la Universidad se había democratizado considerablemente y la incorporación masiva de las mujeres a la enseñanza superior había sido una de las razones del espectacular incremento de los estudiantes universitarios.

La demanda de educación superior ha seguido creciendo en estos últimos cuatro años y cabe prever que ese crecimiento va a proseguir. Las razones son las cohortes cada vez más voluminosas que llegan a la edad de cursar estudios universitarios, la disminución del llamado «fracaso escolar», la mayor presencia de estudiantes adultos y de mujeres, la incidencia del paro juvenil. En lo que se refiere a la evolución de las cohortes, el grupo de edad de 15 a 19 años está experimentando una desaceleración, de forma que la población que curse enseñanza secundaria post-obligatoria empezará a decrecer hacia 1995; en cuanto al grupo de edad de 20 a 24 años, su máximo crecimiento se está produciendo en estos años y seguirá creciendo, pero más ligeramente, hasta fin de siglo, que será cuando la presión sobre el 1.º curso de Universidad empezará a disminuir.

Desde el punto de vista de la política educativa, el principal problema radica en la mala distribución de ese alumnado que ha crecido tan espectacularmente desde la primera mitad de los años 60. El crecimiento se ha concentrado, en efecto, en los estudios de ciclo largo, que recogen hoy día a un 75 % del total del alumnado, así como en las carreras humanísticas (los estudios técnicos atraen tan sólo a un 15 % de los estudiantes). A la vez, la distribución del alumnado es muy desigual entre centros: mientras que unos se hallan saturados, otros tienen superavit de plazas. Estas diferencias suceden también entre centros que ofrecen los mismos estudios pero en Universidades diferentes, lo que pone de relieve la escasa movilidad estudiantil existente en la Universidad española. Es de esta deficiente distribución y de la escasa movilidad del alumnado (en buena parte debida a la precariedad de la política de becas durante muchos decenios), de donde se derivan los principales problemas y tensiones a la hora de ajustar oferta y demanda de educación superior.

Dicho esto, conviene corregir el estereotipo de la masificación universitaria. En primer lugar porque, como ya he señalado, cursan estudios superiores el 23 % del grupo de edad de 18 a 25 años y ello nos sitúa dentro de la «banda» de escolarización en la Universidad compuesta por los países industrializados, pero no en la parte superior sino en la inferior. La proporción es un 57 % de ese grupo de edad en los Estados Unidos, superior a un 30 % en Holanda, Suecia y Japón, superior a un 25 % en Noruega, Dinamarca, la RFA, Bélgica, Francia o Italia. La proporción no debe bajar en España del 23 % al menos. Esa es la oferta de enseñanza superior que debe corresponder a un país como el nuestro, teniendo en cuenta también que existe una relación entre el volumen relativo de enseñanza superior y el desarrollo económico-tecnológico de un país, así como el considerable déficit de titulados superiores en España. Téngase en cuenta, no obstante, que el mantenimiento de ese 23 % significa un incremento en el número de estudiantes en términos absolutos hasta que el tamaño de las cohortes empiece a decrecer.

Por añadidura, la expansión del alumnado universitario fue acompañada de algunos factores que con frecuencia se desconocen al hablar de la masificación universitaria. La ratio profesor/alumno disminuyó hasta situarse en 1/28 para el profesorado con responsabilidades docentes. El profesorado no sólo ha aumentado, sino que se ha profesionalizado más y la proporción de dedicaciones a tiempo completo (las anteriores «exclusivas») ha crecido considerablemente, alcanzando hoy día a más de un 80 % del profesorado universitario. La oferta de títulos se ha diversificado y ampliado, aunque siga siendo insuficiente y demasiado rígida. El acceso a la enseñanza superior se ha democratizado considerablemente y la investigación universitaria, como más adelante observaré, se ha desarrollado mucho, pese a sus insuficiencias.

Las líneas de política universitaria que el Gobierno desarrollará para atender mejor esta amplia demanda de educación superior son bastante diversas. En primer lugar, las Universidades requieren, sin duda, considerables inversiones para mejorar una infraestructura que no se desarrolló al ritmo que requería el crecimiento de estudiantes universitarios. En segundo lugar, y en conexión con la reforma de las enseñanzas, la generalización de una oferta de primeros ciclos con entidad propia y con requisitos serios para pasar al segundo ciclo (por los mecanismos del



título propio, de tener todo el ciclo aprobado o de una calificación media mínima), romperá la presente oferta absurda de ciclos largos, reducirá la demanda de segundos ciclos, se ajustará mejor a las necesidades de la sociedad española y a los rasgos de la oferta educativa de los países de la CEE y responderá mejor a los intereses de los estudiantes porque reducirá drásticamente los abandonos sin titulación (téngase en cuenta que solo acaban los estudios universitarios el 45 % de los que los empiezan). Potenciar las Escuelas Universitarias y equilibrar los estudios técnicos son otras tantas acciones aconsejables dirigidas a responder mejor a la demanda de educación superior, a afrontar los riesgos de la «masificación» en algunos sectores de la Universidad y a atender más adecuadamente las necesidades de titulados superiores de la sociedad española.

