

Ambivalencia de la reforma universitaria

Antonio Antón¹

La reforma universitaria en España, amparada en el Plan Bolonia, tiene un carácter ambivalente. Existen tres tipos de componentes. 1) Positivos: homologación europea de títulos; desarrollo de prácticas, movilidad. 2) Neutros o ambivalentes con elementos mixtos: racionalización de la oferta; mejora del rendimiento. 3) Negativos: mayor proceso selectivo, particularmente en el cuarto nivel educativo (postgrado); mayor peso 'mercantil' –precios- e influencia empresarial. La versión oficial del Gobierno y la de la mayoría de instituciones económicas y académicas hacen hincapié en los primeros, tienden a justificar los segundos e infravaloran los terceros. Tampoco es justa la posición contraria de ver sólo lo negativo. Desde esa mirada más multilateral se va a analizar la complejidad de los aspectos problemáticos, particularmente, el 'rendimiento' y cómo afectan al hilo conductor del análisis sobre los problemas educativos: la diferenciación social o (des)igualdad de oportunidades.

Estas reformas universitarias exigen un mayor 'esfuerzo' y dedicación exclusiva -presencia del 80%, eliminación de convocatorias sin presentación a la evaluación y reducción desde las tres actuales hasta un máximo de dos matrículas-. Ello refuerza la presión hacia el abandono escolar ya importante en primer curso de universidad². En el plano institucional se exige 'mayor cultura y valor del esfuerzo, el mérito y la capacidad'³. Así, uno de los objetivos centrales de la reforma universitaria es el incremento del 'rendimiento medio'⁴. La solución oficial propuesta es una presión hacia mayor rendimiento y 'mérito', con mayor dedicación estudiantil, sobre todo, en actividades no presenciales. No obstante, el cumplimiento de esas medidas y su gestión por el profesorado está por ver. De aplicarse estrictamente supondrían una presión muy fuerte hacia el alumnado para aprobar y el riesgo de un incremento sustancial de suspensos y, por tanto, de abandonos, con el descenso del alumnado universitario. Evidentemente, ello puede generar crispación social.

¹ Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid. Imparte Sociología de la Educación en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación.

² Del 40% de personas que tienen acceso a estudios superiores el 8,4% no pasa de primero -60% del total del 14% que no finalizan-, quedando sólo el 31,6% matriculados en segundo.

³ Este aspecto está resaltado por el Informe del Consejo Económico y Social, *Sistema educativo y capital humano* (CES, 2009: 126): "Parece, por tanto, que el nivel de esfuerzo de los alumnos en la universidad española es relativamente bajo, y que la sociedad en su conjunto y el sistema universitario no incentivan suficientemente la cultura y el valor del esfuerzo, el mérito y la capacidad como factores diferenciadores entre los estudiantes de cara a fomentar objetivos de excelencia en la formación".

⁴ Los estudiantes universitarios españoles se matriculan de un 79,4% de la carga docente –créditos-, pero se presentan a evaluación el 47,8%, y aprueban el 36,8%. La tasa de 'rendimiento' neto -créditos aprobados respecto de créditos matriculados- es de un 61,6%, y la tasa de 'éxito académico' -créditos aprobados respecto de créditos evaluados- es de 76,6%. Existen diferencias según las ramas. El mayor rendimiento se da en las Ciencias de la Salud, el menor en las Técnicas y en el medio el resto –Sociales, Humanidades y Experimentales-. El promedio de horas/año en España están entre 700-900 mientras en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) es de 1.500 horas/año, es decir, casi el doble. A ese nivel, con los nuevos ECTS, se pretende llegar con la actual reforma universitaria en España y supone un cambio cualitativo –casi el doble- en el nivel de esfuerzo formalmente requerido.

