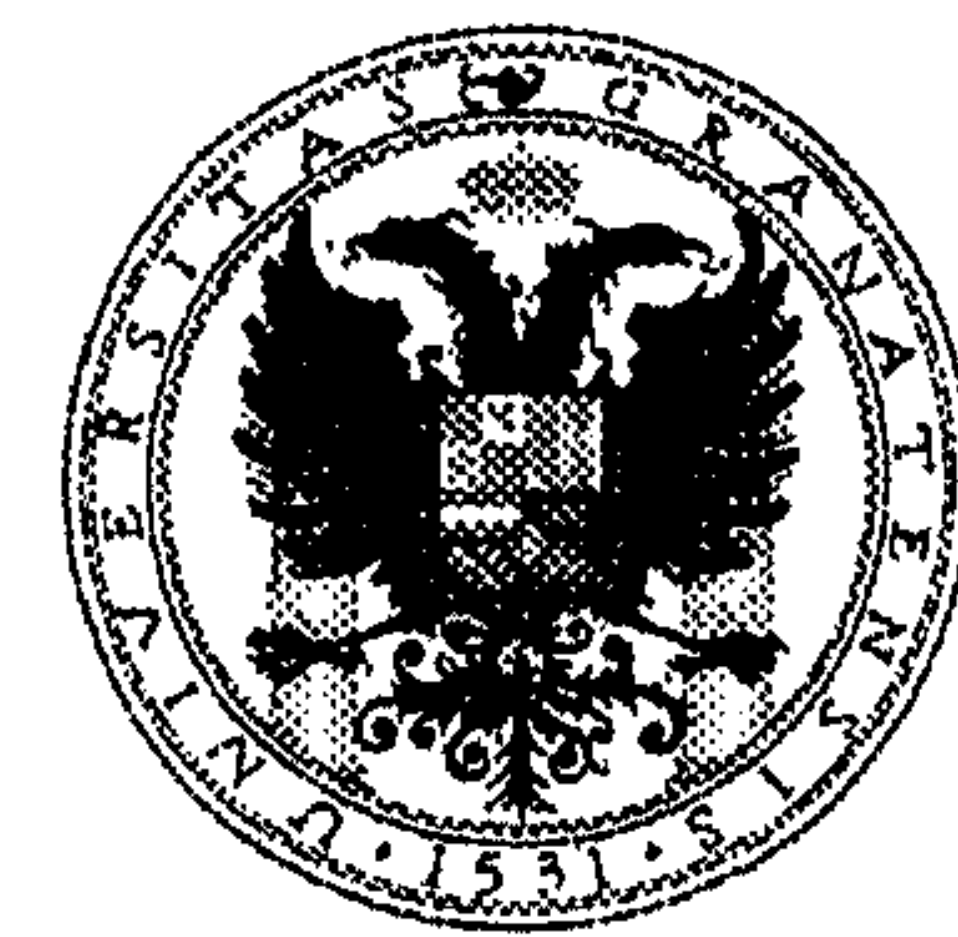


MARGARITA LATIESA RODRÍGUEZ

Universidad y Sociedad:
Un Cruce de Miradas



DISCURSO DE APERTURA
UNIVERSIDAD DE GRANADA
CURSO ACADÉMICO 2007-2008



MARGARITA LATIESA RODRÍGUEZ

Universidad y Sociedad:
Un Cruce de Miradas



DISCURSO DE APERTURA
UNIVERSIDAD DE GRANADA
CURSO ACADÉMICO 2007-2008

UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD:
UN CRUCE DE MIRADAS

MARGARITA LATIESA RODRÍGUEZ

Universidad y Sociedad:
Un Cruce de Miradas

DISCURSO DE APERTURA
UNIVERSIDAD DE GRANADA
CURSO ACADÉMICO 2007-2008

© MARGARITA LATIESA RODRÍGUEZ
© UNIVERSIDAD DE GRANADA
UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD: UN CRUCE DE MIRADAS. DISCURSO
DE APERTURA DEL CURSO ACADÉMICO 2007-2008
ISBN:978-84-338-4614-3 Depósito Legal: Gr. 2186-2007
Edita: Secretaría General de la Universidad de Granada y
Editorial Universidad de Granada
Maquetación: Taller de Diseño Gráfico y Publicaciones, S.L.
Imprime: Imprenta Comercial. Motril. Granada.
Printed in Spain

Impreso en España

Excelentísimo Sr. Rector Magnífico de la Universidad
de Granada
Excelentísimas e Ilustrísimas Autoridades
Profesores, miembros del Personal de Administración
y Servicios
Alumnas y Alumnos
Señoras y Señores

Cuando el Rectorado me propuso impartir la Conferencia de Inauguración del presente curso por ser la catedrática más antigua de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, he de confesar que fue una sorpresa: ¡francamente, uno piensa que es muy joven, pero evidentemente el tiempo pasa! No tengo que decirles que he aceptado gustosa esta tarea encomendada a mi Facultad, a la que por primera vez le corresponde esta misión. Es una grata obligación que constituye un honor por tres motivos:

— En primer lugar respecto a la Facultad, porque cuando llegué a Granada con el único fin de implementar las enseñanzas de metodología en las titulaciones de Políticas y Sociología, nunca imaginé que esta ciudad, esta Universidad y en definitiva la sociedad granadina constituirían mi hogar laboral y personal. De esto hace 19 años, exactamente los que lleva funcionando esta vitalista y juvenil Facultad. A ella llegué con «una voluntad de paso», pero el quehacer cotidiano no me dejaba tiempo para pensar en el regreso y mucho menos tiempo para aburrirme en un Centro en el que todo estaba por hacer. Como si de una arcilla para una escultura se tratara, la comunidad de profesores, estudiantes y personal de administración y servicios, nos hemos afanado en transformarla: dos reformas de planes de estudios, crear la biblioteca, sala de informática, salas de estudio, despachos, ¡hasta hemos tenido que apuntalar los cimientos! Se trata de un Centro que ha hecho del cambio, la renovación y la transformación su modo de ser. Pocos lugares en el mundo universitario ofrecían un desafío tan singular y me siento muy orgullosa de haberlo aceptado.

— El segundo motivo estriba en que esta tarea se ha visto facilitada por el entorno en que se ha realizado, porque si bien la Facultad era una recién nacida, que evolucionaba hacia la pubertad, tenía el privilegio de insertarse en la Universidad de Granada. Es decir, se desarrollaba en el seno de una institu-

ción sabia, centenaria, con experiencia, prestigio y un ejemplar desarrollo intelectual. En consecuencia, me siento muy honrada de hablar ante ustedes y poder representarla.

— Finalmente, como tercer motivo solo me queda decir que también es un honor tener la oportunidad de disertar acerca de una de las disciplinas que se imparten en nuestra Universidad: el quehacer sociológico al que he dedicado la mayor parte de mi vida.

Y sin más preámbulo paso a exponer el discurso que he titulado UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD: UN CRUCE DE MIRADAS. Es decir, voy a hablar, de lo que hacemos y cómo nos desarrollamos institucionalmente en nuestro entorno social y cultural. Espero que alguna de mis reflexiones sea de utilidad dado el bagaje de conocimientos que todos ustedes tienen. Y en cualquier caso, que sea de su agrado.

¿Por qué he elegido este tema? Varias son las razones: 1) En primer lugar, motivado por su amplitud; 2) en segundo lugar, porque permite compartir el poder del conferenciante; 3) y finalmente, porque hace treinta años escribía sobre estos aspectos de la realidad social.

1) La Sociología, como todos ustedes saben, estudia prácticamente todos los temas que afectan a la sociedad, de una forma general y plural. Los temas que abarca son muy amplios y requieren un examen en los planos teórico y empírico muy vasto. Y esto es precisamente lo que me dispongo a desarrollar en mi discurso: el pluralismo

teórico y metodológico que permite la fragmentación del objeto y la re-construcción del proceso en un nivel de mayor complejidad. Por supuesto que existen paradigmas en el saber sociológico que abogan por el monismo, en la teoría y en los métodos. Pero, desde mi punto de vista, esta postura es muy peligrosa, porque excluye y distancia; por el contrario, el pluralismo facilita la integración y el reconocimiento de distintos puntos de vista. Éste es, pues, el paradigma en el que se inserta mi discurso.

2) El segundo motivo se refiere a la comunicación en sí. Quizás en el futuro la exposición de la conferencia inaugural será más participativa, y utilizará otros tipos de medios que potencien las intervenciones. Pero hoy en día, como es preceptivo, se trata de una conferencia magistral, y con este modelo todo el poder lo tiene la persona que expone por medio de su discurso. Pues bien, he elegido el tema de Universidad y Sociedad porque permite renunciar a alguna parcela de poder y de esta manera compartirlo con ustedes. El tema es conocido de todos, nos pertenece y forma parte de nuestra existencia cotidiana y, como universitarios acostumbrados a dialogar y reflexionar, se les ocurrirán diversos pensamientos que, si bien no podrán exponer, al menos abren la posibilidad de mantener un diálogo en el futuro.

3) La última razón de la exposición del tema es más personal. Verán ustedes, hace treinta años que comencé a investigar sobre temas educativos y, en concreto, sobre la Universidad. De hecho, este fue el tema constitutivo de mi tesis doctoral y de los primeros escritos que publiqué en la

década de los ochenta. Con posterioridad, abandoné parcialmente esa línea y dediqué mi investigación y escritos hacia otros temas.

Así pues, esta ocasión me permite recrear hoy en día las investigaciones de antaño, ampliarlas con la experiencia y templarlas con otras matizaciones producto de la madurez que proporciona el paso del tiempo. Se me brinda la deliciosa oportunidad de repensar sobre aquellas reflexiones: la evolución de la enseñanza superior, la función de la Universidad y las Políticas Educativas, que expuse en el libro *La Deserción Universitaria*, así como otros libros y artículos sobre *Demanda de educación superior y salidas profesionales*. Muchas de las referencias siguen vigentes y lógicamente recurriré a algunas de ellas.

INTRODUCCIÓN

La sociedad crea la Universidad, influye en su desarrollo y a la par es influida por ella. La Universidad no puede existir sin la sociedad que la genera, la mantiene y la proyecta hacia el futuro. Se puede escribir sobre la sociedad sin decir nada de la Universidad, pero si, como es el caso, escribimos sobre la Universidad es imprescindible referirnos a la sociedad.

Este es el primer presupuesto del que partimos cuando comenzamos a hablar de la Universidad. Pero, ¿de qué hablamos? ¿de lo que debería ser, de lo que es o ha sido, o bien de lo que será en el futuro? El campo de lo que

debería ser corresponde a la ética o filosofía moral y política, y se plasma en los proyectos educativos y reformas docentes. Sobre lo que *ha sido* numerosos historiadores han identificado las características más sobresalientes de cada una de las épocas. Ahora bien, sobre lo *que es* y lo *que será* en un futuro se ha escrito algo menos. Esto es debido, por una parte, a los problemas lógicos que genera reflexionar sobre lo que estamos haciendo, pero también se debe a la dificultad, ¡por qué no decirlo!, de hacer prospectiva en materia de ciencias sociales.

Y este es el objetivo de la exposición. Voy establecer un cruce de miradas entre la Universidad y la sociedad durante la segunda mitad del siglo xx y principios del siglo XXI. La mirada es la sociológica, no podía ser de otra manera dada mi formación. En primer lugar la mirada se centra en el desarrollo de la Universidad y su relación con la sociedad; en segundo lugar, la mirada recae sobre la evolución de la sociedad y su repercusión sobre la Universidad; y en tercer lugar la mirada se orienta hacia el futuro de la Universidad, para lo que se examinan sus funciones y objetivos, así como las principales tendencias de su evolución en términos de oportunidades y riesgos ante el milenio que comienza. Finaliza este discurso con unas conclusiones que no son estrictamente tales, ya que se anuncia la apertura de nuevos temas para debate.

1. UNA MIRADA A LA EVOLUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y SU RELACIÓN CON LA SOCIEDAD (1960-2007)

¡Ojalá vinieseis todos henchidos de frescura, sin la huella que os han dejado quince o veinte exámenes, y trayendo a estos claustros no ansia de notas sino sed de verdad y anhelo de saber para la vida, y con ellos aire de la plaza, del campo, del pueblo, de la gran escuela de la vida espontánea y libre!

Miguel de Unamuno: *Conferencia de Inauguración del curso 1900-1901*, Universidad de Salamanca.

Como reflejan numerosos autores en sus escritos, las Universidades de la primera mitad del xx eran bastante homogéneas en los públicos que la frecuentaban, el número de alumnos limitado y la situación respecto al mercado laboral de pleno empleo. Sin embargo, a partir de la segunda mitad, se produce un paulatino e incesante incremento de los efectivos escolarizados y la situación con respecto al mercado de trabajo evoluciona hacia la escasez de empleos.

Estas dos etapas, que claramente se distinguen en el siglo xx, tienen su punto de inflexión o de corte en los años sesenta. A partir de esta fecha, se produce el incremento de las tasas de escolarización en la educación superior, proveniente de las demandas de la sociedad que se plasman en dos vertientes:

por una parte, las necesidades crecientes de titulados en una sociedad en fuerte expansión económica y, por otra, de las aspiraciones igualitarias de sectores sociales que anteriormente no frecuentaban la educación superior (Latiesa, 1992a).

El aumento de las tasas de escolarización se produce en todos los niveles educativos, como consecuencia del crecimiento demográfico, la prolongación de los años de escolaridad, la disponibilidad creciente de los jóvenes y la elevación del nivel de vida en general. Todos estos cambios sociales y económicos, que acontecen a partir de la segunda mitad del siglo xx, ocasionan transformaciones profundas en la Universidad.

Las políticas educativas tratan de satisfacer la demanda social de educación, mediante la casi gratuidad de los estudios superiores y se facilitan al máximo los criterios de admisión. Como consecuencia de todo ello, los públicos que frecuentan la Universidad son cada vez más heterogéneos. El crecimiento en este periodo de los efectivos escolares es espectacular, especialmente a partir de los años setenta, en que las aulas universitarias acogen la incorporación de los estudiantes adultos, trabajadores que buscan un perfeccionamiento después de la incorporación al mundo laboral, y determinadas clases sociales que anteriormente no tenían cabida. Así, el porcentaje de adultos (también denominados estudiantes no tradicionales) en determinadas carreras llega a alcanzar el 50 por ciento. Mención aparte merece el incremento de la

presencia de las mujeres en la Universidad, que en la década de los años setenta ya ascendía al 40 por ciento, en la de los ochenta pasó al 50 por ciento, y en la de los noventa superó a la presencia de varones.

En general, la tasa anual de crecimiento llega a ser superior al 8 por ciento, no siendo inferior al 2,55 por ciento en ningún país de la órbita occidental europea. Además, conviene señalar que estas tasas de crecimiento han sido más elevadas para todos los países en la enseñanza superior que en el resto de los niveles educativos (Boudon, 1983).

En resumen, este primer periodo de expansión marca la aparición progresiva de la enseñanza superior «de masas», que convive con pleno empleo y elevadas oportunidades de movilidad ascendente. En España las cifras corroboran este crecimiento que se da en el ámbito internacional: se pasa de una tasa de escolarización en la Universidad del 2 por ciento en 1960 al 10 por ciento en 1980. Y en cuatro décadas, a partir de 1960, el contingente de matriculados se multiplica por más de nueve. Así, en 1960 el número de universitarios ascendía a 170.000, mientras que en 1980 era de 650.000 y en 1999 ascendía a 1.583.297 (Baró, Bricall, y otros, 2000).

El crecimiento del número de estudiantes comenzó en España en la década de los años sesenta y tuvo su punto culminante entre 1968 y 1970. A partir de aquí se observa un crecimiento más contenido, que sin embargo vuelve a resurgir con fuerza a partir de 1985. Así, desde el año 1985 hasta el año 2000 los efectivos de alumnos

matriculados en la Universidad española se duplican. Este proceso de crecimiento de las tasas de escolarización en la enseñanza superior fue similar en Europa. En los países de la OCDE entre 1960 y 1975 el número de estudiantes pasó de algo más de 6 millones a casi 17 millones, con una tasa de incremento anual de 7,2 por ciento. Aunque estas cifras siguieron en aumento, se observa un paréntesis a partir de la década de los setenta.

Durante la recesión económica de los años 1973 a 1975 la expansión continúa, pero más moderada que había sido en los años anteriores. Como consecuencia de la crisis, se observa una descompensación entre la imparable expansión educativa y la limitada capacidad económica para absorber un número creciente de personas cada vez más instruidas. Los desequilibrios son cuantitativos y cualitativos. En el primer caso, se produce una falta de adecuación entre el número de egresados, cada vez más numerosos, y una contracción creciente de la oferta del número de empleos. En el segundo caso, desciende el nivel de aspiraciones de la población en lo que se refiere a las oportunidades de empleo y, como consecuencia, se producen sentimientos de insatisfacción y desencanto (Parjanen, 1977; Latiesa, 1992a).

En lo que se refiere a la oferta, a partir de la década de los ochenta incrementa notablemente el número de Universidades en todo el territorio español, así como el número de licenciaturas, que actualmente asciende a 2.259 títulos según el informe de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2004).