Y la tercera línea de actuación presenta particular importancia. Se refiere a la regulación del acceso y a la permanencia de los estudiantes en la Universidad. Es una línea de actuación que afecta a la calidad de los estudios superiores y a la democratización de la Universidad. Insisto, nuevamente, en que las Universidades deben seguir atendiendo a un 23 %, como mínimo, del grupo de edad de 18 a 25 años porque es una proporción razonable. Ahora bien, se trata de asegurar cómo se selecciona a ese 23 % respecto del total de demandantes de educación superior, cómo conseguir que la composición interna de ese colectivo que representan el 23 % del grupo de edad sea la composición óptima.

El acceso a la Universidad será tratado en una futura Ley que reordenará el sistema educativo y reestructurará las actuales Enseñanzas Medias —la FP, el BUP y el COU—. Será probablemente innecesario elaborar una ley específica para regular el acceso a la Universidad. Sin embargo, una vez refrendado el título de la enseñanza media post-obligatoria, es decir, una vez lograda la capacidad para poder solicitar admisión en la Universidad, el mecanismo será sustancialmente similar al del Real Decreto de 9 de mayo de 1986, por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en los centros universitarios. Ni en España, ni en ningún otro país se puede garantizar la admisión de todos los estudiantes, en el centro elegido y en la Universidad elegida. Aún así, merece la pena señalar el esfuerzo que realiza este país en atender la demanda de enseñanza superior: en el «distrito único» en que se ha configurado Madrid, el 80 % de los estudiantes de primero aproximadamente seguirán este

curso las enseñanzas que deseen sin necesidad de salir de Madrid. De todas formas, quiero que quede claro, que no concibo otro mecanismo que el de determinar con precisión la oferta en función de la capacidad de los centros y, si la demanda es excesiva, seleccionar de acuerdo con unos criterios de selectividad, que en la enseñanza superior tienen que ser académicos, ofreciendo a los estudiantes admisión en su orden sucesivo de opciones de acuerdo con su calificación. Esos son los únicos criterios posibles y las únicas reflexiones adicionales que caben, en este o en cualquier otro país, se refieren a que el mecanismo de calificación académica (curriculum, prueba general de acceso a la Universidad o prueba específica para acceso a un centro, o una mezcla de ello) sea correcto, a que, a la vez, se pueda repetir esa calificación para mejorar la nota (posibilidad que existe ya este año), a la introducción gradual del mecanismo de distrito único después de haber comenzado este año con Madrid y Barcelona. Esta cuestión quedará definitivamente regulada en esta legislatura.

Resulta evidente que los recursos de que dispone la enseñanza superior son limitados, aquí y en cualquier otro país. Que existen otras muchas necesidades sociales. Y, también que el derecho a la educación de los unos no debe hacer imposible el derecho a la educación de los otros. En el caso de la enseñanza superior el juego es mucho más de «suma cero»: debe primar el derecho de aquellos con capacidad y mérito en el tramo superior de la enseñanza. En España el 55 % de los estudiantes no termina su carrera. Tenemos todavía demasiados «eternos estudiantes», en un sistema universitario donde además predomina abrumadoramente el ciclo largo y con un alumnado cuyas familias suelen poseer medios económicos suficientes. Este hecho constituye no solo una manifestación de ineficacia y bajo rendimiento, tradicional en la Universidad española, sino una injusticia porque esos eternos estudiantes son puntualmente pagados por todos los ciudadanos y porque ocupan el sitio de otros. Es cierto que la generalización de los primeros ciclos ayudará a encauzar este problema, pero los Consejos Sociales y el Consejo de Universidades tienen que abordarlo para poner fin a situaciones más propias de «La Casa de Troya» que de una Universidad moderna. Los países europeos, además de enseñanzas más cortas, poseen un régimen de permanencia más duro y exigente.

He señalado ya cómo concibo, como parte esencial de una



política de democratización de la Universidad, la política de tasas y becas: una Universidad gratuita no es una Universidad más democrática porque tan sólo alivia, con el dinero de todos, los costes a familias que, en el 86 % de los casos, perciben rentas medias o altas y porque el dinero de todos financia unos estudios que proporcionarán a jóvenes de clase media o alta unos ingresos más altos a lo largo de su vida. Democratizar la Universidad significa que tengan acceso a ella jóvenes con capacidad y mérito, pero sin medios económicos. La política de becas, entiendo, es el instrumento fundamental para ello.

Voy a analizar ahora la otra parte de la «comunidad universitaria»: el profesorado. Se trata, como es obvio, de la pieza central del quehacer universitario y, a la vez, quien se ha beneficiado y ha sufrido de la política universitaria durante décadas. Mejor dicho, se beneficiaron aquellos a los que la carencia de política de profesorado desde la Ley General de Educación de 1970 hasta 1982 permitió establecer, como ya he dicho antes, el pacto de no exigir a cambio de no estar sujeto a exigencias, aquellos que pudieron introducirse en la Universidad por la vía de unos contratos frecuentemente alejados de cualquier selección por razones de méritos y capacidad o de unas oposiciones muy distantes de los mecanismos de selección de una Universidad moderna y, en muchas ocasiones, predeterminadas por juegos de influencias. Y sufrieron estas lamentables situaciones profesores rigurosos y auto-exigentes, generalmente olvidados en el océano de desatenciones de la Administración y la desidia de la Universidad.

