

Universidad

Los hombres que están siempre de vuelta en todo, son los que no han ido nunca a ninguna parte. Porque ya es mucho ir; volver, nadie ha vuelto.

De los materiales presentados para el debate, fue aprobada, con diversas enmiendas incorporadas, la ponencia sobre la Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Los demás textos que publicamos se consideraron documentos de trabajo para la realización de las Jornadas de Debate sobre la Reforma de las Enseñanzas Universitarias y por una Alternativa a la Universidad Actual, que la F.E.-CC.OO. celebrará en el curso 1987/88.

La reforma de las enseñanzas universitarias

I. UNA INTRODUCCIÓN, UNA JUSTIFICACIÓN Y UNOS PLAZOS

La lucha de los universitarios de los años sesenta y setenta por una reforma democrática de nuestra Universidad confluyó en una larga agonía de sus estructuras franquistas y un largo período de práctico vacío legal, en el que la normativa procedente del franquismo había dejado de aplicarse y los intentos transformadores carecían de un marco legal válido. Con la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) comienza una situación nueva, abriéndose un proceso de cambios que si en unos casos da cobertura legal a avances democráticos en otros casos consolidan estructuras obsoletas, configurando un modelo de Universidad muy distante de nuestras aspiraciones. Algunos de los universitarios que en el pasado participaron en las luchas por una transformación radical de la Universidad se han acomodado a esta nueva situación situándose en las esferas gubernamentales como los mejores valedores del modelo de Universidad de la LRU, mientras que otros no hemos abandonado la aspiración a dicha transformación. Simultáneamente, la crisis de la izquierda ha dificultado la reflexión sobre la situación universitaria después de la LRU y la elaboración de perspectivas estratégicas a partir de la misma. Los movimientos sociales y en particular nuestro Sindicato, se han visto así obligados a realizar una praxis sin más guía que la intuición, para generar una acción cuya continuidad y extensión son bastante cuestionables. Ciñéndonos ya al aspecto puramente sindical de la cuestión, este análisis no se puede demorar más porque la estructura del profesorado está cambiando irreversiblemente y la de los PAS puede hacerlo pronto. Por ello, y aunque a un Sindicato no le cumple el papel de elaborar una alternativa global a la Universidad actual, nos atrevemos a abrir este proceso o al menos una parte de él.

II. LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN LA ESPAÑA DE 1987: LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS

Hablar de la Enseñanza Superior en nuestro país hoy, resulta equivalente para mucha gente a hablar de Universidad sin embargo la identificación no deja de tener un contenido ideológico regresivo porque si bien es difícil encontrar a alguien que niegue el derecho de

todo ciudadano a acceder a la enseñanza superior al identificarse no sólo nivel de enseñanza impartida, sino también medios para proveer esa enseñanza se termina postulando la necesidad de una selectividad en contradicción con el principio de derecho al acceso. La reforma de las enseñanzas universitarias es, en este sentido, el mejor ejemplo de esta interesante identificación que se trasluce en un sistema de ciclos selectivos que contribuye a reproducir la actual división clasista del trabajo. En este caso, merece la pena hacer las siguientes consideraciones de partida:

1) LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS: EL SISTEMA DE CICLOS

En el texto que sigue no se pretende abarcar todos los apartados del esquema previsto para la Ponencia, sino únicamente plantear algunas aportaciones a la misma:

1. Ciclos y selectividad:

El sistema de ciclos para la enseñanza universitaria se plantea dentro del contexto de una Universidad **selectiva** (que corresponde a una sociedad dividida en **clases**), en tanto que no abarca al conjunto de la población. Ahora bien, lo que hay que analizar es el papel que juega el sistema de ciclos en relación a la selectividad, es decir, en qué medida supone una disminución o un aumento de la misma. Para ello hay que analizar sus consecuencias en el acceso de la población a niveles superiores de educación.

Pues bien: el sistema de ciclos puede utilizarse en sentidos opuestos:

Si se utiliza para facilitar que un sector de la población que anteriormente no accedía a la Universidad (o la abandonaba en los primeros cursos) puede cursar estudios universitarios de corta duración, el sistema de ciclos disminuiría la selectividad.

Si se utiliza para disminuir el número de estudiantes que llega a cursar estudios universitarios de larga duración, el sistema de ciclos aumentará la selectividad.

Por tanto, dentro de una estrategia anti-selectiva cabría potenciar el sistema de ciclos oponiéndose al establecimiento de obstáculos para pasar de un ciclo a otro. De esta forma, la posibilidad de cursar una amplia variedad de estudios universitarios de corta duración estimularía el acceso a la Universidad de sectores sociales que de entrada no se atreverían a aventurarse en una carrera de larga duración. Y una vez dentro de la Universidad, se podrían crear estímulos para favorecer el acceso a ciclos superiores.

Asimismo, el establecimiento de un sistema de ciclos permitiría articular los estudios que actualmente se cursan en Escuelas Universitarias con los que se cursan en Facultades y Escuelas Técnicas Superiores, superando la "bifurcación" dicotómica que existe actualmente e integrándolos en un sistema armónico de enseñanzas universitarias. Ello haría perder su sentido a la actual discriminación en el sistema de acceso a unos y otros estudios: dentro de una estrategia anti-selectiva, habría que suprimir las Pruebas de Acceso a la Universidad y proceder a una mayor integración de las Enseñanzas Universitarias con las Enseñanzas Medias.

2. Ciclos y desarrollo científico-técnico

El actual sistema de Enseñanzas Universitarias corresponde a una situación en la que tanto las ciencias como las especialidades profesionales evolucionan lentamente. En dicha situación puede ser coherente tener por un lado carreras de corta duración destinadas a una rápida especialización profesional (en Escuelas Universitarias), y por otro lado carreras de larga duración destinadas a conseguir el dominio global de una disciplina científica o tecnológica (en Facultades y Escuelas Técnicas Superiores).

Pero en la sociedad actual se tiende, por el contrario, a una rápida evolución tanto de las ciencias como de las tecnologías. En estas condiciones, el resultado tanto del estudio prolongado de una disciplina científica como de una especialización restringida se hacen rápidamente anticuados. Por un lado, el técnico necesita de una formación básica y polivalente que le permita ir adaptándose a los cambios tecnológicos; y por otro lado, el científico necesita actualizar permanentemente sus conocimientos para no quedarse desfasado.

En estas condiciones, parece más razonable un sistema de enseñanzas universitarias con unos primeros ciclos orientados a la formación básica ("paradigmática") en diversas disciplinas troncales y con unos ciclos posteriores enormemente variados, flexibles y variables, orientados a la especialización y actualización profesional. De esta manera, el sistema de ciclos debería permitir no sólo la formación inicial, sino el reciclaje profesional. Una labor importante de la Universidad es el reciclaje permanente de Técnicos y Personal cualificado. Eso tendrá que hacerse tanto con los terceros ciclos como con enseñanzas menos regladas y altamente diversificadas en función de las necesidades sociales y económicas.

La Universidad debería facilitar también la integración en su sistema docente de estudiantes que no pretendan la obtención de un título predeterminado, sino una formación cultural o reciclaje para responder a necesidades diversas.

Hace falta potenciar la investigación universitaria aumentando los presupuestos dedicados a la misma y añadiendo estos tanto a los Planes de Investigación Estatales y de Comunidad como a la enseñanza y la misma sociedad.

La universidad debe prestar una especial atención a la formación inicial y permanente del profesorado. Para ello hay que coordinar la actuación entre las Universidades, el MEC, las CC.AA. y los MRP.

2) CRÍTICA A LOS PROYECTOS DE DECRETOS SOBRE REFORMA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El proyecto de Decreto de Directrices Generales cercena la autonomía de las Universidades en cuanto a Planes de Estudio, reconocida en la Constitución y regulado en la LRU, prefigurando una uniformación de los mismos a través de la imposición para cada titulación oficial de las llamadas "directrices generales propias" y de unas "materias troncales" en un número igual o superior al 30 o 35 % como materias uniformes en todo el Estado.

El proyecto de Decreto de expedición, obtención y homologación de títulos, al impedir a las Universidades la denominación de Diplomada y Licenciado para sus títulos propios, impide de hecho los títulos propios de primer y segundo ciclo.

Expresamos también nuestra oposición al procedimiento seguido por el Consejo de Universidades, con la elaboración del mencionado proyecto de Decreto sobre directrices generales sin someterlo a un período oficial de información pública, y con el posterior nombramiento desde arriba de unos Grupos de Trabajo para elaborar en el marco de dicho proyecto de Decreto las propuestas de las llamadas "directrices generales propias". Por todo ello, pedimos la paralización de todos los borradores y proyectos de reforma de los Planes de Estudio y la apertura de un nuevo proceso de reforma, con transparencia y participación de todos los componentes de la comunidad universitaria, y que respete la autonomía universitaria.

Por otra parte, una elaboración racional de los Planes de Estudio no supeditada a corporativismo exigiría que las Plantillas de Personal Docente e Investigador se configuren atendiendo tanto a las necesidades docentes regladas y no regladas, como a la Investigación.

