

Universidad, sociedad **y** territorio

Pedro Reques Velasco
editor



La obra *Universidad, sociedad y territorio* constituye una aportación fundamental para el conocimiento de nuestras universidades, por ofrecer un trabajo coordinado que ejemplifica la cohesión que requiere la necesaria reflexión y estudio sobre su proyección y su situación actual. Además de su incuestionable rigor académico, la riqueza de este libro reside también en su oportunidad. Estamos en un momento especialmente relevante para nuestras universidades, llamadas con urgencia a responder a las demandas que hoy plantea nuestra sociedad. Y a hacerlo eficaz e imaginativamente, reivindicando su protagonismo como elemento de crecimiento y desarrollo y reafirmando su función social.

Ángel Gabilondo
Ministro de Educación

Universidad, sociedad y territorio servirá para conocer el pasado y el presente de la Universidad española, pero también para contar con las bases para ordenar el actual mapa de titulaciones y ajustar, en mayor medida, oferta y demanda universitarias de forma reflexiva y no mecánica ni inercial y para ayudar en la toma de decisiones territoriales respecto a la implantación de nuevos títulos de grado y posgrado de prestigio demandados por la sociedad, en atención a sus necesidades laborales y culturales, de desarrollo. La obra será, sin duda, asimismo, de utilidad para, a la luz de las experiencias internacionales examinadas en el trabajo, abordar con más perspectiva y posibilidades de éxito, los retos que aguardan a las universidades españolas en relación con la sociedad y en el nuevo marco colaborativo europeo y en el contexto universitario global.

Federico Gutiérrez-Solana Salcedo
Presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
Rector de la Universidad de Cantabria

El futuro de la sociedad pasa por ser académicamente competitiva a nivel global y al mismo tiempo, estar institucional y socialmente más comprometida con su entorno local y regional. En decir, la Universidad debe ser actor fundamental en la dinamización tecnológica, cultural, institucional y económica de nuestras sociedades.

Estoy seguro que la presente publicación, tan rica en ideas y reflexiones sobre el pasado de nuestra universidad y sobre su inserción en el territorio y en la sociedad y en el mundo van a contribuir a decisiones acertadas que nos acerquen a los ambiciosos objetivos de modernización, compromiso social y económico e internacionalización de la universidad que nuestra sociedad necesita.

Emilio Bolín
Presidente del Banco Santander



Universidad, sociedad y territorio

Pedro Reques Velasco (ed.)



Digitalización: Manuel Ángel Ortiz Velasco [emeaov]

ISNI: 0000 0005 0686 0180

DOI: <https://doi.org/10.22429/Euc2009.001>

www.editorial.unican.es

Créditos:

Editor literario:

Pedro Reques Velasco.

Autores:

Pedro Reques Velasco, Clemencia Bonilla, Rocío Cacho, Rocío Calderón, Olga de Cos Guerra, Uriel Coy, Fernando Dejanon, Christinne Delfour, Pierre Dommergues, Luis Miguel Duarte, Fidel Gómez Ochoa, Susana Guijarro González, Ernesto Herrera, Carlos López Gutiérrez, Ramón Maruri Villanueva, Graham McKee, Raúl Medina, Ulrich Mückenberger, David Perry, Victoria Ramos, Fermín Rodríguez, Sergio SanFilippo Azofra, Begoña Torre Olmo, Bernard Vachon y Robert Villeneuve.

Colaboradores:

María Marañón Martínez.

Edita:

Universidad de Cantabria

Banco Santander

Con la colaboración de:

Ministerio de Educación

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas

ISBN: 978-84-8102-547-7

Depósito Legal: BI - 2.770-09

Fotocomposición:

Ipar, S. Coop.

Zurbaran, 2-4 - 48007 Bilbao

Impresión:

RGM, S.A.

Polígono Igeltzera, pabellón 1-bis (48610 Urduliz-Vizcaya)

Índice

La necesidad de reflexionar sobre función social y la dimensión territorial de la Universidad <i>Ángel Gabilondo. Ministro de Educación.....</i>	9
Analizar el pasado y el presente de la Universidad para afrontar su futuro <i>Federico Gutiérrez-Solana. Presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas y Rector de la Universidad de Cantabria</i>	11
La Universidad como factor de internacionalización, de modernización social y de dinamización económica, tecnológica y cultural <i>Emilio Botín. Presidente del Banco Santander</i>	13
Introducción. Justificación, objetivos y estructura <i>Pedro Reques Velasco.....</i>	15
I. Universidad e Historia	
La Universidad en la España Medieval (ss. XIII-XV) <i>Susana Guijarro González.....</i>	23
La Universidad en la España Moderna (ss. XV-XVIII) <i>Ramón Maruri Villanueva.....</i>	51
La Universidad en la España Contemporánea (1807-1975) <i>Fidel Gámez Ochoa.....</i>	67
De la Universidad española a las universidades españolas. La enseñanza superior en la España democrática (1976-2008) <i>Fidel Gámez Ochoa y Pedro Reques Velasco</i>	93

II. **Universidad y Territorio**

Sistematización y gestión de la información sobre las universidades: utilidad de los Sistemas de Información Geográfica <i>Olga de Cos Guerra y Pedro Reques Velasco</i>	111
Los condicionantes demográficos y socio-territoriales del desarrollo universitario en España: un análisis a escala municipal <i>Pedro Reques Velasco</i>	125
La relación universidad y territorio: una aproximación teórica <i>Pedro Reques Velasco</i>	149
Oferta, demanda y recursos en las universidades españolas: desajustes y desequilibrios <i>Pedro Reques Velasco</i>	165
La financiación universitaria: un análisis comparativo de las universidades públicas españolas por Comunidades Autónomas <i>Begoña Torre Olmo, Sergio Sanfilippa Azofra y Carlos López Gutiérrez</i>	205
Perspectivas demográficas, demanda universitaria futura y planificación. Un análisis a escala de distrito universitario <i>Pedro Reques Velasco</i>	225

III. **Universitas et Civitas**

Ejemplos nacionales de buenas practicas en la relación universidad sociedad

Presentación <i>Fermín Rodríguez Gutierrez</i>	271
Deutschland <i>Ulrich Mückenberger, Ute Buggeln y Felise Fortmann</i>	273
France <i>Christine Delfour y Pierre Dommergues</i>	289
Portugal <i>Luis Miguel Duarte</i>	297
United Kingdom and Scotland <i>Graham McKee</i>	307

United States	
<i>David C. Perry</i>	321
Québec, Canada	
<i>Bernard Vachon</i>	331
Colombia	
<i>Clemencia Banilla, Fernando Dejanon y Uriel Coy</i>	345
México	
<i>Raúl Medina, Ernesta Herrera y Rocío Calderán</i>	363
Perú	
<i>Rocío Cacho y Victoria Ramos</i>	377
Universidad, gobernanza y desarrollo territorial	
<i>Fermín Rodríguez y Robert Villeneuve</i>	387
Autores	397

La necesidad de reflexionar sobre función social y la dimensión territorial de la Universidad

Ángel Gabilondo
Ministro de Educación

La obra *Universidad, sociedad y territorio* constituye una aportación fundamental para el conocimiento de nuestras universidades, por ofrecer un trabajo coordinado que ejemplifica la cohesión que requiere la necesaria reflexión y estudio sobre su proyección y su situación actual.

Además de su incuestionable rigor académico, la riqueza de este libro reside también en su oportunidad. Estamos en un momento especialmente relevante para nuestras universidades, llamadas con urgencia a responder a las demandas que hoy plantea nuestra sociedad. Y a hacerlo eficaz e imaginativamente, reivindicando su protagonismo como elemento de crecimiento y desarrollo y reafirmando su función social.

Aproximarnos a la realidad universitaria española, haciéndolo además en un marco de referencias internacionales, es uno de los muchos méritos de este libro. Como lo son, sin duda, los ricos y sugerentes análisis que nos proporcionan Pedro Reques Velasco y el excelente equipo de autores que le acompañan, y que nos aportan muchas de las claves necesarias para encontrar las vías más adecuadas de desarrollo de nuestro sistema universitario.

Nuestro país, y el mundo en general, atraviesan por circunstancias difíciles. Y somos conscientes de que es preciso definir y diseñar un nuevo modelo social y económico que respete los valores democráticos y de sostenibilidad, que nos permita mantener y extender los niveles de progreso y de bienestar alcanzados, y que refuerce la cohesión social. Como en otras ocasiones, son

muchos los que vuelven sus ojos a la educación convencidos de que el conocimiento es hoy más que nunca factor determinante del progreso.

Hablamos constantemente de cambio en el modelo productivo, de la necesidad de salir de crisis. Ninguna de las dos premisas anteriores será posible si no empezamos por hacer de la educación nuestra prioridad y apostamos por su extensión y desarrollo. Y hemos de trabajar unidos para conseguir un cambio cultural en el ámbito educativo que implique a toda la sociedad y abarque todas las etapas e instituciones educativas. Entre ellas la universidad.

Lejos de permanecer inmutable, la Universidad como se explica en la primera parte de esta obra, ha ido transformándose para poder adaptarse a las nuevas necesidades y realidades sociales y es esto lo que ha mantenido su vigencia y su vigor. Hoy la universidad tiene que seguir asumiendo un papel protagonista en los procesos de desarrollo humano y para ello necesita mirar a la sociedad, escucharla y estrechar sus lazos con ella, hacerse cargo de que es parte constitutiva de la misma, proponiendo a su vez nuevas vías mediante la generación y transferencia del conocimiento.

Lo saben bien nuestras universidades que en estos últimos treinta años han experimentado un profundo proceso de transformación. Ello ha sido imprescindible para adaptarse al reto de un nuevo contexto político y de un estado descentralizado. De ser instituciones concebidas para la educación de una minoría pasaron a formar a un cada vez mayor número de ciudadanos, y poco



a poco crecieron a lo largo y ancho de nuestra geografía, y empezaron a singularizarse para responder mejor a las exigencias de su entorno social y económico. Es tiempo de señalar públicamente las estrategias, las prioridades y las señas de identidad.

Conviene no olvidar que la mayoría de las universidades españolas mantienen una estrecha relación con el entorno en el que se sitúan, y contamos con excelentes ejemplos de cómo la universidad puede convertirse en motor de la economía y del progreso territorial. Y, sin embargo, la sociedad española no siempre es consciente del papel determinante que nuestra universidad ha tenido, y tiene, en el desarrollo económico y social.

No deja de ser sorprendente este olvido si pensamos en el impresionante avance que hemos experimentado en estos últimos veinticinco años y muy especialmente en los últimos diez. Difícilmente habríamos alcanzado los actuales niveles de desarrollo y bienestar sin los miles de licenciados que salen cada año de nuestras aulas y se incorporan al ámbito social, al mundo de la empresa y de los negocios, o sin el conocimiento que desde la investigación generan y transfieren nuestras universidades.

Debemos reconocer que las universidades españolas han sabido responder a los muchos cambios que han debido enfrentar en estos últimos años, y que han prestado, por esta razón, un excelente servicio a la sociedad. Pero, una vez reconocido esto, debemos realizar mayores esfuerzos porque nuestro país no deja de cambiar, y de crecer, y porque la sociedad española es cada vez más plural y compleja. Por tanto, ahora corresponde explorar otras vías para que las universidades puedan seguir aportando un valor añadido a la sociedad.

Por eso las Universidades redoblan hoy el esfuerzo por contribuir a establecer nuevos paradigmas cientí-

ficos, económicos, culturales y sociales y por estimular las actividades de colaboración y cooperación, por acercarse a los ciudadanos y abrirse a la sociedad.

El cumplimiento de la misión fundamental de generar, preservar y transmitir el conocimiento constituye la obligación principal de la institución universitaria; la preparación para el empleo de los estudiantes que acuden a sus aulas sigue siendo fundamental para la prestación del servicio público de la educación superior, pero la tarea de formar ciudadanos para una sociedad más justa, abierta, acogedora y plural es irrenunciable si queremos que la universidad sea una institución viva y comprometida.

La dimensión social de la universidad es uno de los grandes retos que tenemos ante nosotros porque en el compromiso con la sociedad a la que sirve es donde la universidad encuentra su fuerza y su sentido.

El reconocimiento de ámbitos territoriales de agregación del conocimiento, donde a partir de las universidades, la generación del mismo está vinculada a la enseñanza, a la investigación, al desarrollo social, económico y político de los entornos, a la mejora del bienestar, de la producción y de la riqueza modifican la noción de campus universitario, que busca, ser desde lo local excelentes e internacionales.

De estos asuntos se ocupa el presente libro, y lo hace con la mirada puesta en el futuro y los pies bien asentados en la realidad. La Universidad de Cantabria, el Banco Santander y sus autores pueden estar orgullosos del resultado porque estoy seguro que nos será de enorme eficacia y se convertirá en un valioso instrumento de análisis para avanzar con seguridad en el actual proceso de modernización e internacionalización de nuestro sistema universitario.

Analizar el pasado y el presente de la Universidad para afrontar su futuro

Federico Gutiérrez-Solana

Presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas

Rector de la Universidad de Cantabria

La Universidad española se encuentra en la actualidad en uno de los momentos más decisivos de su historia: su incorporación plena al Espacio Europeo de Educación Superior cerrará una larga etapa, de acelerado crecimiento en los últimos treinta años, e iniciará otra nueva marcada por la convergencia con Europa, una mayor apertura a la sociedad, una mayor transferencia al mundo empresarial y a la administración de los resultados de la investigación, que establece su protagonismo medular en la sociedad, cuyo desarrollo sostenible se basa en la adecuada gestión del conocimiento.

Estos cambios han llevado en la actualidad a la Universidad española a plantearse como horizonte liderar la sociedad del conocimiento a través de la excelencia, tanto docente como investigadora, dando respuesta a las nuevas demandas educativas de la sociedad, buscando la competitividad en un marco cada día más global y menos local, desarrollando su capacidad para la innovación. Y es que si la sociedad y la economía han cambiado, la Universidad, concienciada de que sus tradicionales funciones de enseñanza-aprendizaje e investigación deben vincularse a la contribución al desarrollo económico, debe cambiar también, redefinir su perfil, evolucionar y transformarse.

Y la evolución exige planificación, y ésta análisis y conocimiento. Y a todo ello sirve esta obra *Universidad, sociedad y territorio*, a través de los grandes objetivos para ello señalados. El primero, reflexionar, desde el presente, sobre la historia, sobre la evolución, de la Universidad española desde el siglo XIII hasta la actualidad.

La historia da cuenta de nuestro presente y hace posible pensar el futuro. Ochocientos años de historia son revividos desde una perspectiva, además de temporal, espacial, lo que ha permitido a los autores constatar que cada etapa histórica ha ido acompañada de un modelo de Universidad, al tiempo que de un modelo de organización territorial. Así, pues, desde el análisis de las primeras universidades hasta la eclosión de universidades públicas y privadas en el último tramo del siglo XX, se presenta una revisión crítica del proceso evolutivo de la Universidad española, tan oportuna desde la perspectiva histórica como necesaria desde las preocupaciones del presente.

El segundo gran objetivo de la obra es analizar la organización territorial de la Universidad española en la actualidad a partir de un conjunto de aportaciones que entronca con el *Atlas digital de la España universitaria: bases para la planificación estratégica de la enseñanza superior*. En el presente trabajo, que parte de esta obra y la desarrolla, se hace un análisis más profundo de aspectos que en tan trascendental trabajo quedaban recogidos estadística y cartográficamente: la importancia de los sistemas de información geográfica para el análisis y la planificación universitaria, el marco demográfico y socio-territorial de las universidades —conocido el papel de esta institución como factor de cohesión territorial y de equidad social—, las relaciones Universidad-espacio urbano y sus tipologías básicas, los principales parámetros en relación a la oferta y la demanda universitarias, el siempre importante

tema de la financiación universitaria y las perspectivas demográficas futuras de los diferentes ámbitos universitarios españoles y su influencia sobre la demanda educativa en los próximos años. Tales cuestiones son abordadas a la luz del análisis geográfico-territorial, sirviéndose los autores de escalas que van desde la urbana hasta la nacional.

El tercer gran objetivo de la obra es analizar las experiencias de diferentes países, tanto europeos como americanos, por lo que se refiere a la relación Sociedad-Universidad, bien entendida ésta como parte de aquella. Los trabajos, de diferentes países, ejemplos de buenas prácticas en esta relación, han sido desarrollados por investigadores de los mismos, analizando la adecuación de la gestión y la gobernanza al alcance del sentido social de las funciones universitarias.

Como Rector de la Universidad de Cantabria me siento especialmente orgulloso de los resultados alcanzados en este trabajo, tan cuidadosamente dirigido por Pedro Reques Velasco, redactor, junto a un amplio equipo de expertos, de los textos y responsable, asimismo, de la cartografía que los acompañan. Pero también como Presidente de la CRUE, considero que, al igual que esta obra ha de ser útil al resto de las universidades, al mundo empresarial, a los agentes sociales, a los profesores, investigadores y estudiantes universitarios; en suma al conjunto de la sociedad, como lo fue el *Atlas de la España universitaria*, nacido en la Universidad de Cantabria del interés inicial de encontrar bases para la mejor planificación de su actividad ante retos como el EEES.

La obra servirá, además, para conocer el pasado y el presente de la Universidad española, pero también para

contar con las bases para ordenar el actual mapa de titulaciones y ajustar, en mayor medida, oferta y demanda universitarias de forma reflexiva y no mecánica ni inercial, para ayudar en la toma de decisiones territoriales respecto a la implantación de nuevos títulos de grado y posgrado de prestigio demandados por la sociedad, en atención a sus necesidades laborales y culturales, de desarrollo.

El trabajo que prologamos, finalmente, será, sin duda, de utilidad para, a la luz de las experiencias internacionales examinadas en el trabajo, abordar con más perspectiva y posibilidades de éxito, los retos que aguardan a las universidades españolas en el nuevo marco colaborativo europeo y en el contexto universitario global.

En esta magna obra hay menos datos sobre nuestras universidades que en el *Atlas de la España Universitaria*, pero hay más análisis e información y, sobre todo, más conocimiento (histórico, territorial e internacional). Y éstos, información y conocimiento —no debemos olvidarlo— son los elementos básicos para la planificación y la toma de decisiones en la enseñanza superior, que permitan llevarla al preeminente lugar que la historia y el presente le otorgan y a la alta cota de responsabilidad que la sociedad le exige. Y es en este sentido, es significativo que la obra sea patrocinada y prologada por actores fundamentales en el desarrollo de la sociedad, Ministerio de Educación del Gobierno de España, Banco de Santander, en representación del sector empresarial, y Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, unida a la Universidad de Cantabria.

A todos ellos, por el cariño mostrado hacia el sentido universitario, les debemos y agradecemos este esfuerzo.

La Universidad como factor de internacionalización, de modernización social y de dinamización económica, tecnológica y cultural

Emilio Botín
Presidente del Banco Santander

La universidad española ha alcanzado en las últimas décadas un importantísimo grado de desarrollo que ha servido para que participe, cada vez más, en redes, programas y proyectos internacionales, sirviéndole de estímulo para mejorar en calidad docente e investigadora.

La publicación del presente libro es muy oportuna al aparecer precisamente en un momento en el que la Universidad española, que culmina su inserción en el Espacio Europeo de Educación Superior, se encuentra en un proceso abierto de cambio y de incorporación de patrones que en Europa, Estados Unidos y otras partes del mundo han demostrado su eficacia y excelencia.

Este libro, editado por la Universidad de Cantabria, pone de manifiesto que la institución universitaria solo puede entenderse en toda su extensión si es analizada desde sus perspectivas histórica, territorial y social. Así lo confirman las reflexiones —hechas desde la visión especializada propia a los investigadores sociales y geógrafos, autores de la publicación— sobre el pasado histórico de nuestra universidad, el análisis de las implicaciones territoriales de su actividad institucional (docente, investigadora y transferencial), así como la presentación de experiencias internacionales de buenas prácticas en el ámbito de la relación sociedad-universidad recogidas en este libro.

Esta obra *Universidad, Sociedad y Territorio*, da un paso más y transforma la información del *Atlas de la España Universitaria*, que también dirigió el profesor

Pedro Reques Velasco, en conocimiento. Su lectura debe permitir desarrollar propuestas dirigidas a la optimización de los recursos financieros y humanos con los que cuenta la Universidad española con el objetivo último de alcanzar mayores cotas de calidad y excelencia; por lo que cabe agradecer a la Universidad de Cantabria la continuidad en esta línea investigadora y editorial.

El futuro de la sociedad pasa por ser académicamente competitiva a nivel global y al mismo tiempo, estar institucional y socialmente más comprometida con su entorno local y regional. En decir, la Universidad debe ser actor fundamental en la dinamización tecnológica, cultural, institucional y económica de nuestras sociedades.

Banco Santander lleva muchos años apostando por la universidad en España y en Iberoamérica, apoyando proyectos que ayudan a la mejora, modernización e internacionalización de nuestra enseñanza superior, así como su labor investigadora y el desarrollo de su tercera misión, a través de la transferencia de sus conocimientos y resultados de investigación al resto de los agentes sociales y económicos.

Son proyectos como la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (que reúne al conjunto del mundo literario, académico, bibliotecario, editorial y cultural), la red Universia (con 1.170 universidades iberoamericanas asociadas), la RedEmprendia (dedicada a la incubación



de empresas de origen universitario), el carné universitario (con más de 4 millones usuarios), el programa de movilidad internacional de estudiantes y profesores (con más de 14.000 becas y ayudas al estudio) instrumentados a través de 740 convenios de colaboración bilateral con universidades de España, Portugal, Iberoamérica y más recientemente de Reino Unido, Estados Unidos, China o Rusia.

Estoy seguro que la presente publicación, tan rica en ideas y reflexiones sobre el pasado de nuestra universidad y sobre su inserción en el territorio y en la sociedad y en el mundo van a contribuir a decisiones acertadas que nos acerquen a los ambiciosos objetivos de modernización, compromiso social y económico e internacionalización de la universidad que nuestra sociedad necesita.

Introducción

Justificación, objetivos y estructura

Pedro Reques Velasco
Universidad de Cantabria

Las universidades españolas¹ se encuentran en la actualidad en un proceso de cambio. Conceptos como demanda, eficacia, eficiencia, equidad, competitividad, calidad, excelencia², convergencia... van a tener una importancia creciente y este nuevo horizonte (que no es solo conceptual, sino que es también metodológico, organizativo y estratégico) van a conducirlos a una profunda reestructuración.

El primero de estos cambios debe relacionarse con la **retracción de la demanda universitaria** como consecuencia de la caída de la fecundidad de los años ochenta y primera mitad de los noventa: este hecho los está obligando a plantearse el objetivo de la calidad para competir en un contexto territorial cada vez más amplio y desarrollado. La **Universidad de «élite»** (social) de los años 50 y 60, dio paso a la **Universidad de masas** de los 70, 80 y 90 de la ya pasada centuria y ésta ha de dar paso, en la actualidad, a la **Universidad de excelencia**.

El segundo de los cambios es inserción en el llamado *Espacio Europeo de Educación Superior* y el **proceso de convergencia europeo** de las universidades que obligará a estas instituciones a competir, pero también a colaborar, a aunar esfuerzos y a complementarse, con el fin de alcanzar los mejores resultados, hecho al que la promoción de movilidad de docentes y discentes universitarios contribuirá decisivamente. Esta incorporación al modelo europeo va a acarrear, además, importantes consecuencias sobre el mapa actual de titulaciones, reestructurándolo en profundidad.

El tercer cambio es la **ampliación de la oferta** y, por ende, de la competencia entre universidades: la creación de numerosas universidades, tanto públicas como privadas, en las dos últimas décadas obliga a una profunda reflexión sobre las relaciones universidad / sociedad, universidad / economía, universidad / territorio cuyos resultados habrá necesariamente de ser tenidos en cuenta en las políticas de las universidades españolas en el futuro.

Entre los principales factores extrauniversitarios han de apuntarse la internacionalización de las sociedades y de la economía en un contexto de globalización-mundialización, la incorporación a la actual sociedad de la información y del conocimiento³ y las profundas transformaciones del reparto de la actividad económica entre los distintos sectores de la economía con la consiguiente redistribución de la ocupación.

Por todas estas razones, nunca como en la actualidad su vinculación con la sociedad⁴ —de la que forma parte intrínseca— y con el territorio en el que se localizan, han sido más estrechas.

El objetivo de la presente obra es, justamente, analizar estas relaciones, con el fin de ayudar a sentar las bases de la universidad que viene, lo cual solo puede hacerse con un mayor y mejor conocimiento de la **Universidad histórica** (parte I), de la **universidad presente** (parte II) y de las **relaciones Universidad-sociedad** a partir de las experiencias de otros países (parte III).

¹ No cabe ya conjugarlas en singular ni en pasado, sino en plural, en presente y en futuro.

² De la que cada vez dependerá más su financiación pública.

³ Cf. Emilio Lora De Espinosa: «La reforma de la Universidad en la sociedad del conocimiento». *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 93, págs. 243-255, 2001. Sobre la importancia de las nuevas tecnologías en la Universidad véase Jaime Montalvo Correa: «Las nuevas tecnologías y la Universidad en los albores del siglo XXI: impactos y desafíos». *Temas para el Debate*, n.º 68, págs. 34-56, 2000. José L. Canosa Baldomir: *Universidad, investigación, tecnología: ¿a dónde va España?*. Madrid, Visión Net, 2004.

⁴ El Informe Bricall (José M. Bricall, *Universidad 2000*. Madrid, CRUE, 2000) plantea por primera vez y de forma decisiva las relaciones entre universidad y sociedad. Su publicación suscitó un inmediato debate, tan fructífero como necesario. En relación al mismo y además del propio informe, pueden consultarse los análisis siguientes: Informe *Universidad 2000*. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 93, págs. 205-286, 2001 y en este mismo número: Isidoro Alonso Hinojal: «Comentario breve al Informe Universidad 2000», págs. 221-233, 2001; Miguel Beltrán Villalva, Miguel: «El Informe Bricall como pretexto», págs. 235-242, o. j. Montreal: «Reflexiones sobre el Informe Universidad 2000», págs. 277-286, 2001. F. M. Aparicio Acosta, F. M.: «Universidad y sociedad en los albores del 2000». *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, n.º 2-3, 2000, entre otros.

La reestructuración de la enseñanza superior en la actualidad⁵, propiciada por los importantes cambios y transformaciones que se prevén en el futuro inmediato, debería hacerse una vez esté respondido un variado conjunto de interrogantes que creemos suficientemente trascendentes y para los que no se tienen sino respuestas parciales. Tales son:

En la **ecuación equidad-eficacia**⁶ en relación a la universidad en España, ¿cuál de los dos términos ha dominado sobre el otro? Pese al esfuerzo realizado en los últimos años⁷ ¿contamos actualmente con indicadores apropiados y actualizados para analizar y medir, sobre todo cualitativamente, nuestros centros de educación superior?

En relación al controvertido tema de la **eficiencia**⁸, considerada cada vez más como un factor de mayor importancia, la pregunta que cabe hacerse es ¿cómo medir la eficiencia de la universidad? ¿debe medirse la eficiencia de una universidad de varias decenas de estudiantes de la misma manera que la de una universidad de unos pocos miles?, ¿entiende por eficiencia lo mismo una universidad pública que una universidad privada?, ¿cuáles son y cómo medir los *inputs* y los *outputs* de la enseñanza superior?

En relación a la **oferta y la demanda**, en la universidad española ¿se está aprovechando suficientemente la caída de la demanda para hacer primar los aspectos cualitativos de la for-

mación e incrementando así las posibilidades de inserción en el mundo laboral⁹ de forma acorde con la formación recibida?, ¿se traduce este hecho en un menor desaprovechamiento de capital humano de la actualidad? Si el desaprovechamiento de este capital humano se está produciendo, ¿en que regiones lo es en mayor medida?, ¿se ha resuelto en nuestro país la contradicción entre oferta general de enseñanzas universitarias y demanda laboral?

La capacidad que las diferentes universidades presentan para captar alumnos de fuera de sus distritos respectivos, así como de fuera de nuestras fronteras, ¿se presenta diferenciada entre unas universidades y otras?, ¿puede utilizarse indirectamente este indicador como medida de calidad de éstas o, para ser más precisos, de sus centros?

En relación a los **recursos**: el **profesorado** —estructura académica, estructura demográfica, cualificación...—, el **personal de administración y servicios**, los **medios infraestructurales y financieros**... analizados desde una perspectiva territorial, ¿se presentan homogénea o desigualmente repartidos entre universidades? La estructura demográfica actual del profesorado ¿puede llegar a comprometer el futuro de las universidades españolas?, ¿en qué universidades se producen los mayores problemas de reemplazo generacional del profesorado y en cuáles menos?

En la planificación de la enseñanza superior la **universidad** debe ser entendida como **factor estructural y estructurante**

⁵ Sobre aspectos generales de la Universidad española, además del trabajo clásico de Don Fernando Ciner de Los Ríos *La Universidad española. Publicado originalmente en 1916 y reeditado en Madrid, Civitas, en 2001* (una buena parte de sus contenidos de este trabajo seminal, a pesar de los casi cien años transcurridos), presentan un gran interés actualmente. Son consultas obligadas los trabajos siguientes: Miguel Ángel Quintanilla Navarro, *Los problemas de la Universidad. Temas para el Debate*, n.º 20, págs. 54-57, 1996; Antonio Embid Irujo y Francisco Michavila Pitarich (2001). *Hacia una nueva Universidad. apuntes para un debate*. Madrid, Tecnos, 2001; R. Pascual de Sans *Las universidades españolas ante la Europa del siglo XXI*. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 2000; J. Porta, J. y M. Ulladonosa (coords.) *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid, Alianza, 2000; Francisco Michavila, F. (2001) *La salida del laboratorio. Crítica urgente de la Universidad*. Madrid, Editorial Complutense. Jesús M. de Miguel, (2001). «Universalizando la Universidad». *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 93, págs. 277-286.; José María Saz Díaz y J. M. Gómez Pulido (Coord.) (2003) *Universidad, ¿para qué?*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2003; F. Porta Luna, F. y G. Bravo (eds.) (2004): *Ante los problemas de la universidad española: 6.5 propuestas para conectarla con el futuro*. Madrid, Entrelineas, 2004, y finalmente, Victor M. Pérez-Díaz: «La crisis endémica de la universidad española». *Claves de Razón Práctica*, n.º 158, págs. 38-43, 2005.

⁶ En relación a los complejos temas de la calidad, la eficacia o la eficiencia, puede verse los trabajos siguientes: Miguel Ángel Quintanilla Navarro «En pos de la calidad: notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español», 1998. *Revista de Educación*, n.º 315, págs. 85-95, 1998; Francisco Panera Mendieta, Francisco (1999): «Calidad total en la enseñanza universitaria». *Revista Valenciana d'Estudis Autònomic*, n.º 27, págs. 237-252, 1999; Manuel Jesús González, *La Universidad del Siglo XXI: libertad, competencia y calidad*. Madrid, Círculo de Empresarios, 1999; José M. Bautista Vallejo, *La universidad en la encrucijada de la formación: la tensión permanente por la mejora de la calidad*. Huelva, Hergué, 2000; Marcelino Martínez Cabrera «Análisis de la eficiencia productiva de las instituciones de educación». *Papeles de Economía Española*, n.º 86, págs. 179-191, 2000; José Ginés Mora Ruiz «El gobierno y la gestión de las Universidades bajo criterios de eficacia y servicio a la sociedad». *Papeles de Economía Española*, n.º 86, págs. 213-224, 2000. Bernardo Báez De La Fo y Blas Cabrera Montoya «Para una evaluación democrática de la calidad de la enseñanza universitaria». *Revista de Educación*, 2001, n.º 326, págs. 205-214.

⁷ En Sobre el tema de indicadores de calidad disponemos de algunos trabajos importantes, entre los que caben citarse 1 Escudero «Indicadores para el sistema universitario español» *Anuario de Pedagogía*, n.º 3, págs. 131-142.; A. Cardona Rodríguez y M. Barrenechea Ayesta «Las tecnologías de la información y la comunicación y los indicadores de evaluación universitaria en España». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 11, n.º 46, 2003. Consejo de Coordinación Universitaria: borrador de catálogo de indicadores del sistema universitario español, 2006.

⁸ Sobre este tema es de obligada lectura el documentado trabajo de Néstor Doch, publicado en 2007, dentro del Informe CYD 2006 (págs. 310-325) titulado «La eficiencia de las Universidades españolas».

⁹ Cfr. Vidal García, J. (coord.): *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Madrid, Consejo de Coordinación Universitaria - León, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales de la Universidad de León, 2003.

del espacio en el que se inserta, pero la relación formación superior - investigación - desarrollo¹⁰ regional ¿ha sido en nuestro país siempre unívoca?, ¿juegan las universidades el mismo papel independientemente de las características del espacio —urbano-metropolitano y regional— en el que se localizan?

La enseñanza superior, función terciaria superior por excelencia se ha convertido, de facto, en la actualidad en un servicio especializado de semi-proximidad ¿qué efectos territoriales ha tenido la contradicción universidades en expansión desde principios de los ochenta, frente a demanda universitaria en regresión desde finales de los noventa?, ¿qué disfunciones ha generado en unas y otras regiones españolas?

La ampliación y diversificación de la oferta prácticamente parece no tener límites en la universidad española, el principio «más universidades, más campus, más descentralización», ¿está propiciando un mayor equilibrio territorial?, ¿qué papel ha jugado el territorio en la planificación universitaria? Las universidades españolas ¿presentan perfiles académicos homogéneos o fuertemente contrastados? Considerando factores como oferta, demanda, recursos ¿cuáles son los desequilibrios territoriales que presenta el mapa de la enseñanza superior en España? El marco adecuado de la planificación universitaria ¿son sólo las universidades, individualmente consideradas, y las propias comunidades autónomas?, ¿qué papel debe asignarse al Estado? o ¿qué papel resta al Estado?

Guy Neave, conocido experto internacional en temas de educación superior, proponía hace unos años, en un trabajo, actualmente clásico¹¹, una tipología de universidades que aún sigue siendo válida y esclarecedora para entender la situación de las universidades en Europa y en España.

La tipología se basa en el mayor o menor control de las admisiones en la universidad. Así, las universidades europeas pertenecen, según el autor citado, a uno de estos tres grandes tipos: el modelo *demand-led*, o determinado por la demanda; el modelo *expenditure driven*, o determinado por el coste, y, finalmente, el *modelo intermedio* entre los dos anteriores.

El *modelo determinado por la demanda* es el característico de los sistemas universitarios de los países mediterráneos y, en particular, de Francia, España, Italia y Grecia. El sistema procede de la universidad napoleónica, aunque, obviamente, ha experimentado cambios a lo largo del tiempo y según los países. En general, el principio de la enseñanza superior como derecho constitucional, instrumento de justicia social y de igualdad de oportunidades, se entiende y se practica como libertad de acceso a la enseñanza superior¹².

El *modelo contrapuesto* al anteriormente descrito es el *determinado por los costes* y prevalece en países como Estados Unidos, Gran Bretaña, Dinamarca, Holanda y Suecia. En todos estos países se ejerce un fuerte control sobre el acceso, que tiene carácter público

¹⁰ Las relaciones entre universidad y desarrollo económico, entre universidad y desarrollo local, o el análisis del impacto económico de las universidades han sido objeto de numerosos trabajos, entre los que cabe destacar los siguientes: Emilio Muñoz «Universidad e investigación: un binomio ¿necesario y suficiente?», *Temas para el Debate*, n.º 68, págs. 49-52, 2000; Fermín Rodríguez Gutiérrez, M. E. Madera González, y Ramón Menéndez Fernández «Universidad y desarrollo local: el Master en Desarrollo local y el Centro de Cooperación y Desarrollo Territorial de la Universidad de Oviedo». En *Forma y función del territorio*, 2001, L. Cognat, I. y J. A. Herault «Impact économique régional d'un pôle universitaire: application au cas strasbourgeois», *Revue d'Economie Régionale et Urbaine*, n.º 4 págs. 581-603, 2001; Emilio Muñoz, «Universidad e investigación: un binomio ¿necesario y suficiente?», *Temas para el Debate*, n.º 68, págs. 49-52, 2000; A. Sáez de Miera, A. *La universidad en la nueva economía*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002; Juan Manuel del Valle Pascual, Juan Manuel del Hacia una Universidad más útil: las spin off universitarias. *Problemas y soluciones*. *Actualidad Administrativa*, n.º 7, págs. 187-221, 2002; Sáez de Miera, A. (2002): *La universidad en la nueva economía*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. o M. Cámara Moral: *La universidad como motor de desarrollo económico Fin*: Natalia Egea Díaz, Mula Gómez, Antonio J. y Torra Ochoa, Pedro (2001): *Universidad, autonomía y financiación*. Murcia, Universidad de Murcia, 2004. Dos buenos modelos para analizar el impacto económicos de las universidades en sus territorio lo constituyen los trabajos de M. Sala Ríos, J. P. Frasco, M. Farré, M. y T. Torres, (2003): «L'impacte econòmic de la Universitat de Lleida». *Coneixement i Societat*, n.º 2, págs. 30-49; 2003 y de A. Segarra Blasco: «La Universitat como instrument de dinamització socioeconòmica del territori». *Coneixement i Societat*, 2003/3, págs. 78-101, 2003.

¹¹ Cfr. G. Neave: «In the road to Silicon Valley? The changing relationship between Higher Education and Government in Western Europe». *European Journal of Higher Education*, Vol. 9, n.º 2, 1984. El estudio de Josefina Gómez Mendoza et al, sobre la Universidad Autónoma de Madrid, en relación con este tema, es cita obligada. Una reflexión de estos modelos a partir de la propuesta de G. Neave, puede verse en la obra de Carlos Guillón Ayuelo *La universidad de las Palmas de Gran Canaria: antecedentes, evolución y perspectivas futuras*, editada por el Servicio de publicaciones de esta Universidad, capítulo «Los modelos universitarios» (págs. 20-44) en el que trata revista a diferentes modelos nacionales: italiano, francés (en relación al modelo *demand-led*), británico y estadounidense (en relación al modelo *expenditure driven*) y al alemán (como modelo intermedio de ambos).

¹² Las características principales del modelo determinado por la demanda son, según Guy Neave, las siguientes: todo bachiller puede o debe tener acceso a la universidad si así lo desea, existe un débil control público sobre el acceso, las tasas académicas son bajas y, desde luego, muy inferiores al coste real de la enseñanza, es baja también la inversión por estudiante; son numerosos los estudiantes y los profesores a tiempo parcial, existiendo un gran número de profesores que no son profesionales de la enseñanza. Y, finalmente, añadimos una característica más: la movilidad de docentes y discentes es baja.

para las universidades públicas y es ejercido por las mismas universidades o por organismos de competencias más generales¹³.

Entre estos dos sistemas contrapuestos se encuentra un tercer grupo de países como Alemania, Irlanda y Bélgica que responden a un modelo intermedio o mixto.

En España ha sido sin duda el modelo determinado por la demanda (o *demand-led*) el que se ha seguido. Basta con analizar el proceso de implantación de nuevas universidades en nuestro país para constatarlo empíricamente. Actualmente existen en España 75 universidades, 50 de carácter público, que absorben el 91% de la actual demanda universitaria, y 25 de carácter privado, que compiten por el 9% restante, en un contexto de competencia entre universidades públicas y privadas, y teóricamente al menos, entre aquéllas y, lo que es más importante, de caída de la demanda por razones —fundamental aunque no exclusivamente— demográficas.

Las universidades europeas caminan hacia el inmediato 2010, año límite para nuestra plena incorporación al modelo europeo universitario¹⁴ de Bolonia, con paso firme y decidido. Sin embargo, la preguntas —esta vez no retóricas— que cabe hacerse son: ¿la inserción en el llamado Espacio Europeo de Educación Superior va a acarrear las mismas consecuencias para uno y otro tipo de modelo nacional de universidad?, ¿está el llamado *modelo determinado por la demanda* en las mismas condiciones que *el modelo determinado por los costes* para hacer frente a los retos de Bolonia?, ¿qué cambios urgentes sería necesario introducir? ¿se ha considerando estos cambios en la última reforma de la LOU?, ¿se han planteado las universidades el problema de la financiación¹⁵ —y, muy especialmente, el de las becas— en su justa dimensión?

ESTRUCTURA, CONTENIDOS Y OBJETIVOS DE LA OBRA

Sobre la Universidad española —o para ser más preciso, sobre las universidades españolas— contamos con más datos

que información y con más información que conocimiento y el conocimiento que tenemos sobre esta institución clave de nuestro sistema educativo se ha alcanzado, en muchos trabajos, más a partir de ideas, de hipótesis y de razonadas y valiosísimas especulaciones intelectuales que de información elaborada y actualizada.

Pues bien, equilibrar estos tres niveles: datos, información y conocimiento es condición imprescindible para sentar las bases para la planificación estratégica de la enseñanza superior en España. Es justamente en este contexto de necesidad, no tanto de datos sobre nuestras universidades —existen y se renuevan año a año— como de información y de conocimiento sobre nuestro sistema universitario en su conjunto, como desarrollamos la idea de realizar el *Atlas Digital de la España Universitaria: bases para la planificación estratégica de la enseñanza superior en España*, y de la que esta obra: *Universidad, sociedad y territorio*, es continuación.

Respondiendo a la necesidad de equilibrar datos, información y conocimiento se presenta a continuación la estructura de la obra y los contenidos los objetivos a ella ligados. Tales son:

El análisis de **la universidad española lo largo de su historia** se desarrolla en la **Parte I** de la presente obra y se ha subdividido en cuatro capítulos: **La universidad española —y europea— en la Edad Media** (Capítulo I.1), **universidad, sociedad y territorio en España en la Edad Moderna** (Capítulo I.2), **la Universidad en la España Contemporánea (1808-1978)** (Capítulo I.3) y **La Universidad de la democracia: desde 1978 hasta la actualidad** (Capítulo I.4).

El análisis de la universidad española —de las universidades españolas— desde una **perspectiva histórica**, muestra la *geometría* cambiante de las relaciones universidad-territorio en los ocho siglos de historia universitaria. La universidad medieval en España y en Europa, las universidades españolas en la Edad Moderna y su relación con la sociedad y el territorio a lo largo de los siglos XVI, XVII y XVIII, la Universidad en la

¹³ Según el autor citado, los estudios superiores se reservan, en los países pertenecientes a este modelo, a una élite intelectual que, por diversos motivos, coincide en gran medida —aunque con una buena política de becas, sólo parcialmente— con una élite social. Además, el volumen del gasto público universitario involucrado determina un fuerte control por parte de la Administración pública, sea central, local o universitaria.

¹⁴ Cfr. J. González y R. Wagenaar (eds.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto, Fase 1*. Bilbao, Universidades de Dausio - Universidad de Groningen, 2003o el trabajo de M. Peach, «Globalization of Education in Spain: from isolation to Internationalization to globalization». *Higher Education in Europe*, XXVI/1, págs. 69-76, 2001.

¹⁵ Cfr. en relación a este tema los trabajos de Mark Bray, Mark «La financiación de la educación superior: modelos, tendencias y opciones». *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, vol. 30, n.º 3, págs. 363-382, 2000 y de José García Montalvo, José (2003): «El finançament de l'ensenyament superior a Europa: principis, experiències comparades i algunes reflexions». *Coneixement i societat: Revista d'Universitats, Recerca i Societat del Coneixement*, n.º 3, págs. 26-53, entre otros.

España Contemporánea, en especial referencia a la profunda transformación que supuso para nuestra institución el liberalismo a mediados del siglo XIX, el profundo cambio que trajo consigo el modelo autonómico y la transferencia de competencias a esta institución territorial y finalmente la eclosión de las universidades públicas y privadas —estas en los años 90— son los principales hitos de la historia universitaria.

La clave histórica y la función territorial que actualmente cumple cada universidad justifican una tipología de universidades que contempla los siguientes grupos: *universidades históricas*, *universidades autónomas*, *universidades politécnicas*, *universidades regionales* (bien procedentes de una universidad autónoma, caso de la del País Vasco, bien procedentes de la política ministerial de expansión de los años 70, caso de la de Cantabria (bien tengan su origen en la puesta en marcha, por razones políticas de Universidades autonómicas recientes, caso de la de La Rioja), *universidades de reequilibrio interregional*, bien procedan de una política ministerial de expansión en los años 70, bien hayan sido creadas a instancias de gobierno autonómico, ya en los años 90, y, finalmente, *universidades de reequilibrio intra-metropolitano*. A su vez las universidades privadas, por su origen pueden ser divididas según dos criterios: la antigüedad, que permite distinguir las *universidades privadas históricas* de las *universidades privadas recientes*, y el carácter, que permite agruparlas en *laicas* y *confesionales* (o católicas).

La **situación actual de la universidad en España** se aborda en la **Parte II**. En el **capítulo II.1** de este gran apartado se sistematiza y actualiza la **información** referente a la Universidad española procedente de **fuentes** tan numerosas como temáticamente variadas, procedentes de diversos organismos (si bien el Consejo de Coordinación Universitaria y los de la CRUE con sus anuarios estadísticos son los organismos fundamentales). Para analizar y cartografiar esta ingente información estadística¹⁶ los sistemas de información geográfica han resultado los instrumentos más metodológicamente más adecuados.

El segundo objetivo (**capítulo II.2**) se presenta como una aproximación eminentemente cartográfica de los **condicionantes socio-territoriales del desarrollo de las universidades**, o expresado de otra forma el conocimiento del marco

demográfico social y territorial en el que las universidades se sitúan. En efecto la población española a lo largo del siglo XX ha conocido cuatro transiciones, relacionadas entre sí: la económica, la social, la urbana y la demográfica. Se representan y plasman cartográficamente estos cambios, tan relacionados con el desarrollo de las universidades. La historia y la geografía demuestran que las universidades siempre han constituido un fenómeno urbano, que actualmente lo siguen siendo y que en la actualidad es el crecimiento metropolitano el que explica su expansión última.

El tercer objetivo (**capítulo II.3**) es analizar las **relaciones universidad-territorio**, tanto desde la perspectiva teórica. Desde la perspectiva empírica se analizan las diferentes modelos de relación universidad espacio urbano y metropolitano.

El cuarto objetivo (**capítulo II.4**) es analizar el tema de los **desajustes oferta-demanda-matrícula** en las más de 150 **titulaciones** que se imparten en las universidades españolas, señalándose a escala de *campus* y de titulación, las titulaciones más demandadas y menos demandadas, las que presentan mayor y menor matrícula.

El estudio de los **desequilibrios universitarios** en cuanto a los **recursos** entendidos éstos en el más amplio sentido: recursos **humanos** (profesores, PAS, especialmente aquéllos), recursos **infraestructurales** (espacios para la docencia y la investigación, espacios para bibliotecas, instalaciones deportivas, aparcamiento, etc.) y bibliotecas universitarias científicas conforma el quinto objetivo. En la segunda parte del capítulo II.4 se pone especial énfasis en el tema del profesorado, en relación al mismo se determina y define su perfil demográfico y académico y así como diversos indicadores ligados a su productividad científica de calidad.

El estudio de los **recursos financieros** (**capítulo II.5**) constituye un otro objetivo más de la obra y da lugar un nuevo capítulo.

Finalmente el análisis de las **perspectivas futuras de la demanda universitaria: horizonte 2016** constituye se aborda en el último capítulo de gran apartado II (**capítulo II.6**). En el mismo se analiza la caída futura de la demanda por razones estrictamente demográficas, utilizando como base las proyecciones demográficas oficiales del INE, aplicando a las mismas las tasas de escolarización por edades y los «saldos migratorios»

¹⁶ Las fuentes no siempre son coincidentes y, en ocasiones, ni están completas ni suficientemente actualizadas

de estudiantes de enseñanza superior de cada «distrito universitario». El *Atlas de la España Universitaria* presentabamos la información de las perspectivas futuras de la demanda. En esta obra, utilizando una metodología más sofisticada, presentamos los resultados en forma de tablas y cartodiagramas, que permiten comparar la desigual caída futura de la demanda en unos «distritos» o ámbitos universitarios y otros¹⁷.

Finalmente en la **Parte III** se analizan las relaciones **universidad - sociedad - territorio** en diferentes países europeos y

americanos: Francia, Reino Unido y Escocia, Portugal, Alemania, Canadá, Estados Unidos, Méjico, Colombia y Perú son analizados a la luz de diferentes estudios monográficos, que permiten conocer las posibilidades, las limitaciones, la organización —también territorial— de las universidades fuera de nuestras fronteras y su relación con la sociedad. De estos estudios monográficos sobre países y modelos universitarios nacionales pueden extraerse, sin duda, importantes lecciones a tener en cuenta en el diseño de la universidad española presente y futura.

¹⁷ Un tema importante que parecía desarrollado en nuestro *Atlas Digital de la España Universitaria*, y en el que hemos seguido profundizando en estudios posteriores (véase Olga de Cos y Pedro Reques «La técnica de vectores y el índice de localización como método para el análisis de la movilidad de la población. El ejemplo de la movilidad estudiantil universitaria en España», publicado en las Actas del X Congreso de la Población Española, celebrado en Pamplona en Junio de 2006. Se demostraba en el *Atlas* y en el trabajo citado que menos del 10% de los universitarios (concretamente el 8,4%), declararían estudiar en una comunidad autónoma distinta a la de residencia habitual. La técnica de los vectores y los índices de localización servían para poner de manifiesto los desiguales comportamientos y las contrastadas áreas de influencia de las universidades (agrupadas en distritos provinciales), lo que permite jerarquizar las áreas de influencia de cada «distrito universitario» en tipos como: provincial, supraprovincial, regional, suprarregional y nacional.

I. Universidad e Historia

La Universidad en la España Medieval (ss. XIII-XV)

Susana Guijarro González

La Universidad en la España Moderna (ss. XV-XVIII)

Ramón Maruri Villanueva

La Universidad en la España Contemporánea (1807-1975)

Fidel Gómez Ochoa

**De la Universidad española a las universidades españolas.
La enseñanza superior en la España democrática (1979-2008)**

Fidel Gómez Ochoa y Pedro Reques Velasco





La Universidad en la España Medieval (ss. XIII-XV)

Susana Guijarro González

Una de las grandes contribuciones de los siglos medievales a la historia de Occidente fue la aparición de las universidades como centros de enseñanza superior. En los albores del siglo XIII y, en medio de una Europa dividida en reinos y un gran imperio, esta nueva institución traspasaba las fronteras políticas, lingüísticas y culturales para ofrecer un espacio común a la transmisión del conocimiento. La fase de expansión que el Occidente europeo experimentó entre los siglos XI y XIII tuvo mucho que ver en este feliz acontecimiento. Factores de tipo socio-económico, político, eclesiástico y cultural, bien conocidos, fueron determinantes en la fase de crecimiento de los siglos centrales de la Edad Media. Tendremos oportunidad a lo largo de estas páginas de referirnos a ellos. De modo especial, los factores culturales crearon el caldo de cultivo necesario para esa gran eclosión de la transmisión de los saberes que se produjo en el transcurso de los siglos XII al XIII. Estos últimos son los antecedentes del fenómeno que alcanzó también a los reinos ibéricos.

1. ANTES DE LAS UNIVERSIDADES: DE LAS ESCUELAS MONÁSTICAS A LAS ESCUELAS URBANAS

Los historiadores de la cultura europea de los siglos VIII al XIII hablan de dos momentos germinales en la evolución de la misma, que han sido calificados como renacimientos culturales. El denominado «Renacimiento carolingio» de los siglos VIII-IX y el «Renacimiento cultural del siglo XII» que Charles H. Haskins inició como tema historiográfico fecundo en 1927¹. Ambos aportaron sus semillas al suelo donde nacerían las primeras universidades. Estos renacimientos fueron, a su

vez, deudores de la silenciosa y paciente labor de conservación y transmisión de la cultura escrita clásica y cristiana, realizada por los monasterios y sedes episcopales en los llamados siglos oscuros de la Temprana Edad Media. En estos siglos tempranos, coincidentes con la monarquía visigótica, la cultura hispana floreció con especial intensidad e irradió su luz en los territorios francos, italianos, germanos y anglosajones de entonces. La unidad política y religiosa alcanzada hizo posible el desarrollo institucional de escuelas monásticas y episcopales, cuyo influyente sistema de educación cristiano, contó con inspiradores de la talla de Isidoro de Sevilla (+636)². Los concilios toledanos II (527) y IV (633) sentaron las bases del modelo de escuela imperante hasta prácticamente el siglo XII, con una doble orientación monástica y clerical³.

1.1. El renacimiento carolingio y la formación de un corpus cultural cristiano

La época carolingia (siglos VIII-IX) estuvo dominada por el deseo de construcción de un poder imperial, encarnado de forma especial en la figura del Emperador Carlomagno (+814). Carlomagno ambicionaba un imperio europeo que integrase el espacio político (*imperium*) con el espacio de difusión del cristianismo (la *christianitas*). El Emperador se convertiría así en jefe supremo de la cristiandad y ejercería tanto el poder político como el eclesiástico. El Papa y la jerarquía eclesiástica resultarían ser unos ministros más del Imperio. Los líderes políticos y religiosos carolingios, en especial, Carlomagno, diseñaron un programa de uniformización política, cultural y religiosa que hiciese viable la materialización de su sueño im-

La aparición de las universidades como centros de enseñanza superior fue una de las grandes contribuciones de la Edad Media a la historia del Occidente Europeo

¹ Haskins, Charles Homer: *The Renaissance of the Twelfth Century*, Cambridge, Harvard University Press, 1927. Existe una edición en italiano, *La rinascita del XII secolo*, Bologna, 1982.

² Díaz y Díaz, Manuel Cecilio: *De Isidoro al siglo XI*, Barcelona, 1976, pp. 27-28. Y Fontaine, Jacques: *Isidoro de Sevilla: génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos*, Madrid, 2002, pp. 72-112.

³ El Concilio de Toledo, año 527 d.c., ed. Vives, J., Marín, I. y Martínez, G.: *Concilios visigóticos e hispanorromanos*, Barcelona-Madrid, 1963, pp. 42-43. En el primero se configuraron especialmente la escuela (o *domus*, palacio episcopal), los niños (*oblatis*) y jóvenes que convivían con el *prepositus* o maestro y el Obispo durante el período de formación.