Desde el punto de vista de la financiación destinada a la Universidad, hemos de señalar que no se ha incrementado proporcionalmente a la demanda. Así, el gasto por estudiante en España creció durante este tiempo por debajo de la media europea. Al finalizar el siglo xx, el gasto por estudiante universitario es aún muy bajo y representa en España el 32 por ciento sobre el Producto Interior Bruto *per capita*. En 1995 el gasto total por estudiante universitario era de 4.944 dólares, mientras que la media en los países de la OCDE era de casi el doble (8.134 dólares) (Baró, Bricall y otros, 2000). Pero también las retribuciones del profesorado han estado muy por debajo de la media europea. En cuanto a las becas de los estudiantes, la media de la OCDE alcanza el 20 por ciento, mientras que en España el gasto en educación superior por este criterio representa el 10 por ciento del total de gasto público.

Los centros universitarios, a lo largo de las décadas descritas, han llegado a su tope de capacidad e incluso en algunas Facultades, durante algunos años, la han excedido. Esto ha significado que no se puedan matricular todos los alumnos que quieran en una carrera y que las aulas estén repletas; los profesores, durante estos años, se han tenido que contratar apresuradamente porque no había para abastecer tanta demanda; además, las infraestructuras resultaron insuficientes, y el número de libros en las bibliotecas no alcanzaba para asistir a la demanda creciente, etc. Todo ello ha supuesto un deterioro notable de la imagen social de la Universidad y de la calidad de sus enseñanzas.

Los problemas han sido notables: el exceso de alumnos en clases muy numerosas influye en una escasa relación con el profesor y, por tanto, las potencialidades de desarrollo del estudiante están limitadas. La escasa vinculación con los estudios hace que el rendimiento académico empeore (Latiesa, 1982,1989,1992a). Al decaer la dedicación exclusiva a los estudios, aumentan las deserciones y las repeticiones de cursos. El resultado es que se incrementa el número de años de permanencia en la educación superior, empleándose hasta quince años en algunos casos, sin que nadie diga nada, ni se haga nada al respecto.

La expansión cuantitativa prosigue en la Universidad hasta bien avanzado el siglo xx, acompañada de una «degradación cualitativa» en términos de L. Levy-Garboua (1976, 1986). Se comienza a cuestionar el prestigio de la educación en la misma medida que aumenta el excedente de personas cualificadas para los puestos del mercado de trabajo, y se produce la degradación progresiva de las expectativas profesionales.

Aunque la demanda de educación no disminuye, el esfuerzo estudioso decae, con el fin de compensar a la baja los rendimientos previsibles. Asistiendo a «una inflación nominal de efectivos y a una deflación real del capital humano» (CREDOC, 1976: 26). Así, la proporción de estudiantes que efectúan sus estudios a tiempo parcial supone un tercio y tiende a aumentar. Paralelamente, la proporción de estudiantes mayores de 25 años aumenta en todos los países. Es decir, prosigue el incremento de las escolarizaciones atípicas.

El alcance del problema es muy grave según se puso de manifiesto en un estudio que realicé comparando las tasas de rendimiento académico en diversos países de nuestra órbita cultural desde 1955 hasta 1984. Algunas de las conclusiones son las siguientes:

- 1) En general, el rendimiento académico es muy bajo en este periodo y se constata que la deserción universitaria y el retraso en los estudios son dos hechos que tienen gran alcance en numerosos países. Además, el rendimiento empeora a medida que nos acercamos a la década de los noventa.
- 2) Las tasas varían considerablemente entre países y entre centros: en España, las tasas de abandono oscilan como media entre el 30 y el 50 por ciento. Aunque con variaciones, las tasas medias son similares en Francia, Austria, y Estados Unidos de América. Sin embargo, son mucho menores en los Países Bajos (entre el 20 y el 30 por ciento), Alemania (entre el 20 y el 25 por ciento), Suiza (entre el 7 y el 30 por ciento) y Finlandia (10 por ciento).
- 3) A nadie le parecerá casual que los rendimientos sean mejores en los países que tienen un sistema más selectivo y sean inferiores en aquellos que tienen un sistema más abierto. Pero también en los sistemas de acceso abierto a la enseñanza superior existen carreras con limitación a la entrada. En Francia, los grandes *Écoles*, Medicina, etc.; en España, Veterinaria, Medicina, etc. Al igual que encontrá-

bamos tasas de abandono y retraso menores en los países con un sistema selectivo, hallamos en el interior de los países con sistemas abiertos tasas de abandonos inferiores en aquellas Facultades con limitación de entrada.

- 4) En consecuencia, existe gran diferencia entre carreras. Así, el rango de variación de las tasas de abandonos por centros va del 8 al 90 por ciento y lo mismo ocurre con las tasas de retraso y repeticiones, que recorren toda la escala desde el 1 al 100.
- 5) Las carreras también difieren significativamente en las formas por las que el éxito o el fracaso han sido obtenidos: Arquitectura, Ciencias, Medicina, Farmacia y Derecho deben los fracasos a altas tasas de repetición y retrasos; sin embargo, Políticas y Sociología, Filosofía y Letras destacan por las altísimas tasas de abandonos.
- 6) Respecto a la presentación a los exámenes y las calificaciones obtenidas por los alumnos que se presentan, también observamos grandes diferencias entre las tasas de las diferentes carreras. A modo de ejemplo, en la Universidad de Dijon el 18 por ciento de los alumnos no se presenta a ningún examen (el recorrido va desde el 0,7 por ciento en el Instituto Universitario de Tecnología al 43 por ciento en Filosofía). En cuanto al éxito obtenido en los exámenes, en aquella Universidad aprueban en mayor medida los alumnos del Instituto Universitario de

Tecnología, Letras Clásicas, Filosofía y Económicas y suspenden en mayor medida los alumnos de Ciencias y Medicina (Mingat, 1977).

No es cuestión, en este corto espacio de tiempo, de ofrecer una extensa lista de cifras por países y centros, que por otra parte pueden encontrar en el libro de *La deserción universitaria* (Latiesa, 1992a). Pero esta semblanza nos sirve para poner de manifiesto los cambios profundos que han tenido lugar en la enseñanza superior. Ésta se dicotomiza en dos sectores: uno minoritario, con alumnos que cursan estudios superiores de forma óptima o «típica», que se presentan a todas las pruebas, siguen la escolaridad establecida (tasas bajas de abandono y repetición de cursos) y obtienen buenas calificaciones; el otro, mayoritario, con alumnos que llevan a cabo un currículo que no se corresponde con el oficial. Estas trayectorias, que podríamos denominar atípicas, son muy acusadas en dos tipos de instituciones universitarias: aquellas cuyo fracaso es de tipo académico y la selección se hace sobre la base de la dificultad de los estudios y que normalmente tienen buenas salidas laborales, y aquellas cuyo fracaso denominamos «por ausencia», cuya selección la efectúa el propio estudiante, se cursan lentamente; como complemento a otras actividades y tienen normalmente escasas salidas.

Las últimas décadas del siglo xx se caracterizan por el incremento de las tasas, de las titulaciones y de las becas para cursar estudios; así como por los bajos rendimientos

escolares, las escolarizaciones atípicas y la degradación de las posibilidades de empleo. Sin embargo, las tasas de escolarización no decaen. Y es que, por una parte, el título no garantiza el empleo adecuado, pero, por otra parte, el mercado exige cada vez mayores niveles de formación y los títulos colocan en posiciones relativas ventajosas. No solamente aumentan las posibilidades de obtener trabajo, es que además los licenciados obtendrán niveles más altos. La Encuesta de Población Activa corrobora estas afirmaciones: así, las tasas de ocupación en España, en el periodo comprendido entre 1976 y 2006, oscilan entre el 49 y el 92 por ciento, para los que tienen estudios medios, y entre el 82 y el 95 por ciento, en caso de estudios superiores. Además, hay que destacar que los que poseen estudios superiores tardan más tiempo en acceder al mercado laboral, pero, cuando lo hacen, consiguen un empleo más estable y mejor remunerado que el resto de los asalariados con niveles educativos inferiores (Latiesa y otros, 2001).

El paro de los diplomados no se puede separar del elevado paro existente en general. Según la Encuesta de la Población Activa, la tasa de paro de la población con estudios medios en 1980 era de 19,5 por ciento, en 1990 de 31,4 por ciento y en el 2006 del 24,4 por ciento; mientras que la tasa de parados de las personas con estudios superiores era de 10,5 por ciento, 12,4 por ciento y 9 por ciento, respectivamente. Como los puestos de trabajo son escasos, es preferible estudiar una carrera con el fin de formarse y aumentar las posibilidades de encon-

trararlo, porque en palabras de Millot: «cualquier título universitario sigue ofreciendo mayores oportunidades de trabajo que los títulos de enseñanza secundaria» (1983:76). De hecho, la probabilidad de tener empleo es tres veces superior para los titulados universitarios que para los que dejan el sistema educacional en secundaria.

La Universidad responde a este proceso de incremento de las tasas de escolarización por medio de una regulación institucional que consiste en limitar el acceso (Latiesa, 1992a). En efecto, determinadas Facultades se protegen de esta degradación estableciendo limitación a la entrada. De esta manera, el rigor selectivo aumenta, «en contradicción absoluta con los principios e ideales de apertura consagrados en los periodos precedentes» (Latiesa, 1992a: 3).

A partir de este momento aparece la figura del estudiante «rechazado», o lo que es lo mismo, que no puede cursar la carrera elegida. Este contingente aumenta de forma alarmante en la década de los setenta y contribuye de forma notable a las bajas tasas de rendimiento académico. El problema fue muy grave porque en determinadas Facultades se concentraban estos alumnos, alcanzando un porcentaje de hasta el 30 por ciento de sus efectivos escolarizados. Los estudiantes «rechazados» como no podían hacer la carrera que deseaban en primera, segunda y hasta, en determinados casos, en tercera opción, cursaban estudios lentamente en la carrera asignada, o bien abandonaban acompañados de sentimientos de frustración, e incluso depresiones muy graves (Latiesa, 1982, 1992a).

Desde el punto de vista de la demanda, se observa otro fenómeno, cuando menos preocupante, como consecuencia de la aplicación del *numerus clausus*. Nos referimos a la presión que sufren los estudiantes en su elección de carrera teniendo en cuenta la limitación por la nota obtenida en secundaria. Las investigaciones realizadas, en torno a las décadas de los 50 y 60, ponían de manifiesto que los estudiantes consideraban sobre todo sus gustos personales para elegir carrera y no hacían ninguna alusión a la profesión. Sin embargo, a partir de la década de los 70, la nota y las posibilidades de obtener empleo influían mucho más en la elección, pasando la vocación a un segundo plano (Latiesa, 1989). Pero elegir sin vocación, por un mero cálculo de inversión, tiene sus costes, especialmente en términos de insatisfacción. Así, un estudiante con media de nueve no puede desperdiciar su ventaja y, dado el problema del paro y la escasez de puestos laborales, observa que muy pocos pueden hacer determinadas carreras que están en las primeras posiciones del ranking, basado en la nota de acceso, y elige una de ellas. Ahora bien, nada tienen que ver las asignaturas que se va a encontrar en la titulación escogida con las asignaturas de secundaria en las que obtuvo un nueve. Y lo que es peor, desde el punto de vista profesional, hay carreras que sin vocación no se pueden estudiar y, desde luego, no se deben ejercer. Este ha sido el caso de muchos estudiantes que eligieron Magisterio: tenían buenas notas, lo que les situaba en una situación de privilegio, y además, en el ranking esta carrera tenía salidas profesio-

nales; los problemas para muchos vinieron después, sin vocación, cuando tuvieron que ejercer y aparecieron las «depressiones» y la imposibilidad de dar las clases.

Las consecuencias de la regulación a la entrada son que la Universidad se dicotomiza en básicamente dos tipos: aquellos centros con una clara orientación profesional establecen *numerus clausus* sobre la base de las notas de acceso; por el contrario, aquellos centros que capacitan para profesiones más difusas, y que carecen de una clara orientación profesional, tienen sus puertas abiertas para el estudiante de masas, que utiliza la Universidad con fines culturales, sociales o intelectuales, y que prefiere cursar estudios aunque no sean rentables, ya que el paro es considerado como menos atractivo. Y como se reconoce en la jerga popular: «con el título no se tiene casi nada, pero sin el título nada en absoluto».

En la década de los ochenta culmina este proceso en un sistema universitario centrado en la selección y la jerarquización. Como consecuencia, la Universidad ha conocido transformaciones profundas,

pasando de ser un bloque homogéneo a ser un conjunto fuertemente diferenciado y jerarquizado; actualmente podemos encontrar tres modelos en las Facultades: a. profesionalizadas, b. volcadas en la investigación y la ciencia y c. las que dispensan una cultura más general (Latiesa, 1992a: 4).

De esta manera, se observa que se cumplen las tres funciones que Ortega y Gasset establecía para la Universidad —cultura, profesión y ciencia—, si bien estas funciones son asumidas por distintos centros universitarios. Así, algunas Facultades se especializan en la profesión, otras en la investigación y otras, desorientadas, no saben muy bien si dirigir sus planes de estudios al mercado laboral, o ser leales a su propia esencia de formación generalista basada en la cultura.

El término de «enseñanza superior de masas» ahora tan solo se debería de aplicar a determinadas Facultades de Letras y Ciencias Sociales, porque el proceso general que describíamos de incremento de matriculados, disminución del esfuerzo estudioso, bajos rendimientos académicos y el alargamiento de los años de escolaridad, se concentra actualmente en estos centros con acceso abierto y con menor orientación profesional.

Como consecuencia del decremento demográfico, a partir del año 2000, en España y la mayor parte de los países de la OCDE, disminuyen las escolarizaciones en la enseñanza superior. Así, el decremento se estima alrededor del 1,5 por ciento anual hasta el año 2005. Por otra parte, la oferta de titulaciones, que comenzó a crecer espectacularmente a partir de la década de los ochenta, continúa en el siglo XXI. Se da, por tanto, la paradoja de un aumento del número de titulaciones frente a una disminución de la demanda en todos los estudios, excepto en los estudios técnicos. Esto ha supuesto cambios favorables, como han sido, desde el punto de vista de la

demanda, mayor capacidad para la elección de estudios y, desde el punto de vista de la oferta, mayor concentración de recursos públicos.

Ante el proceso descrito, no es difícil adivinar qué carreras están en crisis actualmente y ven descender vertiginosamente el número de alumnos. Las carreras afectadas son lógicamente las que no tienen un perfil profesional y, por tanto, no suponen una buena inversión. En concreto, se trata de determinadas titulaciones de Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales. Y es que, como todos sabemos, está en crisis pensar, reflexionar, tener un conocimiento amplio y general. Del mismo modo, obtener un nivel cultural elevado está devaluado, por el factor instrumental que prima la utilidad.

No obstante, sería conveniente considerar que, además de las ventajas económicas, existe otro aspecto positivo, al que pocas veces se hace referencia: las ventajas culturales. En efecto, los estudios universitarios también son rentables culturalmente, porque permiten adquirir un nivel de preparación para la vida elevado, un gusto por el conocimiento, la reflexión y el discernimiento. Así, el incremento del capital cultural de un país tiene incidencias positivas en todas las esferas sociales y políticas. Y no olvidemos que en España este objetivo de incrementar el contingente de estudiantes a todos los niveles ha sido el producto de una política de igualdad y justicia social desarrollada explícitamente a partir de la consolidación de la democracia.

Al comenzar el nuevo milenio, el resto de los factores continúan por el momento manteniéndose, especialmente la percepción de la degradación de las expectativas profesionales y la selección en el acceso, si bien, y como es lógico, al decrecer la demanda y seguir aumentando la oferta, el panorama se presenta más positivo de cara al futuro.

Pero también otras consideraciones y presupuestos que facilitaron la expansión universitaria actualmente se están cuestionando. Me refiero a la creencia de que la enseñanza superior era la clave para la igualdad social o el crecimiento económico. Sin embargo, en la mayoría de los países se da ahora menos prioridad a estos objetivos de igualdad y progreso que en los años sesenta, quizás debido, por una parte, a que éstos ya se han visto parcialmente cumplidos, y por otra, a que nos enfrentamos a una crisis económica.

Asimismo, se están cuestionando los bajos rendimientos estudiantiles, como ha puesto de manifiesto la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2004). Entre los objetivos fijan el promover la reducción del elevado índice de abandono de los estudios, la duración de algunos estudios y la inadecuación entre la oferta y la demanda respecto al mercado de trabajo. También se reconoce la elevada dispersión que existe en el sistema universitario entre cargas docentes y productividad investigadora existente en las diversas Universidades, departamentos y personas.

2. UNA MIRADA A LA EVOLUCIÓN DE LA SOCIEDAD Y SU RELACIÓN CON LA UNIVERSIDAD (1960-2007)

El pensamiento no es la realidad única y primaria, sino al revés: el pensamiento, la inteligencia son una de las reacciones a que la vida nos obliga y tiene sus raíces y su sentido en el hecho radical, previo y terrible de vivir. La razón pura y aislada tiene que aprender a ser razón vital.

José Ortega y Gasset: *Conferencia con motivo del cuarto Centenario de la Universidad de Granada*, 9 de octubre de 1932.

Se ha producido a lo largo del siglo xx un desplazamiento del «ser» al «tener», en términos de Erich Fromm. Se pierde el sentido de la existencia a favor del sentimiento de la tenencia. Pero lo más grave es que este proceso transcurre a nivel global, la globalización se efectúa sobre el «tener», no sobre el «ser». Así, después de la Segunda Guerra Mundial, se ha puesto más el acento sobre los medios que sobre los fines y en consecuencia están en auge las técnicas y las tecnologías (Lyotard, 1994).

Durante el siglo xix, la inteligencia, y la razón eran los impulsores de la Universidad; sin embargo, el siglo xx se centra en los aspectos más materiales, destacando la voluntad y el hacer; porque al hombre de este siglo no le

interesa «la idea de las cosas, sino que quiere las cosas mismas» (Ortega y Gasset, 1983:178). Ahora bien, continúa describiendo Ortega en sus reflexiones, llevado a sus últimas consecuencias, este proceso «explosionaría» y vendría a continuación la «razón vital».