Parece claro que, en una perspectiva de ejercicio real del derecho al acceso, nuestra Federación debe oponerse a la introducción de nuevas barreras selectivas y aún aceptando el sistema de ciclos, punto aún también sin debatir, se debiera optar por un sistema de titulación único para cada ciclo y de construcción libre del currículum estudiantil, limitado únicamente por conveniencias científicas y no de titulación. No parece tampoco que estuviera de más ahora reabrir una vieja discusión sobre la correspondencia o no de exámenes u otro tipo de pruebas para controlar el rendimiento estudiantil. Desde luego, en general, no puede aceptarse que los exámenes actuales y en particular el de acceso a la Universidad, supongan algún criterio racional de selección del alumnado.

3) ALGUNAS CONSIDERACIONES A DESARROLLAR

La búsqueda de un marco más amplio y más adaptado a nuestro tiempo, exige una serie de consideraciones que deben ser matizadas y desarrolladas. Como punto de partida proponemos los doce puntos siguientes que fueron presentados por la F.E.-CC.OO. a la Conferencia Regional de la UNESCO sobre "la Enseñanza Superior en el Horizonte del Año 2000" (Lisboa, Diciembre 1986). 1. La universidad, como marco específico y preferente de la Enseñanza Superior, debe ser considerada un Servicio Público. Sin una adecuada financiación pública, la Universidad no puede cumplir las condiciones de servicio a la sociedad que debe desarrollar.

La financiación de la Enseñanza Superior debe considerarse entre las prioridades presupuestarias de los gobiernos, y por tanto, ser debatida ante la opinión pública, permitiendo que ésta exprese sus opiniones sobre las prioridades del gasto público.

2. El numerus clausus, la limitación del acceso de la población a los estudios superiores, supone un freno a la democracia social, y favorece la reproducción de las desigualdades y jerarquías sociales. Los gobiernos deben favorecer el acceso del mayor número posible de sus ciudadanos a la Enseñanza Superior, planificando con anterioridad el coste financiero y material que pueda suponer la ampliación del número de estudiantes, para evitar la masificación y el deterioro de la calidad de la enseñanza por limitaciones económicas y de horario.

3. La Enseñanza Superior forma parte del patrimonio cultural de los pueblos, al mismo tiempo que lo reproduce. Los gobiernos y los responsables de la Enseñanza Superior deben proteger y promocionar los estudios e investigaciones que carecen de conexión directa con el proceso productivo, con las necesidades del proceso de acumulación.

4. La Universidad, en tanto que servicio público, no puede estar sujeta a la lógica del mercado. La competencia que deben desarrollar las Universidades no es la competencia mercantil.

Las autoridades deben velar para evitar que las diferencias entre los centros de Educación Superior supongan diferencias de capacidad financiera, lo cual podría llevar a desigualdades estructurales entre los centros y las regiones que albergan dichos centros, lo cual sería antidemocrático y perjudicial para el desarrollo social y cultural del pueblo.

5. Los cambios científicos y tecnológicos aconsejan crear unos canales adecuados de reciclaje y Formación Permanente del profesorado. En cualquier caso, esos canales deberían eliminar la posibilidad de que, por miedo a perder el puesto de trabajo, el necesario reciclaje del profesorado no se efectúe adecuadamente.

Renovar los conocimientos y las capacidades docentes e investigadoras no debe suponer en ningún caso el deterioro en las condiciones de trabajo del profesorado.

6. La investigación forma parte de la actividad necesaria para un correcto funcionamiento de la Enseñanza Superior. Se debe garantizar a todos los profesionales de la docencia en el ámbito de la Enseñanza Superior un marco adecuado para realizar labores de investigación, sin que exista discriminación objetiva por realizar su trabajo en unos Centros u otros, a causa de diferencias en el acceso a los medios materiales.

7. La libertad sindical es condición indispensable para el correcto cumplimiento de sus funciones por parte de la Enseñanza Superior de cualquier país.

Los Órganos de Gobierno de la Universidad deberán garantizar el libre ejercicio de la acción sindical procurando los medios económicos pertinentes para el adecuado desarrollo de los derechos sindicales.

8. El pleno reconocimiento de la labor de los profesionales en la Enseñanza Superior exige la potenciación de los Sindicatos, como garantía del establecimiento de un marco de negociación laboral colectiva en el ámbito en que se ejerce el trabajo de dichos profesionales. Los Sindicatos en la Enseñanza Superior velan por el adecuado cumplimiento de la Libertad de Cátedra.

9. Los Sindicatos en la Enseñanza Superior suponen una vía de conexión con los intereses sociales imprescindible. En los órganos de gobierno de la Enseñanza Superior, la presencia de los Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza y Confederaciones Sindicales es una garantía de que la Enseñanza Superior se vincula a las necesidades del conjunto de la población, y la consulta con los mismos es imprescindible cuando se plantea la reforma de las estructuras de la Enseñanza y la Investigación.

10. Los sindicatos de trabajadores cumplen una función cultural además de laboral.

La afiliación de los profesionales de la Enseñanza Superior a los Sindicatos y la presencia de los Sindicatos en la Enseñanza Superior, contribuye a limitar el proceso de pérdida de identidad colectiva y desclasamiento que a menudo se manifiesta en la comunidad universitaria.

La vinculación de los Sindicatos con la Enseñanza Superior y de ésta con aquéllos, refuerza los lazos con la sociedad, contrarrestando la tendencia a vincular el proceso educativo e investigador exclusivamente con las necesidades de las empresas.

11. La Enseñanza Superior debe ser un factor de paz en el mundo y de entendimiento entre los pueblos. Se debe rechazar el vincular la docencia e investigación en los centros de Enseñanza Superior con las necesidades de la carrera de armamentos.

12. La relación entre el Norte y el Sur es una relación estructural de subordinación y dependencia. Esta tiene su reflejo en la Enseñanza Superior.

Para contrarrestar estas tendencias se debe fomentar en los países desarrollados la investigación de los problemas del subdesarrollo, sus causas y alternativas posibles.

Asimismo se debe buscar una coordinación entre los centros de Enseñanza Superior de los países del Norte y del Sur, en un plano de igualdad y ayuda mutua, tendente a fomentar los intercambios de experiencias y conocimientos en ambos sentidos.

Los gobiernos de los países desarrollados deben apoyar y promover el desplazamiento de los profesionales de la Enseñanza Superior de sus países hacia los más atrasados, en función de la demanda y requerimientos de éstos.

Estos intercambios y coordinación deben favorecerse especialmente entre los países con lazos histórico-culturales comunes.

A.- El marco social

La integración española en organizaciones supranacionales del mundo occidental se está realizando a tenor de los intereses de sectores sociales privilegiados, al margen de los intereses generales de la sociedad, y a costa de los intereses de los trabajadores tanto intelectuales como manuales.

El punto de partida es una estructura económica y social caracterizada por el retraso respecto de la media de los países de la C.E., con una estructura de la Producción Interior Bruta de un 6,1 % para la Agricultura un 33,7 % para la Industria y un 60,2 % para el sector Servicios. Una población activa del 34 % y un índice de paro de 22 % respecto de la población activa (Innovation Policy in Spain. OCDE 1986). Además cerca de un 8 % de analfabetos un 23 % carente de estudios un 55 % con solo estudios primarios y solamente un 6,5 % con estudios superiores.

El proceso de adaptación requiere la adecuación de nuestras estructuras a las pautas europeas y para ello hay que elegir una estrategia.

El intento de aproximación de nuestros indicadores económicos a los de la C.E. se está realizando de forma selectiva, dentro de una opción global atlantista (desarrollo tecnológico vía innovación militar) concediendo importancia a parámetros concretos, tales como la rentabilidad de las empresas y restando importancia a otros parámetros tales como las inversiones en I + D (investigación y desarrollo).

La adaptación cobra su brutal significado con la palabra reconversión que en esencia consiste en la adecuación de nuestras industrias desde la óptica exclusiva de los beneficios a corto plazo sin una visión de futuro y al margen de consideraciones sobre la necesaria puesta a punto de nuestro sistema Ciencia Tecnología.

Paralelamente se incrementa el control del Estado sobre la información y se introducen elementos de irracionalidad en los mecanismos de jerarquización y transmisión de la misma con objeto de conseguir disminuir la resistencia de la sociedad a la reconversión por procedimientos de manipulación de masas. La crítica se obstaculiza y las instituciones se utilizan para canalizar estados de opinión.

El resultado es la preparación de un horizonte difícilmente compatible con instituciones universitarias con capacidad creativa, capaces de analizar las transformaciones sociales y

con autonomía para el ejercicio de su doble función docente e investigadora, siendo por el contrario potenciadas líneas en las que la enseñanza superior y en particular la universitaria debe de estar desposeída de la fuerza de transformación social que tradicionalmente ha tenido en la Historia de nuestro país, para lo cual se pretende que sea atenuado o anulado su papel de crítica frente al Estado.

La parcelación de los conocimientos y la tutela desde instituciones que garanticen la vigilancia de la actividad universitaria (como el Consejo de Universidades) van a jugar un papel relevante en la universalidad reformada. La especialización y la interdisciplinariedad quedan como palabras carentes de significado relegadas a declaraciones de principio.

La adaptación de nuestras universidades a las pautas de comportamiento occidental se está realizando formalmente persiguiéndose fundamentalmente homologación de titulaciones, sin considerar el papel que en la transformación de toda sociedad tiene la enseñanza superior.

Nuestras cifras sobre inversiones en I + D con 0,58 % del PIB nos sitúan en el último lugar de los países de economía media dentro de la OCDE (diciembre 86). El esfuerzo realizado por la Administración socialista en 5 años ni tan siquiera alcanza al 50 % del objetivo propuesto como incremento para el primer mandato, ya escaso, de pasar del 0,4 % al 0,8 %.

