

EL DEBATE DE LA SELECTIVIDAD

La selectividad, el acceso de los estudiantes de Bachillerato a la Universidad, sus sistemas y las propuestas de ley presentadas por el Gobierno a las Cortes han producido un clima de debate enormemente amplio. Es probable que el número de cartas recibidas en la Redacción de TRIUNFO acerca de este tema sea el más elevado de las que han podido producir cualquier otro concreto. Recibimos también gran cantidad de trabajos, tanto de colaboradores como de espontáneos, relacionados profesional o familiarmente con el problema; tres de ellos, que nos parecen elaborados con rigor, aparecen a continuación de estas líneas, con el objeto de que nuestros lectores puedan completar con ellos su base de información. Nos excusamos también ante quienes nos envían cartas con opiniones personales, o de grupos considerables, por no poderlas publicar: la única razón para ello es su abundancia.

1 EL TÓPICO DE LA MASIFICACION

Es evidente que la Universidad se encuentra hoy en el primer plano de las inquietudes nacionales. Y ya no tan evidente, pero no menos real, es el azoramiento que la visión de su problemática suscita. Aunque la afirmación pueda ser tachada de pedante, me atrevo a afirmar que en gran parte este azoramiento se debe a una impreparación para comprender los problemas educativos y su evolución en el seno de la sociedad nacida después de la última guerra mundial, muy concretamente: la modificación de la realidad y el concepto mismo de la Universidad dentro del gran fenómeno designado por Bernal y Richta como la «revolución científico-técnica».

En estos momentos, el desconcierto ante la problemática universitaria está encontrando un chivo expiatorio, una raíz de todos los males: la magnitud del crecimiento en el número de estudiantes. Se ha convertido este aspecto, el más llamativo dentro de la transformación de la Universidad, en un tópico exculpatorio. En esta «Universidad de masas», la enseñanza tiene automáticamente que perder calidad, no se puede mantener la disciplina ni las buenas maneras universitarias, ni es posible encontrar medios para sostener el funcionamiento de esta mole. Todo esto se proclama con gestos de desesperación patética. Todo el mundo quiere un título universitario, ¿a dónde vamos a llegar? ¿Y quién va a trabajar en el campo y en la industria, justamente en la hora del «desarrollo español»?

Parece que una furiosa «hybris» —la «funesta manía de pensar»— se hubiera apoderado de los jóvenes, que en ciegos y obstinadas legiones se dirigen al asalto de los puestos universitarios, aplaudidos por sus familias, ansiosas de promoción. El fenómeno adquiere aires de tremenda irracionalidad. Y entonces, espontáneamente, se infiere la terapéutica inmediata: apretar el grifo de entrada y reducir el

¿Universidad de minorías o Universidad abierta?

número de estudiantes. Medida que en caso de deducirse de las anteriores impresiones no significaría el mero control de aptitud para seguir la enseñanza superior, ni una medida «in extremis», sino un recurso normal para volver a poner las cosas en su sitio.

No será misión de este artículo abordar directamente el problema del acceso a la Universidad, en efecto, sino plantear la cuestión previa y radical del tamaño de la población universitaria. Que debe configurar decisivamente el enfo-

Carlos París

CATEDRÁTICO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

que del problema del acceso, dando un sentido muy distinto a las medidas que puedan tomarse. Pero antes de entrar en el análisis cuantitativo del fenómeno y su significación, me parece oportuno intentar algunas precisiones conceptuales y afrontar ciertas imágenes que

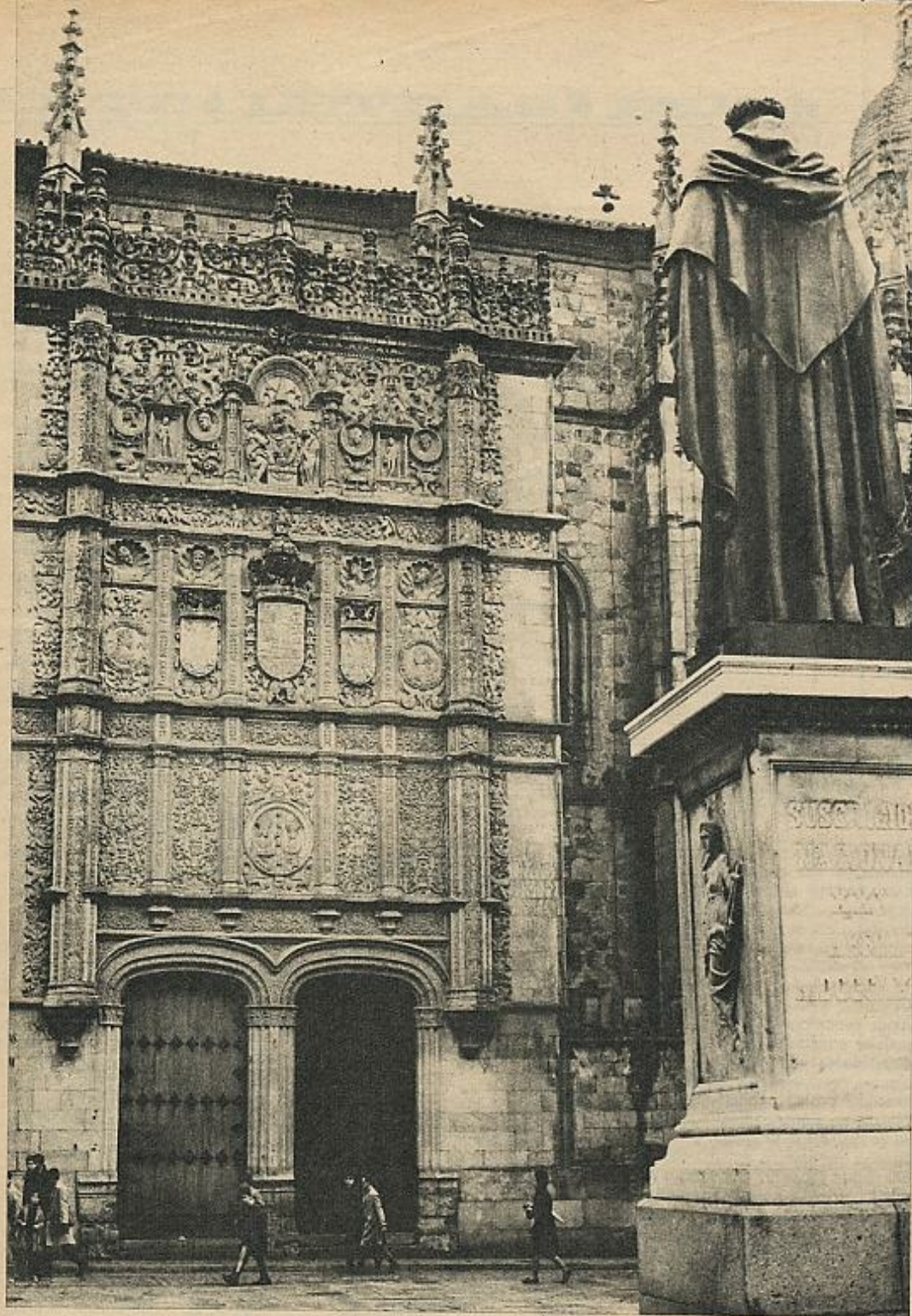
se pueden deslizar en la fantasía colectiva.

En primer lugar, el uso del término «masificación». No ocultaré que contiene resonancias elitistas que no me agradan personalmente, y que a través de ellas incide en la visión de la vida intelectual como algo exquisito y minoritario por su propia índole. En el «a priori» —a contracorriente de la sociedad democrática— que piensa lo bueno como patrimonio de pocos, cual algo que se degrada cuando se extiende. Por abundamiento, el término «masa», desde la psicología de las masas, evoca la deshumanización despersonalizante, el dominio de los impulsos primarios en el hombre absorbido por la muchedumbre.

Pero el equívoco fundamental es el que asimila el concepto de masa con el de la mera magnitud numérica de un colectivo. Y no es esto lo fundamental, sino la estructuración de dicho colectivo. Una colectividad muy numerosa organizada con microgrupos y redes informativas fuertes puede estar mucho menos masificada que un colectivo menor carente de dichos dispositivos. Concretamente, una Universidad con gran número de estudiantes, pero con una proporción adecuada de profesores, de medios de trabajo, de instalaciones y servicios de información, adolece mucho menos de los llamados fenómenos de masificación que una Universidad pequeña carente de dicho montaje. Aunque en esta segunda, el anecdotario troyano pueda resultar más rico.

¿Hay en España demasiados estudiantes de Enseñanza Superior? La cifra de 484 por cien mil habitantes es bastante baja (inferior a la que arrojan países como Uruguay, Costa Rica, Chile, Grecia, Polonia, Yugoslavia, Argentina, Bulgaria...)





En estos momentos, el desconcierto ante la problemática universitaria está encontrando un chivo expiatorio, una raíz de todos los males: la magnitud del crecimiento en el número de estudiantes. La foto corresponde a la Universidad de Salamanca.

