



Reis. Revista Española de Investigaciones  
Sociológicas

ISSN: 0210-5233

[consejo.editorial@cis.es](mailto:consejo.editorial@cis.es)

Centro de Investigaciones Sociológicas  
España

Lamo de Espinosa, Emilio

La reforma de la universidad en la sociedad del conocimiento

Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, núm. 93, 2001, pp. 243-255

Centro de Investigaciones Sociológicas

Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717884011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

---

# La reforma de la universidad en la sociedad del conocimiento

Emilio Lamo de Espinosa

Instituto Universitario Ortega y Gasset (UC)

---

1. He participado en al menos tres intensos debates históricos sobre la Universidad española: el del franquismo, en los años sesenta y comienzos de los setenta; el que lanzó la UCD alrededor de 1980, en preparación de la *non-nata* Ley de Autonomía Universitaria, y el del período socialista, centrado en la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria en 1983. Pues bien, el que actualmente sigo como observador, el cuarto en mi no muy larga vida, tiene el mismo defecto que los anteriores: excesivo protagonismo de los profesores y, sobre todo, de los catedráticos de universidad (de quienes tienen «voz»), con el consiguiente énfasis en el *qué hay de lo mío*, ya sea eso la estabilidad en el empleo o el control de la reproducción de los profesores (lucha que es, por cierto, lo que se dirime en el actual debate sobre la endogamia entre catedráticos y rectores: quién controla la reproducción, el «cuerpo» o la institución). Los profesores de universidad tendemos a creer que conocemos la universidad porque conocemos bastante bien una parte de ella; nada más falso. Cada profesor conoce su mundo pero la universidad es ya inmensa. ¿Qué sabe un catedrático de historia de los problemas de medicina, y viceversa? ¿Qué sabe un físico de los problemas de una escuela de empresariales o de los de enfermería? Como sociólogos sabemos que la objetividad es una conquista que se realiza reflexivamente contra las evidencias del sentido común, inevitablemente etnocéntrico. De modo que hay que descentrarse para mirar de frente. Intentémoslo.

Pues bien, si observamos el proceso con distanciamiento lo que vemos es

algo bastante nítido. Hoy hay en España sesenta universidades; cada capital, cada ciudad importante tiene la suya. Lo mismo que hace treinta años ocurría con los institutos de bachillerato: cada ciudad tenía el suyo. El millón y medio de estudiantes de universidad es el equivalente al millón y medio de estudiantes de bachillerato de hace cuarenta años. La universidad es, pues, hoy, en plena sociedad del conocimiento, el equivalente a lo que hace medio siglo era el bachillerato, en una sociedad industrial. De modo similar a como el bachillerato era, en la sociedad industrial, el equivalente a la enseñanza primaria en una sociedad agraria. Todo el sistema ha dado un salto hacia arriba impulsado por las exigencias de mayor cualificación humana que genera la sociedad del conocimiento. Y así se explica que los aproximadamente sesenta mil estudiantes de doctorado actuales sean, a su vez, el equivalente a los sesenta mil estudiantes universitarios de los años treinta. La cantidad transforma la calidad. La universidad de hoy es el equivalente al bachillerato, y el tercer ciclo de hoy el equivalente a la universidad. Y estas cifras, que muestran un crecimiento, muestran también un cambio cualitativo en las funciones de la universidad.

Como es bien sabido, la educación pública fue prioridad política desde los años cuarenta hasta bien entrados los setenta como consecuencia de muchos factores: la predisposición de los gobiernos socialdemócratas como garantía de igualdad de oportunidades en el marco del pacto social keynesiano, la creciente demanda popular de educación, la rápida absorción de los titulados por el mercado y, *last but not least*, la legitimación que a todo ello dio la teoría, recién descubierta, del capital humano. Los años setenta y ochenta generaron un vuelco liderado por Reagan y Thatcher. La crisis fiscal del Estado y la ideología privatizadora, por no hablar del alto desempleo de los titulados, llevaron a un frenazo en el gasto público en educación y, en no pocas ocasiones, a un desmantelamiento de los sistemas públicos acusados de gastadores, cuando no de depredadores, del presupuesto. El ex Secretario de Estado de Educación de los Estados Unidos, Riley, recordaba que hace pocos años eran muchos los que proponían nada menos que abolir el Departamento de Educación.

