
EL INFORME UNIVERSIDAD 2000

Misión de la universidad. Enseñanza superior y competitividad: la globalización de los mercados*

Amparo Almarcha Barbado

Universidad de A Coruña

INTRODUCCIÓN

Según coinciden diversos científicos sociales y estudiosos del tema, la educación superior se ha convertido en un tema de interés público: está vinculada al desarrollo económico y social en la mayoría de los países occidentales. El salto cuantitativo que se ha producido en las dos últimas décadas en muchas regiones del mundo ha supuesto una gran presión en las instituciones que desarrollan estas enseñanzas y, de igual modo, en los recursos financieros que se destinan en dichas instituciones para atender a sus participantes.

Todo lo anterior ha provocado intranquilidad y no pocas incertidumbres tanto en los usuarios de los sistemas educativos como tal como en la sociedad en general. Preocupación en el ámbito político, en los gobiernos, entre los futuros estudiantes y sus padres, en los responsables de la industria y el mundo de la empresa; estos últimos como apoyos financieros y, al propio tiempo, beneficiarios. En la actualidad circulan más de una docena de informes sobre el futuro y tendencias de la universidad y la educación superior, y la gran mayoría de ellos ha tratado de adivinar, o al menos elucubrar, sobre el futuro de esa institución y sobre sus resultados. No cesan las llamadas al cambio de

* Este artículo ha contado con la colaboración de la socióloga doctoranda Patricia Cristóbal Alonso de la Universidade da Coruña.

estas «obsoletas» instituciones para convertirlas en más eficaces y satisfactorias para el gran público.

Con bastante frecuencia el debate se desplaza a la esencia misma del término. Hablamos constantemente de «educación superior», y no de «universidades». De hecho, las universidades funcionan ya como una parte del sistema de educación superior, pero cada día más países cuentan con otras formas e instituciones educativas que no están incluidas en las universidades tradicionales. Existe un sector no universitario que se dedica a la formación de profesionales de alto nivel y a la cualificación profesional y conocimiento práctico, y que no tiene en cuenta los aspectos culturales y científicos, que al menos en el sentido orteguiano corresponden a la universidad. Nos duele decirlo, pero la tarea de la formación superior ya no depende sólo y de manera fundamental de las universidades. El conocimiento se diversifica y se sostiene en otros pilares distintos de los que clásicamente amparaban y guardaban, casi como monopolio, esa tarea. Surge así la competitividad entre las diversas instituciones de educación superior, y una de ellas es precisamente la universidad. Por todo ello, las universidades en la situación actual pueden pasar a depender de los mercados y llegar a una posición de alternancia con otras instituciones educativas, que también preparan a sus «clientes» dándoles una determinada formación para competir en el mercado.

Estamos, por tanto, y como señala Van der Molen (1999), en una buena parte de los países europeos, ante un sistema binario de educación superior que amenaza con resquebrajarse. Este sistema supone que las universidades conceden una formación académica, mientras que otras instituciones se preocupan de la formación que se requiere para acceder al mundo profesional. No obstante, y aquí se instaura la polémica, se ha producido un desdoblamiento, o una derivación de las universidades clásicas, desde su tarea académica tradicional a otra profesional. Comparten de este modo los dos estilos de enseñanza. A los viejos o renovados planes de estudio de la educación formal se suman los títulos propios, o cursos de postgrado, con una duración flexible, y cuya tarea es la de «facilitar la inserción profesional», mediante la formación complementaria, con vocación más orientada a formarse para el ingreso en el mercado de trabajo.

Parece claro que a la pregunta de si las universidades sean capaces de jugar un papel importante en el desarrollo de la cultura y civilización, como lo venían haciendo, y al mismo tiempo se ocupen de la formación profesional, es difícil responder. Ahora bien, si los diferentes modelos institucionales se han desarrollado a lo largo de más de cinco siglos, cabe esperar que en el futuro esas instituciones, con las adaptaciones que requieran las experiencias existentes, seguirán conformando, como lo hacen en la actualidad, su papel de transmisoras del saber, compartiendo esa tarea con otras instituciones de educación superior. Como señala también Van der Molen, cualquier reforma de la educación superior no consistirá tanto en desarrollar nuevas ideas como en aplicarlas.

1. EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN UNA SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN

Hace poco más de un lustro, el Banco Mundial preparó un nuevo sistema para medir la riqueza de los países teniendo en cuenta no sólo los ingresos, sino además otros factores económicos, sociales y ambientales. Este modelo define la riqueza o bonanza gracias a la combinación de tres factores: «*el capital natural*» o, lo que es lo mismo, las materias primas y los recursos primarios; en segundo lugar, «*los activos de producción*», maquinaria, fábricas, infraestructura de red viaria; y, por último, «*el capital social*», o humano, en el que se comprenden la educación, el bienestar y la salud de las personas.