Recordar la situación del profesorado es conveniente, porque hay quien parece recordarla con nostalgia. Merece la pena recordar las profundas y arbitrarias diferencias en la dotación de plazas entre Universidades, entre centros de una misma Universidad, o dentro de un mismo centro. Recordar las 60 diferentes situaciones administrativas que vivía o, mejor, padecía, el profesorado universitario. Las influencias corporativas sobre el Ministerio de Educación y el intervencionismo de éste en las dotaciones de plazas o en los Tribunales. La profunda estamentización de la Universidad. La irracionalidad y las manipulaciones en las oposiciones; la falta de garantías de publicidad, calidad y mérito en unas contrataciones precarias, pero que se pro-

rrogaban eternamente. La inexistencia de plantillas universitarias bien definidas. La arbitraria malla de influencia y la red de poder detrás del sistema de equiparaciones y analogías. La monovalencia docente de un profesor adscrito de por vida a una asignatura estrecha y rígidamente definida.

Esas eran algunas notas, descritas con suavidad, de la situación del profesorado todavía en 1982. La LRU abordó dichas cuestiones siguiendo varias líneas de trabajo. Primero, simplificando drásticamente las categorías. Segundo, mejorando las «ratios» profesor/alumno, que ya en el curso en que se aprobó la ley eran de 1/25 para el profesorado con responsabilidades docentes, de 1/16 para todas las categorías de profesorado, de 1/34 para el profesorado con dedicación exclusiva. Tercero, creando las figuras de «profesor visitante» y de «profesor asociado», existentes en los sistemas universitarios de mayor calidad porque permiten mejorar la docencia a través de la incorporación de profesores cualificados venidos temporalmente de otros centros y de profesionales prestigiosos (por cierto, la posibilidad de incorporar con carácter permanente profesores extranjeros como «profesores asociados» espero que sea utilizada por Universidades que aprecien que es una vía excelente para promover la calidad de la mejor manera posible: a través de mecanismos universalistas de selección de un profesorado sin fronteras). Cuarto, otorgando mayor polivalencia al profesorado adscribiéndolo no a una asignatura muy delimitada sino a un área de conocimiento. Quinto, resolviendo el problema de un profesorado con experiencia pero en situación de precariedad por la aberrante historia de dotaciones de plazas y de las oposiciones, a través de la convocatoria de las pruebas de idoneidad. Sexto, rediseñando el mecanismo de selección del profesorado; poniendo fin al sistema de las oposiciones. Séptimo, definiendo las plantillas con que cada Universidad debería contar al finalizar la implantación de la LRU.

Estas son las siete líneas de fuerza en las que se ha venido trabajando en este período. Me voy a detener en los tres últimos puntos, porque han sido y son los principales temas del debate sobre la política del profesorado universitario y deseo dejar muy claro cual es mi punto de vista. Por lo que se refiere a las pruebas de idoneidad se ha utilizado con mucha frecuencia información errónea y se han ignorado las dimensiones del problema. En 1982, el 79,1 % del profesorado era *no numerario*. Las pruebas de idoneidad iban encaminadas a hacer posible

que se revisara la situación de aquellos que tuvieran tras sí suficiente investigación y docencia, evaluando sus méritos, pudiéndose convocar a los candidatos si así lo consideraban oportuno, y decidiendo si se justificaba su estabilización o no. 197 comisiones, cada una compuesta por siete profesores (ninguno designado por el MEC) evaluó 9.500 candidatos. Sólo en 12 comisiones hubo problemas. Las comisiones avalaron la estabilización de 4.950 candidatos. En Italia idoneizaron a todos de golpe. Por el contrario, aquí el mecanismo ha sido de selección, de evaluación por parte de la comunidad académica.

Dos observaciones deben hacerse al proceso de las pruebas de idoneidad. La primera, que las pruebas sólo incrementaron en 13 puntos el porcentaje de profesores numerarios, que éstos hoy no alcanzan todavía el 50 % de las plantillas del profesorado docente y que, por tanto, el proceso estuvo muy lejos de saturar las plazas de profesores en las Universidades. La segunda observación es que ese profesorado no numerario había sido contratado originariamente por la comunidad universitaria y que fue de nuevo la comunidad universitaria quien decidió libremente, si reunía los requisitos de calidad y mérito para ser estabilizado. El mecanismo de las pruebas fue totalmente autónomo y la autonomía conlleva aceptar la responsabilidad de la propia comunidad académica. Dicho esto, estoy convencido de que las pruebas de idoneidad fueron una exigencia tanto de justicia como de oportunidad para evaluar un profesorado con experiencia. Eran también condición imprescindible para abordar el proceso estatutario interno de las universidades. El resultado global fue correcto, aunque hubiera unas cuantas comisiones, cuyo comportamiento lamento, que practicaron el malthusianismo mas brutal o una permisividad totalmente carente de rigor.

El mecanismo de selección del profesorado previsto en la LRU, basado en los concursos, atribuye toda la responsabilidad a la comunidad académica. Ese es siempre, sin excepción, el mecanismo válido para seleccionar al profesorado universitario: la cooptación. Los demás son inadmisibles, pero éste sólo funciona si las comisiones de selección de los concursos actúan atendiendo exclusivamente a criterios de calidad. La LRU atribuye mucha autonomía a las comisiones, orientándolas a que valoren sobre todo el «currículum» investigador, la originalidad de la aportación al conocimiento, y promuevan el debate y la participación activa de los miembros de las comisiones.