El avance técnico es la impronta de la segunda mitad del siglo XX, así como el materialismo y el voluntarismo que llevan a la acción sobre el mundo circundante. A la naturaleza se la doblaga en una carrera de dominio volitivo sobre el mundo y se cometen abusos sometiéndola a nuestra voluntad; o lo que es peor, se vive al margen de la misma, sin tenerla en cuenta, como si nosotros no fuéramos naturaleza, como si no fuésemos animales que viven en el mismo medio que el resto de los animales y nos alimentamos y respiramos de él. También la presión demográfica actúa a favor de este proceso de agotamiento de los recursos y degradación medioambiental. Pero, en cualquier caso, la «explosión» está ocurriendo y nada hacemos al respecto, tan solo espero y deseo que el siglo XXI permita, después de los desastres a los que estamos asistiendo, que el hombre recapacite, rectifique y asuma una filosofía del ser íntegro e integrado en el medio en que vive, en el sentido expresado de la «razón vital».

Los pronósticos de Ortega han sido certeros: frente al mundo de las ideas del siglo XIX, nos encontramos con el mundo de la materia del siglo XX y quizás, por fin, en el siglo XXI las ideas se unan a la existencia y se logre conjugar, en la sociedad y en la Universidad, la razón y la experiencia vital. Porque las ideas sin el mundo de la

experiencia son estériles, al igual que la experiencia sin la interpretación de las ideas es vacía. Del mismo modo que la tierra, al mezclarse con el agua, genera frutos; las ideas como las teorías son herramientas heurísticas, nos dicen lo que hay que buscar y dónde hay que buscar (Beltrán, 1980); ahora bien, deben mezclarse con las observaciones empíricas para crear la «razón vital».

Pero también Unamuno hizo a este respecto pronósticos acertados. Así, frente a la razón y el optimismo de lo que se denominó «edad moderna» y que se caracterizó por su fe en el progreso, aparece una sociedad con unas características bien distintas:

Sí, sí, lo veo: una enorme actividad social, una poderosa civilización, mucha ciencia, mucho arte, mucha industria, mucha moral, y luego, cuando hayamos llenado el mundo de maravillas industriales, de grandes fábricas, de caminos, de museos, de bibliotecas, caeremos agotados al pie de todo esto, y quedará ¿para quién? ¿se hizo el hombre para la ciencia o se hizo la ciencia para el hombre? (1938:15)

Otros autores más recientes escriben sobre la sociedad postmoderna y evidencian esta crisis ante la obra realizada. Así,

el optimismo inicial ha degenerado en cansancio, pesimismo y frustración. El hombre moderno se siente hoy demasiado débil para llevar sobre sus hombros el peso del

mundo que su propia exaltación ha cargado sobre él» (Gahona, 1994).

Los ideales de Progreso y Razón que se generaron con la Ilustración, y que tuvieron su continuidad en la denominada época moderna, entran en crisis frente a otros como el hedonismo y el consumo.

Las nuevas tendencias sociales detectadas se etiquetan como «sociedad postmoderna» en términos de Toynbee, o «sociedad postindustrial», según el término que acuñara en 1974 el sociólogo norteamericano Daniel Bell. Posteriormente, numerosos escritores han descrito las características de esta nueva sociedad (Toynbee, 1970; Docherty, 1993; Norris, 1993; Touraine, 1993; Lyon, 1994; Lyotard, 1994; Bertens, 1995; Jameson, 1995,1996; Connor, 1996; Eagleton, 1996).

Si tuviéramos que poner una fecha en este paso de la modernidad a la postmodernidad, tendría que ser a partir de la «Revolución del 68», ya que allí se generaliza a nivel intelectual la idea de finalizar una época:

fin del humanismo, fin de la historia, fin de la metafísica hegeliana, fin del marxismo, fin del racionalismo, en una palabra, fin de la modernidad (Castro, 1994: 42).

Ahora bien, es a partir de la década de los ochenta cuando, en todos los ámbitos de los países occidentales, se habla de la sociedad de la opulencia, de la informática, de la tecnología, cibernética y telemática. Por ello,

se ha etiquetado a esta época como «sociedad del relativismo», «sociedad del espectáculo», «sociedad del ocio», «era de la electrónica», «de la información», «de la impersonalidad», etc. Aparecen, en términos de Lather (1992) y Rodé (1994), nuevos valores de las personas a las que caracterizan como cínicas, desconfiadas y fragmentadas, con componente esquizoide, y que buscan la felicidad en la satisfacción inmediata y en los aspectos lúdicos.

Pero la verdad es que si el hombre occidental no fuera así en esta época ¿cómo podría sobrevivir a la miseria de la mayor parte del planeta y a la opulencia en la que él vive? ¿cómo podría ver la televisión mientras lapidan mujeres, estallan bombas o los niños se mueren de hambre? ¿cómo podría ir de vacaciones y disfrutar del lujo mientras a su alrededor se agolpan las chabolas y las personas que sobreviven de basuras? Evidentemente las personas que viven en los países de nuestra órbita cultural no podrían ver todo esto si no fuera por estos nuevos valores que actualmente la sociedad sustenta.

Frente a este nuevo hombre postmoderno no tiene mucha cabida el humanismo, y aparece el «irracionalismo», la «enajenación» del sujeto, que acaba con el proyecto ilustrado de Europa y sus objetivos de universalidad, progreso y autonomía de la ciencia. Y nos encontramos en palabras de Minc con lo siguiente:

Tierras desconocidas, poblaciones desconocidas, fenómenos sociológicos desconocidos: ¡qué extraño desenlace

para un siglo que pretendía conocerlo todo, dominarlo todo y someterlo todo a la razón! (1994: 114).

En el ámbito cultural, no existen verdaderos debates, no existen controversias de ideologías, ni reflexiones, ni razonamientos. Es decir, parafraseando a Ortega, el hombre del siglo xx «hace y tiene», pero no se interesa por la razón. El eclecticismo se ha apoderado de la sociedad y, también cómo no, de la Universidad, que aprueba sin valorar y sin escuchar. «Todo vale» equivale a aceptar sin entender, simplemente para hacer uno mismo también lo que quiera. Y es que, en efecto:

La rapidez y la mutación constante de la vida, la veloz cultura de la imagen, (...), la existencia sumergida en la fútil banalidad y en la mediocridad desmedida; no parece que estamos precisamente en una época que valore el esfuerzo, la vocación. El mundo postmoderno no se caracteriza precisamente por la capacidad de reflexión, más bien se distingue por la precipitación; es como si el hombre actual no parase de moverse entre las cosas, y cuando se cansara, las pusiera en movimiento. (Bautista Vallejo, 2005: 58).

Pero también en el campo de las Ciencias denominadas puras se ha dado este proceso:

La demostración de Poincaré de que las ecuaciones de la mecánica clásica no permiten la predicción determinista

del comportamiento de sistemas incluso mínimamente complejos; la superación de la física de Newton con la teoría de la relatividad; y, por último, la revolución de la mecánica cuántica, que introduce un principio de indeterminación en el mismo corazón de la física, han llevado al hombre contemporáneo a una desconfianza casi total en el poder de la razón. (Gahona, 1994: 285).

Estos principios de la postmodernidad se plasman en todos los niveles: social, cultural, económico, ético, científico, moral, etc. Y ¡cómo no!, en la Universidad es evidente que ha tenido cabida, centrándose en los aspectos más burocráticos y carentes de sentido. Pero, como todos sabemos, la burocratización enfatiza los aspectos formales y prima lo superfluo, no se interesa por comprender tan solo por hacer de acuerdo a unas normas. Conocer las normas, las reglas, es la clave para tener éxito, independientemente del sentido de las mismas. No nos preocupa saber para qué sirven, ni a quién sirven, lo importante es adaptarse a ellas y realizar lo que hace la mayoría con el fin de no comprometerse.

La singularidad se ha perdido, nadie quiere destacar, es más, es necesario conocer qué es lo que hacen los demás para no desviarnos de la norma. Creo que la descripción de Bautista Vallejo es acertada, aunque tal vez un poco apocalíptica:

Pensamiento débil, convicciones sin firmeza, asepsia en sus compromisos, indiferencia *sui generis* hecha de curiosi-

dad y de relativismo a la vez; cuya ideología es el pragmatismo, su forma de conducta la vigencia social, lo que se lleva; cuya ética se fundamenta en la estadística, sustituta de la conciencia; su moral, repleta de neutralidad, falta de compromiso, queda relegada a la privacidad, con un cierto temor a salir en público dada la poca consistencia de sus puntos de vista y convicciones. (2005: 63).

Pero no se trata de una norma que como la ley impida los abusos, sino de la norma de la moda estadística, de lo normal. Es más, los abusos se presencian casi como un espectáculo: atonía, desinterés, clases que no se imparten, clases a las que no se asiste, disputas, murmuraciones, palabras altisonantes, copias de autores y de Internet sin referenciar, etc. Se ve pero no se hace nada, y lo que es peor, ni siquiera escandaliza al que lo presencia. Se trata de un espectáculo que a nada obliga, que en nada implica y que no nos atañe, al igual que ocurre con las noticias «indiscretas», «suculentas» y «atroces» de la televisión.

No interesa el contenido, sino la forma, no interesa lo que se publica, sino dónde se publica, no interesa saber qué se está debatiendo en el departamento, sino si las preguntas que se hacen son legítimas. Se trata de un eclecticismo pernicioso, de una carrera vertiginosa sin rumbo, sin contenido. La enajenación de las personas que trabajan como profesores y alumnos en la Universidad es evidente, así como la segmentación y la especialización que impiden que seamos sujetos. Nuestra acción

es fragmentaria sin entender qué sentido tiene para la globalidad. Frente al trabajo, el esfuerzo, la razón y la vocación, los valores imperantes ahora son la permisividad —aunque es más bien indiferencia—, el eclecticismo, el materialismo, el hedonismo, el consumismo, la ausencia de fines y el relativismo.

En la época postmoderna universitaria la tendencia es «no trabajar con la razón». La praxis es lo que impera, así como la confección del currículo basado en el ranking de las revistas dónde publicar. Se escribe citando a todos los autores, cimentando todos los conocimientos según las fuentes, pero se piensa muy poco. La labor de rumiante, de razonar, de reflexionar para comprender la realidad no impera y esto constituye un grave problema de cara al futuro.

Al finalizar el siglo xx, y como resultado del proceso de desarrollo y democratización educacional, nos encontramos que una de las características más sobresalientes ha sido el incesante incremento del conocimiento y las tecnologías. De tal manera que el ser humano ha alcanzado cotas muy altas de elaboración y reelaboración de los saberes. Su vida cotidiana es mucho más compleja porque canaliza una ingente cantidad de información y lógicamente para ello ha tenido que estar mucho más instruido. Así, para los nueve países más desarrollados, entre 1970 y 1990 la tasa de trabajadores que disponen de un nivel de educación alto casi se ha duplicado y supone un tercio de la población activa (Baró, Bricall, y otros, 2000)

En este proceso la Universidad ha tenido un papel fundamental. Frente al universitario de élite del pasado, que accedía a una parte limitada de conocimientos y cuyo porvenir profesional estaba asegurado independientemente del esfuerzo, nos encontramos en la actualidad con universitarios que tienen que competir en un mercado laboral con altos niveles de formación y diversidad; que deben manejar una enorme cantidad de información y conocimientos y por lo tanto dominar la informática y la telemática; que deben ampliar y diversificar enormemente su preparación, y conocer otras culturas y formas de hacer las cosas; que desarrollan la capacidad y la independencia en la búsqueda de datos y fuentes por medio de Internet, y se comunican con diversos lugares de la Tierra por este medio.

Como ven es una labor de titanes. De hecho, las personas mayores no alcanzan a dominar esta complejidad ni a sintetizar esta variedad de conocimientos teóricos y aplicados disponibles. Y esto lógicamente ha sido producto de estos años de democratización de la Universidad, así como de la elevación del nivel cultural y de la diversificación y ampliación de las titulaciones en la enseñanza superior. Se comprueba una vez más de esta manera la correspondencia entre la sociedad y la Universidad.

A modo de ejemplo podemos citar la enorme cantidad de información que es capaz de procesar un ordenador en las encuestas sociales y que, por tanto, amplía la capacidad de análisis, relación y discernimiento. Sin el pro-

cesamiento de la información que permiten los ordenadores no habiéramos alcanzado a describir grandes grupos como se está haciendo en el campo sociológico. Estos instrumentos han posibilitado la obtención de las estadísticas correspondientes (porcentajes, medias, medianas, tablas de contingencia o regresiones), para determinar la influencia de las variables y la descripción y explicación de los fenómenos. De esta manera se pueden resumir *inputs* de 3.000 ó 4.000 encuestas, lo que sería impensable si se tuviese que realizar manualmente.

La utilización de Internet ha venido a reforzar el proceso de democratización en la educación, ya que contribuye a la igualdad de oportunidades mediante el acceso de todas las capas sociales a la información. Por otra parte, se ha ganado flexibilidad en el tiempo y el espacio, así como independencia de las personas para obtener y buscar información. Como consecuencia, ahora el problema no es obtenerla, sino que, por el contrario, el problema es el exceso y la saturación, es decir, ser capaces de seleccionar la información relevante.

La sociedad actual de la informática y la telemática comienza su andadura a mediados del siglo XX con los ordenadores y se desarrolla de forma vertiginosa hasta nuestros días. El incremento ha sido espectacular: en 1950 existían 15 ordenadores y al finalizar el milenio la cifra ascendía a 579.000.000 (Correa y Guzmán, 2005). No obstante, este proceso se encuentra en los comienzos; de hecho, los internautas representan tan solo el 5 por ciento de la población mundial en la actualidad. Es

de esperar fuertes incrementos en el número de usuarios en los próximos años. Sociológicamente el fenómeno es trascendental porque Internet constituye la base tecnológica de nuestras comunicaciones y relaciones sociales, en una sociedad denominada Red por Castells (2001).

Algunos autores piensan que es más apropiado referirnos a la sociedad del conocimiento, debido a que la información proporciona datos, pero el conocimiento permite dar el significado a esos datos. Y lo cierto es que las cifras no hablan por sí solas, se tienen que interpretar y adquirir valor y sentido para ofrecer significados. Sin embargo, diversos autores opinan que la simple recepción de información que proporciona la Red, no implica que se haya efectuado análisis y, por tanto, que se alcance el conocimiento. Asimismo, debemos de preguntarnos sobre la credibilidad de la información y la forma en la que ésta ha sido obtenida.

La sociedad postmoderna se cuestiona el saber científico que proporciona la enseñanza superior, y se considera que esta forma de conocimiento no posee mayor legitimidad que cualquier otra (Colom y Mélich, 1995). Si a esta crisis se le une la presencia y el poder de los medios de información de masas y el incremento de la capacidad de acceso a la información que proporciona Internet, se puede comprender el comportamiento que existe en la sociedad de no dudar de las fuentes y no dar importancia a las formas en que la información ha sido obtenida. Y sin embargo, como todos sabemos, en la Universidad la contrastación de las fuentes, la búsqueda de la verdad,

así como el método apropiado para descubrirla, suponen los principios básicos que garantizan la credibilidad de la información.

Pero independientemente de estas cuestiones, el proceso es imparable y lógicamente afecta a la Universidad. En todos los campos del saber las nuevas tecnologías están multiplicando los conocimientos. Y evidentemente nuestros universitarios aprenden las mismas incluso con mucha mayor facilidad que los propios profesores, ya que se han criado con las nuevas redes técnicas disponibles en la sociedad. En el siglo XXI aquella persona que no maneje estas técnicas será descrita como analfabeta, en los mismos términos que en el siglo XX era analfabeto el que no sabía leer y escribir.

Este desarrollo de las nuevas tecnologías implica en palabras de Correa y Guzmán, que el futuro de la educación se va a ver afectado desde sus cimientos:

las antiguas categorías (escuelas, Universidades, bibliotecas, profesores, estudiantes, etc.) dejan de tener sentido en la sociedad del hiperaprendizaje, un universo de nuevas tecnologías que poseen e incrementan la inteligencia,..., en la que el aprendizaje está en todas partes, para todo el mundo y a cualquier momento (2005: 225).

3. UNA MIRADA AL FUTURO

El conocimiento es una forma de amor y también una forma de acción, la única quizá que podamos ejercitar sin remordimiento en los días que corren; la única cuya responsabilidad esté en proporción con nuestras fuerzas.

María Zambrano: *Pensamiento y poesía en la vida española*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

A lo largo de la descripción que hemos efectuado sobre la Universidad y la sociedad, observamos que existen algunos problemas latentes, con sus consiguientes riesgos, pero también nuevas oportunidades. Para examinar su desarrollo y la posible evolución que tendrá durante el siglo XXI, vamos a definir en primer lugar lo que *la Universidad es*, estableciendo sus funciones y sus fines, y en segundo lugar, nos referiremos a los *riesgos y oportunidades* que se presentan para el nuevo milenio.

He establecido este orden en la exposición con el fin de identificar las funciones que en mayor medida serán preponderantes en el futuro, así como el modelo de Universidad que probablemente se desarrollará. Hacer explícitas estas cuestiones básicas, así como la realidad de lo que existe y algunas de las tendencias que se observan en términos de oportunidades y riesgos, puede contribuir a un mayor conocimiento con el fin de dirigir la Universidad hacia lo que realmente queremos conseguir y acercarnos al ideal de nuestra sociedad.

