

Postfaci

Pasado y futuro de las universidades de la Corona de Aragón

Mariano Peset Reig i Marc Baldó *

No podemos, como historiadores, aventurarnos a predecir cómo serán nuestras universidades en el futuro, ni siquiera en el más inmediato. Sería osado, ya que la historia no se puede extrapolar como si fuera un continuo, sujeto a leyes de desenvolvimiento hacia los tiempos venideros. Esa pretensión, que ilusionó a una parte de la historiografía positivista hace cien años –buscaba unas leyes de comportamiento–, hace tiempo fue abandonada. Hoy, felizmente, nos conformamos con la indeterminación que puede abrirse a diversos caminos. Por tanto, estas páginas son mero ensayo sobre nuestras universidades, su historia y su presente, y unas indicaciones –previsión o, a veces, más bien deseo o experiencia– de cómo serán en los próximos decenios. No son una profecía, ni tienen otro valor que exponer algunas ideas sobre la universidad a lo largo de los siglos. Partimos desde la historia hacia las ignotas tierras del futuro.

Hoy, tampoco creemos en el progreso continuado, como afirmó la Ilustración y transmitió a los siglos siguientes. Voltaire en *Essais sur les mœurs*, al final de sus páginas, veía en Europa, no sin cierta ironía, signos indiscutibles de civilización, en medio de tantas guerras, conspiraciones, crímenes y locuras. Se desenvuelven las artes, escribe, las mujeres pueden ser reinas o regentes –no hay eunucos, salvo en teatros e iglesias–, florece el comercio y la agricultura, es segura la propiedad, crece la población, los pueblos no son destruidos por la guerra: «*Quand une nation connaît les arts, quand elle n'est point subjuguée et transportée par les étrangers, elle sort aisément de ses ruines, et se rétablit toujours.*»¹ Hoy, las convicciones o creencias son diferentes, entre tanto ha habido una Revolución

* Universitat de València.

1. Voltaire: *Essais sur les mœurs*, vol. II, pp. 800-812, cita al final (edición de R. Pomeau), 2 vols., París, 1963. Véase también, «L'A, B, C», en *Dialogues philosophiques*, pp. 295-297, edición de R. Naves, París, Garnier, 1966.

francesa y otra rusa fracasada, muchas guerras —dos mundiales—, aunque también cambios técnicos y científicos profundos que se encadenan en un proceso acumulativo y abren nuevas posibilidades.

Durante el siglo XIX e inicios del XX hubo gran confianza en el progreso, que la historia se encargó de poner en duda. Nadie cree ya en un futuro necesariamente mejor, dependerá de hacia dónde se dirija. Con palabras de Bergson —aunque sea un filósofo un tanto olvidado— podríamos mostrar nuestra desconfianza: según él, las comunidades cerradas poseen una moral dada, inerte, que cambia y se hace dinámica por las propuestas de unos hombres, cuando éstas se materializan. Pero no sabemos hacia dónde se dirige ese nuevo nivel de sociedad abierta; existe una ley de dicotomía que abre en cada momento dos posibilidades y, recorrida una, se puede volver a la otra. Estamos recorriendo la vía hacia el capitalismo, el lujo y el confort, pero quizá volvamos a la vida más simple, que era la otra posibilidad, afirmaba Bergson.² Algunos hombres en Europa habían dejado de creer en el futuro, aunque, por aquellas fechas, Nietzsche anunciara la utopía aristocrática o el marxismo —el hegelianismo— anhelara un mundo nuevo. Hoy existe menos esperanza en el futuro, no lo vemos alentador. Muñoz Molina ironiza sobre el porvenir: «[...] lloverá menos, habrá más videoclubs con películas inmundas, más mendigos, más grupos de teatro de calle, todo el mundo, salvo unos pocos eremitianos, hablará como los miembros del gobierno y los locutores deportivos».³ Más en serio, sobre la instrucción pública piensa que desembocará en «la obligatoriedad de la ignorancia». Quizá sea excesivo, pero cierta dosis de escepticismo e indiferencia es indispensable. Michel de Montaigne, cuando niega augurios o adivinaciones, trae aquella frase de Cicerón: «No es útil conocer el futuro. Es miseria atormentarse sin provecho.»⁴

Sentados estos supuestos —límites de nuestro ensayo y escasa fe en el progreso— podemos entrar en el examen de nuestras universidades, desde el pretérito hacia el futuro. Es evidente que las grandes cuestiones aparecen con tozudez en los diferentes siglos: cómo se organizan las universidades, cómo se forman y escogen los profesores, cómo se transmiten unos saberes —distintos en cada momento—, cuál es el papel de los escolares. Universidad y poder, universidad y ortodoxia, investigación, enseñanzas, controles. Pero no hay continuidad, ni las soluciones de cada época se asemejan. No son iguales las viejas universidades que las liberales o las actuales.

2. H. Bergson: *Les Deux sources de la morale et de la religion*, pp. 287-343 (8.ª edición). París, 1932.

3. *Las apariencias*, Madrid, 1995, p. 66 y, dedicado a la instrucción pública, «El hombre pirómano (1990)», p. 120. «La incompetencia, la demagogia, el cinismo, con la ayuda de esas buenas intenciones de las que según dicen está empedrado el infierno, van implantando entre nosotros la obligatoriedad de la ignorancia.»

4. *Des prognostications. Essai*, t. XI, p. 81, edición de A. Micha, 3 vols., París, Garnier-Flammarion, 1969.

Para ordenar estas páginas, creemos oportuno abordar varias cuestiones o aspectos acerca de las universidades de la antigua Corona de Aragón—la unidad de este libro así lo ha exigido, aunque nuestro planteamiento sea aplicable a todas las peninsulares. De hecho, el único organismo que, como conferencia de rectores, agrupa las del este peninsular, el Institut Lluís Vives, abarca los territorios de habla catalana. En verdad, la Corona de Aragón desapareció hace siglos; todavía en los primeros movimientos regionalistas del XIX surge algún deseo de restaurarla, de apoyarse en aquella vieja organización política, como impulso, al percibir que el Estado liberal desconoce viejas autonomías, mientras no es capaz de vertebrarse y asegurar la convivencia política. Pero no prosperó su recuerdo, las aspiraciones regionales se encarnaron en el carlismo y en el movimiento federal, uniforme para todos los estados miembros o cantones. Ni el pensamiento de Pi y Margall, ni el proyecto de constitución de 1873 apelan a recuerdos de viejas organizaciones políticas, como la Corona aragonesa, catalana, valenciana y balear. En 1892, las Bases de Manresa —o los escritos de Almirall o Prat de la Ribatienden hacia un nacionalismo catalán de nuevo cuño, que aprovecha la historia, pero no pretende resucitarla. Como el nacionalismo vasco, que surge entonces y cimienta el otro gran movimiento nacionalista que llega hasta nuestros días.

Masificación escolar

El primer punto que presentamos es la masificación o multiplicación de alumnos en las facultades, dimensión que ha surgido en los últimos decenios, y que tanta importancia tiene, como transformación de las universidades liberales, minoritarias y elitistas, en centros de formación abiertos a amplias capas de la población.

Los viejos estudios generales en la Edad Moderna estaban dirigidos hacia estratos de población delimitados. Los clérigos predominaban en las facultades de Teología y Cánones, mientras que las otras dos —Leyes y Medicina— presentaban mayor proporción de laicos. La nobleza primera, en general, no las frecuentaba, en tanto su destino era el servicio de las armas. Juan de Valdés, en el *Diálogo de la lengua*, quiere convencer a un noble de que aquéllas pueden convivir con las letras: «No aveis oído dezir que las letras no embotan la lança.» Cervantes, en cambio, contrapone la vida del soldado raso, más dura que la del estudiante, ya que está presto a perder la vida, sin recompensa, y con menor premio. Sin embargo, la matrícula de Salamanca, en donde se inscriben separados —nobles, colegiales y manteístas—, muestran cierto número de segundones e hidalgos que se encaminan a carreras eclesiásticas o cargos de la monarquía. Menos significaban aún las aulas para los labriegos, en una época de estricta separación de estamentos y analfabetismo. O para los artesanos, ni siquiera los escribanos, que aprenden sus técnicas o habilidades en la práctica y en el trabajo. Aunque quizá algunos de los cursantes que no acababan su carrera se acogieran a una escribanía como medio de vida. Las universidades estaban abiertas, sobre

todo, a los clérigos, a los letrados, a quienes aspiran a ejercer, con cierta altura, la Medicina, en buena parte en manos de barberos y cirujanos romancistas. Son muchos los escolares juristas, que hallan acomodo en la Iglesia o en los oficios de la Corona, desde los corregimientos hasta los consejos y tribunales. Existen, además, vastas posibilidades de colocación en América o en Italia. Los títulos o grados son requisito indispensable para la carrera de los segundones e hidalgos, de personas que pertenecen a los estratos superiores urbanos; de los clérigos que aspiran a beneficios y cargos en la Iglesia, canonistas y teólogos.

Con todo, el número de estudiantes es reducido. Hacia 1780 Huesca tenía 386 escolares y Orihuela 155; mayores contingentes renían Zaragoza con 1.963 y Valencia con 1.354 –equiparables a las mayores castellanas de Salamanca, con 1.427, y Valladolid 1.354. Empezaban a declinar las universidades mayores castellanas y ascendían las periféricas.⁵ De Cervera se conservan sólo matrículas muy tardías. En suma, en la Corona de Aragón había alrededor de 4.000 estudiantes, los más matriculados en facultad menor.

En el siglo XIX se incrementó el número de estudiantes, pero con lentitud. La primera mitad del siglo vivió años difíciles, de guerras civiles, vaivenes políticos y revolución. La población universitaria se estanca o decrece. Los liberales reforman el sistema educativo, lo centralizan, reducen el número de las universidades y aplican una política malthusiana que no favorece el crecimiento. Si en 1780 las universidades del este peninsular contaban con unos 4.000 matriculados, a mediados de siglo, consolidada la reforma liberal, la cifra se había reducido a la mitad, a 2.225 en 1857. Sin embargo, ha de advertirse que los planes liberales han desgajado la enseñanza media –la vieja facultad de Artes o Filosofía–; con todo, los contingentes universitarios de la época de Isabel II no aumentan. A partir de Moyano, la matrícula universitaria empieza a crecer, con una tendencia suave que continuó en el siglo actual.

CUADRO 1
Evolución de la matrícula universitaria (1857-1935)

<i>Año</i>	<i>España</i>	<i>Corona de Aragón</i>
1857	7.528	2.225
1878	16.985	5.368
1935	29.394	7.522

Fuente: Datos de M. y J. L. Peset, *La universidad española (siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*, p. 259, Madrid, Taurus, 1974, y de M.º F. Mancebo, *La universidad de Valencia. De la monarquía a la república (1919-1939)*, Valencia/Alicante, Universitat de València, Institució Joan Gil-Albert, 1994, p. 283.

5. Véase M. Peset, M.º F. Mancebo y F. Peset: «La matrícula universitaria de México durante el siglo XVIII», *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad*, 2 (1999), pp. 83-110, donde se analizan las cifras en el antiguo régimen y su bibliografía; M. Peset, M.º F. Mancebo, «La population des universités espagnoles au XVIII^e», en *Histoire sociale des populations étudiantes*, vol 1, pp. 187-204, École des Hautes Études en Sciences Sociales, París, 1986.

Los más estudiaban Derecho y Medicina, las dos carreras que aquella sociedad requería y primaba –aparte los ingenieros, en escuelas especiales. Por otro lado, la universidad liberal era costosa. Con las desamortizaciones, la supresión de rentas asignadas y la abolición de diezmos, la universidad pasó a sostenerse, en gran medida, con las tasas de matrículas y grados que pagaban los estudiantes. La enseñanza primaria debía ser gratuita, pero «pasando más allá [decía Gil de Zárate, autor de la primera reforma moderada de 1845] todos los demás conocimientos se van haciendo cada vez menos necesarios a la generalidad de los ciudadanos, y circunscribiéndose a ciertas y determinadas clases; y *aquí es donde conviene limitar el principio de la enseñanza gratuita*». Sostener, pues, la enseñanza media y superior, «*es obligación del que recibe el beneficio*».⁶ Las matrículas aumentaron, la burguesía y los hijos de profesionales accedieron a las aulas, en busca de una profesión o un cargo en el Estado que facilitara su estabilidad social. Pero los índices de analfabetismo permanecieron altos: en 1860 un 73%, en 1900 un 55%, en 1930, un 27%.⁷ Las clases superiores se reservaron las universidades como instrumento de discriminación social. Las matrículas, que en un principio pretendieron cubrir el gasto, quedaron fijas y ya no respondieron al coste de las enseñanzas, de modo que se financió a los más adinerados, vía presupuesto del Estado, que se hacía cargo de los gastos universitarios.⁸

Ese lento crecimiento, superados los años duros de la primera etapa franquista, cambiaría en los años sesenta y setenta, como muestran los siguientes números.

CUADRO 2
Evolución del número de estudiantes universitarios, 1960-1997

<i>Curso</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Curso</i>	<i>Estudiantes</i>
1960-1961	76.902	1985-1986	856.947
1965-1966	125.879	1990-1991	1.140.572
1970-1971	356.307	1995-1996	1.497.868
1975-1976	517.847	1996-1997	1.544.162
1980-1981	652.596	1997-1998	1.552.372

Fuente: *Anuario estadístico de España*, Consejo de Universidades, *Anuario El País*, varios años.

6. A. Gil de Zárate: *De la instrucción pública en España*, vol. I, p. 165. 3 vols. Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, 1855.

7. C. E. Núñez: *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*, p. 94. Madrid, Alianza Editorial, 1992.

8. M. y J. L. Pescé: *La universidad española (siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*, pp. 729-753. Madrid, Taurus, 1974; también, «Los gastos públicos de enseñanza en España (1842-1875). Una rectificación de datos anteriores», *Hispania*, 39 (1979), pp. 671-683.

Se había pasado, pues, de menos de 80.000 estudiantes en 1960 a más de millón y medio en la actualidad –más universitarios que población activa agraria–. El crecimiento se produjo, sobre todo, desde la primera fecha hasta 1975, ya que cada quinquenio, más o menos, se duplicaba la población. Luego el alza es más suave, con tasas entre el 20 y el 30% cada cinco años.

En las universidades del este peninsular la situación responde, en general, a una tendencia semejante. Los datos del último período nos indican una participación constante en el total de escolares hispanos.

TABLA I
*Estudiantes matriculados en las universidades
de la antigua Corona de Aragón, 1980-1997*

<i>Cursos</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>%</i>	<i>Cursos</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>%</i>
1980-1981	187.120	28,8	1995-1996	386.592	25,8
1985-1986	239.774	28,0	1996-1997	390.483	25,2
1990-1991	305.175	26,7	1997-1998	394.255	25,3

Hay un decremento en la participación que pudiera indicar menor ritmo de crecimiento en algunas de estas universidades. En todo caso, las series son ascendentes.

