

DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS A “LA EUROPA DE LAS UNIVERSIDADES”

Fernando Manero Miguel
Catedrático de Geografía Humana
Universidad de Valladolid
manero@fyl.uva.es

Institución nacida en la Europa medieval, símbolo emblemático de la personalidad y de la proyección europea en el mundo, y protagonista incuestionable de muchos de los más importantes avances ocurridos en el Viejo Continente, la Universidad nunca ha dejado de ocupar una posición primordial en el conjunto de los intereses que movilizan a la sociedad, a la economía o a la política de nuestro entorno. Aparte de las múltiples modalidades en que a lo largo del tiempo se han resuelto las estrategias de implantación, desarrollo y regulación normativa de la enseñanza superior, son tantas las reflexiones e ideas vertidas en torno a ella que cualquier intento de sistematización o de mera aproximación a sus aportaciones esenciales estaría sin duda abocado al fracaso, cuando no propenso al riesgo de simplificación. Con todo, dentro de este complejo panorama interpretativo, subyace un principio que opera como hilo argumental y teóricamente vertebrador de la realidad universitaria, más allá de las singularidades y contrastes existentes, cuya génesis no ha hecho más que poner a la luz las posibilidades intrínsecas de las actuaciones y perspectivas que en ella confluyen.

Me refiero a la estrecha y comúnmente fecunda simbiosis que, al menos desde la configuración del modelo actual en la segunda mitad del siglo XIX, se ha ido fraguando entre función universitaria y desarrollo del espíritu crítico, tanto de aquél que aflora de los componentes más dinámicos de la propia institución cuando se trata de potenciar sus capacidades y corregir sus deficiencias como del planteado por parte de la propia sociedad, sobre todo desde que ésta, reclamando el carácter de servicio público, acepta el margen de responsabilidad que le compete en el perfeccionamiento y mejora del sistema. Bien es cierto, sin embargo, que la fortaleza de este ensamblaje ha experimentado numerosos altibajos e incluso interrupciones, de modo que en la realidad sus efectos potenciales no han comenzado a percibirse hasta el momento en que la Universidad deja de ser un reducto del saber sociológica y económicamente restrictivo o minoritario para convertirse en un ámbito capaz de encauzar las legítimas apetencias de la promoción para un sector cada vez más amplio de la sociedad, deseoso de

aprovechar las expectativas que ofrece un proceso de formación cultural y científicamente acreditada, al que además se asignan propiedades competitivas en el acceso al mercado de trabajo. Tales son las premisas genéricas que han singularizado la razón de ser de la Universidad como “*factoría del conocimiento*” y como núcleo sustentador de los cambios e innovaciones acometidos en las distintas ramas u horizontes del saber. Son ideas fundamentales que difícilmente admiten réplica cuando se comprueba que en la estructura organizativa moderna a ninguna otra institución le competen atribuciones de esta naturaleza, que además poseen la virtualidad de repercutir cualitativamente sobre un amplísimo elenco de destinatarios, cada cual identificado con las señas de especialización y el marchamo de prestigio que la Universidad le proporciona.

Pero, al tiempo, no cabe duda de que, aun dentro de ese reconocimiento no cuestionado de la Universidad como "comunidad organizada para proporcionar un servicio público que garantice el acceso social al conocimiento", se trata de una realidad en permanente situación de crisis y de controversia, en cuya génesis convergen las propias contradicciones existentes en su seno y la dificultad estructural para hacerles frente en los plazos necesarios para que sus efectos no pongan en entredicho el cumplimiento eficaz de los fines perseguidos. No sin razón se ha dicho que la Universidad es un organismo en el que la tradición constituye simultáneamente un valor y una servidumbre: un valor por lo que tiene de reconocimiento de sus cualidades distintivas, ratificadas por los merecimientos acuñados desde sus propios orígenes, y una servidumbre en cuanto puede incapacitarla, por mor de las inercias heredadas o de la resistencia a cuestionarlas, para adaptarse con diligencia a los desafíos impuestos por un entorno que se transforma y remodela sin cesar. Todo ello induce a la reflexión de que sólo mediante una interacción positiva entre tradición y cambio – o, lo que es lo mismo, entre legado e innovación - la Universidad puede estar en condiciones de servir a las exigencias de la sociedad y del contexto, sin límites de escala, en que se inscribe. A este planteamiento responden, en efecto, muchas de las reflexiones - y de ello ofrece prueba fidedigna el Informe "*Universidad 2000*", encargado en España por la Conferencia de Rectores a finales de 1998 - que, dentro y fuera de la propia institución, se hacen en nuestros días con el propósito de analizar, por un lado, los factores que explican las disfunciones detectadas y de establecer, por otro, las cauces que faciliten razonablemente su corrección.

Si, como se ha dicho, el fenómeno universitario se ha mostrado siempre indisociable de la personalidad de Europa (De Witte, 1993)- no en vano permanecen aún vigentes cerca de setenta Universidades anteriores al siglo XV - es precisamente en este escenario donde cobra plena justificación el interés centrado en la responsabilidad que, sobre la base del rico y complejo bagaje de experiencias adquiridas, cabe desempeñar a la Universidad en el actual proceso de integración europea, entre otras razones porque no otro es el reto que sin equívocos de ningún tipo plantea el pronunciamiento conjunto - la llamada "*Declaración de la Sorbona*", en honor al DCCC aniversario de la Universidad de París - suscrito el 25 de Mayo de 1998 por los ministros responsables del sector en Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido. Se trata sin duda de un documento de referencia obligada, en la medida en que plantea una exigencia ineludible: la de armonizar los avances conseguidos en la construcción económica europea con los que al tiempo deben ser abordados en la "*Europa del saber*", requisito básico en el que cimentar "las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente", máxime cuando es obvio que todas ellas "han sido modeladas por las Universidades, que continúan desempeñando un papel central en su desarrollo". Sobre la base de estas ideas que operan a la vez como punto de partida y como proyecto ineludible de futuro se plantea la conveniencia de reflexionar acerca de los fundamentos que han contribuido a configurar las líneas maestras de la dinámica universitaria en la Unión Europea en conexión con el afianzamiento del mercado integrado para, a partir de ellos, valorar el verdadero alcance de la nueva lógica a que necesariamente ha de verse abocada, como respuesta a los numerosos y acuciantes compromisos inducidos por el entorno y como justificación convincente a la voluntad de configurar una vigorosa "Europa de las Universidades".

