
EDUCACIÓN Y REALIDAD SOCIAL

TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA Y REFORMA UNIVERSITARIA EN LA ESPAÑA DE LOS OCHENTAS

Marielos Aguilar Hernández*

RESUMEN

Este artículo analiza los aspectos que se conjugaron en el proceso de reforma de las universidades españolas durante los últimos años setentas y primeros ochentas, período que coincide, precisamente, con la transición española hacia la democratización política y la modernización económica. Se analizan, además, las razones que pueden explicar el carácter tardío de esa reforma y, por último, se recogen las principales críticas que hoy enfrenta la educación superior en dicho país.

ABSTRACT

This article analyses the aspects conjugated in the process of the reform of the Spanish universities during the late 60's and first 80's, period that primarily coincides with the Spanish transition to the political democratization and economic modernization. In addition, it is analyzed the reasons which may explain the late character of this reform and, lately, it is grouped the main critics that the Superior education of this country faces today.

INTRODUCCIÓN

El tema de la reforma universitaria ha sido una constante en la vida de la sociedad española de las tres últimas décadas. Durante los años setentas, mientras ocurría la transición de la dictadura franquista hacia la democracia, la discusión sobre los cambios que debían introducirse en el sistema educativo

y, particularmente, en la educación superior, ocupó un lugar de primer orden. Por ello, mereció especial atención tanto de quienes se iban del poder del Estado, como de los que se proponían asumir la faena de poner al día las estructuras sociales y políticas de una España que, con respecto al resto de Europa, exhibía gran retraso económico, científico y tecnológico.

* El presente artículo es producto de una investigación más vasta sobre el tema de "La reforma universitaria en las universidades contemporá-

neas", realizada por la autora durante la pasantía doctoral llevada a cabo en el primer semestre del 2 000, en la Universidad de Salamanca, España.

El año 1978 marcó un hito en la vida de las universidades españolas y, consecuentemente, en la vida del país, al quedar incorporado por primera vez en la constitución política el principio de la autonomía universitaria.

Luego de los dos procesos electorales —en 1977 y en 1982— que contribuyeron decididamente a consolidar la transición de España hacia la vida democrática, la nueva situación política creó un clima propicio para que se abriera un debate más vasto y profundo sobre el destino de las universidades, debate que remató en 1983 con la llamada *Ley de Reforma Universitaria (LRU)*. Esta ley vino a acelerar notablemente el paso de las tradicionales universidades españolas hacia un modelo más moderno y democrático, es decir, hacia uno que garantizara el cumplimiento de una doble misión: abrir la enseñanza superior a sectores cada vez más amplios de la población y, al mismo tiempo, contribuir a la superación del retraso general que revelaba España, en especial, en materia de ciencia y tecnología.

Se imponía, ante todo, para llevar a feliz término esa doble misión, que se modernizaran las propias universidades: sus estructuras, sus formas de gobierno, sus políticas de selección estudiantil, de contratación y promoción del personal académico y administrativo, de reforma curricular, etc. Estas reformas deberían, además, preparar aquellos profesionales e intelectuales encargados de contribuir a la integración económica de España dentro de la Comunidad Europea, proceso que se ha acelerado durante los últimos tiempos.

Aunque en la actualidad algunos sectores de la sociedad española hacen serios cuestionamientos a la *Ley de Reforma Universitaria* de 1983, dados los problemas irresueltos de la educación universitaria y la gran fuerza cobrada por las tendencias neoconservadoras en los campos económico, político e ideológico, lo cierto es que su aporte ha sido indiscutible para la modernización y la democratización de la enseñanza superior de ese país.

Por la importancia que reviste para la historia de las universidades contemporá-

neas, dedicamos estas páginas al análisis de dicha reforma, la cual no estuvo exenta de grandes conflictos y desafíos, como han sido casi todas las experiencias de cambio a lo largo de la historia de las instituciones universitarias.

1. LOS PRIMEROS ATISBOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA

Las transformaciones ocurridas en la enseñanza superior española durante los años ochentas, se gestaron a lo largo de un período de unos quince años. España, como otros países de Europa y del mundo, experimentó entre 1968 y comienzos de los años setentas, una importante agitación política en el seno de las universidades, en demanda de la democratización de la educación superior y, particularmente, de su puesta al día en los campos de la docencia y la investigación. Tales demandas se encontraban indudablemente impregnadas del ambiente de rechazo a la dictadura franquista y de clamor por la libertad que privaba en aquella época.

Como base material de todas aquellas demandas se encontraba la necesidad de adecuar la educación superior a los cambios que por entonces se producían en la economía del país y, principalmente, poner ésta a tono con el desarrollo científico y tecnológico que tenía lugar en el mundo de los años sesentas.

Uno de los antecedentes de la reforma universitaria plasmada en los años ochentas fue la *Ley General de Educación de 1970*, impulsada desde el Ministerio de Educación durante los últimos años del franquismo. Esta ley puso fin a una anterior llamada *Ley de Ordenación de la Universidad (LOE)* de 1943, que le permitió al Estado franquista intervenir en todos los ámbitos de la vida de las universidades españolas, luego de la experiencia republicana de la sociedad española en el transcurso de la década del treinta.

Como resultado de aquella fuerte intervención de las universidades, se consolidó un modelo universitario que algunos han denominado de *servicio al Régimen*, es decir,

de aquel en donde los principios rectores de la vida universitaria giraban alrededor de los "ideales de la Falange, inspirador del Estado" (Velasco, 1998: 45).

En este sentido, la *Ley General de Educación de 1970* significó un cierto viraje pues, a pesar de prevalecer el franquismo, comenzaban a asomar ciertas tendencias modernizantes en la concepción del rol de la educación, como un elemento necesario para el desarrollo de la sociedad. Dadas las grandes presiones sociales y políticas de la época, poco a poco comenzaron a ser atendidas las demandas de la juventud española, con respecto a la ampliación de sus oportunidades educativas.

En cuanto a la educación superior, esta ley señalaba algunos de los problemas más apremiantes de aquel momento: la falta de cupos en las universidades para atender el gran crecimiento de la demanda de matrícula por parte de los jóvenes, incluyendo a las mujeres; la apertura a sectores sociales menos favorecidos, tanto de las áreas rurales como urbanas; la desventajosa situación de los ayudantes y encargados de cursos frente al poder concentrado en manos de una minoría de catedráticos; la centralización y burocratización de la administración universitaria, el predominio de las llamadas carreras tradicionales, la debilidad pedagógica de la enseñanza universitaria y la escasa investigación científica.