3. 1. LO QUE LA UNIVERSIDAD ES

Para poder atisbar el futuro de la enseñanza superior, hemos de comenzar por los orígenes, volver a recordar lo que debe ser la Universidad, sus funciones, su esencia, sus objetivos, para no perder el rumbo. De esta manera podemos establecer por comparación algunas de las direcciones que nuestra Universidad está tomando en el siglo XXI.

En lo que se refiere a las funciones de la Universidad es de común aceptación el planteamiento de Ortega y Gasset:

Se entenderá por Universidad *stricto sensu* la institución en que se enseña al estudiante medio a ser un hombre culto y un buen profesional (1983: 73).

Es decir, su función fundamental es formar culturalmente y profesionalmente a las personas para que puedan ser ciudadanos capaces y reflexivos. De tal manera que la Universidad debe proporcionar buenos profesionales, médicos, abogados, traductores, etc. Pero también debe aportar la formación para la vida que da la cultura:

conocer el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee. Mejor: el sistema de ideas desde las cuales el tiempo vive (...), el repertorio de nuestras efectivas convicciones sobre lo que es el mundo y son los prójimos, sobre la jerarquía de los valores que tienen las cosas y las acciones (1930: 62).

Ahora bien, en segundo lugar añade este autor dos aspectos más, ciencia y sociedad. La Universidad necesita el contacto con la ciencia para no anquilosarse, así como la investigación científica con el fin de aportar soluciones a los problemas planteados en la sociedad; pero, al mismo tiempo necesita el contacto con la sociedad en la que se inscribe, con el presente de la vida pública en la que vive; y esto en un doble sentido, ya que «también la vida pública necesita urgentemente de la intervención en ella, de la Universidad como tal» (1983: 77).

Las tres primeras funciones —cultura, profesión y ciencia— han gozado de una aceptación general como objetivos a lo largo de la historia de la Universidad. Ahora bien, considero que no se ha enfatizado suficientemente la cuarta función de relación con la sociedad. La sociedad, sin embargo, es clave en el desarrollo de la Universidad, ya que ambas están en constante diálogo: exigiéndose y donándose servicios mutuos. Y concretamente en la actualidad, las relaciones son múltiples: la Universidad da a conocer sus hallazgos por medio de la extensión universitaria, la sociedad está presente en la Universidad por medio de los Consejos Sociales y ambas mantienen relaciones institucionalizadas mediante la Fundación Universidad-Empresa.

Pues bien, es evidente que todas estas funciones «idealmente» las debería cumplir la enseñanza superior. Ahora bien, ¿qué está ocurriendo realmente?, ¿se están sentando las bases para que se cumplan?, ¿se cumplen todas las

funciones?, ¿se priman en mayor medida algunas?, ¿cómo se desarrollan?

La respuesta es que desde los orígenes de la Universidad ha existido heterogeneidad en sus funciones, primando unos aspectos u otros, dependiendo del modelo vigente en cada país. En consecuencia, existe gran variabilidad en el mundo sobre lo que la Universidad es: en unas se prima la ciencia y el desarrollo científico, en otras la especialización; unas basan la enseñanza en el estudiante, otras en los profesores; unas implican casi exclusivamente financiación pública, mientras que otras permiten una apertura mayor a la financiación privada; unas dependen exclusivamente del Estado y otras no, etc.

Así pues, existe diversidad en el tiempo y en el espacio respecto a privilegiar unas u otras funciones, dependiendo fundamentalmente de lo que la Universidad es y representa en cada sociedad, país o comunidad. No obstante, para ofrecer mayor claridad y determinar algunos de los rasgos más sobresalientes de las diferencias por países podemos definir cuatro modelos básicos (Rodríguez Rojo, 2000: 87):

- 1) El sistema universitario que rige en Francia, España y los países latinos es el modelo napoleónico. La Universidad es una institución pública dependiente de la Administración Central y con financiación del Estado. Se basa esencialmente en el profesor y su enseñanza, si bien la investigación tam-

bién se podría considerar incluida como otra de sus funciones.

- 2) El sistema universitario de Inglaterra, Estados Unidos, Australia, etc., es el modelo anglosajón. Se basa esencialmente en el desarrollo del alumno, por lo que las tutorías adquieren gran importancia. Se fundan los *Colleges* universitarios con el fin de fomentar en los estudiantes el espíritu de convivencia y hacer un seguimiento del avance académico.
- 3) El sistema alemán es conocido como el modelo de Humboldt. Se basa en la ciencia experimental que desarrollan los profesores de manera autónoma y desinteresada. En este modelo la Universidad debe ser libre y autogeneradora de ciencia.
- 4) El sistema de los países del Este, y que ha regido hasta la caída de la URSS, se basa en una Universidad tutelada por los ministerios. Las carreras están muy especializadas y la investigación no forma parte de sus funciones.

Se trata de una clasificación orientativa de diversos perfiles bien delimitados que plantea problemas. No obstante, para los propósitos de esta exposición es idónea, porque el objetivo no es profundizar en las características de estos cuatro modelos, ni elaborar una comparación de sus diferencias y semejanzas, y tampoco tratar de identificar la existencia de los mismos en las diversas Universidades. En realidad, cualquier clasificación coherente nos sería útil, ya que el objetivo es mucho más

simple; consiste en demostrar que ninguno de los modelos se da en estado puro y cada sistema universitario concreto tiene implicaciones y connotaciones de alguno, o de todos ellos. En consecuencia, la coexistencia de estos cuatro modelos nos permite afirmar que hoy como ayer la Universidad ha sido muy diversa en la misma medida que lo son las sociedades en las que se inserta.

Se deduce de lo expuesto que todas las funciones que «idealmente» debería cumplir la Universidad, no se cumplen en ninguna íntegramente. Pero, si consideramos ahora Universidades concretas correspondientes a uno de los modelos que hemos especificado, también hay diferencias notables según los centros. A modo de ejemplo, podemos fijarnos en la Universidad de Granada, correspondiente al modelo de Universidad latina que prima en la enseñanza el papel del profesorado. Pues bien, algunas Facultades se orientan más a la ciencia y al desarrollo científico, otras a la enseñanza especializada de una profesión, otras hacia el incremento de un área de la cultura. Unos centros tienen fuertes relaciones con la sociedad granadina respecto a la investigación y los resultados de sus indagaciones, otros mucho menos. Pero es que además, como en algunas titulaciones se está llevando a cabo la reforma piloto de la Convergencia Europea, se ha trasmutado de modelo centrándose en la actualidad en el aprendizaje personal del alumno, mientras que otras siguen con el modelo tradicional.

Como todos sabemos, las posibilidades están abiertas y el cambio social y, en este caso, educacional también. Esto quiere decir que en el futuro seguirá pesando el

bagaje de los modelos establecidos y asentados a lo largo del tiempo y que los cambios parecen orientarse de uno a otro modelo. Esto significa que hoy como ayer, y supongo que será también mañana, seguiremos primando una u otra de las funciones, configurando de esta manera determinadas combinaciones de los modelos, pero difícilmente se podrán integrar todas las funciones simultáneamente y mucho menos todos los modelos existentes en la enseñanza superior.

Partiendo de la premisa de que todo en la vida es cuestión de elección, la pregunta que procede es hacia dónde vamos nosotros, cuál es nuestra elección de cara al siglo XXI. Podemos atisbar que la tendencia en el marco de la denominada «globalización», es que todos vamos a converger hacia uno de los modelos, aunque lógicamente con connotaciones específicas o configuraciones determinadas en cada lugar. No es difícil adivinar cuál va a ser el modelo. Se trata del anglosajón. Las razones pueden ser múltiples, pero quizás la primacía política y económica de los países anglosajones hace que consideremos que es un modelo idóneo. Otra posible razón es que este modelo está más acorde con el desarrollo mundial de las nuevas tecnologías y telemáticas. En efecto, el acceso a la información por medio de Internet en todo el mundo implica una autonomía y flexibilidad mayor del alumno en sus procesos de aprendizaje, y en consecuencia un tipo de enseñanza que se base principalmente en el estudiante y no tanto en las clases magistrales del profesor.

Se podría criticar esta tendencia indicando que se trata de una globalización en la que el sistema francés, latino y también el español se adaptan al anglosajón, y es cierto. Esto es exactamente lo que está ocurriendo en el ámbito internacional, ya que también en otros países han comenzado los movimientos en esta misma dirección. Pero esta globalización educacional en la que el proceso consiste en adaptarse al modelo inglés, norteamericano y también vigente en otros países del norte de Europa, puede ser una ocasión positiva para corregir algunos «malos usos» de nuestro sistema. Y digo puede ser, ya que no debemos olvidar que son muchos siglos de aplicación de otro modelo, como para pensar que de «un plumazo» podemos asumir el nuevo. En todo caso, cualquier modelo es adecuado si está en consonancia con su sociedad y cumple con los mínimos esenciales de la institución universitaria.

La Declaración de Bolonia de 1999 favorece el desarrollo global de Europa frente a Estados Unidos, adoptando el modelo universitario de este país y cambiando en consecuencia numerosos aspectos de la enseñanza que se venía desarrollando en países como el nuestro. Así pues, se da la paradoja de que aunque se adopta el modelo de Universidad anglosajón, se diseña con los objetivos de fortalecerse frente al mismo. Para ello se potencia Europa como sociedad del conocimiento que acepta la diversidad cultural y lingüística de los países miembros. Las bases, no obstante, ya se habían creado mediante un Espacio Europeo de investigación y formación a partir

de la década de los setenta y de movilidad ocupacional y estudiantil a partir de la década de los ochenta.

La sociedad tiene en cada época, en cada país, la Universidad que le corresponde, que no siempre coincide con la elegida o la pensada. Una sociedad, por ejemplo la actual, que no reflexiona, que mira para otro lado para no ver los desastres que se están produciendo en la evolución del mundo, que sobrevive a su radical desgracia de tener todo y no tener lo principal que es a uno mismo, exige a la Universidad que haga lo mismo e incluso vaya por delante de su carrera: que desarrolle más tecnologías para hacer la vida más fácil y con menos trabajo, que desarrolle más técnicas para hacer las cosas más veloces. De esta forma la sociedad tendría más tiempo para el ocio.

Sin embargo, la Universidad puede a su vez obligar a reflexionar sobre este proceso y recordar que las civilizaciones caen, se derrumban cuando llegan al exceso, cuando se revuelcan en su triunfo, cuando se dedican sólo al festejo. Porque lo cierto es que independientemente de que la Facultad sea de Letras o de Ciencias, de Arte o de Técnica, la esencia de lo que representa la Universidad y de las aportaciones que puede hacer a la sociedad son similares. Se refieren a la capacidad para entenderla, para interpretarla, para razonar sobre las experiencias, es decir, en términos de Ortega, para conocer el sistema de ideas y convicciones de su tiempo. Todo ello unido a la capacidad crítica, de discernimiento y juicio, y a la capacidad analítica, que posibilita la descomposición en partes y la integra-

ción global, nos permiten afirmar que la Universidad tiene mucho que aportar a la sociedad de nuestro tiempo.

En efecto, la Universidad tiene un doble papel, por una parte, asistir a las demandas que la sociedad le plantea y por otra, tiene la obligación de recordarle a la sociedad otros valores, otros principios. Porque no se trata de una película, es nuestra vida y la de nuestros hijos. Porque no podemos mantener toda la esperanza en que la técnica, la ciencia, las empresas punteras descubrirán otras fuentes de recursos —como pueden ser pastillas para comer o coches que funcionen con aire— para cuando se agoten los existentes. Nuestro deber como universitarios es también ofrecer posibilidades y resolver los problemas tan importantes que la sociedad nos plantea, a pesar de que pensemos que el proceso es irreversible y que la naturaleza protesta a su modo (maremotos, terremotos, huracanes, calentamiento global, etc.).

Y lo cierto es que parece que vamos cuesta abajo y no podemos parar hasta que no lleguemos a lo más hondo. Es como cuando uno se tira por un tobogán, cada vez va más deprisa y la única solución a la angustia y al vértigo que provoca es llegar cuanto antes al final. Pues esto es lo que está viviendo nuestra civilización. Ustedes dirán que la Universidad debería de advertir de todo ello, y lo hace. El problema es que la Universidad no está montada en los «coches de choque» o en la «noria», no, está también en el tobogán. De tal manera que si la sociedad pide más y más técnicas la Universidad se lo dará; si las empresas insisten en liberalizar y comercializar todos los

ámbitos, se tardará más o menos pero globalmente así será, porque las presiones son muy fuertes y los movimientos a favor casi imparable. En mi opinión, la Universidad del siglo XXI también contribuirá en esta carrera de agotamiento de los recursos a nivel mundial y de desarrollo escasamente controlado. En realidad estoy sorprendida de cómo ha resistido hasta ahora, quizás debido a que estaba en el comienzo del tobogán.

3. 2. OPORTUNIDADES Y RIESGOS DE CARA AL FUTURO

Es evidente que mantener un equilibrio es difícil y a lo largo de la historia de la Universidad se ha privilegiado en mayor medida alguna de las funciones y objetivos planteados. No obstante, en la actualidad existen valiosas oportunidades que nos permiten reconducir los sesgos y problemas acuciantes que acosan a la Universidad y aproximarnos al «tipo ideal» que demandan la sociedad y la institución. Del mismo modo, también existen unos riesgos latentes de entrometimiento de otras instancias o poderes en detrimento de la autonomía universitaria, o de privilegiar y potenciar algunas de las funciones en detrimento de otras.

En este apartado vamos a definir los riesgos y oportunidades que se encuentran en la realidad social y universitaria, y que se enmarcan en determinados procesos y tendencias prácticamente irreversibles de cara al futuro. Las *oportunidades* que vamos a describir son las si-

guientes: 1) En primer lugar, las posibilidades de relación entre la Universidad y la sociedad y su potenciación por medio de la cooperación con los Consejos Sociales, las relaciones Universidad-Empresa, la extensión universitaria y las prácticas. 2) En segundo lugar, el proceso de adaptación a los cambios tecnológicos y telemáticos permiten a la Universidad incrementar la creatividad, ampliar el conocimiento, renovar las formas de aprendizaje y la resolución de problemas. 3) En tercer lugar, el proceso de Convergencia Europea, ofrece grandes oportunidades de efectuar cambios sustantivos en nuestro sistema de enseñanza, así como la internacionalización del sistema universitario, el incremento de la movilidad y la integración de los títulos en un mercado laboral único.

Respecto a los *riesgos*, vamos a examinar los siguientes: 1) Primero, la posibilidad de pérdida de autonomía universitaria, tanto desde el punto de vista interno como desde el punto de vista externo. 2) Segundo, la tendencia que observamos a sobrevalorar las funciones de profesionalización e investigación científica, en detrimento de otras funciones que también tiene encomendada la Universidad. 3) Tercero, la liberalización del comercio de la educación y la posibilidad de que ésta se vea exclusivamente como un objeto que se puede comprar y vender. 4) Y cuarto, la tendencia a la sobrespecialización, que llevada a sus últimas consecuencias implica el riesgo de la fragmentación del conocimiento y la ausencia de referencias a lo global.

Conviene aclarar, no obstante, que los riesgos y las oportunidades que se definen no son conceptos estáticos, la clasificación en uno u otro concepto se basa en las tendencias que observo en la actualidad. A lo largo del siglo XXI los riesgos pueden devenir en oportunidades y, viceversa, las oportunidades en riesgos. Por esta razón, no se deben identificar automáticamente los riesgos con aspectos negativos y las oportunidades con positivos, ya que estas valoraciones no han orientado la clasificación que se lleva a cabo. Veamos algunos ejemplos que permiten confirmar estas ideas: a) La Convergencia Europea en principio se clasifica como una oportunidad para el futuro de nuestro sistema educativo; sin embargo, los riesgos durante su desarrollo e implementación son evidentes. b) Sobrevalorar la función de la Universidad como proveedora de profesionales especializados, se ha identificado como un riesgo, siempre y cuando se lleve a sus últimas consecuencias y caiga en el operacionismo. Ahora bien, puede ser una oportunidad el incentivar la búsqueda de la excelencia en la profesionalidad. c) Las relaciones entre la Universidad y la sociedad se han catalogado como oportunidad y, sin embargo, podría ser un riesgo si la Universidad solamente se dedicara a fines sociales y actuara obedeciendo ciegamente, sin crítica alguna, a las exigencias sociales.

3. 2. 1. *Oportunidades*

Vamos a examinar algunas de las oportunidades que están presentes actualmente en la enseñanza superior y que pueden permitir perfeccionar el sistema y llevarlo a cotas más altas de calidad y excelencia. Me refiero en primer lugar a las relaciones con la sociedad, así como la cooperación y las prácticas; en segundo lugar, al desarrollo y aplicación de las nuevas tecnologías y redes telemáticas; y en tercer lugar, al proceso de Convergencia Europea al que estamos abocados en el año 2010.

Respecto a todas estas oportunidades que se describen estarán implicados los profesores y los alumnos, pero también será fundamental el papel que va a representar el personal de administración y servicios. En efecto, es muy importante tener en cuenta al personal de administración y servicios, porque la Universidad española es de las pocas que tiene representantes de los tres estamentos en la composición de todos los órganos de decisión y muy especialmente en la elección del Rector. Por tanto, sin la implicación de todas estas personas difícilmente se podrán aplicar los cambios tan significativos que se acercan en la educación superior.