1.- Las múltiples implicaciones de una transformación generalizada

No cabe duda que la edificación de la Europa unida ha evolucionado en paralelo con los grandes y decisivos cambios que sin precedentes han hecho mella en el sistema de enseñanza superior, la denominada "*educación terciaria*" en los documentos de la OCDE. Aunque los sistemáticos esfuerzos a favor de la integración en otros sectores de la actividad no han podido percibirse hasta la década de los ochenta en la articulación de estrategias aplicadas en este nivel educativo o en el ámbito de la investigación, todo parece indicar que, pese a la heterogeneidad de las estructuras e instrumentos específicos de cada país, ha existido entre ellos una clara sincronía en el

desencadenamiento de los factores determinantes de la metamorfosis universitaria en todas y cada una de las variables que la identifican. En esencia y como interpretación genérica, pudiera decirse que todos comparten las consecuencias derivadas de un formidable crecimiento cuantitativo y de una voluntad de reconsideración de los fines que distinguen al entramado formativo de este rango.

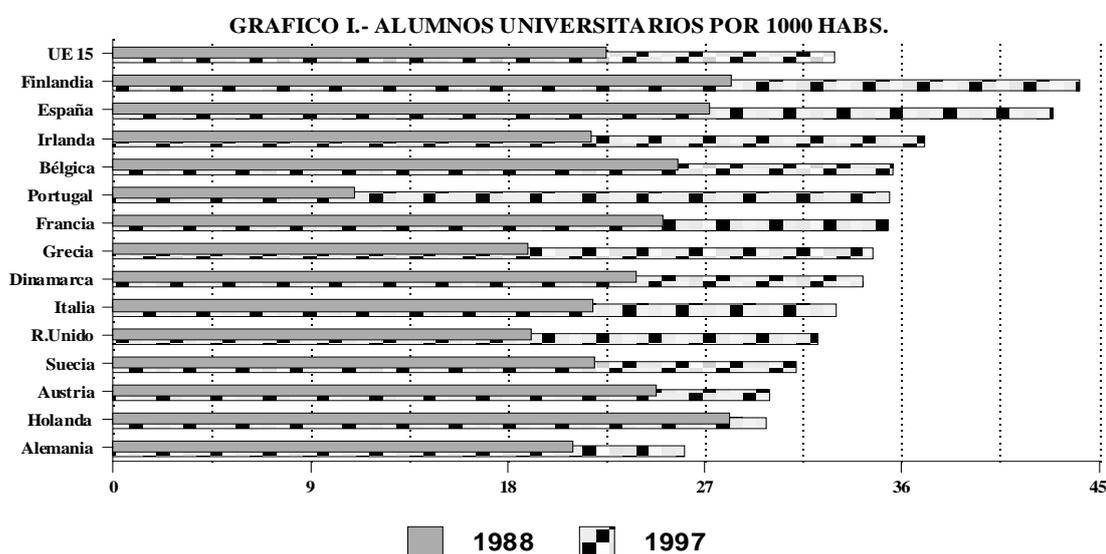
El incremento de la demanda de educación superior, más rezagado en la UE que en Estados Unidos o en Japón, se convierte desde mediados de los años sesenta en un argumento de primer orden no sólo para entender la dimensión y gravedad de las contradicciones surgidas sino también para justificar las rupturas ocasionadas en las directrices de organización y gestión (Manero, 1994). El hecho de que en apenas dos décadas (entre 1970 y 1990), y al margen de las tendencias demográficas, la población universitaria en la Europa de los Doce haya pasado de 3,8 a 6,7 millones de alumnos, - lo que representa más de la cuarta parte de los jóvenes europeos mayores de 19 años frente a poco más del 17 % en la fecha inicial de referencia - permite hablar de una auténtica "explosión" en el acceso a la educación universitaria, que bien puede ser considerado como uno de los grandes hitos en la reestructuración de la sociedad europea moderna, sobre todo porque se ha seguido manifestando como una tendencia ininterrumpida durante la última década del siglo XX.

CUADRO 1.- EVOLUCION DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN LA UNION EUROPEA (en miles de alumnos)

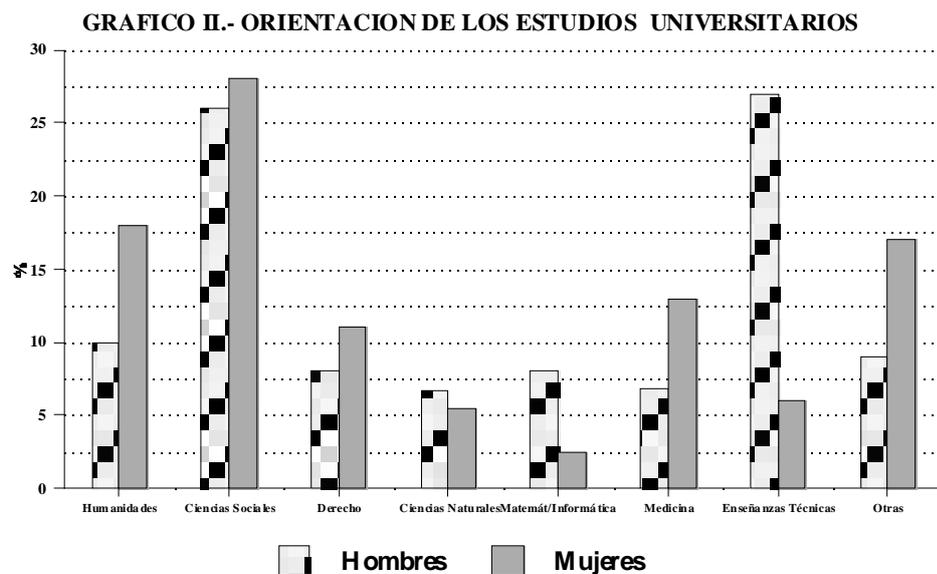
	1988	1997	Incremento (88-97)	Alumnos Universitarios por 1000 hab. (1997)
Portugal	109	351	222.02	35,33
Grecia	189	363	92.06	34,61
Irlanda	77	135	75.32	36,97
Reino Unido	1086	1891	74.13	32,10
Finlandia	139	226	62.59	44,04
España	1049	1684	60.53	42,85
Italia	1236	1893	53.16	32,94
Suecia	184	275	49.46	31,09
Dinamarca	122	180	47.54	34,12
Francia	1402	2063	47.15	35,27
Bélgica	254	361	42.13	35,50
Alemania	1626	2132	31.12	26,00
Austria	188	241	28.19	29,87
Holanda	413	463	12.11	29,74
Total UE 15	8074	12258	51.82	32,84