El notable crecimiento de los escolares se sostiene sobre dos pilares: de una parte la creación de nuevas universidades; de otra, la ampliación del carácter universitario a numerosos centros de enseñanza que antes no lo eran. Otra cosa son las causas que lo motivan, que veremos después.

1) *La creación de nuevas universidades.* Las doce universidades tradicionales –las diez de Moyano, más La Laguna (1913) y Murcia (1915)– comienzan a multiplicarse desde la época de Villar Palasí, en 1968, con la creación de Bilbao y las dos autónomas de Madrid y Barcelona. Mediante colegios universitarios, dependientes de una universidad, se extendieron además los primeros tramos de enseñanza superior a numerosas poblaciones, y que luego se irían convirtiendo en universidades. Además se crearon nuevas facultades, Ciencias Económicas en Madrid y Barcelona en los cincuenta, y otras muchas por gemación de las existentes –Ciencias y Filosofía y Letras convierten sus secciones en facultades. a partir de los años setenta. Todos estos centros ampliaron el mapa universitario y lo diversificaron geográficamente, facilitando el acceso a los estudiantes.

Las nuevas universidades, en el período franquista, fueron, además de las mencionadas, las politécnicas de Madrid, Barcelona y Valencia –las tres de 1971–, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (1972), las de Málaga,

Cantabria y Córdoba –las tres de 1972– y la de Badajoz (1973), después convertida en Universidad de Extremadura. La democracia trajo nuevas, en su primera etapa: Alcalá de Henares (1977), Baleares (1978), Bilbao se reorganizaría como Universidad del País Vasco (1979), Alicante, Cádiz, Las Palmas, León –las cuatro de 1979–, Universidad de Castilla-La Mancha (1982). En la etapa socialista y después, siguieron multiplicándose: La Coruña y Vigo, La Rioja, las andaluzas en Almería, Huelva y Jaén –las tres en 1993–, Lleida, Girona, Tarragona, Castellón, la pública de Navarra, la Politécnica de Cartagena, la Pompeu Fabra en Barcelona, la Carlos III y Juan Carlos I en Madrid, Pablo de Olavide en Sevilla, y Miguel Hernández en Elche. Seguramente seguirán aumentando, aunque con menor ritmo, ya que la población universitaria tiende a decrecer.

A estas universidades públicas habría que añadir las privadas, que habían tenido limitaciones en exámenes y títulos –Deusto (1886) y Comillas (1904) de los jesuitas, El Escorial (1892) de los agustinos–, pero que irrumpen con nueva fuerza desde la fundación del Estudio General de Navarra (1952), del Opus Dei, como universidad pontificia, igual que la pontificia de Salamanca (1940); y, sobre todo, a partir de la última liberalización de la ley de reforma universitaria que las autoriza con facilidad, multiplicando hoy la oferta de estudios superiores.

2) *Incorporación al sistema universitario de los estudios técnicos*. Al mismo tiempo que aumentan las universidades, se produce, también desde la época de Villar, la incorporación al ámbito universitario de las escuelas superiores de ingenieros y arquitectos y de las escuelas de peritos o técnicas. En algunos casos se formaron las nuevas universidades politécnicas de Madrid, Barcelona y Valencia; en otros, las escuelas técnicas superiores y las de grado medio se unieron a las universidades próximas, como en Sevilla. Pero sea cual fuere la estrategia, la novedad desarrollada desde los años setenta ha sido convertir en universitarios todos los estudios superiores. «Los institutos politécnicos superiores y las escuelas especiales tenderán a una integración progresiva en la universidad», decía el *Libro blanco* de 1969.⁹ Con ello se rompía la tradición establecida por los liberales, que las dejaron separadas, al margen de las universidades.¹⁰ En esta organización de los estudios superiores influyó la tradición de la Revolución francesa,

9. Ministerio de Educación y Ciencia: *La educación en España*, p. 226. Madrid, 1969.

10. La ley Moyano, en efecto, fijaba como universitarios los estudios de Derecho, Medicina, Farmacia, Ciencias, Filosofía y Letras y Teología –ésta, segregada durante el sexenio democrático y organizada desde entonces por los seminarios conciliares–, pero dejaba separadas las enseñanzas técnicas superiores: ingenieros de caminos, canales y puertos, de minas, de montes, agrónomos e industriales, así como las escuelas superiores de Bellas Artes, diplomática y notariado y las profesionales de veterinaria, comercio, náutica, aparejadores y agrimensores y maestros de primera enseñanza, ley de instrucción pública de 9 de septiembre de 1857, *Colección legislativa de España*, tomo 73, pp. 256-305.

contraria –hasta Napoleón– a las corporaciones universitarias, y que estableció un modelo de escuelas politécnicas o especiales separadas, que se consolidó. La distinción –común a toda Europa– respondía, además, al carácter práctico de los estudios técnicos. Pero desde fines del siglo XIX y especialmente en la segunda mitad del XX, la técnica y los procesos de investigación se acercan,¹¹ y la separación tradicional entre estudios universitarios y técnicos ha ido acortando distancias en toda Europa, aunque –por lo común– no ha llegado a tal grado de integración institucional. En España, con las reformas iniciadas en los años setenta, quedan asimiladas o reunidas y entran en el ámbito universitario tanto las escuelas de arquitectos e ingenieros como las de aparejadores o peritos y otras titulaciones como las escuelas normales de magisterio, las escuelas sociales, las de Enfermería, las nuevas creadas de Odontología... La última ley por la que se rigen las universidades, la ley de reforma universitaria, culmina este proceso: «el servicio público de la educación superior corresponde a la universidad».¹² En resumen, toda la enseñanza superior queda unida y conformada como universidades. Lógicamente, el incremento de estudiantes universitarios, aunque refleja una realidad social muy distinta a la época anterior a los sesenta, con todo, es superior por el añadido de todas las enseñanzas. Resultado de este proceso es que de las doce universidades públicas que existían en 1968 se ha pasado a cuarenta y siete; de ellas catorce tienen sede en la antigua Corona de Aragón. Asimismo, de las cuatro universidades privadas que había en 1968, se ha pasado a quince, de las que cinco se hallan en el territorio histórico que nos concierne.¹³

Este crecimiento espectacular del número de estudiantes, lógicamente, no es privativo de España. Es general y ha afectado –en distinto grado– a países de todas las latitudes y niveles de desarrollo. Ciñéndonos a Europa, bastará recordar que antes de la Segunda Guerra Mundial, Alemania, Francia y Gran Bretaña, los tres países más desarrollados y cultos del continente, contaban con 150.000 universitarios en total; hoy son casi seis millones los universitarios de estas tres naciones.¹⁴ Para el conjunto de los Estados integrados en la Unión Europea, el número de universitarios de 1995 se aproxima a los 12 millones, cifra que duplica a los estudiantes de 1975 en esos mismos países. En España, la

11. J. Habermas: *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*, p. 338. Madrid, Tecnos, 1987.

12. Ley orgánica 11/83 de 25 de agosto, de reforma universitaria, artículo 1, en M. A. Gutiérrez Llamazares, *Código de legislación universitaria*, vol. 1, p. 12, 2 vols., Barcelona, PPU, 1993.

13. Son las de Alacant, Autónoma de Barcelona, Barcelona, Girona, Islas Baleares, Jaume I de Castellón, Lleida, Miquel Hernández, Politécnica de Catalunya, Politécnica de València, Pompeu Fabra, Rovira i Virgili, València (Estudi General) y Zaragoza. Las privadas son la Internacional de Catalunya, Oberta de Catalunya, Ramon Llull, Vic y Herrera Oria.

14. Véase E. Hobsbawm, *Historia del siglo XX, 1914-1991*, pp. 297-304, Barcelona, Crítica, 1995, y Naciones Unidas, *Statistical Yearbook*, 1994.

matrícula universitaria del mismo período ha aumentado más que la media europea —del medio millón de 1975 se pasa al millón y medio de 1997-1998. Pero este mayor crecimiento no supone ninguna singularidad. En los estados más atrasados del continente, el número de alumnos casi se ha triplicado en los últimos veinte años: Portugal ha crecido 3,4 veces entre 1975 y 1995 y España, 2,8 veces.¹⁵ El mayor crecimiento de estudiantes españoles se debe al retraso de partida: la masificación comenzó antes en los países más adelantados, mientras las universidades peninsulares mantuvieron cotas modestas hasta avanzados los setenta.¹⁶

Pero ¿cuáles son las razones de fondo del indudable aumento neto de los universitarios? El acceso masivo se produce por varias causas. En un plano material se abre la posibilidad por el desarrollo económico de los sesenta; las familias pueden prescindir del trabajo y salario de sus hijos durante unos años, en los que pueden estudiar. Hay una convicción de que una carrera permite ascender en la escala social, asegurar una profesión más rentable y más digna —o con más prestigio social. Esa convicción llega hasta nuestros días, época de paro y dificultades, en que, al parecer, un título favorece la colocación aunque ya no sea segura, ni pronta. Una vía de profesionalización y prestigio social son las dos metas que los estudiantes ven en lontananza, y seguramente verán en el futuro. Pero, no prescindamos de otra motivación que muchos jóvenes generosos ven en el conocimiento y su afición al arte o a la historia, a la biología o las matemáticas, en general a cualquier tipo de conocimientos. Ilusión, vocación... Esta decisión, a veces, se ve contrariada por el *numerus clausus* que se introduce en algunos estudios, con excusas de capacidad de los centros o necesidades reales de titulados en una facultad o escuela. Si existe limitación en los centros, lo lógico sería crear otros, conforme a las preferencias. A veces, se escudan en las escasas salidas de esa especialidad. Pero, aparte de la frustración que genera, tampoco creemos que se deba la limitación al cálculo de las necesidades, que no se conocen bien en una sociedad abierta y en transformación. En todo caso, la demanda debería orientar las ampliaciones, más que el cálculo burocrático, que en ocasiones encubre una protección de ámbitos determinados. Por ejemplo, en Derecho no se exagera la limitación de su número, porque las oposiciones a cuerpos facultativos la establecen después de la carrera. En cambio, en Medicina es menor el con-

15. Comisión Europea: *Las cifras clave de la educación en la Unión Europea*, pp. 86-88. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997.

16. Para el ritmo de crecimiento español y de otros países, véase A. de Miguel, *Manual de estructura social de España*, pp. 473-487. Madrid, Tecnos, 1974, y del mismo autor y otros, *Reformar la universidad*, pp. 31-81, Barcelona, Euros, 1976.

tol posterior –aunque se haga a través del MIR o la limitación del ejercicio general–, por lo que el *numerus clausus* se endurece.

En cualquier caso, el crecimiento se ha producido con gran rapidez, a un ritmo vivo, y ha cambiado la tipología social del universitario. El estudiante del siglo XIX y la primera mitad del XX procedía de la burguesía y capas medias profesionales, con muy escasa presencia de otras clases. Desde los años sesenta y setenta, a la universidad acceden también estratos medios y populares. El incremento de niveles de renta y la política de igualdad de oportunidades –las becas y el mantenimiento de unas tasas de matrícula bajas–, ha contribuido a abrir la universidad a un amplio espectro social.¹⁷

Otro elemento esencial en esa transformación es el incremento de la cantidad de mujeres: hace sólo veinte años, por cada 100 varones había 60 mujeres; ahora, hay 110 mujeres. Sin embargo, su distribución es desigual: en ingenierías y especialidades técnicas no se han integrado con las proporciones de las demás áreas.¹⁸ En resumen, el número de estudiantes universitarios españoles es comparable al de otros países europeos: en 1992, el 43,3% de personas en edad teórica de empezar se matriculaban en la universidad –en Francia lo hacía el 48%, en Alemania y Bélgica el 52%, en Italia el 42%, en los Países Bajos el 40%, en el Reino Unido el 37%.¹⁹ La proporción de universitarios por 1.000 habitantes arrojaba –ya para 1988– una tasa de 26 –superior a la inglesa que es de 19, igual que la francesa y la belga y algo inferior a la de Alemania o los Países Bajos, que es de 28.²⁰

Con todo, conviene no echar las campanas al vuelo. España cuenta con una elevada deserción escolar. El número de titulados universitarios jóvenes por 1.000 habitantes es muy inferior al de los países referidos: 165 en España, 224 en Alemania, 235 en los Países Bajos, 330 en Bélgica, 331 en el Reino Unido y 371 en Francia. De estas cifras una conclusión se desprende: la ineficiencia del sistema universitario español, que es capaz de abrir sus aulas a muchos, pero son pocos –comparados con los otros países– los que finalizan sus estudios. Las tasas de abandono rondan el 40%, tanto para los estudios de ciclo corto como para los de ciclo largo.²¹ Además del abandono, el rendimiento en los estudios es más

17. Para la política de becas véase J. Solana Madariaga, «La educación en España en el decenio 1982-1993», en A. Guerra y J. F. Tezanos (eds.), *La década del cambio. Diez años de gobierno socialista, 1982-1992*, p. 362. Madrid, Sistema, 1992. De las 162.000 becas para enseñanza media y superior del curso 1982-1983, se pasa a 852.000 el curso 1996-1997, *Anuario El País*, 1997, p. 154.

18. Comisión Europea. *Las cifras clave...*, ob. cit., p. 92.

19. F. Pérez: «El gobierno de las universidades españolas: objetivos y diseño institucional». En: *Jornadas de reflexión: retos presentes y futuros de la universidad*, p. 30. Valencia, Consejo de Universidades Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, 1997.

20. J. G. Mora y F. Pérez: «La financiación de la educación superior en España», agradecemos a los autores la consulta del texto.

21. J. G. Mora: «Diversificación y financiación de la educación superior». En: *Jornadas de reflexión...*, ob. cit., p. 15.

bajo que en otros países, lo que alarga la duración media de los estudios y puebla las aulas de un elevado número de repetidores –que se estima en torno a un tercio de los estudiantes matriculados.²² ¿Por qué la universidad española titula mucho menos que la de los demás países? ¿Por qué tan elevada deserción, tantos repetidores? Las razones son múltiples, y a algunas de ellas nos hemos de referir después, al tratar de los estudios.

La rápida expansión de los estudios universitarios en los últimos años ha creado desajustes y desequilibrios. Uno de ellos es la disparidad de tamaños de las universidades. La recomendación de los expertos internacionales propone unos 20.000 estudiantes por universidad.²³ En España, entre las 46 universidades públicas presenciales –excluida la UNED–, hay 6 que superan los 50.000 y concentran a casi el 30% del millón y medio de estudiantes, lo que está muy por encima del número óptimo. En la antigua Corona de Aragón, las universidades de Barcelona y Valencia, con más de 60.000 estudiantes cada una, atienden a más del 30% de los alumnos del territorio. Estas universidades gigantes, además de masificadas, son centros de difícil gestión y se vuelven impersonales y excesivamente burocratizados; sus estudiantes, aunque aparentemente disponen de mayor oferta cultural y de servicios, tropiezan con aulas sobrecargadas, laboratorios insuficientes, bibliotecas saturadas y «mala atención y seguimiento por parte de sus profesores».²⁴ Frente a las gigantes y masificadas, hay otras –recién creadas, sin duda– que no llegan a los 10.000. En éstas el problema es la limitación de la oferta educativa. Gobernar tan variado espectro de instituciones desde el consejo de universidades, el ministerio o las consejerías, se convierte en tarea muy compleja, sobre todo cuando se buscan –como con frecuencia se hace– criterios poco elásticos, uniformes y comunes para todas, los cuales, por otro lado, dificultan la *diversificación* entre universidades. Así pues, tenemos muchas, grandes o pequeñas, pero las más son bastante parecidas.