Otra mitología inicial que hay que afrontar viene dada por el ancestral pragmatismo de cortos vuelos que secularmente ha pesado en nuestra historia, y tiende a representarse el mundo de la actividad científica, cual ociosa especulación inoperante sobre las urgencias vitales. Algo que nos ha llevado a descuidar el cultivo de la ciencia, especialmente en sus formas más teóricas, que, justamente desmintiendo tal pragmatismo, han creado las formas decisivas de poder y riqueza. Siguiendo a Américo Castro, podríamos llevar las cosas aún más lejos y recordar la estructura de la sociedad de castas, en que la ciencia aparecía como ocupación de judíos que la casta heroica despreciaba. Y si ahora no son ya los mitos he-

roicos los decisivos, en nuestra colectividad no deja de seguir operando una resistencia a la comprensión de la sociedad científica como base de las fórmulas de vida y de la misma economía actual.

2 EL CRECIMIENTO A PARTIR DE LA DÉCADA DE LOS 30

El avance en el estudio de nuestro tema requiere pasar a la objetividad de algunos datos. En primer lugar, veamos el ritmo con que se ha producido el fenómeno del crecimiento del número de estudiantes en la Universidad española. En el pasado siglo —en 1863 exac-

tamente, por tomar una muestra— teníamos en toda la Universidad española 8.305 estudiantes de Facultades universitarias y 465 de Escuelas Técnicas Superiores. En las seis últimas décadas se dan las siguientes cifras (1):

	Estudiantes
Curso 1920-21	28.363
Curso 1930-31	37.412
Curso 1940-41	37.286
Curso 1950-51	54.605
Curso 1960-61	76.458
Curso 1970-71	213.159

(1) Fuente: Informe FOESSA 1970, «Datos y cifras de la enseñanza en España». Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1973. «Anuario Estadístico 1973». Instituto Nacional de Estadística.

Observamos, pues, un crecimiento continuo y una verdadera explosión demográfica en la década de los sesenta. Ahora bien, para comprender cabalmente el fenómeno y su significatividad es decisivo situarlo en el contexto internacional y relacionarlo con toda la evolución social y educativa. El crecimiento no constituye un fenómeno peculiar o castizo de la Universidad española, sino un acontecimiento global a nivel mundial. Como indica Richta: «A partir de los años treinta, y principalmente a partir de los años cincuenta, asistimos en todos los países que han alcanzado la madurez industrial a una efervescencia del sistema de enseñanza...». Esta dinamización, «verdadera revolución cultural», se proyecta, en primer lugar, en la enseñanza secundaria, que tiende a convertirse en una «institución general», es decir, en una etapa por que pasa toda la población, rompiendo su condición de patrimonio de una élite según el planteamiento decimonónico. Y ulteriormente se proyecta sobre la Universidad.

Veamos exactamente lo que pasa en el dominio de ésta. Resulta en este sentido de gran utilidad el estudio «Progression de l'enseignement supérieur depuis 1930», contenido en la obra de la UNESCO «L'éducation dans le monde», que afronta rigurosamente el fenómeno del crecimiento a nivel mundial. En dicho estudio aparece el crecimiento distribuido en tres grandes modelos, que, a efectos de claridad expositiva, ordenaré de la siguiente manera: 1) Países poco evolucionados en su sistema educativo a principios de este período que han experimentado crecimientos verdaderamente espectaculares (China, India, Irak, Puerto Rico, República Árabe Unida, Tailandia, Turquía). 2) Países con un sistema avanzado y fuertes efectivos a comienzos de la etapa, que han crecido lentamente (la mayor parte de los países europeos y de Norteamérica). 3) Países en la misma situación inicial del grupo segundo —fuertes efectivos y sistema avanzado—, pero que han conservado una alta tasa de crecimiento, superior a la media mundial (Argentina, Japón, África del Sur, URSS, Yugoslavia).

¿Cuál es la posición de España dentro del proceso general? La comparación de los índices de crecimiento según este mismo estudio, sitúa a España hasta 1959, fecha tope que considera, en un lugar muy bajo del fenómeno mundial. España aparece no sólo por debajo de los países encajados en los modelos primero y tercero, sino dentro del modelo segundo, con un crecimiento inferior al de la mayoría de los países de Europa y Norteamérica (en paridad con Suecia, Hungría, Suiza y con más crecimiento que Austria y Noruega, pero por debajo de todos los demás estudiados). Así ocurre que en el período 1930-34, la proporción de es-

EL DEBATE DE LA SELECTIVIDAD

tudiantes de E. S. en España por cien mil habitantes (157), siendo más bien modesta, no lo es excesivamente, y se encuentra por encima de países como Alemania (130), Bélgica (138), Yugoslavia (109) o Puerto Rico (105), que después sobrepasarán a España.

Es la década de los sesenta, como ya hemos indicado, la que señala la iniciación de la explosión demográfica en España desde el punto de vista de la Enseñanza Superior. Según el Informe FOESSA, se trata de un fenómeno que culminará en el centro de la década de los setenta, en que llegará a su máximo. «La explosión universitaria —indica el informe en el momento de su redacción— apenas ha comenzado en el momento actual, y habrá que aguardar algunos años a que se produzca. La explosión de la Enseñanza Superior en España sólo se producirá hacia 1975». Y añade premonitoriamente: «Para tal año habrá que hacer frente a tal número de alumnos, que como no se empiece a preparar con criterios realistas profesorado y centros, el fracaso del sistema educativo será espectacular y sus consecuencias imprevisibles».

Como vemos, no se trata de ninguna peculiaridad de la vida española, sino de una tendencia de todo nuestro mundo, que incluso se produce en España —oh, nuestros frutos tardíos— con cierto retraso. Lo insólito es que el fenómeno no haya sido previsto en plena era mitificadora de la planificación y la tecnocracia, que haya sorprendido a nuestra Universidad y nuestra Administración completamente desarmadas, en una desnudez digna de la actual boga del «streaking» —con lo cual se podrá añadir sarcásticamente que algo por lo menos ha sido anticipado—. Esta impreparación recubre los locales, el profesorado, los medios, incluso las actitudes psicológicas, que aún vemos imperantes, y cuya reacción es la perplejidad ante el fenómeno como algo carente de sentido.

No se ha producido la toma de conciencia hasta que los hechos han entrado por los ojos en su magnitud escandalosa. El Libro Blanco alude a las aulas abarrotadas. «En la mayoría de las Universidades, la matrícula ha ido creciendo sin que las instalaciones docentes hayan seguido ni de lejos este crecimiento. Facultades construidas no hace todavía cinco años para tres mil quinientos alumnos tienen una matrícula de ocho mil» (2).

Pero aquellos a quienes se nos ha dado seguir la vida universitaria día a día en estos años, tenemos experiencias mucho más sabrosas, como la inauguración de edificios que abrían sus puertas in-

capaces desde el primer día de contener a la masa estudiantil que deberían alojar. Lo cual, naturalmente, no obstaba el triunfalismo del acto inaugural.

Por otra parte, la recluta del profesorado se seguía organizando con procedimientos sumamente lentos y restrictivos. La idea del catedrático absorbía la imagen del docente universitario. Hasta la mitad de la década de los sesenta no circula la idea del Departamento y del equipo docente. Y aún hoy se percibe la resistencia a las fórmulas más ágiles de contratación, planteadas, por lo demás, de un modo totalmente insatisfactorio para el profesorado, y retorna la tendencia a absorber el profesorado en cuerpos burocráticos como fórmula mágica.

3 EL TAMAÑO DE LA POBLACION UNIVERSITARIA EN LA ACTUALIDAD

Estos aspectos someramente apuntados nos permiten, en todo caso, precisar que la impresión de desbordamiento es, en gran medida, consecuencia de una mentalidad estática y tibetanizante. Incomprensiva no sólo de lo que está pasando en el mundo fuera de nuestras fronteras, sino incluso en la profunda evolución de la sociedad española, arraizada por las mismas necesidades que dominan la vida actual. Pero vayamos ahora a la precisión de la magnitud actual del fenómeno. Concretamente, se trata de abordar la pregunta: ¿Hay en España demasiados estudiantes de Enseñanza Superior? Bastantes diagnósticos de nuestra Universidad suponen implícitamente una respuesta a esta pregunta. Que, por otra parte, es esencial para la definición de una política universitaria.

En la respuesta podemos manejar dos tipos de datos fundamentalmente: la relación entre el número de estudiantes universitarios y la población total del país, y la proporción de estudiantes de Enseñanza Superior dentro de la totalidad del sistema educativo.

Conforme al primer criterio, vamos a presentar una muestra de veinticinco países ordenada según la proporción de estudiantes de Enseñanza Superior por cien mil habitantes. La primera ordenación está realizada según los datos del «Anuario estadístico» de la UNESCO de 1968, que aduce explícitamente esta proporción. En la segunda ordenación, la cifra está calculada sobre los datos del número de estudiantes recogido expresamente y la población nacional estimada en millares, también sobre el «Anuario estadístico» de la UNESCO de 1972, último publicado por dicha organización.