Fuente: Eurostat. 1998 (Se omite la referencia a Luxemburgo, dada la escasa entidad que dentro del conjunto posee la población universitaria de este país, formada por poco más de 2.000 personas en 1997)

Es el momento en que, como se recoge en el Cuadro 1 la cifra de alumnos matriculados supera los doce millones de personas, equivalentes en 1997 a 32.8 estudiantes universitarios por cada mil habitantes - diez puntos más que la media registrada en 1988 - aunque tampoco deban quedar desapercibidas las ostensibles diferencias entre unos países y otros por lo que respecta al aumento relativo de sus cifras de matriculación y a la dimensión de la población universitaria desde el punto de vista socio-demográfico (Gráfico I).



De todos modos, el sentido de la tendencia obliga a poner de relieve la acelerada superación de la Universidad elitista para abrir paso a una nueva etapa en la dinámica de acceso en la que las clases medias van ampliando la dimensión de su presencia - por cinco llegaría a multiplicarse en Francia entre 1959 y 1988 - hasta convertirse en muy poco tiempo en predominantes. Un fenómeno que no es ajeno en el tiempo a lo que se conoce como la "feminización de los efectivos universitarios", es decir, a la notable incidencia que posee la incorporación de la mujer a los "campus", donde su número se ha elevado sin cesar, de modo que en la mayoría de los países comunitarios, y con independencia de las variaciones observadas entre los diferentes estudios (Gráfico II), la tasa que le corresponde roza e incluso supera el 50 %.



Fuente: Eurostat, 1997

Al diversificarse en todos los sentidos, la demanda social de enseñanza superior ha conllevado nuevos valores y nuevas pautas de comportamiento que, entre otros aspectos, se materializan en la adopción de una actitud más crítica hacia los hábitos previamente consolidados - y de ahí el clima de contestación a que se muestra proclive desde entonces - a la par que expresa sus inquietudes por la renovación de los métodos educativos y la mejora de oferta de titulaciones. Son posturas que, en esencia, no hacen si no reflejar una mayor sensibilidad para conectar con las crecientes expectativas de empleo, más amplias cuando se dispone de un diploma universitario, y para asumir el campo de posibilidades abiertas por el desarrollo económico, cuya complejidad sólo puede ser afrontada mediante el despliegue, inevitablemente a corto y medio plazo, de nuevas cualificaciones. Sin embargo, y como es lógico, la progresión acelerada de la demanda no ha dejado de introducir, y de forma inmediata, fuertes tensiones en el funcionamiento de la oferta.

Más aún, enseguida fueron patentes toda una serie de contradicciones, reveladoras de la dificultad estructural para acompañar una y otra tendencia. Así, a problemas inmediatos como la masificación estudiantil, que en países como Alemania o Francia ha obligado a la adopción de ambiciosos planes de urgencia, se suman otros que no les van a la zaga como ocurre con la creación de nuevas Universidades o Centros más o menos sucedáneos, muchas veces producto de la improvisación voluntarista y en condiciones de suma precariedad, con la expansión creciente de las plantillas de profesorado, cuya calidad aparece mediatizada por las limitaciones de su proceso de

preparación y por las circunstancias inadecuadas en que se desenvuelve su labor, o, en fin, con las insuficiencias dotacionales de toda índole, que entorpecen el normal desarrollo de una tarea que sólo es positivamente estimable cuando se realiza en condiciones dignas de favorecer la eficiencia y el reconocimiento de sus aportaciones. Pero lo más significativo estriba en que la magnitud de estos cambios inicialmente provocados por la dinámica social ha sido concomitante, como no podía ser de otro modo, con la urgencia de un replanteamiento a fondo de los objetivos inherentes a la actividad universitaria (A. Wijnaendts van Resandt, 1991).

Coincidiendo con el incremento de la matrícula han hecho acto de presencia nuevos desafíos que del mismo modo tienen su razón de ser en las propias innovaciones y exigencias suscitadas por la sociedad y por quienes ostentan en ella las mayores cuotas de poder y capacidad de decisión. Dicho de otro modo, y evocando la conocida inquietud de Ortega, tiene lugar una redefinición sustancial de la “misión” de la Universidad pública, consistente en el hecho, cada vez más plausible, de que sus finalidades dejan de estar circunscritas a su condición preeminente de estructura al servicio de la formación de los cuadros del Estado para decantarse, con un horizonte tan amplio como imperioso, hacia otras formas de entender las relaciones entre sociedad y educación en virtud de los cuatro catalizadores que inevitablemente fuerzan en esta dirección mucho más abierta, es decir, las implicaciones derivadas del cambio científico-técnico, las ingentes posibilidades promovidas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), la necesidad de consolidar vínculos de cooperación e interdependencia con el tejido productivo y la pérdida de su condición de monopolio formativo, debido al contrapunto o réplica creados por los nuevos modelos de universidad, promovidos por el sector privado, funcionalmente más utilitaristas y, por ende, supeditados a una lógica que prima ante todo la rentabilidad y la inmediatez de los resultados.

Si a ellos, que constituyen sin lugar a dudas el zócalo sobre el que se sustenta la reestructuración integral de la enseñanza superior, se suman otras circunstancias simultáneas de no menor calado – eclosión de las opciones profesionales, unificación europea, aumento de las necesidades presupuestarias, reforzamiento de las economías de escala para el desarrollo científico, etc.- se comprenderá hasta qué punto los cimientos tradicionales aparecen alterados, forzando no sólo a una adecuación de sus objetivos y estrategias esenciales sino al tiempo a un enfoque renovado de sus criterios de gobierno y gestión.