Otro problema son las diferencias que se han generado dentro de cada universidad. Se deben esencialmente a la asimétrica demanda y a la desigual asignación interna de recursos. Los estudios más demandados son los de Ciencias Jurídicas y Sociales: la mitad de los universitarios españoles cursan estas titulaciones. Las carreras técnicas, aunque su tendencia es creciente, representan menos de una cuarta parte de la matrícula, y muy por detrás están las humanidades y las ciencias experimentales y de la salud –éstas con un fuerte *numerus clau-*

22. Joan Romero: «El nuevo modelo organizativo de enseñanza universitaria: análisis crítico y reflexiones para un debate». En: Guillermo Quintás (ed.), *Reforma y evaluación de la universidad*, p. 16. Valencia, Universitat de València, 1996.

23. International Council for Educational Development: *La reforma universitaria española. Evaluación e informe*, p. 47. Madrid, Consejo de Universidades, 1987.

24. F. Michavila y B. Calvo: *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*, p. 226. Madrid, Síntesis, 1998.

sus desde hace años— que atienden a un 10% o menos de los estudiantes. Dejando al margen que esta composición de la matrícula universitaria se separa de los países más avanzados, donde las carreras técnicas y de ciencias básicas superan las proporciones que se tienen en España, se desprende que el incremento del número de estudiantes ha sido mucho más intenso en unas facultades y escuelas que en otras, pero en cambio, los recursos asignados para atender la demanda no han tenido una evolución acompasada.²⁵ Razones diversas explican la desequilibrada asignación de medios humanos y materiales entre unos y otros títulos: las hay de índole estructural —la demanda crece asimétricamente, las dificultades de la institución universitaria para adaptarse a dicha demanda... Pero a ellas se añaden otras razones menos justificables: presiones corporativas y la falta de previsión. El rector de Alicante las explicaba bien: «Cada año, conforme se acerca el próximo curso, el vicerrector [de ordenación académica] recibe unos planes de organización docentes en los que los departamentos justifican, utilizando toda la imaginación y capacidad de persuasión posible, la necesidad de nuevos contratos de profesorado y promociones. Se reciben visitas, se hacen llamadas, se amenaza con que el próximo curso no se podrá impartir docencia, se suplica... Agotadas todas estas vías de “persuasión”, se recurre a los *lobbies*: decanos, sindicatos, alumnos... Sin información homologable, o sin criterios precisos, es fácil cometer arbitrariedades. Esto por no mencionar un oscurantismo interesado que puede producirse en un equipo de gobierno para “premiar” o “castigar” a quienes les convenga.»²⁶ El resultado es que en nuestras universidades hay titulaciones mejor atendidas que otras y que en ellas conviven estudiantes «de primera» y «de segunda». También las universidades de la antigua Corona de Aragón rinden tributo a estas discriminaciones. Las seis mayores arrojaban en 1990 los siguientes datos:

25. La *ratio* alumnos/profesor por áreas de conocimiento, con datos de 1990-1991, es de 26,7 en ciencias jurídicas y sociales, de 7 en ciencias de la salud, de 17 en humanidades, de 10 en ciencias experimentales, y de 15,8 en técnicas, según el consejo de universidades, véase J. Palafox, J.G. Mora y F. Pérez, *Capital humano, educación y empleo*, pp. 152-153, Valencia, Fundació Bancaixa, 1995. Ciertamente que la proporción alumnos/profesor no puede ser la misma, atendiendo criterios de experimentalidad y prácticas clínicas, pero las diferencias son, a veces, tan grandes que resultan injustificables y, además, se perciben como discriminatorias. Estas diferencias, además, son visibles entre unas universidades y otras. Por ejemplo, las ciencias de la salud se estudian en Santiago con una proporción de 14,3 estudiantes por profesor, pero si se estudian en Valladolid, la proporción es de 5,8; igual pasa en jurídicas y sociales, donde la *ratio* 12,5 de la Carlos III —recién creada entonces—, se triplica en Murcia y Málaga, 37,2 y 37,3, respectivamente.

26. A. Pedreño Muñoz, *Universidad. Utopías y realidades, Universidad de Alicante, 1994-1997*, pp. 172-173, Alicante, Civitas, 1998. Aunque todas las universidades tienden a establecer criterios objetivos para asignar recursos, y deben ser pocas aquellas en las que se reparte a ciegas, las presiones corporativas no por eso han desaparecido, más bien —al menos en muchos casos— se han transfigurado en «fórmulas» aparentemente objetivas que siguen discriminando a unos títulos en beneficio de otros.

TABLA 2
Ratios alumnos/profesores por áreas de conocimiento y universidad
Curso 1990-1991

<i>Universidad</i>	<i>Humanidades</i>	<i>Jurídicas y Sociales</i>	<i>Experimentales</i>	<i>Salud</i>	<i>Técnicas</i>	<i>Total</i>
Barcelona	32,4	29,5	12,1	6,5	19,4	19,6
Valencia	14,9	26,7	6,8	7,7	-	16,2
Zaragoza	15,9	28,1	14,2	7,8	20,7	17,8
Politécnica de Catalunya	-	3,3	-	17,0	12,7	11,7
Autónoma de Barcelona	15,0	23,1	8,3	6,6	-	17,3
Politécnica de València	10,1	19,2	-	-	16,6	16,0

Fuente: J. Palafox, J. G. Mora y F. Pérez, *Capital humano, educación y empleo*, Valencia, Fundació Bancaixa, 1995.

Autonomía

Los profesores forman el grupo preponderante en las universidades. Si en su origen fueron corporaciones de escolares —el modelo de Bolonia— esta situación primera se transformó pronto. Aquellas asambleas de estudiantes de Lérida, en que se elegía el día de San Martín al rector anual, un escolar, dotado de amplios poderes,²⁷ pasaron pronto a la cooptación del rector y consiliarios salientes, u otras formas de elección. En Salamanca quedaron residuos del poder estudiantil hasta el siglo XVIII, cuando el rector escolar pasó a ser un licenciado o doctor; pero ya desde el XV el poder de los doctores, de los catedráticos de propiedad, se había apoderado de esta universidad. En general, en las claustrales —Salamanca, Valladolid, Santiago...— eran los doctores y catedráticos quienes dominaban los estudios. En las universidades de Sigüenza o Alcalá de Henares era el colegio quien designaba como rector a uno de sus colegiales, mientras en Ávila dominica o Gandía jesuita la respectiva orden ponía al frente al rector. En Valencia o Barcelona, en las universidades municipales de la Corona de Aragón, era el municipio quien ostentaba el poder de decisión, nombraba al rector y a los profesores. Por tanto, cuando se habla de la vieja autonomía, ésta queda referida a las que se han configurado como corporaciones de doctores; sólo, en muy diferente sentido, la tienen las otras, en donde la autonomía o poder de reglar la institución pertenecía a un colegio, a una orden religiosa o a un municipio. Por lo demás, su

27. *Liber constitutionum et statutorum generalis studii ilderdensis*, editado por J. Villanueva, *Viaje a las iglesias de España*, Madrid, 1850, xvi, núm. 6, *De electione rectoris*, pp. 211-214, fechado en 28 de septiembre de 1300, véase M. Peset, «La fundación y el fuero universitario de Lérida», *Hispania*, 58/2, 199 (1998), pp. 515-536; J. Lladonosa i Pujol, *L'Estudi General de Lleida del 1430 al 1524*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1970. Del Liber se ha publicado una excelente edición a cargo de J. J. Busqueta, Universitat de Lleida, 2000.

esfera de decisión más o menos amplia, estaba limitada por el poder del rey y del pontífice. Los monarcas envían visitadores o inspeccionan, dan normas sobre los estudios, mientras los papas concedían bulas o breves, cuando se querían cambiar las estructuras esenciales o sus concesiones de diezmos. Aunque tenían cierta autonomía frente a estos poderes externos, no quiere decir que fueran gobernadas por los escolares o los profesores. Por tanto, la vieja autonomía universitaria poseía matices muy diversos: las corporaciones de escolares o de doctores son tan sólo una de sus formas.²⁸ En épocas más actuales, en cambio, autonomía significa el autogobierno de los profesores, con algunas representaciones estudiantiles y de otros empleados de las universidades. Durante la Ilustración en el siglo XVIII, las nuevas ciencias requieren mayor libertad frente al poder de reyes y príncipes. Kant analizó la situación: había que osar o atreverse a pensar, pero a las universidades no les estaba permitido en principio, frente a los intereses del poder absoluto prusiano. El filósofo de Königsberg trataría de encontrar resquicios de libertad, en especial para la Facultad de Filosofía.²⁹

En la península, a fines del antiguo régimen, se inicia una política de uniformidad y centralismo, de control, que continúa en tiempos de Fernando VII, en el plan de Calomarde de 1824. Establecía rectores nombrados por el rey, de una terna, que presentarían ocho compromisarios sacados a suerte del claustro de doctores. Empieza el trasvase de poder hacia Madrid, que completarían los liberales, a partir de 1845, designando el ministro los rectores como delegados del poder central—los claustros quedaban sin funciones. La autonomía quiso devolver los nombramientos y decisiones a la universidad, que el rector fuera su cabeza, elegido, más que un delegado del poder ejecutivo, del gobierno. Se intentó en 1919,³⁰ pero no se alcanzó hasta 1970 con la ley Villar y, ya definitiva, en la constitución de 1978 y la ley de reforma universitaria de 1983.

Los diversos estatutos acordaron las condiciones y procedimientos para la elección, en los que había una representación mayoritaria del profesorado, con

28. M. Peset: «Interrelaciones de las universidades españolas y portuguesa en los primeros siglos de su historia», *Boletim da faculdade de direito de Coimbra. Estudos em homenagem a os profs. Manuel Paulo Merêa e Guilherme Braga da Cruz*, Coimbra (1983), y «La organización de las universidades españolas en la Edad Moderna», *Studi e Diritti nell'area mediterranea in età moderna*, Mesina (1993), pp. 73-122.

29. I. Kant: *Was ist die Aufklärung?* y *Der Streit der Fakultäten*, *Werks in sechs Bänden*, vol. VI, pp. 53-61 y 261-393, edición de W. Weischedel, Frankfurt, 1960-1964. Un análisis de M. Peset. «¿Qué es la Ilustración?», en *Homenaje al doctor Sebastián García Martínez*, vol. II, pp. 383-390, 3 vols., Valencia, 1988.

30. M. Peset y M.^a F. Mancebo: «Un intento de autonomía universitaria: el fracaso de la reforma Siló de 1919». En: *Homenaje a Juan B. Vallet de Goytisolo*, vol. VI, pp. 507-557, Madrid, Consejo General del notariado, 1990; M. Peset: «Los orígenes de la autonomía universitaria y el proyecto de García-Alix de 1901». En: *L'Université en Espagne et en Amérique Latine du moyen âge à nos jours. II. Enjeux, contenus, images*, pp. 185-201. Université de Tours, 1998; M. Peset «Autonomía universitaria y libertad de cátedra: una síntesis histórica a través de los siglos XVIII, XIX y XX». *Cuadernos constitucionales de la cátedra Furió Ceriol*, 22/23 (1998), pp. 7-33.

participación de alumnos y personal de servicios. El resultado, ya que los profesores se hallan divididos usualmente, fue un mayor peso de grupos políticos y sindicales en los nombramientos de rector. Es difícil pensar en que pueda cambiar, ya que ni aunque se limitase la elección a profesores —cosa además injusta— puede suponerse que se haría una elección ajena a sus posiciones políticas. Falta una tradición universitaria que asegurase una elección diferente a las que se están haciendo cada día, poniendo a la cabeza de la universidad un rector de gran prestigio, como culminación de una carrera académica. Se requiere además, por la complejidad de las tareas, personas jóvenes y dispuestas al esfuerzo que exigen las tareas a que han de enfrentarse. Tampoco una elección de todos los componentes de la universidad —sin limitación a claustros elegidos— sería solución: acercaría más a una elección como las que se hacen para los cargos políticos. Por tanto, esta situación persistirá y sólo en tanto los rectores se consideren cabeza de todos los universitarios, no de los grupos o fuerzas que los han aupado al rectorado, se podrá impulsar una racionalización de los estudios, una atención preferente a la investigación y la docencia. Esa dimensión colectiva de las autoridades universitarias, hace que, en muchas ocasiones, estén atentos a la imagen exterior que de ellas se tiene, cuiden mucho los diseños, los logotipos y propagandas, las exposiciones y actos para públicos amplios, junto a la investigación y la docencia en las facultades. Pero éstas, no aquéllas, son las tareas esenciales de la universidad.

De otro lado, la autonomía, en principio, proporciona un poder de decisión a los miembros de la universidad. Pero no unas pautas de comportamiento orientadas, conformadas por unas tradiciones universitarias. Lo que en el antiguo régimen se denominaban «loables costumbres de la universidad», que, es posible que arrastraran rutinas y egoísmos, formas arcaicas de comportamientos y rituales de actos. Los actos académicos con togas y músicas agradan mucho a las nuevas universidades, quizá para dotarse simbólicamente de una tradición que no tienen, tras siglos de sujeción al poder político liberal o de las dictaduras. Las aperturas de curso o necrologías, los doctorados *honoris causa* sirven de ocasión. Algún profesor, Bonilla San Martín, en los años de la autonomía, expresó en Valencia su opinión contraria: «¿No os parece, señores, que tienen aspecto sobradamente arcaico los inútiles maceros, las tristísimas togas, las chillonas mucetas, los horripilantes birretes, los desocupados doctores y las churriguerescas plataformas? Son fríos restos de una época que pasó: de la época del Doctor Fausto, época en que el diablo, sin duda por disponer de aposentos vacíos, recorría el mundo para hacerse con huéspedes graduados.»³¹ Pero incluso las universidades recientes, también cuidan de esos actos en los que, sin duda, les atraen

31. Discurso en la inauguración del curso del instituto de idiomas, *Anales de la Universidad de Valencia*, 1, 2.º (1920-1921), pp. 92-99.

—un simbolismo de poder y dignidad, de majestad, la búsqueda de una tradición, que no existe, como en Oxford.