Considerando que no hay mejoras sustanciales –presupuestarias, de personal docente y pedagógicas- para facilitar un mayor apoyo y seguimiento al alumnado, en particular, al nuevo sistema de mayores prácticas e investigación, la otra alternativa pragmática que se puede ir instalando en el profesorado es seguir con la inercia tradicional de clases magistrales, estudio de manual, leves indicaciones tutoriales y tolerancia en las evaluaciones. Ello supondría ‘aflojar’ la selectividad de los primeros cursos, hacerla más ‘voluntaria’ a lo largo del tiempo, mantener el volumen de alumnado -y de empleo en la universidad- y trasladar la ‘excelencia’ hacia el postgrado, más caro y selectivo y, en menor medida, dada la importante diferencia de precios y posibilidad de acceso, favoreciendo la universidad privada. Por consiguiente, existe un desplazamiento discursivo: se abandona, prácticamente, la idea de igualdad de oportunidades en la enseñanza superior, y se pasa desde el énfasis de la calidad de la enseñanza –responsabilidad institucional- hacia un mayor esfuerzo –responsabilidad individual-.

El problema de la elevación del rendimiento medio

El problema de la elevación del rendimiento medio es que se combina con el diagnóstico de que hay ‘sobre-cualificación’, es decir, exceso de personas con titulaciones universitarias respecto de las necesidades productivas –de empleo cualificado-. En consecuencia, se cuestiona la falta de ‘productividad’ de esa inversión pública educativa, con menor esfuerzo del gasto público, y se abre más hueco a la inversión privada justificada por las ventajas competitivas individuales. Esa estrategia de exigencia de mayor ‘rendimiento’ expresa una apuesta por una mayor ‘diferenciación’ en los estudios superiores. Por un lado, una parte deberá quedarse en el empleo semi-cualificado y, en ese sentido, aparece la lógica, según la teoría de capital humano, de que tanta inversión ‘pública’ en educación superior ‘no es rentable’. Por otro lado, el sistema universitario debe ofrecer la garantía de formación de una élite con ‘excelencia’ que pueda pasar al posgrado y competir con sus colegas europeos, teniendo en cuenta que las universidades españolas –con grandes diferencias entre ellas- no se encuentran entre las mejores de la Unión Europea.

Por otra parte, es verdad que existe un menor rendimiento medio del alumnado universitario –respecto de la media europea-. La discusión es sobre sus causas y, por tanto, las soluciones. Entre ellas se suelen citar la insuficiente preparación académica en los estudios pre-universitarios –con lo que la responsabilidad se desplaza a la enseñanza primaria y secundaria-, un estilo docente tradicional –hacia la responsabilidad del profesorado- y, sobre todo, unas condiciones laborales mucho más precarias que sus colegas europeos a la salida profesional de los estudios superiores. Las responsabilidades se situarían en el ámbito institucional y económico. Sin embargo, no se suelen contemplar respuestas de mejora del mercado de trabajo o de mayor inversión y mejora de la dedicación del profesorado. Aunque se observa el temor hacia la precariedad laboral y el objetivo del ‘desarrollo personal’ y alcanzar un empleo de calidad, no se suele dar importancia a otros problemas cruciales del sistema educativo -recursos, calidad pedagógica-. Pero, sobre todo, no se suelen contemplar dos elementos externos decisivos: 1) la garantía de una transición laboral más corta y segura y

unas expectativas profesionales de mayor calidad; 2) la desigualdad de recursos iniciales entre estudiantes de diferente estatus socioeconómico, con reducción de las oportunidades a los de clases trabajadoras y ventajas derivadas de su estatus a los de clases acomodadas. El ligero reforzamiento del sistema de becas es insuficiente para evitar ese sesgo socioeconómico discriminatorio en el acceso al postgrado⁵.

Sin cambiar esas condiciones externas al sistema educativo la opción de exigir mayor rendimiento universitario tiene esa doble cara: es funcional para mejorar las exigencias de excelencia de los que, con mayores ventajas socioeconómicas, pueden formar la élite y, al mismo tiempo, es una barrera selectiva que dificulta las expectativas ascendentes de sectores económicos más desfavorecidos que deben hacer más 'méritos' individuales –o familiares– en desventaja. La exigencia de una mayor excelencia académica es imprescindible, porque está vinculada a la innovación, el desarrollo técnico y científico, a la pertenencia a las élites profesionales y la alta gestión empresarial y de la administración pública. Esas posiciones sociales reúnen el control del conocimiento experto y las posiciones de poder. La entrada en esa minoría de élite (10%) exige esa base académica y 'científica' pero, sobre todo, es imprescindible capacidad relacional entre ese mundo –influencia y 'hábitus'-. Más todavía ante la alta movilidad de estos grupos en el ámbito europeo y mundial.