Durante los años setentas se dieron algunos cambios en la educación superior española, por ejemplo, se crearon nuevas universidades y se incorporaron dentro de las ya existentes otros centros de enseñanza superior, como las escuelas técnicas y las profesionales. Además, se dio un incremento importante en el número de las universidades, pues éstas pasaron de doce, que eran las que existían en 1968, a treinta en 1980. Esto significó que de un total de 176 000 estudiantes de educación superior que habían en 1968 se pasara a 692 000 en 1982 (Sánchez, 1996: 134, 135).

En consecuencia, lo que se estaba gestando en aquel momento era el paso de una

universidad tradicional y elitista, adaptada a la dictadura, a una más crítica de su entorno socio político, ávida de autonomía institucional, de una verdadera democratización de sus políticas de admisión estudiantil y de contratación estable de su personal académico y administrativo. En este sentido, puede decirse que durante la década del setenta las universidades se encaminaron hacia una concepción más clara de su misión social, lo cual fue posible, en buena medida, por los cambios socio-políticos que por entonces se abrían paso en una España agobiada por casi cuarenta años de dictadura franquista.

Varios fueron los obstáculos que impidieron la modernización de las universidades durante la década del setenta. Uno de ellos fue, sin duda, la falta de recursos presupuestarios, pues la aprobación de la *Ley General de Educación de 1970*, por ejemplo, no contó con los mecanismos institucionales que permitieran garantizar la financiación de la reforma educativa en ciernes. El gobierno de Franco, en lugar de aumentar la inversión estatal en educación durante los primeros años en que tuvo lugar tal iniciativa reformista, lo contrajo, con lo cual, en buena parte, se frustraron aquellos primeros intentos de reforma educativa (Sánchez, 1996: 136).

Ahora bien, la verdad es que la *Ley General de Educación de 1970* resultaba bastante contradictoria con su entorno. No dejaba de ser excepcional que en el marco de una larga dictadura se pretendiera modernizar y democratizar el sistema educativo. En verdad, más que reformar este sistema, lo que se pretendió fue darle un poco de oxígeno al régimen, bastante asediado por un movimiento de protesta que se ensanchaba cada vez más, acentuando su creciente tendencia al aislamiento.

Pero a comienzos de los setentas aún faltaba mucho trecho por recorrer, pues se necesitaba un ambiente político más propicio para que la reforma avanzara con pasos firmes y audaces.

Esos pasos comenzaron a darse de manera segura a partir de agosto de 1979, cuando se dio a conocer en el Parlamento

español el primer proyecto de la llamada *Ley de Autonomía Universitaria (LAU)*. Dicho proyecto inauguró un período durante el cual el tema de la reforma universitaria se convirtió en uno de los más polémicos del país. A partir de ese momento, y hasta la promulgación de la reforma en 1983, se elaboraron alrededor de cuatro versiones de ese proyecto. Tal proceso conllevó también una serie de tropiezos políticos en el seno del gobierno español, pues en ese lapso transitaron tres ministros de educación sin que se lograra el consenso requerido para plasmar la ansiada reforma de la educación superior.

El primer proyecto de la *Ley de Autonomía Universitaria (LAU)* proponía un cambio sustancial en la idea misma de la universidad. Pretendía convertirla en una institución de servicio para toda la sociedad, dejando de ser patrimonio exclusivo de la comunidad académica. Así, la universidad pasaba a constituir un servicio público vital para el desarrollo social. Además, la vida universitaria se regiría por el principio de la *autonomía* y por los criterios de *rendimiento* y *responsabilidad*, entendido el primero como la buena administración de los recursos y, el segundo, como la aplicación efectiva de la igualdad de oportunidades.

Ese nuevo concepto de universidad, sin embargo, padeció desde el comienzo de grandes ambigüedades, lo que a la postre hizo que los diversos proyectos de ley de reforma universitaria ensayados entre 1978 y 1982 fueran abortados por la acción de distintos sectores universitarios, en especial, por los profesores contratados, o interinos, y el movimiento estudiantil. Algunas de las críticas que recibieron las primeras versiones del proyecto de autonomía giraban en torno a contradicciones como las siguientes: se proponía la idea de educación superior como un servicio público, pero, a la vez, se abrían las puertas para la creación de instituciones privadas con subvenciones estatales; la autonomía universitaria se limitaba en la práctica por el papel preponderante que se le asignaba al Consejo de Universidades –instancia

que la vinculaba directamente con el gobierno– principalmente en asuntos relacionados con los planes de estudio, las dotaciones económicas y otros aspectos de carácter estatutario. Por otra parte, la democracia interna de las instituciones no se ampliaba suficientemente, pues se mantenía el papel preponderante de los catedráticos por encima del resto del profesorado, sobre todo en cuanto al nombramiento de rectores, decanos y directores de departamentos. Además, no se proponía una solución de fondo al problema del profesorado interino, que para entonces constituía el 80% del profesorado universitario de todo el país (Sánchez, 1996: 164).

El largo camino recorrido por la *Ley de Autonomía Universitaria (LAU)* terminó en 1982 con el retiro del Parlamento del citado proyecto, pues la falta de consenso entre los diversos sectores parlamentarios obligó al gobierno de la Unidad del Centro Democrático (UCD) a tomar esa medida. Sería el gobierno socialista de Felipe González el que se encargaría, un año después, de plasmar la histórica reforma de las universidades españolas.

2. LA LEY DE REFORMA UNIVERSITARIA DE 1983 (LRU)

Como se ha señalado, tras la desaparición de la dictadura franquista y el retorno a la vida democrática, en 1978, en la nueva Constitución Política, se plasmó, por vez primera en la historia de la educación superior española, el principio de la *autonomía universitaria*. Ésta fue concebida, entonces, como

“... el poder de autodisposición que, dentro de un marco jurídico condicionante y de las competencias que correspondan a los poderes públicos para servir a los intereses generales, ha de reconocerse a las Universidades en tanto que exigencia derivada de los fines o intereses propios que la universidad encarna” (Souvirón, 1998: 58).

Sobre este fundamento se impulsaron los cambios contemplados en la Ley de Reforma Universitaria (LRU). Ésta trató de enfrentar dos grandes retos: la gran demanda de matrícula y la inminente necesidad de incorporar a las universidades dentro de la dinámica de la integración europea.

En su preámbulo, la ley le asignaba a las universidades sus principales funciones: promover el desarrollo científico del país, formar los profesionales necesarios para impulsar el desarrollo económico y social y fomentar la extensión de la cultura a los más amplios sectores (LRU: 21).

Entre las condiciones políticas, materiales y humanas, de que prácticamente carecían las universidades desde que llegó Franco al poder, la libertad académica, el autogobierno y la libertad para seleccionar y promover al profesorado, llegaron a ser condiciones imprescindibles para hacer una realidad aquella ansiada reforma.