Pues bien, faltas de una tradición que el tiempo debió formar si hubieran gozado hace siglos de autonomía, continúan las pautas del liberalismo, que se dedicó a la reforma continua, con su fe en los decretos y las leyes para mejora de las universidades. Esa misma tendencia han seguido el ministerio o las autonomías, las autoridades académicas, creyendo que con ellos llega un futuro feliz, más justo, de poner las cosas en orden. Los ministros liberales desconfiaban de los universitarios, puede que con cierta razón. Las autoridades académicas actuales tampoco se fían demasiado. Hay poca vida corporativa o debates dedicados a la docencia y a la investigación. La libertad de cátedra deja en manos del profesor estas tareas, pero el debate y la meditación no están reñidas con aquella libertad, con compartir unas convicciones acerca de los grandes temas universitarios: lecciones y formas de enseñar, doctorado y oposiciones, autonomía y libertad. Mejor dedicarse a cambiar trámites y organizar. Es evidente que el tamaño de muchas universidades propicia esa tendencia; también porque hay abusos y formas de evitar esfuerzo, porque hay tendencias a barrer hacia casa por parte de todos. Pero se quieren resolver mediante complicación de trámites y papeleos, sin encararse directamente con los problemas de la investigación y la docencia. La reciente reforma del doctorado, es un buen ejemplo.

La autonomía, las universidades requieren financiación. Las viejas universidades poseían rentas propias, en buena parte de origen eclesial. Esa situación se destruyó a partir del gobierno provisional de Joaquín María López, en los inicios de la década moderada. Pedro Gómez de la Serna, desde fomento, centralizó sus bienes y rentas, pasándolas al presupuesto general del Estado, que correría con los gastos. Las matrículas se elevaron para financiar el coste de la enseñanza y, a un tiempo establecer barreras a favor de las clases menos afortunadas o ricas.³² Con el tiempo, al no subirlos suficiente, los estudios de quienes acudían a la universidad, fueron a cuenta de impuestos. Hoy, al abrir las aulas a numerosas personas, con un sistema de becas, con unos impuestos que, en principio, son progresivos, es menos injusto. Pero la financiación se realiza a través de presupuesto público, del Estado o de las autonomías. En el futuro no parece que vaya a cambiar, pues la educación y la sanidad se consideran políticamente sectores que deben mantenerse con fondos públicos. Incluso la enseñanza privada, en los primeros tramos, se financia, en buena parte, mediante transferencias públicas, por lo que el sector privado no va a protestar contra el gasto en educación, ya que participa de éste.

32. M. y J. L. Peset: *La universidad española...*, ob. cit., pp. 729-741; Marc Baldó: *Profesores y estudiantes en la época romántica. La universidad de Valencia en la crisis del antiguo régimen (1786-1843)*, pp. 67-73. Ajuntament de València, 1984.

El gasto se dedica, como en tiempos antiguos, en buena parte, a personal, tanto docente como de otro tipo. La multiplicación de personal administrativo y subalterno, se debe a una mejora de la estructura universitaria, para hacerla más eficiente, sin duda. También a que la concepción burocrática de la universidad —la tendencia a crecer cualquier *bureau*— desarrolla una dinámica que multiplica puestos y trámites. La dimensión de las universidades requiere esa solución, no sabemos si se redujese si disminuiría o aumentaría esto el gasto burocrático. En todo caso, la vida corporativa ganaría. La burocratización se ha incrementado, necesariamente, por la creación de una nueva instancia: los departamentos. Era una solución indispensable para no hacer depender de las juntas de facultad, de colectivos numerosos y en los que no se hallan todos los profesores, tantas atribuciones. Pero los decanatos han encontrado nuevas tareas.

Las universidades antiguas no exigían la investigación. El saber consistía en recitar lecciones, propias o ajenas, y discutir en actos académicos con buen latín e ingenio. En el XIX la situación no mejoró, de manera que los profesores que investigaban —Menéndez Pidal o Ramón y Cajal— lo hacían por su cuenta, en vista de lograr un prestigio en el exterior o en las propias facultades. Con todo, si analizásemos los mandarines del período, muchas veces nos encontraríamos con algunas personas que tienen más influencia política que obra escrita.³³ Cuando el Estado se apresta a financiar la investigación, sabe que no tiene recursos suficientes, y prefiere realizarla fuera de las cátedras: en 1907 Amalio Gimeno crea la junta para ampliación de estudios que sería un auténtico motor de la recuperación, con sus becas para el extranjero y sus centros de investigación. Después vino la Guerra Civil y se denostó aquella labor, sus centros pasaron a constituir el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, dominado por Albareda i el Opus Dei. Años de oscuridad y de exilio, la escuela de Cajal no salvó el bache, sólo contadas excepciones siguieron trabajando.

A partir de los sesenta la investigación pasó a primer plano. Incluso los políticos franquistas se percataron de que una economía fuerte requería impulsar la investigación. El informe de la OCDE de 1966 hizo patente esa necesidad, la reestructuración de los medios de que se disponía y la inversión de recursos, especialmente en las áreas científicas y técnicas. Las otras no interesaban. A partir de aquí, pero sobre todo con la democracia, se ampliaron estas vías de financiación, mediante los programas I+D del ministerio con más dinero y abiertos a Ciencias Sociales y Humanidades. Por su lado, las autonomías también fueron

33. Es el caso de Laureano Díez-Canseco, del que Ramón Carande nos presentó con rasgos chuscos, divertidos, *Galería de raros*, pp. 121-130, Madrid, 1983; pero era un mandarín en varias ramas del Derecho, véase C. Petit, «Canseco y el Fuero de León», *Anuario de Historia del Derecho Español*, 66 (1996), pp. 881-898. Si se repasan los tribunales de oposiciones en la *Gaceta*, se advierte la frecuencia con que estaba en los años de la primera dictadura.

generosas con las universidades. En un primer momento la concesión dependía más del poder ministerial, luego se ha mejorado, en buena parte.

Esa financiación ha sido esencial para adquisición de medios y de libros, para conectar con centros extranjeros y visitarlos, para publicación y valoración de resultados. Con estas posibilidades los profesores españoles conocen mejor lo que se realiza en las universidades del exterior. En algunas áreas adquieren su formación en los grandes centros de investigación, en otras, se viaja menos, o en estancias cortas, muchas veces después de lograr una plaza, cuando ya han adquirido los graduados su primera formación, que suele ser decisiva. Pero las vías de acceso al profesorado, en una época en que hubo muchas plazas, podía convertir una estancia de estudios en pérdida o atraso de opciones.

La selección de los profesores

En los siglos del Antiguo Régimen no se estableció un sistema único de nombrar a los catedráticos. El viejo estilo universitario consistía en que los escolares de la facultad designasen por votos a los profesores; así se hacía en Salamanca, en Valladolid, incluso en la Alcalá cisneriana.³⁴ Pero no todas adoptaron este procedimiento, según el cual los opositores exponían ante toda la universidad, y los estudiantes y bachilleres de la facultad votaban ante el rector y consiliarios, mediante papeletas, aprobándose el que tenía mayor número de votos y calidades. En la Corona de Aragón es frecuente la intervención de los ayuntamientos, en Lérida y, más todavía, en Valencia o Barcelona.³⁵ En las universidades colegiales —como Sigüenza o Santa María de Jesús en Sevilla— los colegiales tenían indudable peso en las nominaciones. Y, desde luego, en las conventuales o de las órdenes religiosas, con diversos sistemas, la orden dominica o jesuita decidía o pesaba con fuerza.

Todo sistema tiene sus defectos. El voto estudiantil, procedente del medievo, fue desterrado en el siglo xvii, pasando los nombramientos de las tres mayores universidades castellanas al consejo de Castilla. Se intentaba evitar disturbios, bandos y sobornos entre los estudiantes, y también favorecer a los colegiales mayores que dominaban el consejo.³⁶ Las dos grandes universidades americanas, México y Lima, suprimieron las votaciones algo más tarde, asignando los

34. Un buen análisis, L. E. Rodríguez-San Pedro Bezares, *La Universidad de Salamanca, período barroco, 1598-1625*, vol. II, pp. 46-261. 3 vols., Universidad de Salamanca, 1986.

35. R. Gaya Massot: «Provisiones de cátedras en el estudio de Lérida». *Analecta Sacra Tarraconensis*, 30 (1957), pp. 233-296.

36. L. E. Rodríguez-San Pedro: «Grupos de presión en la universidad de Salamanca: conflictividad en las cátedras y votos de estudiantes». En: *L'Université en Espagne et en Amérique...*, ob. cit., pp. 41-60; también su comunicación al IV Congreso de Historia de las Universidades Hispánicas, *Colegios y universidades*. 2 vols., vol. II, pp. 107-132, UNAM, México, 2001.

nombramientos a una junta de autoridades. Tampoco aquella solución parecía adecuada, pues los colegiales, a través de su dominio del consejo, transformaron las designaciones en pura fórmula. Carlos III, a la vez que reformaba los colegios mayores, quiso introducir una mayor justicia en su designación, con una más estricta regulación de las oposiciones: los claustros nombrarían tribunales que atenderían al mérito.³⁷ Siempre fue este punto el más delicado en el mundo universitario: por quién y cómo debían ser designados los profesores.

Los liberales optaron por otro sistema, a partir de 1845, y definitivamente por la ley Moyano de 1857. Centralizaron las oposiciones en Madrid, y era el Ministerio quien formaba los tribunales con personas doctas –catedráticos algunos–, que presentaban una terna al ministro, para que éste eligiese. Se formó un escalafón general con aquellos profesores funcionarios, que podían trasladarse de una a otra universidad. Durante el siglo XIX cada ministro procuró introducir su peculiar idea de cómo debían formarse los tribunales de siete o cinco miembros, así como los ejercicios que debían realizarse, basados sobre todo en la memoria y en la erudición, en la discusión... Si hubo profesores de valía, desde luego no fue por la oposición, sino por otras razones.³⁸ Sin embargo, la oposición –libre o restringida entre auxiliares– se consagra como sistema, con una sucesión de «ejercicios momentáneos, precipitados, anormales, superficiales, casi todos distintos y algunos opuestos a la función del profesor y a la formalidad del científico», denunciaba Giner de los Ríos. «Lo contraproducente de este funesto método de reclutar el profesorado que en la mayoría de los casos y mejor de las hipótesis, sólo prueban inteligencia y conocimiento, pero jamás espíritu científico, dotes de enseñanza, vocación, hábito de trabajo y de cumplimiento del deber.» Adolfo Posada decía: «Nuestro sistema de oposiciones es detestable por todos los conceptos», y la comparaba con la selección en Alemania.³⁹

En otros países se desarrollaba una carrera universitaria, en la que se va formando como científico y docente, bajo la guía de un maestro y ante la mirada de la facultad, antes de obtener cátedra –Gamazo y algunos ministros lo intentaron sin demasiado éxito. Fue decisivo el nombramiento, no la paulatina formación y ascenso gradual, lo que separa la estrategia de la universidad española de la ale-

37. M. Peset y J. L. Peset: «Política y saberes en la universidad ilustrada». En: *Congreso internacional Carlos III y la ilustración*, vol. III, pp. 30-135. 3 vols. Madrid, Ministerio de Cultura, 1990.

38. Véase M. y J. L. Peset, *La universidad española...*, ob. cit., pp. 500-511; para los cambios en la restauración, M. Peset Reig, «Oposiciones y selección del profesorado durante los años de la restauración», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 1, 2 (1987), pp. 3-28; el estudio de los expedientes, Y. Blasco Gil, *La Facultad de Derecho de Valencia durante la restauración (1875-1900)*, Valencia, Universitat de València, 2000.

39. F. Giner de los Ríos: *Escritos sobre la universidad española*, pp. 96. Madrid, Espasa-Calpe, 1990. También las denostaba A. Posada, *La enseñanza del Derecho en las universidades. Estado actual de la misma en España y proyectos de reforma*, pp. 29-45, Oviedo, 1889, cita en 3.º: «Nuestro sistema de oposiciones es detestable por todos los conceptos».

mana o la inglesa, y desde mediados del siglo XIX, de la francesa. La universidad liberal española no presta auxilio para formar a sus profesores como investigadores; les exige el grado de doctor, que aun concebido por la ley de 1857 para profundizar en los saberes e iniciarse en la investigación, es poco riguroso, y con frecuencia imparte cursos «no ya elementales, sino superficiales»,⁴⁰ y un discurso retórico. Aunque se introduce a principios del siglo XX la tesis doctoral, éstas, en general, tienen escaso valor hasta que, en los años cincuenta, se confieren grados en provincias; la universidad central, resultó ser, con su exclusividad del doctorado, un instrumento de retardo.⁴¹

Los profesores habían cambiado sus condiciones. En el Antiguo Régimen eran muchos de ellos clérigos, dedicados a sus beneficios y sus predicaciones, a su docencia y actos universitarios. Junto a ellos, algunos juristas laicos enseñaban unos años, con la mirada puesta en que el monarca los designara para algún alto puesto en las audiencias o los consejos. Médicos que atendían a sus consultas. Algunos escribían de su materia, pero su obligación era tan sólo explicar sus horas y asistir a grados o actos de conclusiones, a sus claustros y juntas. En el siglo XIX cambiaron el tipo de profesor: muchos se dedicaron a la política —en especial desde la restauración—, y, al mismo tiempo, abrieron buenas clínicas y bufetes. La universidad era un adorno más en sus carreras, la lección su obligación y las juntas de facultad una ocasión de reunirse para despachar alguna burocracia —el ministerio les señalaba con minucia lo que debía hacerse. En general, proceden de clases adineradas, o alcanzan cierta fortuna.⁴² Algunos investigan, sobre todo a partir del siglo XX, pero no está inscrita esta actividad en su carrera, ni les sirve apenas. El ejemplo de Cajal, de otros muchos sin duda, revela cómo la investigación es algo particular, por decisión propia y financiada de su bolsillo.

La investigación empezaría a valorarse desde principios del siglo XX, al entrar en los ejercicios de oposición por el reglamento de Romanones. Ya antes se tenía en cuenta para el paso de una categoría a otra del escalafón: de entrada, ascenso y término, que mejoraba un tanto el salario. Con todo, las oposiciones con ejercicios de memoria y retóricos en gran parte —con numerosos cambios de detalle— llegó hasta casi nuestros días. La ley de ordenación universitaria de 1943 y sus disposiciones concordantes reforzaron la decisión ministerial, cortaron el acceso a quienes no respondían a las fidelidades políticas falangistas o nacionalcatólicas.