En lo que se refiere a los estudiantes, aunque son en mayor medida conocedores de los cambios que se acercan respecto a las nuevas tecnologías y la Convergencia Europea, precisarán hacer esfuerzos de formación y adaptación. Ahora bien, los trabajadores de la Universidad, profesores y no profesores, van a necesitar hacer un es-

fuerzo mayor para dominar, por una parte, las técnicas nuevas que constantemente se están renovando y por otra, para implementar un sistema de educación superior que va a requerir cambios notables en las secretarías, las bibliotecas y también inversiones en formación de técnicos especializados.

3. 2. 1. 1. Relaciones con la sociedad: cooperación y prácticas

Como hemos expresado, «la misión social de la Universidad» en términos de Ortega, constituye otra de las funciones de la enseñanza superior, que actualmente está teniendo una atención especial y brinda una ocasión magnífica para dinamizar al mismo tiempo la Universidad y la sociedad, en sus actividades de recepción y respuesta.

Las relaciones que se establecen con la sociedad constituyen un abanico de actividades que se han de potenciar, porque permite grandes oportunidades de no caer en el aislamiento, del que a menudo se acusa a la Universidad. Así,

se ha reprochado muchas veces a los universitarios de vivir en una torre de marfil, ajenos a las realidades del mundo que les rodea. Se les acusa de que construyen sus sistemas y forman sus opiniones sobre principios abstractos e irreales (...). Quizás hay bastante exageración en tales afirmaciones. Pero en todo caso, un contacto auténtico y continuado con la realidad social es el mejor camino para evitar tales riesgos (Latorre, 1964: 206).

El intento de acercamiento de la Universidad a la sociedad se produjo en Inglaterra de forma explícita en 1850, como respuesta de los universitarios a los daños y abusos producidos por la Revolución Industrial. En las Universidades de Cambridge y Oxford se generó un movimiento de extensión universitaria que pretendía llevar la Universidad a las masas. Posteriormente, muchos países han generado movimientos de extensión universitaria. En España, en sus comienzos, fue patrocinado por la Institución Libre de Enseñanza.

El desarrollo de la extensión universitaria a lo largo del siglo xx en España, nos permite afirmar que en el próximo milenio la Universidad seguirá actuando «como agente social decisivo en nuestra sociedad y cualquier política universitaria ha de considerar sus efectos sobre la sociedad misma» (Baró, Bricall, y otros, 2000: 27). De tal manera que la extensión universitaria, la cooperación y las actividades culturales constituyen grandes áreas de relación con el exterior. El objetivo general será la producción y difusión del conocimiento multidisciplinar y crítico, mediante la colaboración con instituciones públicas y privadas y la organización de actividades culturales, abiertas a todos los públicos y no reservadas solamente a los universitarios, con el fin de permitir la proyección social de la Universidad.

Así pues, nuestra época brinda la oportunidad de establecer una relación más fluida con la sociedad. Las Universidades se esfuerzan por llevar a cabo la cooperación con las empresas en materia de transferencia de conoci-

miento mediante los grupos de investigación. Asimismo, se han incrementado notablemente las prácticas que realizan los estudiantes en las empresas. Todo ello manifiesta un deseo de acercamiento entre el mundo del trabajo y la educación superior, que se refleja en los consejos sociales y la dimensión Universidad-Empresa. Si bien la tendencia es potenciar más esta relación.

Es muy importante desarrollar las relaciones con el entorno socio-cultural, la ciudad, las empresas; impulsar proyectos de cooperación al desarrollo, así como los promovidos por las Organizaciones no gubernamentales; la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades de voluntariado y acción social, cooperación al desarrollo, las relaciones Norte-Sur y en la solución de problemas de los sectores más desfavorecidos. Todo ello constituye un área con muchas posibilidades de expansión, pero que requiere una atención especial, y fundamentalmente por parte de determinadas titulaciones que son más idóneas para ofrecer ayuda en estos campos.

Los propósitos de las autoridades académicas apuntan hacia esta dirección. Así, las propuestas del *Informe Universidad 2000*, en lo que se refiere a esta cuarta función que hemos definido de relación entre la Universidad y la sociedad, son muy ambiciosas e implican: primero, estudiar los problemas y sugerir propuestas; segundo, intercambiar información; tercero, movilización de la sociedad; y cuarto, actuar de acuerdo a propuestas colectivas (Baró, Bricall, 2000: 80). Todo ello requiere contacto

con el entorno social de la Universidad, con las instituciones y los agentes sociales, así como la presencia de los mismos en los órganos de la Universidad, que por otra parte es una práctica común en Europa. Además, las Universidades deben destinar más recursos «para dar a conocer sus servicios y actividades a los agentes sociales que puedan estar interesados en ellas» (2000: 88).

Actualmente esta apertura al entorno social se está llevando a cabo, pero el *Informe* propone dar un paso más mediante un nuevo sistema de incentivos, que estimule en mayor medida la proyección hacia el exterior de las Universidades:

incentivos que favorezcan una mejor percepción de los problemas económicos y sociales en este ámbito y que sean capaces de decantar los suficientes recursos (de atención y de creatividad) para su solución (2000: 88).

Pero también la sociedad está inmersa en un proceso de desarrollo espectacular de las nuevas tecnologías y su creciente demanda social requiere un esfuerzo de adaptación de la educación superior. Para poder alcanzar la magnitud necesaria de desarrollo y afrontar las inversiones, habrá que trabajar en establecer acuerdos con instituciones. Asimismo, potenciar los esfuerzos en el diseño de programas de formación especializada para difundirlo a los estudiantes por medio de la Red, etc. A este tema, no obstante, nos referiremos en el siguiente apartado con mayor profundidad.

3. 2. 1. 2. El proceso de adaptación a los cambios tecnológicos y telemáticos

El desarrollo de la Universidad en la segunda mitad del siglo xx ha contribuido a incrementar la educación de la población. Este hecho, junto con el desarrollo imparable de la informatización y de los medios tecnológicos, hace que las personas dispongan de medios para autónomamente adquirir información y conocimientos. Es decir, seguirán aumentando las necesidades de educación, si bien con otros formatos muy distintos a los desarrollados en el siglo precedente.

Las posibilidades son numerosas y está claro que el siglo XXI supondrá una democratización mayor aún de la educación, sea o no universitaria. Por la sencilla razón de que la telemática, Internet y todos los medios actualmente disponibles dan autonomía para acceder al conocimiento, que ya no estará limitado a unos pocos como consecuencia de la dificultad en el acceso.

Los ciudadanos utilizan la Red como fuente de información, como biblioteca virtual, para adquirir videos, música, juegos, con el fin de conocer otros lugares y culturas, etc. El desarrollo espectacular que está adquiriendo obligará, sin lugar a dudas, a la Universidad a cambiar sus patrones de enseñanza y de aprendizaje y a utilizar todos estos medios no como complemento de la enseñanza tradicional, como se hace actualmente, sino cambiando esencialmente el modelo de enseñanza. En efecto, los ordenadores, Internet, los medios audiovisuales,

las teleconferencias y las clases virtuales, proporcionarán posibilidades desconocidas hasta ahora a la enseñanza universitaria.

Las oportunidades que se les presentan a las Universidades, requieren de un esfuerzo importante y una renovación sin precedentes. Actualmente, se están sentando las bases por medio de la dotación en todos los centros de aulas informáticas, audiovisuales, salas multimedia, etc. Pero somos conscientes de que habrá que hacer un esfuerzo mucho mayor en formación. Así, en el *Informe Universidad 2000* (Baró, Bricall, y otros, 2000) se aconseja la creación en las Facultades de servicios de apoyo con técnicos expertos en las nuevas tecnologías, con el fin de mejorar los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, la formación continua del profesorado y la propuesta de actividades innovadoras.

Las nuevas tecnologías implican destrezas en la comunicación, técnicas de asesoramiento, técnicas de creatividad, capacidad de resolver problemas, planteamiento crítico y reflexivo, la gestión del tiempo y de la calidad, etc. El potencial didáctico es enorme, ya que es susceptible de generar aprendizajes cooperativos, aprendizajes individuales de tipo constructivista, o bien simplemente una fuente de información de mayores proporciones, como podría ser una biblioteca (Correa y Guzmán, 2005: 224)

La formación sobre todos estos nuevos usos es imprescindible; en primer lugar, para no infrautilizar los materiales; en segundo lugar, para no utilizarlos mal deteriorándolos e incluso rompiéndolos; y en tercer lugar, con el fin de

ofrecer en la enseñanza todas las posibilidades que tienen. A modo de ejemplo, podemos citar las transparencias que se exponen con el proyector o en presentaciones mediante el ordenador. En numerosas ocasiones y como producto del desconocimiento en el dominio de estas técnicas, se ofrecen textos enteros que se leen completos. Sin embargo, las exposiciones mediante estos medios deben de exhibir un guión sobre lo que vamos a hablar; de esta manera permite fijarnos en las ideas importantes y no perdernos en el discurso. El problema es que no se ha dado formación suficiente para llevar a cabo estas exposiciones basadas en medios técnicos, a diferencia, por ejemplo, de las empresas privadas, donde se imparten estos y otros cursos habitualmente. Pero para seguir con este mismo ejemplo, todos los materiales si no se conocen, si no se usan bien, si no se transportan y conservan como es debido, se deterioran y finalmente se rompen. También en este caso es una cuestión fácilmente subsanable porque se trata de adquirir formación.

Lo curioso es que los jóvenes, los niños prácticamente «han nacido» dominando todos estos medios informáticos y telemáticos y cuando lleguen a la Universidad van a necesitar emplear sus destrezas para adquirir los conocimientos. Si se encuentran con lecciones magistrales que se refieren a un manual o a lo sumo a varios, cuando ellos pueden acceder en una semana a diversas fuentes y manuales vía Internet, realmente se verán defraudados y perderán interés.

Quizás algo de esto está ocurriendo en la escuela actualmente. Los niños ya acceden ellos solos a la informa-

ción y en un solo día obtienen más que la que obtienen en las clases y de una forma muy diferente; además participan en redes conectadas, tienen videojuegos, etc. Y es que

quizás en pocas ocasiones se haya vivido una separación tan profunda entre lo que sucede en las aulas y lo que acontece en los entornos vitales de las personas (Correa y Guzmán, 2005: 208).

La incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza superior se está haciendo de forma inadecuada, ya que la utilización de ordenadores, vídeo proyectores y diversos recursos técnicos, se está llevando a cabo de forma aditiva (Correa y Guzmán, 2005). Esto implica una utilización muy limitada de los medios, ya que no se está cambiando el esquema de las clases, ni los contenidos, ni las formas. Sin embargo, las nuevas tecnologías rebasan los cambios aditivos, e imponen cambios globales de importancia en la enseñanza porque liberan las barreras del espacio y el tiempo. Así, las relaciones profesor alumno pueden realizarse a través de Internet, o por medio de videoconferencia, etc. Las fuentes y recursos se han multiplicado y ahora suponen un acervo importante para el trabajo del estudiante. También aporta cambios sustanciales en el trabajo de los profesores, así los equipos de investigación pueden ser internacionales e inter-disciplinares.

En el *Informe Universidad 2000* (Baró, Bricall y otros, 2000) se indica que los esfuerzos realizados por las Uni-

versidades españolas son todavía insuficientes y, en cualquier caso, que existen grandes diferencias entre las mismas. También se pone de manifiesto que la oferta de formación a través de Internet es muy escasa, especialmente en lo que se refiere a las siguientes modalidades: 1) *On line*, mediante cursos que combinan la oferta tutorial por ordenador con sesiones presenciales; de esta manera el alumno tendrá cotas más altas de autonomía y puede seguir formándose fuera del contexto presencial. 2) Educación virtual completa, que implicaría un programa educativo basando la relación profesor alumno tan solo en las redes telemáticas.

Mientras los estudiantes de determinados países tienen el acceso a la Red garantizado y gran parte de su trabajo se desenvuelve en este medio, en nuestro país todavía nos queda bastante camino por recorrer, como lo demuestra el hecho de que España presenta comparativamente con los países europeos bajas tasas en el número de ordenadores y acceso a Internet. Por ello, en el *Informe Universidad 2000* (Baró, Bricall y otros, 2000) se induce a las Universidades a fomentar políticas de ayuda a los estudiantes para disponer de ordenadores y conexión a la Red.

En este campo queda mucho por hacer en el futuro, si bien los problemas básicamente son dos: por una parte, las inversiones que las Universidades deben realizar en tecnologías; y por otra parte, la renovación de las prácticas pedagógicas y del modelo de enseñanza vigente en la actualidad.

Probablemente, los saberes más ligados a la ciencia y a la técnica van a tener un desarrollo mayor, lo cual se corresponde con una sociedad basada en la telemática y la informática. Evidentemente, la Universidad tendrá que adaptarse a estas tendencias sociales y efectuará las transformaciones necesarias para cubrir las cotas más altas de su conocimiento y desarrollo de cara al futuro.

3. 2. 1. 3. El proceso de Convergencia Europea

El proceso de Convergencia Europea, según la Declaración de Bolonia firmada en junio de 1999 por los ministros de Educación de 29 países, tiene como objetivo la creación antes del año 2010 del Espacio Europeo de educación superior. Este proceso en el ámbito educativo constituye una de las tareas más cruciales e importantes que asumirá la Universidad europea, y por tanto la española. Los objetivos son permitir un reconocimiento más fácil de las titulaciones, la movilidad de los estudiantes y la integración de los títulos en un mercado laboral único.

Como podemos ver, el siglo XXI ha comenzado con mucha tarea por delante y los universitarios europeos se disponen afanosos a realizarla y fomentar la Europa unida en materia de educación superior. Este cambio que se va a producir es monumental, y por primera vez se verán colmados los deseos de Unamuno, Ortega y Gasset, y otras pensadoras y pensadores que, en los albores del siglo XX, ya nos anunciaban que el futuro de la sociedad

europea era unirse, y en consecuencia el de la educación superior también.

Y éste es el mayor reto con el que nos enfrentamos en relación con el medio circundante y de internacionalización. Porque este proceso de adaptación nos obliga a un cambio radical del modelo, de acuerdo a los siguientes aspectos que se enumeran a continuación:

— El sistema de créditos europeo (ECTS: European Credits Transfer System) valora el trabajo global del estudiante y esto incluye tanto las clases teóricas y prácticas, como el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación, la realización de exámenes, horas de estudio, trabajos que deben realizar, etc.

— También se verán afectadas la distribución de los horarios de clases teóricas, que se reducirán en extensión y en el cómputo total del número de horas, a favor de otras modalidades tutoriales, de prácticas y seminarios.

— Asimismo, será necesario armonizar la estructura cíclica de las enseñanzas universitarias, mediante un primer nivel de grado que dará lugar a la obtención de un título con cualificación profesional en el mercado laboral europeo, y un segundo nivel de postgrado en Máster y/o Doctorado.

— Y por último, fomentar el desarrollo conjunto con otras Universidades europeas.

En España, si bien todavía quedan pendientes algunas regulaciones, se están adoptando todas las medidas necesarias para la plena integración (Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional; Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título; borrador del Real Decreto, de 26 de junio de 2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, y Orden ECI/2514/2007 de 13 de agosto sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor y los requisitos respecto a formato, texto y procedimiento). Durante estos años se está procediendo a la implementación de esta normativa; así, por ejemplo, los cambios respecto al sistema de calificaciones se ha llevado a cabo en el mes de febrero de este mismo año 2007.

Como hemos expresado anteriormente, el modelo que se va a adoptar está vigente en Estados Unidos de Norteamérica y Australia; también en Europa hay sistemas muy parecidos en Bélgica, Finlandia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Noruega, Suecia y Reino Unido, entre otros. Así pues, las dificultades de adaptación van a ser mucho mayores en países como España, con un sistema de enseñanza que dista mucho del descrito.

Pero, independientemente de que el sistema ya sea conocido o no, la implementación de la convergencia

tiene problemas que a nadie escapan; así, entre otros podemos citar: la comparabilidad de los distintos elementos que conforman los programas de estudios en los diversos países y centros; aplicación del ECTS; el aprendizaje de idiomas para poder llevar a cabo la movilidad; equilibrio entre la diversidad y la convergencia a todos los niveles; adaptación de las estructuras y las infraestructuras necesarias; adaptación al nuevo rol docente; adaptación al nuevo rol «activo» del estudiante; los problemas de financiación; cooperación entre la Universidad y la empresa y en general la relación con la sociedad.

En el futuro inmediato, todos nosotros vamos a participar en este proceso de cambio, que como tal nos brinda una ocasión de oro para hacer la Universidad que verdaderamente queremos, corregir los errores y sobre todo llevar a cabo innovaciones. No sabemos lo que nos deparará el futuro, pero todos nosotros tenemos la esperanza de que el proceso permita formar ciudadanos solventes y capacitados para resolver problemas, coordinar y dirigir. Como universitarios tenemos una responsabilidad respecto al proceso que no debemos obviar, ya que no se trata de una «reforma de las formas», sino de un cambio sustancial de la enseñanza en los términos que estoy segura nuestros más nobles pensadores y pensadoras del siglo pasado hubieran deseado conocer en su tiempo. En consecuencia, no debemos desperdiciar este privilegio de un cambio que en principio se presenta como beneficioso para la Universidad española.