Tales condiciones se complementaban con otra, la de hacer efectivo el principio de la igualdad de oportunidades, es decir, el derecho de todos los españoles a cursar una carrera universitaria si tienen condiciones para ello.

Consecuente con lo anterior, dicha ley concebía a la educación superior como un servicio público. En otras palabras, pretendía dejar atrás aquella universidad tradicional donde sus estudiantes no gozaban de un derecho sino, más bien, de un privilegio.

Puede decirse que la LRU vino a organizar y darle un sentido claro y unificado, tanto al principio de autonomía universitaria enunciado en la Constitución Política de 1978, como a los propósitos de los diversos anteproyectos de la llamada *Ley de Autonomía Universitaria (LAU)*, ampliamente debatida a partir de 1979 dentro y fuera del foro parlamentario.

De los nueve artículos que componen la LRU, destacaremos los que consideramos tienen mayor relevancia.

En cuanto a la nueva estructura de las universidades, esa ley vino a promover un cambio de la mayor importancia al crear los departamentos para rearticular las facultades,

las escuelas técnicas, las escuelas universitarias y los institutos universitarios, con el propósito de reorganizar las diversas disciplinas y campos del saber de una manera más flexible y más coherente e intentar superar la enorme fragmentación disciplinaria heredada de la universidad tradicional, profesionalista, proclive a fomentar la superespecialización. Pero, sobre todo, se quería alentar la comunicación y la investigación entre campos del conocimiento afines, o sea, se pretendía promover la investigación entre equipos formados por integrantes provenientes de las diversas disciplinas. En consecuencia, dicha ley no sólo impulsó la reorganización administrativa de las universidades, sino que trató de promover con la interdisciplinariedad, una nueva concepción en la búsqueda del conocimiento.

Además, la reorganización de la universidad en departamentos también constituyó un duro golpe para la ya explicada hegemonía de las cátedras y sus jefes. No es casual que el proyecto de ley de autonomía universitaria de 1978 contara entre sus principales opositores a un grupo de prestigiosos catedráticos de las universidades tradicionales (Sánchez, 1996: 209).

En realidad, desde 1965 las universidades españolas venían tratando de implementar la organización departamental. En la ley de reforma de 1970 se incorporó ese importante cambio estructural, pero por las razones apuntadas, sólo fue un intento fallido de reformar la educación superior.

La LRU creó dos tipos de órganos colegiados: a) Los encargados de canalizar las relaciones entre las universidades, por una parte, y el Estado y la sociedad por la otra. b) Los encargados del gobierno interno de las universidades.

Dentro de los primeros, debe señalarse al Consejo de Universidades cuya función primordial ha sido la coordinación, la planificación y el asesoramiento de todo el sistema de educación superior. Este órgano se desempeña como enlace entre el Gobierno y las universidades, pues es presidido por el Ministro de Educación y, además, lo integran

los responsables de la enseñanza universitaria en los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas. Igualmente, forman parte de él los rectores de las universidades públicas, más quince miembros nombrados por el Congreso de los Diputados, el Senado y el Gobierno.

También fue creado, para cada universidad, un Consejo Social, el cual, al estar constituido por representantes de diferentes instituciones y organizaciones de su entorno, procura promover la participación de la sociedad en la vida de las universidades y la de éstas en la de la sociedad.

En lo que respecta a su gobierno, la LRU consagró el derecho de las universidades a elaborar sus propios estatutos y constituir diversos órganos colegiados, dentro de los cuales, el Claustro Universitario es el de mayor rango. Éste es el encargado de elegir a los rectores. Los órganos colegiados de facultades y departamentos también eligen a sus autoridades, con la participación de profesores, empleados administrativos y estudiantes.

Otros aspectos importantes de dicha ley se relacionaban con la admisión estudiantil, la cual sería determinada por cada universidad de acuerdo a sus capacidades institucionales, y orientada por los parámetros generales emanados del Consejo de Universidades (art.26).

Los requisitos estipulados en la citada ley para el acceso a las aulas universitarias son dos: uno general, la aprobación del Curso de Orientación Universitaria, y otro específico, la aprobación de la correspondiente prueba de aptitud para ingresar a la carrera preferida.

En cuanto al manejo de los recursos, se estipula la autoderminación de cada una de las universidades. Para ello debía elaborar un presupuesto anual y una programación plurianual con la participación del Consejo Social. El financiamiento público se canaliza a través de los gobiernos de las comunidades autónomas, a lo cual se suman las tasas pagadas por los estudiantes, las subvenciones de instituciones públicas y privadas, la venta de algunos servicios de carácter científico,

técnico o artístico por parte de las universidades a los sectores público o privado, etc.

A las anteriores disposiciones se suman otras de carácter académico, vitales para la modernización de la enseñanza superior. Se trata de la reforma de los planes de estudio y del fomento a la investigación. En cuanto a la primera, la autonomía universitaria vino a flexibilizar mucho las pautas para que cada universidad pudiera adecuar los planes de estudio y modificar los contenidos y los métodos. Esto con el interés de adecuar la formación profesional y la titulación a las exigencias del mercado de trabajo. El Consejo de Universidades es quien avala o no tales modificaciones, pero con la flexibilidad necesaria para no entorpecer la reforma académica de las instituciones.

Para el fomento de la investigación, la ley propuso la creación de institutos universitarios dedicados al trabajo científico, los cuales pueden también poseer carácter interuniversitario con el fin de aprovechar esfuerzos de distintos equipos de investigadores. Un impulso importante para el desempeño de estos institutos es, como antes habíamos mencionado, el derecho que se les otorgó de contratar con entidades públicas o privadas, la venta de trabajos de carácter científico o artístico.

En términos generales, esos fueron los principales logros de la LRU, cuyo valor inicial es incuestionable pues permitió plasmar el nuevo modelo universitario por el que se había trabajado arduamente desde unos tres lustros atrás. Sus alcances y limitaciones posteriores deben evaluarse en el contexto histórico en el que correspondió su puesta en práctica, a lo cual nos referiremos en un apartado posterior.

3. LA PROBLEMÁTICA SITUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. RESPUESTAS DE LA LEY DE REFORMA (LRU)

El tema del profesorado fue uno de los más polémicos dentro del proceso que llevó a la reforma universitaria en la España

de los ochentas. Una de las herencias más controversiales de la llamada universidad tradicional fue el problema de lo que algunos han denominado las *redes de patronaje* (Sánchez, 1996: 73), forma un tanto despectiva, pero bastante precisa, con la que se hace referencia al tipo de relaciones de sometimiento y dependencia establecidas en la vieja universidad entre los profesores con el rango de catedráticos, sus ayudantes y los encargados de curso. En realidad, se trataba de una relación desigual, claramente gremial, entre el *maestro* y el *aprendiz*.