El número de investigadores respecto de la población activa estimado por el INE en Marzo del 87 (1,14 por mil) nos coloca en el penúltimo lugar de Europa, sin que se pueda contabilizar ningún esfuerzo que no sea el de funcionarizar investigadores desde el año 82.

Como consecuencia de ello en el año 1986 más del 53 % de los bienes de equipo fabricados en España lo son con patente extranjera y el déficit de la balanza tecnológica alcanzó 65.000 millones de pts. en 1985 (el triple del de 1977).

La dependencia tecnológica es una de las caras de la moneda, la cultura es la otra. Las investigaciones no tecnológicas y en especial las de las áreas de humanidades gozan del más absoluto desprecio por parte de la administración socialista.

En este contexto las iniciativas legislativas especialmente la LRU y la Ley de Fomento y Coordinación de la Investigación (Ley de la Ciencia) y sus desarrollos normativos están diseñadas de acuerdo con un modelo de adaptación a las organizaciones supranacionales occidentales conforme con la política general de adaptación económica y social de las administraciones socialistas de la actual democracia.

La elaboración del Primer Plan Nacional de Investigación previsto por la Ley de la ciencia se está demorando hasta el 88 y tendrá como limitaciones las impuestas por la propia Ley, que ni define la Investigación y Desarrollo como prioridades de Gobierno ni prevé dotaciones concretas.

En primer término las investigaciones en el área de la Defensa gozan de una total autonomía y están condicionadas por razones de "seguridad" que nada tienen que ver con los intereses de los pueblos del estado español (materias clasificadas, firma del COCOM, etc.).

El compromiso de dotación de 225.000 millones de pts. para los próximos 10 años para investigación militar (Ley de Dotación de las Fuerzas Armadas y Plan Estratégico Conjunto) contrasta con la ausencia de compromiso presupuestario en la propia ley de la Ciencia.

La descoordinación de ministerios tan importantes como el de Agricultura o las deficiencias de coordinación con Transporte y Comunicaciones por poner dos ejemplos

significan la incapacidad de realización de una planificación de la Investigación y Desarrollo en un país que está en proceso de adaptación económico y social a la C.E.

El papel de las universidades en el proceso de las actuales reconversiones está siendo relegado de modo inadmisiblemente. Las universidades politécnicas podrían jugar un relevante papel en el proceso de adaptación de nuestras tecnologías y todas las universidades en su conjunto en el proceso de adaptación social político y económico.

El proceso de reconversión industrial al margen de la participación de las universidades y los centros públicos de investigación es coherente con la idea de que no se precisa un cambio en nuestro sistema de Ciencia Tecnología para realizar la reconversión que nuestra estructura social precisa.

Los mitos y la magia propagandística en torno a las llamadas nuevas tecnologías ocultan la realidad de nuestro pobre esfuerzo contra la actual dependencia tecnológica y la apuesta por sistemas de producción de tecnología foráneos, vinculados a intereses de las multinacionales.

Paralelamente los mismos mitos sobre la primacía de la tecnología sobre las humanidades tratan de ocultar nuestra dependencia cultural.

Los retrasos en las leyes tan importantes como la Ley de Ordenación de Telecomunicaciones (una vez demostrada la incapacidad de la administración para sacar la Ley de Ordenación de las Comunicaciones) o los recortes presupuestarios al segundo Plan Electrónico e Informático Nacional muestran la realidad de la preocupación de la administración por las Nuevas Tecnologías.

La Ley de Reforma Universitaria se enmarca en ese proceso y define unos topes a la capacidad de protagonismo de las I + D como en personal, titulaciones, departamentos, y presupuestos que perfilan su pobre participación en el cambio.

La participación en el diseño de las grandes líneas de investigación por parte de las universidades no es contemplada por las iniciativas legislativas en curso. Por contra el artículo 11 de la LRU permite la dependencia de la política de las universidades en I + D de las empresas privadas.

La ausencia de un Plan de formación de Personal Investigador contrasta con el diseño del acceso a la docencia universitaria y sobre todo con la práctica que el MEC está impulsando para la realización de ese diseño.

La vía funcional elegida para estabilizar al profesorado universitario y sobre todo la práctica de las pruebas de acceso desde la Idoneidad a los actuales concursos están en contraposición con una visión de actividad creadora por parte de los nuevos profesores, que desde ese punto de vista poco se van a diferenciar de los anteriores a la LRU.

B. Propuesta de proyecto de carrera docente investigadora

Actualmente, después de la entrada en vigor de la LRU, existen dos categorías de profesores en los centros de enseñanza superior, sean Facultades EETST, o bien Escuelas Universitarias.

En el caso de las Facultades EETST, no existe diferencia científica entre Titulares y catedráticos. La Ley reconoce a estas dos categorías las mismas capacidades y funciones docentes e investigadoras. La diferencia entre ambas categorías se sitúa a otros niveles

difícilmente justificables. La primera diferencia se sitúa a nivel del salario percibido. Un titular, con las mismas funciones docente e investigadora, el mismo título y grado académico, cobra el 80 % de lo que cobra un catedrático. Por otra parte, la otra diferencia importante es el acceso a puestos académicos, como director de departamento o Rector, que le es negado al profesor titular. Dicho privilegio de los catedráticos tiende a jerarquizar la Universidad (además sobre criterios no científicos) y a concentrar el poder real en manos de una minoría de profesores. Esta división del profesorado en dos cuerpos parece, por lo tanto, injustificada y antidemocrática, por lo que proponemos que se reduzca a un único cuerpo de Profesores Universitarios.

Así, la plantilla docente de las Facultades y ETST, constarían de las siguientes figuras.

- Profesor Universitario (de plantilla).
- Profesor Universitario invitado.
- Profesor en formación (o ayudante).

Profesor Universitario

No es intención nuestra dilucidar aquí la vieja polémica entre contrato laboral y funcionariado, por lo que no pensamos, en este momento, sea importante una definición del Sindicato hacia una u otra alternativa. En todo caso, el Profesor Universitario será "fijo de plantilla". Los requisitos para acceder a una plaza de Profesor Universitario serán el haber completado la formación docente e investigadora i.s.

- Tener el grado de Doctor.
- Haber impartido la docencia de una asignatura durante un curso.

El candidato a un puesto de P.U. podrá presentarse a cualquier plaza vacante de cualquier Universidad. Su adscripción a una Universidad será decidida por una Comisión nombrada de la siguiente manera:

- 20 % la propia Universidad.
- 40 % sorteo.
- 40 % las organizaciones sociales con implantación en el ámbito de la Comunidad Autónoma correspondiente.

El P.U. tendrá plena capacidad docente e investigadora y el derecho a ser candidato para cualquier puesto académico en su Universidad. El P.U. tendrá dedicación exclusiva siempre que no sea incompatible con el desarrollo de sus conocimientos y práctica.

Profesor Universitario invitado

Esta figura contemplará a Profesores de otras Universidades (españolas o extranjeras) que prestaron sus servicios en la Universidad por un tiempo determinado (un curso o más).

A todos los efectos, excepto su permanencia indefinida en la Universidad, serán asimilables a la figura de profesor universitario.

Profesor en formación (o Ayudante)

Los profesores en formación (PF), no tendrán responsabilidad docente, si bien tendrán que impartir docencia, en el marco de su formación, el último año de su período formativo.

El número de Profesores en Formación tendrá que ser el resultado de una planificación de las necesidades docentes futuras de cada centro, sin que ello implique un compromiso del centro para con la estabilidad del profesor una vez firmado.

El período de formación durará entre 5 y 8 años. En los cinco primeros años, el P.F. tendrá que dedicarse a aumentar sus conocimientos, desarrollar investigación y obtener el grado de doctor. Para ello, el departamento o centro pondrá a su disposición los medios necesarios y un PU se responsabilizará de la orientación de sus estudios y de la realización de su tesis doctoral. El último año del período de formación, se dedicará a la formación docente del PF. Para ello, impartirá docencia bajo la dirección (y responsabilidad) de su tutor.

Pasados los cinco años, el PF tendrá un plazo de tres años para optar en cualquier Universidad a un puesto de PU. Durante este plazo seguirá siendo PF de la Universidad, impartiendo el 50 % de la docencia real de un PU.

A partir de la aprobación de este documento en el Congreso, se abrirá un debate que permita elaborar una propuesta concreta que permita que se integren en la Universidad como profesores aquellos compañeros que ejercen la docencia en niveles educativos no universitarios.

C. Dialéctica de dos mundos o la LRU y sus desarrollos a la cruda luz de la realidad

Si reflexionamos un poco sobre nuestra universidad, hemos de reconocer que presenta un claro alejamiento de la realidad social y que mucho de su saber se resumen en un absurdo ENCICLOPEDIISMO DECIMONÓNICO, que obliga a muchos de sus estudiantes a tragarse unas enseñanzas absolutamente inútiles y superadas. Parece claro que la universidad ha vivido y sigue viviendo de espaldas a la sociedad y que sigue teniendo un marcado carácter clasista, lo que hace que entre los estudiantes se de un espíritu de competitividad que en la mayoría de los casos es fomentado por una enseñanza basada en el SABERSE y no en el CONOCER. Por otra parte, en muchos casos la cultura se halla fuera de la universidad, entre otras razones por no dejarse encasillar en una clasificación cientifista del saber.