La autonomía de las comisiones ha conducido en ocasiones a la endogamia. Así, en estas ocasiones, la definición del perfil investigador de la plaza dio lugar al abuso del retrato-robot del candidato que fijaba el perfil investigador de la plaza que se convocaba, y ese perfil correspondía a un candidato con nombres y apellidos. El nombramiento de miembros suplentes en las comisiones por parte de la Universidad ha sido utilizado también para eliminar de los sorteos —puesto que ya iban como suplentes no entraban en la lista de sorteables— a algunos posibles catedráticos o profesores titulares poco afines con la escuela que pretendía reclutar a su propio candidato. Ha sido un mecanismo de exclusión por la vía del trucaje del mecanismo.

Estos han sido algunos de los procedimientos empleados para desvirtuar los concursos de la LRU, para seguir manipulando los procesos de selección y para promover el clientelismo y la endogamia. Una buena parte de estos procedimientos, de estos trucos, han sido ya eliminados por Decretos aprobados por el Gobierno. Y me propongo seguir el esfuerzo para combatir una patología que parece deberse a una subcultura universitaria, sin exigencia y sin responsabilidad. Es cierto que antes la endogamia y el clientelismo eran habituales y que cuando el candidato seleccionado no era el candidato local, o bien utilizaba su plaza como trampolín hacia otra universidad o, incluso, practicaba el absentismo. Ello no debe servir en absoluto de consuelo. Es cierto que la LRU exige a los ayudantes que quieran concursar a una plaza de profesor titular no haber estado en su universidad de origen durante un año, y que esa exigencia entrará en vigor con carácter generalizado en el curso 1987-88; el mismo sistema que existe en la República Federal Alemana o que existe en Harvard. Y ese mecanismo rompe la endogamia porque obliga a estar un año fuera de la universidad de origen. El curso 1987-88 será el primer año de aplicación, una vez transcurrido el período transitorio.

Pienso también que las universidades no deben delegar —y así me he dirigido a los rectores y al Consejo de Universidades— las responsabilidades de las comisiones de concursos en los departamentos, porque esto incrementa la endogamia. Y estoy totalmente dispuesto a seguir evaluando el proceso de los concursos y a considerar medidas correctoras en todo momento, sabiendo de todas formas que es muy difícil regular la selección de profesores e investigadores, como no sea confiando en la responsabilidad, en la exigencia de calidad y en la moralidad

de los seleccionadores y de las universidades. Es muy difícil regular la subcultura universitaria, estos contenidos de moralidad y de responsabilidad. Y, desde luego, los mecanismos para primar la calidad, para fomentar la competitividad, penalizarán las universidades que hayan optado por un provincianismo que es un fraude a la Ley de Reforma Universitaria. El objetivo debe ser siempre promover el universalismo en la selección del profesorado.

El Consejo de Universidades ha debatido ampliamente las previsiones de plantillas para cada Universidad elaboradas por el MEC. Quiero recordar la magnitud de la cifra global en pesetas de 1986: 102.000 millones, así como que en 1985 y 1986 se han dotado ya plazas por una cuantía de 7.500 millones (excluyendo las pruebas de idoneidad—. Quiero también subrayar que, al trabajar en esas previsiones, se ha tratado sobre todo de detectar insuficiencias, homogeneizar el coste de estudios idénticos y construir plantillas que respondan a las previsiones de la LRU: una plantilla básica de Catedráticos y Profesores titulares (con una relación de 1 a 3), más un 20 ó 30 % de Profesores Asociados y Visitantes, además de los Ayudantes (calculados en un 35 %). Con ello se pretende disponer, por primera vez en la historia de la Universidad española, de criterios objetivos para atender adecuadamente las necesidades docentes e investigadoras de cada Universidad. Las «ratios» finales que se calculan, en ese documento, como es sabido, mejoran en todas las áreas, y muy especialmente en tecnologías, que, tras el período transitorio de la LRU, debe ser una oferta de enseñanza extraordinariamente cuidada, estableciéndose una «ratio» final profesor/alumno de 1 a 22.

Quiero precisar, asimismo, que línea política pretendo seguir. No quiero saturar las plantillas rápidamente. Este es un gravísimo problema en Universidades como las británicas y alemanas, porque taponan el acceso de futuros jóvenes profesores e investigadores, o en muchas universidades norteamericanas. No obstante, a la hora de valorar la situación actual en España, no podemos olvidar que en tales sistemas, el porcentaje de profesores con «tenure», es decir, de profesores propietarios de plaza es muy alto (por ejemplo, un 82 % en Berkeley, un 81 % en Wisconsin). No tenemos en España hoy día suficientes candidatos de calidad y las plantillas se han de poder acomodar a la reforma de las titulaciones y los planes de estudio.

Tampoco acepto —como segunda consideración— que el

proceso de dotación de las plantillas sea el camino para acomodar a los PNN, actualmente en funciones, «numerarizándoles». No es mi política que las dotaciones de plazas respondan al objetivo de estabilizar los PNN numerarizándoles. La universidad no es un centro de empleo, sino el lugar donde se transmite la educación más avanzada y la fuente principal de realización de investigación. Congelar la situación presente «numerarizando» a todas las personas sería de nuevo un fraude a la LRU, un fraude a la universidad y, desde luego, un fraude a la sociedad española. Reformar la universidad no puede consistir en colorear su fotografía de 1982; no puede servir para congelar sus vicios adquiridos. Cuestión distinta es lo que resulta claro que la plantilla final tenga unos efectivos superiores a los presentes, ofreciendo por tanto oportunidades de competir a los actuales PNN para que puedan probar su valía. Ello ofrece a los actuales PNN españoles unas posibilidades de las que no gozan los profesores interinos —los profesores contratados temporalmente— en otros sistemas, donde las universidades se hallan en una situación de «steady state»: no crecen, no hay plazas nuevas. Aquí va a haber una plantilla final superior a la presente y, por tanto todo el mundo va a tener la posibilidad de demostrar su valía y de poder concurrir a una plaza.