Pues bien, la situación vuelve a cambiar y la educación es hoy prioridad en la política de Clinton (aún no sabemos qué ocurrirá con Bush), en la de Blair y en la de Schröder, es prioridad en Francia y, al parecer, lo está siendo también en España. Asistimos al regreso de la educación a las prioridades de la agenda política que, no obstante, se realiza a veces por la puerta trasera de la política de empleo o de las demandas de I + D. *Hoy, en los Estados Unidos* —decía enfáticamente Riley—, *la educación es la palabra más poderosa de nuestro vocabulario político; la era de la información es la era de la educación, y por ello una mejor educación es everybody's business*, entendiendo *business* en su doble sentido de actividad y negocio.

Sin embargo, veinte años no pasan en vano y se trata de otra educación con otras prioridades. Utilicemos un esquema clásico para analizar esos cambios. Cuando Ortega y Gasset, hace ahora cincuenta años, formula su *Misión*

de la Universidad, atribuye a ésta tres tareas que se recogen en el preámbulo de la LRU y se reiteran en su artículo 1: la creación, transmisión y crítica de la cultura; la formación profesional; y el desarrollo de la ciencia. Con esa triple función, reiterada hasta la saciedad, Ortega sintetizaba las tres grandes tradicionales universitarias europeas. La francesa de las *Grandes Écoles*, centrada en la formación técnica de cuadros; la inglesa, Oxbridge, centrada en la formación cultural de élites y la formación clásica; y la alemana, que, a partir de la fundación por Humboldt de la Universidad de Berlín, iba a dar lugar a la universidad investigadora de finales del XIX, copiada después por las mejores universidades americanas actuales. La tríada ciencia-profesión-cultura ha sido y es el marco de referencia de casi todos los discursos sobre la universidad, española o no. La tarea de la universidad ideal era, pues, crear una élite social de excelentes profesionales técnicamente cualificados y con una sólida formación humana y cultural, algunos de los cuales se doblaban como investigadores que acrecentaban el *stock* de saberes a impartir. Las tres funciones se armonizaban de un modo casi natural.

Ahora bien, es evidente que el tránsito a la sociedad del conocimiento y la consecuente exigencia democratizadora (y eventualmente universalizadora) de la enseñanza superior modifican sustancialmente ese cuadro.

Para comenzar, la función formadora adquiere un peso y una relevancia acrecentada, tanto desde el lado de la oferta (pues los altos costes de la enseñanza exigen obtener de ella una mayor rentabilidad social) como desde el de la demanda (pues la enseñanza superior se concibe por los estudiantes más como inversión que como consumo). Y junto con el mayor peso de la función formadora, eventualmente puro *training* para una tarea profesional, aparece la exigencia de conexión con el «mercado de trabajo», ya sea bajo la forma de mercados definidos de demanda de técnicos, ya bajo la más (post)moderna forma de autoempleo e iniciativa empresarial. En todo caso, lo que se espera, sobre todo y ante todo, de la universidad es que forme buenos médicos, abogados o farmacéuticos, pero también economistas, matemáticos, ingenieros navales, técnicos en sonido, publicistas o periodistas, traductores, fisioterapeutas, asistentes sociales y un amplísimo y variadísimo catálogo de profesiones, incluidas las náuticas o las bellas artes. Una sociedad que demanda extensa formación técnica en casi todas sus actividades pide de su enseñanza postsecundaria que cubra esa evidente exigencia.

De modo que la función formadora de la enseñanza postsecundaria estalla en mil peticiones diversas, de variado contenido y alcance. La duración del período formativo, el nivel de enseñanza, la conexión con la práctica, los *skills* del profesorado, el alcance de las evaluaciones, todo ello varía de modo que el «sistema» universitario se sobrecarga de demandas de muy distinto signo y pierde, inevitablemente, su sistematicidad.

Pero, al tiempo, estalla también su función de producción de ciencia. La sociedad moderna reposa en la innovación como rutina, ha institucionalizado tanto la duda metódica cartesiana como el *sapere aude* kantiano, atrévete a

saber, osa saber. Esto, que era un eslogan revolucionario en la sociedad del Antiguo Régimen, es ya la regla y la norma. Más bien deberíamos decir: atrévete, si osas, a no saber, pues eso es ahora lo transgresor. Todavía durante el siglo XIX y buena parte de éste el espíritu progresista e innovador, racionalista, presente en sectores sociales importantes, tenía su contrapartida en orientaciones conservadoras, tradicionalistas, que miraban al pasado. La neofilia acelerada de los modernizadores se veía frenada por la neofobia de los tradicionalistas. Y así la ciencia se oponía a la fe y la religión, como los liberales a los conservadores, la vanguardia artística se oponía al arte *pompier* o clásico, o como la moda se oponía a los hábitos de todo tipo. Los progresistas o innovadores, que miraban al futuro, tenían la contrapartida, el freno, de los tradicionalistas o conservadores, que miraban al pasado.