La ausencia de autonomía universitaria propiciaba la permanente intervención del régimen franquista en los menores detalles de la vida institucional. El rector se desempeñaba, básicamente, como delegado del Ministro de Educación dentro de la universidad, y era éste quien determinaba las cátedras que podían ser abiertas, los nombramientos de ayudantes, los encargados de curso y los profesores adjuntos, la apertura de concursos a traslados y de oposiciones, etc.

El catedrático integraba su propio gremio a partir de aquellos estudiantes doctorandos que elegían su misma asignatura para escribir su tesis. De ahí, el siguiente paso era su nombramiento como ayudante y luego como encargado de curso, generalmente por un período de un año. Al doctorarse, si todo marchaba bien, el encargado de curso podía aspirar a ser nombrado profesor adjunto, lo que venía a mejorar sus condiciones pues, en lo sucesivo, sus nombramientos serían cada cuatro años. No obstante, continuaba en una situación desventajosa porque no poseía, aún, el rango de *funcionario público*. Esto ocurría únicamente cuando ascendía a catedrático, convirtiéndose así en un profesor inamovible y vitalicio. En resumen, el único docente con plenos derechos era el catedrático, cuya situación de privilegio en la jerarquía docente le permitía utilizar su capacidad de negociación con el rector para garantizar cierta estabilidad en los puestos de sus subalternos.

La estructura universitaria que sostenía esta hegemonía del cuerpo de catedráticos se erigió a partir de la facultad, que era la

unidad académica vertebral de todo ese andamiaje institucional. La verticalidad característica de este modelo universitario hacía del decano de facultad una figura de mucho peso, que por cierto, debía ser un catedrático nombrado en el puesto por el Ministro de Educación, a propuesta del rector. De esta manera, se cerraba el círculo de poder que mantuvo durante los dos últimos siglos a la universidad española en una situación que no dejaba de ser contradictoria, pues las relaciones entre la universidad y el Estado exhibían un desmedido centralismo, aunque en su seno las relaciones de poder y dominio mantuvieran rasgos de tipo bastante feudal.

En esta perspectiva, no fue fácil la tarea iniciada en los años sesentas para modificar esa grave situación entre los profesores universitarios. Éste era, precisamente, uno de los aspectos que mantenía a la educación superior española en una situación de claro retraso. En América Latina, por ejemplo, la discusión sobre el rol de la universidad en la modernización económica y social de la región había cobrado para entonces cierto impulso, tanto así que desde los años cincuentas y sesentas algunos países de Centro y Suramérica llevaron adelante cambios sustanciales en su modelo universitario (Brunner, 1985 y Tünnermann, 1997). En el caso de Costa Rica, la reforma universitaria se inicia en 1957.

Como antes señalamos, el primer intento por poner en práctica la departamentalización en las universidades españolas en 1965 pretendía, justamente, flexibilizar las relaciones en el seno del profesorado y, particularmente, entre las diversas facultades, pues la excesiva fragmentación entre disciplinas y cátedras estaba minando la verdadera unidad institucional. De esa fecha data, por cierto, la categoría de *profesor agregado*, creada como una plaza de alto rango para darle oportunidad a aquellos docentes adjuntos que aspiraban a consolidarse en su puesto como funcionarios del Estado.

Toda esa situación hizo crisis cuando se aceleró la masificación de las universidades durante los sesentas. La obligada apertura de las aulas a una mayor cantidad de jóvenes

trajo consigo también una enorme demanda de profesores, fenómeno que terminó dando al traste con el gremialismo docente de la universidad tradicional.

En los años setentas, los grandes movimientos huelguísticos de los llamados *profesores no numerarios* (PNNs), en favor de su contrato laboral y otras reivindicaciones sindicales, llegaron a tener grandes repercusiones, incluso a nivel constitucional. Dichos docentes eran aquellos contratados temporalmente en plazas vacantes, o que estaban como interinos en la plaza de algún profesor propietario. Por eso, al aprobarse la ley de autonomía universitaria primero, y la LRU después, una de las constantes en la discusión del cambio universitario fue el tema del profesorado. De esa manera, a partir de 1982 el entonces gobierno socialista de Felipe González, hizo lo propio para resolver la anómala situación de los docentes universitarios, pues, como antes señalamos, en los años setentas el 80% del total de éstos se encontraba en la condición de profesor no numerario (Sánchez, 1996: 164).

Uno de los objetivos de la LRU fue diversificar la jerarquía del cuerpo docente para debilitar, de alguna forma, aquel papel preponderante de los catedráticos dentro de las viejas universidades españolas.

Referirse a los catedráticos de entonces nos conduce a un tema harto complejo, pues apunta, justamente, al ejercicio del poder dentro de las universidades. Un notable universitario español resumía bastante bien, a comienzos de los ochentas, la situación privilegiada de los tradicionales catedráticos. Decía:

“Los catedráticos de Universidad han sido durante más de cien años el espejo de la sociedad española: han dominado la Ciencia y la Cultura, y también, en buena parte, las instituciones políticas. Ser catedrático era el objetivo de la juventud, porque con tal título se abrían las puertas de un sacerdocio laico, gratificante por sí mismo, e indirectamente las del dinero y del poder. La cátedra garantizaba prestigio social, es-

tabilidad económica y libertad intelectual; desde ella podía servirse lucrativamente al Gobierno o combatirlo, en su caso, con muy poco riesgo, al amparo de una envidiable inmunidad fáctica. De aquí el atractivo individual y colectivo que ejercía sobre personas y grupos. Porque si los jóvenes, altruistas o venales, han querido siempre ser catedráticos, las asociaciones y partidos jamás han desperdiciado la oportunidad de colocar a sus hombres en la Universidad, para controlar desde ella a la juventud” (Nieto, 1984: 119).

Si partimos de lo anterior, no es difícil suponer la dificultad que enfrentaron los reformistas universitarios españoles para tratar de variar las ventajosas condiciones de aquella élite académica.

Para tratar de cambiar semejante situación, el profesorado fue reestructurado en cuatro cuerpos, o categorías básicas:

“los catedráticos de universidad, los titulares de Universidad, los catedráticos de las escuelas universitarias y los titulares de las escuelas universitarias”.

Con excepción de los titulares de escuelas universitarias, todos los demás requerían el doctorado para aspirar a su consolidación como tales, o a su promoción a una categoría superior.

También se establecieron otras categorías docentes para aquellos contratados temporalmente, entre ellas, la de los llamados profesores asociados. Estos deberían ser profesionales destacados en el ejercicio de su profesión fuera de la universidad, dispuestos a prestar sus servicios docentes a tiempo parcial. También se crearon la categoría de profesor visitante para profesores nacionales y extranjeros, la de profesor emérito y la de ayudante. Ésta última, con el fin de favorecer a aquellos jóvenes que querían complementar su formación metodológica en los campos de la docencia y la investigación.