Si los profesores no numerarios no obtienen plaza este año —y este curso que ahora comenzamos es el final para que se extingan las categorías anteriores a la LRU— podrán obtener, a partir de septiembre de 1987, cuando acaba el plazo, un contrato de ayudante por cinco años —como saben la LRU prevé un contrato de tres años más dos años, cinco años en total— lo cual coincide con las previsiones que venimos haciendo de consolidación de la plantilla global para 1992, aproximadamente. Por tanto es un ajuste suave de ese profesorado, para todos aquellos que tengan calidad. Y si en este período no obtienen plaza de profesor titular es, simplemente, porque no sirven a la Universidad; y no cabe el engaño. No cabe seguir engañándonos.

De nuevo insisto en que el mérito y la capacidad, no la endogamia, deben regir los procesos de selección. No se pueden dotar y convocar plazas según la influencia y el poder de algún profesor y cubrirlas clientelísticamente, según criterios que no tienen nada que ver con la calidad. Y no cabe tampoco quedarse esperando, en algunos departamentos, calculando que, como hay muchas plazas, alguna tocará. Este comportamiento no tie-



ne nada que ver con una universidad digna de tal nombre. A nadie se le ocultan las dificultades ni tampoco las tentaciones de demagogia política sobre este tema, pero hemos de hacer un esfuerzo para que cada profesor reclutado sea el mejor posible, porque en ello nos jugamos el futuro de la universidad y todo lo que ella puede contribuir al futuro de la sociedad española.

Voy a referirme a otro gran sector de la comunidad universitaria: el personal de administración y servicios. La autonomía universitaria ha reforzado las necesidades de un personal de administración estimulado y con un alto grado de profesionalización. Por otra parte, una Universidad que pretende realizar una eficaz tarea investigadora necesita plantillas cualificadas y suficientes de personal de servicios. En esta materia, por primera vez en muchos años, se ha hecho un significativo esfuerzo. Las Universidades tienen hoy sus propias escalas de personal de administración, seleccionan y promocionan a éste al igual que al laboral, todo ello con la garantía de la necesaria movilidad entre este personal y el que presta servicio en el resto de las Universidades y de las Administraciones Públicas. En estos cuatro años se ha dotado a la Universidad pública de más de cuatro mil nuevas plazas de personal de administración y servicios y, a comienzos de 1987, pienso regular la aplicación del nuevo sistema retributivo previsto en la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública para el personal funcionario de administración de las Universidades, respetando al máximo la autonomía de éstas, mediante la implantación de mecanismos de fijación de retribuciones complementarias semejantes a las existentes en la Administración Local.

A partir de este curso 1986-87 y en los próximos años, la tarea más importante que vamos a llevar a cabo se refiere a la reforma de las titulaciones y planes de estudio, por una parte, y al fomento de la investigación universitaria por otra. Es decir, nos vamos a centrar en mejorar las dos funciones de la Universidad: lo que «ofrece» a la sociedad, lo que justifica su existencia y lo que justifica la percepción de dinero público por el servicio que realiza.

El Consejo de Universidades ha dado ya los primeros pasos en el proceso de reforma de las enseñanzas, publicando varios

estudios, celebrando debates desde octubre de 1985 y organizando 16 comisiones en los distintos campos del conocimiento que van a emprender la revisión de títulos y planes de estudio. Se trata de un aspecto esencial de la necesaria reforma de la Universidad española y, sin embargo, había suscitado hasta hace poco más de un año muy poco debate. Los títulos que ofrecen hoy día las Universidades españolas deben aumentarse, adaptarse a las necesidades de una sociedad que ha cambiado mucho. Los sistemas universitarios de los países europeos disponen de un catálogo de títulos más amplio y puesto al día. Los planes de estudio son demasiado rígidos, se han adaptado mal a la evolución de los conocimientos y han estado regulados de forma harto caótica. Apenas ha existido una estructura cíclica en los estudios: tan sólo algunos intentos en Escuelas de Ingeniería Técnica, Escuelas Técnicas Superiores o Escuelas Universitarias y Facultades de Informática. Esta estructura de la oferta ha conducido a la concentración de los estudiantes en estudios de ciclo largo.

La LRU diseña, como es bien sabido, una estructura cíclica clara. Acabar el primer ciclo conducirá a la obtención de un título. La titulación al final del primer ciclo facilitará la disminución de la permanencia en la Universidad, la reducción de los abandonos en 3.º y 4.º sin título, una mejor utilización de los recursos para promover la calidad de las enseñanzas, una mayor exigencia en las Universidades, así como una mayor democratización al permitir una conexión entre períodos de estudio y períodos de trabajo entre ciclos. Ese carácter cíclico adaptará la organización y la duración de los estudios superiores en España a la pauta de los países de la CEE.

Dentro de esta estructura de los estudios, la Ley no prevé una vinculación rígida entre ciclos: puede haber una diversidad de orígenes en el ingreso en un 2.º ó 3.º ciclo y puede haber también una diversidad de destinos académicos al acabar el 1.º ó el 2.º ciclos. Los estudios con sólo un primer ciclo no tendrán las opciones tan restringidas como hoy. Estimo que el carácter y esta flexibilidad académica son de enorme importancia, no sólo para racionalizar el diseño de la oferta de la enseñanza y la futura distribución del alumnado, sino para enriquecer los contenidos de las enseñanzas a través de conexiones interdisciplinarias.