Al final, la presión se ejerce hacia un mayor esfuerzo individual del estudiante universitario, adecuando los 'incentivos' y aumentando la diferenciación interna (CES, 2009: 253) como sistema de remuneración de esos méritos. Ello supone mayores 'premios'... y más 'castigos', en forma de evaluaciones más estrictas y detención en la carrera académica. Y dadas las mayores posibilidades económicas de las clases acomodadas para facilitar la prolongación de los estudios de sus hijos, incluidos los de postgrado y en centros extranjeros, se vuelve a acrecentar la desigualdad de oportunidades por esta diferencia de estatus socioeconómico de sus familias. Un tópico extendido es la afirmación de que en la responsabilidad individual por el menor rendimiento influye sólo la 'indolencia' estudiantil. La solución sería un cambio de actitud de éstos. Y como la psicología y la pedagogía no son suficientes se gira hacia la 'disciplina' encubierta a través de un control –no apoyo u orientación– más rígido. Al mismo tiempo, la reforma tiende a ser opaca, autoritaria y selectiva, ya que la responsabilidad se hace recaer en la actitud de los propios estudiantes, en su 'esfuerzo o mérito', con desventaja para los sectores con mayores dificultades socioeconómicas o relacionales, y los filtros selectivos son más 'personalizados'.

La diferenciación principal en la educación superior, de momento, no viene de la doble red –pública / privada– como en la secundaria, ya instalada históricamente. Las universidades públicas todavía mantienen unos niveles de excelencia investigadora y docente superiores a las privadas que sólo pueden presumir de ello en algunas especialidades mientras intentan incrementar sus canales relacionales con las élites técnicas y empresariales. Su presencia

⁵ En el curso 2000/01 había 231.969 becarios universitarios, con un gasto total de 431 millones de euros y una media de 1857 euros por beca. En el curso 2006/07 el gasto ascendió a 610 millones de euros, pero el número de becarios descendió hasta 194.801, incrementándose el importe medio de la beca hasta 2.702 euros. Fuente: Ministerio de Educación (2008), *Datos y cifras, curso 2008/09*.

cuantitativa todavía es limitada –en torno al 10%- y el aumento ‘privatizador’ es lento aunque persistente. Los problemas son de dos tipos: 1) el condicionamiento empresarial en la conformación de los másteres públicos y la instrumentalización en la transferencia de la investigación y el conocimiento técnico y científico; 2) la barrera selectiva a los estudios de postgrado con menor subvención pública y mayor financiación privada y particular. Por consiguiente, es un paso atrás en la igualdad de oportunidades en la enseñanza superior y un paso adelante en su mercantilización.

Paralelamente, dada la evidencia de este marco laboral desigual y con amplia precariedad y la posible frustración por una mayor selectividad en el ‘acceso’ a la universidad, se mantiene de momento la función de ‘aparcamiento’ para una parte de estudiantes -y estabilidad de plantillas docentes y no docentes-, con permisividad en los primeros cursos y prolongación de los años de estudio, aunque en la actual reforma universitaria de empiezan a poner topes más estrictos.

En definitiva, hay una tensión entre, por un lado, mayor selectividad y jerarquía, agravada en esta crisis del empleo y, por otro lado, la retórica de la educación como igualdad de oportunidades y ascenso social general. La inclinación por lo primero, como adaptación estratificada de la educación al mercado de trabajo, significa mayor control y autoridad y menor igualdad. Acentúa el bloqueo de la movilidad social ascendente de alumnos y alumnas de clases populares -excepto unos pocos estudiantes muy ilustrados con becas-. A la mayoría se les fuerza a quedarse con títulos de las enseñanzas medias o FP -o con estudios de primeros cursos de estudios superiores-.