Hoy ya no hay casi neofóbicos y el espíritu innovador e ilustrado lo abarca todo. Donde más se habla de innovación es en las reuniones de empresarios, justo el grupo que tradicionalmente era conservador; mientras que donde más se habla de conservación (del medio ambiente, de la biodiversidad o de la diversidad cultural) es en las reuniones de «progresistas». Los que siempre fueron progresistas, hoy tratan de conservar; quienes siempre trataron de conservar, hoy innovan. ¿Qué ha pasado?

Lo que ha pasado es algo central: que la civilización occidental, y por extensión todo el mundo, ha institucionalizado no el orden y la rutina, como todas las demás civilizaciones, sino, al contrario, ha institucionalizado la innovación y el cambio. Las nuestras son sociedades que, paradójicamente, se asientan no en la rutina, sino en el cambio; no en la continuidad, sino en la discontinuidad; que han hecho de la innovación su principio axial. La regla es, por así decirlo, que todas las reglas deben revisarse, que nada es sagrado ni seguro, que todo está sometido a crítica, a reforma, a cambio. Lo que más se aprecia y valora no es el espíritu conservador, sino el innovador; no el respeto a la tradición, sino su crítica. Sociedades, pues, que no respetan nada sino, casi podría decirse, el no respetar nada. Se diría que el espíritu del 68 ha acabado ganando pero, paradójicamente, no contra el capital, sino a su través. Es la duda metódica transformada en institución.

Pues bien, el mecanismo de esa innovación institucionalizada, rutinizada, es la ciencia, y el lugar o espacio social donde la ciencia se institucionaliza mejor es la universidad. De modo que éstas pasan a ser, literalmente, *knowledge factories*, como las denominó Clark Kerr, ex Rector de la Universidad de California. Y de modo similar a como, ya a finales del pasado siglo, los departamentos de química o electricidad de las mejores universidades alemanas dieron lugar a las empresas (aún existentes) de farmacia, química o electrónica actuales, en los años ochenta han sido los departamentos de informática o física de las universidades americanas los que han tomado el relevo en esta segunda (o mejor tercera, pues la primera es la del carbón y la máquina de vapor) revolución (post)industrial.

Con todo ello, con el casi invisible estallido de la función docente y el más

visible de la función investigadora, y como señaló acertadamente Daniel Bell en el libro que, aun hoy, sigue siendo el mejor análisis de la sociedad del conocimiento (*The Coming of Post-Industrial Society*, que se publicó nada menos que en 1973), las universidades pasaron de ser instituciones periféricas al sistema social a ser instituciones centrales.

Sobrecargadas de demandas, pues, también en su función investigadora, de modo que el estallido significa inevitablemente una especialización. Ni son todas las que están ni están todas las que son. Sólo unas pocas podrán ser universidades investigadoras, y ello sólo en algunos ámbitos. Por lo demás, si las universidades devienen fábricas del conocimiento, algunas fábricas de conocimiento devienen universidades investigadoras. La función investigadora desborda la institución universitaria y se amplía a empresas, que son fábricas de conocimiento, que son laboratorios. Y otro tanto ocurre con la función docente que, al estallar en mil especialidades, sometidas ellas mismas al ritmo de la innovación creciente, cambian sin cesar en número y composición y demandan un reciclaje constante, rompiendo el viejo esquema lineal de formación-trabajo para dar lugar a la demanda constante de formación permanente. Pues si el *stock* de conocimientos se dobla cada quince años (son, por supuesto, estimaciones), ¿cuál es el período de obsolescencia de la formación inicial recibida en una universidad? ¿Quince años, diez, cinco? Frente al esquema lineal formación-trabajo aparece otro en el que todo trabajador intelectual debe dedicar parte considerable de su tiempo laboral al reciclaje, una demanda que ha generado su propia oferta en seminarios, cursillos, congresos, etc., que desbordan también a la universidad.

En resumen, la sociedad del conocimiento hace que éste penetre por todo el tejido social tanto como recurso imprescindible para la producción o la gestión como en cuanto capital humano. En tales condiciones, pretender que una institución única, la universidad, privada o pública, pueda hacer frente a las exigencias globales de formación o de producción de ciencia sería tan absurdo como lo fue pretender que una economía centralizada sustituyera los mecanismos de demanda agregada y fijación de precios. Ni fue posible una planificación central de la producción industrial ni es ahora posible una planificación central de las necesidades formativas o de las exigencias del desarrollo científico-técnico. De modo que, inevitablemente, saltamos desde un modelo tipo «sistema universitario» centralizado y público a un modelo tipo «mercado» en el que los poderes públicos actúan más como reguladores que como ejecutores.