A continuación se examinan los aspectos más relevantes que implica el Espacio Europeo de Educación Superior, y que suponen cambios relevantes dignos de destacar pormenorizadamente: a) Reforma de los contenidos, no de las formas; b) Movilidad de los estudiantes y profesores; c) Prioridad del aprendizaje del estudiante; d) diversificación de las formas de evaluación; e) Reducción de la masificación de las aulas.

a) Reforma de contenidos no de formas

La Convergencia Europea puede ser una gran oportunidad, siempre que los cambios sean reales y no ficticios, como suelen acontecer en el mundo universitario. En efecto, hemos asistido a reformas de planes de estudios, en los que aparecen asignaturas desdobladas, con la consiguiente duplicación de los exámenes para los estudiantes y acortar el tiempo, pero que no han supuesto cambios importantes: no cambiaron los exámenes, ni los profesores, ni los contenidos, ni los objetivos. Fueron reformas formales, burocráticas, que cambian de nombre lo que sigue siendo idéntico. Se ha tratado de un viciado reformismo que no ha generado cambios cualitativos, simplemente se ha hecho todo más complejo, más ruidoso. Pero sabemos que las cosas mal hechas hacen ruido, y que el ruido nunca hace bien.

Esperemos que en la reforma que se aproxima seamos menos sonoros, pero llevemos a cabo cambios cualitativos de importancia. Aquellos a los que autores como

Francisco Giner de los Rios, Miguel de Unamuno, Santiago Ramón y Cajal, José Ortega y Gasset, María Zambrano, entre otros, se referían al hablar de la Universidad y se pronunciaban en contra de los exámenes que repiten lo que dice el profesor, la ausencia de crítica y de reflexión, abusos en nombre de la libertad de cátedra, parientalismo y clientelismo en la contratación de profesores, atonía, falta de interés y vocación, etc.

No es que seamos tan ilusos de pensar que la Convergencia Europea sea la panacea que solvete todos los «ruidos perniciosos», pero mucho se adelantaría si esta reforma se centrara en el contenido, en la esencia. Así pues, no es pequeña la tarea que tenemos por delante los universitarios, pero, francamente, sería necesario en una sociedad sin alma, consumista, ecléctica, burocratizada, y que vive para la imagen, que fijáramos objetivos con sentido y que persiguiéramos la formación de un hombre culto, libre, que integrara la razón y el corazón en su existencia.

Estamos ante un nuevo paradigma basado en el aprendizaje del estudiante y no en la enseñanza del profesor. No tenemos precedentes de un cambio del fondo tan relevante, hemos hecho reformas que se han amparado en la forma, sin cambiar nada sustancial. Señoras y señores la reforma que se avecina, por el contrario, va al fondo de la cuestión y hace justicia con el trabajo del estudiante.

b) Movilidad de estudiantes y profesores

En este proceso de internacionalización que vamos a efectuar, será necesario promover la movilidad, relacionada con la investigación y el perfeccionamiento del profesorado, facilitar la movilidad de los estudiantes, potenciar la figura del profesor visitante, impartir clases en otros idiomas con el consiguiente reconocimiento en la reducción de carga docente, etc.

La educación superior se caracteriza desde hace ya algún tiempo por la movilidad creciente de los estudiantes europeos. Así, en los países de la OCDE en los últimos veinte años se ha duplicado esta movilidad, siendo en la actualidad de 1,6 millones (OCDE, 2004).

Este bagaje de experiencia de las dos últimas décadas nos sitúan en muy buena posición para afrontar el reto inmenso que nos espera en materia de movilidad de los estudiantes y de los profesores a partir del año 2010. Las bases de la movilidad ya están puestas desde 1987 por medio de los programas Sócrates-Erasmus. Así, los estudiantes, especialmente los que ya han participado en programas de movilidad, han transformado la mentalidad, y han ampliado su abanico de experiencias y conocimientos. Todo ello ha permitido a la comunidad estudiantil tener un conocimiento mayor de lo que será la convergencia del que puedan tener los profesores. De hecho, los profesores tienen gran desconocimiento del alcance y lo ven como ajeno a sus enseñanzas. De momento no oponen resistencias al cambio, quizás porque piensan que la reforma está lejana.

En lo que se refiere a la investigación, al igual que en la docencia, es necesario potenciar la dimensión internacional y la integración en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Por ello es preciso intensificar la relación con el medio social mediante la política de colaboración editorial e impulsar el intercambio de publicaciones con las Universidades extranjeras con las que existen convenios y, por supuesto, apoyar la creación de Institutos Universitarios de Investigación.

Con el fin de facilitar la más amplia movilidad de los estudiantes y titulados en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, se ha diseñado el Suplemento Europeo al Título; mediante un formato normalizado se pretende incrementar la transparencia de las diversas titulaciones de educación superior impartidas en los países europeos. Actualmente la información que aporta el título es insuficiente para proceder a la comparabilidad entre los sistemas de enseñanza europeos y en estos nuevos certificados se trata de efectuar una descripción detallada de su naturaleza, nivel, contexto y contenido.

c) Prioridad del aprendizaje del estudiante

El proceso de adaptación al Espacio Europeo de educación superior nos obliga a un cambio radical en los planteamientos de nuestra práctica docente: los planes de estudio y las programaciones docentes deberán realizarse teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje del alumnado.

El modelo de enseñanza basado exclusivamente en la transmisión de información ha fracasado porque no sirve para formar a personas responsables y reflexivas para la sociedad. Pero es que además este sistema no será válido de cara a la Convergencia Europea, que se propone incentivar el «aprendizaje de destrezas por parte de los estudiantes» más que la «transmisión de conocimientos por parte del profesor». Y es que la Universidad

debe enseñar a pensar de manera crítica más que a reproducir, a crear más que a archivar y atiborrar y embotar la mente de nuestros jóvenes con información en muchos casos inútil (Gahona Fraga, 1998).

El *Informe Universidad 2000* (Baró, Bricall y otros, 2000) se centra no en lo que el profesor es capaz de enseñar, sino en lo que el estudiante debe aprender. También el informe Dearing sobre la educación superior en el Reino Unido indica que hay que desarrollar en el estudiante buenas técnicas de comunicación, conocer perfectamente la gramática y la dicción para poder exponer en público, hacer prácticas en las empresas para tener contacto con el mundo del trabajo, realizar trabajos en grupo y ser competentes en el uso de las nuevas tecnologías. Asimismo, el informe Robbins pone de manifiesto que en Inglaterra un estudiante dedica como media ocho horas a la semana a escuchar cursos presenciales, y siete horas a prácticas, reuniones de trabajo y estudios en grupos reducidos. Es decir, en todos ellos el sistema no

se basa en la transmisión de los conocimientos que el profesor es capaz de enseñar, sino en la definición de las competencias y capacidades que el estudiante adquirirá con una determinada titulación o con una determinada asignatura.

Y de nuevo en este punto tenemos que citar a Ortega, que como en tantas cosas se adelantó a su tiempo cuando decía:

En la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor. La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante (1983: 49).

Así pues, hay que enseñar no todo aquello que el profesor considera, sino «sólo lo que se puede enseñar; es decir, lo que se puede aprender» (1983: 43). Porque lo cierto es que existen muchas asignaturas, los programas son muy ambiciosos, y la forma de impartir la enseñanza implica gran pasividad de los estudiantes, de tal manera que no se pueden asimilar y aprender todos los conocimientos seleccionados por el profesor.

Frente a la pasividad que la lección magistral requiere del alumno, ahora se propone en mayor medida que sea activo, que realice trabajos y redacte textos, haga exposiciones y dialogue no solamente con el profesor, sino también con el resto de los alumnos. El modelo de profesor: cambia sustancialmente, ahora no es la persona que lo sabe todo y lo deposita en cuencos vacíos, ahora acompaña

de la mano, humildemente, al estudiante para ver como avanza y como él mismo va llenando su cuenco.

Ahora bien, tenemos que ser conscientes de que no será fácil para muchos de nosotros. Y no será fácil porque la verdadera novedad del sistema es que no se busca aprobar, sino saber; o lo que es lo mismo, se aprueba al que sabe. Así, un trabajo se puede evaluar hasta que se alcance el nivel adecuado, una exposición hecha por un estudiante se puede repetir hasta que cubra los requisitos apropiados. También los debates serán fundamentales y para ello tendremos que aprender todos a dialogar, a escucharnos y tratar de identificar la parte del discurso con la que estamos de acuerdo y con la que no, con el fin de exponer nuestro punto de vista y aportar alternativas. No hay tradición en la enseñanza española de establecer debates. Se llevan a cabo exposiciones razonadas, que más bien son manifestaciones de «todo o nada», de «facciones» que no se escuchan y no entienden en qué puntos coinciden y en qué puntos están en desacuerdo, además, y aunque se esté en desacuerdo, se podría reconocer la relevancia de la explicación contraria, etc.

Sin embargo, estas experiencias de debates con argumentos, reflexión y aceptación de diversos puntos de vista, los he presenciado en las Universidades americanas y australianas donde he tenido la ocasión, como profesora visitante, de impartir clases y/o asistir con otros profesores a sus clases. Y es que la enseñanza superior en estos países promociona los debates y las exposiciones que podrían durar hasta cuatro horas porque los estudiantes (no

más de 15) exponían comentarios, dudas y preguntas sobre las exposiciones y sobre su proceso de aprendizaje. Todos tenían acceso y número de cuenta de Internet para poder hacer búsquedas, y no podía ser de otra manera porque pasaban la mayor parte de su tiempo en el ordenador. La enseñanza virtual y las videoconferencias también estaban en auge. En fin, tuve la ocasión de ver en directo lo que será nuestra futura enseñanza y, de verdad señoras y señores, es mucho más satisfactoria para el profesor y para el alumno, aunque eso sí, supone muchísimo más trabajo para ambos y también, en términos económicos, los costes son más elevados.

La alternativa que se nos presenta a los profesores de cara al futuro es orientar en el camino de la búsqueda del saber y guiar el desarrollo educacional del alumno: acompañarle de la mano para que pueda dar todos los pasos, escucharle para que pueda desarrollar la capacidad de expresión en público, exigirle esquemas y trabajos escritos para que pueda desarrollar capacidades sintéticas y de elaboración de discursos, etc. Porque lo importante no serán las horas de clase ni la docencia de los profesores, sino el trabajo que desarrolla el estudiante. Así, las horas que el profesor pase con el alumno pueden ser las mismas, pero con otros contenidos y formas. Y francamente es muy gratificante cuando el alumno pregunta, efectúa una búsqueda de las fuentes, pide más información, crea y elabora proyectos y es capaz de escribir, exponer y, lo que es muy importante, debatir sus puntos de vista e investigaciones en público. Las actividades las

puede proponer el profesor, pero también los estudiantes, sobre prácticas concretas y trabajos específicos, de tal manera que lo que importa para el logro de los objetivos marcados por la Convergencia Europea es el volumen total de trabajo que desarrolla el estudiante.

d) Diversificación de las formas de evaluación

Profesores y estudiantes hemos sido víctimas de un sistema que obligaba a formarse 100 personas en un mismo curso. Ha sido insatisfactorio para ambos centrar toda la enseñanza en las exposiciones y en los exámenes, pero lógicamente no teníamos elección, la sociedad nos pedía este esfuerzo. Sin embargo, parece ser que la tendencia va a cambiar.

Como profesores con vocación queremos que nuestros estudiantes den de sí todo aquello que llevan dentro, sin cortapisas. Para ello son imprescindibles clases con pocos estudiantes y con alternativas a la lección magistral, y por supuesto al examen, que repite lo que en la misma se dijo. Así pues, los cambios en los sistemas de evaluación serán notables.

El expreso deseo de Francisco Giner de los Ríos de que la evaluación no se centrara de forma tan insistente en el examen, o el enunciado de José Ortega y Gasset de centrarse en el estudiante, y de otras pensadoras y pensadores de principios del siglo xx, se verán colmados con la reforma actual del sistema europeo. La clase magistral perderá relevancia a favor de las clases prácticas, las tutorías, los trabajos, los comentarios y exposiciones de

los alumnos en las clases, así como la asistencia a actividades complementarias, que a su vez requerirán formas alternativas de evaluación. En el futuro la enseñanza no se basará en la repetición en los exámenes por parte de los estudiantes de lo que el profesor dice en clase, o de un determinado texto o manual.

e) Reducción de la masificación en las aulas

El decremento de los efectivos escolares que hemos descrito al comenzar esta conferencia es muy oportuno, por cuanto el sistema educativo universitario europeo proyecta, mediante la Convergencia Europea, un cambio significativo de la enseñanza superior. En efecto, estos cambios requieren un número menor de alumnos por profesor y un tipo de enseñanza que no esté basado en las explicaciones del profesor casi exclusivamente, ni en la evaluación por el examen de forma preferente. Sin embargo, las Universidades no están tomando medidas en esta dirección, que sin lugar a dudas incrementaría la calidad de la enseñanza. Las aulas siguen siendo muy numerosas, aún cuando en muchos centros se ha comenzado como experiencia piloto con la reforma de la Convergencia.

Desde el punto de vista logístico, en el futuro habrá que introducir cambios para asegurar que este sistema funcione. Las aulas tendrán que acondicionarse a un tamaño reducido en correspondencia con un número significativamente menor de alumnos por clase. También

será preciso introducir un mobiliario móvil, que facilite una distribución flexible en la forma de ocupar las clases, que ya no precisarán de tarima y se podrán distribuir en círculos para los debates, o de forma tradicional para las exposiciones. Además, es necesaria la adquisición de las nuevas tecnologías, ya que la enseñanza virtual y los medios audiovisuales cobrarán gran relieve en este sistema de enseñanza.

3. 2. 2. *Riesgos*

A continuación vamos a examinar los principales riesgos que corre la enseñanza superior, para alejarse de lo que debería de ser en los términos definidos en el apartado 3. 1: en primer lugar, la pérdida de autonomía universitaria; en segundo lugar, la tendencia a sobrevalorar la función de la profesionalización y la investigación científica que puede llevar al operacionismo; en tercer lugar, los excesos en la comercialización de la educación; y en cuarto, la sobreespecialización que puede llevar a la fragmentación del conocimiento.

3. 2. 2. 1. Riesgos de pérdida de autonomía universitaria

Desde el punto de vista interno de la institución universitaria, la autonomía implica tres conceptos (Bautista, 2005): 1) El derecho a enseñar según su propia competencia con libertad de cátedra; 2) el derecho a elegir la cátedra o el profesor que se prefiera; y 3) el derecho a la

autoformación y a alcanzar el perfeccionamiento intelectual y espiritual. Lamentablemente en España no se han respetado ninguno de los tres conceptos: respecto al primero, se admite la libertad de cátedra, pero al mismo tiempo se critica por haber facilitado abusos; respecto al segundo, el alumno no puede ejercer su derecho a elegir la cátedra, o el profesor que prefiera; y en lo concerniente al tercero, autoperfeccionamiento, no se persigue la calidad, en un sistema que obliga a los profesores a acumular méritos de forma cuantitativa con vistas a la promoción y que, por tanto, todo «lo que hacemos debe estar abocado como medio para la consecución de este fin» (Bautista, 2005: 95).

Pero también la actividad universitaria se debe desarrollar sin presiones ni sometimientos a poderes externos a la institución, con el fin de garantizar la transmisión del saber con independencia y libertad y, por tanto, la autonomía universitaria. Aquí coinciden todos los pensadores: «la Universidad ha de tener completa autonomía tanto en la investigación como en la docencia». Ahora bien, siempre está presente la posibilidad de que sea utilizada como un instrumento para cubrir fines que no le son propios y que obedecen a otras instancias. Así, los riesgos son numerosos respecto a la utilización de la Universidad por parte de diferentes poderes, como la Iglesia, los partidos políticos, las empresas, etc. En este sentido conviene recordar que la Universidad surge como tercera fuerza frente a la Iglesia y el Estado; así que parece normal que en más de una ocasión se estableciera un

pulso entre la Universidad y alguna de estas fuerzas, o bien una cesión de autonomía a favor de alguna de ellas.

Actualmente el riesgo de falta de autonomía como consecuencia de la utilización por parte de los poderes eclesiásticos es menor. En lo que se refiere a la subyugación a la política, es un riesgo de más importancia en la sociedad de nuestro tiempo, porque está presente en la vida universitaria. Así, hoy como ayer, es pertinente la reflexión y la discusión sobre el «político y el científico» de Weber, que abogaba por la independencia de este último con respecto a los objetivos y valoraciones de las ideologías políticas.

El nivel político puede determinar el tipo de Universidad que tendremos en el siglo XXI. Así, las políticas educativas que se implementan pueden estar a favor o en contra de las políticas de igualdad social que se han desarrollado durante la segunda mitad del siglo XX. Ahora bien, por lo que se puede atisbar en la última reforma de la LOU y teniendo en cuenta las exigencias de la Convergencia Europea, ambas de tendencia neoliberal, es de prever que la posición económica va a tener quizás más peso. Y es que para un universitario europeo será necesario viajar, estudiar en otros países, aprender idiomas, etc. Todo ello requiere un esfuerzo extra de las familias y un poder adquisitivo alto. Así pues, previsiblemente, la Universidad, tendrá un alumnado más elitista, a no ser que se refuercen los sistemas de becas, lo que no parece muy probable con las políticas actuales.

Pero también atenta contra la autonomía universitaria la tendencia que examinaremos más pormenorizadamente

en el siguiente punto, de orientarse hacia la utilidad, la aplicabilidad y las necesidades del mercado laboral. Los riesgos se pueden detectar en dos sentidos: el primer riesgo sería reducir la Universidad a la preparación profesional exclusivamente. Así, existe presión para llevar a la Universidad cada vez más oficios, se trata de la ambición por obtener el más alto nivel por medio de una formación universitaria, y lo hemos visto reflejado en la proliferación de titulaciones que ha tenido lugar en los últimos años; el segundo riesgo se refiere a que los títulos sirven si se orientan a la profesión y a la práctica de la misma, y del mismo modo la investigación se orienta a la utilidad y a la aplicabilidad. En ambos casos, el riesgo sería llegar a una Universidad dedicada exclusivamente a la demanda profesional.