La última gran reforma, la ley de reforma universitaria de 1983 pretendió un cambio sustancial. La autonomía requería que las universidades y departamen-

40. Los calificativos son de Giner, *Escritos...*, ob. cit., p. 94

41. Sobre «Doctorado y ceremonias», en el antiguo régimen y en la época liberal, prepara un trabajo Mariano Peset.

42. Véase Y. Blasco, *La facultad de derecho...*, ob. cit., basada en *Homo academicus* de Pierre Burdieu.

tos predominasen en esta selección. Por tanto, introdujo tres principios, a nuestro modo de ver: uno, descentralización de la oposición en las diversas universidades –como, en algún corto tiempo hizo la gloriosa revolución; dos, presencia en el tribunal o comisión de dos representantes del centro a que pertenece la plaza, los otros tres por sorteo entre profesores de la respectiva área –como había propuesto el decreto de autonomía de Silió de 1919; y tres, simplificación de los ejercicios, dando primacía a la investigación. De este modo, pudieron cubrirse con más facilidad numerosos puestos, que antes exigían largos períodos de vacante, y largas reuniones de examinadores y opositores en Madrid. Se ha criticado que quizá la preparación no es tan profunda como en las viejas oposiciones, en donde se exigía mayores lecturas sobre los programas, más erudición –se optó ciertamente por la investigación. Otra cosa es que pueda haber abusos. Incluso en los últimos tiempos se ha esgrimido como arma arrojada la endogamia que presentan estas oposiciones, ya que los porcentajes de profesores de la misma universidad son elevados. Pero, si no hay dos representantes de la universidad ¿dónde está la autonomía? Un representante ya estableció Lora Tamayo en los tiempos del franquismo, en aquella universidad centralizada y censurada. La endogamia, además, es otra cosa que se silencia: que los padres designen a los hijos, con dinastías de catedráticos o titulares, o los maridos a sus esposas. Ésta es la auténtica endogamia, que existía también en las viejas oposiciones, como sabe cualquier historiador o persona que ha vivido durante aquellos años. Que un grupo de investigadores, un departamento, procure que se integren quienes se han iniciado en aquél, es lógico –aunque no se debe quebrantar la justicia, se mira con buenos ojos a quienes han colaborado y se han formado en su seno. Aunque se prefiera que sean grupos más amplios, nacionales, quienes designen, no parece lo mejor. Pueden llegar a coligaciones que detengan el cambio; o a que organizaciones políticas o religiosas intervengan más, como ocurría en épocas anteriores.⁴³

Los profesores forman hoy un colectivo muy amplio. Los hay de diferentes talentos y actividades.⁴⁴ Ya no son los viejos clérigos ni los académicos antiguos; tampoco, aquellos prohombres de los siglos XIX y XX, que combinaban la política con sus bufetes, con sus fortunas. Es verdad que algunos siguen en los partidos, en las cámaras o ayuntamientos –aunque fue más al inicio de la democracia, hoy son menos. Más bien, hay algunos cuya vocación los lleva a los cargos académicos –no tras otro–, jóvenes o no tan jóvenes, que pretenden ordenar y mejorar la vida universitaria, o que prefieren la burocracia a las clases y la investigación.

43. En sus memorias el ministro Oliart cuenta una conversación con Valdeavellano, en que éste le disuade de dedicarse a Historia del Derecho, pues estaba en manos del Opus Dei.

44. Alejandro Nieto en *La tribu universitaria*, Madrid, Tecnos, 1984, realizó una clasificación de los profesores.

En algunas facultades, otros se dedican predominantemente a la actividad profesional, en despachos o clínicas, en consultorías o agencias. En todo caso, los profesores se han diferenciado de manera más intensa que en tiempos anteriores. Quedan por fin, los que se inclinan más hacia la docencia. Y, por último, aunque no se puedan separar, quienes investigan desde sus posibilidades: en las facultades más pobres, con menos perspectivas, en humanidades y ciencias. Sería difícil clasificarlos uno a uno, pero es evidente que estas grandes categorías tienen realidad ¿Hacia dónde se dirige en el futuro este colectivo? No se percibe que vaya a haber muchos cambios.

Las enseñanzas

Siempre se habla de autonomía y libertad de cátedra, que son dos cuestiones que afectan a los profesores. Pero ¿no es más importante cómo se enseña, en esa reunión del profesor con los alumnos en un aula o un seminario, en las lecturas o en los despachos? De las formas de enseñanza se habla poco y se escribe enueos —salvo en las memorias de oposición, bastante rutinarias y traslaticias. Y, en cambio, es el centro de la tarea universitaria, donde convergen profesores y escolares. Las universidades pueden existir sin autonomía y sin libertad de cátedra —aunque sean condiciones que favorecen la calidad. Pero ¿nos preocupamos bastante de cómo se enseña, de los vehículos y formas en que se transmiten o se recrean los conocimientos? Más bien, quedan al arbitrio de los profesores o de costumbres que se van heredando.

Dos momentos o formas de enseñanza han existido a lo largo de nuestra historia:

1) En las universidades medievales y modernas se procuraba la transmisión de los saberes por dos vías, la *lectio* y la *disputatio*. El profesor exponía los textos del *Corpus iuris civilis* o de Galeno, con atención a las dificultades o cuestiones que se pueden plantear en cada lugar. En un principio, el rector y los escolares señalaban la materia que se ha de explicar de aquellos libros, en la cátedra correspondiente; después se fijó de forma minuciosa en las constituciones universitarias. En las salmantinas, como en las demás, se va fijando con detalle.⁴⁵ El catedrático imparte su saber, a veces expone, otras dicta, otras proporciona apuntes que facilitan las tareas de los escolares. Hay momentos en que se duda sobre cuál es la mejor vía: en Valencia, en el siglo XVI, los médicos discuten acer-

45. M. y J. L. Peset Reig: *El reformismo de Carlos III y la Universidad de Salamanca*, Universidad de Salamanca, 1969; también en Valencia, M.^o Peset, M.^o F. Mancebo, P. García Trobat, *Historia de las universidades valencianas*, vol. I, 2 vols., Alicante, 1993, como en las demás.

ca de si es preferible consentir los apuntes o no. En los planes de Carlos III se insiste en que la explicación sea *viva voce, in fluxu orationis*, sobre todo porque saben que algunos profesores se limitan a leer apuntes o textos de otros autores, sin preocuparse de los alumnos, si les entienden o no.⁴⁶ Catedráticos perpetuos o temporales, sustitutos o, incluso, bachilleres que se van a licenciar explican incansablemente una tradición romana y canónica, médica o de teología escolástica, durante siglos.

Junto a las lecciones, las disputas, que se realizan en diferentes sedes o momentos del estudio. El profesor las organiza en la clase, para que sus explicaciones, —más inertes, aunque dirigidas a dirimir cuestiones sobre el texto—, cobren vida en el debate que los alumnos le plantean a él, o a algún escolar designado. Es además un ejercicio que se hace en algunas facultades los sábados o en academias, para ejercitarse en esta vía de la discusión y argumentación mediante cuestiones, silogismos y tópicos. Los grados están constituidos por disputas, se le señalan puntos o temas veinticuatro horas antes, encerrado con libros el graduando prepara unas conclusiones o tesis, que deberá defender ante el tribunal que le arguye y discute. Las oposiciones también están cimentadas en estos actos. Incluso, se hacen otros, por quienes aspiran a ser licenciados o quienes quieren lucirse en vista de su carrera futura. El método escolástico es un saber presentar cuestiones y debatirlas, un casuismo de situaciones jurídicas, un repertorio de conocimientos sobre enfermedades. Muy poco se deja a la práctica, en aquel saber libresco y discursivo, de debates y argumentaciones. Aunque se hagan anatomías o se herborice los simples. Apenas se usan algunos instrumentos en Matemáticas y Astronomía. Torres Villarroel en la Salamanca del siglo XVIII compró un globo terráqueo y algunas figuras, parece que hizo negocio con las adquisiciones, o al menos se le acusa.⁴⁷ Poco más tarde, las cátedras de Física experimental o las de Botánica y Química percibieron la necesidad de instrumentos para su enseñanza. Al mismo tiempo, empezó a abandonarse la escolástica, que presentaba cuestiones sutiles o absurdas, encerrada frente a las nuevas ciencias que se habían gestado desde Galileo hasta Newton, la Medicina moderna o el Derecho natural. A partir del siglo XVIII se prefirió una enseñanza por principios, con una visión completa de las materias, a través de compendios, elementos o instituciones que comprendían toda la materia. La lección se hizo central, con un libro de texto que facilitara la tarea de profesores y alumnos. No obstante, las disputas —arma tradicional en las escuelas— se mantuvieron durante años, pues se regulan todavía en el plan Calomarde de 1824, vigentes hasta el

46. Véase *El reformismo de Carlos III...*, ob. cit., pp. 17-19; se planteó por real cédula de Felipe III, en relación a los requisitos exigidos a las facultades de Medicina por el protomedicato, *Nueva recopilación*, 3, 16, 11.

47. M. y J. L. Peset: «Un buen negocio de Torres Villarroel». *Cuadernos Hispanoamericanos*, 279 (septiembre 1973).

plan Pidal de 1845. Como se conservaba hasta la época liberal el latín en las explicaciones y en los recintos universitarios.

2) Los liberales tenían otras miras. Desde Pidal, con sucesivos retoques hasta la ley Moyano de 9 de septiembre de 1854, desaparecieron las disputas, la clase oral ante los estudiantes constituyó la vía única y privilegiada de transmisión de los conocimientos. Unos manuales indigestos, con que se completaban los escasos sueldos los profesores —hoy pueden ser pingüe negocio—, proporcionaban más fácil el aprendizaje que la simple exposición oral, tomada en apuntes y memorizada para los exámenes correspondientes. La llamada «lección magistral» con cierta autocomplacencia de los docentes, quedaría como vía única, aunque se haga alguna referencia en las leyes a prácticas y academias, a laboratorios y clínicas en Medicina o Ciencias. En todo caso, la penuria del siglo XIX dejó en mero precepto muchas de aquellas bienintencionadas prescripciones.

En las universidades europeas los niveles fueron más altos; en la Sorbona, reformada por la revolución, en el colegio de Francia, en algunos institutos, incluso en la escuela politécnica. En Alemania, la fundación de Berlín por Humboldt orientó las universidades hacia la investigación; mientras Oxford o Cambridge, que mantuvieron una tradición clerical durante años, se interesaron después por el cultivo de las ciencias —pocos alumnos, tutores solícitos y esforzados, completaron el sistema anglosajón. En todo caso, el laboratorio se consideró imprescindible para las Ciencias naturales, mientras el seminario, reunión del profesor y los alumnos en torno a una investigación fue el instrumento de las Ciencias sociales y Humanidades. Las universidades formaban profesionales, pero, además, proporcionaban una iniciación a la investigación, a la formación crítica y sedimentada de los alumnos. La biblioteca y el seminario, el laboratorio o el hospital se convertían en esencia del aprender. Laín Entralgo ha expuesto con brillantez el recorrido de las ciencias en esa evolución de siglos: se pasa de un oír, más libresco y expositivo, a un ver o presenciar la anatomía y el experimento, hasta un hacer, en que el alumno participa directamente. Todavía cabe un distinguo en esta última y actual fase: una cosa es hacer una práctica determinada —una auscultación o una visión por el microscopio—, y otra cosa es participar en una investigación, aunque sea primera y sencilla, o en el funcionamiento de un hospital. No es igual fingir un supuesto caso jurídico —analizar unas tablas económicas— o redactar una demanda ficticia, que participar de verdad en los entresijos de un caso o en los problemas de los delincuentes. La tenue, pero esencial diferencia está en que la práctica es sólo una ilustración o un manejo de objetos, mientras que la iniciación a la investigación es una vía más elevada, una, sea en el seminario o en el laboratorio. Sólo de este modo, se forma al investigador o al profesional cualificado, que no se logra con un aprendizaje de memoria, unos casos, unas preparaciones que se pasan año tras año. Podríamos preguntarnos: ¿Para qué necesitan los profesionales una formación en la investigación? Al menos ése ha sido el éxito de las universidades europeas: aprender a pensar, a

buscar, a solucionar, más que memorizar unas cuantas recetas inmóviles. Más en una sociedad como la actual, con cambios tan acelerados, con un mercado de trabajo tan acelerado. ¿No necesitan hoy, como ayer, los abogados o los médicos, los químicos o los informáticos esa máxima formación, para poder entender y atender mínimamente los retos que supone el desenvolvimiento de las ciencias? Sólo quien ha investigado posee, en verdad, los conocimientos. La mera transmisión de resultados es muy pobre.

En lugar de caminar hacia esas metas, que se cumplirían con menos exámenes y más lecturas, con la presencia de los estudiantes en seminarios y bibliotecas, en las clínicas y laboratorios, la lección magistral —unas prácticas estereotipadas, todo lo más— constituyen el bagaje que se les proporciona. Pero no sólo es desidia o ignorancia de los profesores, hay obstáculos insalvables que hacen difícil un futuro mejor, más prometedor.

1) En primer lugar, la preparación que se les da a los alumnos en los primeros tramos de la enseñanza. Memorismo, esquemas, más que conceptos y debates, más que discusiones y lecturas, métodos y procedimientos. ¿La universidad debe seguir esta vía? Vienen acostumbrados a aquella forma de aprender, y no se cambia. Sin duda, les resulta más fácil, atender a lo que se les dicta, o preparar a última hora algún manual para el examen. Por otro lado, en Derecho, salvo en la carrera universitaria, las oposiciones posteriores, que filtran a los mejores, siguen esa pauta —es difícil cambiarlas, otros sistemas de designación se consideran menos objetivos. Pero no se puede enseñar de una manera más flexible y profunda en las aulas universitarias, si después hay que volver a la misma noria de memoria y acumulación de conocimientos. Otro tanto cabe decir del MIR o el FIR, de los médicos y farmacéuticos.

2) De los profesores universitarios —bustos parlantes se les ha llamado— se puede decir tres cuartos de lo mismo. Quizá investigamos, pero las clases se limitan las más de las veces a exposiciones esenciales, panorámicas con vistas al examen. Pocas veces se puede organizar un seminario; sólo, con limitaciones, en el tercer ciclo. En las tutorías difícilmente se puede seguir la formación de cada alumno; todo lo más responder a algunas dudas o indicar algunas lecturas. En todo caso, el trabajo en seminarios, sobre bibliografía y fuentes en un punto concreto, la formación en laboratorios y clínicas, supondría más trabajo que dictar unos esquemas y recomendar alguna bibliografía y lecturas. Todo lo más se procura que realicen algunas lecturas, pero lo más fácil es que sigan un manual o, lo que es peor, que tomen apuntes como es tradicional desde el medievo. A muchos profesores le halaga que sus palabras e ideas queden en la mente de los escolares.

No creo que a los profesores les interese un cambio hacia formas más fecundas y actuales de enseñanza. Como además, se les fijan unas horas —en esto consiste la racionalización burocrática— mejor cuanto más fácilmente puedan despacharlas, aunque sea dentro de una preparación mínima, con claridad y buena información. Los alumnos también tendrían que trabajar más, y con los pla-

nes expansivos que tenemos, acabarían ya definitivamente enloquecidos; no poseen una formación adecuada cuando llegan, ni la adquieren en los años universitarios, para este tipo de enseñanzas. Por tanto, hay un pacto esencial, cómodo, menos arduo, para continuar este género de enseñanzas. A primera vista, parece incommovible que el profesor exponga unos esquemas de conocimientos, arropados por unas lecturas que a veces se limitan a un manual. Los alumnos las aprenden y memorizan, las demuestran en un examen, y después las olvidan en buena parte: la memoria exigida tiende a difuminar los conceptos y a olvidar los datos, si no se repasan. Algo queda, sin duda, que aprovecharán para su posterior actividad profesional, junto al aprendizaje posterior, que nunca acaba.