¿Y qué ha ocurrido, finalmente, con la función cultural? Mientras tanto, la función cultural de la universidad ha perdido relevancia. En parte, porque las presiones de la función formadora y la investigadora han privado a la universidad de la serenidad y la disponibilidad que demanda la crítica cultural. Los profesores fabrican (manufacturan) conocimientos, y son evaluados por ello. Los estudiantes adquieren técnicas útiles, y son evaluados por ello. La crítica de la cultura, el debate, exige tiempo, serenidad, disponibilidad, y nadie lo tiene ya, atrapados como estamos todos por las exigencias de la rentabilidad

docente-investigadora. Pero, sobre todo, la emergencia de inmensas empresas mediáticas que combinan diversos soportes (prensa, edición de libros, radio, televisión, Internet, cine), que necesitan imperiosamente contenidos que soportar (y vender), y para las cuales la cultura es un contenido más, ha ido fagocitando la tarea de la crítica de la cultura, ya sea de ideas políticas o sociales, de calidad literaria, originalidad artística o musical, etc. Los conglomerados mediáticos son hoy el espacio público de oferta y demanda de cultura, con una capacidad de penetración y una presencia y visibilidad que dejan obsoleta la anticuada tecnología universitaria. Ciertamente que quienes elaboran esos contenidos son, con no poca frecuencia, profesores de universidad, no periodistas, sino universitarios. Ciertamente también que quienes consumen esos contenidos culturales (y soy consciente de la demoledora reificación del lenguaje que utilizo, más con ánimo de denuncia que de descripción) son ese 20 ó 40 por 100 de población activa que, por haber sido formados en la universidad, constituyen el mercado y el *target group* de la oferta cultural mediática. La nuestra es ya una sociedad repleta de intelectuales. De modo que el propio éxito de las universidades al elevar el nivel cultural y científico de la población ha generado un inmenso y rentabilísimo mercado de la cultura, que es hoy explotado por empresas mucho más poderosas y dinámicas que las universidades. Y a cuyas exigencias, prioridades, agendas y calendarios se someten los creadores de la cultura, en el fondo (aunque lo ignoren) trabajadores autónomos de las empresas multimedia. Incluso el éxito de algunas de las universidades de verano responde al dato obvio de que proporcionan contenidos con que rellenar los medios de comunicación en el páramo de noticias que suele ser el estío. La cultura es desde hace años (releamos a Simmel o Benjamin) industria de la cultura, con tanta importancia económica como la industria de los conocimientos, y más aún si la extendemos hasta abarcar el espectáculo (¿y no son cultura y espectáculo al tiempo la música, la ópera o el cine?). La principal industria exportadora de los Estados Unidos no es, por supuesto, General Motors, pero tampoco Microsoft, sino Hollywood.

Lo que no debería sorprendernos a los sociólogos. Por utilizar un símil conocido y en absoluto metafórico, si ya Marx observó cómo los artesanos habían sido expropiados de sus instrumentos de producción para dar lugar al trabajador manual o proletario, y Weber generalizó el esquema al trabajador no manual para dar lugar al asalariado burocratizado, al *white collar*, hoy pasa lo mismo con el trabajador cultural, expropiado de los medios de comunicar con sus audiencias, sin las cuales, simplemente, no existe. Pues si el medio es el mensaje (McLuhan), no es menos cierto que la audiencia es el medio (Znaniecki), de modo que en la cadena de construcción de la cultura lo prioritario es la audiencia (¡los *ratings*!), que define el medio, que define el mensaje, que a su vez elabora el creador.

El resumen que cabe hacer de este somero análisis de las funciones que Ortega asignaba a la universidad es así el siguiente: 1. Sólo con dificultades pueden las universidades asumir el reto de la creación y crítica de la cultura,

aun cuando sigan siendo ellas el espacio de adquisición de los saberes (técnicos, sin embargo) que permiten el acceso a la cultura (por ejemplo, las lenguas clásicas). 2. Las tareas de formación son tan variadas que resulta difícil pensar que puedan ser abordadas sólo por las universidades. 3. La creación de ciencia, aun cuando puede también ser asumida por otras instituciones, públicas (CSIC) o privadas (empresas), será sin duda tarea típicamente universitaria. Extraigamos ahora alguna consecuencia para la actual reforma de la Universidad española.