Como solución a la precariedad laboral de los numerosos PNNs, la LRU de 1983 incorporó una disposición transitoria que autorizaba a las universidades a contratar a todo el personal docente e investigador que, con anterioridad a la entrada en vigor de dicha ley, se encontrara prestando servicios como docente (art.9). Dicha disposición otorgaba un período de cuatro años para que quienes tuvieran estudios doctorales pendientes pudieran concluirlos y participar en futuras oposiciones.

En aquel momento, tales medidas vinieron a resolver, en buena parte, el problema de los llamados profesores NNs, pues, al menos el 65% de ellos llegaron integrarse a los diferentes cuerpos numerarios (Sánchez, 1996: 340). Las consecuencias de esta integración masiva de docentes universitarios como propietarios ha tenido algunas consecuencias que abordaremos en el siguiente apartado.

Lo más importante de todo esto fue la sustancial modificación experimentada, a partir de la puesta en práctica de la autonomía universitaria, en cuanto al procedimiento de selección de los docentes. Aunque la injerencia del Ministerio de Educación en esa selección no se agotó definitivamente con la LRU, su influencia llegó a ser mucho menor. En adelante, las comisiones encargadas de evaluar a los candidatos en las oposiciones tendrían dos de sus miembros nombrados por la universidad correspondiente. Los otros tres serían designados por el Consejo de Universidades, que en realidad ha sido la correa de transmisión entre el Estado y el sistema de educación superior. En consecuencia, si bien el ejercicio de la autonomía en este ámbito, como en otros de las universidades españolas, no ha sido total, el salto cualitativo entre los procedimientos de selección y composición del profesorado de la universidad tradicional y los de la universidad moderna es indiscutible.

Por último, es importante observar en el modelo universitario resultante de la LRU un importante esfuerzo para hacer de la plantilla del profesorado un equipo sólido de profesores de tiempo completo. Este rasgo, que ha caracterizado a la mayoría de las llamadas

universidades modernas de la segunda mitad del siglo XX en Europa y América Latina, es hoy objeto de interesantes polémicas que trataremos de recoger en el apartado siguiente.

4. ALGUNAS DEBILIDADES DE LA REFORMA UNIVERSITARIA ESPAÑOLA

a. La extemporaneidad de la reforma

En la abundante bibliografía que ha sido publicada en España en los últimos años sobre el tema que nos ocupa, es muy común encontrar una serie de críticas a la reforma universitaria impulsada durante los setentas y los ochentas. Se ha señalado la pérdida de calidad de la enseñanza universitaria, la muy larga duración de las carreras profesionales, la poca eficiencia de los aparatos burocráticos universitarios, la rigidez reglamentaria que afecta el desenvolvimiento laboral y académico del profesorado, la falta de adaptación de la oferta académica a las necesidades del mercado ocupacional y del desarrollo científico y tecnológico, etc.

Sin embargo, aún no hemos encontrado que se haya planteado claramente el tema de la extemporaneidad de dicha reforma. Decimos esto porque, justamente, el problema fundamental de ésta consistió en haber sido pensada para llevarse a cabo en el marco de un Estado benefactor, fuerte, para el que la modernización económica y tecnológica debería ser una tarea fundamentalmente suya.

En el momento en el que se estaba consolidando constitucionalmente la LRU en España, los máximos paradigmas benefactores que habían guiado el gran proyecto económico y social de Occidente, comenzaron a experimentar una profunda crisis que, a la postre, resultó ser irreversible. La contracción económica mundial de finales de los años setentas, que extendió sus secuelas por casi toda la década del ochenta, y el galopante deterioro político del llamado socialismo real, que culminó en 1989 con el significativo derrumbe del muro de Berlín, fueron eventos contemporáneos con los esfuerzos

reformistas de las universidades públicas españolas. De esta manera, los aires liberalizadores de la economía y de las políticas públicas relacionadas con el bienestar social, que tomaron un gran impulso en aquella década, soplaron con fuerza pero en sentido contrario al rumbo emprendido por la reforma universitaria de este país.

En este sentido, podría decirse que aquella reforma llegó a ser un proceso incompleto, pues el entorno nacional e internacional de los ochentas y noventas se encargó de que los esfuerzos reformistas de las universidades españolas tomaran mayor fuerza, justamente, cuando las nuevas exigencias para contraer el papel del Estado y sus instituciones, comenzaban a cobrar un gran impulso a nivel mundial. Semejantes contradicciones, a nuestro juicio, convirtieron en tardíos tan notables esfuerzos. Quizá lo anterior se pueda apreciar mejor particularizando ciertos aspectos. Veamos.

En el documento *La Reforma Universitaria Española. Evaluación e informe*, elaborado en 1987 por The International Council for Educational Development (ICED) por encargo del Ministerio de Educación, se señalaba que, por ejemplo, en materia económica, era preocupante el descenso en el crecimiento económico de España, al igual que ocurría en otros países de la OCDE. Asimismo, hacía notar el desmedido aumento de la inflación monetaria, pues entre 1980 y 1985 se había incrementado en un 12,6%. A ello se sumaba el crecimiento del desempleo general, cuya cifra giraba alrededor de un 20%. Este problema era mucho más grave para los jóvenes, de los cuales el 50% padecía de las secuelas del paro forzoso (ICED, 1987: 21).

A lo anterior se sumaban algunas repercusiones no deseadas de la democratización de la enseñanza universitaria. Ésta, entendida por entonces no sólo como el derecho de todos aquellos con capacidades intelectuales para acceder a la educación superior, sino también, como el derecho de los estudiantes de llevar adelante la carrera que desearan, llevó, muchas veces, a ignorar las señales emitidas por el mercado ocupacional.

Mientras tanto, el número de estudiantes universitarios seguía creciendo. Así, por ejemplo, entre 1980 y 1985 esa cifra pasó de 649 098 a 855 123 estudiantes (ICED, 1987: 29).

Un dato interesante relacionado con lo anterior es el siguiente. Entre 1983 y 1984, el 59% de los estudiantes matriculados en las universidades españolas concurría a las facultades de Filosofía y Letras, Derecho y Ciencias Económicas, algo muy parecido a lo ocurrido décadas atrás (ICED, 1987: 34), pese a que ya se iba haciendo cada vez más ostensible la necesidad de formar en campos como la informática, las ciencias de la información, las telecomunicaciones, la ingeniería aeronáutica y la ingeniería forestal. En síntesis, las demandas del desarrollo económico y social no estaban siendo contempladas adecuadamente en las políticas de oferta profesional de las universidades.