Se aplicó este sistema de medición a unos 190 países, por parte de los técnicos de dicho Banco Mundial, y una de las conclusiones fue que los bienes de producción, generalmente considerados como determinantes de la riqueza de las naciones, en realidad sólo explican el 20 por 100 de esa riqueza; de forma que los países que invierten más en educación, salud y bienestar de sus poblaciones se convierten en más desarrollados. Por ello, invertir en recursos humanos es la mejor contribución al desarrollo de las regiones.

Detrás de esta consideración, expuesta más arriba, caben todo tipo de preguntas. Si limitamos el acceso de los jóvenes a la educación superior, si privatizamos dicho modelo, es decir, liberamos al Estado de su responsabilidad, al menos la financiera, convertiríamos a la educación superior en un bien de consumo, que se compra y utiliza en beneficio propio, liberando o «salvando» la pérdida de tiempo y el gasto económico que presupone su extensión a niveles de universalidad.

Sin embargo, el Informe Delors (Unesco, 1996) propone que se impulse la educación a nivel mundial y que la educación cumpla una función de permitir a todos los seres humanos, sin excepción, «hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación».

Si tomamos en consideración las anteriores reflexiones, nos hallamos sin duda ante un desafío importante. La creciente demanda de una educación de calidad, aunque disminuya el número de los demandantes, por la reducción, al menos transitoria, de las cohortes educativas; resulta claro que nuestras sociedades se enfrentan a carencias y desigualdades que van a producirse ante estos requerimientos.

El primer requisito imprescindible para paliar esas carencias y atender a las demandas, en definitiva para promover la eficiencia social, consiste en impulsar la modernización académica. Esta modernización debe entenderse en el doble sentido de dotar a la educación universitaria de nuevas infraestructuras y mecanismos en los centros universitarios, así como de los contenidos más idóneos para responder de forma más adecuada a las actuales características de nuestra sociedad. Uno de los primeros requisitos tiene que ver con el *conocimiento*, cada vez más cambiante. Al mismo tiempo, la velocidad con la que se producen los cambios nos obliga a entender una «nueva noción de tiempo» en la toma de decisiones, así como a incluir los fenómenos de la globalización y regionalización, que permiten tener una visión de conjunto dentro de un determinado sis-

tema universitario. Como puede comprenderse, el desarrollo tecnológico no puede enfrentarse si no es dentro de un sistema «globalizado o regionalizado». En la actualidad, no es posible que cada universidad funcione en diferentes aspectos con toda la independencia que el concepto de «universalidad» confería a las universidades clásicas. Los planes conjuntos son absolutamente necesarios para desarrollar modernas tecnologías y potenciar el aprendizaje permanente.

Por último, es preciso apuntar que se hace necesaria una reflexión en torno a una de las mayores inquietudes de la sociedad contemporánea, que se deriva de la desigual distribución del conocimiento. Por lo tanto, parece preciso generar, en los sistemas de educación superior, condiciones que permitan una redistribución más equitativa del conocimiento para que todos los sectores sociales puedan acceder a éste y se beneficien de sus valores. Más aún, la educación superior debe tener como objetivo prioritario la formación de técnicos, profesionales, académicos y científicos suficientemente preparados y con capacidad para fomentar el bienestar colectivo y la transformación social.

2. LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LOS MERCADOS Y LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La relación entre educación superior y empleo centra su debate actual no en las tendencias a largo plazo, sino, más bien, en los cambios cíclicos de corto o medio plazo. En la etapa presente el empleo en general plantea problemas, pero además la rápida expansión de la población que estudia y consigue una titulación ha provocado un desfase que se puede identificar, en relación a los retos socioeconómicos, en función de tres tendencias. Una de ellas se identifica con la «cientificación» del empleo. Es cada vez más frecuente que la producción industrial y los servicios se basen en resultados de investigación, al mismo tiempo que bastantes ocupaciones exigen altas cualificaciones. En segundo lugar, se ha detectado que el proceso de expansión de la educación superior ha tenido una consecuencia positiva, como ha sido la de elevar los conocimientos y cualificaciones de las personas del nivel medio, es decir, ha funcionado como un mecanismo de promoción social en bastantes instituciones de trabajo. En su cara oculta el fenómeno ha sido interpretado como de masificación. La confluencia de ambos factores: «cientificación» y masificación, ha creado una conciencia de crisis no muy fácil de sobrellevar.

Inicialmente, hacia los años cincuenta y hasta los sesenta, se produjo una expansión de los efectivos humanos de la educación superior, que no se detuvo hasta hace poco menos de un lustro. El crecimiento de la educación superior se interpretó de forma optimista. Durante los años setenta se produce una crítica hacia el hecho de la expansión. El llamado «credencialismo» no tuvo el éxito esperado, pero sí cargó con algunas culpas. Por una parte, debido a una creciente diversidad de carreras universitarias, así como a la necesidad de mantener una calidad en ese proceso de expansión y, por último, al papel fluctuante de la educación superior con respecto a los trabajos de nivel medio.