A raíz de la Ley General de Educación de 1970, pero acelerándose en las dos décadas siguientes, la Universidad española tuvo un proceso de crecimiento sin parangón. Los poco más de trescientos mil estudiantes de los años setenta se doblaron a comienzos de los ochenta y de nuevo en los noventa, hasta llegar al millón y medio actual. Para darse cuenta de la magnitud de ese crecimiento basta un dato que recuerdo perfectamente: en la primera mitad de los ochenta la Universidad española crecía en unos 50.000 estudiantes más al año, el equivalente, pues, a dos universidades nuevas a pleno rendimiento. Que atender esa demanda fuera la prioridad de cualquier gobierno resulta evidente.

Si ese escenario de crecimiento brutal lo proyectamos sobre unas estructuras obsoletas heredadas del franquismo y le añadimos la necesidad de adecuarse al marco constitucional de 1978, comprenderemos que el esfuerzo que ha realizado la Universidad española desde comienzos de los ochenta es simplemente enorme. Pues del franquismo heredaba unos planes de estudio obsoletos, un profesorado desmoralizado y absentista, una investigación ausente y, sobre todo, una administración ciegamente centralizada (un ejemplo: si un catedrático de La Laguna deseaba pasar de dedicación plena a exclusiva, eso lo firmaba el Director General en Madrid; yo fui el último virrey de la universidad y recuerdo las horas muertas firmando autorizaciones de todo orden). Además, la Constitución de 1978 establecía la libertad de cátedra, constitucionalizaba la autonomía universitaria, atribuía a las CC.AA. la competencia en todos los niveles de enseñanza, daba carácter profesional a los títulos académicos y otro sinfín de novedades que había que poner en marcha, lo que se hizo a través de la LRU. Si recordamos, además, que esa universidad de los primeros ochenta era, a pesar de todo, mejor que la de los años sesenta, y ésta mejor que la de los cincuenta o los cuarenta, podremos valorar en su justo término las quejas sobre la «decadencia» de la universidad. ¿Cuándo fue esa época dorada desde la que, al parecer, según algunos, hemos decaído? Ciertamente, no ha sido la única institución española que ha tenido que adaptarse con celeridad a un entorno de cambio. Pero sí una de ellas y, en mi personal opinión, con más acierto que otras.

Ese escenario es ya, por fortuna, pasado y obsoleto. La universidad se reformó en los años ochenta, se dotó de autonomía y estatutos, pasó a depender de las CC.AA., renovó sus planes de estudio y renovó la renovación, se dotó de profesorado estable (aunque no siempre bien formado) y, sobre todo, inició un esfuerzo investigador que es de esperar no se malogre. Además, la fuerte caída demográfica de los setenta ha llegado ya a la universidad. Y



puesto que ésta se encuentra con tasas de escolarización ya altas (del orden del 40 por 100 para el grupo de edad correspondiente), cuyo crecimiento es cada vez más difícil, la reducción del volumen de las cohortes se traslada casi por completo a la demanda de enseñanza. Con más de sesenta universidades dispersas por todo el territorio, y sabiendo (como enseña la experiencia) que nada incrementa más la demanda de universidad que la dispersión geográfica de la oferta, no es fácil que a corto plazo crezca esa tasa.

Y digo a corto plazo pues las tasas de escolarización postsecundaria pueden crecer y crecerán más a largo plazo. Me asombra comprobar que personas inteligentes y que sin duda se consideran demócratas todavía sueñan con la universidad elitista de los años treinta, como si no hubiéramos saltado desde una sociedad agraria a una postindustrial. Las tasas de escolarización postsecundaria (ojo, no digo universitaria y más adelante aclararé la diferencia) de Estados Unidos o Japón sobrepasan el 60 por 100, y Clinton se propuso elevarlas al cien por cien. Planes similares han sido elaborados por Jospin en Francia y por Blair en el marco de la *tercera vía*. Lo apoyo. Jamás he creído en las jeremiadas agoreras acerca de los males de la sobrecualificación, y a estas alturas es claro y nítido que el principal capital es el humano y éste se crea educando.

Pero mientras no iniciemos esa segunda fase, no ya de democratización sino de universalización de la enseñanza superior, que nos llevará del 40-50 por 100 de escolarización actual al cien por cien, como ha ocurrido ya en el bachillerato, la universidad ha entrado en un remanso que permite formular un eslogan: es la hora no de la cantidad, sino de la calidad. O, para ser más precisos, la cantidad deviene calidad. ¿Cuáles son, pues, las tareas?