La ampliación de la oferta de títulos se basa en la organización departamental de las Universidades, que permite una flexi-



bilidad mucho mayor para innovar las titulaciones sin necesidad de crear nuevos centros (Facultades o Escuelas). Se rompe así la conexión entre títulos y centro (una Facultad cuyo nombre es el título que ofrece), la monotitulación de nuestros centros universitarios, tan rígida y tan costosa. Un centro podrá ofrecer tantos títulos como la Universidad le encomiende y estos títulos serán el resultado de haber seguido un plan de estudios compuesto por las enseñanzas de una combinación de Departamentos.

La renovación de los planes de estudio se basa en la elaboración de las directrices generales para las distintas enseñanzas por las comisiones constituidas por el Consejo de Universidades. Estas directrices generales deben determinar la organización cíclica de ese campo académico, el sentido de cada ciclo (profesional o académico), la organización de las enseñanzas en materias troncales y optativas, la utilización del sistema de créditos, la duración de los estudios, las condiciones de acceso a los restantes ciclos y las pasarelas entre estudios. A partir de las directrices generales para cada campo de enseñanza, que deberán ser aprobadas por el Gobierno por tratarse de títulos oficiales que requieren un denominador común mínimo que sea homogéneo y que garantice la calidad, las Universidades podrán completar el plan de estudios haciendo uso de su autonomía.

Comenzamos así desde este curso la que probablemente es la tarea más apasionante de la reforma de las Universidades españolas: la financiación es sólo un tema instrumental, lo mismo sucede con los profesores, y los estudiantes son sólo beneficiarios que van rotando. Se trata de una tarea compleja y delicada. Requiere cuidado, pero también claridad y perspectiva histórica. Si advertimos que está en juego la función de la Universidad, la relevancia y la calidad de los estudios que cursan cientos de miles de jóvenes durante muchos años, podremos llevar al lugar que se merece esta reforma de las enseñanzas. Para ello el Consejo de Universidades deberá asumir plenamente su papel de órgano impulsor y coordinador de la reforma. La tarea es la más importante que pueda nunca tener.

\* \* \*

El fomento de la investigación universitaria es la segunda gran tarea del MEC en esta nueva etapa de la reforma de las

Universidades. Ello conlleva llevar a cabo toda una política científica respecto de la Universidad, no ya porque la investigación es una función esencial de la Universidad y debe tener una relevancia creciente en su quehacer cotidiano, sino porque las Universidades desempeñan un papel básico en el sistema español de Ciencia y Tecnología. Las Universidades son, en efecto, el lugar por excelencia de formación de futuros investigadores. De hecho, esta capacidad de seleccionar y formar jóvenes como investigadores es uno de los factores de la competitividad de una Universidad como centro de investigación. Una labor de iniciación que comprende la manera más creadora de atacar un problema, la utilización de bibliografía, la preparación y realización de experimentos o el trabajo de campo, la elaboración de un modelo, la interpretación de los resultados y su presentación en forma de comunicación o publicación.

Pero a la vez las Universidades españolas llevan a cabo un volumen de investigación directa que representa aproximadamente la mitad de toda la investigación que se realiza en España. Es cierto que el volumen de la investigación española es todavía bajo, pero está creciendo considerablemente y, dentro de este crecimiento global, el incremento de la investigación universitaria es superior a la media. Si atendemos a la información de cinco bancos de datos internacionales referidos a cinco grandes campos de investigación (Chemical Abstracts para la Química; Inspec para la Física; Biosis para la Biología; Compendex para la Tecnología; Excerpta Médica para la Medicina) observamos tres cosas: primero, que el incremento de la investigación española con repercusión internacional es muy fuerte en estos últimos años; segundo, que la proporción que representa la investigación llevada a cabo por las Universidades respecto del total sube considerablemente; tercero, que el impacto internacional de la investigación universitaria aumenta extraordinariamente.

En los tres años que transcurren de 1983 a 1985, la participación de la investigación española global, y de la investigación universitaria en particular, en esos bancos de datos internacionales ha evolucionado de la siguiente manera:

- En química, la investigación española global se ha incrementado en un 28 %, la universitaria un 86 %.
- En física, la investigación española global se ha incrementado en un 23 %, la universitaria un 43 %.
- En biología, la investigación española global se ha incre-

mentado en un 55 %, la universitaria un 166 %.

- En tecnología, la investigación española global se ha incrementado en un 46 %, la universitaria un 103 %.
- En medicina, la investigación española global se ha incrementado en un 50 %, la universitaria en este solo caso decrece un 17 %.