NUMERO DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR POR 100.000 HABITANTES EN 1966 (Por países)

USA	3.245
Canadá	1.857
URSS	1.769
Bulgaria	1.124
Argentina	1.092
Francia	1.076
Yugoslavia	990
Checoslovaquia	977
Polonia	866
Grecia	750
Alemania (Rep. Federal)	708
Austria	680
Italia	659
Reino Unido	646
Chile	630
Uruguay	629
Bélgica	565
Noruega	560
Costa Rica	487
España	484
Cuba	432
Portugal	389
Méjico	338
Colombia	268
Brasil	217

NUMERO DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR POR 100.000 HABITANTES EN 1970 (Por países)

USA	4.137
Canadá	2.250
URSS	1.887
Italia	1.280
Yugoslavia	1.272
Noruega	1.261
Francia	1.211
Bulgaria	1.173
Argentina	1.127
Polonia	1.008
Reino Unido	914
Checoslovaquia	906
Costa Rica	862
Grecia	856
Alemania (Rep. Federal)	839
Austria	805
Chile	801
Bélgica	776
España	653
Uruguay	646
Portugal	520
Méjico	488
Brasil	463
Colombia	404
Cuba	308

Como vemos por el lugar que ocupa, España, aun a los diez años de nuestra explosión demográfica estudiantil, acusa una población universitaria anómalamente baja. No es correcto, en consecuencia, afirmar —a no ser que se mantenga que el sistema educativo está mal planteado en todo el mundo— que en España sobran estudiantes universitarios. Por el contrario, faltan.

Otro indicador interesante y de nueva significatividad es el que determina, como antes apuntábamos, la proporción de estudiantes de Enseñanza Superior dentro del sistema educativo. Aquí los datos de España se refieren a 1970, y los de

los demás países, a 1968 (o 1967, excepcionalmente).

TANTO POR CIENTO DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN RELACION A LA POBLACION ESTUDIANTE TOTAL (Por países)

USA	12,8
URSS	8,3
Francia	6,5
Argentina	6,1
Checoslovaquia	5,4
Italia	4,9
Alemania (Rep. Federal)	4,2
Reino Unido (1967)	4,1
Austria	4,1
España (1970)	3,6
Bélgica (1967)	3,2
Uruguay	3,3

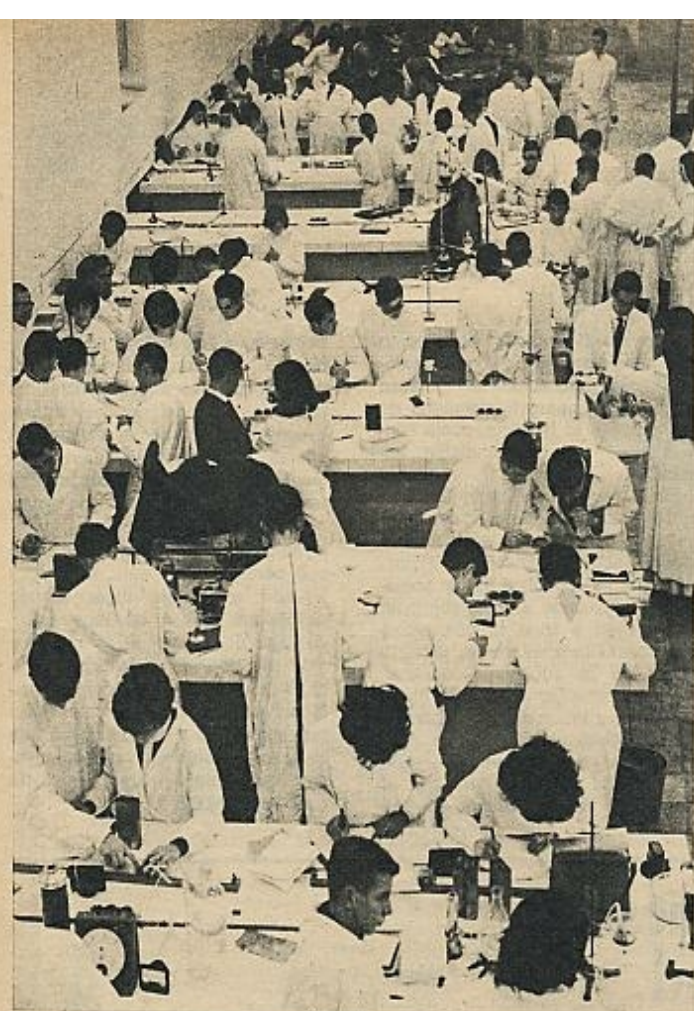
El estudio de estos últimos datos, aun sin poder hacerlo ahora con el detenimiento que requeriría el manejo de las distintas variables que configuran la situación, en todo caso no sólo reafirma la evidencia de que no sobran estudiantes universitarios en nuestro país, sino que nos señala algo nuevo: que nuestro sistema educativo, dentro del contexto económico y social que le rodea, revela una fuerte tendencia selectivista, con un bajo porcentaje de estudiantes que ascienden a la Enseñanza Superior. No es posible entrar ahora en el análisis de los condicionantes del hecho, que, en principio y hasta ahora, no se puede atribuir a barreras académicas ni al coste de matrículas, pero sí se puede pensar en el apremio de ganarse la vida en los sectores más modestos y en la penuria de nuestra política de asistencia al estudiante en una época en que hay países con un 85, un 90 y hasta un 100 por 100 de becarios en Enseñanza Superior y con formas de ayuda que se aproximan al salario estudiantil (3). Quede de momento como dato básico el reforzamiento de la comprobación de nuestro bajo número de universitarios en la actualidad. Y, en consecuencia, la precisión de que la imagen de la Universidad desbordada no se debe a su macrocrecimiento, sino al hecho de que la institución no se encontraba programada para un proceso de crecimiento continuo en la línea propia de la Universidad de nuestra época.

4 POLITICAS PROSPECTIVAS DE LA EXPANSION UNIVERSITARIA

En efecto, tiene en este sentido un gran interés, después de haber apreciado la génesis, desarrollo y situación actual del fenómeno del crecimiento universitario, pasar a la consideración de la prospectiva

(3) Véase «Problèmes actuels de la démocratisation des enseignements secondaire et supérieur», por A. La Gall y otros. París, UNESCO, 1973. Capítulo XII: «Les conditions de vie des étudiants. Les systèmes d'aide et la différenciation».

(2) «La educación en España, bases para una política educativa». Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Páginas 88 y 89.



Con frecuencia se ha manejado el argumento de la escasez de puestos de trabajo. Lo que habría entonces que revisar es la racionalidad de nuestro concreto mercado de trabajo.

del mismo y observar cómo está siendo abordado en el mundo. La situación es resumida por Richta en los siguientes términos: «Después de 1980, la URSS prevé admitir en los establecimientos superiores al 35 por 100 de los jóvenes de cada clase de edad. En los Estados Unidos, el número de estudiantes se debe doblar en los años 1960-70, superando el índice de escolarización de Enseñanza Superior el 40 por ciento de cada clase de edad. En Gran Bretaña, el número de estudiantes se multiplicará por 3,5. A este ritmo, es probable que a fines de siglo los países más evolucionados alcanzarán un nuevo umbral y lo franquearán: la mitad de los jóvenes se beneficiarán de la Enseñanza Superior, a no ser que esta tendencia choque con alguna barrera de carácter social».

El informe de Zinoviev sobre la Unión Soviética habla de la difusión de nuevos centros de Enseñanza Superior: «La URSS proyecta aumentar sobre toda la extensión de su territorio nacional la red de establecimientos de Enseñanza Superior, en particular de aquellos que dan cursos de tarde y cursos por correspondencia». Considera como una necesidad el aumento incesante del número de estudiantes, diciendo literalmente: «Es necesario que el número de estudiantes crezca de año en año. En los próximos veinte años, decenas de millones de individuos recibirán una enseñanza especializada, y está previsto que en 1980 los estudiantes de Enseñanza Superior se cifrarán en ocho millones».

En esta línea de expansión, la Universidad española debe pensar para la próxima década de los ochenta —por señalar simplemente órdenes de magnitud aun en su imprecisión sobradamente expresivos— en una población estudiantil creciente entre medio millón y un millón de universitarios. Cifras que resultan simplemente de la proporción de un millar de estudiantes de Enseñanza Superior por cien mil habitantes, proporción que ya hemos visto rebasada en la iniciación de la década de los setenta por bastantes países.

Todavía en España no han actuado con toda su fuerza algunos de los parámetros del fenómeno expansivo. Por ejemplo, todavía es baja la proporción de estudiantes del sexo femenino —un 27 por ciento en 1970— dentro del contexto mundial, a pesar de que nuestras Universidades fueron las primeras que autorizaron la enseñanza de la mujer en plena Edad Media.

En todo caso, las cifras que estamos considerando alcanzan una magnitud bien elocuente. Tienen fuerza para dictar una política educativa que sea capaz de convocar en la Universidad las mejores fuerzas intelectuales del país como única salida. En este horizonte, el problema del profesorado es apremiante y prioritario, porque no se improvisa. Y el único criterio tiene que ser la competencia y la dedicación. Se impone cortar la pérdida de cerebros a que puede conducir una miopía recelosa. La alternativa no es sino desengancharnos del desarrollo mundial.