La primera alude a la tarea formadora. Por razones variadas (y no todas admisibles), la Ley General de Educación de 1970 identificó enseñanza superior y enseñanza universitaria, es decir, incorporó a la Universidad española la totalidad de la enseñanza postsecundaria. Y aunque no pocas de esas incorporaciones se dilataron y no se efectuaron sino al comienzo de los años ochenta al amparo de la LRU, la realidad es que hoy la práctica totalidad de la enseñanza postsecundaria es universitaria. Este dato, de enorme importancia, contrasta con la realidad de otros países que tienen un sistema dual de enseñanza postsecundaria, el universitario y el técnico o profesional. La creación en los años setenta de las *Fachhochschulen* en Alemania, de los Institutos Universitarios de Tecnología en Francia o de los politécnicos ingleses testimonia de la necesidad de diversificar la formación postsecundaria al margen de la universidad. Otros países (los Estados Unidos) tienen un variadísimo muestrario de instituciones de formación postsecundaria, más de 1.200, de las que sólo una mínima parte son universidades investigadoras.

Pues bien, es evidente que el marco normativo que resulta sensato y adecuado para la formación de médicos, físicos o filólogos no es necesariamente el adecuado para las bellas artes, la musicología, las ingenierías técnicas o la enfermería. Que estas enseñanzas estén dirigidas por rectores catedráticos de

universidad, sometidas al Consejo de Universidades, obligadas a formar doctores, etc., es innecesario.

No digo (sería absurdo) que estas enseñanzas se separen de la universidad, pues su incorporación tuvo y tiene efectos positivos. Pero también los tiene negativos, y por ello digo sólo dos cosas. La primera es que su marco normativo debería ser distinto, mucho más flexible. La segunda es que su ubicación institucional no tiene por qué ser la universidad, y la reforma de la LRU debería contemplar la posibilidad de Universidades Técnicas o Centros de Formación Superior, al margen de las universidades y más vinculados a sindicatos y empresarios. La imprescindible diversificación y flexibilidad de la formación postsecundaria exige saltar más allá del marco normativo de la universidad.

Otro de los temas que parece necesitado de renovación es el referente al profesorado. Diré de entrada lo que, en mi opinión, no se ha ajustado a las expectativas o fue desde el principio un claro error. Dejando aparte temas de menor interés (como, por ejemplo, la unificación del Cuerpo de Titulares de Universidad con el de Catedráticos de Escuela, hoy *de facto* una realidad que entonces se vio con recelo), son cuatro las cuestiones que podrían abordarse: el régimen funcional del profesorado, la endogamia en la selección del profesorado, su régimen de incompatibilidades y el estatuto de los Profesores Asociados.

Periódicamente renacen las críticas a la funcionarización del profesorado. Ya desde mucho antes de la aprobación de la LRU he sostenido que se estaba mitificando un tema secundario. Ha habido y hay muy buenas universidades con profesores funcionarios (ej., la universidad alemana o la francesa) y muy malas universidades con profesores contratados (ej., la mayoría de las latinoamericanas). El problema no es el estatuto legal, sino el régimen legal previsto en ese estatuto. Así, ya sean funcionarios o contratados, los profesores son estables en todas partes como garantía de la libertad de cátedra. En un caso u otro puede haber (o no) mercado de profesores y libre selección por las universidades; pero, en todo caso, allí donde hay régimen funcional, éste es específico y propio. Por ello la LRU, aun conservando el carácter funcional, lo separó del régimen general de la función pública, creando una función pública universitaria *ad hoc*. Es cierto que la inercia y la incomprensión de muchas instituciones oficiales presionan hacia la uniformidad, por lo que, en mi opinión, sería necesario reforzar esa singularidad más que eliminarla modificando radicalmente el sistema hacia la vía contractual.

Y vamos a la endogamia. De entrada comparto sólo parcialmente su rechazo. Sé que nunca tiene buena prensa, pero debe decirse que si por endogamia entendemos que el profesor seleccionado es persona próxima al Departamento al que corresponde la plaza, entonces todas las universidades del mundo practican selección endogámica. No obstante, si por endogamia entendemos otra cosa, a saber, que el seleccionado es ya del Departamento que convoca la plaza, es decir, si hablamos de endogamia geográfica y no intelectual, entonces sí cabe la crítica, y si mal no recuerdo la primera llamada de atención sobre este

dato perverso se formuló nada menos que en 1987. Pero no olvidemos que las universidades sólo convocan plazas cuando disponen de algún candidato preparado para ocuparlas, ni que esa endogamia ha permitido que las numerosas universidades «de provincias» constituyan un cuerpo propio de profesores y dejen de ser lugares de paso hacia Madrid o (cada vez en mucha menor medida) Barcelona. En todo caso, sería un grave error atribuir la endogamia a la LRU, error que carecería de importancia si no fuera porque afecta directamente a las soluciones que se proponen.