En la década de los años noventa se detecta un mayor temor, como es la falta de empleo para los titulados superiores, y se produce un desplazamiento de interés de las titulaciones desde las licenciaturas a las diplomaturas y/o títulos de ciclo corto. La tabla 1 muestra la proporción de matriculados según tipo de carrera, por Comunidades Autónomas. Las diplomaturas, que se instalan en torno al 20 por 100 de estudiantes, tienen un mayor desarrollo en regiones con mayor crecimiento económico y donde este tipo de carreras pueden tener mejores posibilidades en el mercado de trabajo. Dentro del sistema universitario gallego podemos observar que, siguiendo la tendencia de ciclos cortos y diplomaturas, las universidades de Galicia mantienen bastante buena posición en conjunto. Los expertos señalan que la creciente complejidad del mercado exige fórmulas más cercanas a las ocupaciones de nivel medio, es decir, tienen más salidas las carreras cortas que las licenciaturas.

TABLA 1

Porcentaje de alumnado matriculado en Educación Superior por Comunidad Autónoma y tipo de estudios (1997/98 y 1998/99)

<i>Comunidad Autónoma</i>	<i>Total 1998/99</i>	<i>Licenciatura</i>	<i>Arquitectura e Ingeniería Superior</i>		<i>Arquitectura e Ingeniería Técnica</i>		<i>Tasa de variación</i>
			<i>Ingeniería Superior</i>	<i>Diplomatura</i>	<i>Ingeniería</i>	<i>Total 1997/98</i>	
Andalucía	269.900	51,8	8,3	27,1	12,9	265.825	1,5
Aragón	44.537	45,6	9,2	26,9	18,3	45.830	-2,8
Asturias	42.720	42,4	9,9	31,9	15,7	42.246	1,1
Baleares	14.712	49,9	0,6	42,8	6,8	14.993	-1,8
Canarias	48.679	56,8	7,0	18,8	17,4	47.537	2,4
Cantabria	14.574	38,4	20,2	26,2	15,2	15.180	-3,9
Castilla-La Mancha	34.251	39,9	4,0	35,7	20,3	32.893	4,1
Castilla y León	105.229	46,4	6,5	28,5	18,6	107.278	-1,9
Cataluña	202.797	49,4	10,6	25,2	14,8	198.808	2,0
Comunidad Valenciana ..	145.510	48,7	14,1	20,9	16,3	141.945	2,5
Extremadura	26.893	41,1	6,6	31,7	20,6	25.606	5,0
Galicia	98.309	52,1	10,0	24,0	13,8	96.850	1,5
Madrid	253.855	59,1	14,9	15,3	10,6	252.713	0,4
Murcia	37.303	52,8	4,6	32,9	9,8	36.912	1,1
Navarra	20.821	52,9	15,7	20,2	11,1	21.265	-2,1
País Vasco	82.186	51,2	12,2	21,4	15,3	84.392	-2,6
Rioja (La)	7.250	31,4	2,1	39,4	27,1	7.181	0,9
Ceuta	2.011	—	—	100	—	1.909	5,3
UNED	131.760	90,2	2,6	—	7,2	129.389	1,8
TOTAL	1.583.297	858.620	155.560	351.719	217.398	1.568.752	0,9

FUENTE: Elaboración propia en base a: INE, *Avance en Enseñanza Universitaria. Curso 1998/99*, Madrid, 1999.

Asistimos a un proceso cada vez más firme de rápida incorporación al espacio europeo, lo cual significa que la universidad debe plantearse algunos retos de modernización, como indicábamos más arriba. Uno de estos retos es el de la internacionalización de planes de estudio, y en este sentido las universidades deben llevar a cabo una revisión rápida de los suyos. Es cierto que, dada la juventud de algunas universidades, esta tarea se hace más costosa y difícil. La homologación de planes de estudio y enseñanzas es una tarea básica que no puede llegar a desarrollarse en su totalidad de forma rápida, por los costes financieros que supone esa tarea.

Otro de los procesos que el mercado universitario propone en la consecución del objetivo de globalización o internacionalización tiene que ver con los contenidos de las enseñanzas. Algunos expertos señalan que el triunfo de las ciencias naturales en Europa ha cambiado el semblante de una buena parte de las universidades europeas. En nuestro contexto, y teniendo en cuenta, más particularmente, el sistema universitario gallego como totalidad, la diversificación de carreras entre las tres universidades nos colocaría aparentemente cerca de ese anhelo de lograr una universidad competitiva en términos de producción de capital humano. Las tablas 2 y 3 nos indican de forma global cuál es nuestra posición en el mercado teniendo en cuenta el tipo de estudios, así como las áreas de conocimiento. En este último caso, hemos analizado algunas de las reflexiones de los expertos en relación con la participación de las mujeres en los distintos ámbitos de enseñanza. Nos distinguimos como sistema en la amplia participación femenina en todas las áreas de enseñanza. El rápido, podríamos decir vertiginoso, crecimiento de las alumnas matriculadas se hace también presente en el caso de las personas tituladas. La tabla 4 mues-

TABLA 2

Alumnos matriculados en Educación Superior por tipo de estudios en las universidades de Galicia. Curso 1996/97