Asimismo, respecto a la investigación existe este riesgo de falta de autonomía, según ponen de manifiesto numerosos autores. Y es que, en efecto, actualmente la legitimidad de la investigación científica se mide por su relevancia social, su aplicabilidad. Sin negar el valor indudable de este tipo de investigación aplicada, se corre el riesgo, no obstante, de perder la independencia que dan los deseos de conocer y de saber libremente, sin estar supeditados a las demandas sociales y empresariales. Así, es imprescindible que en la Universidad se realice investigación básica, que proporciona, como la palabra indica, la base del conocimiento, aunque no tenga aplicación inmediata en la sociedad, ni pueda ser de utilidad para empresa alguna.

La investigación básica es la fuente principal de conocimiento y se debe desarrollar en el seno de la Universidad, ya que en palabras de Castells:

sólo la comunidad científica tiene un sistema de valores y estímulos propios en que lo esencial es el descubrimiento y el reconocimiento de la comunidad, muy por encima de la recompensa monetaria (2006: 10).

Así pues, la autonomía no quiere decir que nadie juzga y evalúa la relevancia de las investigaciones o la calidad de la docencia, sino que existe el autocontrol de la propia comunidad científica. Y aquí está la clave, señoras y señores, la comunidad científica en términos de Khun (1975), es la que decide. Si renunciaran a ello y decidieran, por ejemplo, los empresarios o los burócratas, ya no tendríamos Universidad, y «aparecerán los tiburones financieros que tratan de abrir un enorme mercado latente, el de la enseñanza superior» (Castells, 2006: 15).

Actualmente, la autonomía universitaria se está socavando, ya que la docencia y la investigación están determinadas por las corrientes de la moda o las necesidades socioeconómicas, y no por el propio sistema universitario. El objetivo sería, pues, llegar a un sutil equilibrio entre los fines propios del sistema de enseñanza superior —que digámoslo sin rubor, persigue la búsqueda de la verdad— y las demandas sociales. Porque si bien ha sido un proceso muy positivo la responsabilidad y la sensibilidad que ha ido adquiriendo la Universidad frente a las

necesidades de la sociedad, no puede dedicarse con exclusividad a ellas, sin perder cotas de autonomía.

3. 2. 2. 2. Sobrevalorar la función de profesionalización, la investigación científica y la ciencia

Hoy en día la Universidad da prioridad a la formación orientada a la profesión, basada en la especialización y buscando la utilidad de cara al mercado de trabajo. También se da prioridad como valor supremo a la investigación científica, en detrimento de la función docente. Así, muchos profesores obsesionados con publicaciones de relevancia olvidan su vocación primera como docentes. Esto se debe a que el currículo que se solicita se basa en investigaciones, comunicaciones a Congresos y publicaciones y no en dedicación a los alumnos y a su aprendizaje. La utilidad es la que prima y ésta es una prioridad acorde con las nuevas tendencias de la sociedad postmoderna, porque

considera que el producto de las instituciones de élite es el conocimiento, en forma de publicaciones científicas y en instrumentos tecnológicos, antes que en el modo de formar a las mentes jóvenes (Bautista, 2005: 170).

Actualmente en la Enseñanza Superior no se piensa mucho en las formas de aprendizaje, en la dedicación a los estudiantes, en las nuevas formas de pedagogía. De esta manera, la atención al alumno se convierte en un

ritual más que en una experiencia de vida. Esto se debe a que se han primado los aspectos relacionados con la investigación y la profesionalización en detrimento de la cultura —en los términos en que la define Ortega— y en general de la enseñanza como docentes. Para los profesores, la Universidad ha pasado a ser el lugar de trabajo y para los alumnos, el lugar donde se obtiene un título para obtener un puesto de trabajo.

Hasta cierto punto poner el énfasis sobre la enseñanza profesional está justificado, porque la sociedad necesita muchos profesionales: médicos, abogados, traductores, etc. Sin embargo, en principio no parece estar tan justificada la tendencia en la Universidad a formar en mayor medida en la investigación científica, ya que la sociedad está dispuesta a invertir en un número limitado de investigadores.

Pero esté justificado o no, lo cierto es que se observa una tendencia a atribuir a la enseñanza superior un papel cada vez más instrumental en detrimento de los objetivos culturales y sociales. Este desplazamiento se ha debido a la expansión de la enseñanza universitaria. Así, la Conferencia Intergubernamental de la OCDE, entre las políticas recomendadas para la educación superior, señala los siguientes objetivos:

- a) Controlar la demanda de educación superior, lo que se traduce en controlar la oferta de plazas especialmente en aquellos estudios que ofrecen menores posibilidades de empleo, o bien incrementar los costes privados de la enseñanza.

- b) Cuestionar el papel de la Universidad tradicional especialmente en ciencias humanas y sociales.
- c) Priorizar a los centros de enseñanza que responden a las exigencias de la vida profesional.
- d) Desarrollar formas nuevas de enseñanza superior para facilitar la participación a los estudiantes que trabajan.

En definitiva, en esta reunión intergubernamental de la OCDE se trata de reforzar el valor de las enseñanzas como preparación al empleo y responder a las necesidades de la vida activa. Aún así, se reconoce que la enseñanza superior tiene unos objetivos que le son propios, y que la enseñanza de las diversas disciplinas no puede someterse a la fluctuación de la situación del empleo.

Lo que es cierto es que se está primando en la Universidad la profesionalidad, que llevada a su extensión extrema llevaría al operacionismo. Así, en términos de Barnett (2001) la ideología dominante en la enseñanza superior se centra en el operacionalismo, que promueve las competencias, las habilidades profesionales, los resultados, la flexibilidad y la técnica. Todos estos aspectos satisfacen las necesidades del mundo laboral. Y este es el riesgo que se corre de cara al futuro, porque si nos centramos tan solo en ellos iría en detrimento de la promoción en la enseñanza superior de otros aspectos relacionados con la verdad, la comprensión, la reflexión crítica o la sabiduría a un nivel más global.

Y es que no debemos olvidar que la dimensión social es una parte integrante de la educación profesional, y que ésta tiene a la par un sentido amplio y profundo que poco tiene que ver con la enseñanza meramente utilitaria (Latorre, 1964). El análisis, la crítica, la objetividad, la verificación de las hipótesis, en definitiva «el arte de la capacidad de apreciación, se aprende y se refina aplicándolo a éste o a aquel sector concreto del estudio» (1964: 143), es decir, en cualquier campo de saber.

3. 2. 2. 3. Riesgo de comercialización de la educación

Como es sabido por todos, el proceso de la globalización que se está llevando a cabo, en lo que se refiere a la liberación del comercio y la economía en general, proporciona ventajas a determinados países. De esta manera, continúa aumentando la brecha que separa los países ricos de los pobres. Y este proceso, señoras y señores, se puede llamar global, porque es cierto que abarca a todos los países, pero sigue siendo una forma de colonización, o de imperialismo, aunque sé que estas palabras están desterradas.

En lo que se refiere a la educación superior, la tendencia también es hacia la liberalización. No obstante, todavía no se ha llevado a cabo en Europa, porque se establece que no se obligue a los Estados miembros a liberalizar servicios de interés general y tampoco se contempla la privatización de entidades públicas prestadoras de servicios. Pero lo que es evidente es que, de cara al futuro, esta postura de liberalización ganará fuerza.

El riesgo que se corre es que la educación superior sea vista como un producto que se puede comprar y vender libremente, en los términos que expone Altbach:

La educación se está transformando en un bien de consumo comercializado a nivel internacional. Ya no se ve como un conjunto de habilidades, actitudes y valores necesarios para el fortalecimiento de la ciudadanía y para la efectiva participación en la sociedad moderna, o sea, como una contribución clave al bien común de cualquier sociedad. En lugar de esto, se ve como un bien de consumo que puede ser comprado por un consumidor para adquirir un conjunto de habilidades que serán utilizadas en el mercado; o bien se ve como un producto que puede ser comprado o vendido por corporaciones multinacionales, instituciones académicas convertidas en negocios o por otros proveedores (2002: 37).

Según esta tendencia es de prever el crecimiento de la inversión privada en educación superior con fines lucrativos. En el ámbito internacional se verán beneficiados aquellos países que, como Estados Unidos de Norteamérica o Australia, ya están realizando estas inversiones. De hecho, determinadas Universidades norteamericanas y australianas se especializan en la recepción de alumnos foráneos, para aprender formación universitaria, así como otros aspectos relacionados con el idioma o la ampliación de la cultura de recepción. Lógicamente son Universidades muy rentables económicamente, pero el nivel

de calidad y excelencia no es el óptimo debido precisamente a que los efectivos escolarizados no conocen perfectamente el idioma ni la cultura, ya que proceden de otros países. Así pues, esta visión mercantil de la Universidad tiene sus inconvenientes, porque como indica Castells:

no hay en el mundo ni una sola Universidad de calidad reconocida que tenga ganancias (...), de hecho la idea de una Universidad-negocio es destructiva de la idea de Universidad (2006: 13).

También España ha irrumpido con fuerza en este mercado, promocionando este sistema de alumnos que vienen a estudiar a nuestro país basándose en el idioma y la cultura. No obstante, hasta el presente y probablemente también en el futuro, Estados Unidos de Norteamérica es el gran beneficiario de un mercado comercializado de educación superior. Este país es el principal exportador de educación y «se beneficia enormemente de los 547.000 estudiantes de otros países inscritos en instituciones de educación superior de Estados Unidos» (Altbach, 2003: 37). Así pues, las ventajas de partida de las Universidades norteamericanas se verán reforzadas con una mayor liberalización. Ahora bien, como reconoce Altbach (2003), la educación no es una simple mercancía, sino que es parte central de la sociedad y su cultura y, en consecuencia, se la debe de tratar de forma diferente a otras mercancías.

Y es que, en efecto, la Universidad no es una empresa, es un servicio público, independientemente de que sea pública o privada. En consecuencia, tendremos que estar muy atentos de cara al futuro, para no hipotecar nuestro sistema a otro que nos genere dependencia y minusvaloración como ha pasado en tantos otros campos y en diversos países.

En este sentido hay que tener en cuenta las palabras de Moles Plaza:

mediante el pretexto de la insuficiencia de recursos públicos para la financiación de la educación superior a escala mundial se construye el argumento de que la liberalización de los servicios de este ámbito a escala mundial (AGCS) y europea (propuesta de Directiva Bolkestein), va a beneficiar tanto a los países en desarrollo como la movilidad de los universitarios, y ello sin afectar al servicio público de la educación superior (2006: 189).

Y lo cierto es que, a pesar de las voces que se alzan en contra, la tendencia actual apunta hacia la mayor liberalización del comercio en educación superior. De hecho, en el 2005 más de cincuenta empresas cotizan en bolsa y ofrecen programas de educación y capacitación (Knight, 2005), lo que confirma el incremento de la inversión privada en educación superior con fines lucrativos.

Entonces la pregunta es ¿qué influencia tendrá la liberalización comercial sobre las funciones que tiene la educación superior? ¿Se seguirá percibiendo la educación como

un bien público o, por el contrario, un bien privado lucrativo y de consumo individual? Porque podría ser que de cara al futuro se tambaleasen los valores tradicionales de libertad de cátedra y autonomía universitaria.

3. 2. 2. 4. Riesgo de la sobreespecialización

La nueva sociedad del siglo XXI no está demandando hombres «cultos», que como ocurría en el pasado tenían dominio al mismo tiempo de saberes de humanidades y de ciencias. No, lo que esta sociedad demanda son saberes específicos, aplicados, con un nivel elevado de complejidad y que integran el conocimiento teórico con técnicas sofisticadas. De hecho, la enorme diversidad de disciplinas universitarias, obliga a realizar un proceso a la inversa para alcanzar la globalidad: la interdisciplinariedad, es decir, abordar un problema con la intervención de especialistas de diversas titulaciones. En este sentido, es cada vez más habitual en las empresas llevar a cabo la toma de decisiones basándose en equipos donde intervienen ingenieros, sociólogos, economistas, geógrafos, abogados, etc., dependiendo lógicamente de la parcela que se analiza.

Uno de los riesgos con los que nos enfrentamos actualmente en la Universidad es la especialización, pero el problema no es la especialización en sí, que podría derivarse de forma lógica de un enfoque global, el riesgo real es fragmentar el conocimiento olvidando el porqué y el para qué y sin hacer referencia a las partes y al todo. Ahora bien, una especialización que implique descono-

Este ejemplo permite ver que si un alumno se especializa en estadística inferencial y hace muestreos solamente en el futuro profesional, sería magnífico siempre y cuando sepa dónde se coloca su conocimiento y cómo se relaciona con el resto en el cuadro global de la investigación social. Es decir, el problema no es la especialización, sino fragmentar el conocimiento y no tener acceso nada más que a una parte, sin saber que esa parte ayuda a conformar un marco global completo. El conocimiento fragmentado no permite comprender nada, porque no se sabe «el porqué» ni «el para qué», tan solo «cómo funciona» y «cómo hacer», para que sea efectivo, eficaz. Si un universitario sale de esta manera formado, no será universitario, sino un buen mecánico. Porque un universitario tiene que entender el proceso global y saber el porqué. Por supuesto que después, si lo desea, puede especializarse en una parte; de esta manera no habrá problema porque conoce y tiene la referencia del todo y del resto.

Volviendo al campo que nos ocupa de la enseñanza superior, es un error típico de esta época suprimir la Filosofía, y supongo que se corre el riesgo de seguir eliminando los saberes de carácter más global. Y es un error porque a los niños se les suprime la posibilidad de pensar y repensar sobre el porqué y para qué de la vida, de la naturaleza, de los seres humanos. Pero también es un error dejarla aislada como carrera en la Universidad, sin apenas infiltración de sus asignaturas en el resto de las titulaciones. Lógicamente en una sociedad material, donde lo que importa es la efectividad, y que funcione

algo inmediatamente, no tiene mucho sentido tomar tiempo para otros fines más espirituales. Pero la paradoja es que ante todo somos seres espirituales. Desde mi punto de vista, el alma es la esencia vital y si no se alimenta, nos convertimos en personas vacías con muchos coches, con muchos libros publicados, con muchas conferencias presentadas a congresos, pero sin estar llenos de lo esencial.

El tiempo es imprescindible para rumiar el conocimiento y hoy no se permite ni a profesores ni a alumnos. Todo ha de ser rápido y con resultados inmediatos, que no importa si no se viven, que no importa si no se sienten, porque no se busca que llenen de sabor los días de nuestra existencia, ni que den significado a nuestra vida. No, ahora lo que importa es lo exterior, que se vean resultados, las metas, independientemente de la persona. Y, señoras y señores, todos sabemos por la poesía de Machado, que el camino es más importante que la meta. Pero este camino está vacío en una sociedad donde lo que se busca es el ranking en todo lo que hace. Ahora bien, ¿quién puede diseñar un ranking de la felicidad de un alumno que descubre en unas prácticas el funcionamiento de la investigación social?, ¿quién incluye en un ranking al profesor que va a trabajar cada mañana como lo mejor que podría hacer ese día con su vida? Evidentemente, la autenticidad, la felicidad de hacer cosas con el ser no se reflejan en un ranking. Y es que, como experta en escalas y encuestas, sé que no son capaces de medir estos estados, sino cosas que, si bien son importantes, necesariamente han de ser más superficiales.

A MODO DE CONCLUSIÓN: TEMAS PARA DEBATE

Voy a concluir esta disertación, y para ello quisiera abrir más debate. Porque, ya lo hemos visto, el futuro es incierto, se presenta con múltiples oportunidades de ir hacia una Universidad de excelencia, pero también con múltiples riesgos de no lograrlo. Por todo ello es necesario emplear tiempo en pensar, reflexionar y tratar de acertar con las decisiones que tomemos.

Actualmente se observa que la enseñanza superior no es homogénea y las funciones que cubre se diversifican cada vez más. La pluralidad de aspiraciones, motivaciones y «usos» que los estudiantes hacen de la enseñanza, obliga a la institución universitaria a diversificar sus funciones, que no se pueden reducir simplemente a la «transmisión del saber». La Universidad es un servicio público y una institución multifuncional. Las funciones básicas son las cuatro definidas previamente: a) Transmisión de la cultura; b) Actividad investigadora; c) Formar profesionales; y d) Relacionarse con la sociedad y asumir y estudiar sus problemas. Pero también cumple otras funciones que se derivan, como son: e) Elaboración de los modelos de conocimiento; preparación y elaboración de los medios de instrucción y de los libros de estudio; f) Promoción de una élite dirigente; g) Socialización e integración social; h) Adaptación a las necesidades de la economía; i) Proveer de conocimiento básico y aplicado; j) Facilitar el intercambio y la movilidad entre regiones y países, etc.

La política sobre la enseñanza superior en Occidente se mueve en un medio económico general que es el capitalismo, que como todos sabemos está abocado a sufrir crisis periódicas. Y cuando, como se da el caso en la actualidad, se produce una crisis aparece la perspectiva de un crecimiento económico lento y niveles elevados de inflación y desempleo. Todo ello lógicamente afecta al sistema educativo y a toda la sociedad en general. Sin embargo, es en el nivel de la educación superior donde es más difícil prever las consecuencias. Así:

El debate sobre el papel que la enseñanza superior debe de tener en la sociedad es político e ideológico, y se centra en dos temas: la naturaleza misma de la enseñanza y el desenvolvimiento cultural y social al que contribuye. Por una parte, la Universidad tiene una vocación de saber universal, pero, por otra se inscribe en la realidad económica y profesional y, por tanto, en la sociedad concreta donde se desarrolla. Sin embargo, y aquí es donde surge la polémica, muchos piensan que la política educativa de un país no debe apoyarse sobre el solo criterio de la rentabilidad económica, ya que su principal objetivo reside en la elevación del nivel cultural. Ahora bien, actualmente el problema de base que debaten las sociedades avanzadas es la regulación entre la formación y el empleo (Latiesa, 1992a: 6).