De hecho, la LRU trató muy conscientemente de evitar esta endogamia al menos de dos modos. Directamente, fijando que *no podrán concursar a plazas de Profesor Titular de Universidad quienes hubieran estado contratados durante más de dos años como Ayudante en la Universidad a la que corresponda dicha plaza*, salvo que hubieran trabajado durante un año en otra universidad, nacional o extranjera (art. 37.4 del Proyecto de Ley). Indirectamente, permitiendo reclamar —por razones de contenido material y no de forma— contra las resoluciones de las Comisiones no sólo ante la universidad, sino en una alzada ante el mismo Consejo de Universidades (art. 43.3 del Proyecto). La primera norma —practicada en bastantes sistemas universitarios, como el norteamericano— trataba de forzar la circulación de profesores; la segunda hubiera establecido una suerte de tribunal supremo de los concursos. Desgraciadamente, ambas normas fueron declaradas inconstitucionales por el Tribunal Constitucional en una controvertida sentencia de 1987, no exenta de relevantes votos particulares en contra, sentencia que elevó la autonomía universitaria del art. 27.10 de la Constitución al rango nada menos que de derecho fundamental, y que sentó un precedente a mi entender perverso, que continúa (aunque quizás podría cambiarse ahora).

Pero es que la actual LRU, en su redacción vigente, en absoluto fuerza a endogamia alguna y querer leerlo así lleva inevitablemente a confundir la solución con el mal mismo. Sin duda, establece que dos de los cinco miembros de las Comisiones serán *nombrados por la universidad correspondiente en la forma que prevean sus estatutos*, pero en ningún sitio está escrito que esa forma sea la delegación pura y dura en el Departamento interesado. Es más, el Consejo de Universidades ha considerado en alguna ocasión elaborar una normativa objetivando ese procedimiento para evitar lo que la práctica (cómoda y electoralmente rentable, por cierto), no la ley, ha consagrado: que sea el Departamento, y no la universidad, quien nombra. Pues éste es el problema: que las universidades se han negado a coger el toro por los cuernos asumiendo la responsabilidad que la ley les encomienda. De modo que si la realidad consagrada es que sean los Departamentos y no las universidades quienes nombran a dos de los cinco miembros de las Comisiones eso no deriva de la LRU, sino del mal uso que las universidades han hecho de su autonomía. Y, por ello, toda universidad que desee acabar con su endogamia puede hacerlo ya y ahora, sin necesidad de ley alguna. Basta con que objetive el procedimiento de selección de sus dos representantes en las Comisiones, atribuyéndoselo a una

comisión universitaria, elaborando listas propias y sorteando, o por cualquier otro procedimiento.

Por lo demás, si hay endogamia con un sistema de selección del profesorado semicentralizado como el actual, ¿acaso disminuiría si pasamos a un régimen contractual? La experiencia nos da la respuesta: durante el período pre-LRU la endogamia en las oposiciones era nula pero la endogamia en la contratación era total. Y eso continuaría ocurriendo en el futuro por la sencilla razón de que los equipos rectorales, que deben sus votos al profesorado, delegarían más aún en los Departamentos el proceso de selección. Y dudo mucho que el mecanismo de «habilitación central y llamada posterior por la universidad» produzca ninguna mejora; al contrario, los tribunales centrales aprobarán a todo el mundo (así ocurrió en otro tiempo) para quitarse problemas, creando un cuerpo conflictivo de «aprobados sin plaza», y las universidades seguirán llamando a los suyos.

Se le está cargando el sambenito de la endogamia a la funcionarización cuando la causa es muy distinta: la falta de profesores y la abundancia de plazas, el enorme crecimiento de la universidad, que contrasta con el reducido crecimiento del número de profesores potenciales, de modo que, al final, en el 70 por 100 de los concursos, sólo se presenta un profesor: el de la casa.

¿Cómo solucionar este oligopolio de oferta del profesorado? Lógicamente, aumentando la oferta de profesores y reduciendo su demanda. Esto último exige retocar el porcentaje de funcionarización del profesorado, que la LRU establece en el 80 por 100, sin duda muy alto, pues entonces se contaba con el recelo de los Rectorados a convocar plazas, actitud que hoy ha cambiado por completo. Reducir ese porcentaje a un 60 por 100, por ejemplo, al tiempo que se revisa la figura del Profesor Asociado para ajustarla a la realidad (o se crea una nueva categoría), reduciría notablemente la demanda de profesores funcionarios.