El informe del ICED también apuntaba otro fenómeno, derivado de la crisis económica, el cual más temprano que tarde se revertiría en detrimento de la enseñanza superior. Se refería al hecho de que la seria amenaza del desempleo que esperaba a los egresados impulsaba a muchos estudiantes a prolongar lo más posible su educación formal, con lo cual se encareció bastante el costo de la enseñanza universitaria. Esta anomalía pronto comenzó a chocar con la necesidad de mejorar la eficiencia, acortar las carreras y la reducción de costos.

Por otra parte, la incorporación del principio de autonomía universitaria en el texto constitucional contribuyó a consolidar a la universidad, como la institución fundamental dentro de todo el sistema de educación superior. Este fenómeno pronto comenzó a desencajar con los insistentes llamados de ciertas instituciones internacionales, como la UNESCO y el Banco Mundial, para promover la diversificación de las instituciones de educación superior por medio de la creación de institutos profesionales y centros de capacitación técnica. Las cifras siguientes demuestran la preeminencia de las instituciones universitarias en el seno de la enseñanza superior española.

CUADRO 1
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES ESPAÑOLES
MATRICULADOS SEGÚN TIPO DE INSTITUCIÓN

Año	Universidades	Institutos técnicos	Escuelas profesionales
1971-72	51,2%	13,5%	35,2%
1980-81	65,3%	7,1%	27,6%
1985-86	67,5%	6,1%	26,3%

Fuente: ICED. *La Reforma Universitaria Española. Evaluación e informe*. 1987. p.32.

Asimismo, mientras la puesta en práctica de la autonomía universitaria llevó al fortalecimiento del modelo de universidad pública, las tendencias internacionales que ganaban fuerza desde la década del ochenta, abogaban por la privatización de las universidades, dentro de las cuales el concepto de autonomía adquiere matices muy distintos. En ese caso, se ha tratado, más bien, de la independencia de las instituciones de educación superior, públicas o privadas, para manejar sus asuntos financieros y administrativos.

A pesar de que en España las universidades públicas mantienen su importancia, a partir de 1987, como en otros países, se incrementó la creación de universidades privadas, lo que se muestra en el siguiente cuadro:

CUADRO 2
UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS
CREADAS EN ESPAÑA DESDE 1987

Año	Universidades públicas	U. privadas y católicas
1987	1	
1988		
1989	3	
1990	1	
1991	1	1
1992	4	
1993	3	2
1994	2	
1995	1	2
1996	2	1*
1997	1	4
1998	1	2
TOTAL	20	12

Fuente: INFORME UNIVERSIDADES 2000. (Datos reelaborados a partir del Cuadro 11, p.57)

* Esta fue la única universidad creada por la iglesia católica en el período.

Otro aspecto que, en criterio nuestro, evidencia las contradicciones suscitadas entre la puesta en práctica de la reforma universitaria española y el nuevo momento histórico de los años ochentas, se relaciona con la cuestión del profesorado. En tanto que la mayor exigencia, dentro de la llamada sociedad civil, y, más precisamente, dentro de los círculos productivos y empresariales, apuntaba crecientemente hacia la urgencia de elevar la calidad y la pertinencia de la educación superior, el explosivo aumento de la población estudiantil venía alentando la incorporación de muchos profesores muy jóvenes, con poca o ninguna experiencia docente, lo cual no favorecía el cumplimiento de aquella exigencia. Los datos del cuadro siguiente ilustran el aumento de los docentes universitarios en aquella década.

CUADRO 3
NÚMERO DE PROFESORES DE LAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS

Año	Número
1982-83	41 273
1987-88	47 613
1992-93	55 857

Fuente: Sánchez F, Leonardo. *Políticas de Reforma Universitaria en España: 1983-1993*. p. 399.

A lo anterior se sumaba el objetivo de la LRU de invertir las cifras de los profesores numerarios, o propietarios, con respecto a la de los llamados contratados, o PNNs. Antes de 1970, únicamente el 20% de los profesores universitarios disponían de un nombramiento permanente. El 80% restante engrosaba las grandes listas de profesores carentes de esa estabilidad en su nombramiento (ICED, 1987: 93). El compromiso político adquirido por los líderes de la transición a la democracia con ese sector docente durante la década del setenta, los llevó a tratar de brindarle estabilidad laboral al 80% del profesorado universitario, con el propósito de que solamente un 20%, en razón de necesidades eminentemente institucionales, tuviera que mantenerse laborando por medio de contratos temporales.

Este compromiso del Estado español contribuyó a fortalecer el espíritu gremialista de los docentes, pues se trataba de compromisos adquiridos a partir de arduas negociaciones colectivas. En tal sentido, no ha sido fácil la puesta en práctica de la llamada flexibilidad laboral docente, típica de las nuevas estrategias impulsadas en los años noventa para el desarrollo de la educación superior. Aunque en el presente el problema de la inestabilidad laboral no ha sido resuelto, debe señalarse que, al menos en aquella época, se logró atenuar la tirante situación que prevalecía en el seno del profesorado universitario de todo el país, pues al menos 5000 profesores contratados lograron su status de funcionarios públicos por medio de la convocatoria a oposiciones (Sánchez, 1996: 341).

b. Otras limitaciones de la reforma universitaria

Durante los últimos años, se han incrementado notablemente las críticas a la reforma universitaria de los años ochentas. Éstas provienen, tanto de aquellos universitarios preocupados por el futuro de la educación superior, como de círculos empresariales y políticos del país. A continuación recogemos algunas de ellas.

La primera se refiere a la escasa eficacia con que han venido funcionando los llamados Consejos Sociales, es decir, aquellos órganos contemplados en la LRU para plasmar la participación de la sociedad en la universidad (art. 14.1). Las funciones que deben cumplir esos consejos son relevantes, pues deben aprobar el presupuesto universitario, participar en la programación plurianual de la institución y, en general, supervisar todas las actividades de carácter financiero, además de velar por la calidad de los servicios que ofrece la institución a la sociedad. No obstante, por razones de variada índole, especialmente por la ambigüedad que a veces se presenta con respecto a los verdaderos alcances del principio de la autonomía universitaria, los consejos sociales, en criterio de algunos, no han sido del todo efectivos en el cumplimiento de su

papel como vínculo necesario de la universidad con su entorno social (Bricall, 1998: 215).

Por lo tanto, en un momento en el cual la rendición de cuentas de las instituciones públicas ha cobrado tanta importancia, en España y en el mundo, es muy explicable que en el caso de las universidades se quiera impulsar el funcionamiento de esos consejos como instrumentos idóneos para garantizar la transparencia y la efectividad del funcionamiento de las universidades.