Los exámenes fueron introducidos por los primeros liberales. Hasta aquel momento, los grados servían de control de los conocimientos, y en ellos se buscaba comprobar que los escolares eran capaces de sostener unas conclusiones, sacado un texto a suerte del libro a que correspondía la cátedra: Galeno o el Digesto. Pero cuando se inicia una enseñanza panorámica, más memorizada, el examen por curso o por asignatura, con varias convocatorias, es su consecuencia. Se cierra el círculo fatal: lección magistral y examen. Las leyes liberales establecieron con minucia sistemas de tribunales y ejercicios, en un primer momento. Luego se dejó a la iniciativa del profesor, y últimamente se han establecido vías de revisión, para evitar la arbitrariedad, en esa comprobación de que se ha comprendido y memorizado la materia. Los grados fueron desapareciendo, en 1870 el bachiller de facultad, ya que se exigía la licenciatura para el ejercicio profesional desde 1842. Después la licenciatura se dispensó desde 1917, y desapareció, ya definitivamente, en la ley de 1983. Quizá sin demasiado beneficio, ya que este grado de licenciatura, de constituir una reválida o repaso de toda la carrera que hacían quienes gustaban o caminaban hacia el doctorado, se había convertido en tesis de licenciatura, una primera investigación que facilitaba la tesis doctoral posterior. No obstante, el trabajo de investigación de nueve créditos ha servido para que se mantuviese la tesina de licenciatura, dentro de los estudios de doctorado. Queda, por tanto, sólo el grado de doctor que, en los últimos años, desde que se pudo hacer en todas las universidades se elevó a alturas que no había alcanzado en su período de centralización. Durante el siglo XIX, restringido a Madrid, se verificaba mediante unos cursos con los catedráticos de doctorado, y un discurso o tesis que hoy nos produce risa; los temas se extrañan de un cuestionario, y el doctorando redactaba rápidamente unas páginas que no tenían carácter de investigación.⁴⁸ Desde principios del siglo actual se percibe un nivel

48. M. y J. I. Peset: *La universidad española...*, ob. cit., pp. 375-379, se describe el doctorado que presencié en 1855 Julius von Minutoli, en su viaje por las universidades peninsulares. Basta citar uno, que tenemos a mano: *Discurso leído en la Universidad Central por D. Jose Carreras y Xuriach en el solemne acto de recibir la investidura de doctor en Medicina*, Madrid, 1856.

mayor, unas disertaciones con alguna bibliografía, pero hasta los años cincuenta no se logra una altura media tolerable, salvo excepciones. Sin duda, interviene una recuperación científica general, pero también que, dejada la dirección en manos de unos cuantos catedráticos de doctorado de Madrid, éstos tenían que dirigir cientos de tesis a personas que acudían por un tiempo a la capital a hacer su doctorado.

3) Además, existe otra limitación más: las universidades anglosajonas, las alemanas y francesas son caras. Este tipo de enseñanza requiere una proporción entre profesor y alumno, unas bibliotecas y laboratorios costosos, que no puede permitirse el presupuesto español o de las autonomías. Estudian muchas personas, la *ratio* profesor/alumno es desfavorable. Sobre todo, en algunas facultades, en donde los grupos son de más de cien. Con esas cifras, tanto da que sean mil, sólo la corrección del examen es un poco más penosa, pero los seminarios se hacen con una veintena y el trabajo en las clínicas y laboratorios requiere muchos docentes. El Estado no está dispuesto a gastar tanto. Resulta curiosísimo, que para unos niños de primaria o EGB, se limite el número de componentes de la clase; como también en los institutos. En cambio, para iniciar en una profesión, en los conocimientos superiores, se toleran grupos numerosos. La razón que deben manejar los planificadores es bastante evidente: en los primeros tramos, el niño o el adolescente es más díscolo o travieso; los universitarios son más educados —sobre todo, si no se exige su presencia muchos no acuden a clase. Pero, naturalmente, con esa idea no hay ninguna posibilidad de mejorar la docencia. En Alemania pueden reunirse miles de alumnos para escuchar lecciones ordinarias o magistrales, pues tanto da que el aula esté muy llena para oír al ordinario. En cambio, los seminarios son reducidos, y constituyen el eje del aprender. Entre nosotros, se ha procurado repartir algo más los escolares, en grupos más pequeños, pero con una enseñanza muy semejante a como se impartiría ante miles. Y no parece que haya visos de remediarse en el futuro: la palabra y el esquema, el manual o algunas lecturas; a veces cierta participación de los estudiantes, pero usualmente no en torno a una iniciación en la investigación, sino como ampliación de la información.

¿Es que deberían estudiar menos alumnos? No, lo que faltan son profesores, y se distribuyen mal por las distintas facultades.⁴⁹ El acceso de grandes masas a la universidad, que ya vimos, es una ventaja, algo positivo, aunque no sepamos enseñarles como merecen. Esta tendencia no parece transitoria, ni debe reducirse, como a veces se dice. Nuestros políticos y planificadores no pueden calcular las necesidades sin grave peligro de error. En todo caso, se logran con una titulación mejores expectativas de trabajo y congelan durante unos años su demanda

49. J. Palafox, J. G. Mora y F. Pérez: *Capital humano...*, ob. cit.

laboral —como hacía hasta hace poco el ejército. Hay una fe e ilusión en las personas por aprender y saber, que sería injusto restringir; no olvidemos que además, la vida del estudiante en esos años es agradable, gozosa. Un país que tiene tantos universitarios preparados, aun dentro de las deficiencias que apuntamos, logra un capital humano, cívico y profesional. Podemos preguntarnos ¿puede llevar a frustración porque se tenga que trabajar a nivel más bajo? No creemos, siempre está la posibilidad abierta; siempre se aguanta mejor psicológicamente. En los años de la emigración ¿no era mejor que fuese al extranjero un médico, un ingeniero, que los braceros que fueron a Alemania o Francia? Sobre todo, el criterio para limitar podría ser muy peligroso.

Por tanto, no se vislumbra a corto ni medio plazo un cambio en la enseñanza universitaria. Hay un interés coincidente en los alumnos y profesores —tendrían que cambiar, esforzarse—, y en el gasto público. En los cuerpos del Estado o en las oposiciones, se considera la memoria la cualidad más fácilmente mensurable, frente a la buena formación o el saber discurrir, las calidades morales y el esfuerzo. Incluso se podría discutir si una iniciación a la investigación, que ordena conceptos y agudiza la crítica, que ayuda a enfrentarse a problemas, a buscar y valorar la información en sus fuentes, es menester para los profesionales. Quienes están formados en las universidades españolas actuales tenderán a negarlo, el pacto general a que hemos aludido, no deja ver más allá. Pero ésta fue la gran apuesta de Humboldt, que, con más o menos fuerza sigue orientando muchas universidades europeas y americanas. Mientras en las nuestras, salvadas excepciones, reina la lección magistral, el examen sobre datos, alguna práctica, que ilustra los esquemas o enseña determinadas técnicas.

La reciente reforma de los planes de estudio no ha mejorado la enseñanza y, además, evidencia cuanto se acaba de decir. Se propuso ambiciosas metas: transmitir ciencia, formar investigadores, acercar la formación universitaria a las necesidades sociales y a las demandas de trabajo, potenciar la coherencia formativa, racionalizar el estudio, acortar la duración de las carreras, introducir la enseñanza práctica, superar las rigideces de planes anteriores, aumentando la optatividad, la transversalidad y la libre opción.⁵⁰ Pero la realidad casi ha dejado los propósitos en el papel, a la espera de nuevas revisiones. Sin embargo, a la vista de las poderosas razones que han hecho fracasar la reforma, somos escépticos. Esencialmente, las razones de fondo han sido: por un lado, el llamado «coste cero», que anunciaba lo que ha ocurrido; por otro, los intereses corporativos del profesorado. El procedimiento de implantación también fue negativo: una mez-

50. Directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, real decreto 1479/1987, de 27 de noviembre (BOE de 14 y 15 de diciembre), en M. A. Gutiérrez Llamazates, *Código de legislación universitaria*, ob. cit., vol. 1, pp. 189-208.

cla de dirigismo desde arriba y retoques desde abajo. La suma de estos factores ha dañado el resultado, como puede decirlo cualquier alumno o profesor.

Todo empezó al confeccionarse las llamadas “directrices generales propias” de los diferentes títulos. En esa fase, las “áreas de conocimiento” interesadas en cada título actuaron más pendientes de consolidar posiciones o ampliarlas, que de diseñar criterios a favor de una mejor docencia. Por lo común, la correlación de fuerzas de las distintas áreas se dejó sentir en la fijación de la troncalidad, marginándose áreas afines y vaciándose de contenido la intención de las directrices que pretendían introducir una enseñanza más polivalente y elástica. Además –pese a la centralización– no hubo apenas coordinación, ni siquiera para aspectos mínimos: en cada título, las asignaturas troncales tenían una estructura distinta. Al pasar la elaboración de los planes de estudio a las universidades, los intereses de los departamentos y las áreas –de los que siempre hay que decir que son “legítimos”, aunque no lo sean– reprodujeron a escala local las influencias corporativas y multiplicaron el desbarajuste. La correlación de fuerzas de las áreas, en cada universidad era diferente a la del conjunto de ellas en el Estado, y los “intereses legítimos” locales la hicieron perceptible, en proporción a sus fuerzas, añadiendo créditos adicionales a la troncalidad y, sobre todo, aumentando el número de asignaturas obligatorias. La incoherencia aumentó. El consejo de universidades, atrapado por un planteamiento de reforma que considera a las universidades menores de edad –pues no confeccionan “sus” planes, sólo los completan–, y por la suma de intereses corporativos contradictorios, fue homologando lo que le llegaba. Daba igual que hubiese asignaturas muy cortas, que las enseñanzas prácticas se separasen de las teóricas o no, que hubiese optativas poco convincentes, que se multiplicase su número...; daba igual, en fin, que todo ello comportase un incremento de burocracia, actas y exámenes. La práctica de la reforma ha evidenciado todos los absurdos: horarios descabellados, secuencia de materias incoherente, exceso de carga lectiva, hipertrofia de exámenes, enseñanzas prácticas sin tener la teórica... Los estudiantes, pacientemente, han soportado el embate, al precio de un elevado abandono. Las autoridades académicas son conscientes de las deficiencias y hasta se atreven a decir que se ha operado un proceso de «secundarización» o «egebización» de la enseñanza universitaria,⁵¹ y proponen remedios: reducir la carga lectiva, disminuir el elevado número de asignaturas, racionalizar y concentrar las prácticas, favorecer la transversalidad... La revisión va por ese camino: reajustar las aberraciones extremas. Será difícil que empeore. Los problemas de fondo –la escasa dotación, la presión corporativa y la falta de autonomía de las universidades para elaborar los planes– subsisten. Aún veremos más reformas. En ningún caso se abordan sustancial-

51. F. J. Morales Olivas: «La reforma de los planes de estudio y su implantación». En: G. Quintás (ed.), *Reforma y evaluación...*, ob. cit., p. 118.

mente las formas de enseñanza: la lección magistral, con alguna dosis mayor de prácticas, el examen. Una docencia, separada de la investigación.

La investigación

La función de la universidad —la «misión», decía Ortega y Gasset— ha ido cambiando a lo largo del tiempo, y la investigación nunca ha sido, hasta la época contemporánea, tarea primordial, aunque no han faltado en sus claustros hombres eruditos, estudiosos, escritores o gentes de ciencia. Para entender su sentido, nada mejor que empezar por un clásico: Ortega.⁵² En 1930, escribía que las funciones de la universidad eran tres: la formación cultural, la enseñanza profesional, y la investigación y formación de investigadores. En general, en las universidades de los dos últimos siglos, la formación cultural del escolar, no como ornamento, sino como decía Ortega «para la vida», para ser conscientes del mundo contemporáneo, del universo y del hombre, se ha revelado de difícil articulación en la estructura académica. Más bien, se reflejaba en su entorno o se presumía que los universitarios debían estar bien informados en las ciencias, en las letras o en las artes, no tender hacia el «bárbaro especialista». Hoy ha cambiado, pues esa cultura general ya no es distintivo de clase ni de profesión, ni tampoco se enseña ya en las asociaciones obreras y casas del pueblo. La televisión, las exposiciones y otras iniciativas de los políticos la han sustituido en parte, colaborando en la divulgación y formación de las gentes —mientras ganan votos. Con todo, la universidad, muchos universitarios conservan e impulsan los conocimientos generales —a lo que llamaba cultura el filósofo madrileño.

Las universidades empezaron a tener la investigación por misión suya a partir de la fundación de Berlín por Wilhelm von Humboldt en 1810. Dotada por el Estado, con una cierta autonomía, maestros y discípulos debían trabajar en «el ideal puro de la ciencia» y formar ciudadanos libres y responsables. La universidad alemana toma la delantera y abre el camino para integrar la investigación en la vida universitaria, desarrollando los seminarios y dotando las universidades de modernas instalaciones, laboratorios y bibliotecas. En los seminarios, los profesores laboran en grupo, con alumnos, discuten resultados y potencian así las capacidades investigadoras; paralelamente se desarrollan los institutos, vinculados a una cátedra. Esta estrategia, basada en la unidad de la enseñanza y la investigación, permitió desarrollar las especialidades científicas antes que en ningún otro país y cualificar a los profesionales.

España siguió más bien el modelo francés, con una universidad centralizada y profesores funcionarios.⁵³ Pero, entre nosotros, el remedo fue pobre, buro-

52. J. Ortega y Gasset: *Misión de la universidad*, *Obras completas*, vol. IV, pp. 311-353. Madrid, Alianza-Revista de Occidente, 1983.

53. J. Ben-David, y otros: *La universidad en transformación*. Barcelona, Seix Barral, 1966; Ángel Latorre: *Universidad y sociedad*, pp. 31-50. Barcelona, Ariel, 1964.

cratizado, con falta de medios.⁵⁴ Los resultados fueron laboratorios precarios, bibliotecas pobres, enseñanza retórica, y producción científica «miserable» y «monopolizada por libros extranjeros».⁵⁵ Pero no es sólo cuestión de pocos recursos —la investigación en muchas áreas, incluyendo la Biología, requería entonces escasas inversiones; fallaba la estructura, formada por «organismos herméticos, tiranizados por el escalafón y el reglamento», así como el profesorado, poco motivado, que se limita, esencialmente, a preparar médicos, juristas, farmacéuticos y profesores de enseñanza media.⁵⁶ Si en la universidad del siglo XIX se investiga se debe, como en el Antiguo Régimen, a la iniciativa de algunos profesores. Los catedráticos liberales, en general no investigan: simultanean la cátedra con la clínica y el bufete, el foro, el periodismo, la política. «Distraen» algunas horas de su quehacer en la universidad, dirá Macías Picavea, quien se pregunta: «¿Cómo se hace la ciencia? ¡Misterio inasequible! Ni siquiera interesa a nuestras cátedras facultativas. Se toma hecha.»⁵⁷ La universidad liberal no exige a sus profesores una formación científica, sólo un doctorado superficial; no existe nada similar a la escuela normal superior francesa ni a los seminarios de Alemania, copiados en Italia, Bélgica, Suiza... Los resultados no pueden ser elevados, sustanciosos. No sorprende que la producción científica española durante el siglo XIX sea tan escasa.⁵⁸

Durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, renacería la investigación. Con medio siglo de retraso, se forman las primeras sociedades

54. Hasta 1902 los gastos del Estado en educación —excluida la enseñanza primaria que dependía de los municipios— ascendían a un 1% del presupuesto, y la universidad absorbe un 35% de esa partida. A partir de 1902, el Estado asume la enseñanza primaria y con ello se transfieren a sus cuentas las partidas que, hasta entonces, municipios y provincias gastaban. Desde entonces, y hasta mediados de siglo XX, los presupuestos dedican a educación entre el 4% y el 5% —hay que esperar a 1960 para que se alcance el 6%. De la modesta cantidad que España dedica a educación —frente a Francia que en ese período dedica el 8% y Alemania el 18%—, la universidad supone, aproximadamente, el 12%, lo que no significa grandes cambios. Clara Eugenia Nuñez, *La fuente de la riqueza...*, ob. cit., pp. 301-309; M. y J. L. Peset, «Los gastos públicos...», ob. cit., citado en nota 8.