5 LOS PUESTOS DE TRABAJO. LAS MODALIDADES DEL DESARROLLO

Las anteriores consideraciones sobre el reducido número de estudiantes de Enseñanza Superior en España quizá susciten cierta perplejidad en más de uno, considerando la situación laboral de los graduados jóvenes. Surge una inmediata objeción: ¿No hay paro de graduados, o, por lo menos, dificultades para encontrar trabajo?

Es un argumento que se ha venido manejando ampliamente, pensando arguye una estructura macrocéfala en nuestro sistema educativo. No deja de reaparecer el ya comentado recelo pragmático, la imagen del intelectual o del sabio como ser estéril, encerrado en sus abstrusas disquisiciones frente al hombre de acción, creador de riqueza, que es lo que necesitamos. Recuerdo, hace ya algún tiempo, un artículo inquieto ante la imagen descrita en él de una muchedumbre de frustrados fabricados por nuestra Universidad, legión de graduados sin trabajo, inadaptados, disconformistas, dialécticos, apurando las cosas podríamos añadir proclives a caer en el mundo de las drogas.

Sin embargo, lo que habría que revisar, si pensamos que el mundo internacional no puede estar dominado en este aspecto por la irracionalidad, no sería nuestro número de universitarios, sino la racionalidad de nuestro concreto mercado de trabajo. Dejemos en mero planeamiento un tema tan amplio, y que deben abordar los especialistas correspondientes. Señalemos, simplemente, algunas cosas. Dentro del mismo sistema educativo se ha producido una contradicción: el estrangulamiento derivado de la reducción del Bachillerato en plena fase de expansión educativa. Muy flagrante es la que se da en la Universidad, tan necesitada de profesores, con la rescisión injustificada de contratos a algunos de éstos. Y en otros aspectos de la vida nacional es evidente el insuficiente montaje de nuestra investigación, con la consiguiente escasez de puestos. En los últimos tiempos se viene denunciando con frecuencia la organización de nuestros servicios sanitarios como una realidad inadecuadamente desarrollada. Y falta la asistencia psicológica y pedagógica que requeriría el sistema educativo para su buen rendimiento. En cambio, es muy probable —los técnicos me confirmarán o negarán— que las funciones más improductivas de la sociedad de consumo proliferan en trabajos tan bien retribuidos como poco enriquecedores de la economía nacional.

Naturalmente, el tema incide sobre el gran tópico de la actual vida española: el del desarrollo. ¿Qué función debe llenar la Universidad

en este proceso? Más precisamente, recordando un aspecto tan sólo de tan amplia sugerencia: ¿En qué medida la Universidad, a través de la «fabricación» —por utilizar una terminología industrial que, sin duda, es monstruosamente inadecuada— de graduados, ha de servir la demanda que el desarrollo crea? Evidentemente, la respuesta pende del tipo de desarrollo que nos proponamos. Si se trata de un fenómeno pragmático, a corto plazo, basado en la diada «turismo-emigración de trabajadores» y en la venta de una mano de obra barata a un capitalismo cada vez más exterior, entonces las demandas de universitarios y altos titulados son mucho más bajas. Pero si nos proponemos un desarrollo propio, es decir, jugar nuestra aportación en la colectividad internacional —lo cual, naturalmente, no es lo mismo que la mitología autárquica—, entonces necesitamos capacidad de investigación, de dirección, de planificación. Información y educación crecientes a los superiores niveles. Puestos no ya saturados, sino deficitarios en nuestro país.

La decisión entre ambas alternativas no necesita invocar grandes voceros de nuestro patriotismo —que alguien podría calificar de utópicos—, sino las objetivas recomendaciones de un organismo internacional en su informe sobre la investigación en España: «Ninguna nación puede permanecer por mucho tiempo tributaria de los resultados de una actividad creadora en el campo científico realizada en el exterior, pero cuya influencia experimenta necesariamente sin poner en peligro su propia personalidad nacional» (4).

Y es que, además, la misma asimilación de la creación exterior no se puede realizar adecuadamente si en el medio propio fallan los hábitos científicos e investigadores: «Como lo ha demostrado ya la experiencia de otros países, el desarrollo industrial no puede ser solamente resultado de la compra y explotación de licencias extranjeras, ni de un aislacionismo científico y tecnológico. El desarrollo científico e industrial supone que el país tenga la capacidad de acoger y utilizar la tecnología extranjera, lo que supone que desarrolle un potencial científico propio en el ámbito de la Enseñanza Superior y de la investigación...».

Después de haber soñado con las utopías de la autarquía y el Imperio, no incidamos, por consiguiente, ahora en el error inverso de volcarnos a la esclavitud, a la dependencia. La cual, si egoístamente podría acomodar a algunas minorías beneficiarias, condenaría al rezagamiento a la colectividad general.

(4) OCDE, «Exámenes de las políticas científicas nacionales: España». Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1971. Página 86.

EL DEBATE DE LA SELECTIVIDAD

6 EL DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD Y LA PROMOCIÓN DE LOS VALORES HUMANIZANTES EN LA SOCIEDAD

Pero hasta ahora hemos planteado el tema en unos términos extraordinariamente limitados, que aunque gozan de sus valores propios, no pueden definir la función y el sentido último de la Universidad, así como de la vida científica y cultural en términos genéricos. La Universidad, en efecto, además de formar expertos y aportar resultados concretos en su investigación, cumple una función vivificante y elevadora respecto a la vida de la colectividad. La misión decisiva de la formación universitaria —y de toda educación en general— no se cifra en la adquisición de aptitudes y habilidades concretas y especializadas, sino en la promoción de las capacidades más genuinas y constituyentes de la realidad humana: la racionalidad, la creatividad, la libertad. Características necesarias de una sociedad de nuestro tiempo.

En este sentido, precisamente la misma índole de nuestro mundo tecnológico ha determinado una valoración de la educación general como justamente la formación más útil. Lo cual sólo resultará paradójico para quien tenga una comprensión harto superficial de las exigencias de la tecnología actual. Tengamos en cuenta que la rapidez de la innovación exige sujetos dotados de gran adaptabilidad y creatividad, entrenados para un aprendizaje constante. Da vida imperiosa al lema «aprender a aprender». Como dice Richta: «El hombre que recibe una enseñanza general sólida es mucho más móvil, ágil, apto para el cambio, para la reconversión y la mejora de las cualidades». Esto hace que la Universidad no pueda ser sustituida por una serie de centros de formación especializada, ni reducirse a la suma de éstos.

La existencia de una colectividad creciente de estudiantes y graduados universitarios repercute inmediatamente en la sociedad que la circunda, difundiendo necesidades y hábitos superiores. En relación con los puestos de trabajo, señaló Edgar Faure (5) que aquí se da un cierto circularismo. La oferta misma crea una demanda de más alto nivel, que produce un tirón del sistema; sin él, la vida nacional vegeta, dejando vacías funciones impulsoras cuya necesidad apenas llega a percibirse. A modo de ejemplo, una sociedad que no produjera economistas o psicólogos, obviamente no creará puestos de trabajo para éstos, pero permanecerá en

un más bajo nivel de racionalidad y rendimiento.

Todavía estas perspectivas se sitúan fundamentalmente en una consideración tecnocrática. Pero hay algo más profundo en toda esta evolución. En realidad, lo que se ventila de cara al futuro es el paso a una nueva sociedad: a la ciudad cultural y educativa como forma de vida del hombre. A medida que la Humanidad vaya superando la sociedad de mera subsistencia defensiva y se libere de la actual alienación en la sociedad de consumo, se planteará la visión de la vida como desarrollo de nuestras potencias humanizantes, como proceso educativo siempre abierto. No la educación como proceso previo para la vida, como mero entrena-

miento de unos años, sino como sustancia vital de la humana existencia. La educación se emplaza como un momento fundamental en la visión de la Historia, como conquista de nuestra condición humana.

España sufrió un rezagamiento en su sistema educativo cuando el mundo avanzado implantó de un modo efectivo la Enseñanza Primaria para la totalidad de la población, erradicando el analfabetismo y poniendo a tono la comunidad con las exigencias de la primera forma de la sociedad industrial. Aún nos resentimos de esta grave descuido, y tenemos que superarlo como problema decisivo. Pero no incidamos en un nuevo error que nos llevaría a perder otra vez el tren de la Historia cuando se pro-

duce en todo el mundo el fenómeno de la Universidad en expansión, de incalculables consecuencias en todas las dimensiones del futuro. España necesita como uno de sus pilares fundamentales una Universidad en crecimiento, vivificante de toda la vida nacional. Conseguirla no es empresa fácil, pero sí insoslayable. La sociedad española tiene que percatarse de este apremio y situarlo en primer lugar cuando dirige sus ojos a la Universidad, en lugar de atender a los aspectos más anecdóticos de la problemática. Y concederle aquello sin lo cual la Universidad no es posible: libertad, autonomía y medios. Creo que es una inversión en valores humanos bien rentable para nuestro futuro. ■ CARLOS PARIS.