<i>Universidades de Galicia</i>	<i>Total 1996/97</i>			<i>Arquitectura e Ingeniería Superior</i>		<i>Diplomaturas</i>		<i>Arquitectura e Ingeniería Técnica</i>	
	<i>Total</i>	<i>Licenciaturas</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
	<i>Total</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
A Coruña	24.561	11.192	45,6	3.477	14,2	5.952	24,2	3.940	16,0
Santiago de Compostela...	42.220	31.287	74,1	488	1,2	7.211	17,1	3.234	7,6
Vigo	28.523	11.653	40,8	3.939	13,8	9.536	33,4	3.395	11,9
TOTAL	95.304	54.132	56,8	7.904	8,3	22.699	23,8	10.569	11,1

FUENTE: Elaboración propia a partir de: Xunta de Galicia, *Sistema Universitario de Galicia. Datos Estadísticos. Curso 1996/97*, Santiago de Compostela, 1999, pp. 189 y ss.

TABLA 3

Alumnos matriculados en Educación Superior por áreas de conocimiento en el sistema universitario gallego. Curso 1996/97

<i>Áreas de conocimiento</i>	<i>Universidades</i>							
	<i>A Coruña</i>		<i>Santiago</i>		<i>Vigo</i>		<i>Total Galicia</i>	
	<i>Total</i>	<i>% mujer</i>	<i>Total</i>	<i>% mujer</i>	<i>Total</i>	<i>% mujer</i>	<i>Total</i>	<i>% mujer</i>
C. de la Salud	1.536	48,6	5.292	64,0	112	75,0	6.940	60,8
C. Experimentales	1.155	64,3	5.555	56,0	2.270	60,9	8.980	58,4
C. Sociales y Jurídicas ...	11.228	63,3	20.703	58,7	16.140	58,7	48.071	59,7
Humanidades	1.133	76,3	4.935	75,6	1.961	75,3	8.029	75,6
E. Técnicas	9.098	30,7	3.859	40,0	7.752	26,1	20.709	30,7
TOTAL	24.150	50,6	40.344	59,3	28.235	51,1	92.729	54,6

FUENTE: Elaboración propia a partir de: Xunta de Galicia, *Sistema Universitario de Galicia. Datos Estadísticos. Curso 1996/97*, Santiago de Compostela, 1999, pp. 189 y ss.

TABLA 4

Licenciados y diplomados por áreas de conocimiento en el sistema universitario gallego. Curso 1995/96

<i>Áreas de conocimiento</i>	<i>Universidades</i>							
	<i>A Coruña</i>		<i>Santiago</i>		<i>Vigo</i>		<i>Total Galicia</i>	
	<i>Total</i>	<i>% mujer</i>	<i>Total</i>	<i>% mujer</i>	<i>Total</i>	<i>% mujer</i>	<i>Total</i>	<i>% mujer</i>
C. de la Salud	251	60,9	825	69,5	220	88,6	1.296	71,1
C. Experimentales	45	68,9	498	54,0	85	63,5	628	56,4
C. Sociales y Jurídicas ...	1.335	66,6	2.309	68,3	1.403	66,4	5.047	67,3
Humanidades	55	81,8	628	80,9	124	70,9	807	79,4
E. Técnicas	462	21,9	169	27,8	254	16,7	885	22,4
TOTAL	2.148	56,7	4.429	67,1	2.086	63,2	8.663	63,6

FUENTE: Elaboración propia a partir de: Xunta de Galicia, *Sistema Universitario de Galicia. Datos Estadísticos. Curso 1996/97*, Santiago de Compostela, 1999, pp. 189 y ss.

tra un mapa de titulaciones para Galicia bastante exitoso en términos de igualdad, ya que la presencia de las mujeres tituladas es mayoritaria en la mayor parte de las especialidades, excluyendo las enseñanzas técnicas. No obstante, este dato puede deberse a la dificultad mayor que tienen las mujeres para insertarse en el mercado laboral retribuido, aspecto que lógicamente puede favorecer una participación más amplia en las aulas universitarias que para el caso de los varones.

Es preciso señalar que el proceso de globalización de la economía, que se está acelerando de forma significativa, plantee no sólo la necesidad de dar respuesta inmediata a la movilidad de la oferta de trabajo, sino que además puede alterar los procesos de cambio interno de las universidades. Una constante movilidad permite la cooperación de capital y trabajo desde rincones diversos del planeta. Esto, como señala Guillermo de la Dehesa (2000), puede suponer «una nueva fuerza que impulse, definitivamente, la industrialización del Sur y su convergencia en renta per cápita, lo que abre esperanzas de cara al futuro». En este mismo sentido, un reciente informe del Banco Mundial (*The Task Force on Higher Education and Society*, 2000) sostiene que son muchos los beneficios de la cooperación entre la universidad y la industria o la empresa. Lo más significativo, también a juicio de este informe, consiste en el desarrollo de actividades interconectadas que supongan investigación, adaptación y desarrollo de tecnologías, además de las de producción y marketing.