Hemos de tener en cuenta, además, que nuestra universidad, en los últimos años y debido entre otras causas a la masificación, está siendo sustituida por universidades extranjeras entre aquellas clases sociales a las que anteriormente iba dirigida. La degradación de la enseñanza en ciertas carreras, sobre todo en las experimentales, ha llevado a muchos jóvenes con medios económicos sobrados, a estudiar al extranjero y eso ha hecho que muchas personas dejen de ocuparse de los problemas de nuestra universidad, porque ya no es suya. Parece claro, que un país que invierte poco dinero en su Universidad y deja que sea únicamente una fábrica de títulos tendrá que seguir comprando sus patentes fuera.

La LRU pretende salir al paso de esta situación y ofrecer soluciones a los problemas endémicos de la Universidad española.

Según su propio preámbulo las grandes aportaciones de la LUR pueden sintetizarse en:

1. Definición de la educación superior como servicio público.

2. Autonomía Universitaria, manifestada a través de:

a) Autonomía Estatutaria o de Gobierno.

b) Autonomía académica o de Planes de Estudio.

c) Autonomía financiera o de gestión y administración de recursos.

d) Autonomía para seleccionar y promocionar al profesorado dentro del respeto a los principios de méritos, publicidad y no discriminación.

3. Participación en el Gobierno de la Universidad de las diversas fuerzas sociales, a través del Consejo Social.

4. Puesta de las Universidades al Servicio de la Comunidad en que se inserte, a través de contratos de investigación o para el desarrollo de cursos de especialización, con entidades públicas y privadas.

5. Estructuración departamental y definición de áreas de conocimiento.

6. Simplificación de la estructura jerárquica del profesorado, mediante la eliminación de algunas categorías y creación de una carrera docente.

7. Creación del Consejo de Universidades como órgano supremo de coordinación de las autonomías universitarias.

Veamos en qué quedan los grandes enunciados a la luz del articulado de la LRU y los desarrollos legales posteriores.

1 El carácter de servicio público está muy matizado por las posibilidades reales de acceso. Es cierto que al definir la enseñanza superior como servicio público, no quiere decir que todos los españoles deban obligatoriamente disfrutar de su uso, pero se desvirtúa totalmente el concepto, cuando no existe igualdad de oportunidades de acceso al mismo. Esto nos lleva a plantearnos el análisis de cuestiones como selectividad, acceso, tasas, etc., que son tratadas en documento a parte.

La enseñanza universitaria, como parte de la enseñanza superior, debe considerarse un servicio a la sociedad en su doble vertiente de capacitación para las transformaciones industriales y acceso de amplias masas a la formación superior.

2. La autonomía universitaria, basada principalmente en el intento de canalizar la anarquía del período anterior, bastante creativa y democrática por otra parte y a la que ya se ha hecho mención, constituye una pieza clave de la Ley socialista y aunque ya de por sí es un elemento discutible, su traducción en el articulado legal y en la posterior interpretación del mismo por el Tribunal constitucional (Sentencia 26/1987 de 27 de Febrero) la convierte en una auténtica caricatura del concepto. Veámosla en sus distintas manifestaciones:

a) Autonomía Estatutaria o de Gobierno.

El reglamentismo respecto a la composición de los órganos internos colegidos (Básicamente Claustro, junta de gobierno y juntas de centros) y la restricción de las posibilidades de ser elegido para los unipersonales (Rector, decanos, jefes de departamento, etc.) recortan sustancialmente las posibilidades de profundizar el proceso de democratización iniciado en el período anterior y consagran el poder de los catedráticos que son los únicos que pueden optar a los cargos unipersonales, en primera instancia algunos (jefe de departamento y decano o director) y en exclusividad otros (rector).

b) Autonomía académica o de planes de estudio.

Es evidente la necesidad de reformar los planes de estudios ya que los actuales resultan anacrónicos en muchos casos, aunque el principal defecto no está tanto en las características de los actuales vigentes, como en la ausencia de determinadas enseñanzas imprescindibles para la sociedad en que vivimos.

Ahora bien, a la puesta en práctica del principio se le pueden achacar dos tipos de crítica:

1º Ausencia total de preocupación por la metodología didáctica, que elimine el enciclopedismo característico de las enseñanzas universitarias que actualmente se imparten, sin que por ello pretendamos que la universidad se convierta en un centro de capacitación profesional del que la gente salga sabiendo únicamente aquello que es aplicable y conveniente para la empresa, pero donde no se enseña a pensar con criterios independientes propios, y mucho menos, críticos frente al consumismo tecno-cientifista.

2º La elaboración de las directrices generales de estos planes de estudios se ha encomendado a diversas comisiones creadas por el Consejo de Universidades y formadas por Catedráticos de las distintas áreas de conocimiento. Esto hace que el corporativismo, el clientelismo y la política de reinos de Taifas, que ya se manifestó en la formación de las distintas áreas de conocimiento, como se verá más adelante, se reproduzca, en función de la correlación de fuerzas existentes, en cada comisión y para cada uno de los planes de estudio. Ello ha producido una fuerte respuesta, básicamente entre los estudiantes, lo que, unido a que algunas de estas comisiones han cometido el error de incluir hasta el programa concreto que habría de explicarse con la correspondiente bibliografía, ha llevado a que el MEC se muestre prudentemente cauteloso y proponga un período de reflexión a la comunidad universitaria para el estudio de dichos planes.

Reforma del tercer ciclo

La LRU establece en su artículo 30 que los estudios universitarios se estructurarán como máximo en tres ciclos, el tercero de los cuales facultará para la obtención del título de doctor. La regulación del tercer ciclo, la obtención del título de doctor y otros estudios postgraduados, ha sido establecida posteriormente por el Real Decreto 185/1985, de 23 de Enero.

La explicación de motivos de dicho Real Decreto constata certeramente que los cursos de Doctorado han estado tradicionalmente desatendidos, e insiste en la importancia de los estudios de tercer ciclo para el progreso científico, social y económico, y la formación tanto de investigadores, como de profesorado universitario, así como en la necesidad de no considerarlo en ningún caso como un apéndice burocrático de los dos primeros ciclos.

Lamentablemente, la puesta en práctica de estos principios está aún alejada de la realidad de la gran mayoría de los centros y departamentos. Por una parte, ello es debido a los retrasos y dificultades del proceso de reorganización departamental, a los que nos referiremos más abajo. Por otro lado, la carencia de medios materiales y humanos y la confusión entre el papel del tercer ciclo como elemento de formación y como trámite burocrático a cumplir por parte de un profesorado en formación frecuentemente agobiado por otras tareas contribuyen a mantener la inercia de que los nuevos estudios de doctorado sigan siendo demasiado parecidos a los viejos. El establecimiento de un sistema claro de ayudas económicas a los estudiantes de tercer ciclo y el incremento de los medios económicos parecen imprescindibles para superar la situación actual. Elementos tales como la figura del tutor deben ser potenciados: en estos momentos, la insuficiencia de profesorado formado en muchos centros, reduce gravemente la utilidad práctica de dicha figura.

Las deficiencias del tercer ciclo resultan más alarmantes si se tiene en cuenta que es condición necesaria para optar a una plaza de Ayudante, haber cursado con éxito los dos años que lo componen.

Si añadimos la escandalosa ausencia de un Plan de formación de personal investigador que contrasta con el diseño de acceso a la docencia universitaria y sobre todo, con la práctica que el MEC está impulsando para la realización de ese diseño, tendremos completo el panorama que amenaza a los que pretenden realizar el tercer ciclo, tanto si su objetivo es continuar la carrera docente, como si no.

c) Autonomía financiera o de gestión y administración de recursos.

La limitación real de esta autonomía deriva de la imposibilidad de gestionar adecuadamente una organización cuando las posibilidades de captación de recursos financieros están muy limitadas o presentan inconvenientes muy acusados.

En efecto, la principal fuente de financiación de las Universidades es, con diferencia, el conjunto de transferencias que perciben con cargo a los Presupuestos Generales del Estado y de otras Administraciones Públicas. La práctica imposibilidad de actuar sobre el caudal de esta fuente, explica la precariedad de la financiación universitaria y es uno de los elementos causantes de su progresiva pauperización. Por otra parte, el porcentaje más alto de estas transferencias está destinado al capítulo 1 (Personal) y en mucha menor medida al Cap. 2 (Compra de bienes y servicios corrientes) por lo que las posibilidades de llevar a cabo inversiones para mejorar los medios de investigación al margen del PIP, son prácticamente imposibles. La capacidad de captación autónoma de recursos se limita a la posibilidad de venta de servicios a empresas y entes públicos, lo que si bien es cierto que amplía la capacidad financiera de la Universidad, supone importantes inconvenientes desde el punto de vista de su independencia investigadora, pudiendo llegar a suponer en ocasiones la utilización privada de medios investigadores y docentes.

d) Autonomía para la selección y promoción del profesorado.

La prometida autonomía queda considerablemente recortada al excluirse totalmente la posibilidad de que las Universidades creen las figuras docentes que estimen más adecuados a las necesidades, debiendo ajustarse todos a las categorías establecidas en el art. 33 de la LRU y legislación posterior (ver apartado 6 de este documento y el de Propuesta de carrera docente). Igualmente, la fijación de las plantillas por el MEC a través del documento presupuestario, supone una notable reducción de la capacidad de decisión sobre estos aspectos por las Universidades.