Cinco objeciones a la selectividad

HACE poco más de un mes empezaron los rumores de que el Ministerio de Educación iba a imponer unas pruebas de acceso a la Universidad; poco después aparece en la prensa un proyecto de Decreto (que no llega a ser aprobado por el Consejo de Ministros) y luego un proyecto de Ley (que está ya en el «Boletín de las Cortes»). Hace unos días, los rectores reúnen, en sus respectivos distritos, a los directores de centros donde se imparte COU y a la Junta de Supervisión de COU para comunicarles la decisión del Ministerio.

Los apretados sucesos de estas pocas semanas merecen un breve estudio que al analizar los hechos vaya valorándolos desde una estimación crítica fundada en el interés general del país.

1 OTRA REFORMA EDUCATIVA PRECIPITADA

Es completamente obvio —el examen más ecuánime y desapasionado no dejará de reconocerlo— que la política educativa del país en los últimos años está siendo conducida con un ritmo discontinuo que produce repetidamente el sobresalto de alumnos y enseñantes.

Los rasgos comunes de esta constante de la política educativa en los últimos años se repiten claramente en el caso de la selectividad, y son los siguientes:

a) *Inesperada rapidez* con que las medidas aparecen en el panorama educativo, ocasionando alteraciones e incertidumbres en el sistema de objetivos y métodos exigidos por una tarea de ense-

nianza mínimamente racional. La brusquedad de las disposiciones (no precedidas de consultas a la opinión) produce protestas y desórdenes extraordinariamente extensos, porque no sólo provocan la crítica de quienes tienen una visión política (es decir, con criterios de largo alcance) de las cuestiones, sino también el descontento de quienes simplemente ven alterado una y otra vez el ya largo proceso de sus estudios. Finalmente, las medidas represivas contra paros de estudiantes, que pretenden restaurar el orden sin enfrentar los problemas, no hacen sino complicar las reacciones conflictivas. A todo lo cual hay que añadir la insólita urgencia que se imprime a un proyecto de Ley con el propósito decidido de que esté ya vigente el próximo mes de junio. Para que ello sea posible, el Ministerio anuncia ya las pruebas (aunque «no existe el diseño exacto de las mismas») cuando el proyecto aún no ha sido discutido en la Comisión de Cortes correspondiente.

b) *Adopción de las medidas sin la menor consulta ni intervención de los centros y corporaciones oficiales de enseñanza.*—La Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto ha publicado en la prensa una nota, haciendo constar que las medidas de las pruebas de aptitud «han sido tomadas de espaldas a los sectores afectados» y anunciando el propósito de los catedráticos de «no seguir impartiendo el COU». Las Facultades y Escuelas de la Universidad tampoco han intervenido; parece que los rectores conocieron el asunto en un Consejo de Rectores posterior a las primeras noticias de prensa sobre la

selectividad. En cuanto a las Juntas de Supervisión del COU (de las que forman parte algunos catedráticos de Universidad), no fueron convocadas hasta hace pocos días y sólo con intención fundamentalmente informativa.

c) *Pretensión de resolver un problema en un cierto nivel del proceso educativo, sin solucionar antes problemas de niveles inferiores.* Es lo que ocurrió hace tres años, cuando se implantó el COU sin tener todavía el Bachillerato correspondiente, y lo que ocurre ahora con la aparición de una fórmula de pruebas de selectividad que parece olvidar los problemas reales que los alumnos tienen en sus estudios medios.

Es evidente que estas características de precipitación y falta de consulta no son casuales; por el contrario, tienen una razón de ser que debe irse descubriendo en lo que sigue. Por lo pronto, habría que hacerse una pregunta.

2 ¿QUE SE PRETENDE?

Las autoridades del Ministerio insisten en que de lo que se trata es de *elegir alumnos verdaderamente capaces*. Es decir, conseguir alumnos con condiciones para el estudio, y desprenderse de los que no sirven para estudiar. El subsecretario de Educación aseguró en TVE que no se trata de establecer ninguna limitación a quienes puedan estudiar. Sin embargo, al dar argumentos para fundamentar la selección de los más capaces, se señala que la Universidad está masificada, que no tiene medios para tantos alumnos como a ella confluyen,

(5) Edgar Faure, «Philosophie d'une réforme» (Discours au Parlement Français), citado en «Problèmes actuels de la démocratisation...». Página 112.



LOS PORTADORES DE LA ANTORCHA
de Auguste Rodin
en el Jardín de las Ciencias de la Universidad de Madrid

Si nos proponemos un desarrollo propio, es decir, jugar nuestra aportación en la colectividad internacional, entonces necesitamos capacidad de investigación, de dirección, de planificación. Foto: Medicina de la Complutense.

que es preciso limitar el acceso a los mejores.

Es claro que lo que realmente se pretende es *limitar la entrada*, y la preocupación dominante es la de que en la Universidad no se cabe. Más bien parece un sistema de «números clausus», aunque por pudor y por falta de planificación no se determine cuál es ese número. La prueba de que nuestra interpretación es correcta está en que las estimaciones oficiales consideran que el sistema de evaluación del COU es defectuoso, *porque* el porcentaje de suspensos no pasa del 20 por 100, y que el sistema de pruebas ante Tribunal es recomendable *porque* se calcula (fundándose en los datos del antiguo examen Preuniversitario) que el porcentaje de suspensos se elevará al 50 por 100.

Siendo esto así, la opinión oficial u oficiosa del Ministerio de Educación se ve llevada a difundir —directa o indirectamente— algunas argumentaciones poco sostenibles. Así:

a) *Se valora negativamente el rendimiento del sistema COU*, basándose en juicios vagos y subjetivos, desconociendo las ventajas indudables de estos métodos pedagógicos activos y olvidando que un porcentaje importante de los alumnos de COU pertenecen a centros estatales (concretamente, en el distrito de Sevilla, el 85 por ciento de los matriculados), en los cuales el Ministerio podía intervenir con medidas que corrigieran las deficiencias observadas sin necesidad de llegar a la equívoca y latente desautorización de los profesores oficiales de Enseñanza Media que puede desprenderse del proyecto. También en los centros no estatales po-

dían tomarse medidas correctoras, sin cortar «ex-abrupto» los planes didácticos establecidos al comenzar el curso.

b) *Se intenta sugerir la incapacidad* de gran número de estudiantes universitarios actuales presentando datos relativos a los alumnos que van atrasados en sus estudios (sea en alguna asignatura, sea un año, sea en dos años). Es evidente que en la interpretación de estas estadísticas (1) hay

Una vez analizada, tanto en sus contenidos manifiestos como en sus contenidos latentes, la intención de la reforma proyectada, cabe examinar la cuestión desde otro aspecto.

3 ¿SELECTIVIDAD PARA QUIEN?

Aquí está la básica pregunta que interroga por el alcance social, como ahora se dice, de algu-

Cp. de Andalucía

que incluir otros factores, como son: mayor número de alumnos que simultanean el estudio con un trabajo retribuido, planes de estudio recargados, difícilmente superables en los cursos previstos, etcétera.

c) *Se estima que el sistema de pruebas ante un Tribunal de Catedráticos de Universidad* va a ser un método correcto de selección, olvidando que las anteriores experiencias de exámenes globales (Preuniversitario) revelaron un alto índice de errores en las calificaciones, atribuible no sólo a la esencial irracionalidad de los sistemas de exámenes, sino también a la falta de examinadores especialistas (casi siempre, y por las exigencias de la constitución limitada del Tribunal, el catedrático se ve obligado a calificar materias que no son su especialidad). Desgraciadamente, el caso de los idiomas modernos ha presentado no pocos ejemplos escandalosos.

(1) «Informaciones», 19-III-1974.

na medida de Gobierno. Pregunta que todo político pretende contestar afirmativamente cuando de sus propias disposiciones se trata. Los responsables ministeriales de la política educativa piensan que el sistema de selectividad por pruebas es completamente justo desde el punto de vista social porque:

1) La discriminación en el acceso a la Universidad se hace rigurosamente, según las capacidades.

2) Todos, pudientes y no pudientes, quedan equiparados ante el Tribunal examinador.

3) El sistema es bueno, puesto que se logra una *perfecta igualdad de oportunidades*.

Un examen atento a estas reflexiones nos revela pronto que las mismas se apoyan en tres ideas erróneas que se hace necesario denunciar:

a) La idea de que la *capacidad para el estudio* es una potencialidad natural, que se tiene o no se tiene, que puede aislarse del ejercicio por el sujeto y que pue-

de ser detectada mecánicamente como «una cosa». La verdad es que las capacidades no existen sino en relación con los procesos humanos en los que se insertan. «El nivel de inteligencia está en razón directa del socio-económico» es la conclusión de un reciente trabajo del doctor Vázquez Velasco, director del Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica (2).

b) La idea, también equivocada, de la «igualdad de todos los alumnos ante el Tribunal», olvidando que mucho depende de las posibilidades económicas y medios con que cada uno cuenta para presentarse con mejor preparación, posibilidades que, en gran medida, están en condiciones, como decimos, de tipo económico, que permitan al interesado complementar sus estudios oficiales con academias, profesores particulares, etcétera. El caso es muy frecuente y conocido entre alumnos de Escuelas Especiales.

c) La idea, totalmente encubridora, de una abstracta «igualdad de oportunidades», olvidando que no puede haber igualdades verdaderas (es decir, concretas) si no se parte de una efectiva igualdad socio-económica.