Casi cinco siglos antes del surgimiento de las primeras universidades en el siglo XIII, el poder imperial carolingio alentó la elaboración de un corpus cultural cristiano que constituyó la base del curriculum escolar medieval

perial. No dudaron para ello en reclutar eruditos extranjeros, como el anglosajón Alcuino de York (+804). En el campo cultural impulsaron un proceso de recuperación de la herencia de la Antigüedad romana que entre los siglos VI y VIII los monjes y obispos italianos, irlandeses y visigodos habían preservado⁴. Carlomagno, siguiendo la política de sus antecesores, promovió la reforma del clero y la mejora de su educación a través de las escuelas que deberían tener todas las iglesias y monasterios (*Admonitio generalis*, año 789). En la *Epistola de litteris colendis* (789), se muestran los límites de un modesto programa, según el cual, el alumno debería aprender lectura, escritura, nota romana o estenografía, canto, cómputo, gramática y la correcta versión de los libros eclesiásticos⁵. Nada se dice de los autores clásicos y de otras materias de las llamadas «Artes Liberales» que los autores carolingios conocían bien. Los maestros del renacimiento carolingio ahondaron en la proposición, ya lanzada por Isidoro de Sevilla (+636), de hacer del estudio de las palabras y del lenguaje el principal método de aprendizaje de todas las disciplinas y la clave de la sabiduría⁶. Acorde con ello, se persiguió la fijación de la cultura escrita latina mediante el establecimiento de la lengua latina como lengua de la administración y la enseñanza, y de la denominada escritura carolingia. Pero quizá el desarrollo cultural de mayor trascendencia en los siglos venideros de estos proyectos de reforma, fue la conformación de un *curriculum* escolar basado en las Artes Liberales como medio para alcanzar las disciplinas consideradas como superiores (Teología, Derecho y Medicina)⁷; y un canon de autores que constituyó la base de la formación intelectual durante los siglos medievales posteriores⁸. Los autores que sostuvieron los pilares de este *curriculum* escolar fueron Boecio (+525), Cassiodoro (+575), Gregorio Magno (+604) e Isidoro de Sevilla (+636). Otros muchos autores de los primeros siglos del cristianismo convivirán con los de la

Antigüedad clásica en los *scriptoria* y bibliotecas eclesiásticas durante la Alta Edad Media.

Luis el Pídotso (778-840), hijo de Carlomagno, consumó la política de uniformización religiosa al instaurar en todos los monasterios del Imperio la versión de la Regla de San Benito elaborada en el siglo IX por Benito de Aniano (+821). A pesar de que el gran Imperio de Carlomagno se desmembró (Tratado de Verdum, año 843), un nuevo resplandor cultural iluminó el siglo X, cuando el emperador Otón (983-1002) dirigió una regeneración de carácter romanista que le llevó a establecer la capital del Imperio en Roma. Precisamente, su maestro había de ser Gerberto de Aurillac (+1006), futuro Papa Silvestre II, un firme entusiasta de las obras científicas árabes que buscó al Sur de los Pirineos en los monasterios de la Marca Hispana⁹.

1.2. La difusión de la cultura monástica benedictina en los siglos X y XI

Los medievalistas han de recurrir a los dispersos, escasos y fragmentados datos sobre monjes y clérigos que enseñaban en centros monásticos de relieve y sobre las bibliotecas de éstos últimos para reconstruir los contornos culturales de estas dos centurias. Historiográficamente, su ubicación entre dos «renacimientos» (el carolingio y el del siglo XII), ha contribuido a que dichas centurias sean percibidas como un largo período de acopio de conocimientos, aplicación de técnicas de estudio y transmisión del saber, cuyos frutos maduros recogerá el siglo XII¹⁰. Desde su fundación a principios del siglo X, la orden de Cluny se erigió en el mayor modelo propagador de vida religiosa en Francia, Inglaterra, Italia y, con más retraso, en los reinos hispanos. Los cluniacenses resultaron ser unos estrechos aliados de las reformas eclesiásticas emprendidas desde el papado en la segunda

⁴ Contrení, John J.: «The Carolingian Renaissance», *Renaissances before the Renaissance: Cultural Revivals of Late Antiquity and the Middle Ages*, ed. Warren Treadgold, Stanford, 1984, pp. 59 y 61.

⁵ *Colectio Capitulorum regum francorum*, año 789, ed. Mansi, J. D.: *Sacrorum Conciliorum nova et amplissima collectio*, reproducción anastásica, Graz, 1960-1962, vol. 15, col. 992, p. 633.

⁶ Díaz y Díaz, Manuel C.: «Les arts libéraux d'après les écrivains espagnols et insulaires aux VIIe et VIIIe siècles», *Arts libéraux et philosophie au Moyen Âge*, Actes du quatrième congrès international de philosophie médiévale, Paris-Montreal, 1967, p. 46.

⁷ García Turza, Javier: «La transmisión cultural hispana y el Renacimiento Carolingio», *La enseñanza en la Edad Media*, X Semana de Estudios Medievales, Logroño, 2000, pp. 17-38.

⁸ McKitterick, Rosamond: «The legacy of the carolingians» en *Carolingian culture: emulation and innovation*, ed. R. McKitterick, Cambridge-England, 1994, p. 319.

⁹ Vid. Riché, Pierre: *Gerbert d'Aurillac, le Pape de l'an mil*, Paris, 1987.

¹⁰ Benson, Robert L. y Constable, Giles: editores de *Renaissance and Renewal in the Twelfth century*, Oxford, 1985, reconocen el cambio de cultura y conformación mental que se opera ya desde la segunda mitad del siglo XI.

mitad del siglo XI y coronadas en la llamada reforma gregoriana (se prolongó después de la muerte de Gregorio VII en el año 1085). Se ha dicho que el monaquismo benedictino cluniacense primó la liturgia encaminada a la contemplación frente a la exégesis teológica y el cultivo de saber. Fue precisamente uno de sus grandes estudiosos quien subrayó que el monacato benedictino, siguiendo la inspiración de la reforma de Benito de Aniano en el siglo IX, hizo de la búsqueda de la perfección individual la verdadera sabiduría¹¹. La oración y el canto reglados por la liturgia ocupaba las horas y los días del monje. Pero también había espacio para la *lectio divina* (lectura en grupo que se completaba con la lectura en privado y en silencio del monje) y la *meditatio* o meditación. Estas actividades requerían una formación de los monjes en la lectura, escritura y el canto¹².

En la Europa de los siglos X y XI la geografía cultural varió sus centros de gravedad. Italia, que había albergado en su suelo los grandes monasterios de los inicios del monacato benedictino (Vivarium y Monte Cassino) quedó relegada por la relevancia cultural que alcanzaron centros anglosajones (Wearmouth-Jarrow, Malmesbury, York, etc.), normandos (Bec), francos (Laon, Chartres, etc.) y germanos entre los siglos IX y XII¹³. Sin embargo, las escuelas de Pavía y Bolonia en el norte protagonizaron un resurgimiento del cultivo del derecho romano bajoimperial¹⁴. Se ha dicho que los anglosajones fueron los transmisores del ideal de una biblioteca bien provista para la formación a la Europa carolingia¹⁵. En los territorios de habla germana, especialmente en la zona del Rhineland y el sur, el florecimiento de monasterios benedictinos fue espectacular (140 se fundaron entre los siglos VII y X y 100 entre los siglos XI y XII). El contenido de sus bibliotecas

responde al modelo carolingio de las mismas y puede servirnos para conocer el ideal de biblioteca benedictina en otras zonas de la Europa Altomedieval. La muestra de obras de los Padres de la Iglesia latina es amplia pero los autores más representados son los de la era patristica y los siglos IV a VII (Tertuliano, Orígenes, Gregorio Nazianceno, Juan Crisóstomo, Eusebio de Cesarea, Casiano, Cassiodoro, etc.). Todos ellos cuentan con un fondo escolar donde se puede encontrar el canon de los autores escolares que servían al estudio del *Trivium* y el *Quadrivium*: gramáticos (Donato y Prisciano) y poetas cristianos de la Latinidad Tardía (Alcimus Avitus, Arator y Sedulio), comentarios a las obras de Aristóteles, especialmente la lógica, Platón y sus comentaristas (Macrobio), tratados de cómputo, alguna obra de medicina y música, crónicas históricas y vidas de santos. En ninguno de ellos están ausentes los autores clásicos: Homero, Esopo, Aviano, Horacio, etc.¹⁶. Las versiones hispanas de este modelo ideal de biblioteca benedictina son mucho más modestas. A excepción del rico inventario del monasterio de Santa María de Ripoll (Cataluña, año 1047)¹⁷, los grandes monasterios y sedes episcopales castellano-leonesas, inmersos en la inestabilidad política de estos siglos de Reconquista cristiana, se centraron en los autores de la Patristica y la Temprana Edad Media más que en los autores carolingios y en los clásicos¹⁸. Los pocos inventarios conservados demuestran, sin embargo, el contacto de los reinos cristianos con las corrientes culturales ultrapirenaicas: San Salvador de Oña y Santo Domingo de Silos (Burgos), Santa María de Albelda y San Millán de la Cogolla (Rioja), San Zoilo de Carrión (Palencia), etc. Sin olvidar las sedes episcopales (Palencia, León, Zamora y Santiago, especialmente)¹⁹.

¹¹ Vid. a este respecto la obra de Leclercq, Jacques: *The Love of Learning and the desire of God*, New York, 3.ª ed., 1982.

¹² Boyon, Susan: «Training for liturgy as a form of monastic education», *Medieval Monastic Education*, eds. Ferzoco, George, y Muesing, Carolyn, New York, 2000, p. 8.

¹³ Thompson, James W.: «libraries of Medieval Italy», *The Medieval Library*, New York, 1957, pp. 136-163. Donatella Nebbiai-Dalla Guarda reúne 38 noticias referentes a inventarios de libros del siglo XI en su «Bibliothèques en Italie jusqu'au XIIIe siècle. Etat des sources et premières recherches», *Libri, lettori e biblioteche dell'Italia medievale (secoli IX-XV)*. *Fonti, testi, utilizzazione del libro*, Roma, 2000, pp. 56-57.

¹⁴ Sinatti D'amico, Franco: «L'istituzioni della *societas cristiana* nei giuristi delle scuole laiche di Diritto dei secoli XI e XII», en *L'istituzioni ecclesiastiche della *societas cristiana* dei secoli XII-XIII*, Milano, 1977, p. 572-590.

¹⁵ Bischoff, Bernard: «Scriptoria e manuscritti mediatori di civiltà dal sesto secolo alla riforma di Carlomagno», *Centri e vie di irradiazione della civiltà nell'Alto Medioevo*, vol. 11, Spoleto, 1964, p. 499. Lapidge, Michael: «Surviving booklists from Anglo-Saxon England», *Learning and Literature in Anglo-saxon England: Studies presented to Peter Clamoos on the occasion of his sixty-fifth birthday*, ed. Lapidge, M. y Gneuss, H., Cambridge, 1985, pp. 55-76.

¹⁶ Becker, G.: *Catalogui bibliothecarum antiqui*, Bonn, 1885, pp. 133-181.

¹⁷ Beer, Rudolf: *Die Handschriften des Klosters Santa María de Ripoll*, Viena, 1907, pp. 101-109.

¹⁸ Díaz y Díaz, Manuel C.: *Códices visigóticos de la monarquía leonesa*, León, 1983, pp. 179-190.

¹⁹ Un extenso tratamiento del contexto de la cultura y bibliotecas castellano-leonesas del período puede verse en Guijarro González, Susana: *El universo cultural de las catedrales en la Castilla medieval: maestros, escuelas y libros*, Madrid, 2004.

La política pontificia de reforma de la educación del clero potenció la multiplicación del número de escuelas y maestros

Allí donde el desarrollo urbano fue más intenso, el monopolio eclesiástico de la enseñanza convivió con las escuelas financiadas por los gobiernos municipales

1.3. El Renacimiento cultural del siglo XII: multiplicación de escuelas, maestros y concilios

Desde que Charles Homes Haskins lanzará en 1927 la expresión «Renacimiento cultural» para describir el espíritu de renovación cultural e intelectual que caracterizará al siglo XII y sus paralelismos con el Renacimiento por excelencia, el de los siglos XIV y XV, la historiografía medieval ha aceptado esta atribución con leves matizaciones. Algunos prefieren hablar de florecimiento cultural más que de renacimiento. Sin lugar a dudas, el movimiento cultural del siglo XII compartió con el gran Renacimiento la vuelta a los clásicos y la renovación de la enseñanza. Aunque este movimiento se guiara por un sentimiento de continuidad con la obra cultural de los siglos precedentes, y no de ruptura, no puede negarse su contribución al desarrollo del humanismo occidental. Este movimiento de renovación cultural y escolar se inserta en una fase de expansión demográfica, económica y social del Occidente europeo que comenzará a finales del siglo X o a partir del siglo XI, según las regiones, y se prolongará hasta mediados del siglo XIII. El desarrollo de la economía agrícola sostuvo y alentó un crecimiento urbano sin precedentes a partir del siglo XII. La eclosión urbana no fue un fenómeno uniforme, ni espacial, ni cronológicamente. Esta afectó con especial intensidad a los territorios germanos, a Flandes, a la Francia del Sena al Rhin y al norte de Italia. En cambio, en los reinos cristianos del norte el brote de los núcleos urbanos comenzó a dejarse sentir a partir del siglo XI en relación con la dinámica agrícola y comercial que propiciará el Camino de Santiago.

Los siglos centrales de la Edad Media fueron también cruciales en el fortalecimiento temporal y espiritual de la Iglesia romana en el ámbito de la Cristiandad europea. Desde mediados del siglo XI el Pontificado romano había iniciado un proceso reformador que se concretó y consolidó durante el pontificado de Gregorio VII (1073-1085). Los fines últimos

de estas reformas eran liberar a la Iglesia de la injerencia de los poderes laicos (nombramiento de cargos, atribución de beneficios eclesiásticos, erección de iglesias, etc.), hacer de la misma una institución jerárquica y centralizada (cabeza en Roma y estructura diocesana), reformar las costumbres del clero (educación y moral) y uniformizar su doctrina sobre la base del derecho canónico y la teología. El éxito de las medidas tomadas para alcanzar dichos fines lo prueba la consolidación institucional, espiritual y política de la Iglesia y el Pontificado romano en el siglo XIII. Existen, además, una serie de factores culturales que convierten al siglo XII en un siglo germinal y explican el origen de las universidades en el Occidente europeo. En primer lugar, se produce una multiplicación del número de escuelas potenciada por la política pontificia de reforma de la educación del clero a través de las disposiciones conciliares (Concilio de Roma, año 1079 y III lateranense, año 1179)²⁰. El control del ejercicio de la actividad docente se reguló con la concesión de la *licentia docendi* o permiso para enseñar por la autoridad eclesiástica²¹. En el siglo XIII el IV Concilio de Letrán (1215) decretó que no sólo las iglesias catedrales tuvieran escuela sino también las iglesias más importantes de cada diócesis dispusieran de un maestro que instruyese gratuitamente a los clérigos y a otros en la gramática. Asimismo, las iglesias metropolitanas deberían contar con un teólogo que instruyese en las Sagradas Escrituras²². Los ecos de este concilio lateranense se dejaron sentir en los reinos hispanos en el Concilio de Valladolid de 1228 y en los concilios provinciales tarraconeses de 1239 y 1293. En el primero de ellos, se facilitó a los clérigos la formación en la gramática latina, reservándoles sus beneficios en caso de ausentarse por estudios²³. En la metrópoli de Santiago el sínodo de 1229 estableció que los arcedianos deberían determinar en su jurisdicción los clérigos aptos para ser enviados a una escuela o Estudio general²⁴. Esta política dirigida desde el corazón de la Iglesia hubo de tener sus efectos en el aumento de escuelas y maestros que se percibe en el siglo XII. La mayoría de las escuelas conocidas a través de una

²⁰ III Concilio de Letrán, año 1179, c. 18, ed. Mansi, J.D.: *Sacrorum Conciliorum nova et amplissima collectio*, reproducción anastásica, Graz, 1960-1962: Se obligaba a los Obispos a establecer escuelas en sus diócesis y disponer de maestros para enseñar a los escolares pobres.

²¹ Post, Gaines: «Alexander III, the *licentia docendi* and the rise of the universities», *Anniversary essays in Medieval History by Charles Homes Haskins students*, Boston-New York, 1929, pp. 261 y 272.

²² IV Concilio de Letrán, 1215, c. 11, ed. Mansi, J.D., *op. cit.*, vol. 22.

²³ Concilio Provincial de Valladolid, año 1228, ed. Tejada y Ramiro, J.: *Colección de cánones y de todos los concilios de la Iglesia de España y América*, 2.ª ed., Madrid 1859-1867, vol. 3, p. 325.

²⁴ Sínodo de Santiago, año 1229, ed. García y García, A.: *Synodicon Hispanum*, vol. 1, Madrid, 1981, p. 264.

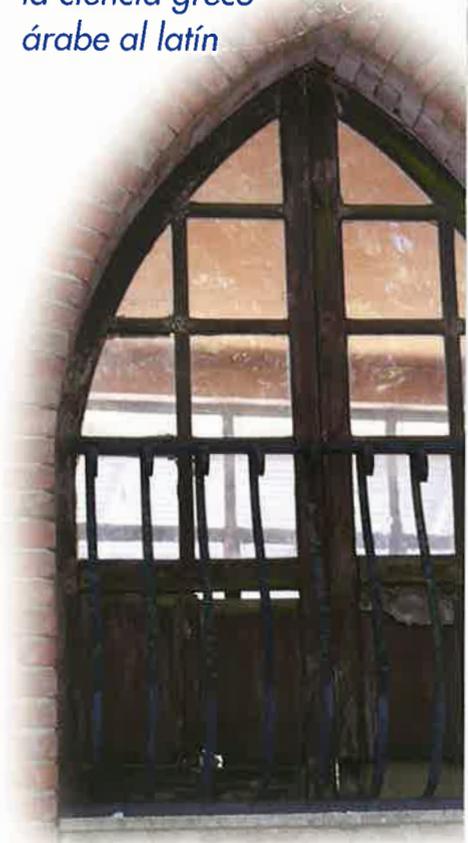
información escueta y fragmentaria estaban bajo el control de la Iglesia. La excepción serían las escuelas laicas que se encuentran en las ciudades del norte de Italia. En los reinos hispanos hay testimonios de maestros y escuelas financiados por los gobiernos municipales aunque este tipo de escuela aparece más documentado en la Corona de Aragón. El control de la Iglesia sobre la enseñanza en cada diócesis recaería en última instancia en el Obispo pero en todas las catedrales apareció una figura (*magister scholarum* o maestrescuela, *écolâtre* o *chancelier* en París, etc.) que asumiría la enseñanza y posterior gestión de las escuelas catedralicias. Esta figura será crucial en la organización de las universidades pues a la misma corresponde el otorgamiento de los grados académicos.

A lo largo del siglo XII los estudiantes se movían de una institución a otra atraídos por la fama de las enseñanzas de un maestro. En realidad era el maestro el que hacía la escuela, sus carisma y vida ejemplar eran tan importantes como sus conocimientos. A pesar de este componente personalista de las escuelas, la necesidad de un espacio físico donde impartir la docencia, las vincula a una institución eclesiástica, salvo en los casos de maestros asalariados por el gobierno municipal o de forma privada. En la geografía escolar del siglo XII continuaron existiendo las escuelas monásticas que iniciaron su andadura en los dos siglos anteriores. Algunas adquirieron fama por un tiempo debido a la presencia de algún afamado maestro, otras muchas sufrieron cierto declive. El verdadero protagonismo escolar de la centuria pasó al clero de las catedrales y a las órdenes de canónigos regulares del entorno urbano. Al menos, distinguimos cinco focos escolares activos que sobresalen en el Occidente europeo, los dos primeros actuaron como verdaderos centros de gravedad. El primero de ellos tuvo como epicentro París y Chartres²⁵, aunque también destacaron otras escuelas francas (Laon, Reims, Angers, Tours, Vendôme, Orleans y Montpellier). París y su entorno se especializaron en la Teología y las Artes Liberales. El segundo de los focos, se localiza en Italia: Bolonia y las ciu-

dades del norte de Italia se especializarán en el Derecho²⁶ y Salerno destacaría en la medicina²⁷. El tercero de ellos, serían las escuelas inglesas de Oxford, Hereford, Londres y Exeter. El cuarto de ellos, serían las ciudades episcopales del Imperio entre el Mosa y el Rhin (Lieja, Colonia, etc.). El quinto de ellos y, no menos importante por su contribución al movimiento de las traducciones científicas, sería Toledo en tierras hispanas. Solamente unas pocas escuelas adquirieron renombre internacional y tendieron a especializarse en alguna de las disciplinas elevadas a la categoría de superiores (Teología, Derecho y Medicina). Las Artes Liberales constituyeron, en diferentes grados, el programa de la inmensa mayoría de las escuelas²⁸.

En los reinos hispanos, la gran aportación cultural del siglo XII viene dada por el movimiento de las traducciones que tanto contribuyeron a aumentar el caudal de conocimientos en el Occidente medieval. A pesar de la potencialidad de Italia en el movimiento traductor (Venecia, Salerno, Sicilia, etc.) como cruce de caminos cultural, los focos de traducción más intensos hay que buscarlos en la España del siglo XII donde convivieron cristianos, musulmanes y judíos. Desde su conquista en el año 1085 por los reyes cristianos, Toledo se convirtió pronto en capital y residencia de musulmanes, judíos y cristianos. La existencia de manuscritos de diferentes ciencias y de personas bilingües y trilingües atrajo a eruditos venidos de otras partes de Europa. Las traducciones se llevaban a cabo formando equipos de dos (normalmente, un judío que traducía del árabe a la lengua vernácula y un cristiano que trasladaba el texto al latín) Aún cuando Toledo se erigió en el centro por excelencia de las traducciones en la segunda mitad del siglo XII, otros lugares fueron zonas de paso en las rutas seguidas por los traductores y buscadores de manuscritos. En el valle de Ebro y Cataluña (Pamplona, Tarazona y Barcelona) trabajaron Herman de Carinthia (*Introduitorium* de Albumasar y el «Planisferio») Hugo de Santalla, el inglés Roberto de Chester (participó en la traducción del Corán y el «Álgebra» de al-Khwârizmî), Rodol-

Los reinos hispanos contribuyeron decisivamente al aumento del caudal de conocimientos a través del movimiento de traducciones de la ciencia greco-árabe al latín



²⁵ Southern, R. W.: *Scholastic humanism and the Unification of Europe*, vol. 1, *Foundations*, Oxford- Cambridge, 1995, pp. 60-79.

²⁶ García y García, Antonio: «El renacimiento de la teoría y la práctica jurídicas. Siglo XII», *Renovación intelectual del Occidente europeo (siglo XII)*, XXIV Semana de Estudios Medievales, Pamplona, 1998, pp. 99-118.

²⁷ En Salerno el monje Constantino el africano (+1087) realizó las traducciones que introdujeron en Occidente la medicina griega (Hipócrates y Galeno) y árabe. Vid. Jaquart, D. y Micheau, F., *La médecine arabe et l'Occident médiéval*, París, 1990.

²⁸ Verger, Jacques: *Culture, enseignement et société en Occident aux XIIe et XIIIe siècles*, Rennes, 1999, pp. 25-41.

fo de Brujas y el italiano Platón de Trívoli (tradujo el libro de cálculo *Liber embadorum*). Pero Roberto de Chester concluyó la traducción del Álgebra de al-Kwarizmi en Segovia (ca. 1145) y Herman de Carinthia escribió una vida de Mahoma en León (ca. 1142). En Castilla y Navarra se detecta la presencia del inglés Daniel de Morley (+ca. 1210).

La historiografía reciente ha desmentido la existencia de una escuela de traductores en Toledo iniciada por el Arzobispo Raimundo de Sauvetat (1124-1152). El único indicio certero de la actividad traductora en Toledo durante la primera mitad del siglo XII es la traducción arábigo-latina de las denominadas «Tablas de Toledo» (Tablas astronómicas de Azarquiel, ca. 1029-1087). Es en la segunda mitad del siglo, durante el arzobispado de Juan (1152-1166), cuando Toledo conoce el esplendor del movimiento traductor, estrechamente ligado a miembros de cabildo catedralicio. Baste citar al arcediano Dominico Gundinsalvo que tradujo la «División de las ciencias» de al-Fârâbi (ca. 870-950), a Marcos de Toledo (traduce a Galeno) y, sobre todo, a Gerardo de Cremona (1114-1187). Este lombardo fue con mucho el más productivo con su taller de cristianos mozárabes. Se le atribuyen unas setenta traducciones de obras de matemáticas, astronomía («Almagesto» de Ptolomeo), medicina (comentarios árabes de tratados galénicos) y filosofía (obras de Aristóteles)²⁹. La figura de Gerardo de Cremona es el paradigma de los campos preferentes de interés que los traductores buscaban en Toledo y otros lugares citados de los reinos hispanos: Filosofía natural, las ciencias del *Quadrivium*, completadas por la Astrología y la Medicina³⁰.

2. EL SIGLO XIII Y EL SURGIMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES

En las páginas anteriores hemos tenido oportunidad de ver como en el siglo XII confluyeron una serie de factores, algunos de ellos producto de una larga gestación plurisecular, que

explican la aparición de una nueva institución educativa en el Occidente europeo. Antes de presentar los modelos de las universidades europeas e hispanas más tempranas, conviene recordar brevemente estos factores. No sin advertir que, como ocurre con otras corporaciones (*universitas*) que surgieron en el siglo XIII, los orígenes de la primeras universidades están envueltos en una nebulosa de realidades y leyendas³¹.

Hubo, en primer lugar, factores de orden económico y social que provocaron, en palabras de Jacques Verger, una «crisis escolar»³². La economía comercial y artesanal del mundo urbano generó una demanda educativa por parte del grupo social de la burguesía. En consecuencia, el sistema de maestros y escuelas, tanto eclesiásticas como laicas, se vio desbordado por el aumento del número de alumnos y los programas escolares hubieron de adaptarse a la nueva demanda urbana de los laicos. Al mismo tiempo, surge una concepción utilitaria del saber, éste puede rentabilizarse en términos de progreso personal en la escala social. Poco a poco, la concepción monástica del saber como un don de Dios que no puede ser comprado ni vendido fue perdiendo predicamento. Por tanto, las escuelas y maestros se multiplicarán pero también los saberes. Fue un momento de renovación y aumento del caudal de conocimientos, propiciado, en gran medida, por la recuperación de las obras completas de Aristóteles y el movimiento de traducciones del saber greco-árabe al latín y a las lenguas romances que tuvo lugar entre los siglos XI y XIII. El contenido de los programas de las universidades incluía nuevas disciplinas (Lógica, Física de Aristóteles, el Derecho romano, etc.), cuya delimitación será regulada por los estatutos de las mismas.

Hubo, en segundo lugar, factores de orden religioso y eclesiástico. El camino hacia la centralización administrativa de la Iglesia en Roma y la consolidación del poder supremo del Pontífice en la jerarquía eclesiástica, iniciado con la reforma gregoriana, triunfa en el siglo XIII. No por ello la Iglesia se verá libre de inquietantes amenazas internas y externas. Habrá de combatir doctrinal y violentamente (Inquisición) a los mo-

²⁹ Un detallado tratamiento del tema puede verse en D'Alverny, Marie-Thérèse: «Translation and Translators», *Renaissance and Renewal in the Twelfth Century*, ed. Benson, Robert, L. y Constable, Giles, *op. cit.*, pp. 421-462.

³⁰ Un nítido reflejo del movimiento traductor son los inventarios de las bibliotecas de los Arzobispos de Toledo, Sancho de Aragón (1266-1275) y García Gudiel (1280-1299), *cf.* González Ruíz, Ramón: *Hombres y libros en Toledo (1086-1300)*, Madrid, 1997.

³¹ Claramunt, Salvador: «La transmisión del saber en las universidades», en *La enseñanza en la Edad Media*, *op. cit.*, p. 129.

³² Una buena síntesis de los factores que explican el nacimiento de las universidades puede encontrarse en Verger, Jacques: «Dès écoles du XII^e siècle aux premières universités: réussites et échecs», *Renovación intelectual del Occidente europeo (siglo XIII)*, XXIV Semana de Estudios Medievales [Estella, 14-18 Julio de 1997], Pamplona, 1998, pp. 249-273.

vimientos heréticos que cobraron fuerza desde el siglo XII; y también el avance del Islam en Tierra Santa que movió a papas y reyes a organizar las cruzadas.

En tercer lugar, hubo factores de orden político que se tradujeron básicamente en el afianzamiento del poder imperial en los territorios alemanes y en la consolidación de las monarquías en Inglaterra, Francia y los reinos hispanos. Pero también de los poderes municipales, especialmente en las ciudades italianas. En última instancia, el reconocimiento de la aparición de una universidad fue fruto de la decisión de diferentes poderes. Primeramente, del Papado, interesado en formar teólogos y canonistas, y, sobre todo, en controlar la educación superior. No en vano, fueron los papas quienes concedieron privilegios a las universidades y nombraron a los cancilleres, encargados de conceder los grados académicos. A la par, los príncipes y reyes apoyaron el surgimiento de la institución porque necesitaban oficiales para sus cada vez más complejos aparatos administrativos. Además, las cortes reales habían sido desde tiempo atrás sensibles a la cultura académica. Por supuesto, también las autoridades municipales, en un principio recelosas de su autonomía, acabarían por proteger a las universidades e incluso fundarlas (Italia). Por su parte, maestros y escolares no tendrían reparos en desafiar a los poderes locales, tanto laicos y eclesiásticos, para defender su autonomía y acudir al pontificado para apoyarles en tal empeño. Como otras corporaciones del mundo urbano en el siglo XIII se unieron para defender sus intereses, exigiendo libertades y privilegios.

Finalmente, sería inexacto decir que las ciudades crearon por sí solas las universidades, como ocurrió con ciertas escuelas. Más bien ha de concluirse, siguiendo, de nuevo, a Jacques Verger, que esta novedosa institución fue producto una compleja alquimia social, política y cultural³³.

2.1. Geografía y modelos de las primeras universidades europeas: los *Studia Generalia*

Al filo de 1200 aparecen los primeros *Studia Generalia* o universidades en la Europa Occidental. Las cuatro primeras (Bologna, París, Oxford y Palencia) surgieron en ciudades que

contaban con una actividad escolar anterior y fueron fruto, por lo tanto, de una mutación institucional. Pero el contexto y estatus de los lugares donde irían apareciendo Estudios Generales, como se les llamaba entonces, a lo largo del siglo XIII es muy variado. Las universidades de Montpellier, Valladolid, Cambridge y Oxford se originan en ciudades sin catedral por no ser sedes episcopales. La de Salamanca, en una ciudad con sede episcopal pero con una reciente actividad escolar. Como otras universidades ibéricas fue fruto de la política regia. En el sur de Francia, las universidades de Toulouse, Avignon y Montpellier fueron promovidas directamente por el Pontificado para luchar doctrinalmente contra las herejías que se extendían por sus territorios. En el norte de Italia los gobiernos comunales de importantes ciudades también promovieron Estudios o universidades. Sin embargo, no todos los Estudios surgidos en el siglo XIII alcanzaron el estatus de Estudios Generales que requería la confirmación pontificia y el consiguiente derecho a otorgar a los graduados la *licentia ubique docendi* (derecho a poder enseñar en cualquier lugar del Occidente cristiano). En la estructura y organización de estas primeras universidades pesaron, de un modo u otro, los modelos desarrollados en Bologna y París.

2.1.1. El modelo boloñés: una *universitas studiorum*

Bologna tiene el honor de albergar la universidad más antigua de Europa. Aún cuando su estatus como tal se habría producido a finales del siglo XII, la ciudad contaba con una larga tradición de herencia romana en el estudio del Derecho. Entre finales del siglo XI y principios del siglo XIII los estudios legales cobraron un nuevo impulso en la escuela que dirigió el maestro Irnerio. Sus discípulos y maestros a lo largo del siglo XII contribuirían a la recuperación del Derecho civil (derecho romano bajoimperial organizado como *Corpus iuris civilis*). Al mismo tiempo, el monje y maestro Graciano compiló en una sola obra, conocida como *Decretum Gratiani*, los cánones y decretos promulgados por la Iglesia hasta entonces (ca. 1140-1150). Esta obra se convirtió en uno de los pilares del derecho canónico y del *Corpus iuris canonici* que se fue elaborando en los siglos XII y XIII³⁴. Numerosos maestros y estudiantes se dirigieron a Bologna para formarse en los dos derechos. En la in-

³³ *Ibidem*, p. 273.

³⁴ Cencetti, C.: «studium fuit Bononic», en *Le origini dell'Università*, ed. Arnaldi, Girolamo, Bologna, 1971, pp. 101-105.

Las primeras universidades europeas fueron el fruto de una mutación institucional de las escuelas preexistentes

Bolonia y París se erigieron en los modelos universitarios de referencia

La Universidad de Bolonia se definió por el protagonismo de los estudiantes y el estudio del Derecho

clinación de Bolonia hacia los estudios jurídicos jugó un papel, no menos importante que la tradición, la posición geográfica de la ciudad dentro del territorio italiano que se hallaba bajo el dominio del emperador germano. Esta circunstancia hizo que se viera implicada en las luchas políticas entre el poder imperial y el poder pontificio por el control de dicho espacio. Un tercer poder político se añadió a estas luchas con el objeto de lograr más autonomía frente a los dos anteriores, el gobierno comunal de la ciudad. Los estudiantes de las escuelas boloñesas se hallaban bajo la jurisdicción de la autoridad eclesiástica de la ciudad (Obispo o Arcediano). En medio de las continuas fricciones entre los tres poderes, los estudiantes boloñeses e italianos obtuvieron del emperador Federico I la primera constitución (*Authentica habita*, 1158) que les garantizaba la protección imperial y les permitía organizarse para defender sus intereses. A diferencia de los estudiantes parisinos, en su mayoría clérigos, los estudiantes boloñeses eran civiles en edad madura, de extracción social elevada y disfrutaban de puestos en sus respectivos lugares de origen para afrontar la financiación de sus períodos de estudio. Por su parte, los estudiantes clérigos disfrutaban de beneficios eclesiásticos destinados a sufragar su formación. Hacia 1180 se debía concentrar ya en Bolonia un buen número de escuelas y estudiantes. La búsqueda de una mayor autonomía (traducida en privilegios y exenciones de impuestos) debió contribuir a la unión espontánea de los estudiantes en unas asociaciones llamadas *naciones*. Estas naciones que agrupaban a los estudiantes con el mismo origen geográfico se federaron, dando lugar a una corporación o *universitas studiorum*. Tras algunos cambios, terminaron por establecerse dos naciones, la cimontana para los italianos y la tramontana para los extranjeros. Eligieron entre sus miembros un rector que gobernase la corporación. El papado transfirió al Arcediano de Bolonia la concesión de los grados académicos que hasta entonces parece que habrían otorgado los maestros. El siguiente peldaño consistió en alcanzar en 1219, por concesión del Arcediano de Bolonia, la *licentia ubique docendi* para los graduados en lo que ya era a todas luces un Estudio General. La ciudad reconoció la independencia de la institución

que estuvo bajo la jurisdicción de dos rectores, el rector de la corporación o *universitas* de Derecho y el rector de la *universitas* de Artes y Medicina. Los estatutos de 1252 muestran un modelo de universidad de estudiantes (*universitas studiorum*), pues los maestros o doctores formaron su propia corporación, que controlaba la organización de los estudios³⁵.

El modelo de la universidad de Bolonia se extendió a otras universidades italianas que emergieron en el siglo XIII. Muchas de ellas surgieron como una ramificación o secesión de la propia Bolonia: Vicenza (1204), de pronta desaparición; Arezzo (1215) con una constitución diferente de la Boloñesa; Reggio (1210); Padua (1222); Piacenza (1248); Vercelli (1220), que fue una secesión de la de Padua; Siena (1246) y Salerno (estatus discutible como universidad durante el siglo XIII). Un caso bien diferente es la Universidad de Nápoles que surge por decisión política del Emperador Federico II (1224) con cuatro facultades para hacer frente a Bolonia y formar funcionarios para su reino³⁶.

2.1.2. El modelo parisino: una *universitas magistrorum*

La universidad de París comparte con la de Bolonia el honor de ser las más antiguas de Europa desde el inicio del siglo XIII. Entre las escuelas que funcionaban en los monasterios e iglesias de la ciudad desde finales del siglo XI, sobresalía la escuela de Notre-Dame con sus famosos maestros de Teología (Pedro Lombardo, Pedro Comestor, etc.). Desde 1150, consta que el canciller de Notre-Dame otorgaba la *licentia docendi* a los numerosos maestros que enseñaban de forma privada y a los que lo hacían en el marco de las instituciones eclesiásticas. Los maestros impartían Artes Liberales, Teología, Derecho y Medicina, siendo mayor el número de maestros y estudiantes de Artes. Desde 1170 proliferaron escuelas y estudiantes de todas partes, generándose problemas de infraestructura, confusión de las disciplinas y tensiones en relación con el control sobre la licencia para enseñar que ejercían el Obispo y el canciller de Notre-Dame³⁷. Esta situación sirvió, probablemente, de caldo de cultivo para que los maestros, especialmente los

³⁵ García y Carcía, Antonio: «La enseñanza del derecho en la universidad medieval» en *Manuels, programmes de cours et techniques dans les universités médiévales*, Louvain la Neuve, 1994, pp. 201-234.

³⁶ Cardini, Franco: «Le universita italiane dei secoli XIII-XIV» en *Universidad, cultura y sociedad*, ed. Aguadé Nieto, Santiago, Alcalá de Henares, 1994, pp. 27-33.

³⁷ Post, Gaines: «Alexander III, the *licentia docendi* and the Rise of the Universities», *op. cit.*, pp. 251-268.

de Artes, se agrupasen en una corporación autónoma o *universitas magistrorum* entre 1208-1210. Se dotaron de estatutos propios, tratando de huir del control y los abusos de la autoridad del canciller de Notre-Dame. No fue un proceso exento de luchas, en las cuales los universitarios buscaron el apoyo de Rey de Francia Felipe Augusto y del Papa Gregorio IX, concediéndoles el primero privilegios a los estudiantes (1200) y el segundo los primeros estatutos oficiales en 1215 y 1231. La concesión pontificia tenía sus contraprestaciones, al Papa le interesaba asegurar la fidelidad a la ortodoxia de los estudios de Artes y Teología que habían hecho de París un centro internacional de estos estudios de primer orden. Prueba de ello, es la focalización en la Teología, prohibiendo el estudio de Derecho civil en París, y la imposición de maestros de Teología procedentes de las Órdenes Mendicantes (1220), con el consiguiente enfrentamiento con los maestros seculares existentes. Por estas fechas, se establecieron las instituciones que perdurarían a lo largo de los siglos bajomedievales: cuatro naciones, el oficio de rector, elegido entre los maestros de Artes, y, más tarde (ca. 1260) las facultades superiores (Teología, Derecho y Medicina) con sus propios estatutos y decanos³⁸.

En los territorios medievales de la actual Francia, otras cuatro ciudades desarrollaron a lo largo del siglo XIII estructuras institucionales de carácter universitario. La prohibición del estudio del Derecho civil en París que realizó Honorio III en 1219 provocó una migración de estudiantes hacia las prestigiosas escuelas existentes en Angers y Orléans. Orléans se convirtió en el principal centro medieval de estudios jurídicos en Francia. En el Sur, como estrategia pontificia de lucha contra la difusión de la herejía, se creó en 1229 la Universidad de Toulouse, especializada en la enseñanza de la Teología. Su radio de atracción fue fundamentalmente regional aunque recibió estudiantes ibéricos e irlandeses también. En cambio, en Montpellier, aprovechando la tradición escolar existente, la decisión pontificia llevó a organizar un Estudio centrado en la Medicina (1220) que no recibirá la confirma-

ción oficial de su estatus como Estudio General hasta 1289 (bula de Nicolás IV)³⁹.

2.1.3. Las primeras universidades inglesas: Oxford y Cambridge

La pequeña y comercial ciudad de Oxford no era sede episcopal pero las escuelas monásticas existentes atrajeron a maestros y estudiantes que a lo largo del siglo XII se organizaron a modo de corporación. El favor real, el azar y un grupo de estudiantes ingleses que abandonaron París hacia 1167, debieron contribuir a que al filo de 1200 se hubiera constituido un Estudio General. Su estructura académica y enseñanza se inspiraron en el modelo parisino, articulándose una facultad de Artes, dos de Derecho (canónico y civil), una de Teología y una de Medicina. La facultad de Artes mantenía la posición dominante. Estas facultades se hallaban regidas por dos congregaciones, una mayor y otra menor. El empeño por consolidar la institución y lograr su autogobierno no estuvo exento de conflictos, como los que provocaron la huida de estudiantes y maestros a Cambridge en 1209. Los primeros estatutos papales, complementados con cédulas reales, le fueron concedidos en 1214. En ellos se perfilaba la figura del canciller, los procuradores de las naciones y las congregaciones de maestros⁴⁰. La Universidad de Oxford logró atraer estudiantes extranjeros y maestros de prestigio, situándose entre las tres primeras universidades de Medioevo.

En la migración de maestros y estudiantes, provocada por las disputas e insurrecciones ocurridas en Oxford en 1209, tuvo su origen la Universidad de Cambridge. Tampoco era una ciudad episcopal pero las rivalidades con las corporaciones urbanas y municipales fueron inevitables. En 1226 aquel grupo de huidos había conseguido organizarse y estar representados por un canciller. La protección de Enrique III (1207-1272) aseguró sus primeros tres decenios de andadura. En 1234 se había ya convertido en un Estudio General. Su ambiente no llegó a ser tan cosmopolita como el de la Universidad de Oxford, con la que rivalizó en los siglos medievales⁴¹.

³⁸ Vid. la obra de Fernholz, Stephen C.: *The Origins of the University: The Schools of Paris and Their Critics, 1100-1215*, Stanford, 1985.

³⁹ Verger, Jacques: *Las universidades en el Medioevo*, París, 1973, pp. 42-44.

⁴⁰ Pedersen, Olaf: *First Universities: «Studium generale» and the Origins of University Education in Europe*, Cambridge, 1997, pp. 152-154.

⁴¹ Cobban, A. B.: *The Medieval Universities: their Development and Organization*, London, 1975, pp. 111-115.



La Universidad de París se definió por el protagonismo de los maestros y el estudio de las Artes Liberales y la Teología

La iniciativa del poder real marcó la primera andadura de las tres primeras universidades hispanas en el siglo XIII: Palencia, Valladolid y Salamanca



2.1.4. La iniciativa del poder real: universidades de los reinos ibéricos

Fue en los reinos de Castilla y León (separados hasta su definitiva unión en 1230) y Portugal, donde los monarcas tuvieron una implicación más directa en la creación de las primeras universidades. En los territorios que aglutinaron la Corona de Aragón se desarrollaron en los siglos XIV y XV, como veremos más adelante. Las primeras universidades hispanas, las de Palencia, Valladolid y Salamanca, emergen en los dos decenios iniciales del siglo XIII, a la par que las tres grandes universidades medievales (Bolonia, París y Oxford). Bien es cierto que la Universidad de Palencia tuvo una vida efímera y sólo la Universidad de Salamanca llegó a tener un prestigio parangonable al de algunas de sus homólogas europeas a lo largo del siglo XV. En este periodo fundacional, en el cual los papas aún no intervenían en la creación de las universidades, los reyes hispanos tomaron la iniciativa frente a la espontaneidad que caracterizó la aparición de las universidades parisina y boloñesa.

Las crónicas de los Arzobispos Rodrigo Jiménez de Rada (*De rebus hispaniae*) y Lucas de Tuy (*Chronicon mundi*) atribuyen al monarca Alfonso VIII (1155-1214), con el respaldo del Obispo de Palencia Don Tello (1212-1240), la creación de la primera universidad hispana entre 1208 y 1214⁴². Lo cierto es que en las dos últimas décadas del siglo XII se impartía en estas escuelas Teología, Derecho y Artes Liberales. Pero si el Derecho parece haber sido la principal materia de enseñanza a finales del siglo XII, las artes del *Trivium* y la Teología tomarán el relevo en las tres primeras décadas del siglo XIII. En esta deriva hay que ver la fundación del primer convento de Dominicos en Palencia (1219-1220) y los vínculos de algunos maestros palentinos con la Universidad de París⁴³. El fundador de la Orden de los Dominicos, Domingo de Guzmán (+1221) estudió

en ellas a fines del siglo XII⁴⁴. Desde luego, en los documentos originados por el cabildo de la catedral palentina desde 1183 aparecen un grupo nutrido de maestros hispanos y extranjeros que habla a favor del funcionamiento anterior a 1208 de un Estudio General⁴⁵. Las noticias sobre las dificultades económicas por las que pasa el Estudio General se suceden hasta 1224. El Papa Honorio III en 1220 y 1225 confirma el deseo del Rey Fernando III de emplear la cuarta parte de la tercias de las fábricas de la iglesias de la diócesis (rentas eclesiásticas concedidas por el pontificado a los monarcas castellanos para afrontar su lucha contra los invasores musulmanes) para sufragar los salarios de los maestros palentinos durante cinco años. La financiación debió persistir como un mal endémico para esta universidad que desapareció a mediados del siglo XIII. Todavía en 1243, Rodrigo Jiménez de Rada narraba en su crónica *De rebus hispaniae* como el Rey Alfonso «había hecho venir de las Galias e Italia hombres sabios para que no faltasen en sus reinos los estudios. Había reunido en Palencia maestros de todas las facultades; y como, «aunque se había visto interrumpido el Estudio de Palencia, aún perduraba».⁴⁶ La realidad es que por entonces la institución palentina había sido eclipsada por el Estudio General de Salamanca que recibió todo el apoyo de los monarcas castellano-leoneses.

El Rey de León, Alfonso IX (1188-1229), emulando al monarca castellano, fundó, sobre la base de las escuelas catedralicias existentes, un Estudio General en Salamanca hacia 1218. El gran especialista de la Universidad de Salamanca, Beltrán de Heredia, subrayó la presencia de miembros del cabildo catedralicio compostelano en el salmantino desde el siglo XII, momento de florecimiento de la escuela de la Catedral de Santiago de Compostela⁴⁷. Esta sede se benefició del intercambio cultural con Francia a través de los maestros allí formados y de la afluencia de peregrinos procedentes de todo el Occidente cristiano⁴⁸. Por su parte, Salamanca, era una ciudad fronteriza,

⁴² San Martín Payo, Jesús: *La antigua Universidad de Palencia*, Madrid, 1942, p. 13 y s.s. Vid. Jiménez de Rada, Rodericus, *De rebus hispaniae liber*, Corpus Christianorum, Continuatio Medievalis, Turnhout, 1987, ed. Fernández Volverde, J., p. 256. Y Tudensis, Lucas, *Chronicon mundi*, liber IV, ed. de Voldés García, Olga, Salamanca, 1999, p. 109.

⁴³ Rucquoi, Adelino: «La double vie de l'Université de Palencia (ca. 1180-c.1250)», *Studia Gratiana*, 1998, pp. 734-741.

⁴⁴ Galabert, M., Milagro, J. M. y Garganta, J. M.: *Santo Domingo de Guzmán, su vida, orden y escritos*, Madrid, 1966, p. 710.

⁴⁵ Martínez Díez, Gonzalo: «La universidad de Palencia. Revisión crítica», *Actas del II Congreso de Historia de Palencia*, T. IV, Palencia, 1990, pp. 155-190. Y Rucquoi, Adeline, *op. cit.*, pp. 741-743.

⁴⁶ Jiménez de Rada, Rodrigo: *De rebus hispaniae liber*, *op. cit.*, p. 256.

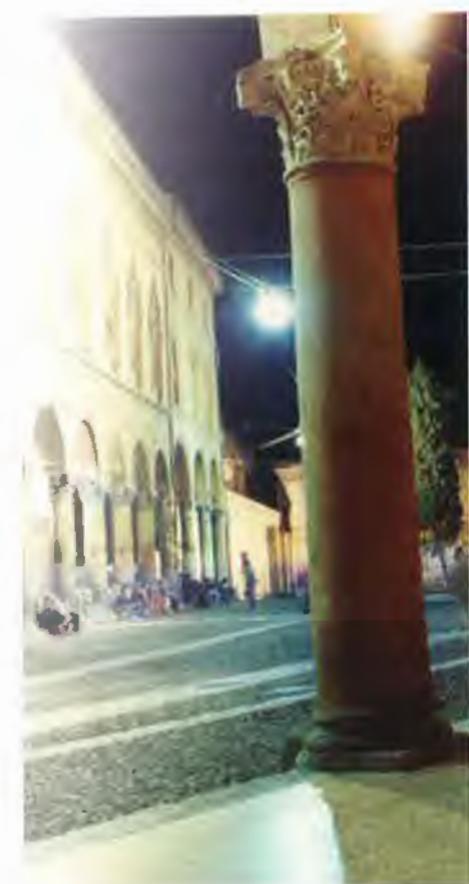
⁴⁷ Beltrán de Heredia, Vicente: *Los orígenes de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, 1953.

⁴⁸ Díaz y Díaz, Manuel C.: «Problemas de cultura en los siglos XI y XII: la escuela episcopal de Santiago», *Compostellanum* 16 [1971], pp. 187-200.

clave en las operaciones militares de la reconquista de territorio bajo dominio musulmán. Su diócesis era sufragánea de la sede arzobispal compostelana (desde 1120). El Arzobispo Jiménez de Rada (+1247) la describe, además, como una ciudad que «venció a las otras çibdades del reino de León de muchos moradores e de grandes e anchos caminos»⁴⁹. Estas circunstancias vendrían a coincidir con la condiciones ambientales e infraestructura ideal de que, según las *Siete Partidas*, inspiradas por Alfonso X, debía disfrutar un Estudio General: «de buen ayre e fermosas salidas», con abundancia de víveres y posadas, donde los vecinos honren a los maestros⁵⁰. De nuevo, es el cronista coetáneo Lucas de Tuy quien ofrece testimonio de la fundación del Estudio General de Salamanca a finales de 1218 o principios de 1219⁵¹. Fernando III en 1243 confirmará todos los privilegios otorgados por su padre y en 1253 le otorga a los miembros del Estudio la exención de impuestos. El gran salto adelante en la configuración institucional del Estudio se produce con Alfonso X. Este rey solicitó al Papa Alejandro IV el reconocimiento pontificio de la Santa Sede. La respuesta no se hizo esperar y en 1255 el Estudio salmantino recibió la confirmación pontificia, un sello propio, validez universal de los grados académicos conferidos por esta universidad (excepto en París y Bolonia) y licencia a los clérigos seculares para poder estudiar Derecho Civil. Ningún legado pontificio podría dictar sentencia contra miembros del Estudio sin autorización del Papa⁵².

En 1254, Alfonso X había otorgado importantes privilegios a la universidad que se consideran sus primeros estatutos. A juzgar por dichos estatutos, la universidad adoptó un modelo próximo al boloñés: los estudiantes se organizaron en una corporación o *universitas*, posiblemente con naciones, y primaron los estudios de Derecho. Como otras universidades del Sur de Europa, las ibéricas siguieron un modelo mixto, en el cual el colegio de doctores o maestros se hallaba integrado

en las mismas. La administración de las rentas del Estudio salmantino correría a cargo de unos oficiales denominados conservadores, un estacionario se ocuparía del cuidado de los libros y un apotecario de la fabricación de medicinas. La jurisdicción del Estudio era delegada al Obispo y, principalmente, al maestrescuela de la catedral quienes deberían asegurar el orden, mientras que los alcaldes de la ciudad deberían hacer guardar los privilegios de la universidad. Por el número de maestros que establece, podemos deducir que existieron en el siglo XIII facultades de Derecho canónico (un maestro de Decreto y dos de Decretales), de Derecho civil (un maestro de Leyes), una facultad de Artes (dos maestros de lógica, dos de gramática), Medicina (dos maestros de Física) y estudios de Música (un maestro de órgano)⁵³. La elección de los maestros corría a cargo de los rectores (posiblemente dos en los inicios) y los consiliarios, ambos estudiantes, de acuerdo con el modelo boloñés. Elegían a graduados (bachilleres y doctores) que formarían parte de la universidad, junto a los estudiantes. Los sueldos de estos maestros eran pagados con cargo a la tercias reales de los diezmos de la diócesis salmantina. Dado que en su mayoría, al igual que los estudiantes, eran clérigos (bastaba recibir las órdenes menores, lo cual, no implicaba seguir la carrera clerical después) tenían acceso a beneficios eclesiásticos que completaban sus ingresos. La protección a los estudiantes se vio reforzada por las reales cédulas que Alfonso X otorgó al concejo, alcaldes y jueces de la ciudad para que no les embargasen, ni les exigiesen portazgo y permitiesen la libre entrada de comida y bebida para ellos. El sucesor de Alfonso X, Sancho IV, confirmó todos los privilegios otorgados a la Universidad de Salamanca por su bisabuelo, abuelo y padre en 1282⁵⁴. Al finalizar el siglo XIII, pues, tres poderes habían delimitado su ámbito de actuación sobre la universidad: El Papa como instancia superior, el Obispo y el maestrescuela en la diócesis, y el Rey. Tuvieron



⁴⁹ *Primera Crónica general, Historia de España que mandó componer Alfonso X el Sabio*, I, ed. Menéndez Pidal, Ramón, Madrid, 1906, c. 993, 673.

⁵⁰ *Las Siete Partidas de Alfonso X el Sabio*, ed. de la Real Academia de la Historia, Madrid, 1807, Partida II, Título XXXI, Ley II.

⁵¹ Beltrán de Heredia, Vicente: *Cartulario de la Universidad de Salamanca (1218-1600)*, vol. 1, Salamanca, 1970, doc. 11, p. 596.

⁵² Beltrán de Heredia: *Bulario de la Universidad de Salamanca*, vol. I, Salamanca, 1966, doc. 10, 6 de Abril de 1255: confirmación por Alejandro VI del Estudio General de Salamanca; doc. 7, 15 de Julio de 1255: Alejandro VI concede a la Universidad de Salamanca el uso del sello; doc. 12, 15 de Julio de 1255: prohibición de censuras al Estudio o sus miembros por el legado pontificio sin autorización del Papa; doc. 14, 22 Septiembre de 1255: Alejandro IV concede validez universal a los grados conferidos por la universidad; doc. 16, 19 de Octubre de 1255: autorización a los clérigos seculares para estudiar Derecho Civil.

⁵³ Beltrán de Heredia: *Cartulario, op. cit.*, vol. I, doc. 23, 8 de Mayo de 1254: Alfonso X confirma los privilegios de la Universidad de Salamanca y le da una reglamentación.

⁵⁴ Rodríguez Cruz, Águeda M.: *Historia de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, 1990, pp. 76-78.