2.- Los esfuerzos a favor de la renovación integral del sistema: un panorama de posibilidades y condicionamientos

No son, desde luego, casuales las iniciativas políticas que desde comienzos de los ochenta se acometen en la mayor parte de los países de la Comunidad con el doble propósito de suscitar un debate hasta entonces bastante desorganizado y de introducir, con una decidida pretensión modernizadora, nuevos mecanismos en el funcionamiento normativo de la institución. La aprobación en España de la Ley de Reforma Universitaria en 1983 es una prueba elocuente de esta tendencia, compartida, entre otros, por Grecia (1982), Francia (Ley Savary en 1984, reformada por la Ley de Orientación cinco años después), Reino Unido (Educational Reform Act de 1988), Italia (Reforma Ruberti en 1989), Países Bajos (1986) , Bélgica (1991) o Alemania, donde la puesta en práctica de las nuevas directrices se identifica con las exigencias creadas por la integración del modelo educativo como un paso clave en el proceso unificador.

La coincidencia en el tiempo de esta predisposición a impulsar el tránsito de una Universidad "colegial" a una Universidad "organizada" se corresponde con la similitud de los principios preconizados en todas ellas, pues, haciendo salvedad de los inevitables matices, las prioridades tienden claramente a decantarse en varias directrices fundamentales: el reconocimiento a la autonomía de los órganos con responsabilidad de decisión - tal y como es invocada por la *Carta Magna de las Universidades Europeas* suscrita en Bolonia en 1988-, la voluntad de impulsar la diversificación de las titulaciones y su reforma académica, el reconocimiento explícito de la libertad de cátedra, el impulso a los criterios proclives a la especialización y profesionalización así de las enseñanzas como de las estructuras administrativas, la apertura a fuentes de financiación externa y adaptados al paradigma de la eficiencia en el empleo de los recursos y el respaldo institucional al fortalecimiento de las relaciones con la sociedad y con los agentes más activos del entorno - de ahí el papel atribuido a los Consejos Sociales o sus equivalentes - , ante la comprobación de que la Universidad representa un potencial estratégico incuestionable a la hora de garantizar la competitividad del territorio en que se inserta.

Todo ello tendrá mucho que ver con un aspecto de especial envergadura, como es el cambio en el modelo asignado a la educación superior, y que, en esencia, consiste no tanto en la mera adquisición de un bagaje de conocimientos como en la preparación de profesionales y técnicos, adecuándolos a las líneas de cualificación inducidos por el

mercado y modificando así la vieja dicotomía, de raíz francesa desde finales del siglo XVIII, entre universidades "literarias" y "politécnicas" para fundamentar, sobre la base de las reformas contemporáneas, un modelo más coherente y adscrito a pautas de integración sujetas a la misma lógica funcional.

El impacto de tales premisas sobre la organización del edificio universitario ha sido, en principio, altamente significativo tanto desde la óptica de la política aplicada a los recursos disponibles como de sus orientaciones estratégicas, si bien la dinámica introducida es merecedora de una cierta polémica en cuanto a su valoración, atribuible a la dificultad de lograr, simplemente desde la intencionalidad positiva de la ley, un buen engarce entre posibilidades y condicionamientos, entendidos como limitaciones o resistencias. A modo de muestra aludiré únicamente a aquéllos aspectos que más claramente ejemplifican, en mi opinión, el sentido de las ambivalencias detectadas.

Con sus luces y sus sombras el margen responsable de maniobra propiciado por la autonomía de las Universidades ha hecho posible introducir pautas de flexibilidad y creatividad en el ejercicio de sus tareas principales que de otro modo se hubieran visto constreñidas. Además de la mejora introducida en la resolución de los conflictos - a lo que responde la figura más que testimonial de los Defensores universitarios - conviene resaltar su impacto en la nueva articulación de las actividades formativas, cuyo panorama se ha enriquecido sensiblemente al amparo de la implantación de nuevos Planes de Estudio, que, aparte de procurar nuevos enfoques y contenidos a las enseñanzas ya consolidadas, ha alentado, en el marco de una estructura secuencial por ciclos - que ha encontrado en el diseño de las carreras de ciclo corto uno de sus retos claves (J.P. Jallade, 1991) -, la apertura de un abanico de opciones más o menos innovadoras, y, en cualquier caso, permeables a los requerimientos de una demanda más diversificada y plural, que además ha permitido destacar con nitidez los perfiles de especialización de cada Universidad. En esta misma línea, no estaría de más abundar en las perspectivas reales de mejora creadas a la transmisión del conocimiento por las técnicas pedagógicas y los modos de enseñanza concebidos con criterios de eficacia educativa, en los que tanta confianza se deposita para hacer más fecundo el contacto entre profesor y alumno. Todo ello sin ignorar la considerable versatilidad que en este terreno aportan las iniciativas impulsoras de la formación permanente, de la Universidad abierta (la llamada a permitir una "segunda oportunidad"), de la formación de postgrado o de la educación superior a distancia, que han hecho acto de presencia en todos los países europeos, aunque con diferentes grados de aceptación y merecimiento.

Y, en justa correspondencia, los entornos establecidos para el desarrollo de la labor investigadora han ampliado los horizontes hacia los que se proyecta el otro de los grandes compromisos - indisoluble de la docencia - en los que se fragua la calidad y la capacidad de iniciativa de los profesionales universitarios. Bajo la cobertura respaldada los propios Estados y Regiones a través de sus respectivos organismos de promoción y ayuda al desarrollo de la actividad científica, contando al propio tiempo con los efectos de las interrelaciones planteadas con las empresas, frecuentemente reflejados en la creación de potentes Institutos y Centros Tecnológicos, o amparado en los grandes ejes selectivos propuestos en los Programas Marco I+D de la Unión Europea, todo apunta hacia la configuración en las Universidades de un sistema de investigación fundamental y aplicada, a disposición de la capacidad de iniciativa de sus protagonistas y destinatarios, como nunca ha existido hasta ahora.