Es necesario, en suma, insistir en que mientras no exista una básica homogeneidad socio-económica, todos los mecanismos que se monten resultan —aunque otra cosa parezca— a favor de una potenciación del sector dominante. En esta línea, las discriminaciones selectivas académicas serán un nuevo obstáculo que siempre salvarán mejor quienes tengan más medios para lograr adquirir la capacidad exigida. He aquí por qué la selectividad menos injusta es la que se va logrando, lenta y progresivamente, en un largo proceso de enseñanza, el mismo para todos.

Parece oportuno en este punto echar una mirada al modo como en otros países han enfrentado la cuestión que nos ocupa, no para limitarse a recoger, con espíritu mimético, el dato —repetido por muchos en estos días— de la existencia de pruebas selectivas en muchas Universidades extranjeras, sino para considerar y valorar tanto la experiencia de los países liberal-capitalistas como las de los países socialistas. Sólo así estaremos en condiciones de hacernos otra pregunta esencial.

4 ¿SELECTIVIDAD PARA QUÉ?

Es imposible plantearse correctamente el problema de la selectividad universitaria si antes no determinamos con precisión qué queremos hacer con los estudios

(2) Id. 20-III-1974.

EL DEBATE DE LA SELECTIVIDAD

superiores. Los objetivos que se presentan son dos:

1) ¿Tratamos de hacer de la Universidad una *escuela de títulos* que habiliten y hagan posible el ejercicio de una profesión? En ciertas Facultades (Medicina, Arquitectura, Ingeniería), en las cuales el estudio va ligado al propósito de ejercer una profesión determinada, ese es el objetivo fundamental que se persigue. En otras Facultades, el objetivo de proporcionar títulos profesionales no es la única finalidad a que se apunta. Pero tanto en las primeras como en las segundas, lo más importante es *planificar* seriamente, según las necesidades del país. ¿Cuántos médicos, cuántos ingenieros, cuántos profesores se necesitan? Es desolador comprobar en nuestros responsables políticos una ausencia casi total de estudios de planificación.

2) ¿Tratamos con la vida universitaria de *promover una elevación del nivel de conocimientos* del país? Sin duda, este objetivo está presente en todas las Facultades universitarias. Pero en algunas de ellas (Filosofía y Letras, Economía, Matemáticas), en las cuales los estudios pueden seguirse por motivos de enriquecimiento racional no ligados a una profesión de carácter intelectual, tal objetivo es algo que no debe nunca perderse de vista. Hay que mantener una clara distinción entre los problemas de distribución profesional (que deben plantearse francamente, de acuerdo con las necesidades del país) y la aspiración de alcanzar conocimientos superiores (que no deben negarse a nadie con condiciones para ello).

Lo anteriormente expuesto lleva a dar a la selectividad su verdadero sentido: ser uno de los mecanismos que habrá quizá que aplicar en determinados casos, de acuerdo con los dos objetivos antes mencionados. Tal vez, en muchos casos, lo recomendable sea el mecanismo opuesto, es decir, la promoción. Pero de todos modos, la oportunidad de la selectividad —sólo aplicable con cautela, por su carácter regresivo— es algo que *debe resolverse pluriformemente*, según las respectivas Facultades, y siempre *después de estudiar* las necesidades del país. No hacerlo así es incurrir en una extremada ligereza.

5 ¿QUE ES LO QUE SE ESTA HUNDIENDO?

Como dijo alguien en un periódico madrileño (3), el subsecretario de Educación dio un buen susto al país al emplear, en su entrevista televisada, la metáfora de que «la Universidad española

está en trance de hundirse, y que para que esto no suceda hay que adoptar una serie de medidas». El recurso teórico tenía la finalidad de justificar la prisa del Ministerio para aprobar el ya famoso proyecto de Ley. Indudablemente se trata de una expresión un tanto exagerada. Pero creemos apreciar en ese modo de argumentar ciertos síntomas de una actitud que resulta insuficiente por unilateral: parece como si se pensara que la Universidad tiene problemas que deben resolverse autónomamente y desde sí misma.

La verdad es precisamente lo contrario. Los problemas surgidos en la Universidad no son sólo ni especialmente universitarios. La Universidad no es sino el síntoma más espectacular de un problema grande y largo que comienza en la Educación General Básica y termina en los doctorados y las titulaciones profesionales. Hablar angustiosamente de la selectividad da la impresión que es como dar un impaciente tijejeto a un nudo que no acierta uno a desenredar. Pero, además, los problemas de la educación son la caja de resonancia de los amplios problemas económico-políticos que la sociedad española tiene planteados hoy. Hay que insistir en que lo que está fallando es el sistema educativo en su conjunto. Simplemente, se está produciendo un choque entre los objetivos reales de la ley Villar (poner a punto el número de obreros especializados, técnicos medios, técnicos superiores y científicos, es decir, «mano de obra calificada», que necesita en ese momento el desarrollo empresarial-capitalista: ver III Plan de Desarrollo) y las exigencias de unos intereses populares que no resultan tan satisfechos con dicha política de desarrollo. Dejar de ver todo esto es desenfocarse.

6 DESORIENTACION E INCERTIDUMBRE

El número de comentarios y opiniones sobre la selectividad crece día a día. Cartas de protesta de grupos de alumnos de COU aparecen en toda la prensa nacional. Notas de desaprobación de la reforma proyectada han publicado, entre otros organismos, el Colegio de Licenciados y Doctores de Madrid y el Consejo Nacional de Trabajadores. Especialmente extensas y fundamentadas son las duras objeciones que presentan los escritos del Colegio de Licenciados y Doctores de Zaragoza y de los catedráticos del Instituto San José de Calasanz, de Barcelona (4).

El Ministerio de Educación sigue manteniendo su tesis. El pro-

pio ministro acaba de exponer ante el Consejo Nacional de Empresarios las ya conocidas explicaciones de que no se trata de limitar el acceso a la Universidad. El propósito ministerial se abre paso a través de algunos canales propicios y aislados: Declaraciones favorables del rector de Barcelona (5), apoyo casi entusiasta de la Junta de la Universidad Autónoma de Madrid (6), constitución en el ICE de Granada de una comisión para programar las pruebas. Además, por el cauce de las reuniones informativas convocadas por los rectores, el proyecto ha llegado a los centros de COU casi como cosa decidida. En Sevilla, algunos alumnos han recibido de los directores de sus centros una nota indicando, con bastante detalle, la probable normativa de los exámenes.

Parece, sin embargo, que surgen ciertos problemas ante la aplicación de las pruebas. La Junta de la Universidad de Zaragoza reconoce en una nota la necesidad de eliminar la incertidumbre y la falta de objetividad a que puede dar lugar el sistema propugnado (7). En el panorama conjunto se aprecian diferencias entre los distintos distritos en cuanto al esquema de las pruebas. ¿Es que van a establecerse pruebas distintas según las Universidades? En tal caso, ¿quién o quiénes serán los encargados de fijarlas? Y, finalmente, ¿es que va a dejarse a las Facultades la decisión de establecerlas o no? No

- (5) Id. 18-III-1974.
(6) Id. 27-III-1974.
(7) Id. 30-III-1974.

parece que sea así, según lo manifestado por el subsecretario el pasado 20 de marzo en televisión.

Pero en el fondo de todo esto late el grave problema de la *autonomía* de las Universidades. Una autonomía que está sólo en el papel de unos Estatutos prácticamente sin valor, una autonomía que ahora vuelve a ser ignorada, cuando el Ministerio invoca para el establecimiento de las pruebas el artículo 36 de la Ley de Educación (posibilidad de fijar pruebas de acceso a las Universidades, no el Ministerio). Ahí está, en fin, el hecho —sorprendente— de que en este momento la inmensa mayoría de las Facultades universitarias siguen sin conocer corporativamente el asunto.

La prensa en conjunto, y a pesar de ciertas oscilaciones favorables al proyecto, principalmente en los diarios del 21 de febrero (8), ha venido recogiendo con gran sinceridad el ambiente de perplejidad dominante en muchos sectores del país. Y viene presentando, en editoriales y comentarios, a veces hasta con dureza, los aspectos más negativos de la cuestión (9).

La impresión general es que —ante una opinión pública claramente desfavorable a la reforma— las Cortes van a tener una buena ocasión de mostrar lo que cabe esperar de su eficacia representativa. ■ CP. DE A.

- (8) «Ya», «Informaciones» y «ABC».
(9) «ABC», 12-III-1974; «Pueblo» y «Mundo», 15-III-1974; «Ya» y «Destino», 21-III-1974; «Informaciones», 30-III-1974, y TRIUNFO, 23 y 30-III-1974.