*Tres poderes
confluyen en la
vertebración de
las universidades
castellanas
durante su etapa
fundacional: el
del Monarca, el
del Pontífice y el
del Obispo
(y maestrescuela
catedralicio)*

sus divergencias pero siempre se mostraron unidos frente a las hostilidades provenientes del concejo la ciudad.

En el reino de Castilla y, aproximadamente desde mediados del siglo XIII, debía hallarse en funcionamiento el Estudio de Valladolid. El primer testimonio certero de su existencia es la alusión, como modelo, que el Rey Sancho IV hace del mismo en 1293, con motivo de la fundación del Estudio de Alcalá de Henares. Aunque Valladolid carecía entonces de catedral por su pertenencia a la diócesis de Palencia, la Iglesia colegial de Santa María (fundada a fines del siglo XI por el conde Ansúrez) disponía desde el siglo XII de la figura de *caput scholae*, presumiblemente al cargo de la enseñanza⁵⁵. Además, desde 1295, el centro de gravedad de la burocracia regia se había trasladado a Valladolid. La oscuridad que se cierne sobre los primeros pasos de la Universidad de Valladolid ha llevado a los historiadores a formular tres teorías sobre su origen. Para unos, el origen está precisamente ligado a la escuela de la Iglesia colegial promovida por el primer abad de la misma. Para otros, hipótesis con gran aceptación sin evidencia documental, la Universidad de Valladolid surgió como consecuencia del traslado institucional de la de Palencia. Una tercera y más reciente hipótesis, defiende el origen real y concejil de dicha universidad, a partir de los documentos de donación de rentas de los reyes castellanos al Estudio en el siglo XIV. El concejo aparece como delegado del poder real ante la universidad en un privilegio de Alfonso XI (1323). Este monarca aumentó las rentas del Estudio en 1333 y 1342, al igual que sus sucesores y el concejo ejerció la administración del Estudio por delegación real⁵⁶.

A finales del siglo XIII y, por mandato del Rey Sancho IV, se fundó el Estudio General de Alcalá de Henares. Su verdadero impulsor fue el Arzobispo de Toledo Gonzalo García de Gudiel (+1299), personaje de relieve en el dinamismo cultural de Toledo en las décadas centrales del siglo XIII. García

de Gudiel ambicionaba para los territorios de la archidiócesis toledana un Estudio General, como existía ya en los de la archidiócesis compostelana (Estudio de Salamanca). A lo largo del siglo XIV el Estudio de Alcalá parece languidecer hasta que a mediados del siglo XV el Arzobispo Carrillo le infunde nueva vida dotándole con tres nuevas cátedras. Sin embargo, no alcanzará su esplendor hasta finales del siglo XV cuando el Cardenal Cisneros lo transforma en el gran centro renacentista de la siguiente centuria⁵⁷. También en los dominios de la archidiócesis toledana, Alfonso X creó el Estudio de Sevilla en 1254. Por la bula de confirmación pontificia que le otorga Alejandro IV en 1260 sabemos que estuvo principalmente orientado al estudio de las lenguas árabe y latina. A pesar de recibir la sanción pontificia que elevaba a los Estudios a la categoría de Estudios generales, el de Sevilla resultó fallido. No fue hasta 1502 cuando los Reyes Católicos, a petición de la ciudad, autorizaron la fundación de un Estudio General en Sevilla⁵⁸.

El más occidental de los reinos ibéricos medievales, el reino de Portugal, contó también con una universidad creada por iniciativa real en el siglo XIII como respuesta a la propuesta de algunos prelados portugueses. El Estudio General fue organizado por el Rey Dinis en Lisboa hacia 1288-1290 y confirmado por una bula papal de Nicolás IV en 1290. En su primera etapa sufrió varios traslados entre las ciudades de Lisboa y Coimbra, lo que llevó a H. Denifle a calificarla como un caso único de universidad medieval itinerante. Este nomadismo dificultó la consolidación del Estudio y su crecimiento. Redujo la atracción de maestros y estudiantes, y alimentó un movimiento migratorio universitario de portugueses a las universidades hispanas y europeas durante el siglo XIV. En 1338 volvió a Lisboa, donde se mantuvo a lo largo del siglo XV. Coimbra, por su parte, tendrá su propio Estudio General desde 1443, momento de su fundación por el Rey Alfonso V (1438-1481)⁵⁹.

⁵⁵ Guijarro González, Susana: *Maestros, escuelas y libros*, op. cit. p. 250.

⁵⁶ Sánchez Movellán, Flena: «Los inciertos orígenes de la Universidad de Valladolid (s. XIII)», *Estudios sobre los orígenes de las universidades españolas*, Homenaje de la Universidad de Valladolid a la de Bolonia en su IX Centenario, Salamanca, 1988, pp. 11-23.

⁵⁷ Hernández, Francisco J.: «La fundación del Estudio de Alcalá de Henares», *En la España Medieval*, 18 (1995), pp. 61-83.

⁵⁸ Sánchez Herrero, José: «Centros de enseñanza y estudiantes de Sevilla durante los siglos XIII al XV», *En la España Medieval*, 4 (1984), pp. 875-898 y «El Estudio de San Miguel de Sevilla durante el siglo XV», *Historia, Instituciones y Documentos*, 10 (1983), pp. 297-316.

⁵⁹ Varissimo Serrão, Joaquim: *A História das Universidades*, Porto, 1983, p. 59. Y Matoso, José, en *A História da Universidade em Portugal*, Vol. 1 (1290-1536), Coimbra, 1997, pp. 5-9.

3. LAS UNIVERSIDADES HISPANAS EN LOS SIGLOS XIV Y XV: REGIONALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE LAS ÉLITES

3.1. El contexto europeo: proliferación de universidades en la Baja Edad Media

La crisis de la Iglesia en el siglo XIV que condujo al Cisma de Aviñón (1378-1417) puso de manifiesto la sensibilidad de las universidades hacia las vicisitudes del poder pontificio. Los sueños de unidad de la Cristiandad occidental e universalidad de los poderes, acariciados por papas, emperadores y reyes, se desvanecieron, golpeados por las adversas coyunturas (epidemias, guerras y depresión económica) y por la bicefalia pontificia (Urbano VI en Roma y Clemente VII en Aviñón). Frente a tales sueños, prosperaron sentimientos nacionales y se forjaron las condiciones que posibilitarían el nacimiento del estado moderno a finales de la Edad Media. Las universidades no fueron ajenas a este cambio de rumbo que las vinculaba más estrechamente al espacio político donde se hallaban ubicadas. Incluso favoreció la proliferación de las mismas. Si antes de 1300 aparecieron 18 *Studia generalia* (16 ellos bastante activos en este momento, *vid.* mapa 1), entre 1300 y 1378 se crearon 19 universidades nuevas (*vid.* mapa 2)⁶⁰. La mayoría de estas universidades (quince de las diecinueve) surgieron en el Sur de Europa, fuertemente marcadas por el estudio del Derecho y la mayor implicación de los poderes laicos, junto al poder eclesiástico tradicional. Los *Studia* de Francia y la Provenza se beneficiaron de la cautividad del Papa en Aviñón (1309-1376). Pero lo más novedoso fue el movimiento de creación de universidades que se produjo en el Sacro Imperio germano y la Europa central, a partir de la fundación de la universidad de Praga (1347). El emperador Carlos IV fue el promotor de este movimiento, imitado por príncipes y otras autoridades seculares del Imperio y la Europa central y oriental⁶¹. Lo hicieron con intenciones políticas (necesidad de funcionarios preparados, deseo de contar con un centro educativo de prestigio, etc.),



Mapa 1. Universidades fundadas antes de 1300

Fuente: H. Rashdall (1902). *A history of the University in Europe*, vol II, *Universities in the Middle Ages*, Cambridge, Cambridge University Press (Ridder-Symoens, ed.). Edición castellana: *Historia de la Universidad en Europa*, vol. II. Servicio Editorial del País Vasco, pág. 99



Mapa 2. Universidades activas en 1500

Fuente: H. Rashdall (1902). *A history of the University in Europe*, vol II, *Universities in the Middle Ages*, Cambridge, Cambridge University Press (Ridder-Symoens, ed.). Edición castellana: *Historia de la Universidad en Europa*, vol. II. Servicio Editorial del País Vasco, pág. 100

económicas (dinamizar áreas deprimidas como ocurrió con Lovaina, Maguncia y Tréveris) e incluso religiosas. Siguieron el modelo de los afamados *Studia generalia* existentes pero

⁶⁰ Lérida (1300), Avignon (1303), Roma (1303), Perugia (1308), Treviso (1318), Cahors (1332), Grenoble (1339), Pisa (1343), Praga (1347), Florencia (1349), Perpiñán (1350), Huesca (1354), Arezzo (1355), Siena (1355), Praga (1357), Pavia (1361), Gracovia (1364), Orange (1365), Viena (1365) y Pécs (1367, de vida breve), cf. Vergier, Jacques: *Historia de la Universidad en Europa. Edad Media*, ed. Di Ridder-Symoens, Bilbao: Universidad del País Vasco, 1994, vol. 1, p. 62.

⁶¹ Erfurt (1379), Heidelberg (1385), Colonia (1388), Buda (1395, desaparecida y reestablecida en 1410), Würzburg (1402), Leipzig (1409), Rostock (1419), Dole (1422), Lovaina (1425), Tréveris (1454), Griefswald (1456), Friburgo de Brisgovia (1457), Basilea (1459), Pozsony (1465 y desaparecida a fines del siglo XV), Maguncia (1476), Tubinga (1476), Frankfurt del Oder (1498), *cf.* Vergier, Jacques, en *Historia de la Universidad en Europa*, vol. 1, *op. cit.*, pp. 71-72.

A partir del siglo XIV, el movimiento fundador de universidades alcanzó la Europa Central y Oriental



tuvieron un claro sesgo regional⁶². Mientras tanto, la proliferación de nuevas universidades en la vieja Europa no se detuvo entre 1378 y 1500: seis en Italia, siete en Francia, siete hispanas, tres en Inglaterra y dos en la Europa nórdica (*vid. mapa 2*)⁶³. En conjunto y, tomando en cuenta el estatus discutible de alguna de ellas, se ha valorado que en el año 1500 la Europa Medieval dispondría de setenta y seis universidades activas⁶⁴. Veamos a continuación más en detalle la evolución de las universidades hispanas en los siglos bajomedievales, sin perder de vista el contexto de sus homólogos europeos.

3.2. El despegue de las universidades en la Corona de Aragón: la iniciativa del poder municipal

En los territorios hispanos que formaron la Corona de Aragón en los siglos bajomedievales, Lérida, fue la primera ciudad en contar con un Estudio General. Los representantes del gobierno municipal, los *pañeres*, hicieron saber al monarca Jaime II su deseo de contar con esta institución en 1293. Al mismo tiempo, hicieron gestiones en la Santa Sede que fructificaron en la concesión de una bula por Bonifacio VIII en 1297, en virtud de la cual, se autorizaba al Rey a fundar Estudio General en cualquier lugar de sus reinos. Tres años más tarde, en 1300, Jaime II creaba dicho Estudio en Lérida, aunque su financiación correría a cargo de la ciudad. Lérida obtuvo el privilegio de concesión de grados en Derecho canónico y civil, Medicina, Filosofía y Artes, junto con el monopolio de la enseñanza superior⁶⁵. Hecho éste último que retrasó la aparición de universidades en otras ciudades

importantes de la Corona. Por el *Libro de constituciones y estatutos* de la Universidad de Lérida de 1300 sabemos que su organización y gobierno se aproximaron al modelo boloñés⁶⁶. La insuficiencia de las rentas generadas para el Estudio General llevó al Consejo General de Lérida en 1310 a ceder la dirección del mismo al Obispo y cabildo catedralicio que contribuirían, junto con el Consejo de la ciudad, a mantenerle. A pesar de las constantes dificultades económicas, el Estudio General de Lérida dispuso del primer Colegio Mayor fundado en los reinos hispanos. El Colegio de Santa María fue fundado hacia 1376 por el canónigo Domingo Pons para doce clérigos pobres que estudiaran Derecho o Teología, quien procuró asegurar su dotación económica⁶⁷.

El monopolio de Lérida sobre la enseñanza superior fue breve. El Rey Pedro IV (1336-1387) lo rompió cuando en los territorios al norte de los Pirineos fundó en 1349 el Estudio General de Perpiñán. Decisión tras la cual se ocultó la política del monarca de recuperar territorios desgajados de la Corona de Aragón en el testamento de Jaime I. A esta fundación siguieron otras en los territorios catalano-aragoneses de la Corona. En el reino de Aragón se documentan en los siglos XIV y XV varias escuelas de Artes o de Gramática que podrían considerarse «Estudios particulares» (Barbastro, Teruel, Uncastillo, Tarazona y Calatayud). La misma ciudad de Zaragoza disponía de un «Estudio de Artes Liberales» en el siglo XIV. El canciller de este Estudio obtuvo del Papa Sixto IV en 1474 un privilegio para otorgar el grado de bachiller. El control de la autoridad eclesiástica sobre la institución se aseguró atribuyendo el puesto de canciller al Arzobispo de Zaragoza. Sin embargo, la fundación legal de la Universidad no se produjo hasta mediados del siglo XVI⁶⁸. A pesar de la

⁶² Vetulani, A.: «Les origines et le sort des universités de l'Europe centrale et orientale fondées au cours du XIV^e siècle», *Universities in Late Middle Ages*, Mediacivitas Lovaniensis, Lovaina, 1978, pp. 150 y ss.

⁶³ Italia: Ferrara (1391), Turín (1404), Parma (1412), Catania (1444), Venecia (1470), Génova (1471, abierta a partir de 1512); Francia: Aix en Provence (1409), Poitiers (1431), Caen (1432), Burdeos (1441), Valence (1452), Nantes (1460), Bourges (1464). Coronas de Aragón y Castilla: Gerona (1446), Barcelona (1450), Zaragoza (1474), Palma de Mallorca (1483), Sigüenza (1489), Alcalá de Henares (1499), Valencia (1500). Inglaterra: St. Andrews (1411), Glasgow (1451) y Aberdeen (1495). Reinos de Dinamarca y Suecia: Copenhague (1475) y Uppsala (1477), *cof. Verger, J., op. cit.*, pp. 71-72.

⁶⁴ Verger, J., *op. cit.*, p. 64.

⁶⁵ *Libre de les Constitucions i Estatuts de l'Estudi General de Lleida*, ed. Busqueta, Joan J., Lleida, 2000, pp. 27-29.

⁶⁶ *Ibidem*, pp. 29-38.

⁶⁷ Claramunt, Salvador: «Origen de las universidades catalanas medievales» en *Estudios sobre los orígenes de las universidades españolas*, *op. cit.*, pp. 101-103.

⁶⁸ Falcón, M.^a Isabel, Ledesma, M.^a Luisa, Orcastegui, Carmen y Sarasa, Esteban: «La Universidad del reino de Aragón (Huesca y Zaragoza) y de Lérida en la Edad Media», en *Estudios sobre los orígenes de las Universidades españolas*, *op. cit.*, pp. 87-91. Redondo, Guillermo: «La fundación de la Universidad de Zaragoza», *Commemoración del CCCCI aniversario de la Fundación de la Universidad de Zaragoza*, Zaragoza, 1992, pp. 9-11.

petición en este sentido que el concejo zaragozano hizo al Rey Pedro IV en 1354, la postura política mantenida por los primeros en algunos asuntos, hizo que el Rey se decantara por Huesca como centro de la primera universidad aragonesa. El documento fundacional de ésta última establecía estudios de Derecho canónico y civil, Teología, Medicina y Artes. El pago del salario de los profesores y mantenimiento de la universidad oscense corrió a cargo del regimiento de la ciudad, lo cual derivó en la demanda de sobretasas impopulares por parte de éste último. Sólo a mediados del siglo xv se inició una etapa dinámica con la concesión de una bula por el Papa Paulo II que confirma los privilegios fundacionales del Rey Pedro IV⁶⁹.

En el siglo xv se produjo una segunda fase de fundación de universidades en la Corona de Aragón. Gerona se convertirá en la tercera ciudad catalana con un Estudio General. El empeño de los jurados de la misma en conseguir tal objetivo, condujo a la autorización para su establecimiento en 1446 por el Rey Alfonso el Magnánimo. Según el mismo, podría otorgar grados de ambos derechos, Teología, Medicina y Artes. Sin embargo, no conseguiría una bula pontificia de confirmación hasta siglo y medio después. También aquí autoridad municipal y eclesiástica se unieron para su gobierno (canónigos y jurados de la ciudad)⁷⁰. Una actitud bien diferente a la que mostrará el poder municipal barcelonés (*Consell de cent*) ante la propuesta del Rey Martín I de crear una universidad en la ciudad. El *Consell* rechazó una institución cuyos miembros, gracias a las inmunidades y privilegios que disfrutaban, escapaban a su gobierno. No obstante, Martín V fundó un Estudio General de Medicina en 1401, al que acompañó de uno en Artes al año siguiente. La demanda educativa superior parecía estar bien cubierta con escuelas y maestros privados en la Barcelona del siglo xv. Finalmente, será el mismo *Consell* quien refuerce la Facultad de Artes al ordenar la unificación de todas las denominadas escuelas mayores. La dirección quedaba en manos del maestro de acento de la Catedral y del

Obispo. El cambio de tendencia de la política educativa del *Consell* se confirmó cuando en 1448 se deliberó sobre una propuesta de creación de un Estudio General en la ciudad. El Rey Alfonso el Magnánimo accedió a la petición del *Consell* en 1450, obteniéndose en el mismo año la sanción pontificia con los mismos privilegios que el de Toulouse⁷¹.

En Valencia, desde poco tiempo después de su conquista (1238) por el Rey Jaime I el Conquistador (+1276), hubo multiplicidad de escuelas. La escuela de gramática, dependiente del cabildo catedralicio, coexistió con escuelas conventuales y parroquiales, además de con maestros (clérigos y laicos) que enseñaban privadamente. El Obispo de Valencia, a través de su delegado en el cabildo catedralicio (Chantre), asumía la concesión de la *licencia docendi* en la ciudad. Como ocurrió en las ciudades italianas y en las de la Corona de Aragón comentadas, el gobierno municipal valenciano comprendió pronto la necesidad de intervenir y subvencionar la enseñanza. En el fondo de las declaraciones de principios que se hacen, subyace la toma de conciencia de la importancia de controlar unas instituciones que, ante todo, formaban a las élites dirigentes⁷². En 1373 el *Consell* valenciano proporcionó casas para la llamada desde entonces *escuela major*. A fines del siglo xiv, los representantes del *Consell*, inspirados por ideólogos como Francesc Eiximenis (+1409), promocionaron la idea de unificar las escuelas de la ciudad. Esta se plasmó en una reglamentación que sancionó el monopolio municipal escolar y el establecimiento de una escuela mayor de Gramática, Lógica y Artes en 1412 subvencionada por el *Consell*. La Iglesia se desmarcó finalmente de esta política municipal. Las ordenanzas de 1412 acabaron cayendo en el olvido y el municipio valenciano se concentró en la creación de lecturas públicas de poesía, ética, Teología y Cirugía, atrayendo a maestros de renombre. Sólo la de Cirugía traspasó el siglo xv. La de Ética y Artes se reinauguró en 1498, en vísperas de la fundación del Estudio General⁷³.

En los territorios catalano-aragoneses, los gobiernos municipales tomaron la iniciativa en la fundación de las primeras universidades a partir del siglo xiv: Lérida, Perpiñán, Huesca y Gerona

⁶⁹ Del Arco, Ricardo: «Los estatutos primitivos de la Universidad de Huesca (1468-1487)» en *Estudios de Edad Media en la Corona de Aragón IV, Zaragoza*, 1951, pp. 320-409.

⁷⁰ Sobrequés i Callicó, Joume: *Els Estudis universitaris a Girona al llarg de la història*, Girona, 1978, pp. 4-11; Balle i Prats, Lluís: *La cultura a Girona de l'Edat Mitjana al Renaixement*, Girona, 1979, pp. 2-15.

⁷¹ De la Torre y Corro, Antonio: *Documentos para la historia de la Universidad de Barcelona*, Introducción por Rubió Balaguer, Jorge, Barcelona, Vol. 1, 1971, pp. 50-64.

⁷² Prova, Carlo: *Istruzione e educazione nel Medioevo*, Turín, 1981, p. 101.

⁷³ Cruselles, José María: *Escuela y sociedad en la Valencia Bajomedieval*, Valencia, 1997, pp. 26-27, 43-69.

Durante los siglos XIV y XV las universidades de Salamanca y Valladolid continuaron siendo las más destacadas de la Corona castellana

Aprovechando que el Obispo Valenciano, Rodrigo Borja, accedió a la sede romana (Alejandro VI), el *Consell* se reunió en 1499 y redactó unas constituciones. En las mismas, se solicitaba al Pontífice bula de concesión de un Estudio General según los modelos de Roma, Bolonia y Lérida, al mismo tiempo que se reclamaba un privilegio del Rey. Juan II libró licencias para crear Estudios Generales en Valencia y Zaragoza en 1474. Estas bulas y privilegios reales no se aplicarían hasta 1501 y 1502. A pesar de que el Arzobispo de Valencia será el canciller de la universidad Valenciana, el poder municipal se impondrá en el gobierno de la misma.⁷⁴

Fue también su gobierno municipal quien tomó la iniciativa de solicitar en 1483 al Rey Fernando el Católico un Estudio General para Mallorca. La isla contaba con el precedente de la escuelas de Monte Randa, Miramar y Montesino, fundadas bajo el enorme impacto que tuvieron las doctrinas pedagógicas del fecundo teólogo Ramon Llull (+1316). Como un eco del reavivamiento del lulismo en la Mallorca del siglo XV y por iniciativa privada de la señora Agnès de Quint, se estableció en 1481 una escuela para iniciar en la obra de Ramón Llull a clérigos becados y otros alumnos de forma pública y gratuita. El maestro Pere Daguí, titular de esta escuela, actuó como emisario del Gran *Consell* de Mallorca ante la Corte del Rey Fernando el Católico dos años más tarde. Se cree que su gestión fue decisiva para lograr la concesión de un Estudio General con facultades de Artes y Ciencias que seguiría el modelo estatutario del Estudio General de Lérida.⁷⁵

3.3. Estructura y administración de las universidades hispanas en los siglos bajomedievales

Durante los siglos XIV y XV las universidades de Salamanca y Valladolid continuaron siendo las más destacadas de la Corona castellana. Las fuentes conservadas, más bien escasas y de carácter normativo, han permitido reconstruir su régimen de

organización interno. La universidad de Salamanca que en sus orígenes imitó a su homóloga boloñesa, desarrolló un modelo original derivado de su ordenamiento institucional bicéfalo (hasta 1381 cuando se introdujo la figura del primicerio). El rector y el maestrescuela se erigieron en cabezas del Estudio General. El poder del rector emanaba de la corporación de los estudiantes, entre la que era elegido. El poder del maestrescuela, cargo vitalicio, se nutría de los protectores supremos de la universidad: el Rey y el Papa. Tras décadas de aparente abandono, a finales del siglo XIV la universidad salmantina recibió del Pontífice Benedicto XIII sus primeras constituciones escritas en 1381 (de las que no se conserva el texto). Se cree que fue en ellas donde se reguló la figura de un rector único y la provisión de las cátedras por votación escolar. Treinta años más tarde, ya depuesto del pontificado aviñonés, Pedro de Luna, otorgó nuevas constituciones (1411) al Estudio de Salamanca, marcando las tendencias que iban a caracterizar su modelo institucional: ensalzamiento de la figura del maestrescuela como delegado inmediato del Papa y sujeción directa a la sede pontificia. Sus competencias como juez del Estudio se ampliaron y completaron en el terreno disciplinario, lo que provocó continuos roces con el rector.⁷⁶ Este último, elegido entre los estudiantes de origen noble para tener más influencia en la Corte real, ejercía su gobierno en materia de docencia y economía, supeditado a varios organismos consejeros, esto es, los distintos tipos de claustros y los consiliarios.

Los consiliarios representaban a las naciones de estudiantes (regiones escolares) y tenían como función primordial asesorar al rector (en las constituciones de 1422 su número quedó fijado en ocho). Esta estructura administrativa se definió con precisión en estas constituciones que el Papa Martín V promulgó en 1422, recogiendo las propuestas elaboradas por la propia universidad. El claustro de consiliarios elegía al rector y dirimía en asuntos de docencia y provisión de cátedras. En estas constituciones aparece un nuevo claustro compuesto de 20 diputados o definidores, encargados de resolver asuntos ordinarios. El claustro de diputa-

⁷⁴ Peset, Mariano, ed., *Historia de la Universidad de Valencia*, vol. 1, Valencia, 1999, pp. 32-34. Felipo, Amparo: *La Universidad de Valencia durante el siglo XVI (1499-1611)*, Valencia, 1993, pp. 17-21.

⁷⁵ Santamaría, Álvaro: *La promoción universitaria en Mallorca. Época de Fernando el Católico*, Palma de Mallorca, 1983, pp. 71-74 y 86-92.

⁷⁶ Entre las competencias del maestrescuela se encontraban: ejercicio de la jurisdicción académica en causas civiles y criminales, elección de diputados del claustro junto con el rector, ejecutar los acuerdos del claustro, conferir los grados académicos, admitir nuevas incorporaciones, una vez examinados los títulos del aspirante, junto a los maestros, vigilar la observancia y disciplina, y guardar el sello de la corporación. cf. Rodríguez Cruz, Águeda: «Autoridades académicas, siglos XIII-XVIII», *Historia de la Universidad de Salamanca*, ed. Rodríguez Bezares, L. E., vol. 2, Salamanca, 2004, pp. 145-147.

dos fue una creación original de la universidad salmantina que supo aunar los elementos discordantes entre maestros y escolares, garantizando de este modo el equilibrio. Este órgano se convirtió en la vía de acceso de los catedráticos al poder, ya que, además del rector y maestrescuela, estaba formado por diez catedráticos y diez escolares. Anteriormente, la elección de rector y los problemas ordinarios eran tratados por todos los miembros de la corporación universitaria. A partir de las constituciones de 1422, los escolares sólo podrían ya aceptar la elección del rector que era elegido por cooptación del anterior. Gradualmente, los maestros y doctores fueron ganando peso en el claustro de diputados en detrimento del protagonismo que habían tenido los estudiantes. Paralelamente, los estudiantes que formaban parte del claustro de consiliarios representado a las naciones comenzaron a ser elegidos por los consiliarios salientes y no por la congregación de estudiantes como había venido sucediendo. Estos cambios disminuyeron los conflictos que surgían entre los estudiantes a la hora de elegir a los diputados para el claustro⁷⁷. Además, a los diputados se les atribuyó la elección del maestrescuela, lo que provocó la protesta del cabildo catedralicio ante Martín V al ver lesionados sus derechos. Desde las constituciones de 1411 el maestrescuela debía de ser un doctor jurista o maestro teólogo. El cabildo logró hacerse de nuevo con la elección en 1426 pero fue una victoria breve porque, por bula del Papa Eugenio IV en 1439, el claustro recuperó la elección del maestrescuela, eso sí, reservándose la confirmación la Santa Sede⁷⁸.

Existió un tercer tipo de claustro, el del primicerio. Esta figura de inspiración boloñesa se introdujo en las mencionadas constituciones de Benedicto XIII (1381) como representante de los maestros y, poco tiempo después, del colegio de doctores y maestros que establecieron las constituciones también citadas de 1411. En los conflictos entre el maestrescuela y el rector actuaba como moderador aunque su existencia no deja de ser un signo del robustecimiento del papel de los maestros frente a los estudiantes. Otras veces, hubo de re-

currirse al monarca. Pero los conflictos no eran exclusivos del maestrescuela y el rector. A lo largo del siglo xv las protestas de la ciudad de Salamanca contra el régimen privilegiado de los estudiantes no faltaron. Y ello condujo a la monarquía a intervenir y delimitar su ámbito de influencia jurídica sobre los estudiantes que no eran clérigos frente a la jurisdicción eclesiástica ejercida por el maestrescuela⁷⁹. La culminación de este proceso tendrá lugar durante el reinado de los Reyes Católicos. El giro lo representa la Concordia de Santa Fe en 1492 mediante la cual la jurisdicción del maestrescuela, hasta ahora reglamentada por disposiciones pontificias, pasaba a ser de reglamentación regia. Los reyes obtuvieron del Papa Gregorio XIII el derecho de presentación de candidatos para el cargo de maestrescuela. Esta dignidad catedralicia salmantina se convirtió, de este modo, en Real Patronato⁸⁰. No por ello desaparecerían las desavenencias con los órganos de gobiernos universitarios pero lo cierto es que los monarcas pudieron controlar muy de cerca la vida académica a partir de entonces.

La hacienda de la Universidad salmantina fue deficitaria en el siglo xiv y hubo de superar muchas dificultades en el siglo xv. Al frente de la misma se hallaba un administrador, elegido anualmente, que debía ser clérigo. Ayudado por otros oficiales (síndico, tasadores y contadores) debía recaudar, arrendar y administrar la principal fuente de ingresos (rentas de las tercias eclesiásticas) y de otros bienes de la universidad, así como pagar los salarios a los maestros. Por concesión real, las tercias reales de los diezmos de la diócesis salmantina fueron entregadas a la Universidad para el pago de los profesores ordinarios. Tanto maestros como estudiantes clérigos (bastaba con órdenes menores) podían obtener beneficios eclesiásticos y aumentar sus ingresos. La solicitud de estos beneficios se hacía por medio de rótulos dirigidos por la Universidad a los papas. Las concesiones de rótulos a la Universidad de Salamanca se produjeron durante el pontificado de Aviñón, al que se adhirió la institución. A lo largo del siglo xiv la hacienda del Estudio salmantino fue precaria debido a la crisis económica, las

1
A lo largo del siglo xv, los maestros y doctores fueron ganando peso en el régimen de organización de la Universidad salmantina en detrimento del peso que habían tenido los estudiantes

⁷⁷ Peset Roig, M.: «Organización y poderes en las universidades hispanas de la Edad Moderna», Llamazares Rodríguez, F. y Vizuela Mendoza, J. C. (Coords.), *Los Arzobispos de Toledo: mecenas universitarios*, Cuenca, 2004, pp. 68-71.

⁷⁸ Alonso Romero, M.ª Paz: «Las constituciones medievales», *Historia de la Universidad de Salamanca*, op. cit., pp. 98-111.

⁷⁹ Del Val de Valdivieso, M.ª Isabel: «Universidad y luchas urbanas en la Castilla bajomedieval», *Mayorga. Homenaje a Álvaro Santamaría*, 22, Vol. I, Palma de Mallorca, 1989, p. 218.

⁸⁰ Alonso Romero, M.ª Paz: «El fuero universitario, siglos XIII-XIX», *Historia de la Universidad de Salamanca*, op. cit., pp. 165-169.

El deseo de autonomía de las universidades y sus privilegios chocaron a menudo con los intereses de las ciudades donde se ubicaban

devaluaciones de moneda y las crisis políticas en la Corona de Castilla. En el siglo xv la recaudación de las rentas de las tercias reales continuó siendo problemática en varias ocasiones y el dinero de la universidad, guardado en un arca de cinco llaves, no parece haber registrado aumentos muy significativos⁸¹. Sin embargo, los intentos para redistribuir mejor los ingresos fueron incesantes.

En otro enclave urbano de mayor entidad que Salamanca en lo siglos bajomedievales, fue ganando terreno, hasta despuntar en el siglo xvi, la Universidad de Valladolid. La ciudad gozó del dinamismo económico que prueban sus mercados y demografía, así como de la polarización política derivada de la presencia en la misma de la Corte y de los máximos organismos de la justicia real (Audiencia y Chancillería). Quizá por ello nunca se proyectó sobre el conjunto urbano con la intensidad que lo hiciera la Universidad de Salamanca. De hecho, se cree que los claustros y capillas de la Colegiata de Santa María de Valladolid acogieron las escuelas hasta finales del siglo xv. Si bien es probable que se ubicasen escuelas en casas próximas. La fundación de los colegios de Santa Cruz (1483) y San Gregorio (1487), materializados en dos bellos edificios gótico-renacentistas, debieron servir de acicate a la Universidad para construir edificios propios. El Estudio se fue instalando en casas de la plaza del mercado y, a partir de una donación en 1482, en casas de la calle de la Librería⁸².

La configuración de la estructura y administración de la institución no fue ajena al período de inestabilidad política de Castilla durante el primer cuarto del siglo xiv. No obstante, contó con la protección real para su financiación mediante las tercias reales y la confirmación de exenciones y privilegios. Poco después, en 1346, pueda darse como cierta su condición de Estudio General. Es entonces cuando el Papa Cleinente VI le otorgó la *licentia ubique docendi* para sus graduados y le concedió durante seis años dos cuartas partes de las tercias de las fábricas de las iglesias de la diócesis de Palencia. A diferencia de Salamanca, Valladolid no era sede episcopal por lo que el Pontífice otorgaba al abad de la Iglesia colegial de Santa María de Valladolid la facul-

tad de conferir grados académicos, es decir, de actuar como canciller. A pesar de que el Estudio General de Valladolid no dispuso de constituciones medievales propias que se conozcan y adoptó las del de Salamanca, se evidencian diferencias en su estructura y administración. A la cabeza de Estudio vallisoletano se encontraban como en Salamanca, el rector y canciller. Sin embargo, el rector vallisoletano, elegido entre los estudiantes y graduados anualmente, no tenía atribuciones docentes y sí, en cambio, la jurisdicción civil y criminal sobre los miembros del Estudio, con limitaciones en su actuación por otros jueces. El rector presidía el claustro de maestros y escolares, del cual se elegían en el siglo xv cinco diputados que regían el Estudio junto con el rector y canciller; y siete consiliarios con la misión de asesorar al rector. Al igual que ocurrió en el Estudio de Salamanca, los estudiantes fueron perdiendo protagonismo y el viejo claustro de maestros y estudiantes acabó siendo sustituido por un claustro pleno de graduados y doctores. La figura de rector fue ganando terreno frente al canciller en el siglo xv pero lo perdió a finales del mismo cuando ocupó la abadía de Valladolid el Arzobispo de Toledo, Pedro González de Mendoza, quien recuperó con apoyo papal la jurisdicción plena sobre la universidad. El rector tuvo, además, que hacer frente a las intromisiones de las autoridades municipales y de los letrados de la Audiencia y Chancillería. Estos últimos estuvieron estrechamente ligados a la Universidad, donde algunos fueron profesores e intervinieron en la provisión de cátedras, motivo de más de un pleito⁸³. La otra diferencia relevante con respecto a la Universidad de Salamanca reside en el papel de intermediario regio en la administración de las finanzas del Estudio vallisoletano que jugó el concejo de la ciudad. Desde los inicios del siglo xiv los monarcas castellanos confiaron al concejo de Valladolid la recaudación de las rentas sobre las tercias reales de las villas y su administración para hacer frente al pago de los maestros y otros gastos. Para ello, se nombraban dos conservadores entre los regidores del concejo, todos ellos miembros de poderosos linajes urbanos. El desco de autonomía de la Universidad y las exenciones fiscales de que disfrutaba agitaron las relacio-



⁸¹ García y García, Antonio: *Historia de la Universidad de Salamanca. Historia y proyecciones*, vol. 1, Salamanca, 1989, pp. 21-22 y 42-43.

⁸² Sánchez Movellón, Elena: «Época medieval» en *Historia de la Universidad de Valladolid*, vol. 1, 1989, p. 45.

⁸³ *Ibidem*, pp. 36-41.

nes con el concejo a lo largo del siglo xv pero la institución educativa contó siempre con la protección real y pontificia (nombramiento de jueces conservadores de los bienes del Estudio). También como la de Salamanca, su apoyo al pontificado de Aviñón durante el cisma (1378-1417), le valió la obtención en 1381 de un rótulo general de expectativas de beneficios eclesiásticos para sus miembros⁸⁴.

El encumbramiento de los Estudios Generales de Salamanca y Valladolid en la geografía de la enseñanza superior de la Corona de Castilla culminó con la política universitaria de los Reyes Católicos. Todos los títulos académicos del reino debían ser otorgados por estas dos universidades o reválidos por las mismas si se obtenían en otros Estudios. La monarquía aseguraba de este modo la creación de una élite de fieles servidores.

En la Corona de Aragón, como vimos, la germinación de los Estudios Generales estuvo íntimamente ligada a la iniciativa de los gobiernos municipales. Esta circunstancia determinó, en gran medida, su estructura, administración y financiación. La Universidad de Lérida, primera en fundarse, marcó la pauta. En el gobierno del Estudio aparecen, como en las universidades castellanas, el rector, un consejo y el canciller. El rector gozaba de una posición institucional sólida derivada del ejercicio de la jurisdicción sobre maestros y estudiantes, así como de sus competencias en materia de enseñanza. Era elegido anualmente por los representantes estudiantes designados por las tres principales naciones del Estudio (aragoneses, catalanes y valencianos). Presidía el consejo que, de ser una corporación más bien estudiantil, evolucionó hacia un régimen mixto con participación de maestros y estudiantes. El canciller del Estudio leridano era de nombramiento real pero debía recaer en un canónigo del cabildo catedralicio de Lérida. Era de su competencia la admisión a examen y concesión de los grados de maestro y doctor. La gestión económica corría a cargo de los oficiales (bancarios y clavarios) nombrados por el *consell* leridano, principal financiador de la institución⁸⁵.

Un gobierno mixto concejil y eclesiástico, próximo al leridano, puede rastrearse también en las universidades de Barcelona, Mallorca y Huesca. Bien es cierto que la intervención eclesiástica en el Estudio General de Huesca se intensificó a partir de 1463 y 1464. En la primera fecha, se creó por privilegio real de Juan II el oficio de canciller o cancelario que ha de recaer en un canónigo de la catedral y familiar del Rey. El primero en ocuparlo fue un personaje de gran peso que ofreció sus rentas de cuatro lugares para pagar el salario de los catedráticos de Teología y Derecho. Constituyó para tal fin, que incluía la provisión de cátedras, una junta con dos representantes eclesiásticos y dos del gobierno de la ciudad. En la segunda fecha, 1464, el Papa Paulo II nombró jueces conservadores para defender los privilegios y rentas del Estudio oscense a dos abades (Montearagón y San Juan de la Peña) y al prior de la Iglesia de Pilar de Zaragoza. De ello, derivó el cargo de conservador. Aunque el rector tenía la jurisdicción sobre los miembros del Estudio y confería los grados en Derecho, necesitaba la licencia del conservador para pronunciar sentencias definitivas⁸⁶.

En la Universidad de Gerona el canciller parece haber alcanzado mayor importancia que el rector, pues aunaba en su persona atribuciones jurisdiccionales y académicas. Su designación, sin embargo, correspondía al *Consell* de Gerona y, como era habitual, salía de las filas eclesiásticas. No hay que olvidar que, entre las estrategias sociales de ascenso de los miembros de la élite urbana que componían los gobiernos municipales, estuvo siempre el acceso de familiares suyos a los cabildos catedralicios⁸⁷. Una situación bien diferente a la que se dió en los prolegómenos del Estudio General valenciano, donde los jurados del *Consell* nombraban maestros, dictaban estatutos y gestionaban las rentas del estudio. E incluso nombraban al rector entre los maestros o doctores en Derecho y Teología. Lo cual no fue óbice para la existencia de un claustro mayor compuesto por el canciller y canónigos del cabildo catedralicio valenciano, entre otros. En cualquier caso, es una imagen distin-

El régimen de gobierno de las universidades de la Corona de Aragón se caracterizó por su carácter mixto: concejil y eclesiástico



⁸⁴ *Ibidem*, pp. 42-43.

⁸⁵ *Llibre de las Constitucions i Estatuts de l'Estudi General de Lleida*, ed. Busqueta, Joan J., Lleida, *op. cit.*, pp. 34-36.

⁸⁶ Del Arco, Ricardo: «Los estatutos primitivos de la Universidad de Huesca (1468-1487)», *op. cit.*, pp. 325-333.

⁸⁷ Sobrequés i Callicó, Jaume: *Els Estudis universitaris a Girona al llarg de la Història*, *op. cit.*, p. 9.

La carrera académica nunca fue lineal ni progresiva. Debido a su coste, sólo una minoría alcanzaba los grados superiores de maestro o doctor



ta a la de los claustros de las universidades de Salamanca y Valladolid, donde los maestros y profesores disfrutaron de mayor peso en la dirección de sus respectivos Estudios Generales.

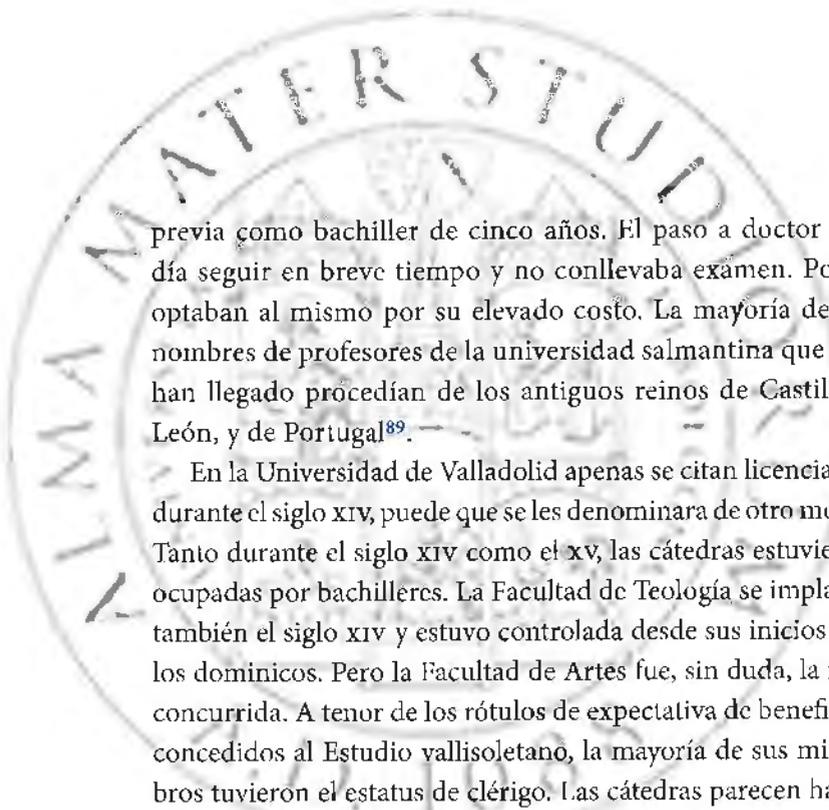
3.4. Maestros y estudiantes

Aquellos que impartían docencia en las universidades medievales recibían diferentes apelativos. Los más frecuentes venían a coincidir con los grados académicos que se otorgaban. El primero de los grados y el verdaderamente accesible para una gran parte de los estudiantes era el de bachiller. Aunque había variantes, según las disciplinas y según el modelo de universidad, la ceremonia de graduación solía conllevar todas o alguna de estas tres fases: primero, el candidato de acuerdo con un maestro se presentaba ante el rector y canciller, tras lo cual una comisión de maestros comprobaba que cumplía los requisitos exigidos en moralidad y docencia. En una segunda fase, el candidato se enfrentaba a un examen privado consistente en el debate sobre una cuestión ante un jurado, tras lo cual obtendría el grado de licenciado si ya era bachiller. En una tercera fase, tendría lugar un examen público sobre una cuestión elegida por el candidato que debate con los estudiantes. Era la exhibición de las competencias para los nuevos maestros o doctores que entraban a formar parte de la corporación de los mismos y se acompañaba de la ceremonia religiosa e investidura del candidato con los emblemas propios de los maestros (birrete, guantes y libro). Debido a su coste, sólo una minoría alcanzaba los grados superiores de maestro o doctor. La carrera académica nunca fue lineal y progresiva en las universidades medievales sino que se comenzaba, interrumpía y retomaba dependiendo de las posibilidades de obtención de beneficios eclesíásticos, fuente de financiación de los estudios para la mayoría de los estudiantes y graduados.

Entre los docentes existieron dos estatutos diferenciados. El de los llamados regentes ordinarios que impartían las lecciones ordinarias y ocuparon puestos asegurados con una dotación económica, las cátedras. Y el de los regentes ex-

traordinarios que impartían las lecciones de menor importancia y recogían colectas de los alumnos para sufragarse (en Salamanca a partir de 1439 recibieron salario). El número de cátedras tendió a limitarse y era frecuente que sus propietarios se ausentaran por ocupación de cargos fuera de la universidad, por lo que la docencia era impartida por bachilleres. En la Universidad de Salamanca los doctores y maestros (se utilizaba más para los profesores en Teología) participaban en el gobierno de la misma y ocupaban las cátedras. Eran nombrados por el rector y los consiliarios para ocupar las cátedras correspondientes. Debían leer en las mismas desde Octubre a Junio. La escasez de graduados maestros y doctores se percibe en la bula de Eugenio IV de 1431 en la que insta a los bachilleres que ocupan cátedras a que obtengan el grado de licenciado en un año, y a los licenciados el de doctor en dos años⁸⁸. En el siglo XIII el Estudio salmantino fue dotado por Alfonso X (1254) con dos cátedras para la facultad de Artes, cinco para la facultad de Derecho y dos para la facultad de Medicina. A finales del siglo XIV el énfasis en el Derecho queda plasmado en el aumento de las cátedras jurídicas hasta ocho. En el siglo XV existirán 24 cátedras para regentes ordinarios, a las que se unirán las que ocupaban bachilleres como regentes extraordinarios. La Facultad de Teología no se implantó hasta el siglo XIV (Benedicto XIII, 1395-1396). Desde la reorganización que sufrió en 1416 contó con 5 cátedras (tres en la universidad y cuatro en los conventos de San Esteban y San Francisco, respectivamente). Los requisitos para acceder al grado de bachiller, según las constituciones otorgadas por Benedicto XIII (1411) y Martín V (1422) variaban de una facultad a otra. Para ser bachiller en Artes era necesario haber seguido durante tres años lecciones de Lógica, Filosofía natural y Ética. Podía obtenerse esta formación en Estudios particulares o escuelas de gramática fuera de Salamanca. Para ser bachiller en Derecho era necesario haber cursado 6 años y haber leído 10 lecciones antes de presentarse al grado. Para ser bachiller en Medicina, había que serlo previamente en Artes y haber impartido 10 lecciones. Los bachilleres en Artes podían acceder a la licenciatura tras haber enseñado tres años. En las otras facultades el grado de licenciado exigía una docencia

⁸⁸ Rodríguez Cruz, Águeda: «Autoridades académicas, Siglos XIII-XVIII», *Historia de la Universidad de Salamanca*, op.cit., pp. 159-160.



previa como bachiller de cinco años. El paso a doctor podía seguir en breve tiempo y no conllevaba examen. Pocos optaban al mismo por su elevado costo. La mayoría de los nombres de profesores de la universidad salmantina que nos han llegado procedían de los antiguos reinos de Castilla y León, y de Portugal⁸⁹.

En la Universidad de Valladolid apenas se citan licenciados durante el siglo XIV, puede que se les denominara de otro modo. Tanto durante el siglo XIV como el XV, las cátedras estuvieron ocupadas por bachilleres. La Facultad de Teología se implantó también el siglo XIV y estuvo controlada desde sus inicios por los dominicos. Pero la Facultad de Artes fue, sin duda, la más concurrida. A tenor de los rútilos de expectativa de beneficios concedidos al Estudio vallisoletano, la mayoría de sus miembros tuvieron el estatus de clérigo. Las cátedras parecen haber sido, especialmente en Valladolid, algo complementario a las carreras profesionales, sirviendo de trampolín para alcanzar puestos en la administración real y en la eclesiástica.

Tanto en la Universidad de Salamanca como en la de Valladolid, la provisión de las cátedras vacantes y nombramientos de sustitutos para la docencia, provocaron numerosos conflictos, como se documenta en las fuentes universitarias. Estos momentos, a semejanza de lo que ocurría con la elección de rector, propiciaron la intervención de autoridades y miembros de los bandos políticos urbanos en la vida universitaria, provocando divisiones internas dentro de la misma⁹⁰. Las Cortes de Madrid de 1458 prescribieron que hubiese libertad de voto en las provisiones a cátedras de los Estudios generales de Valladolid y Salamanca y que no se formasen partidos en torno a los opositores con la intervención de autoridades y personas ajenas a la universidad⁹¹. Los estudiantes con menos recursos económicos eran presa fácil de los sobornos para la compra de votos en beneficio de uno y otro candidato. Las universidades se vieron de este modo inmersas en las luchas de poder en el mundo urbano.

En las universidades de la Corona de Aragón, El Estudio de Lérida permite comprobar a través de los rútilos de expectativas beneficiosas el peso de los graduados en Derecho que participarían en la enseñanza. En la Universidad de Huesca los estatutos conservados del siglo XV hacen posible determinar los requisitos para el acceso a los grados. El grado de bachiller en Derecho canónico exigía haber cursado cuatro años y cinco el de Derecho civil, más leer durante treinta días. El de bachiller en Artes exigía haber cursado tres años, el de medicina cuatro años y el de Teología demandaba ser antes bachiller en Artes o haber pasado por el Estudio de alguna orden religiosa. El acceso a la licenciatura requería haber realizado una serie de lecciones concretas en Artes, mientras que en Derecho canónico y civil elevaba los años cursados a seis y ocho respectivamente, sin olvidar lecturas públicas durante dos años. En medicina se exigía haber leído tres años y practicado en alguna villa. El paso de este nivel al doctorado conllevaba una serie de actos de alto costo⁹².

El elemento discente de las universidades medievales lo constituían los *scholares* o estudiantes pero también los bachilleres que habiendo obtenido este grado cursaban en alguna de las facultades superiores. El primer eslabón de acceso a las universidades era la selección de un maestro por el nuevo estudiante que le serviría de tutor. En los sellos de las universidades de París, Oxford y Viena pueden contemplarse imágenes del maestro con su grupo o *schola* de alumnos⁹³. Hasta el siglo XIV la asistencia previa a las escuelas no parece haber sido un requisito previo para ingresar en las universidades. El siguiente paso para convertirse en miembro de la comunidad universitaria era la matriculación. Solamente se conservan registros de matrícula en algunas universidades del centro y norte de Europa. En los Estudios Generales de Italia, Francia y los reinos hispanos no se mantuvieron este tipo de registros aunque los maestros pudieran llevarlos de forma privada y también las

La provisión de cátedras fue objeto frecuente de conflictos que enfrentaban a académicos y a miembros de los bandos políticos existentes en las ciudades



⁸⁹ García y García, Antonio: «Los difíciles inicios (siglos XII-XIV)», *La Universidad de Salamanca*, vol. I. Historia y Proyecciones, *op. cit.*, pp. 23-27.

⁹⁰ Marcos Rodríguez, Florencio: *Extractos de los libros de claustros de la Universidad de Salamanca (1461-1481)*, Salamanca, 1964, 434: Libro de claustros I, fol. 164v, 20-07-1469: «que ningún oponente esté en las escuelas, ni traiga caballeros ni eclesiásticos con armas o sin ellas, ni en las escuelas, ni en las calles en torno a ellas, para que los oyentes tengan libertad al votar...». *Vid.* otros ejemplos en Del Val Valdivieso, M.º Isabel: «Universidad y luchas urbanas en la Castilla bajomedieval», *op. cit.*, pp. 220-222 y «Universidad y oligarquía urbana en la Castilla bajomedieval» en *Universidad, cultura y sociedad en la Edad Media*, Aguadé Nieto, Santiago (Coord.), Alcalá de Henares, 1994, p. 136.

⁹¹ Aja y Sainz de Zúñiga, C. M.º: *Historia de las Universidades hispánicas*, Vol. 1, Ávila, 1957, p. 418, año 1458.

⁹² Del Arco, Ricardo: *op. cit.*, pp. 360-361.

⁹³ *Vid.* ilustraciones del libro Cardini, E., Fumagalli, M. T.: *Universidades de Europa, raíces del Viejo Mundo*, Milán, 1991.

Las universidades castellanas y aragonesas tuvieron una proyección eminentemente regional durante la Baja Edad Media



naciones de estudiantes, tan características en el sur de Europa. No existía uniformidad entre los estudiantes sino que había gran diversidad en cuanto a su edad y estatus socio-económico. Los estudiantes más jóvenes se concentraban en la facultad de Artes, muchos de los cuales, al igual que ocurría en las facultades superiores, no se presentaban a los exámenes de grado. La simple asistencia ofrecía ya algunas posibilidades de ascenso social. Los conocimientos actuales sobre los estudiantes de las universidades hispanas medievales derivan de una sola fuente, los rótulos de expectativa de beneficios eclesiásticos elevados por estas instituciones durante el período del pontificado aviñonés. No obstante, aún restan por hacer investigaciones prosopográficas para avanzar en la extracción social y regional de los que acudían a estos centros del saber. El seguimiento de las políticas de formación universitaria de los cabildos catedralicios aporta datos relevantes en este sentido. Hemos podido reunir 95 menciones a estudiantes financiados por los cabildos castellano-leoneses en la segunda mitad del siglo xv, destacando los de Palencia, Burgos y Salamanca⁹⁴. Se conservan, además, cinco rótulos de expectativa de beneficios eclesiásticos presentados por la Universidad de Salamanca, destacando los tres grandes dirigidos a los pontífices Clemente VII (1381, 1393, 1403). García y García ha calculado unos 600 estudiantes entre 1343 y 1380 en el Estudio salmantino. En 1378 un acta informa de que en la escuela de Decretales (Derecho) había bancos para 200 estudiantes. En los mencionados rótulos de expectativas de beneficios eclesiásticos se registran 875 estudiantes y bachilleres. El origen geográfico de los mismos se extiende en el de 1381 a la totalidad de las diócesis del reino de Castilla y Portugal y solamente en doce casos son de origen noble. El resto suponemos que procedían de la burguesía o de la oligarquía urbana. Sin embargo, en los cuatro rótulos restantes, el origen geográfico de los estudiantes y bachilleres se circunscribe a las diócesis de la Corona de Castilla, excepto tres procedentes de diócesis francesas. Casi la mitad de los registrados en los tres rótulos principales estudiaban

o aspiraban a estudiar Derecho canónico y Derecho civil. Predominan los clérigos sobre los laicos, requisito indispensable para obtener un beneficio eclesiástico, pero se trataba, sobre todo, de alto clero, canónigos de las catedrales⁹⁵. La universidad salmantina adquirió, por tanto, en los siglos xiv y xv un claro perfil jurídico en materia de estudios y castellano en cuanto a la procedencia de sus miembros. No es hasta finales del siglo xv cuando la Universidad de Valladolid y otras emergentes (Alcalá y Sigüenza, que tuvo su primer desarrollo en el Colegio de San Antonio de Portaceli desde 1476) supusieron una competencia de cierto calado.