La enseñanza superior al comenzar el siglo XXI se caracteriza por la confusión en las funciones y las ambigüe-

dades entre los objetivos y los medios, como se pone de manifiesto a continuación:

— Por una parte, existe un sistema cerrado con selección severa y restricciones en el acceso a la educación superior y por otra, un sistema abierto a una clientela de adultos que en muchos casos no obtienen la titulación. Las dos tendencias conviven en campos diferenciados, la primera en las Facultades más selectivas y la segunda en las Facultades más abiertas.

— Se pone de manifiesto la incompatibilidad entre los valores de la igualdad en la enseñanza superior, entendida como el acceso libre, y la eficacia, entendida como razón óptima entre los *inputs* y los *outputs*.

— Aparece una separación en la educación superior entre la formación que capacita profesionalmente y la que lo hace en mucha menor medida, entre el sector «noble» y el sector «innoble», en términos que magistralmente expone Kremer (1982).

— Desajustes entre el número de estudiantes que comienzan los estudios y el número de estudiantes que obtienen el título, así como grandes diferencias entre las Facultades según las formas en las que el éxito y el fracaso son obtenidos: tasas de abandonos, repeticiones y retrasos.

— Desequilibrio entre formación integral y completa o formación profesional y especializada. Evi-

dentemente existen muchas diferencias entre Facultades y disciplinas y es difícil en términos generales hacer hincapié en una u otra postura. Unas carreras necesitan en mayor medida de la formación especializada, como por ejemplo, Odontología; y otras de la formación general, por ejemplo, Sociología (Sanduen, 1982; Lane, 1982).

— Desajustes entre las necesidades de los estudiantes trabajadores y adultos que dedican su actividad a tiempo parcial a la Universidad y aquellos otros típicamente universitarios que dedican su actividad a tiempo completo.

— Desequilibrio entre la Universidad burocratizada y la Universidad entendida como una empresa.

Nos enfrentamos hoy en día con la dificultad de encontrar el equilibrio entre la investigación y la enseñanza, entre la enseñanza generalista y la especializada, entre la formación de jóvenes típicamente universitarios y de adultos y jóvenes no tan típicamente universitarios; entre dar prioridad a la demanda social o a la calidad de la enseñanza o a la dimensión profesional de la misma.

Señoras y señores, hoy como ayer y como supongo que será en el futuro, las disyuntivas, las elecciones, las paradojas y las contradicciones son múltiples, como lo es el existir, como lo es la vida, la sociedad, la Universidad y la Sociología que las estudia.

Muchas gracias por escucharme.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Altbach, P. G. (2002): «Knowledge and Education as International Commodities: The collapse of the Common Good», *International Higher Education*, 28.
- (2003): «Why the United States will not be a Market for Foreign Higher Education Products: A Case against GATS», *International Higher Education*, 31.
- Altbach, P. G. y Knight J. (2006): «The Internationalization of Higher Education: motivations and Realities», *The NEA 2006 Almanac of Higher Education*.
- Álvarez-Uría, F. (2006): *Sociología de la educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*, Madrid, Morata.
- Ballesteros, M., Elorza, J. M., Marías, J. (1958): «Universidad y Sociedad en los Estados Unidos», *Revista de Indias*, 18.
- Barcala Muñoz, A. (1985): «Las Universidades españolas durante la Edad Media», *Anuario de Estudios Medievales*, 15.
- Barnett, R. (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa.
- Baró, E., Bricall, J. M. y otros (2000): *Informe Universidad 2000*, disponible en: www.crue.org/informeuniv2000.htm

Bauman, Z. (2002): *La Sociedad Sitiada*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bautista Vallejo, J. M. (2005): *Universidad y Espacio Europeo en la encrucijada de la Calidad*, Huelva, Hergé.

Beck, U. (2002): *La sociedad del riesgo*, Madrid, Siglo XXI.

Bell, D. (1986): *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, Madrid, Alianza Editorial.

Beltrán, M. (1979): *Ciencia y Sociología*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

— (1985): «Cinco vías de acceso a la realidad social», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 29.

— (1986): «Cuestiones previas acerca de la realidad social», en M. García Ferrando y otros (eds.): *El análisis de la realidad social*, Madrid, Alianza Editorial.

Benjumea Puigcerver, J. (1999): «Reflexiones sobre la Universidad y la empresa para el desarrollo de la sociedad del siglo XXI», *Anales de mecánica y electricidad*, 76/1.

Bertens, H. (1995): *The idea of the postmodern. A history*, Londres y Nueva York, Routledge.

Blaug, M. y Moreno, J. L. (1984): *Financiación de la Educación Superior en Europa y España*, Madrid, Instituto de Estudios Sociales Avanzados.

Boudon R. (1983): *La desigualdad de oportunidades*, Barcelona, Laia.

Brachfeld, F. O. (1963): «Sociología empírica, consolidación, sociosofía», *Revista internacional de Sociología*, 82.

Capra, F. (2003): *Las conexiones ocultas: Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*, Barcelona, Anagrama.

Castells, M. (2000): *La era de la información*, Madrid, Alianza Editorial.

— (2006): «Prólogo» al libro de Ramón Moles Plaza, *¿Universidad S. A.? Público y privado en la educación superior*, Barcelona, Ariel.

Castro, E. (1994): «Precisiones filosóficas acerca del concepto de postmodernidad», *Signos universitarios*, año XIII (26), julio-diciembre.

CIS (2002): *Nuevas líneas de investigación social aplicada para el estudio de la sociedad española*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Colom, A. J., Melich, J. C. (1995): *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*, Barcelona, Paidós.

Connor, S. (1996): *Cultura postmoderna. Introducción a las teorías de la contemporaneidad*, Madrid, Akal.

Cooper, R. N., Layard, R. (eds.) (2003): *Qué nos depara el Futuro: Perspectivas desde las Ciencias Sociales*, Madrid, Alianza Editorial

Correa García, R. I., Guzmán Franco, M. D. (2005): «Sociedad, tecnología y comunicación en el contexto universitario», en J. M. Bautista Vallejo, *Universidad y Espacio Europeo en la encrucijada de la Calidad*, Huelva, Hergé.

CREDOC (1976): *L'inefficacité du système français d'enseignement supérieur*, París.

De Moya Anegón, F. (dir.). (2007): *Indicadores Biométricos de la Actividad Científica Española (1999-2004)*. Madrid, FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología).

De la Parra, R. M., López de Miguel, M. y Moro, M. J. (coords.) (1993): *Universidad y Sociedad: los Consejos Sociales*, Madrid, Fundación Formación y Tecnología, Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Didriksson, A.: «Universidad, sociedad del conocimiento y nueva economía», disponible en: www.riseu.unam.mx/documentos/acero_documental/txtid

Docherty, Th. (1993): *Postmodernism. A reader*, Hertfordshire, Harvester Wheatsheaf.

Eagleton, T. (1996): *Las ilusiones del postmodernismo*, Barcelona, Paidós.

Fernández Carvajal, R. (1994): *Retorno de la Universidad a su esencia: Una propuesta ingenua para la recuperación de nuestra enseñanza superior*, Murcia, Universidad de Murcia.

Franco Mariani, I. (1951): «El ambiente estudiantil universitario en Italia», *Revista internacional de Sociología*, 9.

Freitaf, M. (2004): *El naufragio de la Universidad y otros ensayos de epistemología política*, Barcelona, Pomares.

Fromm, E. (1976): *¿Tener o ser?*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Fundación Santillana (1988): *La educación postsecundaria ante la sociedad del conocimiento y de las comunicaciones*, Madrid.

— (2002): *Aprender para el futuro. Universidad y sociedad*, Madrid.

Gahona, L. (1994): «Diálogo ciencia-fe: razones para la esperanza», *Culturas y Fe*, II (4).

Gahona Fraga, S (1998): *Los españoles en Europa hacia el siglo XXI*, Barcelona, Oikos-Tau.

Galcerán, M. (2003): «El discurso oficial sobre la Universidad», *Logos, Anales del Seminario de Metafísica*, 36.

García Ferrando, M. y otros (eds.) (1986): *El análisis de la realidad social*, Madrid, Alianza Editorial.

Gibbons, M. y otros (1997): *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Giner de los Rios, F. (1916a): *La ciencia como función social*, Obras completas, Madrid, Espasa-Calpe.

— (1916b): *Sobre reformas de nuestras Universidades*, Obras Completas, Madrid, Espasa-Calpe.

— (1990): *Escritos sobre la Universidad española*, Madrid, ed. de Teresa Rodríguez de Lecea, Madrid, Espasa-Calpe.

Guil Bozal, A. (2005): «Mujeres, Universidad y cambio social: tejiendo redes», en *I Jornadas de Sociología, El cambio social en España. Visiones y retos de futuro*, Sevilla, Centro de Estudios Andaluces.

Harvey, D. (1990): *La condición de la posmodernidad: Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*, Buenos Aires, Amorrortu.

Hernández Armenteros J. (coord.) (2006): *La Universidad española en cifras 2006: CRUE*, disponible en: www.crue.org/libros.htm

Jameson, F. (1995): *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Barcelona, Paidós.

— (1996): *Teoría de la postmodernidad*, Madrid, Trotta.

Kandel, V. y Cortés, C. (2002): «Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la Universidad», *Fundamentos en humanidades*, 1-2.

Kremer, L. (1982): «Formation classique generale el formation specialisee dans l'enseignement superieur», en *Higher Education in Europe*, Bucarest, UNESCO.

Kuhn, T. S (1975): *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Lane, J. E. (1982): «Les opinions des universitaires sur l'enseignement superieur fundamental» en *Higher Education in Europe*, Bucarest, UNESCO.

Lather, P. (1992): «El postmodernismo y las políticas de Ilustración», *Revista de educación*, 297.

Latiesa, M. (1982): «Regularidad académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología», en *Educación y Sociedad*, núm. 2, Madrid, Akal.

— (1986) (comp.): *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad.*, Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

— (1989): «Demanda de educación superior: evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 46.

— (1991) (coord.): *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*, Granada, Universidad de Granada.

— (1992a): *La deserción universitaria*, Madrid, CIS, Siglo XXI.

— (1992b): *Los jóvenes ante el sistema educativo*, Madrid, Cuadernos de Estudios y Encuestas, CIS.

— (1995): *La enseñanza de la metodología sociológica*, Granada, Proyecto Sur.

Latiesa, M. y otros (1991a): *La investigación educativa sobre la Universidad*, Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

— (1991b): *Políticas y Sociología: ámbitos académico y laboral*, Granada, Universidad de Granada.

Latorre, Á. (1964): *Universidad y sociedad*, Barcelona, Ariel.

Levy-Garboua, L. (1976): «Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse», *Revue française de Sociologie*, 1, enero-marzo, 1976.

- (1986): «Selección e ineficacia en la enseñanza superior», en M. Latiesa, M. (comp.): *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad*, Madrid, Consejo Universidades, CIDE.
- Lima Filho, D. L. (2006): «Educación, globalización y tecnología: reflexiones sobre el concepto de Universidad tecnológica y su uso en la política educacional brasileña», *Current Developments in technology-Assisted Education*.
- Llavero, F. (1964) «Universidad, plan de desarrollo y administración», *Revista Internacional de Sociología*, 22.
- Lolhe-Tart-Esser, M (1977): *L'insertion des étudiants en première année universitaire*, tesis doctoral, Lovaina.
- Lyon, D. (1994): *Postmodernidad*, Madrid, Alianza Editorial.
- Lytard, J. F. (1994): *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra.
- Maffesoli, M. (2001): *El instante eterno*, Barcelona, Paidós.
- Martín Santos, L. (1988): *Diez lecciones de Sociología*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, J. L. (1979): «La educación en la Constitución Española», *Persona y Derecho: Revista de Fundamentación de las instituciones jurídicas y de derechos humanos*, 6.
- Millot, B. (1983): «Diferenciación social y educación superior: el caso francés», *Educación y sociedad*, 2.
- Minc, C. (1994): *La nueva Edad Media. El gran vacío ideológico*, Madrid, Temas de Hoy.
- Mindán, M (1957): «El último curso de Ortega en la Universidad de Madrid: Principios de metafísica según la razón vital», *Revista de filosofía*, 16.
- Moles Plaza, R. J. (2006): *¿Universidad S. A.? Público y privado en la educación superior*, Barcelona, Ariel.
- Norris, Ch. (1993): *The Truth about Postmodernism*, Oxford y Cambridge, Blackwell.
- OCDE (2004): *Enseignement Supérieur: Internalisation et commerce*.
- Ortega y Gasset J. (1995): *La rebelión de las masas*, Madrid, Espasa-Calpe.
- (1983) *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Madrid, Alianza Editorial.
- (2005): *Lección Sobre el estudiar y el estudiante*, en *Obras Completas*, IV, Madrid, Taurus.
- Palomares Montero, D. (2007): «Evaluación de las instituciones de educación superior: una revisión bibliográfica de sistemas de indicadores», *Proyecto de investigación programa social, cooperación y desarrollo local*, Valencia.
- Pardo, J. L. (2003): «Filosofía, Universidad y Sociedad»,. *Logos. Anales del seminario de Metafísica*, 36.
- Parjanen, M. (1977): *Learning, Earning and Withdrawing. On Social Factors Affecting Higher educational and Professional Career*, Tampore (Finlandia), Tampereen Yliopisto.
- Parra Luna, F. (2003): *La Universidad transformacional: la medida de su calidad y eficiencia*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- (1984): «El balance social de la empresa como instrumento integrado de gestión», *Revista internacional de Sociología*, enero-marzo 1984.
- Pérez Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2001): *Educación superior y futuro de España*, Madrid, Fundación Santillana.
- Pugliese, J. C. (ed.) (2004): *Universidad, sociedad y producción*, Madrid, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Raga, J. T. (2004): «Sociedad del conocimiento y el Espacio Europeo de Educación Superior», *Curso de verano: Universidades, universitarios y sociedad*, Castelló, Universitat Jaume I.
- Ramón y Cajal, S. (2007): *Reglas y consejos sobre investigación científica. Los tónicos de la voluntad*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Rodé, F. (1994): «El liberalismo en la postmodernidad», en P. Poupard (coord.): *El horizonte de la libertad. En el camino hacia la nueva Europa*, Madrid, Ciudad Nueva.
- Rodríguez Rojo, M. (2000): «Sociedad, Universidad y profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 38.
- Sáez Marín, J. (1995): «Los Estudios sobre juventud en España: Contextos de un proceso de investigación-acción (1960-1990)», *Revista Internacional de Sociología*, enero- abril 1995.

- Sanduen, J. (1982): «Formation spécialisée et formation generale dans l'enseignement superieur norvegieu», en *Higher Education in Europe*, Bucarest, UNESCO.
- Sanz Díaz, J. M. y Gómez Pulido, J. M. (coord.) (2003): *Universidad... ¿Para qué?*, Madrid, Universidad de Alcalá.
- Soria N. O. (1994): «El dilema entre saber, poder y querer. ¿Una nueva Universidad para el siglo XXI?», *Revista Iberoamericana de Educación*, 3.
- Suárez Arroyo, B.: «La sociedad del conocimiento: una reflexión desde una Universidad Técnica», disponible en: http://www.upc.edu/ees/contingnt/arxiu/webEEES_sdadConto_BS-2004.pdf
- Torrent, J. (2004): «Universitarios globales», en *Congreso Universidades, universitarios y sociedad*, Castelló, Universitat Jaume I.
- Touraine, A. (1993): *Crítica de la modernidad*, Madrid, Temas de Hoy.
- Toynbee, A. J. (1991): *Estudio de la historia*, Compendio de D. C. Somerwell, Madrid, Alianza Editorial.
- Unamuno, M. de (1901), *Discurso de inauguración del curso académico 1900-1901*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- (1938): *Del sentimiento trágico de la vida*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Uscatescu, J. (1973): «La otra Universidad», *Revista internacional de Sociología*, 31 2ª Época, 5-6.
- Weber, M. (1967): *El Político y el Científico*, Madrid, Alianza Editorial.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
1. UNA MIRADA A LA EVOLUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y SU RELACIÓN CON LA SOCIEDAD (1960-2007)	13
2. UNA MIRADA A LA EVOLUCIÓN DE LA SOCIEDAD Y SU RELACIÓN CON LA UNIVERSIDAD (1960-2007)	29
3. UNA MIRADA AL FUTURO	42
3.1 Lo que la Universidad es	43
3.2 Oportunidades y riesgos de cara el futuro	52
3.2.1 Oportunidades	55
3.2.1.1 Relaciones con la sociedad: cooperación y prácticas	56
3.2.1.2 El proceso de adaptación a los cambios Tecnológicos y telemáticos	60
3.2.1.3 El proceso de Convergencia Europea	65
3.2.2 Riesgos	79
3.2.2.1 Pérdida de autonomía universitaria	79
3.2.2.2 Sobrevalorar la función de profesionalización, la investigación científica y la ciencia	84
3.2.2.3 Comercialización de la educación	87
3.2.2.4 Sobreespecialización	91
A MODO DE CONCLUSIÓN: TEMAS PARA DEBATE	96
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	101