Selectividad y calidad educativas

HAY que reconocer que el nivel de los alumnos de COU es en general muy bajo. Es difícil para los catedráticos y profesores de los Institutos y los Colegios explicar las asignaturas con una cierta altura, porque a la hora de ver lo que sus alumnos han asimilado se encuentran con una alta proporción de ellos que no saben redactar, que escriben con faltas, que balbucean al tratar de expresarse en términos científicos, cuyo vocabulario es muy escaso, sin interés por las lecturas de alguna calidad. Y si es francamente difícil trabajar en COU con ese alumno, se comprende que ha de serlo mucho más en la Universidad.

Ahora bien: es posible que en

los últimos años se haya producido cierto deterioro del nivel de conocimientos y de la formación cultural del alumnado de Enseñanza media, deterioro cuyas causas trataremos después de analizar. Sin embargo, no nos engañemos, el nivel cultural de nuestros bachilleres, al menos a partir del Plan 38, no ha sido nunca muy alto. El autor de estas líneas ha podido conocer, primero como alumno, luego como profesor, bastantes promociones de preuniversitarios desde 1953, en que terminó sus estudios medios. Sinceramente, creo que las faltas de ortografía, la incoherencia y el balbuceo en la exposición de un tema científico o humanístico, tanto oral como escrito, y el escaso interés por la

José M. Torre

CATEDRÁTICO
INSTITUTO ANTONIO MACHADO,
DE SORIA



Se añora, en ciertos sectores, una Universidad elitista, aunque este concepto se oculte con frecuencia con argumentos técnicos.

buena literatura, clásica o contemporánea, da lo mismo, han sido siempre moneda corriente entre los preuniversitarios y aun los universitarios españoles.

¿A qué viene, pues, este rasgar las vestiduras hoy ante un mal que es crónico y tradicional? Con todos los respetos, mientras no me sean mostradas estadísticas serias para probarme que el nivel cultural de los preuniversitarios de 1974 es mucho más bajo que el de mi promoción de 1953, pongo por ejemplo, no puedo dar por demostrado eso de que si la Universidad española de hoy se hunde es porque los estudiantes están muy mal preparados. Pues mal preparados hemos estado todos los chicos que llegábamos a la Universidad de muchos años acá. Y no por ello esta benemérita institución ha dejado de dar cada año su cosecha de abogados, profesores, químicos, médicos, in-

genieros o economistas, mejor o peor preparados, más bien peor, tanto técnica como culturalmente.

Se dice que de esas promociones universitarias entre las que me cuento han ido surgiendo, de todas formas, personas valiosas, que en los últimos años tratan de llenar el vacío que, por vicisitudes históricas, existía en los años cuarenta y cincuenta en nuestras Universidades. Pero es de dominio público que esos hombres se han ido formando después de su paso por la Facultad española correspondiente, ya sea en el extranjero, ya sea mediante un colosal esfuerzo personal y en solitario, a veces científicamente fructuoso, a veces sólo mandarinesco y con vistas a la oposición.

Uno se atrevería a pensar que si de pronto nos ha entrado tal celo por garantizar el nivel de conocimientos y de formación de nues-

tros universitarios, la cosa debe tener que ver más de lo que se dice con el número de éstos. Sobre todo, con la relación entre ese número y la cabida de los edificios, las disponibilidades de laboratorios y hospitales, el número de profesores, etcétera. Y a juzgar por las más recientes declaraciones oficiales sobre la implantación de normas, también para la permanencia en la Universidad, uno seguiría atreviéndose a pensar si la selectividad no será el primer paso de una escalada cuyos motivos bien pudieran ser más de índole política que propiamente académica. Entiendo por política, naturalmente, como ya es costumbre, los asuntos de orden público.

Respecto a la falta o escasez de profesores, se confiesa, es cierto, que uno de los motivos de que se vaya a la implantación de la selectividad es ese. Pero es una confesión sin consecuencias positivas, pues de ella no se ha derivado un plan urgente de formación y promoción del profesorado necesario, sino precisamente la selección y consecuentemente la restricción del alumnado. Con esa misma lógica, si un día llegaran a faltarle a la industria española los técnicos precisos para organizar la producción, me temo que íbamos a conocer una ola de despidos obreros sin precedentes. Bueno, quiero decir de reajustes de plantillas. O, mejor dicho aún, de selección de personal.

Los profesores no se improvisan, es cierto. Pero tampoco se remedia el mal restringiendo la base de la que habrían de surgir los futuros profesores no improvisados. Más bien se crea un círculo vicioso. Por otra parte, es difícil entender que falten profesores, por un lado, mientras, por otro, sobran licenciados. Mal anda, pues, la planificación. Y eso que vamos ya por el III Plan de Desarrollo Económico y Social y entre manos tenemos ya la elaboración del IV.

Uno bien desearía que nuestros profesores, nuestros ingenieros, nuestros médicos, fueran los mejores del mundo y que su formación no fuera en absoluto improvisada. Pero más deseable aún me parece que se creen las plazas necesarias de profesores para escolarizar al medio millón largo de niños sin escuela y al otro medio millón de niños mal escolarizados.

Cuando se rebasan los no sé cuántos dólares de renta por cabeza, en todo país se produce una demanda, antes inexistente, de nuevos bienes de mayor calidad. En España, por fortuna, se consume ahora menos pan que hace años, pero se ha incrementado seriamente la demanda de carne. Y de coches. Y de vacaciones. Y de cultura y de enseñanza. La presión de esos millones de familias que quieren para sus hijos los estudios que los padres no han tenido ha

obligado desde hace unos diez años a abrir la Enseñanza Media en una proporción hasta entonces desconocida. Esa presión, y la necesidad de una mano de obra más cualificada, que todo hay que decirlo, llevaron a los entonces responsables de la Educación nacional —concretamente al señor Lora Tamayo— a prometer que el Bachillerato Elemental sería extendido a todos los niños españoles comprendidos entre diez y catorce años. Promesas que acabaron en agua de borrajas o, lo que viene a ser parecido, en la creación de la EGB. Es decir, en la extensión a toda la población escolar en la edad ya citada, no del Bachillerato Elemental, sino de la Enseñanza Primaria con ligeros retoques, más bien verbales. O sea, la igualación por abajo, en vez de la prometida igualación por arriba.

En realidad, la pérdida de calidad de la Enseñanza Media había empezado antes. Cuando, para facilitar el acceso al Bachillerato a las clases sociales que muy justamente lo reivindicaban para sus hijos, se tomó la medida no de escolarizar adecuadamente y de mejorar la calidad de la Primaria, sino, más drásticamente, de suprimir el examen de ingreso en el Bachillerato.

La supresión del examen de ingreso en Bachillerato podía haber sido una medida progresiva si hubiera ido acompañada de otras más profundas que sería largo enumerar aquí. Pero es evidente que el acceso al Bachillerato de miles y miles de niños pertenecientes a las clases social y culturalmente menos favorecidas traía consigo multitud de nuevos problemas de muy diverso tipo que el Estado no se planteó. Se trataba, en primer lugar, claro está, de construir más edificios, de contar con más aulas destinadas a ese nivel de enseñanza. Lo cual, en cierta medida, se hizo, a pesar de que ello suponía demorar «sine die» la construcción de las Escuelas necesarias para hacer frente al crónico problema de ese millón de niños sin escuela. Pero se trataba además de facilitar la labor de un profesorado que se enfrentaba con una tarea nueva: la de impartir unos conocimientos y una formación cultural, hasta entonces reservados a los hijos del médico, del abogado, del empleado, del funcionario, a los hijos, ahora, del minero, del agricultor, del albañil.

No era sólo —y estoy tentado de decir ni en primer lugar— un problema de número. Era, en gran medida, un problema de métodos, de dedicación personal a cada chico, de comunicación, de lenguaje. Aún recuerdo mi sorpresa el día que mis alumnos de primero no entendieron la palabra «prescindir». Pero es que esos alumnos han llegado ya a COU, y ahora ya ni me asombró cuando no comprenden lo que significa «eventual», pongo por ejemplo.

EL DEBATE DE LA SELECTIVIDAD

¿Qué debíamos haber hecho con aquellas primeras oleadas de alumnos que nos llegaban en esas condiciones? ¿Suspender al 90 por ciento? ¿Frustrar las ilusiones de millones de padres a quienes se les había prometido que sus hijos iban a hacer el Bachillerato Elemental?

Y aun cuando todos los profesores de Enseñanza Media hubiéramos sido unos clasistas y unos elitistas, lo que, por fortuna, no ha sido el caso, aunque de todo haya habido en esta heterogénea viña, ¿hubiera permitido el Ministerio de Educación que los suspendiéramos en masa? ¡Ni mucho menos!

No se nos facilitaron los medios para enseñarles mejor, pero se nos presionó de muy diversas formas para que aprobáramos al mayor número posible, sobre todo a partir de la entrada en vigor de la nueva Ley General de Educación. Se nos obligó, mediante la presión económica, a dar, los más favorecidos, veinticuatro horas de clase a la semana con un mínimo de trescientos alumnos, lo que suponía cincuenta y tantas horas de trabajo a la semana a poco que quisiéramos corregir un ejercicio quincenal de cada chico, y eso renunciando a preparar las clases y a mantenerse al día en las respectivas materias. Pero no se nos escuchó cuando decíamos que con cuarenta alumnos, y con frecuencia muchos más, por profesor en cada clase no había forma de impartir una enseñanza válida, y menos a aquellos chicos, procedentes de un medio socio-cultural que requería un tratamiento específico.