Ahora bien, a la par que este elenco de posibilidades y dinamismos arroja resultados provechosos merced a muchas de las experiencias e iniciativas llevadas a cabo, no es menos cierto que reducir la valoración universitaria a estas apreciaciones positivas corre el riesgo de incurrir tanto en el reduccionismo como en el falseamiento de la realidad. Y es que, como no podía ser de otro modo, el cambio en el comportamiento de los factores responsables de la transformación no ha podido ser indiferente a la aparición, en unos casos, o descubrimiento, en otros, de una serie de tensiones lógicas, que necesariamente obligan a la realización de diagnósticos rigurosos sobre su dimensión real y, lo que es más importante, a la adopción de medidas destinadas a evitar que su agravamiento pueda culminar en el desencadenamiento de disfunciones difícilmente reversibles. Para precisar señalaré que estos factores de tensión, y sin establecer prelación alguna entre ellos, hacen referencia, en concreto, a la configuración cuantitativa y cualitativa de las plantillas de profesorado, a la competencia interuniversitaria y al aumento de las necesidades de financiación.

Obviamente, la fuerte alza experimentada en el número de alumnos ha tenido una repercusión inmediata en una tendencia similar en el de profesores, pues no en vano, y según informa la OCDE, su cifra se ha quintuplicado en el conjunto de la Comunidad durante las dos décadas - del 70 al 90 - de máxima expansión de la matrícula. Por más que el problema de la masificación aparezca en muchos casos como algo incontestable y sin duda derivado de que la curva alcista del alumnado ha superado ostensiblemente a la del profesorado, no hay que incurrir en la apreciación de que tal ha sido el coste fundamental del proceso, máxime cuando ese riesgo aparece a menudo

mitigado por el incremento de la plantilla o tiende a reducirse en virtud de los ajustes a la baja previsible en la evolución de la demanda. La cuestión esencial estriba más bien en apreciar los efectos que en la dinámica de los cuerpos docentes han provocado los cambios estructurales y funcionales ocurridos. Reconociendo que en la composición de estos profesionales la presencia de la mujer está muy lejos de la que le corresponde en la *sex-ratio* estudiantil, no cabe duda que el rejuvenecimiento de los claustros - los dos tercios del profesorado danés y el 60 % en los Países Bajos tienen menos de cincuenta años - ha impreso una fisonomía distinta a la labor desempeñada, a lo que se une la crítica circunstancia de que el ejercicio de la actividad docente a la que muchos de ellos han tenido que dedicarse de manera precipitada por la inmediatez de las presiones surgidas ha mediatizado, cuando no impedido, el necesario proceso de maduración, reflexión y sosiego que precisa la impartición de la docencia a este nivel.

Si posiblemente la calidad de la enseñanza se ha resentido seriamente de este problema, del que en mayor o menor grado se hacen eco todos los países de la Unión, y tampoco es difícil observar que en el conjunto del espacio comunitario se denuncia la rivalidad ejercida por la empresa privada en determinadas cualificaciones científico-técnicas - mediante salarios altos y contratación de excelentes profesionales -, la cuestión del profesorado presenta perspectivas de análisis muy diferentes, ya que los procedimientos de acceso y mejora en la escala jerárquica varían sobremanera en virtud de situaciones muy consolidadas cuya valoración, sumamente compleja y controvertida, no es posible efectuar aquí. En cualquier caso, ello no impide llamar la atención sobre la fuerte crítica suscitada - y particularmente en España e Italia - por la persistencia de comportamientos reprochables en la contratación y promoción de los docentes, a veces más ligados a situaciones de privilegio o de corporativismo endogámico - de lo que también se ve afectada la reforma de los Planes de Estudio - que a la de defensa de los principios de excelencia, mérito, capacidad e identificación con los enfoques pedagógicamente innovadores que, en un sistema de libre competencia, debieran siempre prevalecer por encima de inercias contradictorias con la racionalidad y mejora pretendidas.

Y es que en el reconocimiento de estas cualidades en la conformación del profesorado se convierte en un requisito obligado cuando se trata de afrontar con garantías de éxito las situaciones de competencia a que está abocado el desarrollo del sistema universitario. Frente a las opiniones que aventuran la crisis de la Universidad de titularidad pública, inequívocamente reafirmada como el armazón sustancial del modelo

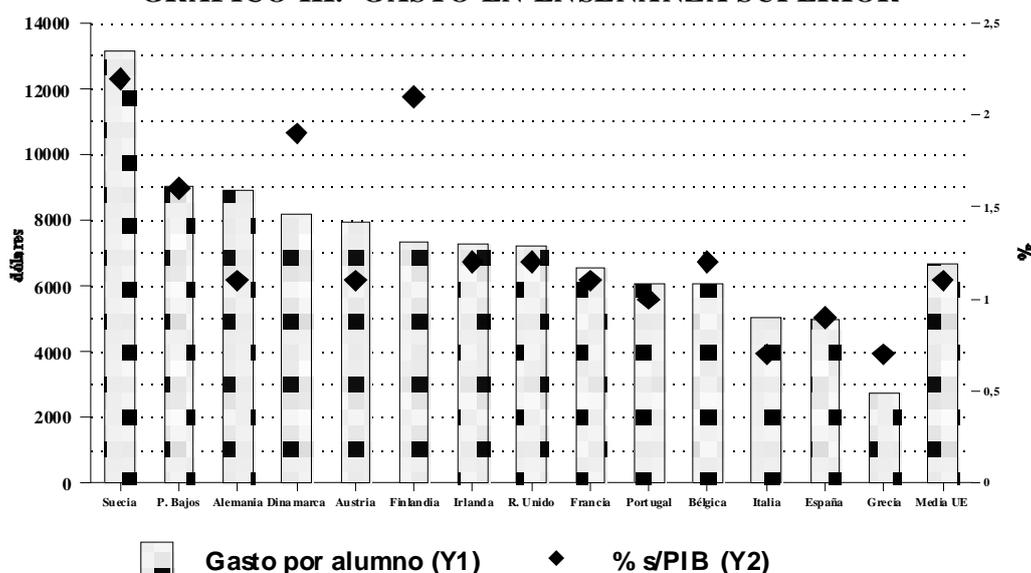
europeo, las posturas más convincentes son las que preconizan la necesidad de su afianzamiento en un contexto concurrencial en el que la competencia en cuanto a calidad de la oferta y al atractivo potencialmente ejercido sobre la demanda no sólo se plantea con acuidad entre los propios Centros situados en la órbita del sector público sino también respecto a los horizontes creados por iniciativas de promoción privada, cuya razón de ser ratifica la importancia asignada a la formación superior como motor del desarrollo y transformación de la sociedad, y como inversión susceptible de generar beneficio.