Pero además, pretendiendo coordinar esta autonomía con la evitación de males nómicos de la universidad como la endogamia y el clientelismo, propios de toda organización cerrada, la LRU establece minuciosamente la composición y funcionamiento de las Comisiones encargadas de resolver los concursos de profesorado, tanto los que hacen referencia al ingreso o acceso a los cuerpos de funcionarios-profesores, como para las que pretenden cubrir vacantes entre quienes ya son funcionarios docentes del mismo cuerpo al que corresponde la plaza (concursos de méritos).

Velando por la autonomía de las Universidades en este terreno, en el punto 12.5.C. de su sentencia, el Tribunal Constitucional declara inconstitucional la fijación de composición de las comisiones que resuelven concursos de méritos ya que, en su opinión, la contradice y dejan así la capacidad reguladora a las Universidades. De cual sea la correlación de fuerzas entre los profesores funcionarios de cada Universidad depende la composición de la comisión y la resolución del concurso. No contento con lo anterior, el Alto Tribunal reafirma un poco más la autonomía cuando en el punto 12.6 de la sentencia, estima la

impugnación del apartado 3 del art. 43, que otorga al Consejo de Universidades la potestad última de decisión sobre reclamaciones presentadas contra resoluciones de las Comisiones, quedando esta facultad encomendada, en adelante, a una Comisión integrada por el Rector y seis catedráticos de universidad de diversas áreas de conocimiento, que agotaría.

Para no sustraer a las Universidades ni un ápice de la autonomía tratada en este apartado, el punto 9.a de la sentencia, declara inconstitución la atribución que la Ley hace al Consejo Social para decidir si procede o no la minoración o el cambio de denominación o categoría de una plaza de catedrático o titular, ya que corresponde a la Junta de Gobierno. Todas las atribuciones sobre plantillas quedan excluidas de la capacidad decisoria del Consejo Social y pasan directamente al control de las Juntas de Gobierno.

3. El consejo social

La idea de constituir un órgano de coordinación, de enlace, entre la Universidad y la sociedad, difícilmente podría ser rechazada por una organización sindical. Muy al contrario, las críticas que a continuación se recoge, lo que pretenden es darle una mayor importancia y virtualidad, de modo que efectivamente garantice que la Universidad sea "un auténtico servicio público referido a los intereses generales de toda la comunidad nacional y de sus respectivas CC.AA." (Preámbulo LRU).

Frente a sus magníficas y loables declaraciones cabe preguntarse por qué el propio articulado de la LRU y la posterior Ley 5/1985, del Consejo Social establecen una estructura en la que cabe destacar.

- Excesivo peso de la Junta de Gobierno (2/5 del total).
- Control exagerado por parte de la C. Autónoma (1/3 del total).
- Escasa representación del mundo del trabajo (0,75/5 del total) a través de los Sindicatos más representativos.

Por otra parte, los dos vocales nombrados por el MEC y algunos de los que designa la C. Autónoma lo son con el carácter de "personalidades", que en realidad no representan intereses sociales, sino que representan a sí mismas y cuya contribución específica a la Universidad es el mantenimiento del carácter elitista de la misma.

Además, la sentencia del Tribunal Constitucional reduciendo las competencias del Consejo Social en materia de plantillas de profesorado, tanto a lo que se refiere a modificaciones de plazas vacantes, como en lo relativo a audiencia para la contratación de profesores asociados y visitantes, lo despoja de una función de vital importancia en el ámbito universitario: la selección y promoción del profesorado.

Los Consejos Sociales corren el peligro de convertirse en auténticos cementerios de elefantes si no se les dinamiza incrementando en ellos el número de representantes de las organizaciones dinámicas de la sociedad.

4. Uno de los primeros fallos de la Ley, se refiere a la INVESTIGACIÓN. En principio, parece que la investigación correrá a cargo del CSIC, pero por otra parte, se da una especial importancia a los proyectos Universidad-Empresa. Si estas realizaciones de convenios entre la Universidad y la Empresa se hicieran con criterios más o menos

académicos, la colaboración sería muy beneficiosa para todos, pero el problema real es otro; generalmente la empresa no quiere más que un producto que sea conseguido de manera menos costosa que si tuviera que hacerlo ella sola, o dicho de otro modo utiliza a la universidad para financiar más barato una investigación que sólo la beneficia a ella, pero algunos departamentos suelen acceder gustosos al convenio porque así obtienen un dinero que el Estado, que invierte muy poco en investigación, no les proporciona y de este modo lo más que se consigue es que se investigue únicamente en aquello que produce o interesa desde el punto de vista de la empresa. Pero quizás valga la pena preguntarse: ¿Es la universidad el lugar para investigar lo que SE VENDE? O muy por el contrario, en la universidad deben investigarse cosas socialmente útiles y además con fines no BELICOS. Con respecto al CSIC, parece más un lugar donde se reparten unas prebendas entre amiguetes, que un lugar dedicado a la investigación seria. Naturalmente, la buena investigación cuesta un dinero que en modo alguno posee el CSIC, y lleva implícito el intercambio científico con otros países, que posean un desarrollo científico similar al nuestro y no necesariamente con el imperio.

5. La potenciación de la estructura departamental de las Universidades es en principio, uno de los aspectos más positivos de la LRU, ya que plantea la posibilidad de racionalizar las actividades docentes e investigadoras, introduciendo al mismo tiempo estructuras organizativas más democráticas que las existentes hasta ahora en la mayoría de los centros. Por esto mismo, y también por la tendencia de las Facultades y Escuelas a mantener su protagonismo, la implantación del sistema departamental se está viendo obstruida en la práctica por numerosas dificultades.

La muy deficiente definición de las áreas de conocimiento que en lugar de deducirse de criterios racionales de clasificación de las materias científicas, técnicas y artísticas, ha sido el resultado de pugnas de intereses, está contribuyendo a aumentar el caos existente. El proceso de constitución de departamentos está discurrendo entre reticencias, retrasos y apresuramientos de última hora, y en muchos casos conduce a redefinir bajo nuevas apariencias los antiguos reinos de taifas, o a crear otros al amparo de los subterfugios que la legislación permite, tales como las áreas de conocimiento fuera de catálogo, a los solo efectos de constitución de departamentos (art. 5º. 1 del R. Dto. 2360/1984, de 12 de Diciembre, sobre departamentos universitarios).

La importancia de las competencias que la LRU y su desarrollo reconocen a los departamentos (muy especialmente en lo relativo a la organización de los estudios de 3º ciclo) y el papel jugado por las áreas de conocimiento en los concursos de provisión de plazas de profesorado, son factores indicativos de la gravedad de la situación y de la necesidad de continuar el empeño por racionalizar y democratizar la organización de los Centros universitarios.

6. Profesores y Carrera Docente

El modelo que plantea la LRU y la legislación que la desarrolla es claramente funcional y va encaminado a lograr como figura final el catedrático con plena capacidad docente e investigadora, aunque conserva como figura intermedia el profesor titular que, aunque legalmente equiparada a la de catedrático, solo encuentra explicación, que no justificación, en la masificación de las aulas universitarias. De hecho, son los profesores titulares quienes, en muchos casos sostienen la investigación en los departamentos, aunque en la

práctica son los catedráticos los que obtienen con más facilidad las ayudas a la investigación. En muchos casos, la diferencia real entre catedráticos y titulares, viene dada no por la diferencia de obligaciones, responsabilidades o tareas, sino más bien por la diferencia en derechos, principalmente económicos aunque también en limitaciones de acceso a cargos académicos, en ocasiones absolutas (rector) y a otras por el carácter de subordinación a la no existencia de Catedrático (Jefaturas de Departamento, Decanatos, etc.).

Consecuencia de lo anterior es la cuestión de COMO y QUIEN juzga esta capacidad docente y/o investigadora. Pero tanto la respuesta como la propia pregunta parecen más un problema básico de funcionarización que otra cosa: Si la ley no consolidara el concepto de profesor universitario funcionario, dividido en dos categorías, estos problemas posiblemente no habrían aparecido nunca.

Con respecto a los profesores en formación, los problemas que se plantean son aún más graves y están mucho más en el fondo de la manera de funcionar que tiene nuestra universidad. Por una parte, uniformiza el tiempo necesario para realizar una tesis y lo hace tomando como medida de tiempo y rendimiento el que tienen otras universidades europeas con más tradición y dinero en investigación. Pero lo que exige al profesorado en formación no lleva la contrapartida de exigir al profesorado ya formado un rendimiento en la dirección de tesis y proyectos serios de investigación, que haría más verosímil la otra exigencia.

El Ayudante, sin el calificativo de profesor, aparece a la LRU como la figura del personal en formación, cuya capacidad docente se limita a lo que se denomina "colaboración docente". Esta concepción del Ayudante, posiblemente no de los aspectos positivos de la LRU, ratificada en la Sentencia del Tribunal Constitucional (punto 12.2), está empezando a entenderse únicamente como imposibilidad de firmar actas (en alguna Universidad, ni eso) y no en el sentido de limitación para impartir docencia. El peligro que corre esta figura si se consolida esta ilegal interpretación, es que mientras que el tiempo para completar su formación científica está limitado a un máximo de dos años, a cuyo término tendrá que demostrarlo mediante la presentación de un trabajo de investigación serio (tesis doctoral), en la práctica se le van a exigir responsabilidades docentes (horas de clase impartidas) análogas, si no idénticas, a las de un profesor ya formado (funcionario). Así se dará la contradicción de que para igual exigencia docente, mayor obligación investigadora, el ayudante, que ocupa un puesto de trabajo precario, percibe una remuneración que es aproximadamente la mitad que la del profesor funcionario de categoría inferior (titular).