Los rótulos de expectativas de beneficios solicitados por el Estudio General de Valladolid en 1381, 1391 y 1403 reúnen 353 estudiantes y graduados aspirantes a un grado superior. El radio de atracción de la universidad durante el siglo xv debió ser reducido, dado que la mayoría de los solicitantes pertenecían a las diócesis de Palencia y Burgos. En el rótulo de 1403, sin embargo, despuntan estudiantes de las diócesis de León, Segovia y Zamora. A diferencia de la Universidad de Salamanca, los estudiantes del Estudio de Valladolid, clérigos en su mayoría, que solicitaban beneficios eclesiásticos cursaban estudios en la facultad de Artes y, con menor incidencia en las de Derecho. Todo ello habla a favor de un Estudio General que tuvo una proyección territorial más reducida que la del Estudio salmantino durante la Baja Edad Media⁹⁶.

En las universidades de la Corona de Aragón disponemos únicamente de ocho rótulos de expectativas de beneficios eclesiásticos de la etapa papal aviñonesa, solicitados por la Universidad de Lérida. Estos rótulos reúnen 690 estudiantes y graduados, éstos últimos, son mayormente graduados en Artes. La Universidad de Lérida, a tenor de esta fuente, atrajo a estudiantes de los territorios de la Corona de Aragón. Se trataba, sobre todo, de estudiantes y graduados en ambos derechos. Bien es cierto que éstos últimos procedían de Cataluña, Zaragoza y Valencia, pocos de Castilla, mientras que los estudiantes de Artes procedían de zonas

⁹⁴ Guijarro González, Susana: «Estudiantes, universidades y cabildos catedralicios en las diócesis castellanas durante la Baja Edad Media», *Edades. Revista de Historia*, 4 (1998), pp. 41-15.

⁹⁵ García y García, Antonio, *op. cit.*, pp. 31-33 y 55-58.

⁹⁶ Sánchez Movellán, Elena, *op. cit.*, pp. 60-61.

más próximas (Lérida, Huesca Urgel, Vich, etc.). Tampoco parece haber ejercido una especial atracción por los estudiantes navarros⁹⁷. Se configura, pues, como una universidad también de ámbito regional⁹⁸.

3.5. Programas de estudio: una común concepción de los saberes

Las universidades proporcionaron un marco institucional a la concepción jerárquica del conocimiento que la Edad Media heredó de la Antigüedad, especialmente de la organización de los saberes aristotélica y platónico-estoica (la *Política* de Aristóteles y la *República* de Platón). Asumir esta herencia significaba para los autores cristianos medievales aceptar disciplinas paganas, camino que allanó San Agustín (+430) en su *De Doctrina christiana*, al convertir dichas disciplinas en una introducción necesaria para acceder al estudio de la Sagrada Escritura y las verdades reveladas. La clasificación de las Artes Liberales (*Trivium y Quadrivium*) que estableciera Martiano Capella en el siglo V se erigió en la convencional durante los siglos medievales (sobre ella se hicieron sumarios y revisiones posteriores de gran difusión como las de Cassidoro, Boecio e Isidoro de Sevilla). Pero no fue hasta el período carolingio cuando, bajo la batuta de Alcuino (+804), se establecieron las Artes Liberales como introducción obligada al estudio de la Sagradas Escrituras y cuando se justificó la incorporación de la cultura pagana de la Antigüedad al pensamiento cristiano medieval⁹⁹.

De las artes que componían el *Trivium* (Gramática, Retórica y Lógica), la Gramática fue la disciplina estrella que combinaba elementos de la lógica y la retórica. El modelo de Gramática medieval, inspirándose en la Gramática ba-

joimperial romana, tendría dos niveles: el nivel primero, de aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua latina y el nivel segundo, de interpretación de textos y teoría lingüística. Hasta que en el siglo XII aparece la gramática especulativa, el fin primordial de estos dos niveles era preparar al alumno para acceder a los textos de los autores considerados como canónicos en las diferentes disciplinas (*auctoritas*). Por ello, las gramáticas de Donato (s.IV) y Prisciano (+518) continuaron siendo utilizadas como manuales básicos hasta el siglo XIII¹⁰⁰. La gramática especulativa aplicaba la lógica al estudio del significado de las palabras. El intenso movimiento de las traducciones de obras greco-árabes al latín que tuvo lugar en Occidente entre los siglos XI y XIII hizo posible ese enfoque lógico de la gramática. A la lógica vieja de Aristóteles (*Isagoge de Porfirio*, *Categorías* y las *Perihermeneías*), ya conocida, se añadió a mediados del siglo XII el descubrimiento de la denominada lógica nueva (*Analíticos anteriores*, *Analíticos posteriores*, los *Tópicos* y las *Refutaciones sofísticas*)¹⁰¹. En las escuelas y en las facultades de Artes se utilizarán las nuevas gramáticas de Hugutio de Pisa, Everad de Béthune y Alexandre de Villadei (siglo XIII), junto a las tradicionales. La lógica, entendida como capacidad para formular conceptos, juicios, convicciones y expresarlos mediante argumentos y afirmaciones, junto con el lenguaje, se consideraron necesarios para estudiar la naturaleza y la realidad de las cosas. Por otra parte, la gramática y la Lógica eran esenciales en el método de enseñanza seguido en las escuelas y en las facultades de las universidades. A la *lectio* (lectura y comentario del texto de un autor) seguía la *questio* (planteamiento de un problema o cuestión que debe ser argumentado), y a veces, de la segunda se derivaba una *disputatio* (cuando una *questio* era objeto de un debate especial elaborado y reglamentado). Algunos debates llegaron

El vasto corpus aristotélico del siglo XIII proporcionó un marco teórico común y una noción de ciencia como cuerpo organizado de conocimientos



⁹⁷ Tamburri, Pascual, documenta la preferencia desde el siglo XIII de los estudiantes navarros por las universidades francesas de París y Toulouse. Entre 1250 y 1450 documenta 31 estudiantes en la Universidad de Lérida de un total de 456. Vid. Tamburri, Pascual: «Navarra en el sistema universitario europeo medieval», *La enseñanza en la Edad Media*, op. cit., pp. 425-434.

⁹⁸ Peset, M. y Gutiérrez Cuadrado, J.: *Clérigos y juristas*, op. cit., pp. 35-39.

⁹⁹ Vid. a este respecto las obras de McKitterick, Rosamond: *The Carolingians and The Written Word*, Cambridge-England, 1989. Y Marrou, Henri: *Saint Augustin et la fin de la culture antique*, París, 1983, pp. 16-17.

¹⁰⁰ Irvine, Martin: *The making of Textual Culture: Grammatical and Literary Theory, 350-1100*, Cambridge-England, 1994, pp. 2-4.

¹⁰¹ Ashworth, Jennifer, E.: «Les manuels de logique à l'université d'Oxford aux XIVe-XVe siècles», *Manuels, programmes de cours et techniques d'enseignement dans les universités médiévales*, ed. Hamesse, J., Actes du Colloque International, 1993, Louvain-la-Neuve, 1994, pp. 352-354.

a ponerse por escrito dando lugar a un género literario universitario característico, la *questio disputata*¹⁰². Por su parte, la retórica se orientó en las universidades con gran peso jurídico, como las hispanas, hacia la vertiente práctica de la redacción de documentos (*Ars dictaminis* y *Ars notariae*) y la composición en prosa y en verso, especialmente de sermones (*Ars paedicandi*). En París y Oxford, que destacaron por sus facultades de Artes y Teología, el estudio de la retórica sería más teórico. La retórica de Cicerón (*De inventione* y pseudo-ciceroniano *Ad Herenium*) había interesado más en las escuelas de los siglos XI y XII por su estrecha relación con la Lógica. Sin embargo, a partir del siglo XIII, la retórica de Aristóteles tomó la delantera en Oxford y Cambridge por su utilidad para el creciente interés en la ética y la política, es decir, en lo que se entenderá como Filosofía moral. El cuarto libro del *De topicis differentiis* de Boecio formaba parte del programa de estudios de retórica también¹⁰³.

El siglo XIII estuvo dominado por Aristóteles junto a sus comentaristas y traductores medievales. El vasto corpus aristotélico (Física o Filosofía natural, Metafísica, Lógica, la Ética y la Política) proporcionó un marco teórico común, un vocabulario común y una noción de la ciencia como cuerpo organizado de conocimientos. A pesar de las prohibiciones, el estudio de Aristóteles fue constante en París, Oxford y Toulouse. Hemos de suponer que con mayor o menor intensidad también en otras universidades de la Cristiandad occidental. En la facultad de Artes de Salamanca se cursaban tres años de Lógica, Física y Ética, siguiendo los textos de Aristóteles. La Facultad de Teología, siguiendo el modelo parisino, tuvo una cátedra en Biblia, una en Santo Tomás y otra en Duns Escoto (+1308) en los conventos dominico y franciscano salmantino; y, por supuesto, en la Universidad se leería el manual teológico por excelencia, las *Sentencias* de Pedro Lombardo (+1160)¹⁰⁴. La Filosofía, que no gozaba de autonomía en el mundo medieval, y la Teología de los maestros hispanos se inclinó por la versión aristotélica de Tomás

de Aquino (+1274). Santo Tomás, partiendo de la Filosofía natural de Aristóteles, defendió el conocimiento empírico y racional del mundo natural, mientras que en lo referente al mundo sobrenatural, la razón debería subordinarse a la Fe. Sin embargo, Tomás de Aquino creyó que se podía demostrar racionalmente la existencia de Dios, analizando sus efectos en el mundo natural. La síntesis del aristotelismo y el pensamiento cristiano que Tomás de Aquino materializó en su gran *Summa theologica* es el mejor exponente de los frutos obtenidos por el escolasticismo en su aplicación de la lógica al estudio de los problemas teológicos. Pero las condenas que se produjeron en la Universidad de París en 1277 a la corriente averroísta de aristotelismo y a ciertas ideas de Tomás de Aquino sobre dicho aristotelismo, iniciaron una nueva época intelectual caracterizada por el criticismo y el escepticismo. Se han analizado algunos indicios del peso que los comentarios de Averroes (+1198), traducidos en Toledo, pudieron tener en las universidades hispanas del siglo XIII: el cronista Lucas de Tuy (S. XIII) alude en 1236 a un grupo activo de clérigos leoneses que cultivaban cierto averroísmo, la figura de Mauricio Hispano condenado en París en 1215 como representante de un aristotelismo radical y el interés por la Filosofía natural que reflejan parte de las obras promovidas por Alfonso X (+1284). Sin embargo, esta versión hispana del aristotelismo, a diferencia de las formulaciones parisinas, se realizó fuera de los círculos académicos¹⁰⁵. El silencio de las fuentes hace que la historiografía siga hablando de debilidad en la actividad productiva filosófica y teológica de las escuelas conventuales y universidades hispanas y portuguesas durante los siglos XIII y XIV. En cambio, París y Oxford destacaron como terreno fértil de los nuevos aires intelectuales que soplan desde finales del siglo XIII. Dos figuras capitalizaron especialmente las nuevas vías abiertas: los franciscanos Duns Scotus (+1308) y Guillerino de Ockham (+1347). No hay que olvidar que en el siglo XIV el Papado se vio amenazado por la corriente espiritualista dentro de los franciscanos

¹⁰² Weijers, Olga: «L'enseignement du Trivium a la faculté des Arts à Paris», *Manuels*, op. cit., pp. 59-66.

¹⁰³ Ward, John O.: «Rhetoric in the Faculty of Arts (Paris and Oxford). A summary of the evidence», *L'enseignement des disciplines à la faculté des arts (Paris et Oxford), XIII-XV siècles*, Actes du colloque international, ed. Weijers O. y Holtz, Louis: Brepols-Belgium, 1997, pp. 157-168.

¹⁰⁴ Molquiades Andrés, Martín: «La Facultad de Teología», *La Universidad de Salamanca*, vol. 2, op. cit., pp. 63-65.

¹⁰⁵ Martínz Casado, Angel: «Aristotelismo hispano en la primera mitad del siglo XII», *Estudios filológicos* 33 (1984), pp. 59-67; Márquez Villanueva, Francisco: «El caso del averroísmo popular español (hacia la Celestina)», *Cinco siglos de Celestina, aportaciones interpretativas*, Valencia, 1997, pp. 121-132.

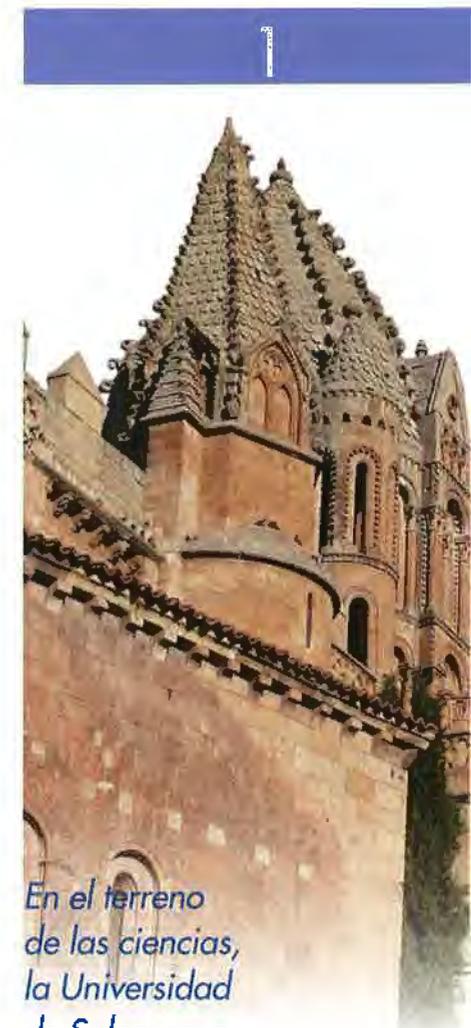
pero también por el cuestionamiento que algunos académicos hicieron de la universalidad del poder y la jurisdicción papal (Marsilio de Padua en la Universidad de París, John Wyclif en Oxford y Juan Hus en Praga). Sin olvidar el cisma que cierra la centuria (1378-1418).

La fundación de facultades de Teología en el siglo XIV (Toulouse, Bolonia, Salamanca, Valladolid, etc.) respondió, en gran parte, a los deseos de control de la producción teológica desde el Pontificado y propició un clima desfavorable a la reflexión doctrinal. Nada extraño a las críticas surgidas en la universidad parisina ante el uso excesivo que se había venido haciendo del racionalismo. Duns Scoto, maestro en París y Colonia, rechazó la Teología natural de Tomás de Aquino y la vía mística, proponiendo la teoría de la intuición como medio de conocimiento de las realidades empíricas. Más original resultó la aportación de Guillermo de Ockham que penetró en las universidades a partir de 1350 y hasta finales del siglo XV, alcanzando el mayor éxito en las del norte de Europa. Ockham separó el conocimiento práctico e intuitivo del conocimiento teórico o abstracto y opuso la percepción a través de la Fe a la percepción a través del análisis racional. En consonancia con ello, retomó la vieja polémica sobre el carácter de las categorías generales o universales (género y especie) que utilizaban los pensadores en sus construcciones teóricas, negando que pudiesen tener existencia en sí mismos y calificándolas de simples nombres (nominalismo). La única realidad accesible desde el conocimiento racional es la de las cosas singulares e individuales. El conocimiento de Dios sólo es posible a través de la Fe. Establecía, de este modo, una nítida división de funciones entre la Filosofía natural y la Teología. Sin embargo, con esta separación Ockham abrió la puerta a la exploración del mundo físico a través del método experimental, alejándole de las verdades religiosas que tendrían su propio campo de estudio a través de la Fe. Ahondando en el camino abierto por otros dos eminentes maestros de Oxford, Roberto de Grosseteste (+1253) y Roger Bacon (ca.+1294), impulsó los métodos de las ciencias exactas (Física y matemática) para interpretar la naturaleza y el universo. En el ámbito académico hispano al filo de 1300 se habían perfilado las

dos corrientes filosófico-teológicas que evolucionarán hasta constituirse en dos escuelas bien marcadas: el aristotelismo moderado del sistema tomista entre los dominicos, especialmente en los reinos orientales, y el voluntarismo de inspiración agustiniana entre los franciscanos¹⁰⁶.

Las ciencias del *quadrivium* (aritmética, Geometría, Astronomía y Música) se integraron en los programas de las facultades de Artes. Estas disciplinas compartían con la Medicina, facultad superior, la Física o Filosofía natural de Aristóteles como fundamento teórico de sus respectivos desarrollos científicos. De nuevo, hay que esperar a la segunda mitad del siglo XV para ver reflejado en el medio universitario hispano, el fruto de las traducciones científicas llevadas a cabo en los ambientes hispanos de contacto entre judíos, musulmanes y cristianos. La Universidad de Salamanca ha dejado constancia en los manuscritos y libros conservados de la preocupación por la Astronomía que fructificó en la Corte de Alfonso X el Sabio. Pero también la presencia de los calculadores de la escuela inglesa de Oxford y la Astrología de la escuela de Montpellier en su versión médica e ideas humanistas procedentes de Italia. Maestros como Pedro Ciruelo en Astronomía o Pedro Margalho en relación con la cosmografía, formularon críticas al paradigma de la Física aristotélica en la segunda mitad del siglo XV, renovando la cosmografía. Los estudiantes de Artes de Salamanca, al igual que los de París, para presentarse a la licenciatura debían adquirir conocimientos sobre la Filosofía natural de Aristóteles (*De Caelo et Mundo* y *Meteoros*), Astronomía, Astrología (Abraham Zacut, *Almanaque perpetuo*, 1477) y Geografía matemática (*Tratado de la esfera* de Juan Sacrobosco, ca. 1230). A finales del siglo XV, la relevancia de la Cosmografía favoreció los estudios sobre navegación que ayudaron a castellanos y portugueses a jugar un papel decisivo en los descubrimientos de los albores de la Edad Moderna¹⁰⁷.

El programa de las facultades de Medicina integró saberes médicos griegos, árabes y principios de la Filosofía natural Aristotélica. Desde el siglo XI, Salerno, en el Sur de Italia, centro de traducciones y enseñanza, sentó las bases de ese currículum médico: tratados de Hipócrates y Gale-



En el terreno de las ciencias, la Universidad de Salamanca contribuyó a la renovación de la Cosmografía en la segunda mitad del siglo XV. Este hecho fue decisivo en el papel que castellanos y portugueses desempeñaron en el descubrimiento de América

¹⁰⁶ Javier Fernández-Conde, Francisco: «Teología, espiritualidad y Filosofía» en *La época del gótico en la cultura española (ca. 1220-1480)*, *Historia de España Menéndez Pidal*, vol. 16, pp. 445-446

¹⁰⁷ Rodríguez, Cirilo, García Castillo, Pablo y Albares, Roberto: *El humanismo científico*, Salamanca, 1988, pp. 43-47.

Las universidades castellanas y aragonesas de la Baja Edad Media no destacaron en la producción de obras médicas, ya que aparecieron en círculos extraacadémicos

De las tres facultades superiores (Teología, Derecho y Medicina), la que verdaderamente distinguió a las universidades hispanas del Medievo fue la de Derecho

no junto a una introducción árabe a la medicina galénica (*Isagoge* de Ihoannitius). En el siglo XIII destacaron las facultades de medicina de Montpellier, París y Bolonia. Otras despuntaron en el siglo XV como las de Padua, Salamanca, Lérida o el Estudio de Medicina que se fundó en Barcelona en 1401-1402. No obstante, a lo largo del siglo XIII quedó fijado el corpus de textos básicos de la enseñanza de la medicina medieval. De la medicina griega, Hipócrates (*Aforismos* y *Prognosis*), Galeno (*Tegni*) y Dióscorides (*Materia médica*); y de la medicina árabe, Avicena (*Canon*), Averroes (*Colliget*) y Haly Abbas (*Pantegni*). Obviamente, no siempre se daban todos estos libros en el programa de las facultades de Medicina. Todo estudiante de Medicina debía haber pasado por la Facultad de Artes donde se familiarizaban con los fundamentos filosófico-naturales de la materia orgánica y el cosmos aplicados a la Medicina¹⁰⁸. Uno de los principios fundamentales era el de la influencia de los cuerpos celestes en su movimiento sobre los fenómenos terrenales y los seres vivos, incluida la salud y la enfermedad. De ahí que los médicos medievales poseyeran conocimientos astronómicos. La doctrina de Galeno o galenismo, reelaborado en el siglo XIII en Montpellier, París y Norte de Italia, estableció una relación causal entre los componentes últimos de la materia viva (teoría de los elementos, las cualidades, los humores) y los procesos de la salud y la enfermedad. Este «nuevo galeno» ejerció una fuerte influencia en los círculos médicos extraacadémicos y universitarios de la Corona de Aragón en el siglo XIV (Arnau de Vilanova es el mejor exponente de al misma), llegando más tarde a Castilla. El Estudio General de Valladolid no dispuso de una cátedra de Física hasta 1404 y sólo existirá una cátedra de prima de Medicina. El Estudio General de Salamanca no incorporó hasta mediados del siglo XV el saber médico europeo que se había elaborado, como dijimos en el siglo XIII. A ninguno de los médicos que enseñaron en la institución universitaria castellana en la segunda mitad del siglo XV se le conoce obra médica

propia¹⁰⁹. Esto es suficientemente revelador de lo que García Ballester diagnosticó como debilidad de la institución universitaria en Castilla y carácter extraacadémico de la producción y circulación de obras médicas en la Castilla bajomedieval. Estas carencias son menos intensas en la Corona de Aragón pero también en sus territorios la producción de obras médicas se desarrolló principalmente en otros espacios: la corte real, los círculos nobiliarios y episcopales, las nuevas órdenes de frailes mendicantes y las aljamas judías. En realidad, como ocurrió en otras partes de la Europa medieval, los médicos universitarios fueron una minoría con respecto a la proliferación de sanadores de diferentes niveles que adquirirían conocimientos a través de la práctica y la transmisión oral¹¹⁰.

De las tres facultades superiores lo que verdaderamente distinguió a las universidades hispanas del Medievo fue el estudio del Derecho. El dominio del Derecho canónico respondía a la necesidad de una creciente burocracia eclesiástica, nacida como consecuencia de la política centralizadora del papado. El programa de las Facultades de Derecho canónico se centraba en una serie de colecciones pontificias que constituyeron el *Corpus iuris canonici*: el *Decretum* de Graciano, las *Decretales* de Gregorio IX (1234), el *Sexto* de Bonifacio VIII (1298), las *Clementinas* (+1305) y las *Extravagantes* (+1317). El Derecho civil o *Leyes* partía del estudio de las colecciones que constituyeron el *Corpus Iuris Civilis*. Estas eran, en suma, la división medieval que se hizo de las compilaciones del Emperador Justiniano; *Digesto* (viejo, *Infortiatum* y Nuevo), *Código* (*Codex*), *Instituta* y *Novellae* (constituciones imperiales posteriores a Justiniano). De la Edad Media se añadió una compilación de derecho feudal lombardo (*Liber feudorum*). Desde finales del siglo XII hay noticias de profesores legistas (Juan Hispano, Pedro Hispano, Bernardo Compostelano, Melendo hispano, etc.) y estudiantes hispanos en Bolonia. La fundación del Colegio de San Clemente de los españoles en Bolonia (1367) atrajo hasta principios del siglo XVI unos 600 hispanos¹¹¹. No es de extrañar que los comentaristas bolo-

¹⁰⁸ Sirasi, Nancy: «La Facultad de Medicina», *Historia de las universidades en Europa*, vol. 1, op. cit., pp. 410-420.

¹⁰⁹ Amasuno, Marcolino: *La escuela de medicina del Estudio salmantino. Siglos XIII-XIV*, Salamanca, 1990, pp. 126-132.

¹¹⁰ García Ballester, Luis: *La búsqueda de la salud. Sanadores y enfermos en la España Medieval*, Barcelona, 2001, pp. 22/-413.

¹¹¹ Pérez Martín, Antonio: *Prolos Aegidiano*, 1-4, Bolonia, 1979 y *Españoles en el Alma Mater Studiorum*, Salamanca, 1998, pp. 29-60.

Las universidades de la Baja Edad Media en Europa se configuraron como centros de formación de las élites de poder, que sostuvieron el desarrollo urbano y las columnas sobre las que se apoyó la construcción de los Estados bajomedievales

ñeses de ambos derechos y los métodos de enseñanza de la universidad italiana encardinasen los programas de las facultades de Derecho hispanas, especialmente la salmantina.

4. CONCLUSIÓN

El nacimiento de las Universidades en el siglo XIII fue el resultado de una compleja alquimia económica, social, política y cultural. La existencia de unas escuelas previas favoreció en la mayoría de los casos la mutación institucional en lugares con un avanzado o con un incipiente desarrollo urbano. De uno u otro modo, los poderes políticos, eclesiásticos y municipales que configuraban los territorios de la Europa medieval intervinieron en la aparición y posterior desarrollo de las universidades. En última instancia, el reconocimiento del estatus jurídico como «Estudio General» requería la confirmación del poder pontificio pero funcionaron muchos centros que, sin obtener la misma, respondían a la demanda social de su entorno. El grado de protagonismo que tuvieron los poderes mencionados en este fenómeno marcó los diferentes ritmos cronológicos y las peculiaridades organizativas en sus respectivos espacios políticos. En el surgimiento de las primeras universidades de los reinos ibéricos (Palencia, Salamanca, Valladolid, Lisboa) fue determinante la iniciativa de los monarcas y su financiación. Algo bien diferente al desarrollo espontáneo, aunque gradual, de las dos universidades que sirvieron de modelo desde el siglo XIII (Bolonia y París). Desde el principio, dados los privilegios e inmunidades de que gozaban los miembros de los «Estudios Generales», éstos fueron percibidos por los gobernantes laicos y eclesiásticos como una institu-

ción a controlar. Por primera vez, saber y poder se aliaron en una institución que monopolizó en la historia europea la enseñanza superior. Los monarcas ingleses, francos, hispanos, y los emperadores germanos precisaban oficiales formados para sus crecientes aparatos administrativos. El Pontificado necesitaba también teólogos y canonistas para afianzar la centralización administrativa de la Iglesia de Roma y consolidar el poder supremo del Pontífice. Más ambigua fue la posición de los gobiernos municipales, especialmente en zonas de mayor desarrollo urbano (norte de Italia, Sur de Francia, ciudades del Imperio germano y de los territorios catalano-aragoneses), por su recelo ante una corporación que escapaba a su gobierno. Antes o después, a partir del siglo XIV el poder municipal urbano se convirtió en parte activa en el gobierno y en la financiación de sus universidades. Muchas veces en una colaboración, no exenta de conflictos, con las autoridades eclesiásticas. La aparición de las primeras universidades a partir del siglo XIV en la Europa central y oriental del Medievo fue la consecuencia más evidente de esta nueva política municipal.

Los siglos XIV y XV representaron una nueva fase en la evolución de la institución universitaria que se caracterizó por una tendencia a la regionalización en el radio de atracción e influencia de la mayoría de las universidades existentes. Salvo algunos casos, como las viejas universidades de París, Bolonia y Oxford, se configuraron como centros de formación de las élites de poder que sostuvieron el desarrollo urbano y las columnas sobre las que se apoyó la construcción de los estados modernos en la Baja Edad Media europea.

La Universidad en la España Moderna (ss. xv-xviii)

Ramón Maruri Villanueva

En 1469 se celebraba el matrimonio de Isabel de Castilla y Fernando de Aragón, tiempo convencionalmente tomado como punto de arranque de la Edad Moderna en España. Esa España de 1469 recibía, a modo de herencia de los siglos medievales, un patrimonio universitario concretado en siete instituciones: las Universidades o, los más comúnmente denominados, «Estudios Generales», de Salamanca, Valladolid, Lérida, Barcelona, Gerona, Calatayud y Huesca. Un patrimonio que, y así se muestra en el trabajo que precede a éste, se había ido forjando desde ese siglo de esplendor universitario en Europa que fue el XIII.

Cuatro rasgos podrían destacarse de tal patrimonio. El primero, y acorde con la tradición universitaria mediterránea, el mayor peso de la Corona de Aragón respecto a la de Castilla en cuanto a número de centros —62,5% frente a 37,5%. El segundo, la consolidación de Salamanca y Valladolid como las universidades de mayor proyección, dentro y fuera de España. El tercero, la hegemonía de los estudios de Derecho, civil y eclesiástico, y de Teología. Y el cuarto, el protagonismo de la Iglesia, del Estado y de los concejos urbanos en la creación de las universidades; protagonismo tras el que latían otros intereses, además de los estrictamente culturales, como eran los políticos, los sociales y los económicos.

Afirmar que la Universidad era el reducto de la enseñanza superior en la España Moderna es, por supuesto, una obviedad, pero no ocioso precisar que en el sistema educativo de esa España la Universidad confería no sólo los grados de licenciado y doctor, sino también el de bachiller. Y esto era así porque la, llamémosla, «enseñanza secundaria», sinónimo en la época contemporánea de bachillerato, tenía otro significado. Tal enseñanza, conocida como «Gramática» o «Latinidad»

e impartida por lo general en escuelas o colegios asociados a órdenes religiosas o a eclesiásticos seculares, aunque también a preceptores laicos, era preparatoria para acceder a la Universidad, en la medida en que proporcionaba, entre otros conocimientos —geografía, matemáticas, filosofía y retórica—, el del latín, lengua de uso obligado en los estudios universitarios, además de símbolo de estatus social y cultural. Por debajo de la «Gramática», en el nivel digamos primario, se situaban las denominadas «Primeras letras», impartidas por instituciones de muy diversa naturaleza, desde la propia familia hasta la escuela concejil o parroquial. En las escuelas de primeras letras se aprendía a leer, escribir, contar y la doctrina cristiana¹.

Era este nivel el punto de partida de una trayectoria académica que podía conducir, en el mejor de los casos, a obtener una de las diversas titulaciones de rango universitario: Artes —Filosofía, Metafísica, Literatura, Lenguas latina y griega básicamente, Astronomía, Matemáticas y Música—, Leyes, Cánones, Teología y Medicina. Frente a las Artes, concebidas conforme al ideal humanista como cultivo del intelecto en pos de la mejora moral —aunque preceptivo su estudio para acceder a las facultades mayores² y al grado de maestro en Artes Liberales—, las otras titulaciones tenían un carácter sustancialmente instrumental: adquirir la capacitación precisa para desempeñar una profesión.

Concluimos este epígrafe introductorio señalando una última característica de las universidades que reciben en herencia los Reyes Católicos: su, en palabras de Richard Kagan, carácter periférico «a la sociedad, muy alejadas del flujo principal de la vida religiosa y seglar. Pobres en rentas, de poca reputación, muchos estudiantes las evitaban, prefiriendo marchar al extranjero»³.

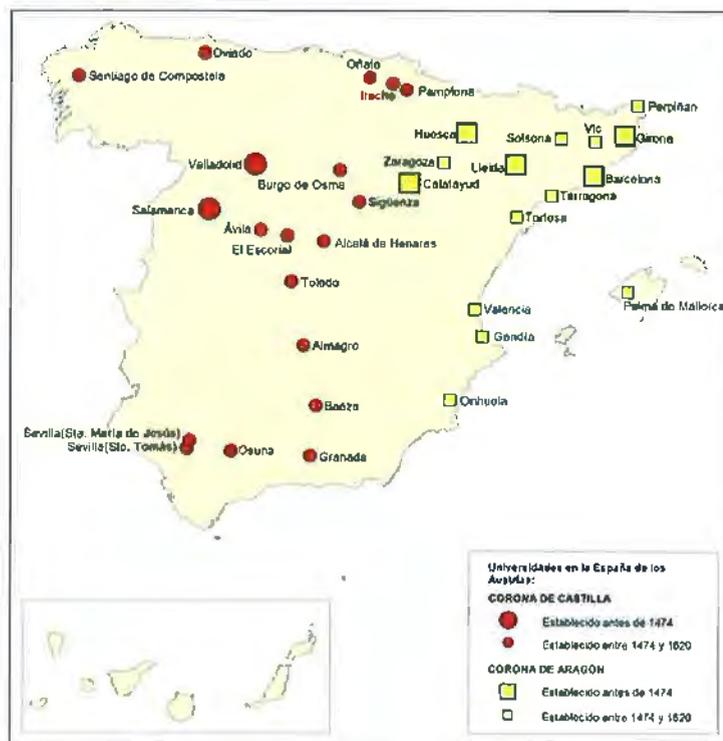
Cuatro rasgos definen la Universidad española en los inicios de la Edad Moderna: el mayor peso de la Corona de Aragón, la consolidación de las universidades de Salamanca y Valladolid, la hegemonía de los estudios de Derecho Civil y Eclesiástico y de Teología y el protagonismo de la Iglesia, del Estado y de los concejos urbanos en la creación de universidades

¹ Una panorámica general de los distintos niveles educativos en la España Moderna se muestra en Kagan, Richard I.: *Universidad y sociedad en la España Moderna* Madrid, Tecnos, 1981, pp. 47 y ss.

² Simón Rey, Daniel: *Las facultades de Artes y Teología de la Universidad de Salamanca en el siglo XVIII* Salamanca, Universidad de Salamanca, 1981, p. 72.

³ Kagan, Richard: *Universidad* . . . p. 106

A partir del reinado de Isabel de Castilla y Fernando de Aragón la Universidad comienza a superar el carácter de institución socialmente periférica



Mapa 1. Universidades en la España de los Austrias

Fuente: Richard L. Kagan: *Universidad y Sociedad en la España Moderna*, Editorial Tecnos, Madrid, 1931. Págs. 107. Elaboración propia

1. EL SIGLO DE ORO UNIVERSITARIO

Esa característica de la Universidad como una institución socialmente periférica se diluirá, precisamente, a partir del reinado de los Reyes Católicos, que marca una frontera en la historia universitaria española de los siglos modernos —más aún si se tiene en cuenta la proyección en Indias, cuestión, no obstante, que no vamos a abordar—.

Por lo que a la península se refiere, marco geográfico en el que habremos de movernos, un dato bien expresivo es la ampliación del mapa universitario de 7 a 34 universidades entre 1474 y comienzos del siglo XVII⁴. Siglo de oro en tantos aspectos el XVI español, también lo será para la enseñanza universitaria. Respondía España en esto a la tendencia europea de expansión universitaria; es más, lo hacía con una intensidad más acusada, teniendo en cuenta que, entre 1501 y 1550, en España se crean 12 universidades, en tanto que en el resto de Europa surgen 14⁵. España supo también, pues, de lo que Lawrence Stone calificó hace ya unas cuantas décadas de «revolución educativa», caracterizada por el sin precedentes crecimiento de las instituciones de enseñanza y de los individuos formados en ellas⁶. Digamos que, frente al elitismo educativo medieval —ese carácter periférico de la Universidad respecto a la sociedad de que habla Kagan,— emerge un relativo —acéptesenos el término— «democratismo» educativo.

Un análisis en términos estrictamente cuantitativos nos revela ya algunas de las especificidades de este primer tiempo en la historia de la Universidad española moderna. En primer lugar, el fuerte impulso fundacional del período 1474-1550, concretado en 14 nuevos establecimientos; impulso que se atenúa entre 1551 y 1600, al crearse tan sólo 9⁷. Y, en segundo lugar, la heterogénea distribución espacial de las universidades, pues,

⁴ A las medievales universidades citadas de Salamanca, Valladolid, Lérida, Barcelona, Gerona, Calatayud y Huesca vendrán a agregarse los de Alcalá de Henares, Almagro, Ávila, Baeza, Burgo de Osma, El Escorial, Gandía, Granada, Irache, Oñate, Orihuela, Osma, Oviedo, Palma de Mallorca, Pamplona, Perpiñán, Santiago de Compostela, Sevilla (Sanjo Tomás, Santa María de Jesús), Sigüenza, Solsona, Tarragona, Toledo, Tortosa, Valencia, Vich y Zaragoza, *Ibidem*, p. 107, mapa 2.

⁵ Frijhoff, Willem: «Modelos», en Ridder-symoens, Hilde de (Ed.), *Historia de la Universidad en Europa. II. Las universidades en la Europa Moderna Temprana (1500-1800)*. Bilbao, Universidad del País Vasco, 1999, V. II, pp. 98-99.

⁶ Stone, Lawrence: «The Educational Revolution in England, 1560-1640», en *Past and Present*, 28(1964), pp. 41-80.

⁷ Frijhoff, Willem: «Modelos», pp. 98-104.

en relación a los efectivos poblacionales, la Corona de Aragón mantenía la ventaja que había adquirido ya en la época medieval: 15 frente a 19 de la Corona de Castilla. Sin duda alguna, la región más favorecida desde el punto de vista universitario era Cataluña, que en 1620 contaba con 8 centros de enseñanza superior; la España al sur del Tajo, con 6 universidades, era el ámbito más débilmente equipado al respecto⁸. La realidad de tal ámbito y la de Cataluña, al igual que la de la España al norte del Tajo, son bien elocuentes de las conexiones entre dinamismo económico y enseñanza: mientras que el primero vive, salvo los enclaves urbanos de Sevilla, Granada y Córdoba, en un estado de precariedad, los dos restantes se caracterizan por la prosperidad. Del contraste entre las dos submesetas, por ejemplo, afirma Kagan:

«Ciudades como Burgos y Medina del Campo prosperaron debido al comercio internacional de la lana de merino; los cabildos eclesiásticos eran abundantes y ricos; y hasta que Felipe II estableció la capital en Madrid, era allí donde la peripatética corte española pasaba la mayor parte de su tiempo. No resulta, pues, sorprendente, que el norte de Castilla, patria chica de la nobleza y con una fuerte tradición de apoyo municipal a las escuelas primarias y secundarias, fuera la región en donde se crearon más universidades»⁹.

De heterogeneidad habría que hablar también en la red universitaria de la España Moderna en cuanto a la calidad o nivel de los saberes impartidos. Bien pronto se estableció, cuando menos, una doble distinción: universidades mayores y universidades menores. Entre las primeras, por ejemplo, Salamanca, Valladolid, Alcalá de Henares, Barcelona, Lérida o Valencia; entre las segundas, sin ser las únicas, Baeza, Sevilla (Santa María o Santo Tomás), Oviedo, Oñate, Orihuela o Sigüenza. Martínez Gomis, estudioso de una de estas últimas, la

Universidad de Orihuela, subraya sus vicisitudes a la vista de, salvo excepcionales coyunturas favorables, el modesto número de alumnos matriculados, de sus escasos recursos económicos, de su limitado catálogo de disciplinas impartidas y de su también limitado ámbito espacial de influencia¹⁰. Un elocuente indicador de las magnitudes de uno y otro tipo de Universidad bien puede ser el número de estudiantes matriculados en ellas. Los 5.000-7.000 matriculados anualmente en Salamanca —la mayor Universidad de España y, quizás, de Europa¹¹—, los 3.500-4.000 en Alcalá o los 1.500-2.000 en Valladolid contrastan con los apenas 500 de Baeza, Granada, Santa María o Santo Tomás de Sevilla¹²; cuánto más, por ejemplo, con las dos, tres o cuatro decenas de la Universidad de Orihuela —la media de matriculados anualmente entre 1698-1706 y 1714-1719 fue de 33,8 estudiantes—¹³.

Prestemos atención ahora a dos cuestiones, como son la de los promotores de las universidades y la de la base social a la que busca proporcionar conocimientos.

De los promotores digamos que se continúa la tradición medieval: monarcas, prelados y regidores del gobierno local. Ahora bien, con matices respecto al protagonismo de cada uno de ellos. La Iglesia, antes que la Monarquía, fue la principal impulsora de la red universitaria. Sus objetivos eran bien evidentes: elevar la formación religiosa y el nivel moral de eclesiásticos y laicos en un tiempo, como el siglo XVI, en el que primaba el mantenimiento de la ortodoxia en materia de fe. Pero es que, además, las universidades, a través de sus facultades de Derecho canónico y civil, serían las alimentadoras de la burocracia eclesiástica y estatal. No obstante, las mayores y más representativas universidades españolas contaban con el patronazgo real, primer interesado en la formación del personal integrante de la maquinaria administrativa. Por su parte, los gobiernos municipales, siempre que sus rentas se lo per-

La heterogeneidad como rasgo: universidades mayores y universidades menores

La Iglesia, más que la Monarquía, fue la principal impulsora de la red universitaria

⁸ Kagan, Richard: *Universidad...*, p. 107.

⁹ *Ibidem*, p. 108.

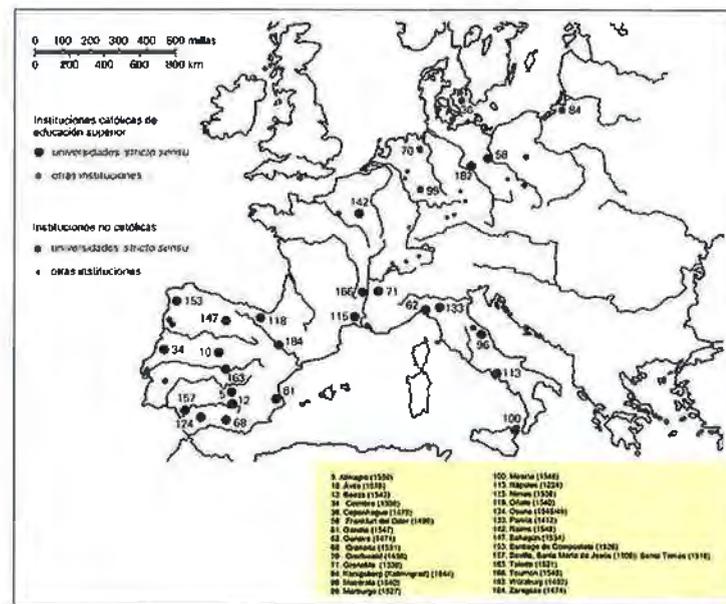
¹⁰ Martínez Gomis, Mario: «La función social de una Universidad menor durante los siglos XVII y XVIII. El caso del Estudio General de Orihuela», en *Universidades españolas y americanas. Época colonial*. Madrid, CSIC, 1987, *passim*. Un planteamiento general sobre las universidades menores, así como un detallado análisis de la de Orihuela, en *Idem: La Universidad de Orihuela, 1610-1687. Un centro de estudios superiores entre el Barroco y la Ilustración*. Alicante, Diputación Provincial de Alicante-Caja de Ahorros Provincial de Alicante, 1987, 2 vols.

¹¹ De la magnitud de la Universidad de Salamanca da buena cuenta el número de estudiantes de otras universidades europeas de las que se poseen datos precisos: Leipzig, la mayor Universidad de Alemania, se mantuvo siempre por debajo de los 1.000 estudiantes durante todo el siglo XVI. Nápoles, la mayor de la península italiana, tenía aproximadamente 5.000 en 1607. La población estudiantil de Oxford y Cambridge se ha estimado, conjuntamente, en 3.000 en 1577, Kagan, Richard: *Universidad...*, p. 242, nota n.º 5.

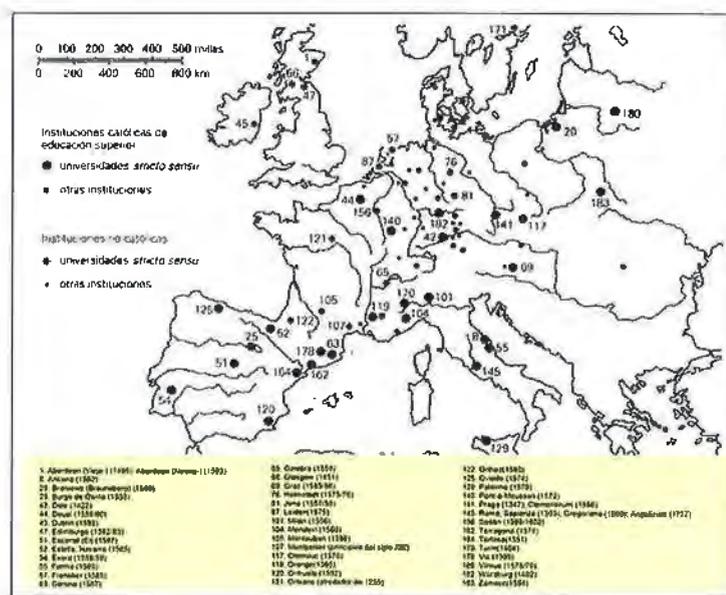
¹² *Ibidem*, p. 241, figura 7.

¹³ Martínez Gomis, Mario: «La función social...», pp. 375, cuadro 2, y pp. 370-377.

El origen geográfico de los estudiantes era mayoritariamente urbano; socialmente procedían de los sectores más acomodados, cultos y profesionalmente más diversificados de la sociedad



Mapa 2. Universidades fundadas entre 1501 y 1550



Mapa 3. Universidades fundadas entre 1551 y 1600

Fuente: H. Rashdall (1902). *A history of the University in Europe*, vol II, Universities in the Middle Ages, Cambridge, Cambridge University Press (Ridder-Symoens, ed.). Edición castellana: *Historia de la Universidad en Europa*, vol. II. Servicio Editorial del País Vasco, pág. 90 y 100

mitieran, se hallaban muy interesados en contar con un centro universitario; independientemente del prestigio derivado de esto, en el marco de una sociedad de los honores, las razones económicas operaban de manera muy poderosa; así, por ejemplo, en el caso de Orihuela, la implicación del regimiento urbano en la creación de la Universidad estuvo muy motivada por la expectativa de una revitalización de la economía local derivada del incremento del consumo de bienes y servicios por parte de los estudiantes —incremento que, lógicamente, habría de traducirse el crecimiento de los ingresos por parte de las arcas municipales en concepto de sisas y rentas¹⁴—.

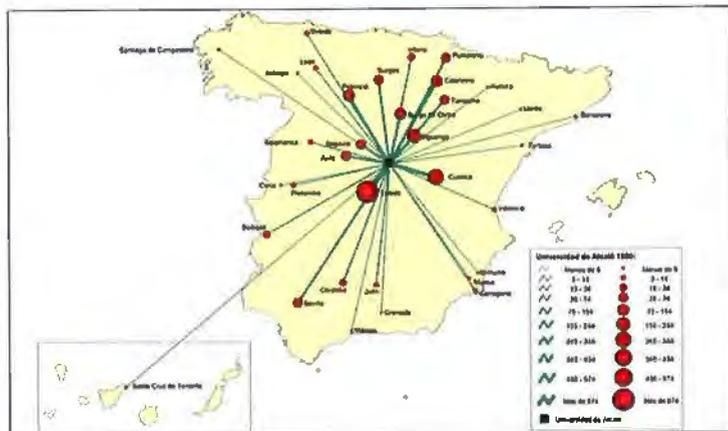
Por lo que se refiere a la segunda de las cuestiones que habíamos enunciado, la de la base social del estudiantado universitario, advierte Kagan que, en el caso de Castilla al menos, cualquier conclusión no puede ir más allá de una mera «conjetura»; no obstante, se puede trazar un perfil orientativo.

El siglo XVI fue testigo de un estudiantado de edad relativamente avanzada —entre los 20 y 25 años, según carreras— que acudía a las aulas de las facultades en busca preferentemente del conocimiento de ambos Derechos. A quienes tenían en expectativa un futuro profesional en el Estado o en la Iglesia, en un tiempo de expansión del tráfico jurídico, habría que agregar aquellos que, para nada interesados en la obtención de un título universitario, hacían del conocimiento de Leyes una cuestión de puro pragmatismo; es el caso, por ejemplo, de los hijos de los grupos sociales propietarios; o el de quienes se acercaban al Derecho estrictamente en pos del prestigio que aportaba su conocimiento.

En cuanto a los orígenes geográficos de los estudiantes, los datos de que se dispone en la actualidad permiten afirmar su procedencia mayoritariamente urbana, lógica consecuencia de ser las ciudades los espacios de preferente asentamiento de los sectores más acomodados, cultos y profesionalmente diversificados de la sociedad. Además de esto, el mundo urbano, al contrario que el rural, se hallaba muy bien dotado de escuelas de gramática o latinidad, recuérdese que de preceptivo paso por ellas para quienes desearan ingresar posteriormente en la Universidad.

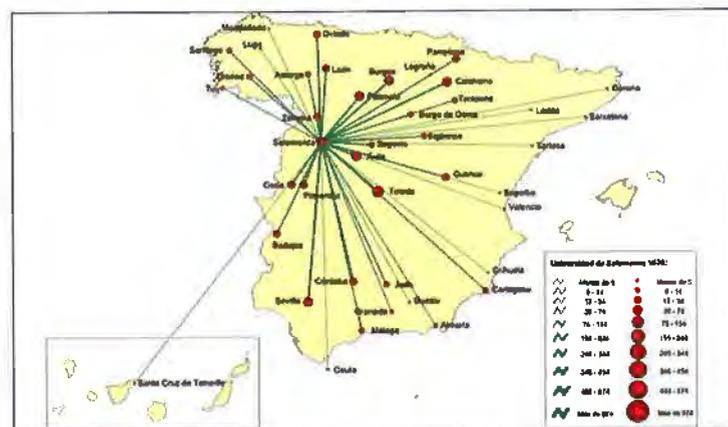
De nuevo la heterogeneidad se hace manifiesta en cuanto a la capacidad de atracción de estudiantes de diversos ámbitos espaciales por parte de las universidades. En el caso concreto

¹⁴ *Ibidem*, p. 3/1.



Mapa 4. Área de influencia de la Universidad de Alcalá en 1550. Origen de los estudiantes por diócesis (No incluye aquellos que fueron becarios en los colegios universitarios)

Fuente: Richard L. Kagan. *Universidad y Sociedad en la España Moderna*. Editorial Tecnos. Madrid, 1981. Págs. 284-287. Elaboración propia



Mapa 5. Área de influencia de la Universidad de Salamanca en 1570. Origen de los estudiantes por diócesis (Estudiantes de la Facultad de Derecho Canónico)

Fuente: Richard L. Kagan, *op. cit.* págs. 287-290. Elaboración propia



Mapa 6. Área de influencia de la Universidad de Valladolid en 1570. Origen de los estudiantes por diócesis

Fuente: Richard L. Kagan, *op. cit.* págs. 290-293. Elaboración propia

de la Castilla del siglo XVI, los mapas trazados por Kagan relativos a las tres grandes instituciones universitarias, las de Salamanca, Valladolid y Alcalá de Henares, manifiestan su muy amplio radio de influencia, aunque el efecto atracción variaba en función de los estudios elegidos¹⁵. Estudiantes de toda España, incluso de la Corona de Aragón, bien dotada de centros universitarios, y de Portugal acuden a ellas, aunque cierto es que en proporciones muy variables.

Pero la capacidad de atracción, digamos suprarregional, no era privativa de las universidades castellanas. Sirva de ejemplo, por lo que se refiere a la Corona de Aragón, la Universidad de Valencia, que recibe estudiantes, si bien en desiguales contingentes, del propio País Valenciano —en mucha mayor proporción—, pero también de la zona catalano-aragonesa, Navarra, el entorno de Toledo, Albacete y cercanías de Cuenca, hasta alcanzar Murcia, Andalucía, Extremadura e, incluso, aunque tenuemente, zonas de Salamanca, Palencia, Burgos y Oviedo; y también alcanza su radio de influencia a Baleares y Canarias¹⁶.

El número de estudiantes, es obvio, va descendiendo, en todos los casos, en función de la distancia respecto a las sedes universitarias. Los costos del alojamiento en el caso de los estudiantes foráneos, sumados a los de la matrícula y a los derivados del estudio y de la obtención del grado, e incluso a los del viaje, suponían una severa restricción para quienes, aun deseándolo y poseyendo capacidad intelectual, no disponían de los recursos económicos suficientes, salvo que obtuviesen una beca en alguno de los Colegios Mayores, instituciones éstas a las que volveremos a referirnos párrafos adelante¹⁷. Se hallan de sobra documentados los casos de estudiantes obligados a abandonar las principales universidades para trasladarse a otras, en las que la consecución del grado académico era más asequible. Tan insigne representante de la renovación científica en la España del Quinientos, el médico Juan Huarte de San Juan, incluye en su *Examen de ingenios* (1575) este ilustrativo diálogo:

¹⁵ Kagan, Richard: *Universidad...*, pp. 248-254.

¹⁶ Felipe Orts, Amparo: *La Universidad de Valencia durante el siglo XVI (1499-1611)*. Valencia, Universitat de València, 1993, p. 220.

¹⁷ Una panorámica social del estudiante en la España Moderna, en Torremocha, Margarita: *La vida estudiantil en el Antiguo Régimen*. Madrid, Alianza Editorial, 1998.

«Príncipe: ¿Dónde estudiásteis vos?

Doctor: Señor, en Salamanca.

Príncipe: ¿Y sois doctor por Salamanca?

Doctor: No, señor.

Príncipe: Eso me parece muy mal, estudiar en una Universidad y graduarse en otra.

Doctor: Sepa vuestra Alteza que el gasto de Salamanca en los grados es excesivo, y por eso los pobres huimos de él y nos vamos a lo barato, entendiendo que el habilidad y las letras no las recibimos del grado, sino del estudio y trabajo»¹⁸.

Dos siglos más tarde, Rafael Tomás Menéndez de Luarca, que llegará a ser tercer obispo de Santander en 1784, hubo de trasladar su expediente académico de la Universidad de Salamanca a la de Ávila, más barata y menos exigente y en la que acabará obteniendo el grado de licenciado en Teología¹⁹. A. Eiras y O. Rey hacen derivar la escasa presencia de gallegos en la administración pública de la propia Galicia, de España y de Indias, aun contando con una Universidad, cierto es que sustancialmente teológica como la de Santiago de Compostela, de la debilidad económica de la hidalguía y burguesía gallegas, que obstaculizaba el envío de sus hijos a los centros universitarios dotados por antonomasia de hombres a la burocracia española:

«Si se pretendía progresar en la carrera civil o eclesiástica eran precisos los medios materiales, el talento y la influencia suficiente para entrar en el selecto círculo de los colegiales mayores de Salamanca, Valladolid o Alcalá o aún para ser

estudiante en una de esas tres universidades, cuyos titulados se repartían el 90% de los oficios públicos; sólo un reducido número de jóvenes gallegos estaba en condiciones para ello»²⁰.

Frente a la influencia ejercida por las universidades de Salamanca, Valladolid y Alcalá, fundamentada en su prestigio y en la muy elevada estima de sus grados a la hora de obtener un puesto en la Administración del Estado, las universidades consideradas menores satisfacían las aspiraciones académicas de quienes, por unos u otros motivos, veían limitado su acceso a los centros de enseñanza superior de primer rango. Esas universidades menores, dentro de la red educativa, atenuaban el vacío existente entre tales centros, fuera en Castilla o en la Corona de Aragón, y atendían la demanda de los integrantes de sectores sociales medios de posición económica desahogada, bien se tratara de campesinos, artesanos o profesionales liberales que valoraban la formación universitaria no sólo como aportadora de conocimientos para el mercado de trabajo, sino también como medio de adquisición o consolidación de prestigio social.