Se trata de opciones legítimas, congruentes con la voluntad de insertar a la Universidad en la lógica del mercado, y, por lo que concierne a su concepción y diseño, decididamente adscritas a la idea de profesionalización estricta que impregna uno de los postulados dominantes en la dinámica universitaria contemporánea, relegando a segundo plano los que discrepan de esta línea dominante. Sensibles a las expectativas del nuevo rumbo ofrecido por la enseñanza superior, en esta categoría, presentada comúnmente como alternativa y con fuerte impacto publicitario, coexisten numerosos actores movidos por intereses concurrentes, es decir, desde instituciones privadas de reconocida raigambre histórica hasta establecimientos de nuevo cuño, surgidas de la mano de Fundaciones, de asociaciones empresariales, de particulares presentes en el sistema a través de la franquicia o merced a acuerdos de colaboración con Universidades públicas, o, con especial impacto allí donde se instalan, de las propias grandes empresas, artífices de la implantación en Europa del modelo estadounidense de las "corporate universities", como organizaciones concebidas en función de las prioridades formativas y estratégicas de los grupos que las promueven.

Ocupar una posición de fortaleza en este panorama tan versátil y exigente a la vez - en el que no cesa de cobrar resonancia la idea de "gestionar el conocimiento para incrementar la eficacia" - comporta obligaciones financieras que crecen de modo exponencial al compás de la propia evolución de los umbrales de competitividad a que inexorablemente se ven abocadas la enseñanza y la investigación universitarias. En la Europa comunitaria las estructuras estatales han asumido a este respecto y en todo momento una cuota de responsabilidad netamente mayoritaria, como expresión de una directriz orientada a la satisfacción progresiva de los costos de la educación pública, y que ha convertido a los esfuerzos de aumento presupuestario en una de las constantes más firmes y generalizadas de la política de los países que la integran.

Ninguno ha permanecido horro de este desafío, bien verificado cuando se comprueba la elevación del peso relativo que el gasto en este concepto representa en los presupuestos del Estado y en el Producto Interior Bruto. Pero también es cierto que la magnitud de los valores difiere sensiblemente entre unos casos y otros, revelando hasta qué punto subsisten los contrastes en la entidad reconocida a la financiación universitaria. Si la proporción del gasto público en educación superior dentro de los respectivos PIB arroja, en el conjunto de la Unión Europea, diferencias tan notorias como las que separan a Suecia (2,2 %) de Grecia (0,7 %), la sensación de disparidad aflora cuando se percibe la gradación marcada por los países en una variable tan expresiva como es la del gasto efectuado por alumno, en la que, dentro de una media cercana a los 7.000 dólares, la relación entre los extremos llega a ser de 1 a 5 (Gráfico III).

GRAFICO III.- GASTO EN ENSEÑANZA SUPERIOR



Fuente: Eurostat, 1997

En una situación dominada por la disparidad entre Estados - dejando aparte las cantidades referidas a las inversiones y los programas de becas de que se benefician las Universidades - la coherencia prevalece, en cambio, cuando se trata de hacer frente a las necesidades que implica el incremento tanto de los gastos corrientes como de las inversiones de capital de acuerdo con planteamientos de los que todos participan sin excepción. La movilización de los recursos, reales o potenciales, se convierte así en un eje preeminente de actuación estratégica, para lo cual nadie duda en poner en práctica nuevas cooperaciones, muy abiertas y flexibles, con la intención de captar haberes de

procedencias diversas, de suerte que cada vez tienda a mostrarse más difusa la distinción entre los que tienen un origen público o privado.

Más aún, en un marco de reconocimiento unánime de la relevante posición que ha de competir a este último segmento en la financiación de las Universidades, todos los canales susceptibles de ser potenciados en esta dirección parecen bienvenidos en Europa desde la perspectiva de los responsables políticos y de quienes gobiernan las instituciones educativas de nivel superior. Tal ha sido la intencionalidad que en 1997 inspiró el informe coordinado por Ron Dearing en el Reino Unido, que, de forma sintética, quedaba resumido en la rotunda afirmación de que "la empresa debe convertirse en socio y organizador a la vez de la formación necesitada por el alumno para elevar la calidad de sus estudios". Aunque las puntualizaciones de este empresario no han tenido de hecho la resonancia pretendida, son insistentes las voces que, compartiendo la esencia de sus postulados, hablan de optimizar los criterios de asignación de los recursos públicos - sobre la base de la eficiencia alcanzada por sus destinatarios e incluso de los rigores inherentes a los contratos-programa y al cumplimiento de los objetivos en ellos previstos-, de flexibilizar los mecanismos de concertación con los actores externos y de otorgar un tratamiento fiscalmente favorable a las inversiones, donaciones u otras modalidades de ingresos (asesorías, contratos, formación continua, etc.) que desde fuera potencien la innovación, la investigación y el desarrollo, sin perder de vista tampoco el papel que, por su favorable incidencia en la gestión presupuestaria, puedan deparar en la mejora de la igualdad de oportunidades, en virtud de la ayuda aportada para la orientación de fondos con este fin.

Sería, en cualquier caso, la expresión de intento por compatibilizar la concepción de servicio público con las premisas de racionalidad a que conduce la inserción en un entramado de interrelaciones y compromisos a gran escala. Admitida, pues, la conveniencia de los sistemas mixtos de financiación, las aportaciones que los desarrollan se halla principalmente suscitadas en torno a dos ideas de gran resonancia y, por tanto, no exentas de controversia: de un lado, destaca la que alude la importancia que se ha de reconocer a la adopción nuevos instrumentos de financiación que, como es el caso de los préstamos-renta, se correspondan con la entidad mantenida por las tasas pero acordes con el propósito de garantizar, a través de ellos, la deseable equidad del sistema, tal y como enfatiza el *Informe Universidad 2000*; y, de otro, no es menor el énfasis en la postura que, defensora de la reducción del déficit, preconiza la máxima eficiencia en el uso y gestión de los recursos públicos, lo que inevitablemente conlleva

un reforzamiento de la responsabilidad de los órganos de gobierno y la verificación de efectivos controles de calidad en las actividades desempeñadas.