De aquellos polvos vienen estos lodos. Y el desastre podía haber sido mucho mayor, pues hay que tener en cuenta que esos alumnos sin examen de ingreso llegaban ya a la Enseñanza Media procedentes de una Escuela agobiada también por un número excesivo de alumnos por cada maestro, pues sobre ella operaba el lamentable asunto de los cientos de miles de chicos sin escolarizar por falta de aulas, lo que obligaba a llenar hasta los topes las que había. Una Escuela con maestros pésimamente retribuidos, obligados por ello al pluriempleo, sin tiempo para cultivarse, decepcionados, deseando encontrar otro empleo que les permitiera mantener más desahogada a su familia.

Algunas cosas, ciertamente, se han ido arreglando, no sin luchas y esfuerzos por parte del profesorado. Hoy en la Enseñanza Media, algunos no necesitan ya dar más de quince o dieciocho horas de clase a la semana para ganar un sueldo razonable, lo que les permite atender a un número menor de alumnos. Sigue siendo difícil, de todas formas, corregir un ejercicio quincenal de cada chico y a la vez estudiar y mantenerse al día en la propia asignatura, aunque esta situación nos parezca el pa-

raiso comparada con la de los años precedentes. También es cierto que a algunos maestros les han doblado los emolumentos, que no el sueldo. Pero sigue habiendo miles de maestros y de licenciados cobrando una miseria y dando seis horas de clase diarias. Licenciados con cuatrocientos, quinientos alumnos repartidos entre varios Colegios. Maestros interinos que apenas llegan a las diez mil pesetas de sueldo y al salir de la Escuela tienen otra jornada laboral de clases particulares. Para esos forzados de la enseñanza sigue siendo imposible corregir un ejercicio de cada chico, no digo ya quincenal, ni siquiera mensual. Y si lo hacen, es seguro que no podrán coger en sus manos un libro ni una revista en todo el curso. En estas condiciones, ¿cómo van a llegar a COU y a la Universidad los alumnos bien preparados?

Pues la Universidad es el vértice de una pirámide cuya base es la Escuela, el Instituto y, aquí y ahora, el Colegio. Y si esa base está carcomida, mal se puede pedir que sustente una cúspide brillante. Ahora bien, ¿se va a arreglar algo ejerciendo una criba selectiva a última hora, cuando el muchacho llega al final de sus estudios medios y se dispone a entrar en la Universidad?

Se logrará, en el mejor de los casos, una Universidad como fue la de los años cincuenta. En la que, por cierto, algunas Facultades, como eran Derecho o Medicina en Madrid, tenían ya primeros cursos de mil alumnos, y el catedrático, o quien le sustituyera, tenía que dar la clase con micrófono. Es decir, que el problema no es de ayer y tiempo ha habido de arreglarlo. Pero cuando me refiero a la Universidad de los años cincuenta, lo que quiero poner de relieve, sobre todo, es que de ninguna manera era superior a la actual en cuanto a nivel científico, interés de los alumnos por la cultura, inquietudes de todo tipo. Los que hemos sido alumnos de la Universidad en el cincuenta y tantos y luego profesores en ella en el sesenta y tantos no podemos decir que nuestros alumnos de la Facultad hayan sido peores que nuestros compañeros de carrera.

Es cierto que hoy se pierden más clases, se corre de los guardias, se hace política, y que todo lleva su tiempo. Pero habíamos quedado, al parecer, en que la Universidad se hundió por el bajo nivel de sus alumnos y no por la falta de cauces, etcétera.

La cuestión de fondo, a mi juicio, es que la Ley General de Educación, hábilmente publicitada en la televisión, despertó en millones de familias hermosas ilusiones, pero que las realidades han sido mucho menos hermosas. Que no se puede poner en marcha un sistema educativo abierto a todos cuando no se arbitran los medios financieros

que permitan llevarlo a la práctica. Y que el disponer de tales medios financieros exigía reformas muy profundas, empezando por la del sistema fiscal, que el Estado no parece dispuesto a abordar por el momento.

En esas condiciones, será preciso resignarse y volver a un sistema educativo más regresivo, pero más realista. El que corresponda a nuestras estructuras político-sociales. Con su examen de Ingreso en la Universidad, resucitando el viejo examen de Estado del Plan 38. Pero también con su examen de ingreso en el Bachillerato, más viejo aún, marcando bien la separación entre la Enseñanza Primaria y la Media, para que nadie se pueda llamar a engaño. Para llamar al pan, pan.

Pero, eso sí, diciéndoselo al pueblo español con claridad. Diciéndoselo a esos millones de familias que creían llegada la hora de que sus hijos hicieran estudios medios e incluso superiores. Aceptando, no negando, la evidencia de que cuanto más estrecha es la puerta, más necesarias y de mayor nivel van a ser las recomendaciones. Diciéndoles, como en el Libro Blanco de 1969, respecto a la política de becas:

«Sin embargo, hay que confesar que el apoyo económico no elimina las desigualdades que se oponen a una plena democratización de la educación» (párrafo 327).

Diciéndoles, en una palabra, que la Ley General de Educación, que tanto prometía, ha fracasado en lo que pudiera tener de dispositivo por falta de recursos financieros.

Lo contrario, el promulgar nuevas leyes que permitan cribar al final del Bachillerato habiendo permitido que llegue todo el mundo al COU, es fomentar frustraciones. ¿Qué muchacho después de cursar de COU se resignará a un empleo subalterno? ¿Qué familia, después de sacrificarse varios años para darle a su hijo todo el Bachillerato, se va a conformar viéndole ir a la fábrica, aunque sea pasando antes por la Escuela de Formación Profesional? Habría de gozar de otro «status» el trabajador manual en nuestro país para que eso ocurriera sin amargura, y, por desgracia, esa condición social tardará en cambiar aún muchos años. Entre tanto, esa Enseñanza Media, con un cuello de botella al final, será un semillero de inadaptados.

Se me argumentará que ese mismo problema, mucho más agudizado, lo tendríamos, lo tenemos en alguna medida ya, si continúan saliendo promociones de universitarios que no tienen donde meterse a ejercer su carrera. Es cierto. Pero lo es porque no se ha intentado de verdad resolver esa contradicción sangrante que señalaba al principio: sobran médicos y faltan hospitales, sobran maestros y profesores y hay un millón de niños sin escuela o mal escolarizados,

faltan ingenieros en toda Europa y sobran en España, porque dedicamos un 0,2 del PNB a la investigación, mientras pagamos 250 millones de dólares en un año por las patentes extranjeras. Mejor dicho, se ha intentado resolverla de la peor manera posible: no creando más puestos de trabajo, sino cercenando el número de titulados universitarios. Así nos va a lucir el pelo.

También se me dirá que, superado el COU, se pueden seguir otros estudios sin ir a la Universidad. En efecto, si el Proyecto de Ley sigue adelante, se desplazarán, forzadamente, miles de alumnos hacia las Escuelas llamadas Universitarias. Pero todo el mundo sabe cuál es el prestigio de que realmente gozan los títulos otorgados por esos Centros, y que ese prestigio no creará mientras a un profesor numerario de EGB se le paguen 15.500 pesetas de sueldo y a un ingeniero técnico no se le reconozca capacidad legal para elaborar y dirigir proyectos de acuerdo con el nivel de sus estudios.

Y a este propósito, es necesario plantear otra inquietud que suscita la proyectada selectividad. Se ha dicho para justificar las pruebas de selección en la Universidad que ése sería un primer paso hacia el mejoramiento de todo el sistema educativo. Pero los que pensamos que la piedra angular de todo sistema educativo la constituyen la Escuela y el maestro, vemos con gran preocupación cómo se vuelven a desvanecer las esperanzas de que las Escuelas donde se forman los maestros tuvieran rango universitario. Veamos que nuevamente a las Escuelas de Magisterio, aunque se les cuelgue el cartel de Universitarias, se va a acceder con menor titulación de hecho que a los Centros propiamente universitarios. Lo cual servirá de justificación para perpetuar la exígua retribución económica del maestro y por ende su escasa consideración académica y social, por mucho que se le haya cambiado de nombre. Lo que, a su vez, redundará en una Enseñanza Primaria o EGB que enviará alumnos poco preparados a la Enseñanza Media, que, a su vez, no podrán ni soñar con entrar en la Universidad, que, a su vez, volverá a ser la institución elitista, reservada a ciertas clases sociales que ha sido siempre, sin que por ello se pueda decir que de ella hayamos salido unos profesionales, en general, muy brillantes. Y volvemos a la comparación que hacíamos al principio entre las promociones de ahora y las de hace veinte años, que nadie, seriamente, se arriesgará a demostrar que fueron mejores. Y eso por no hablar más de lo que conozco por experiencia, los universitarios provenientes del Plan de Bachillerato de 1938. Porque si comparamos con lo que conocemos de oídas, o de leídas: a saber, los universitarios de la Casa de la Troya, entonces... ■ J. M. T.