La segunda se relaciona, cuando despliega la globalización, con la poca capacidad de los planes de estudio para satisfacer las nuevas demandas de carácter tecnológico y profesional de la estructura productiva española. En ese mismo sentido, por ejemplo, se pone en entredicho la excesiva especialización a que conducen los planes de estudio, lo cual ha ido en detrimento de una formación general que prepare al futuro profesional para una mayor adaptación a las diferentes opciones del cambiante mercado ocupacional. En palabras de Ramón Lapiedra, nos encontramos frente a una formación universitaria tan demasiado "blindada", que expone al futuro profesional a quedarse obsoleto en corto tiempo por no poder adecuarse a las variables condiciones del mundo laboral (Lapiedra, 1998: 107). En el fondo de toda esta preocupación se encuentra el rezago exhibido por las estructuras curriculares de muchas carreras universitarias, con respecto a las necesidades del mercado ocupacional. Este problema cobra mayores dimensiones si se le ubica en relación con la integración de España a la Comunidad Europea.

La tercera se refiere a la larga duración de las carreras, debido al recargo de asignaturas y créditos, lo cual se traduce en un gran número de horas presenciales en las aulas. Eso encarece sustantivamente la educación superior, le imprime rigidez a los planes de estudio y contribuye a las bajas tasas de graduación en las universidades, pues en España, únicamente el 15% de los estudiantes que cursan estudios de licenciatura, se gradúan a la edad que les corresponde (Universidades 2000, cuadro 9).

La cuarta subraya la incapacidad de las universidades españolas para innovarse en el ámbito pedagógico. A este respecto, se ha apuntado que la reforma no ha llegado al campo metodológico de la enseñanza, debido, fundamentalmente, a que no ha podido ir más allá del replanteamiento formal de los planes de estudio. Dicho de otro modo, hasta ahora no se ha planteado la reelaboración de los diseños curriculares de las diversas carreras, por lo cual no se ha logrado la actualización de los métodos de enseñanza, de los sistemas de evaluación, ni de los servicios de apoyo al estudiante (De Miguel, 1998: 118).

Lo anterior ha tenido repercusiones muy negativas, especialmente en el seno del profesorado. En criterio de algunos, ese estancamiento pedagógico ha impedido, en la mayoría de los casos, el desarrollo profesional de los docentes. El mantenimiento de los viejos métodos de enseñanza, que privilegian la cantidad de los conocimientos y no las aptitudes que los estudiantes puedan desarrollar para asumir los futuros desafíos personales y profesionales, es uno de los males mayores de la educación universitaria española.

Tal estancamiento ha venido a reafirmar la falsa creencia de que los buenos docentes son únicamente aquellos que son buenos investigadores (De Miguel, 1998: 124). De allí que, generalmente, la docencia carezca de reconocimiento institucional, lo cual conduce a las universidades a una situación muy contradictoria, pues en ellas mismas se descalifica una de sus funciones esenciales. En consecuencia, el prestigio de la investigación que menoscaba la docencia, sigue siendo uno de los principales obstáculos para el mejoramiento general de la enseñanza superior.

El quinto cuestionamiento apunta al hecho de que, generalmente, los planes de estudio se hallan organizados muy rígidamente, de acuerdo a las perspectivas teóricas y metodológicas de cada disciplina (Universidades 2000: 19), lo cual, a pesar de los reconocidos esfuerzos por reestructurar a las unidades académicas con base en los departamentos, permite que prevalezcan ciertos

vestigios de estrechez y aislamiento. Eso no ha propiciado adecuadamente el trabajo interdisciplinario, tan importante para avanzar al ritmo del desarrollo que hoy experimentan la ciencia y la tecnología.

Por último, uno de los aspectos más duramente criticados ha sido el profesorado. A este propósito, habría que señalar que los grandes esfuerzos realizados en la década del ochenta para resolver la inestabilidad laboral de tantos profesores universitarios, en el mediano plazo, no tuvieron los resultados esperados. Hoy la situación es poco halagüeña pues, aproximadamente, el 50% de los profesores trabajan en calidad de "contratados" (Universidades 2000, 33). Este problema ha sido producto de la creciente masificación de la matrícula, pues el incremento del número de estudiantes ha obligado a contratar a muchos profesores jóvenes, de los cuales algunos aún no han culminado sus estudios doctorales. En muchos otros casos, esto se debe a las limitaciones presupuestarias de las universidades, que impiden ofrecer mejores condiciones a los nuevos docentes. Pero, sobre todo, se debe a la gran cantidad de profesores pensionados en los últimos tiempos, quienes formaban parte de aquella generación que se favoreció con la aprobación de la LRU en 1983 y las políticas de estabilidad docente de la época. Sus sustitutos han iniciado ahora el largo recorrido del interinazgo.

Evidentemente, todo esto ha conllevado serias repercusiones en la calidad general de la docencia, a la vez que ha confirmado el desprestigio, en el seno de las propias universidades, del oficio de profesor de educación superior.

Gran preocupación produce, particularmente, el abuso cometido por muchas universidades con los nombramientos de docentes contratados en régimen administrativo, en especial, con tantos profesores que poseen la condición de asociados y de ayudantes. Como habíamos indicado, la LRU establece la categoría de profesor asociado para aquellos profesionales de reconocido prestigio que no hayan superado la edad de jubilación y que se encuentren ejerciendo

normalmente su profesión fuera de la universidad. También pueden ser nombrados como tales, algunos profesores o investigadores de otros centros públicos o privados (Chaves, 1991: 147). Los ayudantes, por su parte, requieren haber finalizado los cursos de doctorado y contar, al menos, con dos años de experiencia en labores de investigación.

En los últimos tiempos se ha tendido a desnaturalizar las categorías de asociados y ayudantes, por medio de prórrogas generalizadas de los contratos, sin que se practique la convocatoria pública respectiva de cada plaza, tal como está estipulado reglamentariamente. Además, no siempre se hace un control efectivo del correcto cumplimiento de las jornadas docentes, con lo cual se abre la posibilidad de que muchos profesores asociados se dediquen a tiempo completo a la docencia universitaria y no se desempeñen parcialmente fuera de la universidad como dice el requisito legal.

Al respecto, las cifras sobre la composición del profesorado universitario español son muy ilustrativas. En el curso lectivo 1997-1998 se presentaba la siguiente situación:

CUADRO 4
PROFESORES PROPIETARIOS E INTERINOS
(O CONTRATADOS) DE LAS UNIVERSIDADES
ESPAÑOLAS 1997-1998

PROPIETARIOS	
Catedráticos de Universidad	6 888
Titulares de Universidad	21 262
Catedráticos de Escuelas Universitarias	1 860
Titulares de Escuelas Universitarias	11 019
CONTRATADOS	
Profesores asociados	26 785
Profesores eméritos	418
Profesores visitantes	386
Otros profesores	1 180
Ayudantes	4 300
TOTAL	74 098

Fuente. Informe Universidades 2000. (Cuadro 24, p.70).