55. Palabras de C. Martín en *Diario del Senado*, 29 de noviembre de 1900, citado por Iyonne Turin, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, p. 324, Madrid, Aguilar, 1967. Refleja bien la situación el discurso de apertura de la central de Blas Lázaro e Ibiza, «Estado actual de nuestras universidades», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 26 (1902), pp. 289-297, 328-337 y 353-369.

56. S. Ramón y Cajal: *Reglas y consejos sobre investigación científica. Los tónicos de la voluntad*, p. 200, Madrid, Espasa-Calpe, 1999. Sobre los profesores, Miguel de Unamuno, *De la enseñanza superior en España*, Madrid, Revista Nueva, (1899).

57. R. Macías Picavea: *El problema nacional*, p. 103, Madrid, Biblioteca Nueva, 1996.

58. «Nuestra producción científica —apunta Laín— llegó a ser nula o casi nula en los años de Gauss y Cauchy, Ampère y Faraday, Johannes Müller y Claudio Bernard, Laplace y Maxwell. Sólo algunos de nuestros médicos y naturalistas de esa época podrían ser hoy tímidamente llamados “hombres de ciencia”», Pedro Laín Entralgo, *Ciencia y vida*, p. 115, Madrid, Seminarios y Ediciones, 1970. Véase Juan Vernet, *Historia de la ciencia española*, pp. 212-230, Madrid, Instituto de España, 1975. Una valoración en derecho, M. Peset Reig, «Cuestiones sobre la investigación de las facultades de derecho durante la segunda mitad del siglo XIX», en *1 Seminario de Historia del Derecho y Derecho Privado. Nuevas técnicas de investigación*, pp. 327-396, Bellaterra 1985. López Piñero y Mari Luz Terrada han impulsado análisis bibliométricos de varias asignaturas médicas.

científicas y aparecen algunas revistas especializadas. La universidad empieza, lentamente, a revivir. «¿Resucita? [se pregunta Giner de los Ríos]. En casi todas ellas se advierte una señal de vida y anhelo por volver a la corriente científica, de que tanto tiempo hemos vivido apartados, y servir así *viribus, et armis* a la grave misión, no sólo intelectual, sino ética, que le corresponde en conciencia.»⁵⁹ Cuenta con un puñado de excelentes maestros que tonifican la vida universitaria, a la vez que se debaten sus deficiencias y se desgranaban remedios, generando una abundante literatura con ocasión del desastre del 98. Los más desean equipararse a Alemania, —a Inglaterra, a Francia— como Giner o Rainón y Cajal. Éste, ya en 1897, pedía «transformar la universidad, hasta hoy casi exclusivamente consagrada a la colocación de títulos y a la enseñanza profesional, en un centro de impulsión intelectual, al modo de Alemania, donde la universidad representa el órgano principal de la producción filosófica, científica e industrial».⁶⁰

Las reformas llegaron a comienzos del siglo xx, como respuesta al 98, denunciado por la literatura regeneracionista. Primero, sin superar los viejos esquemas anteriores, en los ministerios de García Alix y Romanones. Luego con mayor sentido, Amalio Gimeno y el fracasado intento de autonomía de Cesar Silió.⁶¹ El cambio más notable fue la creación en 1907 —por Gimeno— de la Junta para la ampliación de estudios e investigaciones científicas, la institución que más contribuyó a introducir la investigación en la universidad. Su propósito era «formar el personal docente futuro y dar al actual medios y facilidades para seguir de cerca el movimiento científico y pedagógico de las naciones más cultas, tomando parte de él con positivo aprovechamiento».⁶² La Junta constituyó un directorio apolítico autónomo, de personas entusiastas y competentes —según sugirieron Giner y Cossío—, que se reunía, con Cajal como presidente, dos veces al mes. Concede pensiones de estudio en el extranjero a graduados y maestros jóvenes o a profesores y crea institutos de investigación. España, entonces, era el país europeo con menos pensionados fuera, excepto Portugal, y hasta Turquía tenía en Alemania cuatro veces más becados que España. Los pensionados fueron, sobre todo, de Medicina, Física, Química, Matemáticas, Biología y Filosofía; no tuvo demasiado éxito en Derecho, Economía, Agricultura y Ciencias Políticas. Institutos como el centro de estudios históricos con Menéndez Pidal, el instituto de Cajal o el de fisiología de Negrín, el de física financiado por la fundación Rockefeller elevaron la investigación. Era un organismo al margen de la universidad,

59. F. Giner de los Ríos: *Escritos...*, ob. cit., p. 219.

60. S. Ramón y Cajal: *Reglas...*, ob. cit., p. 161.

61. M. Peset: «Política universitaria tras el desastre del 98» en *Las universidades hispánicas: de la monarquía de los Austrias al centralismo liberal*, 2 vols., vol. II, pp. 425-447, Universidad de Salamanca, Junta de Castilla y León, 2000; M. Peset, M.^o F. Mancebo, «Un intento de autonomía universitaria...», citado en nota 30.

62. Decreto de creación de la J.A.I., en J. M. Sánchez Ron (ed.), *1907-1987 La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, tomo I, anexo, Madrid, C.S.I.C., 1988.

pero ésta se benefició de su política. De hecho, ese era uno de los objetivos: «la Junta —escribió su secretario, Castillejo— tuvo que seguir otra vez la misma estrategia que se siguió en el Renacimiento con el Collège de France y en el siglo XVIII con las academias e incluso en el XIX con la École des Hautes Études: es decir, establecer la investigación fuera de las universidades como el mejor medio para reformarlas». ⁶³ Y así, en la universidad, desde los años de la Primera Guerra Mundial, se opera un paulatino relevo en las cátedras, acceden profesores mejor preparados y formados en la ciencia del momento. Durante los años veinte y treinta se articulan incipientes escuelas científicas, que superan rutinas anteriores. Sin embargo, estas expectativas, como tantas cosas, se malograron con la Guerra Civil y la represión franquista, que separa u obliga a exiliarse a buena parte de los profesores mejor preparados.

El franquismo, además, depura supuestos «vicios» de la universidad liberal y destruye centros de investigación, contaminados —a juicio del régimen— de liberalismo, democracia e influencias extranjeras. La Junta para la ampliación de estudios llega a su fin, y en sus instalaciones se crea, de nueva planta, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas en 1939. Cifra su ideal «en la restauración de la clásica y cristiana unidad de las ciencias destruida en el siglo XVIII». ⁶⁴ Pero, retórica aparte, el consejo y otros centros de investigación que se crean o recrean, dependientes de varios ministerios, estarán condicionados por la autarquía, por la ideología y represión de la dictadura y por la necesidad de dar satisfacción a las diversas familias del régimen, especialmente a los nacionalcatólicos. De hecho, la fracción más conservadora de la familia católica se hizo con el control del CSIC —su secretario fue José Luis Albareda y su presidente el ministro Ibáñez Martín— y desde ahí dispensó prebendas a algunas cátedras o profesores. A partir de 1939, «la reconstrucción de nuestra vida científica —testimonia Lain— fue realizada por personas a las que la ciencia no interesaba *de veras*». ⁶⁵ La investigación se desliga de la universidad, que es remodelada por decreto en 1943, que la recatoliza, la ideologiza y extrema controles sobre profesores y estudiantes. Conserva la vieja estructura liberal de Moyano, jerárquica y poco propicia para la investigación; además de barata para aquellos años de estrechez. ⁶⁶ La

63. J. Castillejo: *Guerra de ideas en España. Filosofía, política y educación*, p. 104. Madrid, Revista de Occidente, 1976, valora otras instituciones de aquellos años, como el Institut d'Estudis Catalans o las escuelas del padre Manjón; véase también Gonzalo Pasamar Alzuria, *Historiografía en la posguerra española: la ruptura de la tradición liberal*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1991.

64. La ley de creación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en *Fundamentos del nuevo Estado*, p. 487, Madrid, Ediciones de la Vicesecretaría de Educación Popular, 1943.

65. P. Lain Entralgo: «Más sobre la ciencia de España». En: *Once ensayos sobre la ciencia*, p. 138. Madrid, Rioduero, 1973.

66. M. Peset: «La ley de ordenación universitaria de 1943». En: Juan José Carreras y Miguel Ángel Ruiz Carnicer (eds.). *La universidad española bajo el régimen de Franco (1939-1975)*, pp. 125-158. Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1991.

investigación se adormece, sujeta a toda clase de trabas, falta de recursos y con un profesorado seleccionado atendiendo a criterios políticos, sobre todo en la primera posguerra.⁶⁷

Esta situación empezaría a cambiar, a trancas y barrancas, a partir de finales de los cincuenta y durante los sesenta, con la creación en 1958 de la Comisión Asesora Interministerial para la Ciencia y la Tecnología (CAICYT), la generalización del doctorado a todas las universidades (1957), la creación de departamentos (1965), y sobre todo, el arribo de recursos para proyectos de investigación, procedentes de los fondos de investigación y desarrollo que se inician en los años sesenta, con el proyecto conjunto del gobierno y la OCDE, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.⁶⁸

Era evidente para los gobiernos de la dictadura que los factores básicos de las economías avanzadas no eran sólo la tierra, el capital y el trabajo; a ellos había que añadir el *conocimiento*. El cambio tecnológico, derivado de la ciencia, vinculado al crecimiento económico, ha pasado a ser el núcleo central del proceso productivo, y la investigación uno de sus principales componentes. Coincide, además, este cambio con una reestructuración económica mundial y con la aparición de nuevos criterios productivos, sociales y culturales.⁶⁹ No faltan sociólogos que definan la sociedad «poscapitalista» —la que se desarrolla después de la Segunda Guerra Mundial— como «sociedad del saber».⁷⁰ La técnica y el conocimiento constituyen una capacidad productiva esencial, y los sistemas educativos de todos los países se transforman, afectando en gran medida a los tramos de la enseñanza superior, convocados a atender estas nuevas exigencias. Los gobiernos, para impulsar el 'capital humano' y fomentar el desarrollo científico y tecnológico, invierten mucho más en investigación y en enseñanza superior. A la vez, desde los años ochenta —al compás de la crisis financiera del Estado de bienestar y el neoliberalismo—, exigen que las universidades sean más sensibles a las demandas del mercado, y priman una investigación vinculada al desarrollo, programan una enseñanza que atienda nuevas ocupaciones profesionales y técnicas, y en fin, se hacen más competitivas entre sí.

Todos estas transformaciones desdibujan los modelos decimonónicos, aunque no falte cierta convergencia con la necesidad de unir investigación y enseñanza. Las diferencias subsisten: la herencia histórica, la tradición científica, la cultura política y las mismas estructuras académicas hacen diferentes a unos sistemas universitarios de otros. Los países más avanzados encajaron mejor estas

67. A. Nieto: *La tribu universitaria*, ob. cit., p. 61; Antonio Tovar: *Universidad y educación de masas*, p. 145. Barcelona, Ariel, 1968.

68. Ministerio de Educación y Ciencia, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico: *La investigación científica y técnica y sus necesidades en relación con el desarrollo económico de España*. Madrid, 1966.

69. Véase el informe de la UNESCO, Edgar Faure y otros, *Aprender a ser*. Madrid, Alianza editorial, 1973.

70. P. F. Druker: *La sociedad poscapitalista*. Barcelona, Apóstrofe, 1993.

metas: investigación y desarrollo.⁷¹ Los menos, tuvieron que improvisar reformas, aportar más recursos.

En España, donde las universidades todavía investigaban poco, los cambios recientes han sido perceptibles. Desde la época de Villar Palasí, tanto la formación del 'capital humano' como la inversión en 'investigación y desarrollo' pasan al discurso de los ministros de educación —a veces ahí se quedan. El cambio se muestra evidente desde fines de los sesenta. Con el desarrollismo y los tecnócratas en el poder se inician las reformas universitarias que se proponen adaptar la universidad a los nuevos tiempos, hacia el futuro. El *Libro blanco* de 1969 pretende un sistema educativo, «flexible para adaptarse a la continua transformación social y económica». La universidad, concebida como pieza clave, debe transformar sus enseñanzas, dotarlas de contenido práctico y vigorizarlas con la investigación, además de preparar buenos profesionales; formar «mentes creadoras, capaces de responder al reto de los tiempos nuevos», e incentivar la investigación y formar científicos e investigadores «en la proporción que exige la actual sociedad». ⁷² Pero ni el *Libro blanco*, ni la ley general de educación de 1970, pudieron solucionar los problemas. La ley Villar dejó un balance pobre. La falta de presupuesto, la misma concepción tecnocrática de la reforma, la creciente masificación y la coyuntura política —la agonía de la dictadura y el movimiento estudiantil— le impidieron resolver el problema de una institución cada día más degradada, con un abultado número de profesores contratados en precario, masificada, y carente de medios para investigar o para mejorar la enseñanza. ⁷³

No tuvieron mejor suerte los primeros gobiernos democráticos. Por más esfuerzos que los ministros de UCD dedicaron a plantear una reforma universitaria, fracasaron una y otra vez. Las divergencias que provocaban los proyectos, y las disensiones del partido de Suárez se confabularon contra las iniciativas —de González Seara y otros—, necesarias pero cada día más difíciles de conseguir. El problema no era particular de España: adaptar las universidades a las transformaciones ocurridas desde los sesenta fue complicado en todas partes, pero más en un país pobre, con escasa tradición científica y bajo una dictadura tan prolongada. Cayeron tres ministros de UCD, pero, como advirtió Aguirre, diputado del PNV, «en Italia cayeron cinco, todavía tenemos margen». ⁷⁴ A estas dificultades

71. Una síntesis de los cambios en Alemania, J. L. Carro, *Polémica y reforma universitaria en Alemania (Libertad científica, coexistencia y numerus clausus)*, Madrid, Civitas, 1976.