Más en materia de formación universitaria en la España Moderna es inexcusable traer a escena también a una institución profundamente incardinada en la Universidad: los Colegios Mayores, surgidos ya en la Europa de los siglos XII y XIII con el fin, inicialmente, de proporcionar estudios superiores, alojamiento y manutención, a través del sistema de becas, a estudiantes con talento pero carentes de recursos económicos²¹.

España se incorpora a esta práctica en 1369, al crearse en Bolonia el Colegio Mayor de San Clemente de los Españoles

¹⁸ Citado, Peset, José Luis: «Los críticos a la Universidad de Juan Huarte de San Juan», en *Las Universidades Hispánicas de la Monarquía de los Austrias al Centralismo Liberal*. Salamanca, Universidad de Salamanca-Junta de Castilla y León, 2000, V. I, pp. 390-391.

¹⁹ Maruri Villanueva, Ramón: *Ideología y comportamientos del obispo Menéndez de Luarca (1784-1819)*. Santander, Ayuntamiento de Santander-Librería Estudio, 1984, p. 58. Lo que en su día planteamos como hipótesis lo vemos hoy confirmado, al menos para el siglo XVII, tras la lectura de estos párrafos: «Un elevado número de estudiantes foráneos se desplazaban hasta aquí [Ávila] para graduarse, convirtiendo a las colaciones en la actividad más importante y enriquecedora de la Universidad [...]. La asequibilidad, baratura y rapidez de los grados, plenos de validez una vez superados algunos inconvenientes y logradas ciertas metas, arrojaron una media de 50 títulos por año, conferidos a personas de todo el ámbito hispánico, incluidos Portugal y las Indias», Herraíz Hernández, José María: *Universidad y Universitarios en Ávila durante el siglo XVII. Análisis y cuantificación*. Ávila, Diputación Provincial de Ávila, 1994, p. 218.

²⁰ Eiras Roel, Antonio y Rey Castelao, Ofelia: *Los gallegos y América*. Madrid, Fundación Mapfre, 1992, p. 58. Valoración ésta que estudios posteriores parecen corroborar, como por ejemplo el de Gasalla y Saavedra: «La de Santiago fue desde el siglo XVI hasta la segunda mitad del XVIII, y especialmente durante la época de los Austrias, una universidad de tamaño mediano, comparable a Granada o Sevilla, y de marcada influencia regional sobre Galicia y las costas cantábrica, subordinada jerárquicamente a las universidades mayores de Castilla —Salamanca, Valladolid y Alcalá—, a donde "ascendían" los estudiantes y catedráticos colegiales con más posibilidades de promocionarse en la administración civil y religiosa», Gasalla Regueiro, Pedro Luis y Saavedra, Pegerto: «Alumnos, bachilleres y catedráticos en el siglo XVIII», en Barreiro, Xosé Ramón (Coord.): *Historia de la Universidad de Santiago de Compostela. I. De los orígenes al siglo XIX*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 2000, p. 492.

²¹ Un planteamiento general de los colegios universitarios europeos, en Frijhoff, Willem: «Modelos», pp. 66-68.

Las funciones de los Colegios Mayores eran proporcionar formación universitaria a estudiantes intelectualmente capaces pero económicamente insolventes, promover el conocimiento profundo de la Teología y del Derecho Canónico y la renovación de su enseñanza y fomentar la piedad y el gusto por las letras

gracias al mecenazgo del cardenal don Gil de Albornoz, arzobispo de Toledo y legado general de toda Italia. Su objetivo docente era, más que promover el trabajo intelectual y científico *per se*, proveer al Estado y a la Iglesia de buena parte de la burocracia que precisaban uno y otra²²; sus Constituciones, según algunos autores, parece que inspiraron en buena medida las de los Colegios Mayores que se crean con posterioridad en España²³.

Ya en el siglo siguiente surgen los Colegios de San Bartolomé (Salamanca, 1401) y de Santa Cruz (Valladolid, 1484), bajo los mecenazgos, respectivamente, de don Diego de Anaya y Maldonado, obispo de Cuenca y futuro arzobispo de Sevilla, y de don Pedro Gutiérrez de Mendoza y Figueroa, arzobispo de Sevilla²⁴. Pero será en el siglo XVI, acorde con la «revolución educativa», cuando se complete la red de Colegios Mayores en España: San Ildefonso (Alcalá, 1508), San Salvador de Oviedo (Salamanca, 1517), Santiago el Zebedeo o del Arzobispo (Salamanca, 1525) y Santiago el Zebedeo o de Cuenca (Salamanca, 1535); y detrás de estas fundaciones cuatro representativas figuras de la jerarquía eclesiástica, respectivamente, el cardenal don Francisco Jiménez de Cisneros, arzobispo de Toledo, Inquisidor General, confesor de la reina Isabel y regente, don Diego de Muros, obispo de Oviedo, don Alonso de Fonseca y Acebedo, arzobispo de Toledo, y don Diego Ramírez de Villaescusa de Haro, obispo de Cuenca²⁵.

El más genuino sentido de la creación de los Colegios Mayores era, además del de proporcionar formación universitaria a estudiantes intelectualmente capaces pero económicamente insolventes, como ya se ha dicho, promover el conocimiento a fondo de la Teología y del Derecho canónico y la renovación de su enseñanza, sin olvidar el fomento de la piedad y el gusto por las letras²⁶. Era lo genuino

también que los colegiales residieran en los Colegios, en los que se reforzaban los estudios impartidos en las aulas de la Universidad a la que se hallaban adscritos. Como igualmente que en un mismo Colegio no podía haber más de un determinado número de colegiales procedentes de la misma provincia o región, con el fin de evitar las vigorosas solidaridades territoriales.

Sin embargo, año a año, lo genuino llegaría a perturbarse. A golpe de privilegios, cuando no de estratagemas finalmente legitimadas por la norma escrita, y éste es un rasgo subrayado por todos cuantos se han ocupado del análisis de los Colegios Mayores, fue corrompiéndose el espíritu fundacional.

En primer lugar, se produjo un desplazamiento de los estudios teológicos, piadosos y humanísticos hacia los estrictamente jurisprudenciales; digamos de las carreras eclesiásticas hacia las seculares. De Lario escribe en este sentido: «A lo largo del siglo XVI se afirma la condición de cantera de la administración real de los colegios mayores, a medida que se consolida la carrera jurídica como medio principal para entrar en la alta administración (también de la Iglesia)»; de ahí, pues, que del mecenazgo inicial ejercido por los fundadores de los Colegios se pase luego al «patronazgo burocrático-político» ejercido por la Corona y el Papado²⁷.

En segundo lugar, el requisito de pobreza será obviado con demasiada frecuencia, sobre todo desde mediados del siglo XVI, cuando comienzan a elevarse los máximos de rentas exigidos a los aspirantes a colegial y a abundar las dispensas; era tan flagrante esto que, en 1648, Felipe IV emitió una Real Cédula disponiendo «que no puedan ser admitidos en los Colegios Mayores los que tengan de renta más de 500 ducados», aunque no parece que la disposición tuviera gran eficacia²⁸.

²² Lario, Dámaso de: «Mecenazgo de los Colegios Mayores en la formación de la burocracia española [siglos XIV-XVIII]», en *Universidades españolas...*, p. 279. Un muy detallado estudio de estas instituciones, en Carabias Torres, Ana M.º: *Colegios Mayores: centros de poder. Los Colegios Mayores de Salamanca durante el siglo XVI*. Salamanca, Universidad de Salamanca-Diputación Provincial de Salamanca, 1986, 3 vols.

²³ En torno a esta cuestión no parece existir unanimidad, pues Cuart, B., afirma que, después de 1488, «será San Clemente quien vaya a la zaga de lo dispuesto en los Colegios Mayores castellanos», Cuart Moner, Baltasar: *Colegiales mayores y limpieza de sangre durante la Edad Moderna*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 1991, p. 19, nota n.º 21.

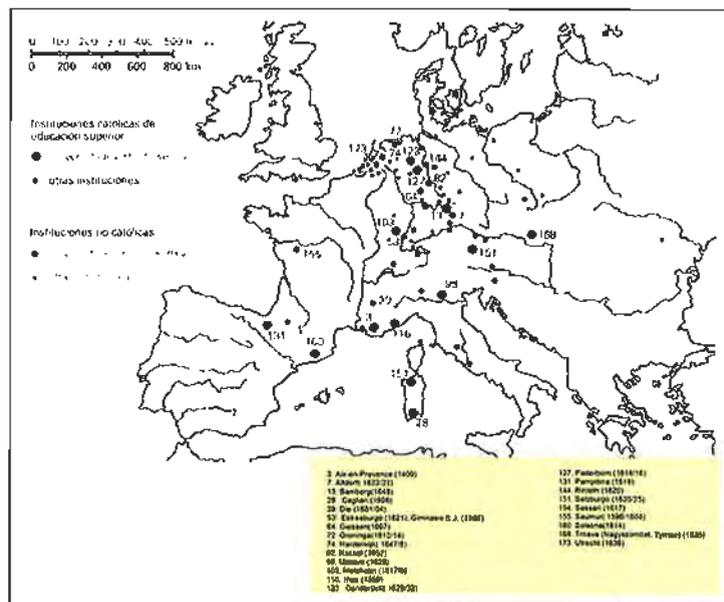
²⁴ Carabias Torres, Ana M.º: *Colegios Mayores...*, V. II, pp. 392-421 y 381-384, respectivamente.

²⁵ *Ibidem*, pp. 381-391 y 392-452. Una ajustada valoración del papel de la jerarquía eclesiástica en la fundación de colegios universitarios se ofrece en Iñamiz, Fernando y Vizuela Mendoza, J. Carlos (Coord.): *Arzobispos de Toledo, mecenas universitarios*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2004, *passim*.

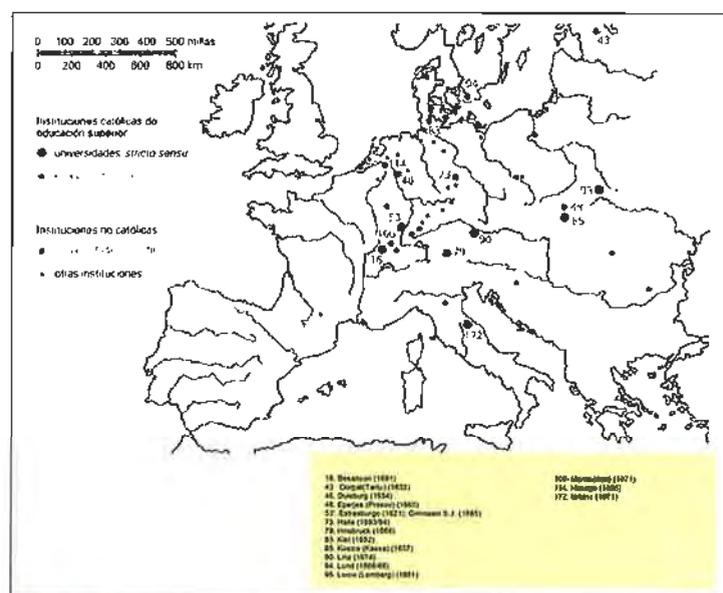
²⁶ Lario, Dámaso de: «Mecenazgo...», pp. 281-282.

²⁷ *Ibidem*, p. 283.

²⁸ Citado, *Ibidem*, p. 286.



Mapa 7. Universidades fundadas entre 1601 y 1650



Mapa 8. Universidades fundadas entre 1651 y 1700

Fuente: H. Rashdall (1902). *A history of the University in Europe*, vol II, Universities in the Middle Ages, Cambridge, Cambridge University Press (Ridder-Symoens, ed.). Edición castellana: *Historia de la Universidad en Europa*, vol. II. Servicio Editorial del País Vasco, pág. 101 y 102

Y en tercer lugar, los colegiales mayores, siempre extremadamente minoritarios respecto a los estudiantes que no disfrutaban de ese estatuto —los denominados «manteístas», «el tipo de universitario tradicionalmente humillado por los prepotentes colegiales»²⁹—, fueron tejiendo unas redes de patronazgo y corporativismo que los convirtieron en una casta de privilegiados, académica, económica y socialmente, presentes entre lo más granado de los oficios reales, eclesiásticos y académicos³⁰ —a la espera de una vacante, por ejemplo en el privilegiado cuerpo de los letrados, podían permanecer en la Universidad hasta quince o veinte años—; una casta en la que llegaron a ingresar, contraviniendo uno de los requisitos sustantivos del colegial mayor, hasta estudiantes bien mediocres; una casta cuyos miembros eran examinados en su propio Colegio, sin acudir a hacerlo a la Universidad, por profesores elegidos en su mayor parte por el propio Colegio; que podían, incluso, graduarse en éste, con lo que esto significaba de abaratamiento del costo del título académico³¹.

Será precisamente esta prepotencia de los Colegios Mayores, que contaron siempre con el favor del Consejo Real, dado que algunos de sus influyentes miembros eran excolegiales, la causante de las sempiternas tensas relaciones mantenidas con sus respectivas universidades. Esto concluye Carabias Torres: «Mi opinión es que este monopolio y este control (en la ocupación de los cargos estatales, eclesiásticos y académicos) fue posible porque en los colegios coincidió institucionalmente una concentración inusitada (para la época) de conocimientos, por un lado, y una independencia económica, por el otro. Todo lo cual redundó a favor de su poder frente a las universidades en las que se fundaron»³².

²⁹ Álvarez de Morales, Antonio: «La Universidad en la España de la Ilustración», en *Idem: Estudios de historia de la Universidad española*. Madrid, Pegaso, 1993, pp. 59-60

³⁰ Un ilustrativo ejemplo de esto lo ofrecen los cuadros elaborados por Carabias Torres sobre los cargos ocupados por antiguos miembros de los Colegios Mayores de Salamanca en el siglo XVI, Carabias Torres, Ana M.^a: *Colegios Mayores...*, V. II, pp. 921-925

³¹ Estas cuestiones relacionadas con la pervasión de los estatutos fundacionales de los Colegios Mayores se abordan por extenso en Kagan, Richard: *Universidad...*, pp. 151-202, *passim*.

³² Carabias Torres, Ana M.^a: «Poder y conocimiento. Universidad contra Colegio», en *Las Universidades Hispánicas...*, V. I, p. 117

2. DESPUÉS DEL ORO

Que, concluido el siglo XVI, se había definido ya el mapa universitario español lo manifiesta el hecho de que entre 1601 y 1700 se crearan tan sólo dos universidades, y no precisamente de primer rango: las de Solsona y Pamplona, una y otra, además, en la segunda década del XVII —recuérdese que, entre 1501 y 1600, el total de universidades creadas en España fue de 21—; es decir, a partir de 1620 España es, desde la perspectiva universitaria, un páramo fundacional.

Más lejos de ser esta contracción una singularidad española, de nuevo, como en la fase expansiva del siglo XVI, se produce un paralelismo con la realidad europea. En efecto, si entre 1501 y 1600, en el resto de Europa, habían surgido 52 centros universitarios, entre 1601 y 1700 lo harán tan sólo 34³³. Es evidente que, tanto en uno como en otro territorio, los mayores esfuerzos por tejer las respectivas redes universitarias se habían hecho ya antes de nacer el Seiscientos. En esta centuria, además, por lo que a España se refiere, y de manera más acusada en la Castilla mesetaria, la crisis económica y demográfica se manifestaría con toda intensidad. En España, como en el resto de Europa, había llegado a su fin la «revolución educativa».

Caída del número de matriculaciones y descenso en la edad de ingreso de los estudiantes en la Universidad han sido señalados como rasgos característicos del siglo XVII español. La contracción del número de estudiantes era la lógica consecuencia de la propia contracción demográfica; pero también, según interpreta Kagan, de la falta de estímulos para ingresar en la Universidad, sobre manera en las facultades de Derecho, cuyas salidas profesionales —digamos los puestos de letrados, las cátedras y otros cargos— se hallaban bajo el control, y hasta el monopolio, de los colegiales mayores³⁴; y en cuanto a la reducción de la edad de acceso a la Universidad, ese mismo autor la asocia a una aminoración de los requisitos exigidos para el ingreso³⁵. Así, por unas u otras causas, fue de tal magnitud la

caída de la población estudiantil, al menos por lo que atañe a Castilla, que hasta finales del siglo XIX no se volverán a alcanzar los niveles del XVI³⁶.

Al igual que en esta centuria, en la del Seiscientos se mantienen, y hasta se acentúan, las preferencias por los estudios de Derecho y de Teología, en un tiempo, precisamente, en el que la severa recesión de la economía hacía todavía más apetecibles los empleos en las instituciones políticas y eclesiásticas; expresión esto del paradigma de la denominada «empleomanía», que Kagan describe en estos términos:

«Hacia el siglo XVII, la carrera de cargos había tomado cuerpo propio, aunque ello no significa que las familias importantes se alejaran de la Iglesia después de 1600. Por el contrario, en muchas familias perduró la tradición de que al menos un hijo tomara el hábito, pero al mismo tiempo, las carreras en los cargos civiles se volvieron también parte de la tradición familiar. Entre los letrados, la meta perseguida era la riqueza, la posición y el estilo de vida de la aristocracia, y los cargos reales parecían el medio ideal para lograrlo. Además, en una época en la que el éxito mundano se había convertido en signo de notoriedad pública y prestigio, estas mismas familias se esforzaban en asegurar cargos públicos lucrativos para sus hijos»³⁷.

Si algo hubiera que destacar de la Universidad española del siglo XVII desde el punto de vista de los saberes impartidos en ella es la toma de conciencia por una muy exigua minoría de las elites cultas del último tercio del siglo XVII, la de los denominados «novatores» o «modernos», de vivirse a espaldas del conocimiento filosófico y científico más cualificado que circulaba por algunos ámbitos europeos, caso, por ejemplo, de Inglaterra, Alemania, Francia o Italia. La más contundente denuncia del atraso científico español la haría, en 1687, el médico valenciano Juan de Cabriada³⁸. Dentro de las numerosas y radicales críticas, Cabriada y otros novatores se refieren al

2

A lo largo del siglo XVII se mantienen y acentúan las preferencias por los estudios de Derecho y de Teología

³³ Frijhoff, Willem: «Modelos», p. 75.

³⁴ Kagan, Richard: *Universidad...*, p. 201.

³⁵ *Ibidem*, p. 220.

³⁶ *Ibidem*, p. 241.

³⁷ *Ibidem*, p. 175.

³⁸ Remitimos fundamentalmente a la obra de López Piñero, José M.º: *La introducción de la ciencia moderna en España*. Barcelona, Ariel, 1969, *passim*, sobre todo pp. 101-117.



Mapa 9. Área de influencia de la Universidad de Alcalá en 1650. Origen de los estudiantes por diócesis (No incluye aquellos que fueron becarios en los colegios universitarios)

Fuente: Richard L. Kagan. *Universidad y Sociedad en la España Moderna*. Editorial Tecnos. Madrid, 1981. Págs. 284-287. Elaboración propia



Mapa 10. Área de influencia de la Universidad de Salamanca en 1650. Origen de los estudiantes por diócesis (Estudiantes de la Facultad de Derecho Canónico)

Fuente: Richard L. Kagan, *op. cit.* págs. 287-290. Elaboración propia



Mapa 11. Área de influencia de la Universidad de Valladolid en 1620. Origen de los estudiantes por diócesis

Fuente: Richard L. Kagan, *op. cit.* págs. 290-293. Elaboración propia

estado de postración en que se halla la Universidad española, comenzando por los centros que, al menos en Castilla, son sus joyas: Salamanca, Valladolid y Alcalá de Henares. Otra imagen es la que les ofrece la Corona de Aragón, en donde universidades como las de Barcelona, Valencia o Zaragoza cuentan con profesores atentos al pensamiento científico moderno.

La Universidad española, como tantas otras europeas, es prisionera de estructuras arcaicas, de saberes tradicionales y de resistencias a cualquier innovación en materia de pensamiento, de ahí que se tome conciencia de la práctica imposibilidad de cambiar el sistema de enseñanza superior desde dentro. Refiriéndose a Europa, Frijhoff esboza esta realidad:

«Las universidades modernas europeas perdieron su ímpetu y gran parte de su inspiración anterior; este modelo de sociabilidad académica sobrevivió en los intercambios intelectuales de las academias literarias y científicas, cuyos miembros —investigadores profesionales y aficionados, virtuosos y diletantes— participaban de una misma receptividad hacia las nuevas ramas del saber»³⁹.

España sabrá también de tales academias, que tienen su origen, por lo general, en reuniones informales —complementadas con frecuencia con financiación— promovidas por nobles y clérigos de mentalidad preilustrada. La emergencia de las academias, que el poder real acabará oficializando, y no es esto privativo de España, era un dar la espalda a la Universidad por parte de quienes realmente se hallaban interesados en la investigación y en el avance del conocimiento en todos los campos.

Se trataba de academias en las que lo meramente literario o artístico será superado por lo científico y técnico. De la opción por las academias surge, en la Sevilla de 1697, tan paradigmática institución al respecto como la Regia Sociedad de Medicina y Otras Ciencias, que tuvo su núcleo fundacional en la tertulia que en su casa mantenía el médico Juan Muñoz de Peralta⁴⁰. Éste, así como Juan de Cabriada, Juan Caramuel, José de Zaragoza, Juan Bautista Juanini, Juan Bautista Corachán o Tomás Vicente Tosca serán los que pasen el testigo a quienes, ya en el siglo XVIII, perpetúen la crítica al sistema universitario.

³⁹ Frijhoff, Willem; «Modelos», p. 46.

⁴⁰ López Piñero, José M.^o: *La introducción...*, pp. 108-117.

3. EN POS DE LAS REFORMAS

Y llegó ese siglo, inaugurado en España con un cambio dinástico, resuelto, finalmente, con una guerra: la de Sucesión (1702-1714). Es pertinente señalar esto en principio por lo que, por unas u otras razones, habrá de significar en la España del Setecientos.

De prácticamente ausencia de recuperación en cuanto a creación de centros universitarios puede hablarse en esa centuria. En total 3 y periféricas: La Laguna (1701), Cervera (1714-1717) y Murcia (1783), frente a las 2 surgidas entre 1600 y 1700. De nuevo aflora el paralelismo con lo sucedido en la Europa de ese tiempo, teniendo en cuenta que el número de universidades creadas en el siglo XVIII descendió a 25 —en el XVII habían surgido, recuérdese, 34—⁴¹.

Es más, en España, la citada Guerra de Sucesión supondrá un revés para la red universitaria, en la medida en que supondrá la eliminación de las seis universidades catalanas: las de Barcelona, Gerona, Lérida, Tarragona, Vich y Solsona. El motivo de la supresión, un ejemplarizante castigo, fue la inquebrantable lealtad que el Principado había mostrado hacia el Archiduque Carlos de Austria en su enfrentamiento con Felipe V por el trono español. Asentado en éste el monarca Borbón, decide refundar esas seis universidades en una nueva: la erigida en la localidad leridana de Cervera⁴². Cervera, como ocurrió con Valencia y Aragón, igualmente leales a la causa del Archiduque Carlos, también sería «castellanizada» —del mismo modo que todo el entramado político-institucional—, siguiendo, por lo que a la Universidad se refiere, el modelo de Salamanca, es decir, entre otras características, sometida al control directo del rey. El proyecto de una Universidad renovada, que, como afirma Miquel Batllori, «de hecho fue, además de una Universidad catalana, una Universidad de toda la Corona de Aragón»⁴³, distó mucho de compensar las enseñanzas impartidas por las universidades a las que venía a sustituir; las causas de esto fueron la pérdida del impulso inicial,

la insuficiencia financiera y el avance de los sectores clericales más conservadores entre el profesorado. Ernest Lluch, analista de la Universidad de Cervera en el marco de la dialéctica centralismo-foralismo, concluye esto:

«La ausencia de una política universitaria general y de una financiación sostenida hizo que la decisión de crear Cervera, en la que había un elemento de castigo, no pudiese ser utilizada por los Borbones como un elemento de prestigio y de atracción de seguidores a su causa. [...] Ni siquiera el impulso reformista del primer Carlos III llegó al claustro de Cervera»⁴⁴.

Digamos, aunque sólo sea con carácter ilustrativo, que, incluso con la reducción del mapa universitario español, al clausurarse las citadas universidades catalanas, la posición de España en el conjunto de Europa en 1790, por número de universidades, era realmente privilegiada: la tercera de un total de 14 naciones/ámbitos espaciales, con una media de 2 por cada millón de habitantes, detrás de Escocia —media de 3,3— y Holanda —media de 2,4—⁴⁵. Y, sin embargo, cuestión que abordaremos más adelante, lo cuantitativo para nada se tradujo en una posición privilegiada en cuanto a la cualificación de la enseñanza universitaria.

Dejemos el marco europeo y volvamos al nacional para afirmar que se aprecia un notable contraste entre la realidad universitaria del siglo XVIII y la del XVII: el incremento del número de matriculaciones. En la década de 1690, por lo que a Castilla se refiere, tocará fondo la depresión, al descender el número de universitarios a 5.000 —en los mejores tiempos del siglo XVI, ese número llegó a situarse en torno a los 20.000—. A partir de 1700 comienza una lenta pero progresiva recuperación que en las últimas décadas del Setecientos se traducirá en matriculaciones del orden de 7.000 estudiantes anuales⁴⁶, realidad explicable en gran medida por la recuperación demográfica y la expansiva coyuntura económica del XVIII. Hagamos, no obstante, algunas precisiones relativas a magnitudes estudiantiles.

2

La posición de España en 1790 en el conjunto de Europa, a pesar de la clausura de las universidades catalanas, era realmente privilegiada en cuanto al número de centros universitarios



⁴¹ Frijhoff, Willem: «Modelos», p. 75.

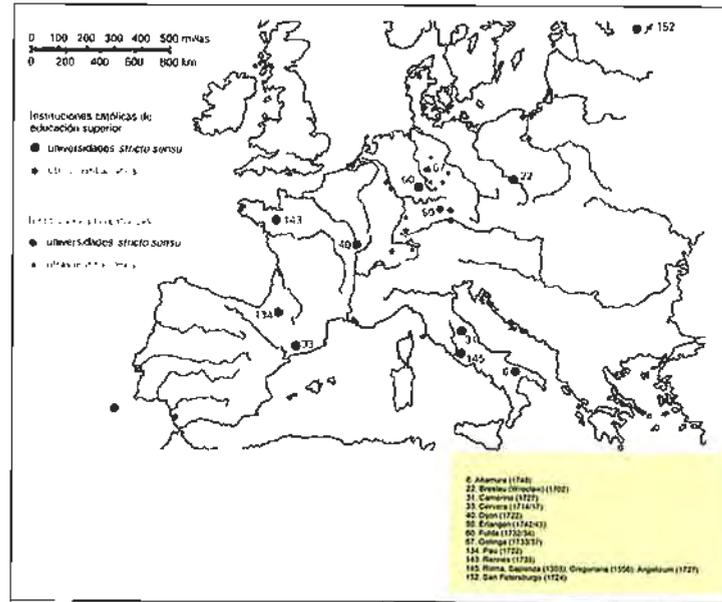
⁴² Peset, Mariano y José Luis: *La Universidad Española (siglos XVII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*. Madrid, Taurus, 1971, pp. 74-80.

⁴³ Batllori, Miquel: «La Universitat de Catalunya a Cervera (1717-1842)», en *L'aportació de la Universitat Catalana a la Ciència i a la Cultura*. Barcelona, L'Avenc, 1981, p. 20.

⁴⁴ Lluch, Ernest: «Las enseñanzas universitarias: Cervera, los militares y la Junta de Comercio», en *Idem, Las Españas vencidas del siglo XVIII*. Barcelona, Crítico, 1999, pp. 117-118.

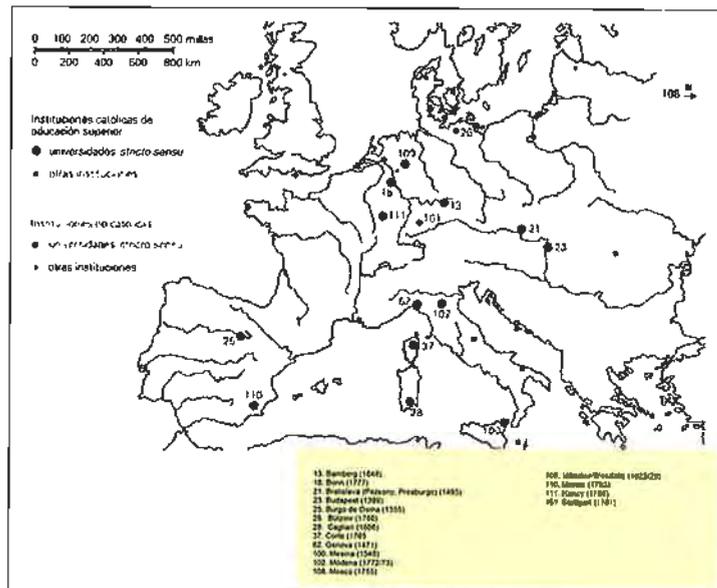
⁴⁵ Frijhoff, Willem: «Modelos», p. 82, tabla 2.4.

⁴⁶ Kogan, Richard: *Universidad...*, p. 244, figura 8.



Mapa 12. Universidades fundadas entre 1701 y 1750

Fuente: H. Rashdall (1992). *A history of the University in Europe*, vol II, Universities in the Middle Ages, Cambridge, Cambridge University Press (Ridder-Symoens, ed.). Edición castellana: *Historia de la Universidad en Europa*, vol. II. Servicio Editorial del País Vasco, pág. 103



Mapa 13. Universidades fundadas entre 1751 y 1800

Fuente: H. Rashdall (1992), *op. cit.*, pág. 104

Mariano Peset y M.^a Fernanda Mancebo, autores de referencia a la hora de hablar de la población estudiantil universitaria española del Setecientos, estiman en 11.908 el número de estudiantes en 1800. Teniendo en cuenta que en 1700 dicha población representaba 6.693, el crecimiento fue realmente considerable: un 77,8%⁴⁷, más aún después de una centuria, como la del XVII, calamitosa.

Dicho crecimiento se produce en dos secuencias: una, correspondiente a la primera mitad del XVIII, en la que el impulso de las primeras décadas es seguido por descensos a medida que se avanza hacia sus años centrales, y la otra, coincidente con la segunda mitad del siglo, caracterizada por acusados incrementos, acordes con el mayor vigor del impulso poblacional y del dinamismo económico⁴⁸; un dinamismo eficazmente gestionado por la burguesía de los negocios y del que se serviría social y culturalmente.

Sin embargo, tales secuencias no son del todo uniformes en el espacio. Ateniéndonos a los cálculos que los citados Peset y Mancebo han efectuado sobre 11 universidades mayores y menores de Castilla y de Aragón, se observa la severa contracción de las históricamente emblemáticas Alcalá y Salamanca, meras sombras de lo que habían sido en el siglo XVI, e incluso en el XVII, en tanto que Valladolid mantiene un buen nivel⁴⁹.

Las universidades de Alcalá, Salamanca y Valladolid van a ser rebasadas por también históricamente emblemáticas universidades de la antigua Corona de Aragón, como Valencia y Zaragoza, e incluso por otras más modestas, caso de Granada, Sevilla u Oviedo. Universidades de menor tamaño que estas últimas, caso de Osuna u Oñate por ejemplo, tienden también al crecimiento⁵⁰. Nos hallamos, pues, ante un proceso de caída universitaria del centro y de expansión de la periferia. Lo que se produjo a lo largo del siglo XVIII fue, en palabras de Peset y Mancebo, una «regionalización de las universidades, [que] se nutren de estudiantes de su *hinterland*, sin aquel desplazamiento tradicional hacia las mayores. [...] Detrás de esa limitación

⁴⁷ Peset, Mariano y Mancebo, M.^a Fernanda: «La población universitaria de España en el siglo XVIII», en Gamra, Santiago (Ed.): *El científico español ante su Historia. La Ciencia en España entre 1750-1850. I Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias*. Madrid, Diputación Provincial, 1980, p. 306

⁴⁸ *Ibidem*, p. 307.

⁴⁹ Esas once universidades son Alcalá, Baeza, Granada, Oñate, Osuna, Oviedo, Salamanca, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza, *Ibidem*

⁵⁰ Todos estos datos, en *Ibidem*, pp. 309-310



Mapa 14. Área de influencia de la Universidad de Alcalá en 1750. Origen de los estudiantes por diócesis (No incluye aquellos que fueron becarios en los colegios universitarios)

Fuente: Richard L. Kagan (1981). *Universidad y Sociedad en la España Moderna*. Editorial Tecnos. Madrid, 1981. Págs. 284-287. Elaboración propia



Mapa 15. Área de influencia de la Universidad de Salamanca en 1690. Origen de los estudiantes por diócesis (Estudiantes de la Facultad de Derecho Canónico)

Fuente: Richard L. Kagan (1981), *op. cit.* págs. 287-290. Elaboración propia



Mapa 16. Área de influencia de la Universidad de Valladolid en 1700. Origen de los estudiantes por diócesis

Fuente: Richard L. Kagan (1981), *op. cit.* págs. 290-293. Elaboración propia

regional debe esconderse un acceso mayor de la burguesía a las aulas, en especial de las zonas periféricas en donde tiene su mayor desarrollo y número, mientras desciende la proporción de nobles y clérigos»⁵¹. Rodríguez-San Pedro, en su análisis de la presencia de estudiantes universitarios mantebistas oriundos de la Corona de Aragón en la Universidad de Salamanca, muestra unos datos que manifiestan también palmariamente, desde finales del siglo xvii, esa regionalización, que no es otra cosa que la pérdida de capacidad de atracción de las grandes universidades castellanas: 167 de esos estudiantes en 1614-1615, 133 en 1634-1635, 48 en 1664-1665, 18 en 1684-1685, 4 en 1714-1715⁵². Y refiriéndose a una Universidad menor —e igualmente periférica— como la de Orihuela, Martínez Gomis afirma que, en efecto, el crecimiento del número de matriculaciones a lo largo del Setecientos en ella ha de asociarse a la «consolidación de la influencia localista»: a Orihuela acuden, a partir de 1770, estudiantes de la Archidiócesis de Valencia pertenecientes a la comarca de la Marina Baja; y estudiantes de la provincia de Alicante que buscan escapar a las incertidumbres que reinan en la Universidad jesuítica de Gandía tras la expulsión de la orden y que, orientados hacia los estudios de Medicina, los atrae de Orihuela la menor exigencia a la hora de superar los exámenes⁵³.

Y por lo que se refiere a la preferencia de conocimientos de los estudiantes del siglo xviii, la confirmación de una constante histórica: la primacía de los estudios de Derecho —Peset y Mancebo, a partir del número de alumnos matriculados decenalmente entre 1700 y 1800 en las distintas facultades de las citadas 11 universidades, han obtenido los siguientes resultados: Derecho (Leyes más Cánones), 16.128 estudiantes; Teología, 8.658; y Medicina, 3.842; los estudiantes de Derecho son superados tan sólo, realidad del todo comprensible, por los de una Facultad menor como la de Artes o Filosofía, con 21.945 estudiantes⁵⁴—.

⁵¹ *Ibidem*, p. 311.

⁵² Rodríguez-San Pedro Bezares, Luis E.: «La Corona de Aragón en la Universidad de Salamanca: siglos xvii y xviii», en *Aulas y saberes. VI Congreso Internacional de historia de las universidades hispánicas (Valencia, 1999)*. Valencia, Universitat de València, 2003, V. II, p. 414, tabla.

⁵³ Martínez Gomis, M.: «La función social...», pp. 381 y 383.

⁵⁴ Peset, Mariano y Mancebo, M.ª Fernanda: «La población...», pp. 314-314, tablas. Las once universidades estudiadas se citan en nuestra nota n.º 494.

En el último cuarto del siglo XVII el estado de la Universidad española es de decadencia, especialmente si se compara con el de la europea

Será pertinente preguntarnos ahora, tras preferencias en materia de estudios, cuantificaciones y redistribuciones espaciales de la población estudiantil en la España del Setecientos, por la cualificación de los saberes en la Universidad española del Setecientos, última centuria ya de la Edad Moderna.

Continuando las críticas heredadas de los novatores del último cuarto del siglo XVII, quienes en la España setecentista representan el pensamiento más solvente no parecen encontrar otra palabra mejor para calificar el estado de la Universidad nacional que la de «decadencia». Esto escribe en 1746 tan ponderado crítico como el beneditino Padre Feijoo:

«[Mientras en el extranjero progresan la física, la anatomía, la botánica, la geografía, la historia natural], nosotros, los que nos llamamos aristotélicos, nos quebramos las cabezas y hundimos a gritos las aulas sobre “si el ente es unívoco o análogo; si trasciende las diferencias; si la relación se distingue de el fundamento; etc.”»⁵⁵.

Al anquilosamiento de los planes de estudio, al tradicionalismo de los docentes —los denominados «antiguos»—, a la furibunda oposición a todo saber que sonara a nuevo, al abierto enfrentamiento entre colegiales y manteístas se agrega, por si fuera poco, la perversión de algunos centros universitarios, que caen hasta en la corruptela de vender los propios grados académicos; éstos son los casos, por ejemplo, de Oñate, Osuna, Irache o Almagro⁵⁶.

Es por esto por lo que la reforma de la Universidad apareció bien pronto en el horizonte de los gobernantes como una prioridad. Sin embargo, ni Felipe V ni Fernando VI, los dos primeros monarcas de la nueva dinastía, fueron más allá de cuestiones menores. Interpretan esto los hermanos Peset

como expresión del convencimiento de uno y otro Borbón de la imposibilidad, o, al menos, de las escasas probabilidades de lograr resultados de cierta relevancia. De ahí que, como en tiempos pasados los novatores, se buscara la solución al problema de la renovación de los saberes universitarios al margen de la propia Universidad. Surgen así, con raíces en la mayoría de los casos en tertulias privadas pero luego acogidas al patronazgo real y conforme a los principios de ordenancismo y dirigismo del Absolutismo Ilustrado, entre otras, la Real Biblioteca (1712), la Real Academia Española (1713) o la Real Academia de la Historia (1738)⁵⁷. La ciencia médica aplicada, que conoce un notable impulso en Cataluña, busca renovarse a través de los Reales Colegios de Cirugía —médicos catalanes crean los de Cádiz (1749), Barcelona (1760) y Madrid (1787); y en 1770, Francesc Salvà y Francesc Carbonell fundarán la Academia médico-práctica de Barcelona⁵⁸—, cuyo objetivo sustancial era atender la demanda del ejército: «Progresivamente los veremos (a los Colegios de Cirugía) enfrentados con las facultades médicas hasta vencerlas, en cierta manera, en prestigio y en calidad»⁵⁹.

Mas la decidida voluntad de reforma universitaria se manifestará bajo el reinado de Carlos III. Se trataba más que de crear nuevas universidades —durante su reinado tan sólo se erigió la de Murcia— de reinvolver y renovar lo existente. La Universidad española a la que ha de enfrentarse el equipo gobernante de Carlos III vive recalcitrantemente aferrada a la tradición.

Significa esto que se muestra refractaria a todo intento de renovación de los planes de estudio y, por tanto, a la penetración en sus aulas de las nuevas corrientes científicas, filosóficas y metodológicas gestadas en el siglo XVII, fundamento de la ciencia moderna. Disciplinas académicas tradicionales, como

⁵⁵ Feijoo, Benito Jerónimo: «Causas del atraso que se padece en España en orden a las ciencias naturales», en *Obras escogidas del Padre Fray Benito Jerónimo Feijoo*. Madrid, Atlas, Tomo IV de la B.A.E., p. 542. Décadas después, Cadalso, en el mismo tono crítico y hasta irónico utilizado Feijoo, escribía esto a su amigo Iriarte sobre la primera Universidad española: «Salamanca, doctísima universidad, donde no se enseña matemática, física, anatomía, historia natural, derecho de gentes, lenguas orientales ni otras frioleras semejantes, pero produce gentes que con voz campanuda pondrán sus setenta y siete mil setecientos setenta y siete silogismos en “Baralipon”, “Frisosomorum” o “Fapesmo” sobre cómo hablan los ángeles en su tertulia, sobre si los cielos son de metal de campanas o liquidos como el vino más ligero y otras cosasas de semejante entidad que Vuestra Merced y yo nunca sabremos, aprenderemos ni estudiaremos», citado, Sarrailh, Jean: *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1979, p. 108.

⁵⁶ Ajo González de Ropariegos y Sainz de Zúñiga, Cándido M.^o: *Historia de las Universidades hispánicas. Orígenes y desarrollo desde su aparición hasta nuestros días*. Madrid, La Normal, 1957, V, S, pp. 34-36.

⁵⁷ Mestre Sanchís, Antonio: «Monarca, instituciones e individuos en los orígenes de la Ilustración», en *Cuadernos Dieciochistas*, 1(2000), pp. 19-37.

⁵⁸ Boguñá i Ponsa, Joseph M. y Conill i Serra, Victor: «La Facultat de Medicina: de Cervera a Barcelona», en *Història de la Universitat de Barcelona. I Simposium*. 1988. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1990, p. 240.

⁵⁹ Peset, Mariano y José Luis: *La Universidad Española...*, p. 82.

la Filosofía y la Física, se hallan penetradas de aristotelismo. Frente al experimentalismo e inductivismo, específicos del nuevo método científico, se perpetúan las grandes elaboraciones abstractas. En las facultades de Teología imperaba una escolástica que se había ido haciendo paulatinamente, como la Filosofía y la Física, más y más especulativa, hasta llegar a elaborar los más sofisticados, absurdos y estériles silogismos, tan del gusto del gerundianismo en la oratoria sagrada. El peso de las órdenes religiosas y de la casta de los colegiales mayores en los cuerpos docentes es muy responsable de la mediocridad y de lo caduco de los saberes universitarios —a la prepotencia social de los colegiales profesores se suma su más absoluta carencia de interés por mejorar la enseñanza—. Muchas economías universitarias viven bajo el signo de la precariedad, de ahí que, desde instancias estatales, se abogue por una reducción del número de universidades; etcétera.

Sin duda alguna, el mayor esfuerzo por remodelar la Universidad se realiza, según dijimos, durante el reinado de Carlos III, cuyo punto de arranque, directamente vinculado a la expulsión de los jesuitas en 1767, se debe a la reforma que el ilustrado Pablo de Olavide pone en marcha en 1769 en la de Sevilla. Todos los autores la consideran la más ambiciosa llevada a cabo por los hombres de la Ilustración española; sin embargo, también todos coinciden en destacar lo limitado de su alcance. Los hermanos Peset hablan de que «Los nuevos planes han de conformarse con renovar un tanto el trazado antiguo»⁶⁰; y Álvarez de Morales considera que

«La acción del reformismo ilustrado en la segunda mitad del siglo [XVIII] fue en un principio enérgica, pero luego las contradicciones de este reformismo la fueron diluyendo, por lo que la Universidad no hizo más que prolongar su decadencia también durante estos años [...]. Olavide no tuvo apenas la oportunidad de hacer valer sus ideas. Fueron mucho más poderosos los sectores reaccionarios»⁶¹.

Lo poco que de renovación educativa pudiera aflorar en el siglo XVIII habría que buscarlo, como ya se avanzó, al margen de las universidades. Es llegado el tiempo de las Academias y de otras instituciones de semejante tenor, tan vinculadas a las Reales Sociedades de Amigos del País —a partir del modelo de la Bascongada, fundada en 1763— y a los cuerpos reguladores del comercio; instituciones todas ellas sustancialmente de implantación periférica. Fue así como surgieron, entre otras y con resultados más o menos satisfactorios, la Escuela de Matemáticas de la Real Sociedad Aragonesa de Amigos del País (1780)⁶²; el Colegio de San Telmo de Málaga (1787), a instancias de su Consulado de Comercio⁶³; la Academia Mercantil de Cádiz (1799), promovida por la Junta de Comercio gaditana⁶⁴; la Escuela de Mecánica, hija de la Junta de Comercio de Barcelona, que comenzó a funcionar en 1802⁶⁵; o las Escuelas de Náutica, Pilotaje y Comercio y la Academia de Dibujo y Arquitectura de Santander (1790-1803), creadas por el Real Consulado de Mar y Tierra de la ciudad⁶⁶.

Eran éstos, cuando el Antiguo Régimen languidecía ya, los últimos episodios en la historia del conocimiento científico y técnico en España; unos episodios, además de nada espectaculares, extrauniversitarios. Lo que de renovación profunda, es decir, en las estructuras, conozca la Universidad española búsquese en el siglo XIX, al amparo ya del régimen liberal, como se muestra bien en el trabajo que sigue a éste.

4. CONCLUSIONES

El más que considerable incremento del número de universidades y de estudiantes matriculados en ellas que desde el reinado de los Reyes Católicos y hasta finalizar el siglo XVI conoce España hacen de ésta una más de las naciones europeas que supieron de la denominada «revolución educativa», en la que atender las necesidades de personal cualificado del Estado

El mayor esfuerzo por remodelar la Universidad española se realizó durante el reinado de Carlos III, si bien los objetivos fueron limitados en cuanto a su alcance. La renovación profunda de esa Universidad se produjo en el siglo XIX, al amparo del régimen liberal

⁶⁰ *ibidem* p. 104.

⁶¹ Álvarez de Morales, Antonio: «La Universidad...», p. 57.

⁶² Hornigón Blázquez, Mariano: «La Escuela de Matemáticas de la Real Sociedad Aragonesa de Amigos del País», en Garma, Santiago (Ed.): *El científico español...*, pp. 127-141.

⁶³ Grano Gil, Isabel: *El Real Colegio Náutico de San Telmo de Málaga*, Málaga, Universidad de Málaga, 1995.

⁶⁴ Guilloto, Fernando: *La carrera de Comercio en Cádiz. Del Arte de la Contabilidad a las Ciencias Empresariales*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 1994.

⁶⁵ Agustí i Culler, Jaime: «L'Escola de Mecànica de la Junta de Comerç de Barcelona», en Garma, Santiago (Ed.): *El científico español...*, pp. 157-168.

⁶⁶ Manjón Rodríguez, A. Lorena: *El Real Consulado de Santander y las Artes (La Academia de Dibujo)*, Santander, Centro de Estudios Montañeses-Cámara de Comercio de Cantabria, 2002.

y de la Iglesia fue un objetivo prioritario. De ahí que ambos poderes —y a mayor distancia el urbano— fueran la clave de la emergencia de tales instituciones.

La estructura universitaria española de los siglos modernos manifiesta una evidente heterogeneidad desde distintos puntos de vista.

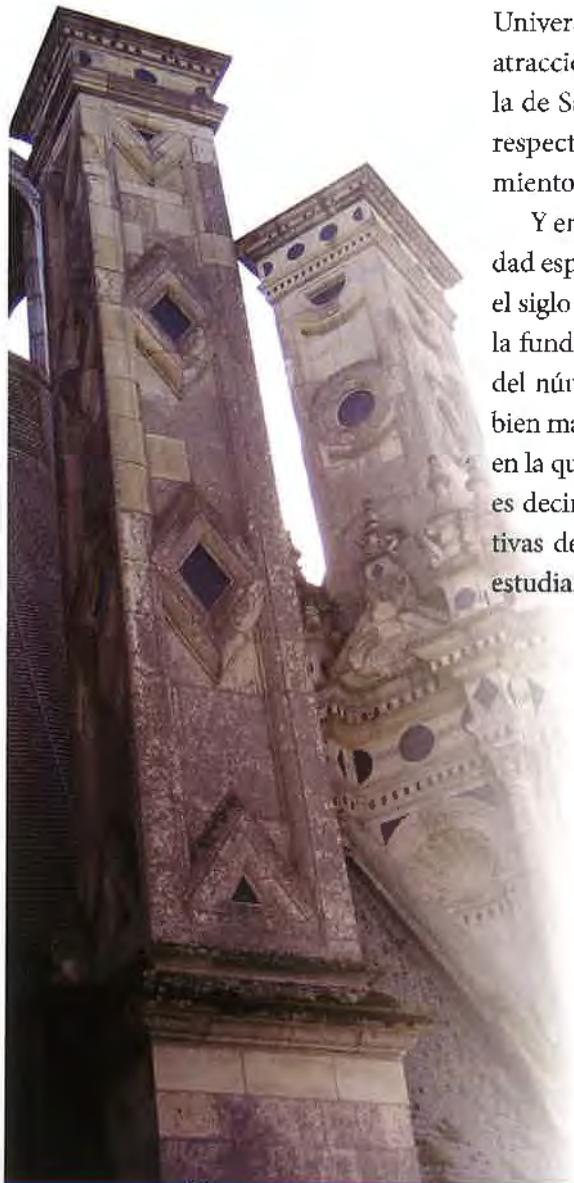
En primer lugar, en cuanto a la distribución de las universidades en el espacio, dominando, en términos relativos, la Corona de Aragón sobre la de Castilla, y, dentro de ésta, la situada al norte del Tajo.

En segundo lugar, en cuanto a la cualificación de los centros de enseñanza, que pronto tienden a jerarquizarse implícitamente, cuando menos, en dos categorías: mayores y menores. Las universidades de referencia serán Salamanca, Valladolid y Alcalá de Henares, en Castilla, y Barcelona, Lérida, Valencia y Zaragoza, en Aragón. Por encima de cualquiera otra, la Universidad más emblemática y con una mayor capacidad de atracción de estudiantes de prácticamente toda España será la de Salamanca, que, junto a las de Alcalá y Valladolid y sus respectivos Colegios Mayores, serán la fuente de aprovisionamiento de juristas y teólogos para el Estado y la Iglesia.

Y en tercer lugar, en cuanto a la propia historia de la Universidad española en la larga duración, la edad de oro que representó el siglo XVI se desbarató en el XVII, tanto por la radical caída en la fundación de nuevas universidades como por la contracción del número de estudiantes matriculados. Una situación que, si bien más atenuada, se inantendrá en el Setecientos, centuria ésta en la que se produce una «regionalización» de las universidades, es decir, una tendencia al localismo, a que las más representativas del ámbito castellano pierdan capacidad de atracción de estudiantes, en favor de las de la periferia.

En algo se muestran homogéneas las distintas universidades españolas en la Edad Moderna: en el progresivo anquilosamiento de sus estructuras y sus saberes, una realidad, por cierto, no privativa de España. Ya en el último tercio del siglo XVII, coincidiendo con el reinado de Carlos II, se manifiestan, por voz de los denominados «novatores», las primeras críticas hacia tal realidad. Es entonces cuando comienzan a sentarse las bases de las academias, instituciones que, al margen de la Universidad, buscan actualizar el conocimiento en las ramas fundamentales del saber, sobre todo en la científica y en la técnica.

Este movimiento de renovación o modernización del saber hallará su continuidad en el siglo XVIII, al ponerse en marcha algunas iniciativas de reforma de la Universidad española. Se pretende, entre otros objetivos, cambiar los planes de estudio, atenuando al máximo el tradicionalismo al incorporarse saberes nuevos, poner fin a la excesiva influencia de los colegiales mayores en el Estado, la Iglesia y la Universidad, sanear muchas de las economías universitarias, para lo cual aparecía como irrenunciable reducir el número de universidades. Buena parte de estos objetivos se contemplaban en el que ha de considerarse paradigma de la reforma universitaria del Setecientos: la que en la Sevilla de 1769 se pone en marcha a instancias del ilustrado Pablo de Olavide. No obstante, muy poco habría de avanzarse al respecto. Si algo de renovador de los conocimientos científicos y técnicos se logró en la España del XVIII, búsquese en instituciones al margen de la Universidad, como, por ejemplo, las Escuelas y Colegios de Cirugía, Comercio, Pilotaje, Navegación, Dibujo, Escuelas de Matemáticas, Mecánica, etcétera. Para que realmente la reforma del sistema universitario español se haga realidad habrá que esperar al advenimiento del siglo XIX y, con él, al del Liberalismo político.



que obedeció a la penuria financiera del Estado, pero aún más a la importancia que le dieron los nuevos dirigentes del país dentro del nuevo esquema. Aunque los liberales pensaban que sacar al país de su declive requería «perfeccionar las facultades intelectuales de sus súbditos», consideraron universal solamente a la educación elemental. Nunca dispusieron los estudios universitarios entre los «conocimientos que se pueden extender a todos». Al contrario, tuvieron una mala opinión de aquella enseñanza por su desidia por las «ciencias positivas» y por mantenerse «extraña al adelantamiento universal», y la transformación que la Universidad conoció por iniciativa suya respondió al propósito de «dificultar los estudios universitarios»².

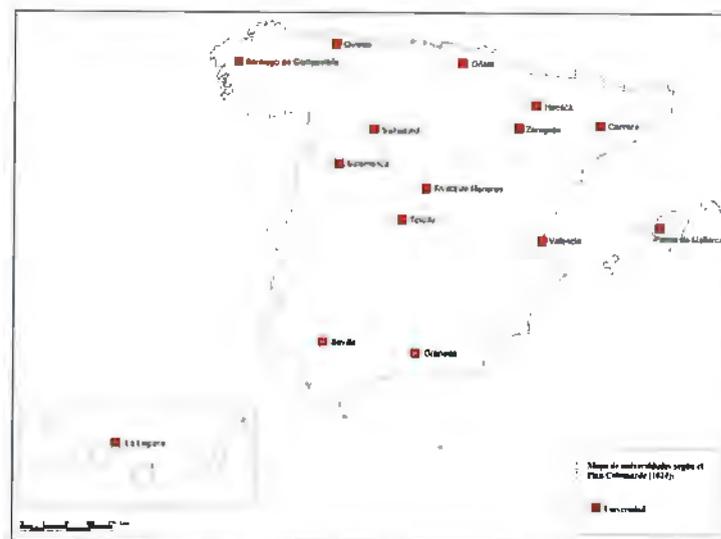
A su vez, los liberales, que organizaron la enseñanza en tres grados —primario, secundario y «tercera enseñanza»—, dentro del campo post-primario impulsaron y dispusieron en todas las nuevas piezas del territorio nacional —las provincias—, el tramo educativo que, ubicado en medio de los dos únicos existentes en el sistema previo —el primario y el universitario—, fue creación suya, la enseñanza secundaria o *intermedia*, cuya previa ausencia como nivel diferenciado y autónomo consideraron «la principal causa del atraso en que se halla la educación en nuestra Monarquía». Según el Reglamento liberal de 1821, aquella formación, que reunía los conocimientos más necesarios para la naciente sociedad, sería impartida en nuevos centros denominados «Universidades de provincia», establecimientos finalmente denominados Institutos que desde mediados de los años treinta se implantaron en todas las capitales provinciales y en alguna otra gran población hasta sumar 61 a mediados de siglo³.