3. COMPETENCIAS E INDICADORES EN LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS TITULADOS UNIVERSITARIOS

Para entender los procesos que explican la inserción laboral de los titulados es preciso tener en cuenta tres aspectos: los sistemas de acreditación o competencia, es decir, las titulaciones; en segundo lugar, el mercado de trabajo con sus constantes variaciones y actual fragilidad, así como los procesos de inserción laboral, que pueden prolongarse desde unos meses hasta varios años en la vida de los titulados.

En los años setenta, la preocupación fundamental se centró en la falta de ajuste entre los titulados con un tipo de cualificación y los requisitos exigidos en algunas ocupaciones; al mismo tiempo que un diferente ritmo de crecimiento del mercado, de las necesidades de titulados, y la población universitaria. La visión de la teoría del capital humano sostenida por Becker (1975) señalaba que la educación permitía acumular un tipo de «capital» que podía mejorar la productividad de los trabajadores. Desde otra perspectiva posterior, la sostenida por Sicherman (1991), la educación no incrementa directamente la productividad, sino que sirve para indicar o señalar que puede darse esa productividad. Según este último autor, aquellos trabajado-

res que ocupan puestos que requieren menor nivel educativo que el suyo tienen salarios menores que los trabajadores cuyo nivel educativo se ajusta más a lo requerido.

Existen varias explicaciones que señalan las divergencias existentes entre ocupaciones y niveles educativos adecuados. Según esto, el nivel educativo sería simplemente una *credencial que daría acceso a un empleo*, con independencia de que éste fuese adecuado o no, sobre todo cuando nos hallamos en una situación de tasas altas de desempleo.

Por último, una tercera explicación señala que la situación de disparidad entre ocupación y nivel educativo es solamente transitoria, y la movilidad de los trabajadores puede permitir que aquellos que tienen mayores niveles educativos asciendan con mayor facilidad que los que tienen menores niveles educativos.

El modelo de Sicherman y Galor (1990) muestra que el estar en una ocupación que requiere una formación menor que la alcanzada puede ser una solución mejor, sobre todo si las habilidades obtenidas en ese período se pueden utilizar para alcanzar puestos más elevados. Por tanto, la sobrecualificación puede deberse al tránsito que algunas personas realizan para alcanzar puestos más adecuados a su calificación, en la propia empresa o en otra. Se trata, en definitiva, de *trabajos de espera*. No obstante, si esa situación de sobrecualificación continúa por más tiempo de los diez o doce meses de acoplamiento en el trabajo puede convertirse en un serio problema, tanto para el que trabaja como para la empresa, pues puede acumular una fuerte insatisfacción que repercutiría en el rendimiento y eficacia del trabajo realizado.

Todos los debates que han intentado establecer la relación entre educación universitaria y empleo se han visto obligados a tener en cuenta la rápida masificación de la enseñanza, que en estos momentos ya está ralentizada o detenida; así como el ritmo lento de creación de empleos. La situación actual puede resumirse en cuatro puntos fundamentales:

- A pesar de los esfuerzos para acomodar demanda y oferta de empleos con un alto nivel de cualificación, existe una opinión general del desajuste existente entre cualificación y ocupación entre los universitarios (tabla 5).
- La masificación universitaria en Europa ha sido continua, mientras que las enseñanzas y el aprendizaje se han ido devaluando en varios países europeos.
- La transición desde el sistema educativo al mercado laboral se ha visto influenciada durante los años noventa, por la crisis económica, si bien algunos expertos creen que se pueda mantener la demanda sostenida aún por un quinquenio.
- Se pide a los universitarios que sean más flexibles en dar respuesta a las necesidades y demandas del mercado laboral.

TABLA 5

Porcentaje de titulados de 25 a 64 años en la población general y en la población ocupada por Comunidades Autónomas, 1999

<i>Comunidades Autónomas</i>	<i>Porcentaje de titulados en la población</i>	
	<i>General</i>	<i>Ocupada</i>
Andalucía	12,8	19,1
Aragón	15,9	19,9
Asturias	13,9	19,4
Baleares	10,4	12,9
Canarias	11,7	16,0
Cantabria	12,8	15,7
Castilla-La Mancha	10,9	14,6
Castilla y León	15,7	18,9
Cataluña	14,1	18,3
Comunidad Valenciana	13,4	17,6
Extremadura	11,3	16,4
Galicia	12,1	14,5
Madrid	23,3	29,5
Murcia	14,7	18,3
Navarra	18,2	23,2
País Vasco	16,4	20,5
Rioja (La)	13,1	16,4
TOTAL	11,8	19,5

FUENTE: INE, *Encuesta de Población Activa*, 1999.