La figura del Profesor asociado, adecuadamente modificada en su regulación por el R.D. 1200/1986 que permite la contratación excepcional de personas que no cumplen el requisito de experiencia profesional externa, fijado por la LRU, se convierte en una interesante vía de mantenimiento, con obligaciones exclusivamente docentes, del PARRAFO DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, en corto PNN y permite resolver el "ingrato" problema derivado de la necesidad de tener que impartir clases en una Universidad masificada.

Una síntesis de la política de Profesorado desarrollada por el MEC que recogiera aunque no todos los agravios y desajustes, si los más destacables, podría ser la que sigue:

La vía funcional elegida para estabilizar al profesorado universitario y sobre todo la práctica de las pruebas de acceso desde la Idoneidad a los actuales concursos están en contraposición con una visión de actividad creadora por parte de los nuevos funcionarios, que desde ese punto de vista poco se van a diferenciar de los anteriores a la LRU.

El olvido de los derechos laborales más elementales con el estamento de los PNF durante más de 5 años completa el panorama de la llamada política de transformación del profesorado.

La falsa política de "calidad" del MEC es en suma el resultado de la falta de compromiso presupuestario para la dotación de plantillas adecuadas para el ejercicio de la docencia universitaria (vinculada a una actividad permanente de I +D).

Un proyecto de alternativa de carrera docente, totalmente abierto a la discusión, se adjunta con esta documentación.

7. El Consejo de Universidades al que la LRU dedica por completo el título III, es el auténtico Tribunal Supremo que decide y sentencia todo sobre materia de enseñanza e investigación en la Universidad, pretende ser un órgano más dinámico y más amplio que se predecesó el "Consejo de Rectores", sin conseguirlo. Es un órgano cerrado en la Universidad en la práctica, que sigue aislando a la Universidad del tejido social, manteniendo una concepción elitista y cientifista de lo que debe ser la Universidad. Se podría señalar que la única diferencia entre el nuevo y viejo órgano rector de la educación superior es el del número de personas que lo componen.

Siguen estando los rectores a los que acompañan además de los representantes del Gobierno central y los consejeros de educación de las comunidades que tengan transferidos las competencias en materia universitaria, quince personas de reconocido prestigio en los ámbitos de la docencia e investigación universitaria que son nombrados cinco por el Gobierno, cinco por el Parlamento y cinco por el Senado. De esta composición se deduce que es un órgano únicamente de representación institucional del que están ausentes los elementos más dinámicos de la sociedad.

En el Consejo de Universidades tiene que concebirse, como el órgano de participación social en la planificación y desarrollo de la Universidad. En él, además de los rectores, debieran estar los presidentes de los consejos sociales, los Sindicatos más representativos y las organizaciones de estudiantes que hayan demostrado tener incidencia en el conjunto del alumnado.

PANORAMA ESPAÑOL EN EL QUE SE GESTA LA LRU.

A finales de 1982, España puede definirse como un país capitalista semi-periférico de desarrollo medio y características específicas derivadas de su peculiar situación político-económica.

Los caracteres de la larga lucha anti-franquista han generado una falsa imagen de la sociedad española que de pie a que muchos vean en la lucha por la democracia, el espejismo de la lucha por la transformación profunda y revolucionaria de la sociedad.

Por su parte, las luchas internas de los barones en los gobiernos de la UCD han creado una sensación de inseguridad que alcanza su punto álgido con el golpe del 23-F, al corroborar que el final de la transición aún no se ha alcanzado.

La crisis del sistema industrial se agrava en el caso español por múltiples razones: dependencia tecnológica, estructuras productivas inadecuadas, conservadurismo empresarial, mala gestión de la empresa pública, ausencia de investigación privada y escasez y falta de planificación de la pública, retraso de las estructuras agrarias, etc.

Desde el punto de vista laboral, se arrastra, además, el pesado lastre del desarrollismo franquista de los años 60. En efecto, el crecimiento económico se ha conseguido en un porcentaje significativo a costa de la emigración de la población trabajadora, lo que ha permitido por una parte que las tasas de desempleo se mantengan bajas y por otra, financiar, gracias a las remesas que los emigrantes envían a España, una parte del déficit de comercio exterior. Cuando al inicio de los 70 los países europeos empiezan a acusar la crisis económica que en España no se reconoce como tal hasta 1975, la mano de obra española pierde sus puestos de trabajo en el exterior y se ve obligada a volver.

En esta panorama el PSOE, que durante los gobiernos democráticos anteriores ha mantenido un radicalismo, en ocasiones irresponsable, gana a las masas con su promesa de cambio, el apoyo masivo de la sociedad española que se le entrega casi sin condiciones y desde luego, sin garantías.

El triunfo electoral del PSOE, supone un giro a la derecha de la sociedad española que va a suponer en la práctica el abandono de las alternativas sectoriales que los elementos más creativos de la sociedad habían elaborado entre 1970-75. En la educación se manifiesta por el paso a segundo plano del concepto de escuela pública y del abandono de los proyectos de Universidad que se venían elaborando en las distintas universidades concebidas desde la perspectiva del desarrollo del funcionamiento autónomo de las Universidades. Las Universidades con mayor tradición de lucha de hecho venían funcionando con cuotas de autonomía en algunos terrenos bastante aceptables.

LRU que se aprueba en un contexto en el que la crisis económica motivada por la aparición de las nuevas tecnologías, tiene en España una especial incidencia que hace que sea el país industrializado con mayor tasa de paro, no aparece por generación espontánea, es una consecuencia del continuo pulso entre los sectores más conservadores de la sociedad en general y de la Universidad en particular en el que el PSOE quiere ejercer de árbitro sobre la base de ceder a las presiones más corporativas. En este breve análisis del contexto social en el que las Cortes aprueban el nuevo ordenamiento de la Universidad no puede faltar un ligero análisis histórico de la evolución de la vida universitaria en los últimos 50 años. Comenzaremos por considerar la Ley de Ordenación Universitaria de 29 de Julio de 1943, mediante la que el nuevo régimen trata de fascistizar la Universidad napoleónica, eliminando todos los aspectos liberadores y progresistas que en la década de los 30 se introducen en la Universidad española. Esta ley, como todas las leyes fascistas, es una ley ambiciosa que pretende una Universidad desde la perspectiva de

España como país imperial, portador de una serie de valores éticos y morales acorde con la ideología vencedora, su esquema basado en la autosuficiencia de España, presente proporcionan los elementos culturales científicos y tecnológicos para el desarrollo industrial de España; la estrechez de sus planteamientos ideológicos, la sumisión a la ideología nacional-sindicalista hacen que en la práctica esta ley no consiga otra cosa que la consolidación en la docencia universitaria de los vencedores que en muchos casos no tenían otros méritos científicos que los de las batallas de la guerra civil en las que han intervenido.

En la década de los 50, la necesidad del Régimen de abrirse al mundo, hizo participar en los equipos de Gobierno, ministros conservadores de ideología democristiana que pretenden introducir elementos correctores en la vía económica y social del país, así como en la educación. Por otra parte la fascistación de la Universidad no se ha conseguido, en 1956 se produce la primera gran protesta universitaria, iniciándose ese año el proceso de alejamiento de la Universidad con el régimen que en la década de los 60 ya no es de alejamiento, sino de total oposición (este coincide con el gran crecimiento de la economía española).

El fracaso de la economía, basado en la autarquía, lleva al General Franco a prescindir de los equipos falangistas del Gobierno, da paso al OPUS y está introducido con bastante profundidad en la vida económica, así como en la universitaria: en 1959, año del relevo del equipo falangista por el OPUS, la quiebra de todo el sistema económico social montado al acabar la guerra civil, el plan de estabilización impuesto por la tecnocracia opusdeísta, lleva al paro a miles de trabajadores que no encuentran otra salida que la emigración a la Europa que se desarrolla, la emigración de los trabajadores no solamente resuelve el problema del paro, también las remesas de divisas que los emigrantes mandan, sirven para iniciar el proceso de desarrollo, nos abrimos a la iniciativa extranjera, aumenta el turismo, crece indiscriminadamente la economía con un gran desarrollo sobre todo en el sector de la construcción y turismo, las necesidades de mano de obra con mayor cualificación, se hacen patentes, no solamente hacen falta obreros cualificados, la incipiente industrialización exige técnicos de todos los niveles, lo que supone la necesidad de abrir la universidad a capas sociales que hasta el presente no han accedido a ella, para lo que hay que eliminar barreras que lo impidan, se elimina el ingreso en las escuelas de ingeniería, con la simple aprobación del preuniversitario se accede a las facultades y las tasas académicas son prácticamente gratuitas y se intentan hacer los primeros planes de estudios universitarios más acordes con las necesidades económicas y se estimula el estudio de las carreras técnicas y de ciencias.