72. Ministerio de Educación y Ciencia: *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid, 1969. Las citas en pp. 206 y 195 respectivamente.

73. Sobre las reformas universitarias de los años setenta y siguientes, véase J. M. Souvirón Morenilla, *La universidad española: claves de su definición y régimen jurídico institucional*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1988; L. Sánchez Ferrer, *Políticas de reforma universitaria en España: 1983-1993*, Madrid, Fundación Juan March, 1996; Román Felones Morras, *Nuevas universidades en España (1987-1996)*. *La Universidad Pública de Navarra, modelo de referencia*, Navarra, Universidad Pública de Navarra, 1998.

74. *Diario de sesiones del congreso de diputados*, 16 de junio de 1983, 2.282, citado en *Reforma universitaria. Trabajos parlamentarios*, p. 241, Madrid, 1984.

se añadía la coyuntura política de la transición y sus tensiones. Nuevamente, en los proyectos, se diagnostican los males. Así, en el anteproyecto de la ley de autonomía universitaria de González Seara de octubre de 1978 se habla de la disfunción de la universidad, de su ineficacia, de su aislamiento de los sectores sociales y las exigencias económicas, de la profunda crisis que atraviesa, de la precariedad de medios, de la insuficiente preparación de sus graduados, de que la investigación no despegaba «de unos niveles inaceptables, agravados por el individualismo, la falta de coordinación y la desconexión [...]. Una universidad moderna, en un mundo conformado por la ciencia y la tecnología, ha de prestar, necesariamente, atención preferente a la investigación científica».⁷⁵

Finalmente, tras cinco años de debates, el primer gobierno socialista -arropado por una sólida mayoría de diputados y sin discusiones internas- sacó adelante la ley de reforma universitaria en 1983. La ley Maravall se propuso adecuar la universidad a las nuevas necesidades sociales y políticas. «Tomada en su conjunto -dijo el ministro cuando se iniciaba la discusión del proyecto-, nuestra universidad no enseña como debiera a quienes sólo aspiran a obtener un título profesional, y menos aún a quienes pretenden moverse en los más altos niveles del saber.»⁷⁶ El ministro repasa todos los males: la masificación, la financiación insuficiente -«de las más bajas que se conocen en Europa»-, el deterioro de la docencia, la insuficiente producción científica -«no produce la ciencia lo que en nuestra opinión debiera producir»-, la necesidad de transformar «radicalmente» el régimen del profesorado... El diagnóstico era certero; otra cosa son los remedios previstos y los logros alcanzados.

En cualquier caso, la ley y la multitud de decretos y órdenes que la desarrollan cambian la estructura de poderes en las universidades, en aplicación de la autonomía concedida por el artículo 27 de la Constitución. Se democratizan y, cada una elabora sus estatutos, sobre su organización y funcionamiento. Se crean consejos sociales, que debían facilitar las relaciones con la sociedad. Se abría definitivo paso a las universidades privadas.

Para facilitar la investigación y la enseñanza se modificaban los cuerpos docentes universitarios, las oposiciones o concursos; los departamentos deberían constituir el eje de su organización, podrían crearse institutos; se reforman los planes de estudio. Algunas de estas iniciativas -organización departamental, asignación a los profesores de capacidad docente e investigadora-, han creado un marco legal propicio para la investigación -al menos, mejor que el anterior-. Pero la práctica real de la calidad y la investigación, aunque faltan valoraciones precisas -nuestras autoridades académicas han empezado a 'evaluar' recientemente-, quizá no alcance sus deseos.

75. *Anteproyecto de ley*, texto mecanografiado, pp. 2-8.

76. *Reforma universitaria...* ob. cit., p. 222.

En el desarrollo de la reforma se detectan, hasta el momento, dos fases. La primera, se centra en la reglamentación de los procesos estatutarios y en la organización de los aspectos básicos de la organización universitaria: profesorado, concursos, departamentos, consejos sociales, consejo de universidades... La segunda, iniciada a partir de finales de los ochenta, se centra en aspectos internos, tales como el fomento y coordinación de la actividad investigadora, la reforma de los planes de estudio y la evaluación de la actividad investigadora de los profesores.

A la ley de reforma universitaria se añadió la ley de fomento y coordinación general de la investigación científica y técnica de 1986 –conocida como ley de la ciencia– a la que tampoco le faltan certeros análisis ni hermosas palabras. «La investigación científica y el desarrollo tecnológico se han desenvuelto en un clima de atonía y falta de estímulos sociales»,⁷⁷ se dice al principio de la exposición de motivos, y luego se pone el dedo en todas las llagas: ausencia de instrumentos de coordinación, falta de conexión entre los objetivos de la investigación y el desarrollo socioeconómico, insuficiencia de recursos... Esta ley, además de modificar la CAICYT y sustituirla por la comisión interministerial de ciencia y tecnología (CICYT), «moviliza» recursos para fomentar la investigación y coordinar actuaciones a través del plan nacional I+ D. Se pretende estimular la innovación científica y tecnológica y rectificar la dependencia del exterior.

Todos los proyectos o leyes que se han citado inciden en la deficiente financiación de una universidad, cada vez más masificada. Desde los ochenta se ha avanzado mucho en su remedio: han aumentado las plantillas, se ha racionalizado la variopinta situación de profesores existentes al final del franquismo, se han elevado sus sueldos, se han introducido complementos de productividad –más o menos discutidos–, han mejorado las instalaciones... En definitiva, el gasto total en educación superior ha crecido en los últimos años: de un 0,3% del PIB en 1981, se pasa al 1% en 1994, algo inferior a la media europea (1,1%) y al de Alemania o Francia –1,1% para ambos–, y muy inferior al de Estados Unidos (2,4%). Pero este crecimiento del gasto y aparente homologación no debe producir euforia, a la que tanto acostumbran nuestras autoridades. Piensen que cada reforma universitaria hispana, ha venido siempre acompañada de buenas intenciones y panaceas: luego, el siguiente régimen o ministro, solía constatar que seguían los graves defectos, cuando redactaba la exposición de motivos de la siguiente ley renovadora. Han crecido mucho los estudiantes –en las dos últimas décadas por encima de la media europea, dado el bajo nivel de partida–, por tanto, interesa comparar el gasto por estudiante universitario, y ciertamente, en

77. Ley 12/1986, de fomento y coordinación general de la investigación científica y técnica, en M. A. Gutiérrez Llamazares, *Código...*, ob. cit., vol. I, pp. 269-311, cita en 269.

España es de 4.030 dólares, la mitad de la media europea (7.934 dólares); Alemania gasta 8.380; el Reino Unido, 7.600; Francia, 6.000; Estados Unidos, 15.510. El estudiante universitario español es el más barato de toda la Unión Europea, excepción hecha del griego.⁷⁸ Esta insuficiencia refleja la precariedad con que se mueve la universidad española, que repercute en la práctica docente e investigadora.

La investigación universitaria en las últimas décadas se financia mediante fondos de investigación y desarrollo, que provienen esencialmente de tres fuentes:

- a) del «programa de promoción general de conocimiento», que hereda las antiguas convocatorias de la CAICYT y se dedica, esencialmente, a dos objetivos: el fomento de la investigación básica y la formación del personal investigador. Las universidades ejecutan más del 60% de estos recursos, concurrendo los grupos de investigadores a las convocatorias periódicas. A estos recursos se añade un pequeño fondo llamado 'de investigación universitaria' que se distribuye entre todas las universidades atendiendo el número de profesores y su producción, y que luego las universidades redistribuyen internamente con criterios propios;
- b) de los llamados «programas prioritarios» que incluyen el fomento de la investigación en sectores considerados estratégicos;
- c) de los contratos con empresas u otras entidades. Las principales partidas son las dos primeras, cuyo montante pasó los 12.000 millones de pesetas en 1986.⁷⁹

En cualquier caso, así como la docencia no ha despegado de sus miserias, la investigación parece haber mejorado en los últimos veinte años. Prueba de ello es el incremento de la producción: en 1982, la aportación española —atendiendo las publicaciones de Ciencias Básicas, Medicina y Tecnología— representaba el 0,8% de la producción mundial y en 1990, el 1,6%.⁸⁰ De esta producción, la aportación universitaria representa más de la mitad.⁸¹ Sin embargo, este crecimiento no debe ocultar los problemas. La investigación universitaria tiende, en todos los países, a mantener «en forma» a los profesores y seleccionar futuros científicos. Es cierto que se produce más, y hasta probable que los profesores estén mejor preparados y dispuestos que nunca; pero la formación de investiga-

78. Generalitat Valenciana: *El sistema universitario valenciano. Libro blanco*, p. 227. Valencia, 1999; P. Ruiz Torres: *Recull d'escrits: universitat i compromís social*, p. 55. Valencia, Saó, 1999.

79. J. M. Rojo: *La política...*, ob. cit.; *idem*, «El Estado y la actividad científica»; Eugenio Portela Marco: «Las instituciones»; los tres trabajos en José María López Piñero. *España. Ciencia*, pp. 111-143 y pp. 27-71. Madrid, Espasa-Calpe, 1991.

80. J. M. Rojo: «La política científica y tecnológica». En: A. Guerra y J. F. Tezanos (eds.). *La década...*, ob. cit., p. 406; María Luz Terrada y José María López Piñero: «La producción científica española y su posición en la comunidad internacional». En: J. M.^o López Piñero. *España...*, ob. cit., pp. 73-109.

81. M.^o L. Terrada y J. M.^o López Piñero: «La producción...», ob. cit., p. 98.

dores está en los primeros pasos, y el tercer ciclo –clave en la renovación– aún espera una solución definitiva, no tanteos, ni recursos exiguos.⁸² Sin un buen tercer ciclo, ni habrá buenos profesores ni se formarán los investigadores que requiere la sociedad.

Finalmente, antes de acabar arrebatados por la euforia de la creciente actividad investigadora, manifiesta en la producción científica y en el incremento de dotaciones, conviene no olvidar que el gasto que hace España en investigación y desarrollo sigue siendo bajo. Se partió en 1964 de un 0,1% del PIB, y se tardaron veinte años en alcanzar el 0,5%, mientras los países europeos más avanzados dedicaban cantidades superiores al 2%. En la segunda mitad de los ochenta y los primeros noventa el porcentaje invertido en I+D creció hasta situarse en el 0,9% del PIB en 1993, pero desde entonces se ha estancado y ha disminuido: en 1996 en el 0,7%, mientras la media europea se sitúa ese año en el 1,8%; Alemania, Francia y el Reino Unido gastan más del 2%.⁸³ España –no hemos de perder la perspectiva– sigue siendo en estos menesteres de investigación la cenicienta de Europa. Por otro lado, el potencial científico requiere, más allá de la cantidad, calidad, excelencia, constancia y tino. Cuando se valoren contenidos –por ahora nos conformamos con indicadores– se verá si somos capaces o no de producir ciencia punta, trabajos homologables con los niveles de investigación europeos.

En resumen...

En los años de la Ilustración del siglo XVIII España, las universidades, se dieron cuenta de que se habían rezagado en relación a otras naciones de Europa. Feijoo lo mostraba con claridad, en sus páginas sobre las glorias hispanas: primero sus gestas heroicas desde la época romana, su religión o su obra en América. Alaba el corazón y la voluntad, no tanto la cabeza, «ahora calificuemos la habilidad intelectual de los españoles, con extensión a todo género de materias, en que creo necesitan más de desengaño los extranjeros, concediéndonos sólo algún talento especial para las ciencias abstractas, como Lógica, Metafísica y Teología escolástica, y mediano o razonable para la Jurisprudencia y la Teología moral».⁸⁴

Masson, en su célebre escrito, no anduvo tan desencaminado como se ha creído. Atacaba la desidia del gobierno, el poder de la Inquisición y los frailes que

82. E. Primo Yúfera: *Introducción a la investigación científica y tecnológica*, pp. 371-393. Madrid, Alianza, 1994.

83. A. Durán: «Cambio tecnológico y política I+D en la empresa española». En: *Ciencia y cambio tecnológico en España*, pp. 171-124 y 182. Madrid, Fundación Primero de Mayo, 1990; J. Morello y M. Buesa: «Recursos tecnológicos». En: J. L. García Delgado (dir.). *Lecciones de economía española*, pp. 124-146. Madrid, Civitas, 1993; *Anuario El País*, 1999, p. 197.

84. B. G. Feijoo: *Teatro crítico universal*, IV, discursos XIII y XIV.

impiden el adelanto y censuran los libros, pero loaba el talento y capacidad de los españoles. Descubre un atraso, que, sin duda, existía en aquellos momentos. Eran excesivas sus preguntas, en las que afirmaba: «¿Pero qué se debe a España? Desde hace dos siglos, desde hace cuatro, desde hace seis ¿qué ha hecho por Europa?»⁸⁵ Comienza la primera polémica de la ciencia española, en que todos se afanan por oponer nombres y viejas doctrinas –Menéndez Pelayo insistirá en acumular bibliografía, en la segunda polémica. Pero la verdad es que se empieza a entender el atraso de España, de sus universidades...

Durante los siglos posteriores esa conciencia de atraso se hará más evidente a algunos sectores de la población, mientras otros persisten, al socaire de una ortodoxia o una tradición propia –de unos intereses por detrás: económicos o políticos distintos de los que expresaba Europa– en mantener el pasado, la pobreza, sobre un pueblo analfabeto. Los problemas políticos son difíciles –la corrupción y el militarismo–, y determinan una difícil recuperación que se ve cortada por la dictadura y la Guerra Civil, otra dictadura... Hoy la situación es más prometedora, sin duda. Sin embargo, estamos todavía por debajo de las grandes naciones europeas. Las universidades también han ganado con la autonomía y la libertad de cátedra, con un gasto público indudablemente mayor. Pero no seamos tan ingenuos para creernos que nuestra investigación y nuestra docencia están en niveles adecuados. ¿Serán capaces los poderes públicos y los universitarios de romper sus limitaciones? ¿Lograremos alcanzar a las universidades norteamericanas y europeas? En este ensayo sólo podemos desear que sea así, aunque los obstáculos, los sofismas e *idola* son muchos. El viejo Bacon entendía con esta palabra las falacias que la mente, colectiva o individual nos provoca, los engaños y supersticiones, los términos o vocablos que empleamos, las teorías de los filósofos y teólogos, las teorías antiguas, las leyes.⁸⁶ Nosotros, nos referimos a las convicciones arraigadas sobre la clase magistral o la selección del profesorado, la idea de lo que debe ser una universidad. Y también al desencanto y la falta de esfuerzo, la burocratización o el limitado contacto con el exterior de algunos sectores.

85. Remitimos a E. y E. García Camarero: *La polémica de la ciencia española*, Madrid, Alianza, 1970; M. Peset, «La ilustración y el derecho», *Debats*, 66 (1999), pp. 139-144.

86. *Novum organum scientiarum*, libro 1, también en *De dignitate, et augmentis scientiarum*, libro v, *Opera omnia, philosophica, moralia, politica historica...*, pp. 283-311 y 139-140. Frankfurt del Main, 1665.