4. OFERTA DEL MERCADO Y DEMANDA ACADÉMICA. SITUACIÓN DE GALICIA

La mayoría de los datos de tipo general sobre la producción de graduados señala un rápido incremento en todas las carreras, si bien destacan algunas de las diplomaturas y enseñanzas técnicas. Las tasas de variación de algunas de las carreras más demandadas o «exitosas» son significativas por sí solas. La tabla 6 establece tres modelos de titulaciones: *a)* este grupo incluye las carreras clásicas que están en decadencia o han crecido débilmente; *b)* se sitúan aquí las que se mantienen, y *c)* se incluyen las que irrumpen con extraordinaria fuerza debido a la novedad de la titulación y a una mayor oferta del mercado de trabajo.

En cada una de las carreras de los tres grupos las razones de su receso o incremento son variadas; en algún caso fueron razones de *numerus clausus*; en otros casos, la propia fuerza de la oferta del mercado influyó en las «crecidas»,

TABLA 6

Tasa de variación de alumnos matriculados en algunas carreras universitarias

<i>Carreras</i>	<i>1986/87</i> <i>(a)</i>	<i>1995/96</i> <i>(b)</i>	<i>Tasa de</i> <i>variación (c)</i>
<i>Grupo A</i>			
Farmacia	22.440	25.609	14,1
Medicina	45.622	31.779	-30,3
Veterinaria	13.524	10.912	-19,3
CC. Químicas	18.184	35.960	97,7
Derecho	146.483	200.682	37,0
<i>Grupo B</i>			
CC. de la Información (Periodismo)	18.537	29.895	61,3
Filosofía y CC. de la Educación	35.854	31.538	-12,0
CC. Económicas	81.024	160.636	98,3
CC. Políticas y Sociología	6.279	23.204	269,5
<i>Grupo C</i>			
Arquitectura	15.365	23.453	52,6
Ing. Industrial	18.201	39.296	115,9
Ing. de Caminos	4.738	10.126	113,7
Ing. de Telecomunicaciones	6.465	14.653	126,6
Informática	1.464	21.035	—
Ing. Técnico Informática	1.233	39.616	—

NOTA: Los datos de inicio son del curso 1991/92.

FUENTE: INE, *Estadística de la Enseñanza Universitaria* (varios años).

si bien a veces la permanencia del alumnado que se eterniza en las aulas universitarias ha hecho «subir» de forma artificial la matrícula.

No obstante, desde hace un par de cursos académicos la demanda de algunas titulaciones empieza a bajar, y obligará en breve a plantear una reforma educativa del sistema de enseñanza superior. Se sabe que, al menos, en las quince titulaciones para las que no existe límite de plazas se produce una situación de pérdida. La búsqueda de equilibrio entre oferta, demanda y mercado laboral continúa pendiente aún hoy en día.

5. LOS CAMBIOS NECESARIOS SEGÚN EL INFORME BRICALL

Hubiérase pensado que el Bricall era la gran solución y, efectivamente, el Informe, sensato, meditado, al hilo de lo que se puede hacer hoy en la universidad española, ha recibido no pocas críticas, muchas de ellas razonables, ya que parte de sus propuestas parecen inviables.

La *misión* clásica de la universidad, enseñanza e investigación aparentemente, se diversifica. No son sólo las universidades tradicionales, y desde el ámbito público, las que pueden ser clave en el desarrollo y progreso del conocimiento. Ahora bien, ¿qué hacen otras instituciones/empresas en el ámbito de la formación? ¿Qué parte de su presupuesto dedican a investigaciones esas mismas empresas? Sólo un 20 por 100 de las empresas en España ofrecen cursos a sus empleados, mientras que en Europa lo hace el 42 por 100.

Las *nuevas funciones* de la universidad basan su contenido no sólo en ampliarse a más personas, de ahí su rápido crecimiento y su actual situación: casi 65 universidades a lo largo del país comparten esa tarea. Con medios e infraestructuras un poco más ampliados, la formación universitaria debe atender no sólo a entornos de expansión, sino de adecuación a las necesidades del mercado, de los estudiantes, la tecnología y calidad de la docencia, así como la investigación. La pregunta ¿y para cuándo un aumento significativo de los presupuestos? ¿Y qué pasa con la formación del profesorado y su necesario reciclaje para estar a tenor de las nuevas necesidades? En una gran parte de las universidades toda la remodelación de los planes de estudio debía hacerse con coste cero y, por supuesto, la investigación, al ampliar su escenario, llegar a más becarios e investigadores. Esto supone que debe «repetir» sus presupuestos, que a menudo se hacen «casi ridículos» en determinadas áreas de conocimiento, ya que se trata de repartir casi lo mismo entre más demandantes.

Los *cambios de significado de la política universitaria*, respecto a su «decisivo papel» para el desarrollo económico y social, no parecen ofrecer el propósito de conectar la universidad con los sectores de la sociedad a la que pertenece. El entramado de competitividad y globalización que los resultados obtenidos por el sistema universitario requieren entra en contradicción con la excesiva descentralización que aparece hoy como medida de libertad de actuación en el gobierno de la mayoría de las universidades.