El acceso a la Universidad de mayor número de jóvenes, aunque no incrementa el porcentaje de hijos de obrero sí lo hace en términos absolutos a la vez que el número de alumnos procedentes de clases medias que antes no tenían acceso a la Universidad también aumenta considerablemente. Ello supone una súper-utilización de las instalaciones, provocando un hacinamiento en las aulas que, junto a la obsolescencia de los planes de estudio y la ineficacia de muchos profesores, crea las condiciones idóneas para la protesta estudiantil, apareciendo en la Universidad ideas nuevas; disconformidad con las cátedras vitalicias, con la sindicación obligatoria, con la falta de libertades, con la ineficacia de la Enseñanza.

Podíamos caracterizar la década de los 60 como la quiebra total y absoluta de todo el sistema educativo español. El OPUS gobernante, es consciente de ello y busca respuesta al caos en que se encuentra la Enseñanza en España en todos los niveles, respuesta tecnocrática que únicamente busca, sin perder el contenido de fondo conservador que desde su concepción la educación, la adecuación del sistema al estado de desarrollo productivo del país. Esta respuesta previa publicación del libro blanco de la educación en España, es la ley 14/1970 de 4 de Agosto, General de Educación y financiación de las reformas educativas. Ley en muchos aspectos progresista en la que se contempla aspectos como la contratación laboral, pero que al no desarrollar los aspectos financieros en la práctica no consigue ninguno de sus objetivos.

Refiriéndonos a la Universidad esta Ley le dedica los artículos del 30 al 39, del 101 al 106, del 125 al 132, en ellos se introducen ya aspectos que se contemplan en la LRU, como la introducción de los ciclos en la Universidad y la posibilidad de la creación de Departamentos, la falta de un desarrollo posterior a lo contemplado en la Ley de Educación en materia de Universidad, crea un vacío legislativo que permite desarrollar iniciativas de democratización y autonomía universitaria a lo largo de la década de 1970-1980 que tienen como consecuencia la implantación en la Universidad de una conciencia de la autonomía de la Universidad como elemento de avance hacia una nueva ordenación de la Educación superior en desarrollo de la investigación en la ciencia. En este contexto, tras la muerte del dictador, los dos primeros gobiernos democráticos elaboran proyectos de autonomía universitaria que, sin ser lo que los partidos anti-franquistas habían elaborado, suponían un

avance sobre lo legislado. Reconocían de hecho la autonomía universitaria y la posibilidad de relaciones contractuales no necesariamente funcionariales. Estamos hablando, por supuesto, de la Ley "Seara". La llegada del PSOE al poder, en vez de retomar la reforma universitaria desde la perspectiva de las alternativas democráticas, cediendo a presiones corporativas, lo hace desde la ley de educación, siendo en la práctica una adecuación al momento social de 1984 de sus principios tecnocráticos que ya el OPUS introduce en 1970.

Antes de aprobarse la Ley General de Educación, en la Universidad se ha producido un hecho importante, se crea la primera Universidad nueva después de la guerra. Dto. Ley 5/1968 crea la Universidad Autónoma de Madrid. Esta Universidad nace como una Universidad de élite, alejada de la problemática político-social en la que vive el mundo universitario español en ese momento, donde van a estudiar las clases dominantes, es la respuesta clasista a la democratización de la Universidad. A esta Universidad sigue la creación de otras (con las mismas características en Barcelona y Valencia). La demanda de estudios superiores es tan grande que muy pronto se masifican y sus problemas son los mismos que los del resto de las Universidades. El crecimiento de centros universitarios continúa sin cubrir la demanda de puestos para el estudio de la Universidad. La respuesta que la clase dominante da a la situación de mala calidad en la formación superior es la de formar a sus cuadros dirigentes en el extranjero, situación en vías de extenderse en el presente.

Hoy, cuando el PSOE ha optado por una simple adecuación de la Ley de Educación al momento social que vivimos, cuando las demandas de nuevas tecnologías exigen demanda de nuevos titulados y nuevos planes de estudio, hemos de señalar que LRU no es la solución progresista a la Universidad.

ÍNDICE LEGISLATIVO

1. Ley Orgánica 11/ 1983, de 25 de Agosto, de reforma Universitaria (LRU).
2. Ley 5/1985, de 21 de Marzo, del Consejo Social de Universidades.
3. Real Decreto 2360/1984 de 12 de Diciembre sobre Departamentos Universitarios.
4. Real Decreto 185/1985 de 23 de Enero, por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de Doctor y otros estudios postgraduados.
5. Real Decreto 898/1985, de 30 de Abril, sobre régimen del Profesorado Universitario.
6. Real Decreto 1200/1986, de 13 de Junio por el que se modifica y completa el Real Decreto 898/1985, de 30 de Abril, sobre régimen del Profesorado Universitario.
7. Real Decreto 989/1986, de 23 de Mayo, sobre retribuciones del Profesorado Universitario. Sentencia número 26/1987 de 27 de Febrero del Tribunal Constitucional. Dictámenes del Servicio Jurídico del Ministerio de Educación y Ciencia.

Con fecha 7 de Octubre de 1986, sobre la dedicación de los ayudantes del artículo 34.1 de la LRU.

Con fecha 6 de Abril de 1987 sobre la interpretación que corresponde realizar del art. 37.4 en relación con el 34.3 de la LRU.

D. Selectividad y gratuidad en la reforma de las enseñanzas universitarias

El presente texto es una aportación al debate de la ponencia sobre la Reforma de las enseñanzas universitarias del 4º Congreso de la F.E.-CC.OO. La Comisión Federal de Universidades propuso una ampliación de la ponencia sobre las cuestiones mencionadas en el título y el Secretariado federal se responsabilizó de su redacción.

1. La selectividad en el acceso a la Universidad.

Sobre este tema, en nuestra Federación viene debatiéndose desde hace bastante tiempo sin que, hasta el presente, nos hayamos definido de forma clara. Quizás la celebración del Congreso Federal sea una buena ocasión para clarificar nuestra posición en un tema que, además de estar en candelerero, tiene una extraordinaria importancia.

Para contribuir al debate previo, se escriben estas líneas:

Lo primero que habría que precisar es que se escriben teniendo en cuenta la situación actual en la que la generalización de la enseñanza básica ha abierto a muchos jóvenes las posibilidades de cursar el bachillerato con éxito y, por tanto, de continuar estudios superiores en la Universidad. Asimismo, esta circunstancia se produce cuando las dificultades para acceder al primer empleo son cada vez crecientes y cuando las oportunidades existentes están más al alcance de aquellos que presentan una mayor titulación en el currículum.

En segundo lugar, también es preciso indicar que no es rechazable en sí misma la idea de que todos los ciudadanos pudieran, si lo desearan, alcanzar una formación de tipo universitario.

Hechas estas precisiones, es hora de analizar algunas de las relaciones que, tanto para pronunciarse a favor o en contra de la selectividad, se vienen manejando.

Una de las ligazones más frecuentemente apuntadas es la de selectividad y calidad de la enseñanza. Para ello, se manejan dos argumentos distintos: uno hace referencia a que con la selectividad se garantiza el acceso de los mejor preparados, y el otro, que no es incompatible con el anterior, hace hincapié en que a través de la selectividad se evita la masificación. En ambos casos se afirma que se garantiza una mejor calidad de la enseñanza.

Desde nuestro punto de vista, los dos argumentos pueden criticarse. El primero porque traslada la responsabilidad de la calidad de la enseñanza de quien la imparte a quien la recibe y así se podría llegar a conclusiones totalmente equivocadas en las que la capacidad de progresar de los alumnos, se confundiera con dotes del profesorado y éstas, a su vez, con las dificultades que los alumnos tuvieran. En cuanto al segundo argumento, el de la masificación, diría que, planteando problemas reales como los puede plantear, capaces de entorpecer una labor docente con un mínimo de condiciones, no se puede resolver a través de la selectividad ya que ello implica que la selección no se hace en función de la capacidad demostrada por los alumnos sino en función de las capacidades físicas de los edificios, del número de profesores que se quieren pagar, etc. y así podríamos encontrarnos que alumnos con progresión académica idéntica pero situados en lugares geográficos distintos, serían desigualmente tratados sin que hubiera **"razones"** para ello.

Este punto nos lleva a examinar otra de las razones que, cuando se habla de esto, frecuentemente aparece. Se trata de lo limitado de los recursos y, por consiguiente, de la cuantía que de los mismos se ha de destinar a la enseñanza en general y a la universitaria en particular. Este aspecto, que según los países puede ser más o menos agudo, se planteará siempre y no sólo referido a los recursos destinados - a la enseñanza. La única salida válida para tal problema, es la democratización creciente del gasto público, única solución para que la misma sociedad que genera los recursos pueda pronunciarse sobre la inversión y distribución de los mismos. Pero no olvidemos que, hoy y aquí, en nuestro país, si nos encontramos con problemas de masificación en la Universidad es porque desde la gestión del gasto público no se tuvo suficientemente en cuenta la anunciada demanda de enseñanza y se consideró más oportuno destinar grandes sumas a la modernización de las fuerzas Armadas o a "salvar" una gran cantidad de bancos, necesidades ambas sentidas por una parte mucho menor de nuestra población. Este problema tiene, como se ve, otros componentes y, por tanto, cabe defender un cambio en la orientación de los recursos para que las limitaciones que pudiera haber, fuesen mínimas. Ni que decir tiene que aquí no cabe el argumento, también muy utilizado, de que destinar hoy más recursos a la Universidad, significa favorecer a las capas sociales con más medios, ya que son los hijos provenientes de estas capas los que mayoritariamente acceden a la misma. El argumento se puede volver contra quien lo utiliza, primero porque la selectividad en las condiciones actuales refuerza ese proceso y segundo, porque la obligación de quienes gobiernan (que a veces son quienes lo dicen), es poner los medios en los anteriores estadios educativos para que esa situación se corrija de forma efectiva.