1.1. La reforma liberal de la Universidad española

Mientras esta enseñanza se expandió, la universitaria se contrajo a instancias de la misma mentalidad. La Universidad mantuvo en la época liberal el nombre, pero no el contenido, que se adecuó al nuevo modelo educativo y a la nueva configuración económico-social. Le fueron enajenadas las

Facultades y estudios «menores», que pasaron a integrar la enseñanza media, y el único grado académico al que quedó asociada fue aquel que daba derecho al ejercicio profesional, el de licenciado. Asimismo, le fue atribuida solo una parte de la *tercera enseñanza*. De entre las profesiones sujetas a grados académicos, la Universidad se encargaría exclusivamente de las *facultativas*, las que habían venido siendo tradicionalmente ocupación suya, mientras de las más prácticas o experimentales se ocuparían las *Escuelas Especiales*: según el Proyecto de 29 de mayo de 1838, las de Caminos, Canales y Puertos, Minas, Agricultura, Veterinaria, Náutica, Comercio, Bellas Artes y Artes y Oficios, estudios por los que los liberales también tuvieron preferencia respecto de los universitarios. Y si, como ya había señalado en sus *Bases* (1812) el ilustrado Jovellanos, las Universidades se limitaban a formar «los hombres para la Iglesia, la Magistratura y el Foro», entonces en una «sociedad debidamente equilibrada» debía haber pocas⁴. Ese fue el criterio de los liberales. El Duque de Rivas, entonces Ministro de Fomento, proclamaría en 1836 que «conviene dificultar la

Durante la etapa liberal la universidad mantuvo el nombre pero no el contenido. Éste se adecuó al nuevo modelo educativo y a la nueva configuración económico-social



Mapa 3. El mapa de universidades según el Plan Colomarde (1824)

Fuente: elaboración propia

² Santiestevan, Eduardo de: «Necesidad de dificultar los estudios universitarios», en Boletín Oficial del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, 24 (15 de junio de 1848), pp. 514-518.

³ Sobre los planes de racionalización y uniformización administrativa del liberalismo, así como sobre la gestión y funcionamiento del régimen provincial de Javier de Burgos, véase: Burgueño, Jesús: Geografía política de la España constitucional. La división provincial, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1996.

⁴ Tomado de: Álvarez de Morales, Antonio: Apuntes de historia de las instituciones españolas (siglos xviii y xix), Madrid, Editoriales de Derecho Reunidas, 1976, pp. 204-205.

entrada en ciertas carreras que se han extendido demasiado entre nosotros en perjuicio de otras más usuales y necesarias». La Universidad era una institución llamada según el reformador liberal Gil de Zárate a la contracción en beneficio de otros estudios «más necesarios al progreso social»⁵.

A esta definición y delimitación del campo de acción se sumó la visión extremadamente elitista de los estudios superiores que se acabó imponiendo entre nuestros liberales; una visión acorde con la concepción jerárquica, clasista y socialmente reproductora de la educación propia del liberalismo post-revolucionario. A la universalidad y gratuidad de la enseñanza proclamadas en la Constitución de 1812 le sucedería de los años veinte en adelante la idea de «circunscribir el saber a ciertas y determinadas clases». La concepción de la educación como medio para el desarrollo integral de la sociedad fue sustituida por la noción neo-estamental de que cada grupo debía tener una formación proporcionada a su condición socioeconómica y de que la educación debía servir para diferenciar a las clases poderosas de la masa popular. Aunque entre los liberales progresistas y los moderados hubo importantes divergencias en materia educativa, coincidieron en considerar que «pasando más allá (de la instrucción primaria) todos los demás conocimientos van... circunscribiéndose a ciertas y determinadas clases... que gozan de ciertas comodidades, y, por consiguiente, no carecen de medios para pagarlas». También para los progresistas la clientela de la Universidad eran «familias escasas en número» con medios para hacer frente a la eventualidad de «enviar a sus hijos a otros puntos de la monarquía a recibir una enseñanza superior»⁶. Para el liberalismo español, bajo el que accedería a la Universidad en 1857 sólo el 0,2% de la población escolar —fueron entonces 7528 las matrículas—, los estudios universitarios constituyeron una formación no imprescindible para el triunfo social cuya función básica era regular el acceso a ciertas profesiones y seleccionar a los encargados de la dirección política y la administración pública. El cometido de

aquellos estudios «que corresponden a pocos» era formar a las elites dirigentes⁷.

La restricción numérica hasta la dimensión adecuada, acometida asimismo bajo el peso de la escasez de recursos del Estado liberal —no por ello éste renunció a apartar a la Iglesia católica de la titularidad y la enseñanza universitarias y a ejercer desde 1836 un monopolio en el sector— se persiguió de diversas formas. Una fue la elevación del coste de los estudios y de las exigencias académica y temporal para seguirlos. Otra fue reducir el número de establecimientos, unánimemente considerado excesivo. Al proceder a, en palabras de Gil de Zárate, «equilibrarlas (las Universidades) con las exigencias de la vida moderna en el número, forma y extensión convenientes», el número se redujo a diez. Costó llegar a ese punto. La reforma universitaria, como parte que fue de la reforma educativa general, fue una empresa de décadas gestada a través de múltiples ensayos y medidas parciales que se reveló como un arduo problema. Los liberales plantearon inicialmente la total demolición del antiguo sistema, pero muchas universidades apostaron por mantener su estatus tradicional con el concurso de las fuerzas reaccionarias y presentaron dura batalla ante todo intento de innovación e intervención estatal. A ello se sumó la inestabilidad política del país durante la crisis del Antiguo Régimen. Transcurrió medio siglo antes del establecimiento de la nueva Universidad.

El proceso para la definición del nuevo mapa universitario se inició en 1807 con la promulgación de la última ley de la política de reformas educativas de la monarquía absoluta ilustrada. Si hasta entonces al menos 42 localidades habían tenido universidad⁸, a principios del siglo XIX las Universidades eran 22: las de Alcalá de Henares, Almagro, Ávila, Baeza, Cervera, Gandía, Granada, Huesca, Irache, Mallorca, Oñate, Orihuela, Osma, Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Sigüenza, Toledo, Valencia, Valladolid y Zaragoza. Para entonces estaba claro, ante la deteriorada situación de la Universidad española, que hacía falta una revisión concentrando esfuerzos. El Plan del



⁵ Gil de Zárate, *De la Instrucción...*, pp. 170-171.

⁶ *Historia de la Educación en España. Textos y documentos. Tomo II*, Madrid, MEC, 1979, p. 453.

⁷ Efecto inmediato de la aplicación de estos criterios sería el descenso del número de universitarios en la España de mediados del ochocientos. La matrícula de 1857/1858, inferior a ocho mil alumnos, era sólo un poco mayor que la de 1788. Véase Peset, José Luis y Peset, Mariano: *La Universidad española (siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*, Madrid, Taurus, 1974, p. 531.

⁸ Alcalá de Henares, Almagro, Ávila, Baeza, Burgos, Barcelona, Cervera, Estella, Gandía, Gerona, Granada, Huesca, Irache, Las Palmas, Lérida, Lucena, Luchento, Madrid, Murcia, Oñate, Orihuela, Oropesa, Osma, Osuna, Oviedo, Palencia, Palma de Mallorca, Pamplona, Sahagún, Salamanca, San Cristóbal de la Laguna, Santiago, Sevilla, Sigüenza, Tortosa, Toledo, Tolosa, Tortosa, Valencia, Valladolid, Vich y Zaragoza.

ministro Caballero contempló la supresión de las entidades «menores» colegiadas o conventuales, es decir, las Universidades de Almagro, Ávila, Baeza, Gandía, Irache, Oñate, Orihuela, Osuna, Osma, Sigüenza y Toledo, numéricamente la mitad del total. La falta de recursos hacía que casi todas ellas fueran incapaces de atender con dignidad su misión. No desaparecieron entonces en su totalidad, pues aquella reforma no se consumó. Al año siguiente estalló la Guerra de la Independencia y poco después se inició la revolución liberal. Los establecimientos con más medios reclamarían y conseguirían ser restablecidos por Fernando VII en 1814⁹.

En todas las etapas en que gobernaron, los liberales plantearon una reordenación del sector y un recorte del número de Universidades. Se mostrarían en ello tan bulliciosos como titubeantes. Partieron del número fijado por Caballero. Después de que en el artículo 367 de la Constitución de Cádiz figurara que se «creará el número competente de Universidades... que se juzguen convenientes para la enseñanza», la propuesta del primer texto educativo del liberalismo español, el Informe Quintana (1813), fue reducir a diez los establecimientos, elegidos —nueve en la Península, los de Salamanca, Santiago de Compostela, Burgos, Zaragoza, Barcelona, Valencia, Granada, Sevilla y Madrid, más uno en Canarias— «por la casi igual distancia que hay entre estos pueblos, como para aprovechar los medios de instrucción ya acopiados en los más de ellos, consideraciones a que puede añadirse el respeto y veneración que algunos se merecen por su celebridad literaria...»¹⁰. El liberalismo retomó la tarea tras el Sexenio Absolutista (1814-1820). El Reglamento de 1821 procuró la rebaja de las Universidades al «mínimo indispensable» y prescribió un «arreglo general» consistente en disponer diez en la Península —Salamanca, Santiago, Oviedo, Valladolid, Zaragoza, Barcelona, Valencia, Granada, Sevilla y Madrid—, más una en las Islas Baleares —en Palma de Mallorca— y en las Canarias —La Laguna—. Del arreglo sólo se ejecutó la creación de la de Madrid (1822).

El Plan de 1824 fue un intento desde el absolutismo de atacar el problema universitario. Aunque por razones diferentes, se ratificó la fórmula liberal. El reaccionario ministro Calomarde, además de uniformizarlas en sus estudios y organización y someterlas al poder central, suprimió las Universidades más a la deriva entre las que habían sobrevivido al Plan de 1807, como la de Baeza, y redujo el total a doce: Salamanca, Valladolid, Alcalá, Valencia, Cervera, Santiago, Zaragoza, Huesca, Sevilla, Granada, Oviedo y Toledo; ésta condicionalmente a que se dotara de más cátedras, beneficio posteriormente concedido a Oñate. También mandó que hubiera Universidad en Mallorca y en Canarias. Pese a estas medidas, el declive del sector continuó, cosa que movió a la monarquía fernandina a cerrar varios establecimientos en marzo de 1830 en tanto superaran sus problemas. La medida afectó a La Laguna, Oñate, Mallorca y Orihuela. Sólo el cierre de las dos últimas fue definitivo¹¹.

Los liberales se propusieron nuevamente corregir la deteriorada situación universitaria del país desde su definitiva llegada al poder en 1834. A finales de 1836 un gobierno progresista formalizó un Arreglo Provisional que auspiciaba la supresión de «algunos establecimientos inútiles». Entonces se decretó el cierre de varios Colegios Mayores y de los Menores nacidos de las Universidades suprimidas, como Sigüenza y Osma, y el traslado a Madrid y Barcelona de las *enemigas* Universidades de Alcalá y Cervera, ejecutado en 1837. Por su parte, el Proyecto del moderado Someruelos (1838) decretó la desaparición como Universidades de Cervera, Alcalá y Toledo, así como el traslado de esta última a Madrid, si bien tal solo tuvo efecto la extinción de la entidad complutense.

A la llegada en 1840 al poder de Espartero le siguió una actuación decidida en cuanto al cierre de universidades. Primeramente anuló las iniciativas que acompañaron a la toma del poder por el progresismo, cuando al calor del cambio político en muchas capitales de provincia los poderes locales crearon establecimientos de enseñanza superior. Una Orden del Ministerio



⁹ Fuente, Vicente de la: *Historia de las Universidades, Colegios y demás establecimientos de enseñanza en España*, IV, Madrid, Imprenta de la Vda. E Hija de Fuentenebro, 1889, p. 325. Durante la Guerra de la Independencia, la única Universidad española estuvo en Cádiz, después de que las Reales Ordenes de 20 de marzo y 27 de julio de 1810 de la Regencia confirieran al Real Colegio de Cirugía de aquella ciudad todas las facultades universitarias «mientras que las Universidades del Reino no estuviesen libres de enemigos y en el ejercicio de sus funciones». En: Cabrera Alfonso, Juan R.: «La Universidad en Cádiz antes de la Universidad de Cádiz», en AA.VV., *Universidad de Cádiz. 25 años*, Cádiz, Universidad, 2004, p. 44.

¹⁰ *Historia de la Educación en España. Textos y documentos*, tomo I. Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz, Madrid, MHC, 1979, p. 396.

¹¹ La Universidad de San Fernando de La Laguna fue fundada en 1792, pero no vio la luz hasta 1816 por las disputas entre Tenerife y Las Palmas. Sus dificultades económicas hicieron que fuera cerrada en 1823 al retornar Fernando VII al poder. Fue reabierta en 1825 y en 1834. Véase: Núñez Muñoz, M.º F. [coord.]: *Historia de la Universidad de la Laguna*, I, Tenerife, Universidad de la Laguna, 1998, pp. 13-14, 47-55, 61-73, 81-90.

de la Gobernación del 15 de mayo de 1841 redujo a Institutos de Segunda Enseñanza las Universidades de Murcia, Cáceres y Palma de Mallorca. Seguidamente, se actuó vía decreto sobre las entidades «menores» restantes: sendas Órdenes del 4 y el 31 de agosto de 1842 también rebajaron a Institutos a las Universidades de Cervera y Oñate-Vitoria. Aquella obra de *racionalización* fue completada por los moderados tras su retorno al poder en 1844. Un año después promulgarían el Plan con el que tuvo lugar la fundación de la Universidad liberal. De entre las trece entidades existentes tras la Regencia de Espartero —Barcelona, Granada, Huesca, Madrid, Oviedo, Salamanca, La Laguna, Santiago, Sevilla, Toledo, Valencia, Valladolid—, el moderado Pidal suprimió las de Huesca, Toledo y La Laguna. Quedaron entonces en España diez Universidades: Madrid como entidad central y nueve establecimientos «de distrito»¹².

1.2. El mapa universitario liberal

Los liberales abogaron en principio por rediseñar el mapa universitario de acuerdo con criterios geográfico-poblacionales. Así, el Informe Quintana (1813) postuló que los establecimientos universitarios debían estar «de tal forma distribuidos que su localidad ofrezca a todos los jóvenes que quieran dedicarse a cultivar cualquiera de estas facultades una igual proporción y facilidad para adquirirla». Pero, además de que las dificultades del erario público aconsejaron mantener las Universidades con mayores recursos para aprovechar sus medios, el propósito resultó muy difícil de cumplir¹³. Todos los liberales estaban de acuerdo en hacer una poda, pero discreparon a la hora de determinar qué establecimientos debían ser suprimidos o creados, y comprobaron que cerrar universidades suscitaba una fuerte oposición. El intento de no crear malestar por este motivo llevó a una solución ecléctica consistente en li-

mitar la disminución respecto de la cantidad idónea y respetar los emplazamientos «mayores» tradicionales. Se descartaron tanto ciertas supresiones, como ubicaciones nuevas más adecuadas, posibilidad que despertó las expectativas de ciudades como Burgos. De hecho, las Cortes propusieron la creación de una Universidad en esta ciudad en 1812 y en 1821.

Lo que ya se había asumido en el Trienio Liberal (1820-1823) reapareció con fuerza en el Plan de 1845, en cuya exposición de motivos se afirmó que del sostenimiento por el erario público nacía la «muy grave» cuestión de «cuántos de estos establecimientos debe haber en España», existiendo gran acuerdo en que su número era desmesurado, pero también en lo inoportuno de «llevar la supresión hasta donde muchos pretenden». Como apuntó años después Gil de Zárate, la existencia de «establecimientos arraigados con la fuerza de los siglos y de la costumbre» impedía mirar la «grave cuestión... en abstracto» y establecer «las universidades que puramente fuesen necesarias y colocarlas en los puntos más convenientes». Con todo, la ordenación de 1845, refrendada en 1857, tenía importantes elementos de innovación y ruptura. Si bien la restricción fue limitada en el número de sedes, no lo fue en el de Facultades, reducidas casi a la mitad de acuerdo con una reorganización que atendió a «la utilidad de los cursantes y la proporción que presentaban las provincias», así como a «las necesidades de la enseñanza con los recursos de que puede disponerse». Solo hubo una Universidad nueva, la de Madrid, pero fue convertida en la clave del nuevo sistema —fue Universidad Central desde 1850—, además de ser la única con todas las Facultades y con estudios de doctorado, mientras, por ejemplo, en Salamanca quedó solamente la Facultad de Leyes. Con el Plan Pidal llegó a su fin la clerical Universidad española del Siglo de Oro¹⁴.

Asimismo, dentro de los límites indicados se introdujo una considerable racionalización territorial. Todas las Universida-

¹² La única excepción a este mapa que implicaba la concentración de los centros universitarios en las sedes de los distritos es la Facultad de Medicina de Cádiz. Ante la presión ejercida por las fuerzas vivas de una ciudad que había dado a alguna de los más célebres prohombres del liberalismo español, el Colegio Nacional de Medicina y Cirugía fue restablecido por la Real Orden de 17 de julio de 1844 como Facultad de Ciencias Médicas, adscrita a la Universidad de Sevilla desde 1845. En: Ramos Santana, Alberto: «La Universidad de Cádiz, más que 25 años de Historia», en AA.VV., La Universidad de Cádiz. 25 años, Cádiz, Universidad, 2004, pp. 81-82.

¹³ Los liberales más consecuentes propusieron dejar entre 4 y 6 universidades y resolver el problema de su ubicación con un planteamiento puramente racional. En un informe emitido por la Universidad de Salamanca en 1813 a petición de la Regencia se propuso suprimir universidades y desplazar la de Santiago a Lugo, las de Sevilla y Granada a Córdoba y la de Valladolid a Logroño o Calahorra. Y el diputado Gisbert propuso en 1821 designar las sedes geoméricamente. En: Fuente, Historia de las Universidades. IV, pp. 351-352.

¹⁴ Gil de Zárate, De la Instrucción...II, p. 174. Respecto de la distribución de las Facultades en las universidades de distrito, la decisión fue que hubiera en todas solamente estudios de jurisprudencia por ser la formación «que atrae mayor número de discípulos». Teología fue reducida a cinco facultades y de Medicina y de Farmacia solo hubo los escasos centros supervivientes. Tomado de: Historia... II, pp. 203-204, 225-226, 271-272.



El factor político tuvo un peso notable en la reorganización universitaria reduciendo las universidades a diez.

El País Vasco y Navarra, alineadas con el carlismo, no contaron con universidades

El centralismo fue el rasgo fundamental de la universidad liberal

des fueron situadas en poblaciones grandes que eran capitales de provincia —salvo Santiago de Compostela— y ejercían como centros regionales. A la hora de descartar sedes universitarias, los liberales eligieron los «pueblos pequeños», pues se concluyó que los estudios aprovecharían mejor en «las poblaciones de extenso vecindario» donde era «más fácil reunir los medios de instrucción necesarios» y había aquella «mayor concurrencia» que hacía consistentes y viables las instituciones universitarias. Con las estrecheces del erario público como telón de fondo, los argumentos de mayor peso para suprimir Universidades fueron las cifras de alumnos y titulados y la falta de medios de la institución para sostener las cátedras exigidas. La baja densidad demográfica motivó por ejemplo la clausura de La Laguna pese a servir a toda una región del país¹⁵.

No obstante, también se suprimieron entidades con recursos y clientes. La ubicación de los establecimientos en las poblaciones donde eran financiera y académicamente más sólidos se imbricó con su identificación con la causa liberal. Esta razón estuvo detrás de la supervivencia de la Universidad compostelana y fue decisiva en el caso de la de Salamanca, que en el siglo XVIII había abrazado el enciclopedismo y después impulsó las iniciativas liberales. El cierre de universidades y de instituciones universitarias en los años treinta y cuarenta tuvo muchísimo que ver con su alineamiento con la causa carlista, muy probablemente el factor determinante de la inexistencia de Universidades bajo el liberalismo en el País Vasco y Navarra. El factor político tuvo un peso notable en la reorganización universitaria¹⁶.

Con los liberales llegó pues una nueva Universidad asentada en espacios marcadamente urbanos. Asimismo, aun no siendo ni mucho menos perfecta la distribución final, las Universidades quedaron distribuidas por casi toda la extensión peninsular. Hubo una clara la voluntad de acomodación del nuevo mapa universitario tanto a la geografía del país como a la organización del territorio. La *nueva planta* universitaria se correspondió en gran medida con el mapa regional basado en los antiguos reinos del que partió la parcelación provincial de 1833. Hubo una gran correspondencia entre las 10 entida-

des universitarias del liberalismo y las regiones señaladas por Javier de Burgos en el artículo 2.º del Real Decreto de 30 de noviembre de 1833. La España fragmentada en provincias derivaba de una infraestructura de regiones *históricas* que serían la referencia para ciertas actuaciones de ordenamiento administrativo, las *regionalizaciones administrativas*. La distribución universitaria constituyó una regionalización administrativa, lo que hizo que las Universidades del liberalismo tuvieran un cierto carácter de entidades regionales. Es más, las futuras peticiones de nuevas universidades y la fundación temporal o definitiva de las mismas consistirían en la creación de entidades en las regiones indotadas.

El centralismo fue un rasgo fundamental de aquella nueva Universidad. Utilizado por algunos regímenes y gobiernos como medio para el control político-ideológico, sin embargo no fue fundamentalmente adoptado o utilizado para borrar las identidades regionales, como ocurrió en Francia. En España se estableció una universidad napoleónica en lo relativo a su disposición como una rama de la administración. La influencia francesa se hizo notar en el monopolio estatal de la enseñanza superior y en la centralización, asumida ante todo como forma de sacar a la Universidad española de su estado de «resto histórico fosilizado en absoluta degeneración». El modelo universitario francés, el que más se apartó de la forma antigua de Universidad, fue imitado sobre todo por considerarlo el más adecuado para España y por la creencia en las virtudes modernizadoras de la racionalización administrativa. Si el cambio que los liberales españoles propusieron prosperó fue además porque los elementos más lúcidos del país comprendieron que sólo un impulso central podía realizar la remoción que la Universidad requería. Ciertamente, la adopción de aquél sistema no obedeció sólo a esta causa. Con la creación de un sistema nacional de enseñanza los liberales buscaron asimismo garantizarse la lealtad de la población. La instrucción pública fue concebida como un medio de «formar verdaderos españoles, hombres de bien y amantes de su patria». El sistema de enseñanza estuvo al servicio de la construcción nacional en un país culturalmente diverso,

¹⁵ Gil de Zárate, *De la Instrucción...*, II, 177-180.

¹⁶ Rodríguez Cruz, *Águada: Historia de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, Fundación Ramón Areces, 1990, pp. 131-132. La Universidad de Santiago de Compostela estuvo a punto de ser suprimida en 1810 y en 1815 acusada de afrancesamiento y liberalismo. Véase: Barreiro Fernández, Xosé Ramón: *Historia de la Universidad de Santiago de Compostela. II. El siglo XIX*, Santiago de Compostela, Universidad, 2003, pp. 53-54.

pero entonces no había en España identidades regionales desafiantes; en tal caso, no habría tenido lugar el retorno de la Universidad a Barcelona, desplazada a Cervera en 1713 por el alineamiento de la ciudad condal contra los Borbones en la Guerra de Sucesión y regresada a la capital catalana para apuntillar la Universidad tradicional¹⁷.

La constatada *débil nacionalización* española del siglo XIX es en parte reflejo del desinterés del liberalismo, una vez consolidado, por expandir la educación popular; también del carácter poco problemático de una diversidad interna que inicialmente no se buscó erradicar. Fue asimismo fruto de la carencia por parte del Estado de recursos suficientes para cumplir sus objetivos educativos. La inopia del erario público no pudo menos que afectar a la enseñanza superior. Todos los gobiernos liberales tuvieron siempre en cuenta en sus iniciativas universitarias la situación hacendística. No obstante, este factor no fue el determinante de la contracción universitaria, muy inferior a la planeada. La pobreza de las finanzas públicas fue un recurso en manos de los gobernantes para justificar la mayor realización posible del ajuste proyectado y la desatención a las demandas en sentido contrario; es decir, facilitó el cierre o la no creación de Facultades, y el rechazo a ruegos de mantenimiento, restablecimiento o apertura de Universidades. Las limitaciones financieras no fueron pues el determinante de la magnitud numérica de la Universidad liberal, cuya dimensión fue acorde con la funcionalidad que tuvo en la sociedad de la época y más que suficiente a tenor del estado del país¹⁸. A lo que sí afectaron fue al propósito de mejorar y modernizar los estudios universitarios. La *nueva* enseñanza superior fue el campo que más padeció la penuria estatal: los estudios de carácter técnico-práctico o «de aplicación» incluidos por la Ley Moyano de 1857 en la tercera enseñanza como *Enseñanzas superiores* (Ingeniero de Caminos, de Minas, de Montes, Agrónomo, Industrial, Bellas Artes, Diplomática, Notariado) y *profesionales* (Veterinaria, Profesor Mercantil, Náutica, Maestros de Obras, Aparejadores, Maestros), serían finalmente implantados en un número muy inferior al planeado.

2. LA LARGA VIDA DE LA ELITISTA UNIVERSIDAD LIBERAL (1857-1960)

2.1. La Universidad liberal

El sistema universitario existente en España hasta 1970 fue el establecido en 1845/1857 por el liberalismo. Aquella configuración tuvo pues una larga vida. Las razones de tamaña longevidad son varias. Entre ellas está la propia naturaleza del modelo educativo adoptado, que no estaba hecho para admitir cambios. Pero ninguna cuestión importante de la historia educativa puede explicarse únicamente desde el punto de vista legislativo.

Hay que comenzar por afirmar que aquellos diez establecimientos fueron más que suficientes de acuerdo con las necesidades y la marcha del país. Ciertamente, a lo largo del siglo XIX y durante la primera mitad del XX hubo en la sociedad española una corriente para la creación de centros universitarios de magnitud más que apreciable. Estas reivindicaciones, por lo general expresión de la confianza ilustrada en el impacto positivo de la expansión educativa sobre el progreso de los territorios, constituyen un fenómeno que debe manejarse con cautela. No puede por ejemplo ignorarse el nominalismo de la cuestión: no eran instituciones de ese tipo todo lo que se demandó como *universidad*. Otro aspecto a considerar es la continuidad del fenómeno en el tiempo. Dado el carácter de las reivindicaciones, que fueron en casi todos los casos secuenciales y se plantearon en contextos muy diferentes entre sí, no es riguroso unir aquellas peticiones con las Universidades actuales. Habría que atender asimismo al respaldo social: casi siempre se trató de iniciativas de elementos de la elite intelectual local. La ausencia de Universidad fue una preocupación sentida normalmente por un puñado de profesores, escritores y científicos. Finalmente está el componente retórico de muchas peticiones, expresiones voluntaristas carentes de los recursos necesarios. Como señaló el Decreto del 4 de agosto de 1842 que convirtió las Universidades de Oñate y Vitoria en Institutos, si se hubiera

Los estudios de carácter técnico-práctico o de «aplicación» (ingenierías) y los profesionales (veterinaria, aparejadores, náutica, maestros...) fueron los más perjudicados por la penuria estatal y las limitaciones financieras

El sistema universitario existente hasta 1970 fue establecido entre 1845 y 1857 por el liberalismo

¹⁷ En la formación de la España liberal el Estado y la nación se forjaron no como contestación a otras identidades, sino como respuesta a la necesidad de convertir la compleja estructura imperial del Antiguo Régimen en una maquinaria ajustada a los territorios peninsulares. España hubo de enfrentar una querrela americana y no catalana o vasca. La resistencia e identidad alternativas a la liberal anterior a 1808 fue la defensa del Antiguo Régimen. Así se sostiene en: Fradera, J.M.: *Colonias para después de un imperio*, Barcelona, Bellaterra, 2005.

¹⁸ Así se afirma con rotundidad en: García, Carmen: *Génesis del sistema educativo liberal en España. Del Informe Quintana a la Ley Moyano (1813-1857)*, Oviedo, Universidad, 1994, pp. 39, 223.

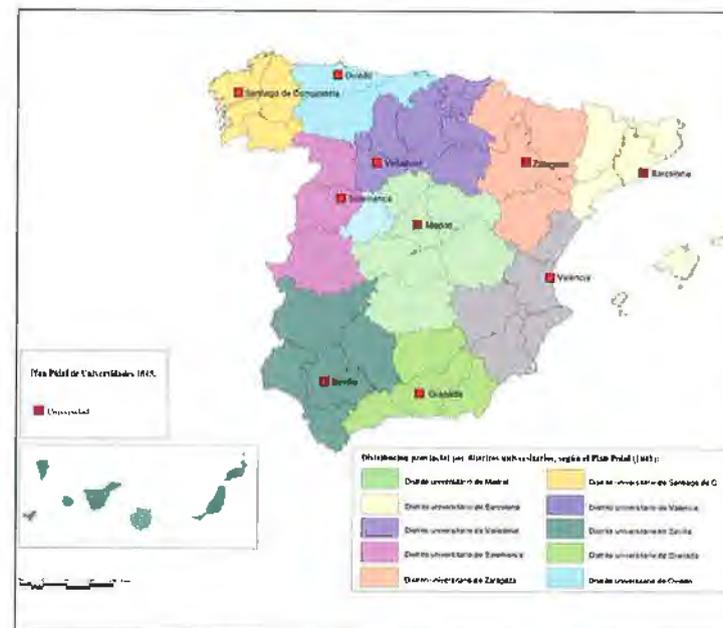
«consultado únicamente la voluntad de los naturales», «todos los pueblos de la monarquía» habrían tenido «su correspondiente universidad»¹⁹.

Las peticiones locales, por variadas y numerosas que fueren, no son reflejo de la existencia sobre el sistema universitario de la presión de una sociedad ansiosa y precisa de enseñanza superior. Aunque la demanda de estos estudios estuvo limitada por las condiciones de la oferta y la lejanía en el espacio respecto de las sedes dificultó enormemente la concurrencia, también es cierto que la recuperación de la matrícula que siguió al descenso del número de alumnos durante los primeros años de la Universidad liberal²⁰ no constituyó una avalancha que desbordara las infraestructuras existentes. Como afirmó el Decreto de 21 de octubre de 1868, los estudios «que se hacen en las Universidades» eran «poco espléndidos aún». Además, tal crecimiento no afectó por igual a todas las sedes. La baja matrícula, juntamente con las dificultades financieras del Estado, hizo que algunas Universidades de distrito, como Valladolid, conocieran el cierre de Facultades e incluso otras fueran amenazadas de supresión, como Zaragoza. Comparadas con la Universidad de Madrid, casi todas las demás fueron establecimientos de segundo orden que hasta finales del siglo XIX atravesaron tiempos muy difíciles.

La situación fue mejorando al compás de la estabilización política y el crecimiento económico posteriores a 1874, pero hay datos reveladores del reducido interés por la enseñanza universi-

¹⁹ Unas cuantas ciudades que en otro tiempo tuvieron Universidad o con ambición de tenerla aprovecharon las muchas coyunturas favorables que hubo —cambios de gobierno y régimen, anuncios de reformas— para formular demandas: en el siglo XIX se extendió la idea de que, de la misma forma que toda capital de provincia debía tener una Diputación, una Audiencia y una Comandancia, había de contar también con Universidad. Las demandas fueron más bien acciones dirigidas a corregir la postergación estatal o la sensación de agravio comparativo de algunos territorios, a incrementar el prestigio local y a hacer más fácil la formación de las clases altas lugareñas. Una petición hecha en 1852 por el consistorio burgalés argumentó la demanda apelando a evitar que «los pueblos del Cantábrico» debieran mandar a sus hijos «a otra capital de mayor distancia con menoscabo de sus intereses, con falta de relación y comunicaciones, olvidando tal vez que las condiciones de clima cálido, el cambio repentino de alimentos, puedan ejercer un influjo pernicioso sobre el alumno que desde su niñez está acostumbrado a vivir bajo la atmósfera de un temperamento más frío y húmedo». En: Castillejo Ibáñez, Félix: «La enseñanza en Burgos en la época contemporánea», en C. Ibáñez Pérez (coord.), *La Universidad de Burgos. Historia de un largo camino*, Burgos, Universidad de Burgos/CajaCirculo, 2004, p. 199.

²⁰ El número de los estudiantes de Jurisprudencia, unos 6.000 en 1842, se redujo hasta las 3420 del curso 1851-1852. Los 2304 matriculados en Medicina en 1845-1846 se redujeron a 1463 en 1851-1852. En: Gil de Zárate, *De la Instrucción...* III, 150, 191-192, 232-233, 239, 251.



Mapa 4. El mapa de universidades según el Plan Pidal (1845)

Fuente: Elaboración propia



Mapa 5. Los distritos universitarios según la Ley Moyano (1857)

Fuente: Elaboración propia

taria más allá de que siguiera destinada a las mejores rentas. En la década de 1875-1885 sólo un 9% de los alumnos matriculados en la enseñanza secundaria del distrito universitario más concurrido, el de Madrid, accedieron a la Universidad. Todavía en 1900 la Universidad española producía en su conjunto algo menos de 2.000 licenciados y 166 doctores. Descontado el discontinuo afán de varias capitales de provincia por incrementar sus dotaciones siguiendo la lógica caciquil de la política de la época, cabe afirmar que no hubo un verdadero interés social en un ámbito que siguió orientado a usos y nichos profesionales muy concretos. Las clases medias urbanas, el único sector del país que planteó entonces una demanda educativa sostenida al ver la educación como elemento clave para mejorar su posición social, puso sus ojos en la enseñanza media y en los estudios *especiales*.

Como ya se señaló, diferentes elementos constitutivos del sistema universitario liberal facilitaron la longevidad del esquema territorial establecido en 1845. Uno fue el monopolio estatal, es decir, la imposibilidad legal de que los particulares pudieran fundar libremente Universidades y Facultades, libertad que sólo se pudo ejercitar entre 1868 y 1874 y que fue muy limitadamente contemplada durante la Restauración. Otro aspecto fue el carácter minoritario de la enseñanza secundaria, que, pese a las reformas experimentadas con vistas a su difusión social, no consiguió extenderse suficientemente sobre todo por las dificultades financieras de los poderes públicos y funcionó de hecho como estudios previos a la entrada en la Universidad. La enseñanza secundaria mantuvo una configuración tradicional y captó a un reducido número de alumnos en relación con la población potencialmente escolarizable. Se trató de unos estudios que, como denunciaría la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.) todavía en 1919, se caracterizaron por «acercarse mucho más en su estructura al tipo universitario que al primario» y no operaron como una extensión hacia arriba de la escuela²¹. Por su parte, el mal comportamiento de la instrucción elemental durante la segunda mitad del ochocientos —el analfabetismo se acercaba al 60% en 1897— hizo que tampoco desde la base del sistema se trasladara hacia arriba un empuje que exigiera acrecentar el número de establecimientos. Ese panorama de expansión limitada de la en-

señanza primaria y avance exiguo en la secundaria se mantuvo durante el primer tercio del siglo xx.

La explicación del fenómeno sería con todo incompleta si no se tuviera en cuenta que los aspectos anteriores se combinaron con la citada falta en la sociedad española de un gran interés por la enseñanza universitaria, reflejada por ejemplo en el escaso número de instituciones de ese tipo en su momento fundadas al amparo de la libertad de creación de centros. Buenos conocedores de aquella Universidad como Alberto Jiménez Fraud o Enrique Lafuente Ferrari señalaron en su momento que la sociedad de la época liberal mostró incluso indiferencia por una institución que no estuvo en la primera línea de los programas educativos. Para llevar a cabo las funciones asignadas no eran necesarias más Universidades. Como ha afirmado Celso Almuíña, aquel modelo se mantuvo largo tiempo porque cumplió los fines que se le asignaron y fue suficiente teniendo en cuenta el estado socioeconómico y cultural del país²².

La Universidad liberal resultó de una reforma que introdujo orden y claridad y dio paso a una enseñanza superior más eficiente y funcional. Se trató de un cambio que prosperó por las mejoras que introdujo, que salvaron a una institución agonizante, y con el que la enseñanza universitaria conoció una recomposición. No obstante, la muda distó de acercarse al «saludable designio transformador de la primera hora». La acción más eficaz del cambio liberal fue el «arrasamiento del pasado». No ocurrió lo mismo con el despliegue del proyecto, del que emergió un sistema con grandes lacras. Su puesta en práctica causó «la tosca y deficiente evolución del modelo educativo universitario contemporáneo en España»²³.

El nuevo sistema universitario quedó fijado bajo la impronta del muy conservador liberalismo moderado, más preocupado en la eficacia administrativa que en impulsar la mejora científica y la introducción de nuevos saberes. Los moderados, que moldearon la institución universitaria de acuerdo con los intereses del oligárquico sistema isabelino, configuraron una Universidad fuertemente burocrática centrada en formar elites y en transmitir la ideología del poder establecido. Entre los varios defectos de este régimen universitario estuvieron las imperfecciones de la

En 1900 la universidad española producía en su conjunto algo menos de 2.000 licenciados y 166 doctores. Las clases medias urbanas se orientaron hacia la enseñanza media y los estudios especiales

²¹ «Informe presentado a la Comisión del Consejo de Instrucción Pública por la Institución Libre de Enseñanza», Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, XLII (1919), pp. 97-105.

²² Lafuente Ferrari, Enrique: «Los antecedentes de la Universidad española del siglo xx», en *La Universidad*, Madrid, Ciencia Nueva, 1969, p. 58; Almuíña Fernández, Celso: «Introducción: La Universidad de Valladolid dentro del marco de la universidad española contemporánea», *Historia de la Universidad de Valladolid*, II, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1989, p. 369.

²³ Hernández Sandoica, Elona y Peset, José Luis: *Universidad. Poder académico y cambio social* (Alcalá de Henares 1508-Madrid 1874), Madrid, Consejo de Universidades, 1990, pp. 139.



Hacia la secularización y liberalización de la enseñanza superior

distribución territorial y las desigualdades entre las Universidades de «distrito». La distribución geográfica y poblacional de las Universidades incorporaba apreciables desequilibrios. Aunque hubo una voluntad no del todo fracasada de que las Universidades estuvieran «colocadas en toda la extensión de la Península», el mapa universitario presentó la anomalía señalada de la inexistencia de establecimientos en varios de los antiguos reinos o territorios del país: Extremadura, Murcia, Navarra, País Vasco y los dos archipiélagos. Ciertamente, esta relegación afectó a las regiones más pequeñas y, salvo en el caso de las norteñas, a las menos pobladas. Pero, bajo la distribución finalmente establecida hubo, en primer lugar, áreas del país muy alejadas de sus sedes universitarias. En segundo, *regiones* incluidas en distritos de gran tamaño encabezados por capitales de otras regiones más poderosas, e incluso repartidas en distritos diferentes, como fue el caso de Extremadura. Asimismo, se atribuyó la cabecera de distritos a ciudades con menor población, riqueza y actividad cultural que otras indotadas, fenómeno que se acentuaría con el tiempo. Había pues motivos para la revisión del mapa universitario del liberalismo y, con mayor o menor justificación, fuerza e insistencia, casi todos los territorios postergados intentarían corregir o poner fin a aquella situación. De tales empeños, como los acometidos para crear la Universidad Vasco Navarra por la Diputación de Navarra en 1866 y por la Diputación Foral de Vizcaya en 1886, vendrían las principales demandas de creación de Universidades y las modificaciones que conocería aquel mapa.

A lo geográfico habría que añadir lo poblacional. Según la definitiva distribución provincial por distritos establecida por la Ley Moyano, en el ámbito de la Universidad de Madrid fueron dispuestas, además de la propia, las provincias de Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara, Segovia y Toledo. De acuerdo con la población oficial de las provincias respectivas utilizada para el reparto de escaños en la Ley Electoral de 1845, a aquel distrito le correspondió el 11'94% del total nacional; a la de Barcelona, las actuales provincias catalanas más las Islas Baleares, lo que suponía el 10'45% del censo; a Granada, Jaén, Málaga y Almería, el 9'95%; a Sevilla, Córdoba, Cádiz, Huelva, Badajoz y las Islas Canarias, el 13'62%; a Valencia, las del actual País Valenciano más Albacete y Murcia, el 11'77%; a Zaragoza, las provincias aragonesas más Navarra, Soria y Logroño, el 10'03; a Valladolid, Burgos, Palencia, Santander y las provincias vascas, el 8'03%; a Salamanca, Zamora, Ávila y Cáceres, el 6,01%; a Santiago de Compostela, las provincias gallegas, que computaban el 12'01%; a Oviedo, Oviedo y León, con un 5'77%. Es evidente que de

aquel reparto resultó que hubiera entidades —Oviedo, Salamanca— con un ámbito propio muy reducido y obras sobredimensionadas —Sevilla—. A lo anterior se sumó la distribución de alumnos y centros. En el curso 1900/1901, de los poco más de 8.000 estudiantes presenciales de la Universidad española, 4800 estaban matriculados en Madrid y 400 en Oviedo, el más minúsculo de los «establecimientos segundones».

Esta desigualdad se daba también en los estudios ofertados. Madrid era la única institución que contaba con todas las Facultades y estudios completos, y Barcelona la única Universidad de distrito con todas las Facultades. Las siguientes con mejor oferta eran Granada y Zaragoza, con cuatro centros. Venían a continuación Santiago y Sevilla; detrás, con dos, Valencia, Valladolid y Salamanca. Oviedo sólo disponía de estudios completos de Derecho. El mapa universitario presentaba una jerarquía de entidades por el abanico de centros y por la importancia numérica de su cuerpo profesoral y de la población estudiantil, que determinaba la existencia, por debajo de Madrid, de un grupo de grandes Universidades de distrito —Sevilla, Barcelona, Valencia, Santiago—, de otro de pequeñas —Granada, Valladolid, Zaragoza— y de un último de muy pequeñas —Oviedo, Salamanca—. La uniformidad y la racionalización que inspiraron la reordenación liberal presentó en la realidad por tanto considerables anomalías.

2.2. El Sexenio democrático (1868-1874)

Esta Universidad conoció pronto movimientos de contestación y reforma inclinados a un cambio de modelo que permitiera superar las deficiencias de la configuración isabelina, sobre todo el desinterés científico. Siendo su propósito erigir una Universidad cercana al patrón anglosajón, sólo en un caso los críticos con la Universidad liberal contemplarían la apertura de nuevos establecimientos. Fue el impulsado desde finales de los años cincuenta por los catedráticos demócratas y krausistas, promotores de una movilización cuya bandera de enganche fue una total secularización y una liberalización de la enseñanza superior.

Krausistas y demócratas tuvieron la oportunidad de acometer esta reforma tras la Revolución que en 1868 dio inicio al Sexenio Democrático. Entonces impulsaron un programa de expansión educativa a todos los niveles. Que la instrucción fuera tan extensa como las circunstancias lo permitieran pa-

En el Sexenio se hizo evidente que, sin el apoyo del Estado, ninguna universidad consiguió consolidarse en la atrasada sociedad española de la época liberal

saba para ellos por hacer «cuanto mayor sea el número de los que enseñen», según el texto del Decreto del 21 de octubre de 1868, medida que, junto con la de rango análogo del día 25 del mismo mes también firmada por Manuel Ruiz Zorrilla, estableció la plena libertad de creación de centros, incluida la de «Universidades de provincia», por parte de Ayuntamientos y Diputaciones y de instancias particulares. Los sesentayochistas legalizaron la fundación de *universidades libres* con el Decreto de 14 de enero de 1869, que asimismo autorizó a todos los establecimientos a otorgar el título de doctor²⁴.

A estos cambios legislativos le siguió una expansión universitaria, consistente tanto en la apertura de Facultades en los distritos ya existentes, como de nuevas Universidades. No obstante, no tuvo lugar la propagación universitaria anhelada. Las iniciativas de la sociedad civil fueron de corto calibre y vida frágil. Los propios krausistas renunciaron a fundar Universidades en parte ante lo innecesario de hacerlo dada la gran presencia que el grupo tuvo en la Universidad oficial. Por el contrario, el catolicismo promovió varias iniciativas universitarias: unas vinculadas a proyectos que combinaban el apoyo político al tradicionalismo con expectativas regionales, como la *Universidad Católica Vizcaína* planteada en 1870 por la Diputación de Vizcaya; otras, a iniciativas estrictamente confesionales, como la de la Asociación de Católicos de España, que fundó en 1870 los Estudios de la Asociación, con Facultades de Derecho y Filosofía y Letras. Tras conocer grandes dificultades económicas, pues no se encontró la colaboración necesaria, fueron disueltos en 1875 al esperarse que con la Restauración se retornara al orden previo a la Revolución de 1868, decisión de impensadas consecuencias negativas para el futuro de las Universidades católicas²⁵.

Las administraciones periféricas se mostraron más activas. Sin duda, el Sexenio fue un buen momento para las aspiraciones de los territorios que querían poner fin a su postergación y a las ciudades que buscaban mejorar sus dotaciones y servicios. Varios Ayuntamientos y Diputaciones crearon entonces Universidades y establecimientos de tercera enseñanza. En cual-

quier caso, sus esfuerzos no cuajaron en instituciones de gran valor académico o de larga vida. Durante el Sexenio fueron creadas varias Facultades y cinco Universidades casi siempre a iniciativa de las fuerzas progresistas en colaboración con la intelectualidad local. Lo primero ocurrió, por ejemplo, en La Laguna, donde en diciembre de 1868 el gobierno autorizó una Facultad de Derecho siguiendo las peticiones isleñas, o en Cádiz, donde en 1871 comenzó a funcionar una Facultad Libre de Farmacia y una Facultad Libre de Derecho en 1873. Las Universidades de nueva creación fueron las de Murcia, Cáceres y Vitoria —estas comenzaron su actividad en el otoño de 1869— y las Córdoba y Gerona, fundadas un año después.

Las experiencias cacereña y murciana son muy reveladoras de la precipitación y la falta de previsión con que fueron planteadas aquellas empresas. La Diputación de Cáceres, aquejada como todas de una crónica precariedad financiera, acordó establecer una Universidad sólo veinte días antes de empezar las clases. Resultado de la *vanidad provinciana* fue que la institución constó de una sola Facultad de las tres inicialmente propuestas, la de Derecho, y que este centro fue cerrado antes de terminar su segundo curso para concentrar los recursos educativos provinciales en el Instituto. Igualmente, la Universidad Libre de Murcia arrancó con estudios sólo completos de Derecho, conoció grandes problemas económicos, no consiguió atraer a un número de alumnos y fue cerrada en 1874²⁶. En el Sexenio se hizo evidente que, sin el apoyo del Estado, ninguna Universidad consiguió consolidarse en la atrasada sociedad española de la época liberal. Algo que reconocerían las propias fuerzas sesentayochistas, que primero redujeron la autonomía funcional de los establecimientos libres, y después, por el decreto de 29 de julio de 1874, emitieron una normativa rectificadora regularizando el ejercicio de la libertad de enseñanza en unos términos que suponían reestatalizar la enseñanza libre financiada con fondos públicos, finalmente prohibida el 10 de septiembre de ese año.

²⁴ Se analiza la legislación educativa del Sexenio en lo relativo a la libertad de creación de centros en: Aranda Doncel, Juan: *La Universidad libre de Córdoba (1870-1874)*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1974, pp. 27-32.

²⁵ Álvarez de Morales, Antonio: «Origen y desarrollo de las Universidades católicas en España», en *Estudios de Historia de la Universidad española*, Madrid, 1993, pp. 314-316.

²⁶ Domínguez Rodríguez, E.: *La Universidad de Extremadura: sus antecedentes históricos en el siglo XIX*, Cáceres, Universidad de Extremadura, 1987, pp. 40 y ss.; Valenciano Goya, Luis: *El rector Louslau y la Universidad de Murcia*, Murcia, Academia Alfonso X el Sabio, 1979, pp. 28-29.

El enfrentamiento entre conservadores y liberales tuvo un efecto paralizador sobre la geografía universitaria

2.3. La Restauración (1875-1898)

Tras el restablecimiento en diciembre de 1874 de la monarquía constitucional, el nuevo régimen, regido inicialmente por una alianza de grupos conservadores, derogó casi toda la legislación y la obra educativa de aquella etapa democrática y trajo consigo un retorno al mapa y al sistema universitario liberal. En el período que entonces arrancaba no sólo se restableció la napoleónica y pétreo Universidad previa a 1868. Asimismo, en el nuevo contexto, en el que el devenir de la educación estaría determinado por un tenso enfrentamiento entre quienes pretendían ajustarla a las exigencias doctrinales de la iglesia católica —los conservadores— y quienes la vieron como una pieza fundamental al servicio de la modernización del país —el partido liberal del nuevo régimen y las fuerzas situadas a su izquierda—, la mayor parte de las fuerzas que habían respaldado el Sexenio llevarían a cabo una inflexión estatalista en sus planteamientos educativos y harían una clara apuesta por el poder público para frenar la ofensiva clerical en el campo de la enseñanza, acometida sobre la base de la libertad educativa. Aquella orientación tendría un impacto paralizador sobre la geografía universitaria. En la Universidad apenas se notó el artículo 12 de la Constitución de 1876, que reconoció la capacidad de «todo español» de «fundar y sostener establecimientos de instrucción o de educación, con arreglo a las leyes», reservando al Estado la expedición de títulos. La expansión universitaria no figuró entre las preocupaciones del último cuarto del siglo XIX. Los afanes educativos se centraron en la escuela. Y dentro del ámbito universitario los grandes debates reflejaron la pugna entre concepciones más tradicionalistas o más científicas de las carreras y tuvieron como cuestión central la libertad de cátedra.

Mientras el frente progresista rechazaba todo cuanto pudiera ir en detrimento de la enseñanza oficial en su pugna contra el bloque confesional, quienes hicieron uso de la libertad reconocida por la Constitución para crear Universidades fueron ciertos elementos y grupos confesionales que participaron

de una ofensiva clerical en el campo de la enseñanza favorecida por el conservadurismo gubernamental. Si bien el avance católico fue espectacular en la educación secundaria, la creación de establecimientos de enseñanza superior apenas se concretó tanto por la fragilidad de las propuestas, como por el empeño *sensu contrario* del Partido Liberal. Diferentes personajes y sectores de orientación reaccionaria —la revista *La Defensa de la Sociedad*, la Unión Católica, el profesor Gumersindo Laverde— proyectaron desde 1875 la creación de una Universidad Católica en Madrid. Sus zigzagueantes iniciativas padecieron de la falta de unidad del catolicismo español —la Iglesia oficial apostó inicialmente por las Universidades Pontificias, como la de Comillas, fundada en 1881—, pero fue la oposición del Partido Liberal lo que frustró en 1885 el proyecto patrocinado por la Unión Católica aduciendo la contradicción de querer nominar como católica a una Universidad en un país confesional con establecimientos universitarios sostenidos por el Estado. Otro gobierno liberal anularía en 1902 la orden emitida por Cánovas en 1895 confiriendo efectos civiles a los títulos expedidos por las Facultades de Derecho del Sacromonte (Granada) y de Filosofía y Letras de Oñate, centros católicos a cuyos alumnos se les impuso acudir a exámenes oficiales. Como consecuencia de aquella medida la Facultad vascongada cerró inmediatamente²⁷.

El régimen restauracionista dio al país una estabilidad sin precedentes. De ella participó la Universidad, que conoció una recuperación en el último cuarto del siglo XIX constatada en el levantamiento de nuevas infraestructuras, en la estabilización del profesorado, en el incremento del alumnado, en la apertura de Facultades, en la toma de contacto con las corrientes científicas más avanzadas... La mejora produjo en todo caso la consolidación y el remozamiento del modelo universitario liberal. Al igual que la sociedad del momento, aquel régimen no tuvo mucho interés en la Universidad. El proyecto de bases educativas presentado por el Conde de Toreno en diciembre de 1876 dedicó muy poca atención a la tercera enseñanza, dentro de la cual la universitaria ni siquiera fue definida. Y el Decreto del 18 de agosto de 1885 de

²⁷ De la política universitaria conservadora favorable a las iniciativas católicas formó parte una propuesta de 1897, nunca aprobada, de conceder total autonomía al Colegio de Estudios Superiores Reina María Cristina de El Escorial, establecimiento creado en diciembre de 1892 por la orden agustiniana en respuesta «a reiteradas excitaciones de muchas familias que anhelan su planteamiento a fin de separar a sus hijos de los focos de corrupción en que, por desgracia, se hallan enclavadas las Universidades oficiales». También en esta etapa tuvo lugar en Bilbao, en 1883, la fundación de la Sociedad Anónima La Enseñanza Católica, creada por trece prohombres vizcaínos para acometer el establecimiento de un Centro de Estudios Superiores —comenzó a funcionar en 1886 con títulos no oficiales de Filosofía, Derecho y el Preparatorio de carreras especiales— que con los años se convirtió en la actual Universidad de Deusto.

otro ministro canovista, Pidal, estableciendo las reglas para la creación y el funcionamiento de establecimientos libres, para lo relativo a las Universidades remitió a futuras disposiciones especiales, a diferencia de escuelas e institutos. Por su parte, los liberales se contentaron con llevar a cabo una gestión más eficiente y moderna del sistema establecido y una apertura respecto de la reaccionaria configuración de la instrucción establecida por los conservadores en 1875-1876. El último cuarto del siglo XIX fue una etapa de recuperación de la enseñanza universitaria por el Estado, que desestimó crear nuevas establecimientos como los solicitados en 1886 por la Diputación vizcaína —ésta replanteó el viejo proyecto de la Universidad Vasco-Navarra— o en diciembre de 1887 por la de Canarias —se pidió una Facultad de Derecho—. Mientras los gobernantes se conducían de esa manera, las fuerzas más críticas con el statu quo propugnaban la modernización de aquella instancia educativa. No habiendo tenido lugar la renovación que parecía necesaria, la Universidad llegó a finales del XIX en un estado de gran carencia respecto de las urgencias científicas y culturales del país.

2.4. La época del regeneracionismo (1898-1936)

La dinámica acción/reacción en la que se vio la educación española desde 1875 no se tradujo en un balance favorable a los cambios hasta después de la traumática experiencia de la derrota y la pérdida colonial de 1898. El *Desastre* llevó a que las fuerzas de la Restauración acometiesen una revisión y se sumaran al clima regeneracionista asumiendo buena parte de aquel discurso crítico que tantas esperanzas ponía en la educación para redimir al país; una inclinación materializada de inmediato con la creación en 1900 del Ministerio de Instrucción Pública.