En lo relativo a *las oportunidades de formación profesional y formación permanente* hay que tener en cuenta el cambio de papeles de las universidades. Una buena parte del contenido de su oferta educativa está en ese tipo de cursos, disponen de infraestructuras, de profesorado y de conocimientos, pero les falta flexibilidad para lograr toda la eficacia de los modelos de formación del mercado. Trabajan «sin ánimo de lucro», incluso a pesar de que una parte del profesorado disponible no lo haga, pero lo cierto es que comparten ese papel con empresas e instituciones cuyo valor de eficacia no siempre supone un equilibrio entre libertad y metas alcanzadas. La formación a menudo se convierte en pura «practiconería», precisamente para compensar el «efecto teórico» que las enseñanzas de la universidad suelen dispensar. Aquí la recomendación de las Administraciones públicas debería ser no renunciar al conocimiento, no abdicar de la teoría; hace falta la profundidad del conocimiento para comprender la realidad, no vaya a ser que, por temor a mucha abstracción, la enseñanza se convierta en «malas recetas de cocina».

Unido a todo lo anterior es muy loable el intento de *reconsiderar los «curricula» de la educación superior*. La alternativa de una sistematización que sugiere Bricall, al igual que otros informes, debe presidir cualquier cambio. La pluralidad y la adaptación a los cambios sociales y económicos no debe «volvemos locos». Un nivel de pluridisciplinariedad no excluye la posibilidad de estudios de carácter profesional, al igual que un sistema de postgrado que comprende la formación continuada.

Respecto al tema de los *mecanismos de apoyo en la elección y seguimiento de los estudios*, sería deseable que las universidades recomendaran a su alumnado la necesidad de no «eternizarse» en la consecución de los títulos, así como aminsonar el abandono de los estudios. Últimamente las entradas y salidas al sistema universitario por parte del alumnado se han convertido en algo frecuente, para permitir el hecho de obtener *alguna experiencia complementaria de trabajo parcial* que, en las titulaciones con más dificultad de inserción, puede ayudar a encontrar un puesto de trabajo al conseguir el título.

La *investigación y sus posibles aplicaciones* es, sin duda, uno de los aspectos más alarmantes de la política universitaria de este país; no ya sólo en la necesidad de adecuar el gasto al nivel europeo, sino también en el aumento del número de personas dedicadas a I+D. Ahora bien, de nuevo nos preguntamos qué pasa con el sector privado. De igual modo, las políticas de transferencias de tecnologías suponen el fomento de la colaboración empresa-universidad.

El *esfuerzo financiero* significa el reparto, y asimismo el incremento de la financiación pública, en términos de ayuda al alumnado. Se parte de un 7 por 100 de gasto público en educación superior, mientras que la media de los países de la OCDE sube al 18 por 100. El porcentaje de estudiantes becados, que el Bricall contempla en el horizonte de futuro como de un 40 por 100 en los primeros cursos, parece posible si en ese esfuerzo financiero participan otras entidades sociales privadas. Por último, *la carrera académica y la formación del profesorado* son deseables no sólo como elemento de movilidad, sino sobre todo por una mejora de las instituciones universitarias, así como de su competitividad. La cultura de la calidad no supone sólo evaluar, significa también incrementar formación, facilitar nuevos métodos de aprendizaje y permitir la innovación aplicada a la formación de los enseñantes; en definitiva, «enseñar» a enseñar, es decir, buscar fórmulas que acrediten y valoren el papel de los docentes en su aprendizaje de conocimientos pero también en los mecanismos de transmisión.

6. CONSIDERACIONES Y REFLEXIONES FINALES: A MODO DE DECÁLOGO

1) En primer lugar, se considera que el Informe Universidad 2000 puede ser un buen documento de consulta por su amplitud y exhaustividad de plan-

teamientos, pero que de ninguna manera puede convertirse en texto único de referencia. Es necesario que antes de que se hagan propuestas legislativas y normativas se tengan en cuenta las aportaciones que se pueden hacer desde otros foros como los órganos representativos de las universidades.

2) El Informe Universidad 2000 es bastante representativo de la realidad en muchos de sus aspectos; identificando problemas que requieren una urgente reorientación y otros que, aunque no urgentes, son importantes para el futuro de las universidades. Sin embargo, si bien las luces parecen mayores que las sombras, existen cuestiones que parecen inaceptables desde la perspectiva de una universidad con un elevado componente tecnológico y bien orientada a la formación de futuros profesionales a través de titulaciones de ciclo único.

3) La financiación pública de las Universidades ha de acercarse al porcentaje con respecto al PIB de los países de nuestro entorno. Como norma general, se entiende que cualquier reforma que se vaya a implantar ha de hacerse acompañada de la correspondiente financiación. Las universidades han de ser eficientes como administradoras de fondos públicos consiguiendo el mayor rendimiento posible, pero el simple modelo de contrato-programa o la exclusiva financiación por objetivos puede ir en contra del modelo de universidad en el «modelo estado de bienestar», donde debería existir un componente redistributivo que rompa las desigualdades de acceso y participación.