Hay otra relación muy frecuente aludida cual es aquella que liga la formación recibida en la Universidad y el puesto de trabajo a desempeñar. Así, citándola, muchas personas se convierten en defensores de la selectividad argumentando que al finalizar los estudios no habría puestos de trabajo suficientes (se entiende que de la categoría correspondiente) para los titulados. Independientemente de la concepción limitativa que una argumentación así supone respecto de la Universidad, hay que decir que en un sistema como el nuestro, de "economía de mercado", la correlación que, desde el argumento que se maneja, se desea, no existe ni ha existido nunca (El caso de medicina es aleccionador ya que, siendo las facultades de medicina las más selectivas desde hace tiempo, el volumen de médicos en paro no ha hecho más que aumentar) y si se nos apura, tampoco se busca, como lo pone de manifiesto el alto grado de sustitución entre los empleados con graduación universitaria. A ello se podría añadir la valoración de ciertos rasgos, como la autoconfianza, la iniciativa o la capacidad para asimilar información, características éstas que no están previstas en los efectos derivados de aprobar exámenes, etc. y que forman parte del llamado "currículum oculto".

Aquí conviene, además, tener en cuenta que, dada la situación que en nuestro país se vive, en la que las tasas de desempleo son muy elevadas, pero que son notablemente menores para los titulados universitarios, surgen dos aspectos que se contraponen a la selectividad: uno consiste en que los hechos, hoy por hoy, demuestran que con esa titulación es menos difícil encontrar un empleo, luego no debe obstaculizarse más de lo que ya le es propio, su consecución. El otro deviene de que, ante la falta de perspectivas laborales para los jóvenes que acaban el bachillerato, muchos deciden adquirir una formación universitaria simplemente para no quedarse sin hacer nada. Aquí, la sociedad debe pronunciarse sobre lo que quiere y poner los medios adecuados a la solución que se escoja.

Relacionado con los puestos de trabajo, está el problema de algunas titulaciones de gran trascendencia social y que son mayoritariamente requeridas por el Estado para los

servicios que bajo la titularidad del mismo se prestan a la sociedad en su conjunto. Tal es el caso de medicina o de la formación del profesorado. Aquí hay que decir que las necesidades que el Estado tenga de estas titulaciones, pueden ser objeto de planificación. Ello podría dar pie a que se estudiaran mecanismos distintos de acceso a las respectivas plantillas (superadores de las actuales oposiciones) que permitieran aquel a través de la formación misma, en cuyo caso podrían tenerse en cuenta algunos mecanismos selectivos que operarían no en la entrada a la Universidad, sino algo más posteriormente.

Sobre la base de estos presupuestos resumimos nuestra posición en las siguientes consideraciones y propuestas.

a) La selectividad de carácter clasista tiene lugar a lo largo de todo el sistema educativo en los niveles previos a la enseñanza superior: no escolarización de 0 a 6 años, doble titulación al final de la EGB, doble red y desescolarización posterior, desigualdad de medios en las escuelas, fracaso escolar y falta de una política general de educación compensatoria adecuada a cada nivel y entorno social, etc. etc.

b) Las pruebas académicas selectivas en el acceso a la Universidad, sean de carácter general o propios de una Universidad, Facultad o Escuela o Carrera Universitaria, refuerzan en el contexto de nuestra sociedad, los obstáculos de carácter clasista en el acceso a la enseñanza superior. Lo hacen sobre un alumnado ya muy cribado socialmente en los niveles previos.

c) Las actuales pruebas de selectividad son rechazables, tanto desde el punto de vista anterior, como por no garantizar una evaluación objetiva de los conocimientos y aptitudes de los aspirantes.

d) Toda política de democratización de la enseñanza universitaria, de lucha contra las desigualdades sociales en el acceso a la misma, pasa por eliminar los mecanismos selectivos previos, mencionados en el apartado a). También por dar una alternativa a las actuales pruebas de selectividad.

e) Si tenemos en cuenta la tasa de escolarización universitaria del grupo de edad de 18 a 25 años (23 %, según cifras oficiales, 18 % según nuestros cálculos), ésta es sustancialmente inferior a la existente en la inmensa mayoría de los países de la OCDE (de un 25 % a un 57 %). No se puede hablar de masificación desde un punto de vista social.

Como ejes para una alternativa a la selectividad en el acceso a la enseñanza superior, proponemos:

- Una evaluación continuada en la secundaria terminal. Establecimiento de procedimientos de evaluación externos que garanticen la homogeneidad del proceso de evaluación continuada.
- Servicios de orientación escolar y profesional en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y al final de la misma, conectados estrechamente con los centros y los equipos de evaluación.
- Elaboración y puesta en práctica de un plan general de creación de empleo y de inserción profesional de los jóvenes que terminan los estudios secundarios, descentralizado, con organismos públicos de gestión en los que participen los sectores sociales y educativos y sus organizaciones representativas. Dicho plan incluiría los correspondientes programas de formación ocupacional.

2. Gratuidad. Política de Tasas y Becas

Uno de los argumentos más insistentemente esgrimidos desde las esferas oficiales contra la gratuidad de las enseñanzas universitarias es aquel que puede resumirse así: "Dada la composición social del alumnado, la gratuidad favorece mayoritariamente a los estudiantes procedentes de los sectores sociales económicamente más favorecidos, luego no es socialmente justa". A continuación, se plantean las virtudes de una política de discriminación positiva basada en elevar las tasas que pagarían solo los económicamente pudientes (después de las movilizaciones estudiantiles los responsables educativos sólo hablan de mantenerlas en sus niveles actuales) y ampliar el número y cuantía de las becas para los estudiantes procedentes de familias de renta baja y media-baja.

Frente a esta línea argumental hay que hacer las siguientes consideraciones críticas:

La "injusticia de la gratuidad" proviene, en todo caso, de la existencia de un sistema fiscal injusto como es el caso del español. Con un sistema fiscal auténticamente progresivo (tanto desde el punto de vista jurídico, como de aquél que se refiere a la amplitud del fraude fiscal) los estudiantes procedentes de las clases y grupos sociales más favorecidos, pagarían a través de los impuestos directos la gratuidad de "sus" estudios universitarios y contribuirían a financiar los de otros grupos sociales de menor renta. La misma consideración puede tener al respecto, la enseñanza universitaria, que otros servicios públicos.

No podemos dejar de constatar aquí que, después de cinco años de Gobierno del PSOE, el sistema fiscal español es globalmente más regresivo que antes.

Por otra parte, alguna de las lacras de nuestro sistema fiscal influye poderosamente en la política de becas. El factor determinante para su concesión es la declaración de renta. Cuando la media de las rentas declaradas por los trabajadores asalariados es sustancialmente superior a la de los empresarios y profesionales liberales ¿qué objetividad existe en la concesión de becas?

El porcentaje de becarios sobre el total de estudiantes universitarios (no alcanza un 20 %) es en España muy inferior al de la inmensa mayoría de los países de la CE y la OCDE. Lo mismo podemos decir de la cuantía de las becas que en su mayoría van muy poco más allá de cubrir los gastos de una matriculación. Los incrementos de la partida presupuestaria de becas porcentualmente importantes en los últimos cuatro años, sólo pueden valorarse en sus justos términos, haciendo referencia a la ridícula base de partida inicial.

Una política de becas socialmente progresista tendría que ir ligada a una política de educación compensatoria, de discriminación positiva, practicada a lo largo de los niveles educativos anteriores y especialmente a partir de la finalización de la enseñanza obligatoria y mantenida desde el acceso a la enseñanza superior. Requeriría no sólo un aumento sustancial del número de becarios (hasta alcanzar porcentajes comprendidos entre el 60 % y el 80 %), sino también que para los estudiantes de plenos renta, la beca incluyera una compensación económica por las retribuciones dejadas de percibir por no trabajar. En el caso de los estudiantes que tuvieran que cambiar de lugar de residencia, la beca tendría que cubrir los gastos de alojamiento y manutención. Cuando se produjeran largos desplazamientos al centro de estudios, cubrir los de transporte.

Es decir, una política de becas socialmente justa requeriría multiplicar los presupuestos actuales dedicados a ella: Por supuesto, que la implantación de la gratuidad en la enseñanza universitaria, también requeriría una política de becas que cubriera los factores mencionados en el párrafo anterior.

Henos procurado hacer un planteamiento abierto de la cuestión para que el Congreso decida. Cualquiera de las dos opciones posibles, requiere modificaciones de la política gubernamental, de la educativa y de la presupuestaria y fiscal. Las resumirnos así: a) Gratuidad de la enseñanza universitaria. Financiación global mediante un sistema fiscal progresivo. Política de becas compensatoria.

b) Mantenimiento de las tasas en sus niveles actuales (en su caso, como variante de esta opción, aumento de las mismas). Aplicación de una política de becas compensatoria, a una mayoría de la población estudiantil.