En aquellas circunstancias parecía abrirse también una nueva etapa para la Universidad española, pero, no obstante el dinamismo que conoció el orbe educativo, el espíritu reformador repercutió tímidamente en el campo universitario. Aunque al

Desastre le acompañó un cuestionamiento como nunca antes del modelo liberal de Universidad y a raíz suya se buscó introducir en ese sector cambios acordes con las transformaciones promovidas por los sectores intelectualmente más inquietos del país, en el campo universitario acabarían primando los elementos inerciales frente a los de innovación. La Universidad conoció entonces grandes innovaciones como el envío de becados al extranjero, el impulso a la actividad investigadora y la reforma de los planes de estudio y de las principales titulaciones, pero ni mucho menos un vuelco de su situación²⁸.

Este desenvolvimiento obedeció, por un lado, a la conducta de la demanda educativa: la escolarización avanzó notablemente y también la urbanización de la sociedad, la renta de las familias y el número de los estudiantes de enseñanza media, pero este nivel, auténtica *cantera* de la Universidad, no conoció la mutación precisa. Aunque la matrícula universitaria creció notablemente a partir de 1910 —pasó de 16.000 a 35.717 en 1931— la ansiada transformación democratizante de la enseñanza secundaria no llegó a materializarse —por desacuerdos políticos y por la obsesión credencialista de la clase media— y siguió siendo cursada por el reducido grupo social que aspiraba a realizar estudios superiores. Asimismo, ningún régimen o gobierno del período realizó cambios profundos en estos últimos. Fue así en gran medida a causa de la escasez de medios económicos para instrucción pública —aunque creció, la cantidad destinada a educación en el presupuesto nacional nunca superó el 10% del total—, circunstancia que obligó a establecer prioridades muy estrictas y a acometer acciones muy limitadas. Obedeció asimismo a la desatención hacia la Universidad por parte de las principales fuerzas políticas y sociales del país. Con vistas a «acelerar el desarrollo de la cultura nacional», el regeneracionismo propugnó una expansión educativa centrada en el impulso a la educación popular. Aquella corriente renovadora descartó expandir la Universidad al considerar que el énfasis debía ponerse en la base del sistema²⁹.

Aunque la Universidad no fue ignorada por los regeneracionistas, quienes le atribuyeron una función destacada

La universidad llegó a finales del siglo XIX a un estado de gran carencia respecto a las urgencias científicas y culturales del país

En 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública

El número de universitarios pasó de 16.000 en 1910 a 35.000 en 1931. Tan sólo el 10% del presupuesto del nuevo Ministerio se dedicaba a la educación universitaria

²⁸ Delgado, Buenaventura: «La generación del 98 y la Universidad española», en Rodríguez-San Pedro Bezares, José Luis, (ed.), *Las Universidades hispánicas de la Monarquía de los Austrias al centralismo liberal. II. Siglos XVIII y XIX*, Salamanca, Universidad, 2000, pp. 139-156.

²⁹ Vega G1, I.: «Regeneracionismo social y Universidad en España», en Rodríguez-San Pedro Bezares, José Luis, (ed.), *Las Universidades hispánicas de la Monarquía de los Austrias al centralismo liberal. II. Siglos XVIII y XIX*, Salamanca, Universidad, 2000, p. 386.

A lo largo de la etapa republicana tampoco se contempló la expansión de la universidad, por el contrario se consideraba excesivo el número de universitarios y se apuntaba «el problema del titulado sin acomodo»

para que el país recuperara la senda del avance —elevar el nivel cultural general estando al día del mundo moderno— e insistieron con energía en la necesidad de vivificarla, ocupó siempre un papel más que secundario dentro de la panoplia de actuaciones y no se consideró su crecimiento. Lo que propugnaron fue una europeización y la ruptura con el modelo napoleónico en términos orgánicos, no geográficos. El movimiento regenerador apostó por forjar una Universidad que se volcara al «desenvolvimiento científico» y acercara al país a Europa. Con el fin de que pudiera promover la regeneración nacional se propugnó su modernización, abogándose por una renovación intelectual, pedagógica y programática por medio sobre todo de la toina de contacto con los principales centros europeos del saber³⁰.

De esa modernización formó parte la descentralización administrativa. Los regeneracionistas cifraron la dinamización de la Universidad en la autonomía universitaria, propuesta finalmente convertida en ley por el conservador César Silió. Sin duda, la reforma universitaria de mayor magnitud del período fue la autonomía establecida por el decreto de 21 de mayo de 1919. Aquella normativa, que concedió a las Universidades personalidad jurídica y la potestad de dotarse de estatutos propios, conoció sin embargo poco más de un año de aplicación a causa de haber sido promulgada sin consenso político y sin la participación del mundo universitario, insatisfecho con una norma que se limitaba a una descentralización funcional. Diversas medidas de la Dictadura de Primo de Rivera —sendos decretos de 9 de junio y 25 de agosto de 1924— otorgaron personalidad jurídica a las Universidades, pero aquella nueva iniciativa se frustró tras la retirada por otras razones del decreto de reforma universitaria de 19 de mayo de 1928. La anhelada autonomía no cuajó por tanto en la Universidad española.

También fracasaron los intentos de cambio de la II República. Aquél régimen no se olvidó de los niveles educativos medio y superior, pero en ellos buscó sobre todo la mejora de la calidad formativa y la introducción de la innovación pedagógica. Respecto de la Universidad, auspició una institución nueva fruto de la materialización del proyecto democratizante

de la «escuela unificada» —una instrucción pública articulada sobre «la continuidad completa desde la escuela hasta la Universidad» como forma de lograr el «acceso del pueblo a todos los grados de la enseñanza», en palabras de Manuel Azaña—, proyecto cuya realización inició con la renovación de la enseñanza primaria y continuó en los niveles siguientes con diversas medidas. En el universitario, cabe destacar el proyecto de Ley de Bases de Reforma Universitaria de 14 de marzo de 1933, que no llegó a convertirse en ley, pero que reflejaba el afán superador de la Universidad ochocentista: incluía un intento de facilitar el ingreso de los alumnos desde el bachillerato y se quería pasar a una institución dedicada a difundir la cultura moderna, formar a los profesionales requeridos por la sociedad y practicar la investigación. En cualquier caso, el orbe republicano tampoco contempló la expansión de la Universidad. Al contrario: en el preámbulo del proyecto de 1933 se consideraba que España tenía un número tan excesivo de estudiantes universitarios que podía conocer gravemente «el problema del titulado sin acomodo»³¹.



Mapa 6. Mapa universitario español al término del reinado de Alfonso XIII (1931)

Fuente: Elaboración propia

³⁰ Entre los elementos del programa de reformas de Joaquín Costa, el catedrático oscense llamó en el mensaje de 13 de noviembre de 1898 a «crear Colegios españoles, al estilo de Bolonia, en los principales centros científicos de Europa, para otras tantas colonias de estudiantes y profesores, a fin de crear en breve tiempo una generación de jóvenes imbuidos en el pensamiento y las prácticas de las naciones prósperas para la investigación científica, para la enseñanza...» lo mismo propuso en su mensaje a la Asamblea Nacional de Productores de febrero de 1899 en Zaragoza, reproducido en: La Educación en España. Textos y documentos. III, Madrid, 1979, p. 24.

³¹ Puellas Benítez, Manuel: Educación e ideología en la España contemporánea, Madrid, Tecnos, 1999, pp. 282-285.

En suma, durante el primer tercio del siglo xx se quiso reformar la universidad española, pero ese afán consistió no en que hubiera más Universidad, sino en transformarla en una nueva sobre todo en cuanto a la misión que cumplía. La Universidad española conoció entonces una expansión espacial en la dimensión material —hubo un incremento de las instalaciones, servicios y titulaciones al calor del impulso científico y modernizador—, no en la territorial. Lo que se pretendió fue disponerla como la cúspide desde la que impulsar un proceso de fertilización cultural de la sociedad de acuerdo con una concepción elitista del proceso de elaboración del conocimiento. Aquel nuevo molde no comportaba romper con la consideración de los estudios universitarios como el nivel educativo propio de «las capacidades superiores», según palabras del Silio de la ley de 1919. La Universidad regeneracionista siguió correspondiendo a un patrón *liberal*: no dejaba de ser un ámbito para la formación de minorías rectoras, fraguadas, eso sí, según criterios meritocráticos³².

Los regeneracionistas —liberales, autoritarios, demócratas— descartaron como política universitaria un incremento del número de establecimientos que no obstante se produjo ante las crecientes aspiraciones sociales en todos los niveles educativos, aspiraciones que emergieron al compás de la modernización del país y en comunión con algunos elementos del discurso regeneracionista, como era el impulso a la instrucción como requisito del avance material. Aunque en aquel período no hubo una demanda general ni masiva de educación, en aquel ambiente de crecimiento económico y modernización reaparecieron y se redoblaron muchas de las viejas peticiones de creación de Universidades vinculadas a los *vacíos regionales* del mapa liberal; asimismo, la apertura de Facultades o de establecimientos universitarios comenzó a estar en la agenda de urbes prósperas con ambiciones alimentadas por su avance socioeconómico y científico-cultural. Las aspiraciones periféricas reemergieron también ante la mayor disposición del poder político a modernizar el país

y mejorar la educación. No obstante, en materia universitaria los gobernantes de la monarquía de Alfonso XIII (1902-1923) solamente aceptaron, y bajo presión, subsanar alguna deficiencia de la cartografía liberal. Todos los ministerios del período se mostraron contrarios tanto al sistema de establecimientos regionales, como a las expectativas localistas de urbes como el eferescente Santander de los años veinte y treinta, impulsadas por diferentes elementos de la intelectualidad local³³.

Algunos de los viejos proyectos de base regional no llegaron nunca a ser considerados por los gobernantes. Así le ocurrió al movimiento *Pro Universidad Vasca*. Con el lema señalado, la Sociedad de Estudios Vascos impulsó entre 1918 y 1923 una movilización que cuajó tanto en la preparación de unos Estatutos, como en unas Bases y una Memoria remitidas en 1923 a las Diputaciones vascongadas y al gobierno nacional. Tras enmudecer el movimiento ese año al proclamarse la dictadura de Primo de Rivera, el 1 de diciembre de 1936 el gobierno autónomo vasco inauguró la fugaz Universidad Vasca, extinguida con la toma de Bilbao por las tropas franquistas en 1937. El mismo resultado cosechó el movimiento extremeño, vinculado al desarrollo de una movilización regionalista similar a los de otras zonas de la España del momento dentro de la cual en 1918 se incluyó la solicitud de un centro de enseñanza superior. La campaña desarrollada en 1926 con amplio respaldo en las fuerzas vivas locales, se consumió en pocas semanas pese a que tuvo una difusión extra regional³⁴.

Caso muy distinto fue el de Canarias y Murcia. En diciembre de 1914 se discutieron en el Congreso de los Diputados sendas peticiones para la creación de Universidades. Con motivo de la aprobación de los Presupuestos Generales, y ante el reconocimiento por los dos partidos dinásticos, conservadores y liberales, de la conveniencia de subsanar algunas deficiencias territoriales en el campo educativo, así como su disposición reformista en materia administrativa —accp-

³² Quien mejor ejemplifica esa concepción modernizadora opuesta a la vulgarización que supuestamente derivaría de la masificación, y por tanto partidaria del elitismo en la creación de productos culturales, intelectuales y científicos, es José Ortega y Gasset, quien recogió sus ideas al respecto en: *Misión de la Universidad: sobre la reforma universitaria*, Madrid, Revista de Occidente, 1930.

³³ Gómez Ochoa, Fidel y Hoyo Aparicio, Andrés: *Universidad y Sociedad. Cinco años de la Universidad de Cantabria*, Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1987, pp. 235-238.

³⁴ Sánchez Marrojo, F.: «Antecedentes históricos de los estudios universitarios en Extremadura», en *15 años de la Universidad de Extremadura, 1973-1987*, s.l., Universidad de Extremadura, 1990, pp. 27-34.



taron una cierta descentralización política de acuerdo con la cual en junio de 1912 se había establecido un régimen administrativo especial para las islas Canarias—, parecían abrirse resquicios para viejas aspiraciones universitarias como las canarias y las murcianas. De acuerdo con unas ambiciones y planteamientos de notorio carácter regional —unos querían emanciparse de la dependencia de Sevilla, los otros de la de Valencia—, fueron planteadas como parte de sendas campañas que se venían desarrollando desde tiempo antes. Aunque, al igual que los portavoces de todos los grupos parlamentarios, el ministro Gabino Bugallal se declaró «no partidario» tanto del «aumento de las Universidades en España, porque... hay actualmente más Centros universitarios de los que conviene», el gobierno mostró comprensión hacia la fundamentada petición canaria y no pudo o quiso frenar por razones políticas la de Murcia, de la que dependía la estabilidad del gabinete y que estaba apoyada en una hábil operación —la aplicación a la creación de un establecimiento universitario de unas recién recuperadas asignaciones financieras provinciales destinadas a educación— que permitía vulnerar el rechazo gubernamental a destinar a nuevos establecimientos universitarios una parte de los magros presupuestos generales. Tras la aceptación a regañadientes por el gobierno de Eduardo Dato, Murcia se convirtió en 1915 en la undécima Universidad española como cabeza de un nuevo distrito formado por la provincia homónima y Albacete. Se trató de una Universidad que, por su extensión y dotación —arrancó con una sola de Facultad, la de Derecho, y así se mantuvo mucho tiempo—, vino a engrosar el grupo de los establecimientos más pequeños. Las Islas Canarias hubieron de esperar hasta 1927. La creación de la Universidad de La Laguna se logró en el contexto de la división del archipiélago en dos provincias, Tenerife y Gran Canaria, que fueron las que quedaron bajo la jurisdicción de un distrito de características académicas y poblacionales no muy diferentes al murciano³⁵.

Aquella etapa también conoció movimientos en el ámbito de los establecimientos católicos. Al respecto hay que decir que

diversos grupos y elementos de ese signo continuaron planteando iniciativas para la creación de universidades durante el primer tercio del siglo xx. Sus esfuerzos no encontraron en la época regeneracionista el respaldo del conservadurismo dinástico. Tras poner fin en 1902 el liberalismo oficial a la política de autorizaciones del Partido Conservador, hasta 1908 no se tiene noticia de nuevos intentos confesionales: se trata de la Academia Universitaria Católica que, fundada en Madrid en torno a Acción Católica, no llegó a impartir titulaciones universitarias pese a que utilizó el nombre de Universidad desde 1914. En el seno del Centro de Estudios Superiores de Deusto, que había funcionado como establecimiento de enseñanza media, surgió en 1916 la *Universidad Comercial*, creada por la Fundación Vizcaína Aguirre bajo recomendación de la orden jesuita. El centro, nacido para «suplir las deficiencias de la formación superior científica» y «formar los jefes de empresas, los hombres de negocios, los gerentes...», impartiría un título de Licenciado en Ciencias Económicas sin valor oficial. Muy vinculado al proyecto anterior estuvo la efímera Universidad Libre establecida en Madrid (1918-1919) en el entorno del Instituto Católico de Artes e Industrias³⁶.

Hasta 1923, con la proclamación de la primera dictadura militar de la España contemporánea, no hubo un nuevo clima propicio para los propósitos universitarios católicos. El régimen de Primo de Rivera, que tomó medidas favorables a la derecha antiliberal en consonancia con su naturaleza y sus apoyos políticos, buscó favorecer a los centros universitarios católicos con el Real Decreto de 19 de mayo de 1928, que en su artículo 53 concedía efectos civiles a los estudios de los agustinos en El Escorial y de los jesuitas en Deusto —sólo se les exigía que en los exámenes estuviera presente un catedrático de Universidad— autorizándoles para poder realizar libremente los exámenes al alcanzar los veinte años de existencia. Esta medida causó un enorme revuelo y, junto con la limitación de la libertad de cátedra, fue motivo de una protesta y una agitación en las Universidades de tal magnitud que el gobierno finalmente anuló el proyecto. Se cerró así la acción confesional en

³⁵ Diario de Sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados (DSC), 17 y 18-XII-1914. La Universidad de Murcia, creada por el Real Decreto de 23 de marzo de 1915 como una autorización presupuestaria, no fue el tipo de establecimiento moderno que el gobierno aceptó establecer. Se trató una Universidad literaria más y de un distrito de vida azarosa y malísima reputación entre las demás universidades que conoció varios intentos de supresión en los años veinte. Véase: Díez de Revenga, Francisco Javier: *La Universidad de Murcia en la historia: 75 años de la IV fundación*, Murcia, Universidad, 1991, pp. 13-15. Para la Universidad de La Laguna, véase: Niño Muñoz, *Historia de la Universidad de La Laguna...*, pp. 257-263.

³⁶ Revuelta Sáez, M.ª Dolores: *La Universidad Comercial de Deusto: 75 años formando profesionales para la empresa*, Bilbao, Fundación Luis Berraola, 1992, pp. 19-21, 29-30; Gil, Eusebio (ed.): *La Universidad Pontificia de Comillas. Cien años de historia*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1993, pp. 176-177.

el campo educativo iniciada a mediados del siglo anterior, que el en sector universitario no consiguió sus objetivos.

2.5. La dictadura franquista: el primer franquismo (1939-1957)

Durante la II República la sociedad hispana comenzó a experimentar en la educación el *salto adelante* —el país, con una tasa del 44%, estaba muy cerca del tercer umbral de la alfabetización— que hubiera impelido a medio plazo a una expansión universitaria. La II República introdujo significativas modificaciones en este ámbito, como la apertura a las masas realizada por medio de la extensión universitaria, pero la práctica totalidad de sus innovaciones fueron anuladas por la dictadura del general Francisco Franco. El franquismo, que se propuso restaurar la Universidad «del siglo de las Cruzadas y las catedrales» y que, según el mismísimo dictador, realizó «un cambio profundo en la política universitaria» desde el aborrecimiento a la época precedente, sin embargo no rompió con la configuración *liberal* de la Universidad, sino que la mantuvo y reforzó, eso sí, bajo una formulación ultraconservadora decimonónica³⁷. Con la llegada de aquél régimen alentado por una clara voluntad retrógrada, la educación fue puesta al servicio del adoctrinamiento ideológico impulsado por el nuevo poder. La preocupación universitaria de aquella autocracia, expresada en el proyecto de ley de 25 de abril de 1939 y en la Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943, fue la cuestión de los «fines» de dicha enseñanza, definidos por el primer texto como el desarrollo en la juventud de «los fundamentos ideales de la Hispanidad, base de la cultura auténtica española y del sentido tradicional y católico de nuestro pensamiento imperial». El segundo dispuso en su artículo 3.º el ajuste de sus enseñanzas al dogma, la moral y las normas canónicas católicas, y reconoció a la Iglesia derechos en materia universitaria³⁸.

El franquismo estableció una enseñanza acorde con la corriente educativa reaccionaria: se implantó el formato confe-

sional que el catolicismo había demandado desde mediados del siglo XIX. Insertada en ese diseño, al que se le dio una impronta totalitaria, la Universidad conoció la materialización del proyecto casticista formulado en su momento por Marcelino Menéndez Pelayo —la creación científica dentro del marco cultural español tradicional—, orientación que no implicaba un abandono, sino una continuación, del modelo universitario napoleónico, que se acomodaba muy bien a la mentalidad de la base social y política de la dictadura y a las necesidades del nuevo régimen.

En el impacto del franquismo sobre la Universidad hubo ruptura y continuidad a la vez³⁹. El medievalizante afán restaurador de la «grande y auténtica» Universidad española del Siglo de Oro fue una proclama que se trasladó a la obligatoriedad de la formación religiosa y humanística en sentido católico y «español» en todas las carreras y al control ideológico ejercido por la Iglesia y por el régimen sobre una enseñanza superior privada de libertad de cátedra, no a la planta, la dimensión, la estructura y la funcionalidad de los estudios universitarios. Todos los franquistas, incluso los cercanos al fascismo, propugnaron que la Universidad continuara dedicándose a formar profesionales. Para el falangista *orteguiano* López Ibor, la «misión genuina» de la Universidad era «la formación de un profesional». El franquismo propugnó una suerte de educación universitaria *integral* y así lo recogió la Ley de Ordenación Universitaria, que encomendó a la Universidad española educar y formar «para la vida humana, el cultivo de la ciencia y el ejercicio de la profesión al servicio de los fines espirituales del engrandecimiento de España»⁴⁰. Otro franquista, Isidoro Martín, añadió a lo anterior que la misión de la Universidad era «educar integralmente a la juventud llamada a ocupar los puestos de la vida nacional que exigen una preparación intelectual elevada» y dar formación a «un hombre digno de ocupar un puesto directivo en la vida social». El estatalista y centralista franquismo mantuvo estructural y socialmente la concepción *liberal* de la Universidad, concretada, eso sí, en una modalidad

El franquismo no rompió con la configuración liberal de la Universidad, sino que la mantuvo y la reforzó pero bajo una formulación ultraconservadora y la puso al servicio del adoctrinamiento ideológico

³⁷ Puellas Benítez, M. de: «Evolución de la educación en España durante el franquismo», en Tiana Ferrer, A., y otros (coords.), *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*, Madrid, UNED, 2002, pp. 329 y ss.

³⁸ *Historia de la Educación en España. Textos y documentos. Tomo V. Nacional-catolicismo y Educación en la España de posguerra (I)*, Madrid, MEC, 1982, pp. 37, 48; Mayordomo Pérez, Alejandro (ed. y selec.): *Historia de la Educación en España. Textos y documentos. Tomo V. Nacional-catolicismo y Educación en la España de posguerra (I)*, Madrid, MEC, 1990, pp. 607 y ss.

³⁹ Rodríguez López, C.: *La Universidad de Madrid en el primer franquismo: ruptura y continuidad (1939-1951)*, Madrid, Dykinson/Universidad Carlos III, 2002.

⁴⁰ Nicolás, M.º Encarna: «La Universidad de los cuarenta: por una cultura unitaria y tradicional», en Carreras, J.J., y Ruiz, M.A., *La Universidad española bajo el régimen de Franco*, pp. 341-370; López Ibor, J.: *Discurso a los universitarios españoles*, Santander, Cultura Española, 1938, pp. 18-19.

Se mantuvo el mapa universitario de distrito heredado y se facilitó la expansión de las universidades privadas católicas



neoaristocrática reaccionaria⁴¹. Coherentemente con tales supuestos, aquel régimen conservó el mapa universitario heredado y facilitó una expansión de las universidades privadas católicas, que conocieron entonces un notable avance. Respecto de las Universidades públicas, el franquismo mantuvo el sistema de Universidades de distrito y el número de establecimientos existentes en 1936. Algunos de sus ideólogos no descartaron disminuir el número de Universidades. Todo quedó en no aumentarlo por ser considerado imposible.

Este despliegue universitario resultó funcional durante casi dos décadas. A ello contribuyeron tanto la negativa marcha de la economía nacional y el estancamiento del proceso de modernización social, como el resto de la regresiva legislación y de la actuación educativa de la dictadura militar, que en absoluto alentó la llegada de cohortes cada vez mayores a la enseñanza superior. En los dos niveles previos actuó en una total consonancia con la Iglesia. El giro copernicano respecto de las tradiciones krausistas, republicanas y socialistas incluyó pasar a considerar la educación como un asunto en el que la misión del Estado era subsidiaria. Esto suponía dejar la educación en manos de la Iglesia, única instancia no pública del país en condiciones de asumir la función docente. El Estado se desentendió de la educación hasta la década de los cincuenta con un efecto muy negativo en la escolarización. A la enseñanza primaria le perjudicó la escasa dedicación a la construcción de escuelas. A la enseñanza media, tanto ese desinterés como las medidas educativas, que impulsaron una elitización del bachillerato. La regulación del sector, acometida con la ley de 20 de septiembre de 1938, se centró en el bachillerato universitario, al que se trataba como la formación más decisiva para «influir en la transformación de la sociedad y en la formación intelectual y moral de las clases directoras». Además, el régimen, que cerró 38 Institutos por la Orden de 13 de septiembre de 1937 por «innecesarios a todas luces», dejó el sector en manos de la iglesia y no mostró interés alguno por potenciar una enseñanza que contaba con 113 Institutos en 1939 y con 119 en 1959.

El Estado nacido de la Guerra Civil creó en beneficio de la Iglesia condiciones de privilegio que algunos católicos aprovecharon esta vez también en el medio universitario en lo que fue el fenómeno más notable del período en la enseñanza superior. Varios grupos católicos decidieron hacer uso del reconocimiento por parte de la dictadura del derecho a implantar establecimientos de ese tipo. A las dos Universidades de ese carácter existentes al principio del período, las del Sacromonte de Granada y la de El Escorial, se sumó en primer lugar la Pontificia de Salamanca, restablecida como Universidad de la Iglesia por Pío XII en 1940. Este establecimiento obtuvo la homologación de su Facultad de Filosofía y Letras por el Decreto de 7 de septiembre de 1963 «sobre reconocimiento de efectos civiles a los estudios de Ciencias no eclesiásticas realizados en España en Universidades de la Iglesia», emitido en aplicación del Concordato de 1953 y del Convenio con la Santa Sede de 5 de abril de 1962⁴².

Tiempo después se creó la Universidad de Navarra, fundada a iniciativa del Opus Dei. Esta agrupación, que fundó inicialmente en Pamplona un centro privado bajo el nombre de Estudio General, primero consiguió en 1960 que el Papa lo erigiera en Universidad Católica y seguidamente exigió al Estado español el cumplimiento de los acuerdos concordatarios. En septiembre de 1963, siguiendo el mismo proceso, fue reconocida la Universidad de Deusto, confiriéndose efectos civiles a los estudios cursados en las Facultades de Derecho y Filosofía y Letras, que habían reanudado su actividad en 1940. Como resultado de unas y otras empresas, quedó entonces constituido un grupo de Universidades privadas notable en número en comparación con las públicas —cinco respecto de doce—, que no en volumen de alumnado⁴³.

A los centros anteriores cabría sumar, pues posteriormente se convertirían en centros reconocidos por el Estado al fusionarse en la refundada y oficialmente homologada Universidad Pontificia de Comillas (1979), el ya citado ICAI y el Instituto Católico de Alta Dirección de Empresa (ICADE), que en 1956 comenzó a impartir cursos universitarios no oficiales de

⁴¹ Marfín, Isidoro: *Concepto y misión de la Universidad*, s.l. (Madrid), s.a. (1940).

⁴² Telechea Idígoras, J.J.: «Restauración de las facultades eclesiásticas», en García y García, Antonio, (dir.): *La Universidad Pontificia de Salamanca. Sus raíces, su pasado, su futuro*, Salamanca, Universidad Pontificia, 1989, pp. 95-98.

⁴³ Para los antecedentes y el reconocimiento oficial de la Universidad de Deusto, véase: *Universidad de Deusto/Deusto Unibersitatea. Centenario Merendeurena*, Bilbao, Departamento de Publicaciones de la Universidad de Deusto, 1987, pp. 68-76, 86-89.

Economía y Derecho adscritos en 1962 a la Universidad de Madrid⁴⁴. Estas y otras iniciativas privadas estuvieron vinculadas a la satisfacción de las nuevas necesidades formativas de la emergente economía española, mal cubiertas por el catálogo de títulos oficiales. Su reconocimiento oficial obedeció al intento del régimen de dar respuesta a las nuevas demandas y ampliar la oferta universitaria ante el bajo perfil del despliegue del aparato educativo estatal.

3. AGOTAMIENTO Y LIQUIDACIÓN DEL ESQUEMA LIBERAL: EL SEGUNDO FRANQUISMO (1957-1975)

Aunque la Universidad liberal siguió legalmente viva hasta 1970, fecha en la que la Ley General de Educación (LGE) vino a poner fin a Ley Moyano de 1857, desde unos años antes había entrado en un proceso de liquidación. De la misma manera que, bajo la configuración socioeconómica y mental existente en España hasta mediados del siglo xx, el esquema liberal había mostrado su funcionalidad, en los años sesenta emergió un país nuevo con demandas propias de las sociedades desarrolladas, situación ante la cual aquel modelo mostraba contraindicaciones que hicieron clarividente la necesidad de cambios. A causa de ello fue conociendo retoques finalmente traducidos en la ruptura del mapa universitario tradicional en 1968 y en la extinción del modelo napoleónico en 1970. Roto el corset liberal, la transformación se acentuaría en los años siguientes, en los que se consumaría la transición hacia la *universidad social*, es decir, al servicio de toda la sociedad y no, como antes, de una parte de ella.

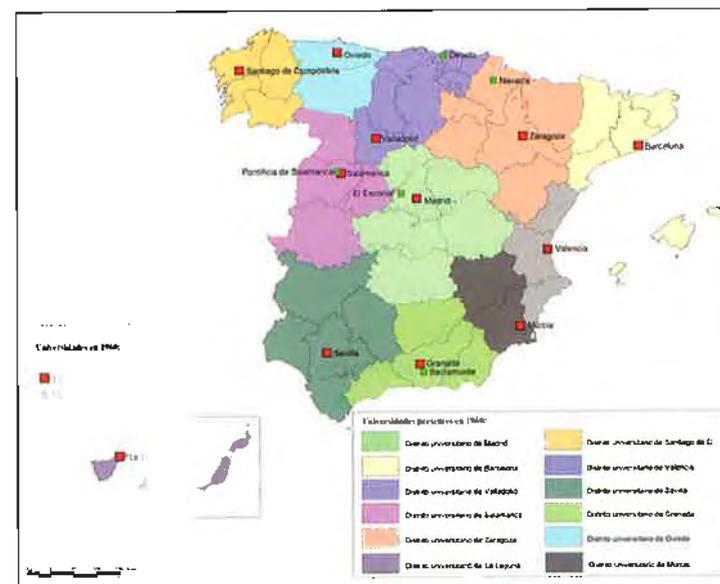
3.1. Cambio social, reforma educativa y masificación universitaria

En los años sesenta estalló en España una *crisis universitaria* manifiesta en el plano político —la protesta contra el franquismo— y en el funcional, en el que cabe incluir tanto la masificación en las aulas, como las insatisfechas necesidades formativas planteadas por la transformación económica

del país. La crisis política se remontaba a la década anterior, cuando tuvo lugar la ruptura entre la juventud universitaria y el régimen dictatorial. La rebelión del alumnado y de parte del profesorado, cuyo primer gran estallido fueron los sucesos de febrero de 1956, se convirtió en un problema serio para el régimen justo en el momento de su consolidación.

La masificación fue un fenómeno general conocido después de la II Guerra Mundial en todo Occidente al sumarse un crecimiento masivo de la demanda relacionado con la elevación de las rentas familiares y con la generalización de la enseñanza secundaria, y la aparición en la sociedad de una nueva escala de valores que llevó a grupos tradicionalmente excluidos a buscar el acceso a la enseñanza superior. La masificación española de los años sesenta fue fruto no tanto del crecimiento de la matrícula, descomunal a causa del bajo punto de partida: aunque la población universitaria pasó de 62105 matriculados en el curso 1960/61 a 162879 diez años después, España ocupaba todavía entonces el lugar 19 en la clasificación de la UNESCO de escolarización universitaria, muy por detrás de países de menor importancia industrial. En realidad, la verdadera explosión escolar del sector toda-

Durante el segundo franquismo la universidad experimentó algunos cambios culminados en 1968 con la ruptura del mapa universitario tradicional, la extinción del modelo liberal en 1970 y la transición hacia una universidad social.



Mapa 7. Mapa universitario en 1960

Fuente: Elaboración propia

Los 62.000 universitarios de 1960 pasaron a 163.000 diez años más tarde

⁴⁴ Gil, Eusebio (ed.): *La Universidad Pontificia de Comillas. Cien años de historia*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1993, pp. 232-236, 255-260

La ruptura de la universidad con el rígido esquema liberal se hizo en una doble dirección: la descentralización y la disgregación territorial

vía no había comenzado. Se trató más bien de un problema de congestión derivado de los fuertes desequilibrios internos que generaba el modelo universitario vigente y de sus limitaciones estructurales, así como de la imprevisión y la limitada respuesta de la administración educativa. El desajuste se convirtió en un grave problema. Fue afrontado en primer lugar con medidas de selectividad en el acceso, fórmula abandonada para no dañar la aportación de capital humano al crecimiento económico, y finalmente con el incremento del número de centros universitarios y de Universidades. La masificación era la más clara expresión de la radical alteración que estaba conociendo la Universidad, inmersa en un proceso de transición desde un modelo elitista a otro democrático.

La masiva presencia de alumnado, un fenómeno ante el que el sistema tradicional se mostraba impotente, empujó a un cambio estructural que las autoridades franquistas acabaron asumiendo al aceptar que el esquema de las doce universidades era propio de una sociedad ya inexistente y contraproducente en las nuevas circunstancias, pues suponía que una gran parte de los jóvenes que querían tener formación superior no disponían de establecimientos capaces de atender su exigencia⁴⁵. Más aún, aquel modelo respondía a una concepción centralista que obstaculizaba poder hacer frente al propio *problema universitario*. La Universidad Central, la de Madrid, llamada por la propia naturaleza del modelo napoleónico a concentrar servicios y alumnado, se encontraba desbordada —en 1965 acogía al 43% de los matriculados—, lo que era origen de descontento y germen de activismo político, cosa que a su vez le imposibilitaba tanto dar la formación adecuada, como absorber nueva demanda. Aquella crisis exigía poner fin a un sistema que hacía de la Universidad un monstruo hidrocéfalo con extremidades exangües, despliegue que volvía más explosivo el ámbito universitario e impedía poder proporcionar al aparato productivo el capital humano requerido por el proceso de desarrollo en marcha. Eran cada vez más los que consideraban que el problema universitario español era estructural y exigía «nuevos planteamientos ajenos al concepto de una reducida comunidad de maestros y alumnos, formadora de minorías selectas...»⁴⁶.

La Universidad estaba llamada a expandirse tanto para poder hacer frente a las enseñanzas que debía incorporar a su catálogo, como para corregir notorios desequilibrios sociales y geográficos. En el caso de España, en los años sesenta se dio el fenómeno de que, no debiéndose acumular más alumnos en las sedes existentes, y siendo necesario acomodar la formación universitaria a la realidad socioeconómica, resultaba necesario crear más centros e incorporar a la Universidad nuevas Facultades acordes con el mundo profesional de las sociedades industriales. El otro fenómeno llamativo de la década fue que el número de los estudiantes *exportados* por las provincias y regiones indotadas a otras zonas del país, más los alumnos sin medios económicos que se matricularían en la enseñanza superior en el caso de contar con instituciones cercanas a su domicilio, constituía una masa suficiente para alimentar nuevas entidades universitarias. Fue por ello que la ruptura de la Universidad con el rígido esquema liberal se hizo en el doble sentido de la descentralización y la disgregación territorial.

La situación educativa conoció un primer intento de modificación por parte del régimen franquista de la mano del ministro *aperturista* Joaquín Ruiz Giménez, al frente de la Educación Nacional entre 1951 y 1956. Ruiz Giménez, que actuó decididamente en el campo de la enseñanza media, en el ámbito universitario se limitó a atenuar el rígido autoritarismo de la ley de 1943 con medidas como la democratización de la elección de decanos. Tras los sucesos universitarios de 1956 fue relevado. Su sustituto, Jesús Rubio García-Mina, aunque puso fin a la apertura, reformó las enseñanzas técnicas. La ley de 29 de julio de 1957 justificó la reordenación de tales enseñanzas en el hecho de que España se encontraba en «una excepcional coyuntura de evolución y progreso» que exigía «el concurso de aquel número de técnicos dotados de la sólida formación profesional que el ejercicio de la moderna tecnología requiere». La ley dio a los centros que impartían tales estudios la denominación de Escuelas Técnicas y Técnicas Superiores, establecimientos que se estructuraron como organismos universitarios. La reforma de 1957 acercó la formación técnica a

⁴⁵ Jiménez de Parga, Manuel: «La crisis de la Universidad española actual», en AA.VV., *La Universidad*, Madrid, Ciencia Nueva, 1969, pp. 56-57.

⁴⁶ Son palabras del director de la Facultad de Ciencias Químicas de Badajoz Viguera Lobo con motivo de su inauguración en octubre de 1969. En: «Inauguración de la Facultad de Ciencias Químicas», en 15 años de la Universidad de Extremadura, 1973-1987, s.l., Universidad de Extremadura, 1990, pp. 64-66.

El verdadero factor de transformación de la universidad española fueron los cambios económicos y sociales

la vida universitaria, iniciándose un proceso que terminó trece años después con la plena integración⁴⁷.

El régimen franquista fue reformando la educación, pero el auténtico motor de la transformación de la Universidad española fueron los cambios económicos y sociales. Todos los sistemas educativos tienen un gran poder de inercia y resultan muy difíciles de reorientar, en particular los centralizados, como el liberal, que son los menos flexibles; cuando cambian, lo que está ocurriendo es que esa evolución es impulsada por la sociedad. España se incorporó en los años sesenta al mundo de la sociedad industrial avanzada, que exigía una nueva educación cuya democratización estuvo asociada a impulsos ideológicos y pedagógicos, pero sobre todo a las nuevas necesidades de formación profesional y al alcance por la educación formal de un lugar entre los bienes más deseados por el conjunto de la población para acceder a mejores puestos en la sociedad. Estas nuevas necesidades y demandas requirieron de una superación del sistema educativo tradicional, que en un principio las autoridades franquistas trataron de adaptar, no cambiar. Sin embargo, los hechos se fueron imponiendo. Y las mismas condiciones que hicieron aumentar los efectivos en la enseñanza primaria y secundaria, acabaron incidiendo rápidamente sobre la superior, a la que fueron llegando contingentes crecientes. La Universidad fue el nivel educativo que demandó cambios más profundos. En 1969, el profesor Julián Marías habló de la necesidad de «una duplicación de Universidades» como consecuencia de la transformación de la sociedad española. Si hasta entonces su actividad se había dirigido a una parte selecta de la juventud, en aquel momento se había convertido en una plataforma al servicio del bienestar general y de la promoción de todos los individuos, fenómeno causante de la existencia de una demanda creciente de educación superior que, en palabras de Jesús Prados, dirigía «sin remedio» a «la Universidad de masas», y sólo podía ser satisfecha con la apertura de nuevos establecimientos⁴⁸.

Los problemas y retos aludidos exigieron una adaptación de la Universidad española convertida inicialmente en una reorientación de la mano de la familia política que predominó en el gobierno franquista desde finales de la década de los cincuenta, los *tecnócratas*. Tras la crisis de 1956-1957, que su-

puso el desplazamiento del falangismo dentro de la dictadura, se inició un cambio de rumbo pilotado por una corriente que propugnaba la consolidación del Estado franquista bajo valores como la productividad o la libre empresa. El discurso tecnocrático apeló al desplazamiento de los políticos por los técnicos y los expertos, así como a la formación de una amplia clase media que atenuara la tensión social. Bajo su inspiración cambió sustancialmente la política económica y educativa del régimen y se produjo la entrada de España en la etapa del desarrollismo.

En la década de los sesenta, la población universitaria española se duplicó y respecto de 1940 pasó de una tasa de 14 a 91 por cada cien mil habitantes. Fue así sobre todo como resultado del crecimiento de la presión por la base del sistema educativa a raíz del crecimiento económico y del cambio de la política educativa del franquismo desde mediados de los cincuenta, cuando se puso fin al abandono por el Estado de la enseñanza primaria y de la secundaria muy particularmente. Entre los cambios fundamentales que tuvieron lugar entonces uno fue la unificación y democratización de la enseñanza que a partir de 1953, proceso que llevó a que amplias capas de la población, sobre todo la juventud obrera de los suburbios y los habitantes de las zonas rurales, accedieran al bachillerato. A partir de ese momento se asistió al inicio del despegue de la matrícula en este ámbito, pasándose de los casi 371.000 matriculados de 1956 a más de 564.000 en 1962 gracias tanto a la aparición de nuevos centros públicos, como de los estudios nocturnos para trabajadores, las secciones delegadas, los colegios libres adoptados y las secciones filiales, formas diversas de colaboración entre la iniciativa no estatal y el poder público consagradas por una ley de abril de 1962. Aunque la enseñanza secundaria distó de alcanzar las cotas de los países de nuestro entorno porque se mantuvo la discriminación de la población escolar en el acceso al bachillerato superior, se inició el camino hacia la generalización de aquellos estudios, cuya explosión trasladaría al nivel siguiente del sistema educativo cohortes crecientes de alumnos cada vez en mayor número del sexo femenino, tradicionalmente apartado de la enseñanza postprimaria⁴⁹.

⁴⁷ Galino Carrillo, Á.: Historia de los sistemas educativos contemporáneos, Madrid, UNED, 1977, p. 132.

⁴⁸ Prados Arrarte, Jesús: «Proyecciones futuras de la enseñanza superior en España», en AA.VV., La Universidad, Madrid, Ciencia Nueva 1969, pp. 79-80.

⁴⁹ Delgado Criado, Buenaventura: Historia de la Educación en España y América, 3, La educación en la España contemporánea [1789-1975], Madrid, Fundación Santa María/SM, 1989, pp. 944-945.

La universidad conoció una espectacular expansión en los años del desarrollismo, no sólo por el estallido de la demanda social sino también por ocuparse de nuevos ámbitos y campos de conocimiento (Economía, Arquitectura, Ingenierías) y de cumplir nuevas funciones como formar profesionales altamente cualificados

El ensanchamiento del sistema por la base, es decir, la generalización de la enseñanza primaria y de la secundaria, fue una línea profundizada entre 1962 y 1968 por Lora Tamayo, un ministro tecnócrata que, además de establecer, en atención a las necesidades del primer Plan de Desarrollo, el carácter gratuito de la enseñanza primaria y el compromiso del Estado para alcanzarla, por medio de la ley de abril de 1964 amplió el período de escolarización obligatoria hasta los catorce años, medida decisiva para el futuro cambio de la Universidad pues facilitó la transición dentro del sistema educativo. Asimismo, los estudios de bachillerato se vieron muy positivamente afectados por la ley de 8 de abril de 1967, que unificó el primer ciclo y potenció el nivel elemental. Gracias a todo ello, la enseñanza media prosiguió su explosión —los matriculados en el curso 1968/69 eran 2'23 veces la cifra al inicio de la década— con gran repercusión en la Universidad, cuyos estudiantes pasaron de los 81.721 del curso 1961/62, a los 17.6428 de 1968/69.

El franquismo tecnocrático comenzó contemplando retoques y arreglos, pero, después de que las primeras medidas tuvieran efectos limitados, acabó por considerar que aquella crítica situación requería un cambio mayor. Asumió que la desmasificación de las Universidades más saturadas exigía crear nuevos centros de enseñanza superior. No obstante, la necesidad de rebasar el marco territorial del siglo XIX devino de varios procesos simultáneos. Al incremento de la demanda social y a las exigencias del aparato productivo se sumó la llamada desde las propias instancias universitarias a la apertura de la institución a las nuevas orientaciones del saber y la incorporación de nuevas titulaciones. La Universidad conocería una espectacular expansión en estos años no sólo como fruto del estallido de la demanda social, sino también como consecuencia de cambios socioculturales que implicaban que aquella formación pasara a ocuparse de nuevos ámbitos y campos del conocimiento, y a cumplir nuevas funciones, como la de formar profesionales altamente cualificados de todo tipo⁵⁰.

Desde mediados de los años cincuenta las autoridades de la dictadura contemplaron una expansión universitaria primeramente de tipo orgánico que se materializó en un incremento y diversificación de las titulaciones. Se asistió entonces

al surgimiento de nuevas carreras universitarias —Ciencias Económicas—, a la gemación de las existentes —conversión de las secciones de Ciencias y Filosofía y Letras en Facultades— y a la incorporación de la formación científico-técnica. A la ya citada ley de 29 de julio de 1957 le siguió en 1964 una reorganización general que vino a poner a Arquitectura y a las Ingenierías en conexión con el resto de la enseñanza superior. Esta apertura fue decisiva, pues haber tenido un carácter *literario* fue uno de los factores de la índole minoritaria de los estudios universitarios. La fundación y el fomento de los nuevos estudios implicó una primera ampliación y diversificación geográfica de la enseñanza superior: las viejas Escuelas de Peritos se convirtieron en todos los lugares donde las había en Escuelas de Ingeniería Técnica y se crearon varias Escuelas Técnicas Superiores.

Por la vía del surgimiento o la creación de Escuelas y Facultades la Universidad fue esparciéndose aún más por el territorio nacional. La disposición ministerial a seguir esta política no hizo sino excitar a numerosas poblaciones a solicitar la implantación de nuevos centros. Las demandas, iniciadas en los años cincuenta, crecieron exponencialmente en los años sesenta alcanzando en sus respectivos ámbitos gran resonancia. Así, la creación de la Facultad de Ciencias Económicas en Bilbao en 1955 como continuación de la vieja Escuela de Comercio hizo resurgir la reivindicación vizcaína de una Universidad vasca. Al caso anterior habría que sumar los de Santander, donde en 1963 se creó una Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caninos —la Universidad propia quedaba a un paso tras crearse en 1968 la Facultad de Ciencias—, y Extremadura, donde las peticiones de Facultades desde 1966 por las Diputaciones Provinciales llevaron a que se enarbolara la bandera de la Universidad regional.

3.2. La ruptura del mapa universitaria histórico

La dispersión fue ampliada hasta un nivel insospechado por Alberto Villar Palasí, quien nada más ponerse al frente del MEC en 1968 mostró una preocupación prioritaria por la enseñanza superior. La Universidad continuaba siendo una

⁵⁰ El fenómeno se estudia en: Sanz Fernández, Florentino: «Desarrollismo mundial de la educación», en Alejandro Triana Ferrer y otros (coords.), *Historia de la educación (Época Contemporánea)*, Madrid, UNED, 2002, pp. 281-302.

A la creación de las Universidades Autónomas de Madrid, Barcelona y Bilbao, se sumó la apertura de Facultades —sobre todo de disciplinas experimentales— de nuevas sedes universitarias (Santander, San Sebastián, Badajoz...) y la creación de Colegios Universitarios en todas las capitales de provincia y principales núcleos urbanos, éstos con el apoyo de las Diputaciones Provinciales

fuelle de quebraderos de cabeza para el régimen y estaba pendiente de tratamiento. Villar pensó afrontar aquella problemática con una ley específica antes de concluir que se trataba de una cuestión derivada de los graves defectos del sistema educativo español y que por tanto se requería una reforma en su totalidad del mismo. Finalmente impulsaría medidas de gran trascendencia asimismo expresivas del carácter acelerado y un tanto errático de la expansión universitaria tardofranquista.

La primera fue la creación en 1968 de tres nuevas Universidades bajo el principio de «autonomía funcional y financiera» luego recogido en la LGE: las Autónomas de Madrid y Barcelona y la de Bilbao. Aquella decisión suponía el cambio territorial de la Universidad española, la ruptura del mapa liberal, al fundarse nuevos establecimientos donde ya había otros y al establecerse uno nuevo, el bilbaíno, fuera del ordenamiento de 1857, pues no se constituyó como un nuevo distrito —tal cosa no se dió hasta 1977 tras una movilización en pro de una Universidad vasca—. Las Universidades autónomas madrileña y barcelonesa vinieron a descongestionar los dos mayores establecimientos del país. La de Bilbao fue creada en el marco de los Planes de Desarrollo con el mínimo legal de tres centros superiores.

Este caso constituiría un ejemplo a seguir en futuras actuaciones similares que no se harían esperar mucho. Villar también continuó con la apertura de Facultades —sobre todo de las relacionadas con las disciplinas experimentales y las necesidades de los Planes de Desarrollo— en ciudades recientemente incorporadas al mapa universitario, como Santander, y en nuevas ubicaciones, como San Sebastián —en respuesta al movimiento iniciado en 1963 para la apertura de Estudios Superiores Oficiales en 1968 se creó una Facultad de Derecho— o Badajoz, ciudad dotada con una Facultad de Ciencias Químicas en octubre de 1969.

La enseñanza universitaria llegó a otras poblaciones también por medio de la creación de Colegios Universitarios, establecidos sobre todo a iniciativa de esfuerzos concertados de las administraciones periféricas, en especial de las Diputaciones Provinciales. Fue una forma operativa por parte del MEC de proceder a la expansión universitaria a tenor de las limitaciones presupuestarias para abrir centros debidamente organizados y equipados. Fue también una forma de contemplar demandas locales concretas de estudios superiores. En unas ocasiones fueron directamente autorizados por el propio MEC como Universidades «en ciernes»; en otras vendrían a impulsar la petición de nuevas Universidades, de las que fueron germen

en muchos casos. Los Colegios Universitarios afloraron desde entonces repartidos por ciudades de tipo medio coincidiendo con la política de impulso a los «polos de desarrollo», promovidos con el fin de reequilibrar la asimetría socioeconómica y territorial del país.

Los Colegios Universitarios supusieron una descentralización de los estudios superiores. Pese a vivir lastrados por una gran precariedad, funcionaron como soporte de la transición que se requería para aliviar la presión sobre de las grandes universidades del sistema y dotar de servicio universitario a las muchas provincias que lo demandaban. Surgieron, por ejemplo, en todas las capitales andaluzas que carecían de Universidad. El Instituto de Estudios Gienenses puso en marcha una iniciativa que llevó a la habilitación en abril de 1970 por la Diputación de Jaén de fondos para la creación de un Colegio Universitario, concedido por el MEC en octubre de 1971; también entonces se crearon los de Almería y el de Cáceres. Antes, en 1969, además del de Alicante había nacido el Colegio Universitario de Málaga; por su parte, ese año, con la colaboración de la Universidad de Sevilla, en Cádiz se fundaron los Colegios Universitarios de Ciencias y Filosofía y Letras. El fenómeno continuó en los años siguientes, alcanzando incluso a poblaciones que no eran capitales de provincia, como Jerez de la Frontera (1974). Los distritos, que por esta y por la anterior vía se iban descentralizando, mantuvieron su traza, así como las sedes universitarias tradicionales su condición de nodos del sistema, pero estaban llamados a su desaparición tal y como habían venido funcionando.

Todas estas acciones respondían a una nueva forma de contemplar la realidad universitaria y educativa en general. Villar Palasí fue el primer alto dirigente franquista que dio por imposible poder organizar de forma completamente acorde con los supuestos del régimen la enseñanza y propugnó una reforma en toda regla. En el *Libro Blanco sobre la Educación* (1969) se reconoció la existencia de una grave discriminación en la base misma del sistema —la existencia de dos niveles diferentes de educación primaria— causante de una severa restricción de las posibilidades de acceso a la educación posterior para un sector muy numeroso de la población. Y respecto de la enseñanza universitaria se criticó la mala vinculación con los demás niveles educativos, señalándose muy significativamente que de cada 100 alumnos que iniciaron la enseñanza primaria en 1951, 27 llegaron a la enseñanza media, 5 aprobaron el preuniversitario y 3 culminaron sus estudios universitarios en 1967.

El Libro Blanco sentó los principios de la LGE, que partió de considerar llegada la hora de superar la Ley Moyano con su «espíritu clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza». En su preámbulo se proclamaba la necesidad de una reforma profunda apoyada en la igualdad de oportunidades «sin más limitaciones que la capacidad para el estudio», así como el propósito de «hacer partícipe de la educación a toda la población española». Ante todo se quiso establecer un sistema «en estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país» y que proporcionara «la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permiten impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico». El principal objetivo de aquella ley fue poner la educación al servicio del crecimiento económico. Esto requería un sistema caracterizado por la comunicabilidad entre niveles «capaz de desarrollar al máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles». Uno de sus principales propósitos en la enseñanza superior fue flexibilizar la estructura interna y externa, línea en la que cabe situar la democratización del acceso y la organización de los estudios en tres ciclos, el primero ideado para carreras cortas. La posibilidad de reintegrarse en la Universidad desde la formación profesional y la incorporación de los estudios técnicos fueron otras dos grandes novedades de la LGE⁵¹. A esta ley le seguiría una expansión territorial de la Universidad mucho mayor que la de los años anteriores. En la LGE se preveía la creación de nuevos centros distintos de las Facultades clásicas y una de sus cláusulas transformó en entidades universitarias diversas escuelas profesionales. Así ocurrió en todas las localidades del país donde había Escuelas Normales de Maestros, de Peritos de diferentes especialidades, de Comercio o de Enfermería.

La expansión y dispersión de la Universidad por todo el territorio nacional posterior a 1970 consistió también en una nueva creación de Universidades en cumplimiento y desarrollo de la disposición final cuarta de la ley de 10 de mayo de 1972, que establecía el incremento y la desmasificación de los estudios superiores con nuevas Universidades y Facultades. Con

las incorporaciones anteriores no se podía hacer frente a la creciente demanda social y al objetivo de fomentar los nuevos estudios. Fue por ello que después de 1970 Villar procedió a fundar cuatro nuevas Universidades. Solo en un caso se ponía fin a una postergación territorial histórica, en el de Extremadura, Universidad que nació en mayo de 1973 agrupando a los centros ya existentes en las dos provincias extremeñas más tres nuevas Facultades. El mismo esquema se siguió en los casos de Santander, Córdoba y Málaga, creadas por el decreto de 18 de agosto 1972 —en ese año también se fundó la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)— en lo que constituía un reconocimiento de la nueva realidad española.

Aunque hubo un afán reequilibrador respecto de la situación correspondiente al mapa liberal, y aunque las peticiones de nuevos establecimientos se justificaran con razones geográfico-poblacionales —el argumento de Málaga fue ser la única ciudad europea con más de 300.000 habitantes que carecía de Universidad⁵²—, las Escuelas, Facultades y Universidades creadas en la época del *segundo franquismo* no obedecieron a una priorización en función de criterios territoriales o a una racionalización de otro tipo. Si detrás de todas las peticiones latió la misma aspiración de las clases acomodadas provinciales de mejorar la economía local y no tener que desplazar a sus hijos para acceder a la formación superior, las decisiones ministeriales estuvieron ante todo en correspondencia con los objetivos gubernamentales. A la hora de impulsar la implantación de los nuevos estudios y la desconcentración, se optó por recurrir a aquellos proyectos que más facilidades ofrecían para poner en marcha cuanto antes los nuevos establecimientos con independencia de su localización o su población. Las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Universidades de nueva creación se establecieron allí donde se daban las circunstancias que facilitaban al MEC llevar a cabo con el menor esfuerzo su política expansiva: surgieron donde el gobierno se encontró con reivindicaciones que iban acompañadas —gracias al apoyo de las administraciones periféricas y de las fuerzas vivas locales— de los medios que hacían posible un rápido y poco costoso comienzo de la actividad. Lo dejó claro el ministro Vi-

La Ley General de Educación, que proclamaba la igualdad de oportunidades y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales ponía a la educación al servicio del crecimiento económico

⁵¹ Ley General de Educación, Madrid, Editorial del Magisterio Español, 1970. Las reflexiones generales corresponden al preámbulo (pp. 9-15). La Educación Universitaria ocupaba la sección cuarta del título primero, artículos 30 al 39 (pp. 28-32) y los Centros de Educación Universitaria, aportado en el que se establecía la autonomía universitaria, la sección tercera del capítulo II del título segundo (pp. 40-50).