Pero, sin duda, lo más importante es aumentar la oferta. Dicho en términos menos abstractos: es urgente revisar el estatuto y el sistema de recompensas del profesorado para que recupere su atractivo entre los jóvenes graduados. Hoy son pocos, y no siempre los mejores, quienes se sienten atraídos por una carrera en la universidad y, sinceramente, cuando vienen a verme estudiantes de los últimos cursos me cuesta mucho recomendarles ese camino. Creo que el Ministerio dio un importante paso adelante al establecer los complementos retributivos por investigación. Pero es una medida insuficiente y poco utilizada.

Pero junto a las recompensas económicas (podrían subirse mucho más esos complementos para los mejores profesores, incentivar la utilización por las universidades de la norma que permite pagar complementos en función de méritos y quizás revisar las normas de incompatibilidades, hoy ampliamente incumplidas) sería necesario reforzar también las recompensas simbólicas. Nuestros mejores profesores se proyectan cada vez más hacia los medios de comunicación o los asesoramientos técnicos a todo tipo de instituciones por-

que no encuentran dentro de la universidad espacio o ambiente para sus intereses. Ello no es malo, pues por vez primera ha abierto las puertas y ventanas de las universidades al entorno. Pero se empieza a correr el peligro de que dentro quede poco, salvo la estricta docencia.

Pero, sobre todo, ¿por qué es esto así? ¿Por qué las universidades españolas, a diferencia de muchas otras extranjeras, no están interesadas en seleccionar a los mejores? Creo que la pregunta debe reformularse para poder abordar un camino reformista. ¿Qué incentivos tienen hoy para seleccionar a los mejores? ¿Acaso tienen que competir en algún sitio? ¿Acaso no tienen su demanda garantizada? La Universidad española fue concebida en la LRU como un sistema público pero competitivo. No hay nada contradictorio en ello pues tal fue el sistema universitario alemán durante el siglo XIX (releamos los análisis de Ben David). Es más, la autorización para crear universidades privadas caminaba en la misma dirección: incentivar la competencia entre universidades. La LRU trataba de combinar la autonomía con la competencia: *el sistema de Universidades que resulta de la aplicación progresiva de esta Ley* —puede leerse en el preámbulo de la LRU— *se caracterizará por una diversificación entre las Universidades, que estimulará, sin duda, la competencia entre las mismas para alcanzar niveles más altos de calidad y excelencia.*

Desgraciadamente, esta previsión no se ha cumplido en absoluto. Se ha avanzado mucho en la autonomía y algo en la diversificación, pero muy poco o nada en la competencia, y ello hasta el punto de tergiversar el propio texto para «olvidar» el art. 25, según el cual *el estudio en la Universidad de su elección es un derecho de todos los españoles*, artículo que establece el distrito único y que sólo recientemente se ha puesto en marcha. Es más, estudios rigurosos ponen de manifiesto que el sistema universitario, antes nacional, ha sido capturado y desmembrado por las Comunidades Autónomas, se ha «comunitarizado» y desnacionalizado. Pues bien, la autonomía sin competencia requiere dosis notables de voluntarismo para no caer en el corporativismo. Lo que las universidades españolas necesitan es un sistema de incentivos que refuerce la calidad y no la rutina, la competencia y no el monopolio. Y en ese camino, como casi siempre, las leyes son secundarias y sistemas de evaluación o acreditación, así como mecanismos de financiación en base a contratos-programas o calidad, no requieren reforma legal alguna.

Por lo demás, tanto la presión aliviada de la demanda docente como la necesidad de mejorar la calidad del profesorado ponen en el primer plano toda una dimensión hasta hace poco casi olvidada: el tercer ciclo, la calidad de los programas de doctorado y, en conexión con ello, el papel de los institutos universitarios. La verdadera universidad del siglo XXI está ahí, pues tanto el primero como el segundo ciclos (diplomaturas o licenciaturas) son y serán inevitablemente *vocational training*. La ayuda a los doctorados de calidad, así como los incentivos a la movilidad de estudiantes y profesores en el tercer ciclo, deben incrementarse, sin olvidar en absoluto la presencia creciente (y muy positiva) de estudiantes latinoamericanos.

En resumen, la reforma de la universidad necesita, creo, no tanto leyes (en todo caso necesitaría deslegalizar muchas normas como, por ejemplo, las relativas a los concursos) como programas, y no tanto programas generales, sino específicos. Menos regulación y más control *a posteriori*. Más *accountability* y menos uniformidad. El riesgo que corre el gobierno del PP —y no es poco— es encenagarse en la elaboración de una nueva ley, lo que reabre el debate interpretativo sobre el sentido de la autonomía universitaria y las competencias de las CC.AA., con la consiguiente pérdida de tiempo y de dirección.