4) Es necesario instaurar una cultura de evaluación de la calidad y control, pero existe preocupación por los órganos que evalúen y por la acreditación *a posteriori* y sus consecuencias, que aparentemente podrían vulnerar la autonomía universitaria. ¿Deberán ser las universidades quienes controlen en cierta medida dichos órganos y tener en cuenta que los procesos de calidad son concebidos para mejorar el producto final, no sólo para reducir costes?

5) En el informe se habla de cambiar la estructura de las universidades sin tener en cuenta suficientemente las implicaciones funcionales y académico-investigadoras que de ello se derivan. Coincidimos básicamente con el informe en lo referente a temas tan cruciales como: la necesidad de la interdisciplinariedad académico-investigadora; el profundizar en los esfuerzos por hacer llegar al tejido productivo los conocimientos e innovaciones que se generan en los laboratorios universitarios; el hecho de incorporar las nuevas tecnologías de la información a todos los ámbitos de la universidad (gestión, académico, investigación-innovación, etc.); la cuestión de favorecer y potenciar la movilidad de profesores y alumnos; así como tener en cuenta los fundamentos sociohumanísticos de toda formación universitaria.

6) En relación a la generación de los conocimientos, se considera que es necesario un mayor esfuerzo de financiación pública, sobre todo para los aspectos de investigación básica, y de financiación privada para investigación aplicada, innovación y transferencia de tecnología desde los centros de generación de conocimiento hacía el sector productivo. Para favorecer esta situación sería interesante potenciar la incorporación de personal investigador al sector

productivo y promover la creación de redes internacionales de investigación-innovación.

7) Respecto a la docencia, y siguiendo el espíritu de lo manifestado en el acuerdo de Bolonia, es preciso incrementar la flexibilidad de la organización académica. Parece oportuno incrementar el protagonismo de los estudiantes en cuanto a la elaboración de su itinerario educativo y abrirles posibilidades de financiación vía créditos para el estudio o facilitar el compaginar estudio y trabajo como alternativa a las becas, que también deben ser incrementadas en número y cuantía.

8) Debe contemplarse al alumno no sólo como simple usuario o «cliente», sino como una persona objeto de un proceso formativo que ejerce derechos, lo cual implica normas que afectan al proceso y reglamentación de sus derechos y deberes.

9) Está poco definido el papel de los centros, pudiendo percibirse una disminución de su peso específico en la formación del alumnado en beneficio de las grandes áreas de conocimiento.

10) Parece prudente ampliar la flexibilidad de figuras de profesorado para permitir adaptarse mejor a las necesidades y objetivos de cada universidad, pero no sólo con las categorías de profesorado propuestas en el informe ni con la eliminación de los titulados y catedráticos de escuela universitaria. También es conveniente actualizar el sistema de selección del profesorado y de los ayudantes a favor de la excelencia y movilidad, tratando así de evitar posturas corporativistas en la selección.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMARCHA, Amparo, y CRISTÓBAL, Patricia: «Competencias e Indicadores de la Universidad en la Inserción Laboral de los Titulados universitarios», *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 5, núm. 4 (2000): 115-126.
- BANCO MUNDIAL (Task Force on Higher Education and Society): *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise*, Washington, 2000.
- BECKER, G. S.: *El capital humano*, Madrid, Alianza, 1975.
- BURGEN, Arnold (ed.): *Metas y proyectos de la Educación Superior: Una perspectiva internacional*, Madrid, Fundación Universidad Empresa, 1999.
- CEDEFOP: *Formación para una sociedad en cambio. Informe acerca de la situación actual de la investigación sobre la Formación Profesional en Europa, 1998*, Luxemburgo, Comunidades Europeas, 1999.
- DEHESA, Guillermo de la: *Comprender la Globalización*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- FETE-UGT: *La universidad del siglo XXI. Pública, científica, crítica y de calidad*, Madrid, Secretaría de Comunicación e Imagen General de Fete-UGT (s/f).
- FRIJDAL, Andreas, y BARTELSE, Jeroen (eds.): *The Future of Postgraduate Education in Europe*, Luxemburgo, European Communities, 1999.
- GONZÁLEZ, Manuel Jesús: *La Universidad del siglo XXI. Libertad, competencia y calidad*, Madrid, Mundi-Prensa, 1999.
- GOULA, Jordi, et al.: *La sociedad del conocimiento*, Barcelona, Beta Editorial, 1998.
- SÁENZ DE MIERA, Antonio: *La Fábrica del Saber. 25 años de relaciones Universidad-Empresa*, Madrid, Fundación Universidad-Empresa, 1999.

- SICHERMAN, N.: «Overeducation in the labor market», *Journal of Labor Economics*, vol. 98, núm. 2 (1991): 101-102.
- SICHERMAN, N., y GALOR, O.: «A theory of career mobility», *Journal of Political Economy*, vol. 98, núm. 1 (1990): 160-192.
- VAN DER MOLEN, H. J.: «Creación, transmisión y aplicación del conocimiento a través del sistema de educación superior», en A. Burgen (ed.), *Metas y proyectos de la educación superior*, Madrid, Fundación Universidad-Empresa, 1999, pp. 31-42.