3.- Un desafío obligado: hacia la eficiencia y la equidad de las decisiones en un marco regido por la calidad global y los procesos de integración y movilidad a gran escala

Todo el cúmulo de situaciones provocadas por la recomposición estratégica del sistema universitario europeo ha de incidir por fuerza en las estructuras y órganos responsables de la toma de decisiones y, lo que no es menos importante, en la dimensión cualitativa de todos sus elementos y factores funcionales. Ningún eslabón de la urdimbre de la que depende la investigación y la docencia queda, en efecto, al margen de esta obligación. Sólo así es posible entender, dentro de una actitud de consenso muy firme, el verdadero alcance de las reflexiones o sugerencias que a menudo se hacen a propósito del gobierno de la institución, sin que queden fuera de sus indicaciones las alusivas a los demás componentes (Centros, Departamentos, Institutos), por pequeñas que sean las cuotas de responsabilidad que ostentan.

En líneas generales, la cobertura que aporta el concepto de autonomía universitaria, como principio axiomático en la regulación funcional del sistema, se concibe como un soporte para el ejercicio del poder sin las mediatizaciones que imponen las fórmulas convencionales de representación. Pues si es verdad que no se cuestiona en sus valores acreditados la aplicación de los procedimientos democráticos en la elección de quienes asumen los niveles más altos de competencia, tampoco se debe hacer caso omiso al hincapié que a la par se pone en la no supeditación de sus medidas de actuación a las presiones, bloqueos o intereses corporativos, de signo unilateral, sesgados por un enfoque parcial de los problemas y limitativos del ejercicio del poder con visión globalizadora, y cuya pervivencia en la Universidad da lugar a la aparición de las resistencias descritas por E. Rau (1993) y calificadas de contradictorias con el sentido de la lógica dominante. Pero el argumento esgrimido a este respecto encierra una dimensión más amplia. Las consideraciones en la línea de potenciar un gobierno eficiente de las Universidades, defendiendo que las estructuras participativas no cercenen el margen de maniobra a la hora de adoptar decisiones que con frecuencia implican un coste inevitable, son redundantes cuando se trata de demostrar que sólo de ese modo cobran fuerza las condiciones adecuadas para una rigurosa evaluación de sus recursos y capacidades, con la mirada puesta en la consecución de los más altos

umbrales de calidad posibles, indispensables para el afianzamiento de la competitividad como paradigma del modelo universitario.

De ahí la estrecha concomitancia existente entre eficacia en la gestión y garantía de calidad: un concepto de connotaciones tan nítidas como las señaladas por la UNESCO (1998), al otorgarla una consideración multidimensional "que debe incluir todas sus actividades y funciones, entendiendo que la existencia de mecanismos de evaluación interna y externa son esenciales para elevar la calidad". Aunque con grados de adscripción variables y ritmos diferenciados, a esta dinámica se encuentran unánimemente abocadas las Universidades europeas, decididas a la implantación de Planes de Evaluación promovidos desde las Administraciones públicas responsables y con el respaldo de los órganos de coordinación interuniversitaria, lo que ha hecho posible obtener resultados de indudable valor para el conocimiento de la realidad - tanto de sus fortalezas como de sus debilidades - y, lo que también es importante, para ayudar a la determinación de los mecanismos correctores y contribuir en consecuencia a que en la comunidad universitaria logre, al fin, arraigar una "cultura de la evaluación" y del control de calidad de lo que se hace y de cómo se hace. No en vano de la fecunda combinación de lógicas evaluadoras puede surgir ese clima deseado capaz de estimular tanto el incremento de las capacidades de creación del conocimiento por parte de las Universidades como la capacidad de respuesta a las demandas sociales planteadas en los diversos campos de la formación y la investigación. Con todo, y a tenor de la experiencia comparada, el que tales avances se consigan, a decir verdad en un proceso que dista todavía mucho de haber culminado y que analizado en detalle ofrece no pocos claroscuros, va a depender de la superación de los escollos que entorpecen los empeños orientados en esta dirección y de la voluntad de armonizar los planes estratégicos particulares - a cuya necesidad se hace reiterada referencia - con una visión sólidamente integrada en los objetivos del espacio universitario europeo.

Tal es, en definitiva y a modo de conclusión, el proceso que articula bajo principios de coherencia los variados ingredientes de la etapa de cambio que he tratado modestamente de interpretar. Sin menoscabo de sus respectivas señas de identidad, las tendencias observadas en el complejo panorama de las Universidades europeas se muestra congruente con la finalidad de que sus resultados acaben cristalizando en una potente "*Europa de las Universidades*". No son baladíos los precedentes sobre los que esta pretensión pudiera labrarse. Bastaría recordar el significado de la Conferencia de Rectores Europeos (1964), de la Fundación Europea para la Ciencia (ESF), fundada en

Strasbourg en 1974 y, en la que, organizada en función de las cinco grandes áreas del saber, se engloban 62 instituciones científicas de 21 países, o lo que en su momento supuso la Conferencia Regular sobre los Problemas Universitarios (CCPU), promovida desde el Consejo de Europa, en tanto que, por lo que respecta a la movilidad de los estudiantes la UNESCO recuerda cómo a mediados de los setenta cerca de 60.000 universitarios habían cursado durante un período significativo los programas de formación impartidos en otro Estado distinto al de origen. Los afanes por revitalizar las interdependencias en una y otra esfera de la actividad, para materializarse en la configuración de redes más o menos densas, se corresponden con el valor otorgado a las ventajas que se derivan de la cooperación entre las instituciones de formación e investigación de los diferentes países miembros, y cuya enumeración, por obvia y prolifica, resulta aquí innecesaria.