Como puede observarse, la categoría de profesores asociados es la que tiene más docentes. Por lo tanto, no hace falta ahondar

en esta situación para percatarse de las anomalías institucionales que representa la alta cifra de profesores asociados.

Podría pensarse, al respecto, que hay una *intención perversa* de parte de la administración de algunas universidades, pues ese abuso con los contratos administrativos de los docentes asociados le ahorra, de hecho, una importante cantidad de recursos económicos.

Otra objeción de importancia, relacionada con los nombramientos de los profesores universitarios, se refiere al fenómeno de la llamada *endogamia institucional*, término comúnmente utilizado para denominar la marcada tendencia observada en el seno de las universidades a favorecer en las oposiciones, o concursos de antecedentes, la selección de los docentes que han trabajado previamente en la misma institución, quizá por muchos años, en calidad de contratados o de interinos (Souvirón, 1998: 64). Esto limita las oportunidades de aquellos académicos provenientes de otras universidades y que, quizá, pueden ofrecer condiciones académicas excelentes. Este es un problema sumamente complejo, que expresa incoherencias, vicios y contradicciones, por lo tanto no sólo es atribuible a una práctica deliberada del sector docente, sino que también refleja las extralimitaciones de un sistema de educación superior que enfrenta una serie de desafíos de carácter académico y administrativo.

Todas esas críticas acosan hoy a las universidades españolas, las cuales, al igual que en otras regiones y países, se debaten entre la continuidad y el cambio institucional. Las fuertes presiones provenientes de la OCDE para que las universidades europeas replanteen su modelo, a partir de la incorporación de sistemas de evaluación del desempeño institucional que garanticen la calidad de la enseñanza superior, y la puesta en práctica de formas de gestión más profesionales pero menos participativas, son dos de los principales retos a enfrentar. La polémica está planteada en este sentido, aunque aún no se consolida la *reforma de la reforma universitaria española*.

CONCLUSIONES

Uno de los aspectos que llaman la atención de la experiencia reformista vivida veinticinco años atrás por las universidades españolas es, sin duda, el beligerante papel que éstas jugaron en los movimientos sociales y políticos que pusieron fin a la larga dictadura de Francisco Franco. En ese sentido, encontramos gran similitud con las luchas populares que por aquella misma época llevaron también a las universidades latinoamericanas a enfrentarse a los regímenes autoritarios y represivos que privaban en muchos de nuestros países y a comprometerse en las tareas de democratización y transformación social.

La prolongación del franquismo por tantas décadas postergó la reforma universitaria española hasta la década del ochenta, es decir, cuando ya en otros países y regiones hacía rato se había logrado consolidar la modernización de la educación superior, e incluso, sus bases ideológicas habían comenzado a dar muestras de agotamiento. Esto significa que en España la reforma universitaria, que sin duda alguna fue un paso adelante en la democratización y modernización de las universidades, pronto comenzó a dar indicios de su extemporaneidad.

El fortalecimiento de la derecha española desde los primeros años noventa, con el arribo al poder del Partido Popular (PP), encabezado por José María Aznar, el claro debilitamiento del Partido Socialista Español (PSOE), padre de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, lo mismo que la crisis que hoy agobia a las otras corrientes y organizaciones de izquierda, así como el llamado "aislamiento social" de las universidades, han impedido una defensa más efectiva de los aspectos realmente positivos de la *Ley de Reforma Universitaria (LRU)*. Muchos sostienen que ésta ha caducado, que su misión ha sido cumplida a medias, y que ahora se impone su sustitución por otra que se nutra de las nuevas ideas en boga sobre la educación superior.

Así, se vislumbra, cada vez más claramente "una reforma de la reforma", o sea, el abandono del paradigma universitario basa-

do en la democratización de la enseñanza y en la igualdad de oportunidades, para dar cabida a la llamada *universidad globalizada*, concebida en el marco de los objetivos educativos de eficiencia, pertinencia y calidad, impulsados desde el seno de la OCDE y la Comunidad Europea. Todo ello encaminado, en gran parte, hacia la dinamización del *mercado de las inteligencias*, concepto con el que se pretende denominar la circulación de profesionales e intelectuales entre los países protagonistas de la globalización científica y tecnológica actual.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

LIBROS

- Almarcha B, Ma. Amparo (1982). *Autoridad y privilegio en la universidad española: estudio sociológico del profesorado universitario*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Brunner, José J. (1985). *Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*. Caracas: CRESALC-UNESCO.
- Calvo, Benjamín y Michavila, Francisco (2000). *La universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Chaves García, José Ramón (1991). *La universidad pública española: configuración actual y régimen jurídico de su profesorado*. Oviedo: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- De Luxán, José Ma. (comp.) (1998). *Política y reforma universitaria*. Barcelona: CEDECS Editorial S.R.
- Fermoso, Julio y Malo, Salvador (1996). *Mas allá de la autonomía*. París: CRE-COLUMBUS-UNESCO.
- Nieto, Alejandro (1984). *Fenomenología de los catedráticos de la universidad española*. Madrid: Editorial Tecnos S.A.
- Porta, Jaume (comp.) (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.

Sánchez Ferrer, Leonardo (1996). *Políticas de reforma universitaria en España: 1983-1993*. Madrid: Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones.

Tünnermann, Carlos (1997). *La educación superior frente al cambio*. Caracas: CRESALC-UNESCO.

ARTÍCULOS

Ferraté P., Gabriel (1998). "Universidad y nuevas tecnologías: El camino hacia la hiperuniversidad". En: Porta, Jaume (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.

Lapiedra, Ramón (1998). "Planes de Estudio, formación y necesidades sociales". En: Porta, Jaume (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.

Morin, Edgar (1998). "Sobre la reforma de la Universidad". En: Porta, Jaume (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.

Souvirón M., José Ma. (1998). "La Autonomía Universitaria: Las Previsiones Constitucionales y su Desarrollo Normativo". En: De Luxán, José Ma. (1998). *Política y reforma universitaria*. Barcelona: CEDECS Editorial S.R.

Velasco, Carlos (1998). "La Universidad española durante el franquismo". En: De Luxán, José Ma. (1998). *Política y reforma universitaria*. Barcelona: CEDECS Editorial S.R.

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

Informe Universidades 2000 (2000). Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

LEY ORGÁNICA 11/1983, DEL 25 DE AGOSTO, DE REFORMA UNIVERSITARIA. En: *Normativa Universitaria* (1997). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Secretaría General. Pp. 21- 40.

La Reforma Universitaria Española. Evaluación e Informe (1987). The International Council for Educational Development (ICED).

Marielos Aguilar Hernández
aguilar.49@hotmail.com
aguilarb@cariari.ucr.ac.cr