La asistencia a congresos internacionales, otro indicador de vitalidad científica, ha aumentado también considerablemente en estos años. El aumento es particularmente notable entre los Físicos, los Biólogos y los Bioquímicos. Este aumento de la vitalidad científica de nuestras universidades, que debe ser más conocido por la opinión pública porque es fundamental para el futuro de nuestro país, ha estado más apoyado que en el pasado. El Fondo Nacional de Investigación de la CAICYT, que es la fuente principal de financiación de la investigación universitaria, se ha incrementado este año en un 37 % respecto a 1985. Los programas de financiación de infraestructura han permitido comenzar a atender un problema endémico de la investigación universitaria y van a seguir contando con financiación específica. Las ayudas a la constitución de nuevos equipos investigadores han permitido iniciar nuevas líneas de investigación y ha promovido la movilidad entre investigadores. Se han constituido equipos atrayendo investigadores de orígenes diversos. El programa de «años sabáticos» ha hecho posible que trabajen en Departamentos universitarios españoles durante un período de tiempo profesores extranjeros, aportando ideas y conocimientos y abriendo cauces de colaboración. El programa de becas post-doctorales que ha comenzado este curso, para investigar en otra Universidad, en un organismo público de investigación o en una empresa, ha creado nuevas posibilidades para la vinculación de la Universidad con el exterior.

Pero, además de estas acciones específicas respecto a la investigación universitaria, el esfuerzo público en investigación ha aumentado considerablemente en España en estos años. Así entre 1983 y 1986, la proporción de recursos destinados a I + D en relación al PIB ha subido de 0,35 a 0,6. De este esfuerzo se benefician las Universidades, que desarrollan mucha investigación financiada con fondos externos, no sólo del MEC sino de otras instituciones públicas.

Estamos pues en un momento esperanzador para el desarrollo de la investigación universitaria. La distancia que tenemos todavía que recorrer para alcanzar el modelo de «Universidad



investigadora» es inmensa. Pero ese modelo no es inalcanzable. Puntualizo, no es inalcanzable para aquellas Universidades y Departamentos que quieran intentarlo en el nuevo sistema universitario competitivo que ha creado la LRU.

La investigación universitaria debe responder a dos principios: calidad y oportunidad. La calidad de la investigación de una Universidad acaba incidiendo de forma fundamental en su docencia. Pretendo fomentar e incrementar en estos años la investigación universitaria de calidad, cualquiera que sea su temática. A este respecto quisiera hacer cuatro consideraciones. La primera es que para asegurar tal calidad es necesario esmerarse en la selección del profesorado, dando primacía a los criterios científicos sobre cualesquiera otros. La segunda es que la calidad de una investigación está mejor garantizada en un marco de competitividad internacional. No existe ciencia local. La tercera es que la calidad de la investigación debe ser evaluada por organismos externos. La «evaluación por pares» que ha practicado la CAICYT va a ser mantenida y reforzada. La cuarta es que los equipos de investigación universitarios deben evitar la tendencia a perpetuar líneas de investigación ya agotadas. La CAICYT ha estado ayudando a grupos de investigadores que emprenden una renovación de sus líneas de investigación: esta política de fomento y ayuda se va a mantener y a reforzar.

La oportunidad de una investigación radica en su capacidad de aportar respuestas a problemas y necesidades de la sociedad. Por ello, la inmensa mayoría de los países avanzados establecen prioridades en el fomento de la investigación atendiendo a aquellas áreas declaradas de interés prioritario. Este planteamiento es recogido por nuestra Ley de Fomento y Cooperación de la Investigación Científica y Técnica (popularmente conocida como «Ley de la Ciencia»), aprobada en el pasado mes de abril, a través de la figura del Plan Nacional de Investigación, en cuya elaboración van a participar sectores cualificados de la comunidad universitaria. La participación de equipos de investigación universitaria en la ejecución de los programas del Plan debe ser un mecanismo importante de fomento de la investigación universitaria, y un medio de conectar Departamentos universitarios, Organismos Públicos de Investigación y empresas.

La política de investigación en la Universidad se halla regulada tanto por la LRU como por la Ley de Fomento y Coordinación de la Investigación. Ya he señalado que el modelo de «Universidad investigadora» es promovido en la LRU por varias

vías: los Departamentos, los Institutos Universitarios, el Tercer Ciclo, el papel del currícula investigador en la selección del profesorado, los convenios de investigación con entidades públicas o privadas que el artículo 11 introduce, la figura del «profesor visitante» (que puede servir de estímulo para la constitución de nuevos grupos o para iniciar nuevas líneas de investigación), los cauces de movilidad entre Departamentos y centros de investigación, etc. Pero las novedades de la Ley de la Ciencia deben ser fundamentales para la investigación universitaria. No regula una estructura universitaria más acorde para la investigación, como la LRU, sino los mecanismos de fomento. Fomento y fortalecimiento del apoyo a la investigación a través de las posibilidades de contratación de personal técnico de laboratorio, de facilidades para la adquisición de equipos y material y de la exención de los constreñimientos de la Ley de Contratos del Estado. Fomento también por adicionales cauces de movilidad entre organismos de investigación, universidades y empresas. Fomento por la conexión que se pretende entre el sector productivo y la investigación. Fomento, fundamentalmente, a través del Plan Nacional de Investigación.

El Plan es la piedra angular de la Ley. Pretendo que el 1.<sup>er</sup> Plan Nacional de investigación se elabore de cara ya a los Presupuestos de 1988. En el Plan Nacional de Investigación existen dos programas especialmente ajustados a las Universidades. Por un lado, un programa de fomento de la investigación básica, que establece como única condición la calidad de los proyectos, sin atender a campos prioritarios. Por otro lado, un Programa de Formación de Personal Investigador, que es fundamental para el desarrollo de nuestro sistema de Ciencia y Tecnología y cuyo desarrollo compete fundamentalmente a las Universidades. Debe llevarse a cabo un esfuerzo considerable, por mucho que las becas del Plan de Formación de Personal Investigador hayan pasado de 1.680 en 1980 a 2.528 en 1984. Se trata en efecto de un programa esencial porque en España faltan investigadores. Entre 1978 y 1983 se produjo un incremento muy modesto. Las carencias son particularmente agudas respecto de los ingenieros, lo que expresa un déficit de nuestro sistema de Ciencia y Tecnología en su conexión con el sector productivo y representa otra razón más para la política que se va a seguir en la reforma de las enseñanzas. La insuficiencia de personal investigador ha sido frecuentemente un cuello de botella para muchos programas.