No es casual que, como se ha visto a propósito de los nuevos instrumentos normativos, la década de los ochenta haya visto expandirse los programas de intercambio en todas las direcciones: en 1984 ven la luz los Centros Nacionales de Información sobre el reconocimiento académico, mientras dos años después entra en vigor el programa COMMETT (Community in Education and Training for Technology) - centrado en las sinergias tecnológicas a favor del binomio Universidad-Empresa - y en 1987 lo hace el ERASMUS (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) , concebido como un programa de becas para fomentar la movilidad estudiantil y la cooperación en materia educativa. Los avances posteriormente incorporados a través de Programas (TEMPUS, LINGUA, SOCRATES, LEONARDO..) que desarrollan contenidos específicos de sus orientaciones temáticas o enriquecen los objetivos consustanciales a la cooperación han consolidado las líneas maestras de un tratamiento a escala comunitaria de las cuestiones académicas y científicas, que, como no podía ser de otro modo, representan otros tantos factores cualitativamente estimulantes para el conjunto del sistema.

Forman parte, en cualquier caso, de una dinámica sistemáticamente proclive al robustecimiento de las economías de escala, capaces de reafirmar la posición de la Unión Europea en el contexto de los múltiples e ineludibles desafíos generados por la globalización. Nada tan elocuente para entenderlo como el papel aglutinante y primordial asignado a la Política Científica común, concebida como el más potente catalizador del prestigio europeo en el mundo. Son precisamente éstos los términos en que se pronuncia la Cumbre Europea de Lisboa (Marzo de 2000) cuando subraya que

"coordinar las políticas nacionales de Ciencia y Tecnología es una obligación de la Unión Europea", para, a continuación, insistir en que "sus objetivos no son posibles sin una política real de investigación, tecnología y desarrollo". De este modo adquiere consistencia, oportunidad y plena justificación el esfuerzo por elevar hasta al menos el 3% , y a lo largo de la primera década del siglo XXI, el porcentaje del PIB destinado al núcleo I+D, con todo lo que ello implica desde la perspectiva del compromiso universitario y de los vínculos a fortalecer con el tejido empresarial. Coherencia plena con los comportamientos anteriormente reseñados.

Tales son, en definitiva, las coordenadas en que se inscribe el rumbo dominante de las Universidades de la Unión Europea, en absoluto indiferente para los Centros superiores de los Estados que persiguen incorporarse a ella, por lo que no es errado aludir a la configuración en todo el continente de un panorama universitario de estrategias compartidas dentro, no obstante, de las disparidades que sin duda subsistirán. Desde mediados de los ochenta el proceso ha respondido claramente y sin rupturas a esta lógica, donde convergen, no sin tensiones a veces, las premisas asociadas a una voluntad de racionalización y adaptación competitiva del sistema con los principios de equidad y de servicio público, a todas luces irrenunciables y vigentes en el ámbito donde surgió la primera Universidad, pues en la defensa y mantenimiento de este equilibrio estriban la aportación europea a la dinámica universitaria contemporánea y los pilares de su personalidad a escala mundial.

Y no parece, desde luego, una reivindicación utópica si verdaderamente se percibe de qué modo estos postulados están presentes en lo que en su momento propugnó el Tratado de Maastricht, cuando en su Artículo 126 desglosa la pluralidad y riqueza de las acciones contempladas en materia educativa, y, con especial relevancia, en los que, ante las expectativas del nuevo siglo, han inspirado la Magna Carta de las Universidades Europeas que, con el expresivo enunciado de "*The European Space for Higher Education*" - ver http://www.unige.ch/cre/activities/Bologna_Forum/magna_charta.html - fue ratificada en la ciudad universitariamente simbólica de Bolonia el 19 de Junio de 1999, para identificar, entre los principios fundamentales de la Universidad, el de "conectar con las necesidades del mundo que la rodea, haciendo de su investigación y docencia algo moral e intelectualmente independiente de toda autoridad política y poder económico".

ORIENTACIÓN BIBLIOGRÁFICA

- BRICALL, J.M. (Coord). (2000): *Informe Universidad 2.000*. En www.crue.upm.es
- CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL CAMBIO SOCIAL (2000): "Las Universidades Españolas cambian: pero, ¿hacia dónde?". En FUNDACIÓN ENCUESTRO: *Informe España 2000. Una interpretación de su realidad social*. Madrid, Fundación Encuentro. Pp. 161-223
- CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE ET COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (2000): *e-Europe. Une société d'information pour tous. Plan d'action*. Bruxelles, CCE.
- GELLERT, C. (Ed.) (1993): *Higher Education in Europe*. London, Jessica Kingsley Publishers.
- JALLADE, J.P. (1991): *L'enseignement supérieur en Europe. Vers une évaluation comparée des premiers cycles*. Paris, La Documentation Française.
- LECLERC, J.M. & RAULT, C. (1989): *Les systèmes éducatifs en Europe. Vers un espace communautaire?*. La Documentation Française, Notes et Etudes Documentaires. N° 4899
- MANERO, F. (1994): "La Universidad ante una nueva etapa". Diario *"El Mundo"*. Valladolid, 11 y 12 de Marzo de 1994.
- OCDE (2000): *Education at a Glance: OCDE Indicators 2000*. Paris, OCDE. En http://www.oecd.org/els/stats/els_stat.htm
- PERTEK, J. (1999): *La reconnaissance des diplômés en Europe*. Paris, P.U.F. Coll. Que sais-je?.
- PETRELLA, R. (2000): "Cinq pièges tendus à l'éducation". *Le Monde Diplomatique*. Octubre 2000.
- RAU, E. (1993): Inertia and Resistance to Change of the Humboldtian University. En GELLERT, C. (Ed.) (1993): *Higher Education in Europe*. Pp. 37-46.
- UNESCO (1998): *Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action*. Paris, Unesco.
- WIJNAENDTS VAN RESANDT, A. (1991): *A guide to Higher Education systems and qualifications in the European Community*. The Hague, Kogan Page.
- WITTE, B. (1993): "Higher Education and the Constitution of the European Community". En GELLERT, C. (Ed.) (1993): *Higher Education in Europe*. Pp. 186-202.