Las posibilidades del Plan para las Universidades no se agotan en estos dos programas. Los demás programas del Plan responden a prioridades para el país, tanto en función de las necesidades, como de los avances que se están produciendo en el conocimiento como de la disponibilidad de equipos investigadores de calidad. Ahora bien, en las Universidades se hallan con mucha frecuencia excelentes equipos investigadores trabajando en estas áreas prioritarias. Por citar tan sólo algunos ejemplos, así sucede en el campo de la Biotecnología (con varias Universidades realizando trabajos particularmente destacados —entre ellos la Universidad de León o la Universidad Autónoma de Madrid, con el Centro de Biología Molecular y el nuevo Centro Nacional de Biotecnología, vinculados también al C.S.I.C.—, en el campo de los nuevos materiales (con los trabajos de la Facultad de Ciencias de Zaragoza y las Escuelas Técnicas Superiores de Telecomunicaciones y de Ingeniería Industrial en las Universidades Politécnicas de Madrid y de Cataluña respectivamente), en el campo de la Tecnología de Alimentos (en la Universidad Politécnica de Valencia), en el campo de la Microelectrónica (donde las Universidades Autónoma de Barcelona y Politécnica de Madrid participan con el C.S.I.C. en el nuevo Centro Nacional de Microelectrónica), en el campo de la automatización industrial (con los trabajos de la Facultad de Informática de la Universidad de Barcelona y las dos Escuelas Técnicas Superiores de Ingeniería Industrial de las Universidades Politécnicas de Madrid y Cataluña). Pero, además, los programas prioritarios no van a limitarse al área de las llamadas ciencias y tecnologías puras. Van a extenderse también a temas relacionados con la calidad de vida, el medio ambiente, la salud o el trabajo, abriéndose a las ciencias sociales y humanas.

Las Universidades van a disponer de nuevas y mejores oportunidades para promover sus actividades investigadoras. Tanto más cuanto que la incorporación de España a la CEE no sólo abre a nuestras Universidades las posibilidades del Programa COMETT o de los programas de «estimulación» (de cooperación e intercambio entre Universidades). Las Universidades españolas pueden también aprovechar los centros de investigación comunitarios así como concurrir a los programas de I + D de la CEE y EUREKA, en colaboración con otras Universidades europeas o con empresas.

Ahora bien, quiero subrayar que el fomento de la investigación va a seguir un modelo «competitivo» como sucede en todos



los sistemas universitarios de calidad. Esa «competencia» es el único medio de promover la calidad. Durante cuatro años el MEC se ha esforzado en corregir las abrumadoras diferencias existentes entre las Universidades en recursos humanos y financieros, para garantizar un imprescindible denominador común de calidad y colocarlas en un punto de partida semejante en las nuevas circunstancias de la LRU. Ha llegado el momento de comenzar a diferenciar y los créditos de investigación son el mecanismo adecuado. No voy a seguir una política igualitaria en el fomento de la investigación universitaria y la política «diferenciadora» que pretendo llevar a cabo se basará en la evaluación de la calidad y competencia de los Departamentos. La LRU ha creado las bases para un modelo universitario descentralizado, diversificado y competitivo. Como he argumentado, tal modelo es el único que hace posible la calidad. Una vez sentadas las bases de la nueva estructura universitaria, me propongo evaluar esa calidad en los diferentes centros y estimularla a través de tres vías que tienen que ver con la investigación: por un lado, la participación en los Programas del Plan Nacional de Investigación; por otro lado, la creación de Institutos y Centros en colaboración con el C.S.I.C.; finalmente, asignando selectivamente el 5 % de las plantillas universitarias para «liberar» horas de investigación.

En esta nueva fase, promover la reforma de las Enseñanzas y fomentar la investigación, estimular la calidad de las Universidades, democratizar su composición, son las grandes tareas del MEC. También lo son del Consejo de Universidades. Al presentar la LRU en el Parlamento tres años atrás, señalé que la Ley «constituye nada más, pero también nada menos, que un primer paso que abre el camino de la reforma». Me propongo proseguir los pasos. Decía también que si la LRU era un prerrequisito de la Reforma Universitaria, ésta no puede agotarse en ella sino que «debe culminar con la propia autorreforma que la comunidad universitaria tiene que llevar a cabo». La comunidad universitaria ha hecho ya un considerable esfuerzo, pero debe corregir las distorsiones en la aplicación de la Ley allí donde se produzcan. Y debe proseguir una labor que será prolongada y exigente porque las inercias y resistencias seguirán actuando con mucha fuerza contra la reforma.

La OCDE, en su reciente estudio sobre la educación española, señala que «a pesar de los problemas principales que quedan por solucionar, la educación superior española está reci-

biendo la influencia de los vientos estimulantes del cambio». Estoy convencido que las Universidades españolas pueden colocarse en el nivel que ellas mismas desean y que la sociedad española exige.





MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA  
Centro de Publicaciones

---