⁵² Así se apuntó en: <http://www.uma.es/contenido.php?idm=72&f=19>.



Mapa 8. La modificación del mapa universitario español de 1968

Fuente: Elaboración propia



Mapa 9. Expansión de las universidades tras la Ley General de Educación en 1970

Fuente: Elaboración propia

llar Palasí en el discurso pronunciado en la inauguración de la Facultad de Ciencias Químicas de Badajoz en octubre de 1969, cuando reconoció que el sueño universitario extremeño se consiguió al haber una fuerte opinión pública favorable, al haberse elevado peticiones insistentes al gobierno y al haberse mostrado desde el primer momento una disposición a «arriar el hombro»; es decir, al haberse hecho el ofrecimiento de aportar todo lo necesario para poner en marcha el establecimiento⁵³. Hay que destacar el hecho de que se trató de ciudades que, habiendo iniciado la petición de centros superiores a comienzos de la década de los sesenta, habían obtenido Facultades que a su vez fueron trampolín y justificación para la creación de Universidades, operación mucho menos costosa de realizar allí donde ya había instituciones universitarias. Málaga, que pidió al gobierno la creación de varios centros superiores en 1961, conoció en 1965 el logro de la vieja aspiración de la Facultad de Ciencias Económicas. Desde esta base pasó a plantear el establecimiento de un Colegio Universitario. En Córdoba ya había una Facultad de Veterinaria desde 1943 y una ETS de Ingenieros Agrónomos. Como en este caso, en Santander, donde estaba la sede veraniega de la UIMP, desde 1968 se requería únicamente de un centro superior más para establecer una nueva Universidad, decretada también en agosto 1972 dentro del III Plan de Desarrollo.

Asimismo, como demuestran los casos de Extremadura y Cantabria, dentro de las diferentes opciones posibles entre las muchas demandas planteadas, se dio luz verde a aquellas que no presentaran problemas e incluso disfrutaran de la colaboración de las Universidades de las que dependían administrativamente. También influyeron grandemente los factores de orden político: el gobierno, que apostó por la descongestión como forma de desactivar la protesta estudiantil, ubicó las nuevas Universidades en ciudades pequeñas potencialmente menos conflictivas⁵⁴. El MEC no sancionó precisamente las iniciativas que gozaban de mayor tradición o estaban más meditaciones de entre las planteadas al hilo de las expectativas que suscitó el cambio de política del franquismo. La expansión de la Universidad se hizo en medio de una crisis que obligó a la

Desde 1968 el Gobierno apostó por la descongestión como forma de desactivar la protesta estudiantil, ubicando las nuevas universidades en ciudades pequeñas, potencialmente menos conflictivas

⁵³ «Inauguración de la Facultad de Ciencias Químicas», pp. 59 y ss.

⁵⁴ Ortega Berenguer, Emilio: «Orígenes de la Universidad de Málaga», en Jean Louis Guereña y otros (eds.), *L'Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Age à nos jours. I. Structures et acteurs*, Tours, Publications de l'Université, 1991, pp. 371-376.

3

Las doce universidades públicas existentes en 1968 habían pasado a veinte en 1973

dictadura a introducir cambios en una institución muy temida. Es por ello que los nuevos establecimientos fueron llevados preferentemente a localidades alejadas de los lugares centrales del conflicto estudiantil.

Como resultado de todo ello, la expansión universitaria acaecida durante el segundo franquismo no acabó con los problemas o deficiencias del sistema universitario español. No sólo por la precariedad con la que se llevó a cabo, sino porque no se pensó en modificar suficientemente la situación heredada. Si la desigualdad social simplemente se atenuó, la geográfica se mantuvo en gran medida. El emplazamiento de las Universidades siguió dejando fuera o muy lejos a amplias áreas del país y siguió habiendo también grandes diferencias entre las zonas con servicios universitarios. No todas las regiones españolas participaron por igual del fenómeno expansivo, una improvisada y oportunista proliferación de establecimientos que afectó a puntos muy concretos de la geografía nacional. De ella quedaron excluidos

los territorios de menor pujanza económica, menor población y menor fuerza. Muchos de los territorios marginales continuaban, pues, siéndolo en 1975. Téngase en cuenta que la mayor parte de las capitales de provincia para entonces disponían solamente de alguna escuela de grado medio⁵⁵.

El fenómeno de la Universidad de extensión nacional era aún un logro pendiente que cobraría cuerpo una década después impulsado por diversos factores entre los que estaba el impacto más mediato que inmediato de la LGE. Modificado desde 1970 en sentido democratizador y meritocrático el funcionamiento de los niveles previos, la sociedad española estaba llamada a conocer en pocos años la llamada a las puertas de la Universidad de cohortes de una cuantía sin precedentes. En cualquier caso, de las 12 Universidades públicas existentes hasta 1968 se había pasado a 20 en 1973. El número de establecimientos había conocido un grandísimo incremento y la geografía universitaria adquirido una nueva configuración.



⁵⁵ Benso, Carmen: «Descentralización y democratización de la Universidad española a partir de 1970: el caso de Orense», en Jean Louis Guereña y otros (eds.), *L'Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Age à nos jours: I. Structures et acteurs*, Tours, Publications de l'Université, 1991, pp. 441-444.

De la Universidad española a las universidades españolas.

La enseñanza superior en la España democrática (1976-2008)

Fidel Gómez Ochoa
Pedro Reques Velasco

El final del régimen franquista no constituyó una fecha inmediatamente significativa para la Universidad española, pues durante los años de la Transición (1975-1978) y los primeros de Democracia (1978-1983) su devenir discurrió bajo parámetros similares a los del final de la dictadura. Si lo fue en cambio para el proceso que llevaría a que a la altura de 2008 hubiera en España más de setenta universidades, situación a la que se ha llegado después de que en el último tercio del siglo xx la realidad universitaria española experimentara un vuelco al pasar a configurarse, opuestamente a su disposición histórica, como un servicio de proximidad¹.

En 1968 se inició para la enseñanza superior una larga etapa de cambios y de permanente transformación impulsados por un contexto de crecimiento económico, modernización social e incremento, a tasas exponenciales, de la demanda de estudios superiores. Lo que definió a este período, que funcionaría como un puente entre la centralizada, rígida y clasista Universidad forjada en 1845 y la descentralizada, autónoma, profusa y abierta a la sociedad de la España democrática, fueron una serie de novedades limitadas y discontinuas que, no obstante, acarrearón una modificación y el principio del fin del esquema centralista.

La gran respuesta institucional del tardofranquismo a la situación crítica y a la consiguiente necesidad de cambios en la

Universidad fue la ya mencionada Ley General de Educación (1970). Guiada por el propósito de acercar el sistema educativo al productivo, en cuanto a la Universidad auspició, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y desarrollar la investigación, una transformación de signo modernizador en el plano organizativo que disponía al Departamento como unidad fundamental de la enseñanza y la investigación, establecía el sistema formativo de tres ciclos, incorporaba al sistema universitario diversos estudios profesionales y técnicos e instauraba nuevos estudios superiores, cuyo número se multiplicó. Por otro lado, con el propósito de hacer frente a las expectativas sociales y al problema de la explosiva sobreconcentración de la población estudiantil en los establecimientos existentes, contempló la creación de nuevos centros y universidades «en función de la población escolar que reúne los requisitos exigidos, del desarrollo de nuevas ramas derivadas del avance científico y de las necesidades de los distintos sectores profesionales».

Como es bien sabido, la LGE, fracasó en su propósito de cambiar el modelo de Universidad: ante la conflictividad promovida por profesores y alumnos, el consiguiente repliegue defensivo de la dictadura franquista, el posterior inicio de un cambio de régimen político y la situación de crisis económica, sus principales objetivos orgánicos fueron abandonados pocos años después de su puesta en marcha. Pero, desde el lado de la

El final del franquismo no supuso el final de la universidad franquista, ésta se prolongó hasta 1983, año de promulgación de la L.R.U.

¹ Cfr. Francisco Michavila: «Prólogo. Setenta y una universidades en busca de alumnos», en Miguel Gómez Vázquez, Gema García Marcos y Carolina González Miranda: *Guía completa de estudios y carreras*, Madrid, La Esfera de los libros, 2006, p. 17 y ss. En este mismo texto Michavila señala en la página 18: «La razón principal por la que un joven elige una universidad para iniciar sus estudios superiores es la cercanía, no tener que irse a vivir fuera de su casa familiar. Así lo reflejan los resultados del *Estudio sobre la juventud universitaria española*, elaborado por la Fundación BBVA, a principios del año 2005... En segundo lugar se sitúa el prestigio y el nivel académico de la institución, seguida a continuación, en importancia, por el hecho de que sea la única universidad que ofrezca la carrera deseada por el joven. Todas estas consideraciones se hallan por delante de la valoración de las que facilitan mejores salidas laborales. La universidad a la puerta de casa adquiere, en consecuencia, la importancia mayor». Sin duda, en el desarrollo de este sistema universitario ha influido decisivamente, como apunta más adelante, que «todo son inconvenientes para quien se atreve a hacerla (moverse de casa). El tema de ayudas a los estudiantes no anima a la movilidad en los años universitarios. Sólo los jóvenes de familias con recursos sobrados pueden irse a otra ciudad a buscar la mejor oferta académica sin ocasionar problemas a su familia. No hay créditos dotados, ni suficientemente extendidos...».

oferta, dio paso a una notable expansión numérica y territorial de la Universidad española y consiguientemente a un cambio en la línea de la *deselitización* o democratización de la enseñanza superior que llevaba tiempo desplegándose en el mundo occidental².

Aquella expansión, llevada a cabo con una notable falta de recursos y de planificación, estuvo muy lejos de seguir el ritmo del crecimiento del alumnado universitario —el número de matriculados se multiplicó por 3,6 entre 1969/70 y 1974/75— y de poner fin a los desequilibrios y a la postergación de grandes y también a veces pujantes áreas del país. La LGE fue una ley mal recibida que no satisfizo prácticamente a nadie: a los sectores más reaccionarios del franquismo y más tradicionales del mundo universitario les desagradó su aperturismo, mientras el profesorado y el alumnado partidarios de la democratización del país y de la Universidad la rechazaron como producto del dictatorial régimen³. Aplicada a medias y mal, no resolvió los problemas que intentó atajar y no sirvió para reconducir el clima de descontento. Sin embargo, vista con la perspectiva de los años, y teniendo en cuenta también la mala suerte de los impulsos modernizadores previos, hacia los cuales la Universidad española contemporánea había permanecido cerrada, puede afirmarse que constituyó un ordenamiento progresista y es indudable que acarreó algunos cambios de importancia.

Así, la política universitaria del ministro Villar Palasí vino a romper el mapa universitario histórico y a introducir una diversidad tipológica que quebraba las bases de la uniformista Universidad largo tiempo vigente. Tuvo el efecto impremeditado de sentar parte de las bases por las que discurriría la Universidad española de finales del siglo xx y comienzos del xxi, cuando ya no cabe hablar de ella en singular, sino en plural. De la creación, en 1968, de las Universidades Autónomas de Madrid y Barcelona como establecimientos no de distrito, sino de descongestión de las dos sedes universitarias más con-

curridas, y de la Universidad de Bilbao como entidad uniprovincial —el franquismo excluyó específicamente las universidades regionales, más aún en determinados territorios—; en 1971 de las Universidades Politécnicas de Barcelona, Madrid y Valencia como universidades especializadas dentro de los distritos históricos más poblados; en 1972, junto con la singular Universidad Nacional de Educación a Distancia, de las de Córdoba, Málaga y Santander, constituidas también como entidades provinciales que venían a descentralizar sus antiguos distritos; y en 1973 de la de Extremadura como primera demarcación regional del sistema universitario español —fue la única admitida por el franquismo, obviándose así decidir entre Cáceres y Badajoz y la embarazosa polémica subsiguiente⁴—, resultaba un panorama definido por la diversidad: había universidades históricas de gran distrito o *nacionales*, universidades de descongestión o descentralización —unas autónomas y otras de distrito provincial—, universidades politécnicas y alguna universidad regional.

A esta diversidad le acompañaban la desigualdad y la incongruencia. Aquella ley identificó la enseñanza superior con la universitaria, lo que se tradujo en la automática y voraginosamente inmediata integración en la segunda de todas las escuelas técnicas y del grueso de los estudios profesionales superiores al tiempo que, a instancias del diverso apoyo de las administraciones provinciales y locales, proseguía su expansión y crecimiento el fenómeno del Colegio Universitario, origen del surgimiento de ambiciones universitarias plenas allí donde se dio. El paso del uniformismo monolítico a la diversidad como fruto de un crecimiento desordenado acentuó los problemas y los desequilibrios y también una extendida sensación de insatisfacción alimentada por el disgusto del grueso de la familia universitaria con el modelo en vigor.

Este proceso casi caótico de creación de Universidades, de cuyo discurrir hasta el año de la muerte de Franco se ocupó

² Sobre el impacto de la Ley General de Educación puede verse: Alejandro Tiana Ferrer: «La Ley General de Educación veinte años después: elementos para una revisión», *Revista de Educación*, 1 (1992), pp. 7-22; Miguel Soler García: «Una experiencia de mejoramiento de la calidad: el proceso de reforma educativa en España», *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 (1994), pp. 97-144; Rogelio Medina Rubio: «La autonomía universitaria en la Ley General de Educación», *Revista de Orientación Pedagógica*, 231 (1980), pp. 5-32; Manuel Salguero Salguero: «Valores dominantes y lo que permanece de la Ley General de Educación de 1970», *Revista de Ciencias de la Educación*, 174 (1998), pp. 217-236; Ángel Sánchez Blanco: «Introducción al constituyente universitario español: de la Ley General de Educación a la Ley de Reforma Universitaria de 1983», Guadalupe Gómez-Ferrer Morant (coord.), *Libro homenaje a José Luis Villar Palasí*, Madrid, 1989, pp. 1139-1243.

³ Véase al respecto: «Estudiantes y enseñantes contra la Ley General de Educación, 1972-1977», *Materiales. Crítica de la cultura*, 1 (1977), pp. 167-381.

⁴ Un relato de la creación de la Universidad de Extremadura que alimenta esta opinión se encuentra en: César Chaparro Gómez: «La Universidad de Extremadura y Extremadura: crónica esperanzada de un anhelo hecho realidad», *Revista de Estudios Extremeños*, lxi (2005), pp. 985-1007. La Universidad de Extremadura fue también la primera «Universidad multicampus» o *Universidad partida en dos*. Tal realidad «constituía una innovación sin precedentes en el país que evidenciaba que en la gestación de la Universidad habían existido grandes desacuerdos». Incluso no se fijó la sede de la Universidad. «En definitiva, el Decreto de creación de la Universidad de Extremadura fue una solución que, como todas las salomónicas, no satisfizo plenamente a nadie...». Estas observaciones corresponden a: F.J. Viguera Rubio: «Aquella primera hora de la Universidad», en *15 años de la Universidad de Extremadura, 1973-1987*, MAE, s.l., 1990, p. 78.

el capítulo anterior⁵, continuó durante los años de la Transición y los primeros de vida democrática (1975-1982). Durante ese tiempo, y en tanto se llevaba a cabo el delicado paso de la dictadura franquista al régimen constitucional y se conseguía aprobar una ley universitaria nueva propia de un Estado democrático, la Universidad española siguió funcionando dentro de los contradictorios y frustrantes parámetros tardofranquistas e inmersa en unas circunstancias socioculturales que impedían a avanzar en la iniciada propagación⁶.



Mapa 1. Mapa universitario de 1978

Fuente: Elaboración propia

Un fenómeno que, de forma igualmente desorganizada, prosiguió entonces. Lo hizo con una nueva entidad de descongestión del gigante madrileño, la Universidad de Alcalá de Henares (1977), que reaparecía tras su clausura en 1836 e inaugu-

raba el tipo de universidad de reequilibrio intra-regional; con cuatro nuevas universidades provinciales también de descongestión: la de Palma de Mallorca (1978), en la que subyacía una naturaleza regional que sería legalmente reconocida en pocos años, y las de Cádiz, Alicante y León (1979); y con una nueva entidad regional, la Universidad de Castilla La Mancha, creada en 1982 aunque en funcionamiento desde 1985. Este tipo de Universidad ya no sólo no era rechazado como lo fue durante la dictadura, que, salvo en el caso extremeño, a lo máximo que llegó fue a una descentralización provincial dentro del esquema de las *regionalizaciones administrativas*, sino que entró en una época de consagración tanto por lo que atañe al surgimiento de nuevas entidades de ese carácter, como a la «regionalización» de algunas de las ya existentes. Este fue el caso de la de Bilbao: en 1977, y después de que la Universidad de Valladolid, otrora reacia, se mostrara a favor de la segregación de su tutela de las provincias vascongadas incluidas en su ámbito, se estableció el distrito universitario vasco, reivindicado entremezcladamente con la cuestión nacional homónima, y en febrero de 1980, un año después de la aprobación del Estatuto de Autonomía, una orden ministerial autorizó el cambio de denominación de Universidad de Bilbao a Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea, entidad que, en contra de lo demandado por los sectores nacionalistas, no incluía a Navarra⁷.

Con todas estas incorporaciones se quiso dar una respuesta a una demanda social derivada de la identificación de los estudios universitarios con el progreso individual y familiar, así como a las necesidades socioeconómicas de educación superior, dentro de los parámetros de la teoría del capital humano hasta entonces vigentes. En los años siguientes cambiarían un tanto los criterios rectores de la política universitaria y sobre todo lo haría el marco administrativo que determinaba la instancia a la que le correspondía la iniciativa legal, pero en vísperas de la aprobación de la LRU no había ya una sola región

La creación de nuevas universidades a finales de la década de 1970 pretendía dar respuesta a la creciente demanda social que identificaba estudios universitarios con progreso individual, familiar y social

⁵ La expansión lo fue también en cuanto a la apertura de Facultades y Escuelas: durante aquellas años se crearon decenas de centros en su mayoría científico-técnicos y profesionales instalados sobre todo en ciudades sin Universidad primero y después en los nuevos distritos, y durante todo el período en las Universidades históricas menos dotadas, como La Laguna, Sevilla, Valencia, Oviedo o Valladolid.

⁶ Se hace una síntesis de la evolución general de la Universidad española en ese período en: Fidel Górnaz Ochoa y Andrés Iloyo Aparicio: *Universidad y Sociedad. Quince años de la Universidad de Cantabria*, Santander, Universidad, 1987, pp. 61-101.

⁷ En una muestra preclara de la que iba a presidir el futuro, en el decreto de creación del distrito vasco se explicaba que había sido establecido como consecuencia del «sentir popular del País Vasco, reiteradamente manifestado y actualmente planteado por sus representantes parlamentarios, en demanda de una adecuada institucionalización de la enseñanza universitaria con carácter unitario para toda la región, que pueda acoger así a todas las singularidades de su cultura y planificar, al mismo tiempo, con la debida racionalidad, el desarrollo de los Centros docentes atendiendo a las necesidades demográficas y socio-profesionales globales del País, al establecer en él los núcleos de decisión académica y administrativa». Cfr. Santiago de Pablo y Coro Rubio Pabes: *Eman tal zabal zazu. Historia de la UPV/EHU, 1980-2003*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 2006, p. 59 y 67-78. Véase también: Ignacio Barriola Irigoyen: *Gestiones guipuzcoanas por una universidad oficial en el País Vasco, 1963-1979*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 1985.

En 1983, con la L.R.U. se inicia el proceso de descentralización universitaria pero persisten los viejos problemas, ligados a la continuidad y rigidez de la oferta docente

histórica sin Universidad y algunas de ellas, las más masificadas, contaban con varias.

El sector de la Universidad de índole privada apenas experimentó cambios en aquella etapa. Hubo una sola incorporación al mismo y se trató nuevamente de un centro de carácter confesional y católico. La Universidad Pontificia de Comillas, de larga trayectoria como entidad canónica, se incorporó al mapa de la enseñanza universitaria española oficial cuando por RD del 18 de febrero de 1977 fueron reconocidos plenos efectos civiles a los estudios de la Facultad de Filosofía y Letras —Filosofía, Ciencias de la Educación y Psicología— en aplicación del convenio suscrito por el Estado español en 1962 con la Santa Sede, texto al amparo del cual habían conocido el mismo reconocimiento las otras tres Universidades privadas del país: Deusto, Salamanca y Navarra⁸.

LA UNIVERSIDAD A PARTIR DE 1983: LA DESCENTRALIZACIÓN NACIONAL

Para cuando fue aprobada la normativa universitaria de la democracia, la Ley de Reforma Universitaria (1983), persistían el grueso de los problemas que habían sugerido la ruptura del mapa histórico. Todavía en los ocho principales distritos universitarios estudiaba el 77,4% de los universitarios en 1975-1976 y una parte considerable del territorio español seguía privado de ese tipo de estudios o más bien de lo que la sociedad consideraba «verdadera educación universitaria»: a saber, de una Universidad propia y «general», es decir, dotada de las carreras universitarias por excelencia.

Casi todas las regiones postergadas habían conseguido sus objetivos fundamentales, pero seguía habiendo desequilibrios: había zonas con varias Universidades mal distribuidas desde un punto de vista geográfico y poblacional e, implantada una nueva estructura territorial del Estado, algunas Comunidades Autónomas —las de Navarra y La Rioja— sin ella. La reclamación y las necesidades sociales de estudios superiores estuvieron muy lejos

de quedar satisfechas con aquella oferta mucho más amplia y extensa, pero desigual y aún insuficiente. La creación de las nuevas universidades y la incorporación de diferentes localidades del país al mapa universitario —por el hecho de disponer de alguna o varias Escuelas o Facultades o ser sede de un Colegio Universitario— estuvieron estrechamente ligadas a la integración en la enseñanza universitaria de diversos estudios profesionales y técnicos y de la apertura de centros dedicados a los nuevos estudios, cuando la demanda seguía respondiendo a pautas tradicionales en cuanto a la elección de carrera —dentro de la lógica meritocrática a la que obedecía aquella sociedad, los estudios más tradicionales, como Medicina, Derecho y Filosofía, mantuvieron su papel preponderante, con el 60% del alumnado, mientras los nuevos estudios o los más conectados a las necesidades del aparato productivo no ejercían una atracción suficiente—. Así pues persistían muchos de los viejos problemas y eso hizo que se extendiera una profunda y generalizada sensación de insatisfacción con la Universidad existente⁹.



Mapa 2. Mapa universitario de 1987

Fuente: Elaboración propia

⁸ La Universidad Pontificia de Comillas trasladaría esta nueva situación a unos Estatutos Generales cuya aplicación, autorizada inicialmente 1979, fue definitivamente aprobada por la Santa Sede en febrero de 1986. En: http://www.upcomillas.es/presentacion/pres_hist.aspx?nivel=3&id=90. También: Eusebio Gil [ed.]: *La Universidad Pontificia de Comillas: cien años de historia*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1993.

⁹ En un Seminario sobre «Problemas en torno a la modernización de la España contemporánea» celebrado en agosto de 1983 en la sede de Santander Universidad Internacional Menéndez Pelayo, se llegó a la conclusión de que la modernización española cojeaba del pie universitario y de que, en palabras de Fernando García de Cortázar, se pasaba entonces «por uno de los peores momentos de la historia de la Universidad española». En: *Alerta*, 2-VIII-1983.

El diagnóstico que seguía mereciendo entonces la educación superior no era muy diferente del que llevó a reclamar la transformación y apertura de la Universidad desde finales de los años sesenta. La impresión dominante era la misma que siete años atrás al comenzar la nueva etapa de la vida pública española. Si en esa fecha, según Enrique Tierno, el país se encontraba ante «una universidad desintegrada» e «insuficiente» que, marcada por el clasismo, la escasa actividad investigadora y la excesiva jerarquización del cuerpo de enseñantes, «enseña mal, aprende mal y no tiene capacidad creadora», en 1983, según el laboralista Fernando Parra, la Universidad española era «acientífica, burocrática, infradotada y clasista», conservaba en esencia la estructura antidemocrática de la enseñanza superior franquista y, pese a la masificación, seguía formando a una élite¹⁰.

Fue bajo esta percepción, así como a instancias del afán de aproximarse a la Europa más desarrollada, que los gobiernos plantearon entonces la política universitaria. Fracasada por falta de suficiente consenso político y social la posibilidad de aprobar la Ley de Autonomía Universitaria (LAU), la normativa con la que a partir de 1978 los gabinetes del partido entonces gobernante, Unión de Centro Democrático, intentaron poner al día, europeizar y democratizar la Universidad española —en lo que les acompañó el éxito fue en la «desfranquización» de la enseñanza superior con el regreso de profesores represaliados y el desmantelamiento de la formación religiosa—, con la LRU del Partido Socialista Obrero Español, fácilmente aprobada ante el cansancio de la comunidad universitaria tras la larga batalla en torno a la LAU, se intentaría igualmente poner fin a todos los problemas señalados y al disgusto reinante¹¹.

En su presentación ante el Congreso de los Diputados el Ministro José María Maravall afirmó que el propósito de aquella ley era, junto con y al mismo nivel que «la modernización de las estructuras heredadas de una concepción estamental», «la

racionalización del caótico desarrollo sufrido por la educación superior durante los últimos veinte años» y «la actualización de las Universidades en una sociedad democrática, descentralizada y autonómica». Sin duda este último aspecto se impuso al anterior. Puede esto deberse a que la percepción dominante acerca de la situación de la Universidad tenía a la anteriormente referida «insuficiencia» como principal lacra. El afán por dar respuesta a tal problema¹² se traduciría en una proliferación de Universidades sin precedentes en la historia contemporánea del país.

El esfuerzo hecho desde entonces tanto por atender la demanda de estudios superiores como asimismo por poner fin a la situación de «aislamiento profundo respecto de la sociedad y sus necesidades» fue acometido como una acentuación del proceso ya en marcha de democratización social de la Universidad —desde que se aprobó la LRU España hizo un esfuerzo notable en educación y también en investigación universitaria, duplicándose el número de alumnos— y llevaría a que incluso se superara el extenso despliegue territorial universitario de la Edad Moderna¹³.

La proliferación universitaria fue una expresión destacada de las grandes transformaciones que conllevó la recuperación de la democracia, cuyo impacto fue que «la universidad formadora de élites, heredera de la mediocridad y el empobrecimiento científico-cultural a que la condenó la dictadura franquista», fuera «sustituida por una institución de masas, abierta a la ciudadanía». Es decir, la democratización interna y externa de la institución, hecha posible, entre otros aspectos, con los numerosos campus de nueva planta que desde entonces vieron la luz dentro de una política de inversiones públicas en enseñanza superior e investigación¹⁴. En cualquier caso, esa propagación obedeció probablemente en mayor medida al impacto de la descentralización político-administrativa y al buscado acompasamiento de la Universidad con el nuevo modelo territorial. La descentralización autonómica del Estado, que evolucionaría siguiendo una

¹⁰ Enrique Tierno Galván: «Vieja y nueva Universidad franquista», *Cuadernos de Pedagogía* (1976), p. 65; Fernando Parra Luna: *Universidad, ¿Reforma o Contrarreforma?*, Madrid, 1983, p. 15.

¹¹ Un buen balance coetáneo de la situación de la Universidad española del momento es: Manuel Medina: «La Universidad española ante la integración europea», *Revista de Educación*, 250-251 (1977), pp. 110-117.

¹² Problema de «insuficiencia» provocado no tanto de una demanda creciente de estudios universitarios (que en cualquier caso continuó hasta finales de la centuria y constituyó por ello un factor de gran trascendencia, ni tampoco de la crítica al fenómeno de la discriminación social y geográfica), como de la concepción desde entonces abrazada de la Universidad como agente decisivo para el desarrollo y la solución de los problemas de la sociedad, especialmente de la del territorio circundante.

¹³ Como señaló ya en 1998 Emilio Lamo de Espinosa: «hoy cada vieja capital de provincia —es decir, y tras la redención de las provincias españolas, cada nueva ciudad— tiene su universidad, al igual que hace dos o tres décadas tenía su Instituto de Bachillerato». En: Emilio Lamo De Espinosa: «Prólogo», Román Felones Morrás, *Nuevas Universidades en España. La Universidad Pública de Navarra, un modelo de referencia*, Navarra, Universidad Pública, 1998, p. 17.

¹⁴ José María Maravall: *El desarrollo de la reforma universitaria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1986, p. 45; Francisco Michavila: «La Universidad de hoy a mañana: a la espera de Cadmo», *Temas para el Debate*, 127 (2005), p. 19.



filosofía de fondo federalizante, abrió paso al protagonismo en la enseñanza superior de las Comunidades Autónomas¹⁵.

La LRU, ordenamiento que según Josep M. Bricall «marca el inicio de la moderna universidad en España, o de la universidad a secas» —la universidad democrática, docente e investigadora al tiempo, estudiosa pero abierta a la sociedad—, así como el comienzo de un cambio profundo de la institución¹⁶, fue concebida bajo preocupaciones distintas a las de la década y media precedente. Entonces se puso más énfasis en la mejora cualitativa, es decir, en el incremento de la calidad, respecto de un simple crecimiento cuantitativo que empezaba a ser cuestionado por la aparición del «paro educado»¹⁷. Se trató ante todo de transformar a la Universidad en la instancia que asumiera el reto del desarrollo científico-técnico necesario para integrar al país en el club de las sociedades avanzadas a través de la incorporación al mundo de la ciencia moderna, motivo por el cual fue convertida en una institución dedicada a la investigación, así como de aproximar las titulaciones al mercado de trabajo.

Sin embargo, dadas las posibilidades que ofrecía aquel ordenamiento, cuyo primer artículo instituyó a la Universidad como «el servicio público de la enseñanza superior», cuyo artículo quinto establecía que la creación de Universidades se llevaría a cabo bien «por Ley de la Asamblea Legislativa de la Comunidad Autónoma en cuyo ámbito territorial hayan de establecerse», bien «por Ley de las Cortes Generales, a propuesta del Gobierno, de acuerdo con el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma en cuyo territorio haya de establecerse» —era en cualquier caso «preceptivo el informe previo y motivado del Consejo de Universidades, en el marco de la programación general de la enseñanza en su nivel superior»—, y cuyo artículo tercero señalaba que corresponde a cada Comunidad Autónoma las tareas de coordinación de las universidades de su competencia, se asistiría no inmediatamente, pero sí pocos años después (una vez terminado de desarrollar y ser puesto definitivamente en funcionamiento, superada la crisis económica y levantado el Estado autonómico), a la transformación en completas o a la mejora de la oferta de titulaciones de

muchas las Universidades existentes, a la creación de las universidades regional/autonómicas pendientes y a la aparición de nuevas Universidades primero de reequilibrio intrarregional dentro de una tendencia a la descentralización regional y después de reequilibrio intrametropolitano.

En 1983, en tanto la LRU era desarrollada y las arcas públicas se recomponían y fortalecían gracias al nuevo sistema impositivo y a la superación de la crisis económica, en la expansión universitaria se abrió un compás de espera que se prolongó hasta 1987, año en que se reinició y con gran fuerza. Se hizo patente tanto en la apertura de Facultades y Escuelas, como en el establecimiento de Universidades. El primer fenómeno —también en parte el segundo— estuvo sobre todo vinculado a la publicación del decreto que establecía el catálogo de titulaciones oficiales con las directrices para el desarrollo de los planes de estudio, pues en los años siguientes irían apareciendo los de las nuevas titulaciones incorporadas a ese catálogo, surgiendo un número elevado de estudios nuevos de primer ciclo y apareciendo las titulaciones de sólo segundo ciclo. El segundo, a la intervención que pasaron a poder ejercer en ese campo las Comunidades Autónomas, llamadas a adquirir con el tiempo —antes o después según el caso— plenas competencias en materia de educación superior, pero ya convertidas antes de que ese proceso se completara en entes con iniciativa legal y también con recursos financieros susceptibles de ser orientados a esa finalidad; un factor éste que facilitaría sobremanera la fundación de establecimientos o la apertura de nuevos centros y titulaciones.

La iniciativa de las Comunidades Autónomas se tradujo, por un lado, en la fundación de Universidades de índole regional en aquellas comunidades carentes de Universidad pública. La creación de las Universidades Pública de Navarra en 1987 —fue así denominada para evitar la coincidencia con la privada— y de La Rioja en 1992, resultantes de sendos movimientos y peticiones formales al ejecutivo central impulsados por los parlamentos y gobiernos de cada

¹⁵ Respecto de la transformación de la naturaleza del Estado en el período democrático, véase: Luis Moreno: *La federalización de España. Poder político y económico*, Madrid, Siglo XXI, 1997.

¹⁶ El entrecorillado es una traducción personal del texto original en catalán correspondiente al discurso de despedida como rector de la Universidad de Barcelona, publicado en: Josep M. Bricall: «Repensar la Universitat», *L'Avenç*, 327 (2007), p. 13.

¹⁷ Muestras de la preocupación por el desempleo de los titulados superiores y por la mejora de la calidad son: J. Martín Moreno y Amando de Miguel (1979): *La Universidad fabrica de parados*, Barcelona, Vicens Bolsillo; Ricardo Montoro Romero: «Universidad y paro: reflexiones críticas sobre el desempleo de licenciados universitarios» y Esteban Medina: «Educación, Universidad y mercado de trabajo», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 24 (1983); Emilio Lamo de Espinosa: «Algunas reflexiones sobre educación y empleo, especialmente en el nivel universitario» y Eduardo Punset: «Formación, investigación y tecnología», *Reportaje de trabajo y crisis social*, Madrid, 1986, pp. 106-111 y 163-167.

Comunidad, vino a suponer la culminación del proceso de establecimiento de una red nacional de Universidades regional/autonómicas¹⁸.

Un fenómeno simultáneo y complementario fue la *regionalización* nominativa y orgánica, precisamente en virtud de la autonomía universitaria y de la orientación al servicio de las necesidades de la Comunidad Autónoma respectiva contempladas en la LRU, de aquellas Universidades no históricas creadas como provinciales que eran las únicas en su Comunidad Autónoma: ese fue el caso de las Universidades de Palma de Mallorca y Santander, que, a la búsqueda del apoyo de sus respectivas administraciones autonómicas y del estrechamiento de las relaciones con la sociedad regional, en 1985 se transformaron respectivamente, al acometer la reforma estatutaria requerida por la LRU, en Universidad de las Islas Baleares y de Cantabria¹⁹. La misma condición que de facto habían adquirido, respectivamente tras la segregación de León en 1979 y tras la constitución de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, que incluía la provincia de Albacete, las Universidades históricas de Oviedo y de Murcia. Y también la que, por su disposición en sus Comunidades, tenían entonces las Universidades de Zaragoza, Santiago de Compostela y La Laguna, las dos últimas de las cuales no conservarían mucho tiempo ese status.

LA DESCENTRALIZACIÓN REGIONAL

Esto ocurrió precisamente porque la práctica de la citada iniciativa autonómica también acarrió entonces la creación de Universidades de reequilibrio intrarregional, dando así comienzo lo que puede denominarse la *segunda descentralización*. Ciertamente, la transformación o el paso de una Universidad elitista, aislada y socialmente poco importante a una Universi-

dad abierta y con trascendencia para la vida colectiva, que era la que el país requería y los tiempos impulsaban —una Universidad acogedora de un gran número de estudiantes de extracción sociogeográfica diversa, suficientemente distribuida por el territorio, con una amplia y diversificada oferta de titulaciones, dedicada a la investigación, internacionalmente conectada y abierta al entorno social y económico—, no resultaba posible con el burocrático modelo centralizado, uniformista y clasista que, con no demasiadas variaciones, hubo desde 1845.

La LRU hizo posible ese cambio. Lo hizo, en el plano académico, con el modelo basado en la autonomía universitaria y la gobernación colegiada, que se trasladaron a los mecanismos y órganos de gobierno, la organización interna, la selección del profesorado, la confección de los planes de estudio, la gestión económica, y la conexión con el entorno... Ese modelo permitió canalizar los esfuerzos de la comunidad universitaria y los recursos disponibles de forma que en dos décadas se consiguió recuperar gran parte del retraso acumulado respecto de los países de nuestro entorno²⁰. Y lo hizo, en el plano territorial, con el acompañamiento del nuevo ordenamiento universitario con la nueva estructura territorial y administrativa del Estado, el Estado de las Autonomías; primero —hasta la segunda mitad de la década de los noventa y aún después en ciertos casos— bajo la autoridad última del Ministerio de Educación y más adelante en el marco de una profundización en la descentralización consistente en transferir a las comunidades autónomas competencias en materia de enseñanza superior.

Desde luego, el balance universitario de los años ochenta y noventa es muy positivo: en conjunto, las Universidades españolas mejoraron sustancialmente en todos los órdenes, en particular en el de la investigación, y estuvieron cada vez en mejor disposición y condiciones de responder adecuadamente a las necesidades y demandas de una sociedad avanzada. No obstante, la LRU no resolvió todos los grandes problemas universitarios²¹.

¹⁸ Como ha señalado Román Felones en uno de sus estudios sobre el fenómeno navarro, en esta etapa las iniciativas autonómicas hubieron de operar dentro de un marco universitario nacional y fueron llevadas adelante en colaboración con el Ministerio de Educación y el Consejo de Universidades. Se trató de un «proceso inédito» que, al no haber un procedimiento establecido, consistió en un entendimiento entre administraciones basado en el diálogo y «el deseo de superar las dificultades» dentro de la legislación vigente, si bien a lo largo de todos ellos quedó clara la competencia de las Comunidades Autónomas para crear Universidades.

Para el caso riojano véase: Gonzalo Capellán de Miguel, (com.): *Memoria de una autonomía. La Rioja, 1975/2002*, Logroño, Fundación Caja Rioja, 2002, pp. 44, 86-87. Para el navarro: Román Felones Morrás: «Génesis de la Universidad Pública de Navarra», *Universidad Pública de Navarra*, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad Pública, 1997, pp. 53-66.

¹⁹ Para el caso de las Baleares, véase: http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_de_las_Islas_Baleares. Para la Universidad de Cantabria: Gómez Ochoa y Hoyo Aparicio, *Universidad y Sociedad*. Santander, Universidad de Cantabria.

²⁰ Una reflexión valoración y un balance serio de la LRU se hacen en: Ramón Pascual De Sans: *Las Universidades españolas ante la Europa del siglo XXI*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 2000.

De la oferta limitada y extrema restricción del modelo centralista la universidad española ha pasado a otro muy distinto, caracterizado por el incremento del número de universidades, a instancias de los gobiernos regionales

Ciertamente, no dejaron de acompañarle lagunas e ineficiencias en parte fruto de ciertas inercias culturales: así, poco tardó el sistema corporativo en identificar el Departamento con las viejas cátedras. Por otro lado, surgirían problemas inéditos derivados de las nuevas condiciones o reglas del juego. Entre los segundos, a causa de la diversidad de iniciativas contemplada, una proliferación un tanto descontrolada de Universidades y sedes que ha hecho que, a veinticinco años vista, en el balance negativo de esa trascendental ley y entre los problemas más importantes a tratar ahora que la Universidad española se ve obligada a cambiar para converger en el *Espacio Europeo de Educación Superior*, figure un número de entidades y una oferta de estudios que parecen excesivas a la luz de la contracción de la demanda constatada desde el curso 1999-2000 con un descenso del alumnado principalmente por razones demográficas. La apertura de Universidades que tuvo lugar a partir de 1987, hecha posible por el incremento progresivo de las subvenciones de las administraciones públicas e impulsada en medio de un clima favorable ante la reiterada justificación por parte de los economistas de la racionalidad de las inversiones en educación superior²², fue acompañada durante bastantes años por un fuerte crecimiento del número de estudiantes matriculados, pero la bastante aceptable relación alumnos/profesor finalmente alcanzada indica que el ritmo de creación de entidades y centros fue superior a la evolución de la población universitaria.

En el paso del modelo centralista al modelo descentralizado, la Universidad española ha ido de un polo de oferta limitada y extrema restricción a otro de abultada propagación sin que por ello hayan desaparecido ciertos desequilibrios: todavía muchas capitales de provincia no disponen de Universidad propia cuando en algunas hay varias universidades públicas. En España, autonomía y Universidad son dos términos que se han conjugado no sólo en lo relativo al establecimiento legal de la libertad e independencia necesarias para que la Universidad cumpliera adecuadamente el co-

metido que le es propio en las sociedades avanzadas, sino también en cuanto a la apertura de una ancha puerta para la realización de los proyectos culturales y de los intereses de los grupos preponderantes y de las fuerzas políticas gobernantes en esos quasiestados que son las Comunidades Autónomas²³. Desde luego, el nuevo marco ha hecho prácticamente imposible emprender acciones racionalizadoras del conjunto.

Los últimos años de la década de los ochenta y los noventa han sido sobre todo los de creación de Universidades de reequilibrio intra-regional, establecidas primordialmente —algunas veces también pesaron razones de puro interés político— con el fin de territorializar los saberes y definir perfiles temáticos específicos de carácter competencial a escala regional. Se trató en la inmensa mayoría de los casos de entidades creadas por los gobiernos regionales. El primero es la creación de la Universidad de Las Palmas en abril de 1989, con la que se puso fin de esa forma a un contencioso histórico entre las dos provincias que componían el territorio del archipiélago desde 1927. Según la información oficial de la institución la Universidad, creada de acuerdo la Ley de Reorganización Universitaria de Canarias aprobada por el Parlamento regional, surgió «de una aspiración popular» o «como consecuencia de un gran movimiento social que tiene lugar en esta isla de Gran Canaria»²⁴.

Asimismo, el 20 de julio de 1989, con el fin de dar paso a un nuevo mapa de la enseñanza superior regional que, según el legislador, gracias a una propagación geográfica permitiera cubrir toda la demanda de esos estudios, fue aprobada la Ley de Ordenación del sistema universitario de Galicia. Seguida en enero de 1990 de otra de segregación de centros y servicios de la Universidad de Santiago, se traduciría en la constitución de las nuevas Universidades de Coruña y Vigo, configurándose además los campus de Lugo, Ferrol y Orense, dependientes el primero de Santiago y los dos siguientes de Coruña y Vigo respectivamente²⁵.

También de esta forma fueron creadas en 1991 la Universidad Jaume I de Castellón —por el gobierno de la Comunidad

²¹ Como ha señalado Ramón Pascual, «cuando se aprobó la LRU nadie debía esperar que constituyera una varita mágica que convirtiera a las universidades masificadas, infradotadas y maltruchas por la larga espera de un marco clarificador, en unas universidades modélicas, eficaces y de alto nivel científico. La mejora de las universidades debía ser un proceso largo» del que aquella normativa constituía un primer paso muy importante. En: *Ibidem*, p. 8.

²² María Jesús San Segundo y A. Vaquero: «Indicadores de resultados de las universidades», *Hacienda Pública Española* (1998), pp. 139-156.

²³ Ramón Pascual de Sans, *Las Universidades española...*, pp. 29-30. Acerca de la variada gama de lecturas de la autonomía universitaria escribió en su momento un interesante artículo: Alberto Moncada: «En torno a la Universidad. Tres modelos de enseñanza superior», *El País*, 9-1-1980.

²⁴ <http://www.ulpgc.es/index.php?pagina=historiaeimagenes&ver=inicio> La iniciativa correspondió a la Fundación Universidad de Las Palmas, entidad privada constituida en 1982 que encabezó y organizó el movimiento social en demanda de una Universidad propia en Gran Canaria. En: http://www.fulp.ulpgc.es/?q=mision_historia La cuestión de la creación de esta Universidad se abordó en: Carlos Guitián Ayneto: *La Universidad de las Palmas de Gran Canaria: antecedentes, evolución y perspectiva de futuro*, las Palmas de Gran Canaria, Universidad, 1994.

²⁵ Véase: L. Espada: *La Universidad de Vigo: antecedentes y etapa constituyente (1988-1994)*, Vigo, Fundación Provigo, 1995; Alberto Vaquero García: *El Campus de Orense en el contexto universitario gallego*, Vigo, Universidad, 2002, pp. 19-20.

Valenciana— y las Universidades Rovira y Virgili de Tarragona, de Lleida y de Girona —todas procedían de antiguos colegios universitarios dependientes de la Universidad de Barcelona, que en 1984 había establecido una división de sus centros en secciones geográficas— de acuerdo con leyes específicas del Parlamento de Cataluña. Por su parte, la Ley de 21 de mayo de 1992 de Coordinación del Sistema Universitario de Andalucía daría paso a las nuevas Universidades de Huelva, Almería y Jaén en 1993. Un caso distinto fue el de la de Burgos, establecida en 1994 como una de las últimas de pura iniciativa estatal tras años de movilización prácticamente unánime de la sociedad provincial y sobre la base de un conjunto de centros allí ubicados que agrupaban a varios miles de estudiantes²⁶.

Otro factor de esa proliferación muy vinculado al fenómeno anterior ha sido la trayectoria de la Universidad privada. Cuando se aprobó la LRU, el sistema universitario estaba compuesto fundamentalmente de universidades públicas. Las privadas eran las ligadas a distintas organizaciones eclesiales y no se vislumbraba la situación actual en la que al citado segmento se suman iniciativas de tipo civil y la apertura de sucursales de universidades extranjeras. Fue probablemente por ello que la ley no prestó atención suficiente a la cuestión.

La LRU no se preocupó demasiado de la regulación de las universidades privadas. Su título octavo estableció, junto a una estricta regulación para que las administraciones pudieran crear universidades públicas, proceso que exigía una disposición con rango de ley, que cualquiera pudiera crear una universidad privada, si bien se precisaba de un reconocimiento administrativo para poder otorgar títulos oficiales. Correspondiendo a las cámaras legislativas su reconocimiento como universidad, no se definía de manera suficiente a quién debía corresponder asegurar las condiciones mínimas para el reconocimiento y la homologación de los títulos. Además, a esas entidades se les concedieron ventajas comparativas como las relativas a la selección del profesorado, cuyo acceso no pasaba los filtros y exigencias del sistema funcional público, y del alumnado, al que no se le exigía superar la selectividad. Parece que en aquel momento el legislador no prestó gran

atención a la cuestión de la Universidad privada porque en España esa enseñanza siempre había sido eminentemente pública y porque el sector privado, al carecer, salvo casos muy concretos, de la capacidad y los recursos necesarios para empresas de ese rango, nunca había realizado la tarea de suplencia y complementariedad llevada a cabo en otros niveles y ámbitos educativos.

La situación cambió mucho tras la publicación del RD de Creación y Reconocimiento de Universidades y Centros Universitarios de 1991. Al calor de aquella favorable legislación tuvo lugar el surgimiento de casi dos decenas de Universidades privadas —se pasó de las 4 existentes en ese momento a las 22 que funcionaban al inicio del curso 2007-2008—. Algunas lo hicieron como consolidación de entidades existentes según fórmulas más o menos federativas y otras como nuevas iniciativas más o menos lucrativas al limitarse a determinados tipos de docencia, hasta el punto de que la aplicación a esas entidades del término *Universidad* resulte un tanto discutible por no ocuparse de un número suficiente y variado de ramas del conocimiento²⁷. Ciertamente, y hablando en términos muy generales, mientras los centros universitarios públicos han dirigido su atención más a la actividad investigadora, los privados se han centrado en la cualificación profesional de los estudiantes²⁸.

La creación de universidades privadas fue acogida por las públicas de manera un tanto escéptica y esto, junto con la falta de desarrollo de un sistema de evaluación y comparación de las Universidades que hubiera servido de criterio racionalizador, se ha traducido en que ambos sectores, dotados de sus respectivas clientelas y finalidades, se hayan desarrollado no complementaria, sino autónoma y por tanto paralelamente. Las Universidades privadas pueden ser clasificadas en dos grupos o categorías: las históricas (Deusto, Pontificia de Salamanca, de Comillas, Navarra) y las recientes, que en contextos metropolitanos (Madrid y Barcelona fundamentalmente, pero también Valencia y más recientemente Valladolid, Zaragoza, Sevilla) desarrollan el mismo papel antes definido como de reequilibrio intra-metropolitano. Atendiendo a su ideología pueden distinguirse las de carácter confesional y las laicas.



En la década de 1990 las universidades privadas pasaron de cuatro a las veintitrés actuales, muy orientadas, desde el principio a la cualificación profesional del estudiante

²⁶ En 1972 se formó el Colegio Universitario Adscrito, que en 1982 se transformó en Colegio Universitario Integrado y en 1994 en Universidad de Burgos. La historia de los antecedentes y de la creación de la Universidad de Burgos son la materia de la que se ocupan respectivamente: C. Alberto Ibáñez Pérez (coord.): *La Universidad de Burgos. Historia de un largo camino*, Burgos, Universidad/Caja-círculo, 2004; AA.VV.: *La Universidad de Burgos, 1994-2004*, Burgos, Universidad, 2006.

²⁷ Ramón Pascual de Sans, *Las Universidades españolas...*, pp. 33-37.

²⁸ La observación corresponde a: Bolén Urosa Sanz: «Las universidades privadas en España: ¿tienen futuro?», *Crítica*, 934 [2006], p. 56. En este artículo se hace un análisis del futuro de este sector, que se vincula a la introducción de políticas ministeriales selectivas en el sector público en función de la calidad de cada institución.

Así pues, terminado de configurar el ordenamiento legal universitario de la democracia, se inició un período decisivo en lo cuantitativo en lo cuantitativo para la historia de la Universidad española y para su disposición territorial. Decisivo tanto por un salto adelante y una propagación que se tradujo en la práctica materialización del modelo de *Universidad para (toda) la sociedad*, como por el comienzo de la configuración prácticamente de tantos sistemas universitarios como Comunidades Autónomas hay en España.



Mapa 3. Mapa universitario de 1994

Fuente: Elaboración propia

LA UNIVERSIDAD DESDE LA TRANSFERENCIA DE LAS COMPETENCIAS A LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS HASTA LA ACTUALIDAD

En 1992 se prefiguró la pérdida por el Estado de la competencia en materia de Universidades en favor de las Comunidades autónomas²⁹, modificación que supondría un acicate para un nuevo desarrollo universitario en íntima relación con las necesidades y propósitos de cada Comunidad Autónoma. Cuando las autoridades territoriales dejaron de tener que «ir a Madrid» a tra-

tar de convencer a la administración y al gobierno central de la necesidad de crear centros universitarios y lo pudieron hacer por su cuenta, la Universidad entró en España en una nueva fase de expansión que consistió tanto en la creación de nuevas entidades, como en la apertura de nuevos campus y la ampliación de la oferta de titulaciones. Muestra del impacto de esta nueva configuración es el caso de Extremadura con la incorporación a partir de 1997 a la oferta de estudios de 32 títulos nuevos que se implantaron en los tres cursos siguientes hasta completar un total de 70 en las cuatro sedes de Badajoz, Cáceres, Mérida y Plasencia.

Esta etapa es la de las Universidades de equilibrio intraprovincial e intrametropolitano, creadas en las grandes áreas metropolitanas en los años noventa y después del 2000 con el fin de ejercer efectos reequilibradores dentro de esos espacios, así como también la de la proliferación de campus. Puede decirse que bajo una recurrente preocupación primordial de la comunidad universitaria por las sempiternas grandes cuestiones —la existencia de una Universidad verdaderamente capaz de cumplir sus fines más idiosincráticos y por tanto genuina, preocupación que se ha mantenido probablemente por que también lo ha hecho la percepción de que la institución está en una profunda crisis³⁰—, es decir, mientras se seguía discutiendo cuál o cuáles habían de ser los cometidos y las funciones de la Universidad o mientras, en palabras del ministro ucedista Luis González Seara, se discutía «la idea misma de Universidad», ésta creció desproporcionadamente generándose una situación que los más optimistas de los años sesenta ni siquiera tuvieron entre sus fantasías más delirantes.

La creación de Universidades tanto antes como después de 1987 ha servido, en un país con un grado aún relativo de desarrollo y con un Estado social también incompletamente desplegado carente de una política adecuada de becas, para acercar la Universidad a la población y permitir de esa manera la llegada de todos los sectores sociales y zonas del país a los estudios superiores. Es muy significativo que las Universidades españolas, después de la ruptura del esquema decimonónico, hayan seguido nutridas fundamentalmente de estudiantes de su área geográfica. Eso se debió al interés de las Comunidades Autónomas en potenciar sus servicios universitarios —sea creando establecimientos, sea ampliando la oferta— como for-

²⁹ En 1995 se produjo la primera transferencia por parte del Ministerio de Educación y Ciencia.

³⁰ Un ejemplo es: Alejandro Nieto: «El futuro de una universidad en crisis», en *Pasado, presente y futuro de la Universidad española*, Madrid, 1985.

ma tanto de cobrar o ganar popularidad, como de disponer de un recurso considerado fundamental para el desarrollo regional.³¹



Mapa 4. Mapa universitario español, año 2000. Tras la promulgación del Real Decreto 69/2000 de 21 de enero; BOE 22-01-2000 en el que se aprueba el Distrito Abierto

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, ese proceso se ha hecho de forma tan descoordinada que ha resultado un panorama muy desigual —algunos de los nuevos centros ofrecen una amplia gama de estudios, otros solamente un número reducido— y ha dado paso a una situación en las que existe no un sistema universitario sólido y compensado, sino Universidades buenas y competitivas y otras no suficientemente buenas por obedecer al modelo de atención a la demanda de

acreditación de la población del entorno, o Universidades de gran calidad que se centran en los estudios y/o en la investigación socialmente más valorados, junto con otras de calidad inferior que otorgan títulos menos apreciados pero igualmente necesarios tanto para la sociedad como dentro de un sistema de enseñanza superior. Desde hace unos años parece necesario poner cierto orden en una oferta de Universidades desatada con la presencia tanto de numerosos centros privados, como de universidades «autéctonas».

Este panorama no hace sino acentuar el descrédito de una Universidad pública que durante esos años³² no ha conseguido extender en la sociedad el reconocimiento de la más que aceptable calidad alcanzada³³.



Mapa 5. Mapa universitario español, año 2006. Tras la promulgación del Real Decreto 69/2000 de 21 de enero; BOE 22-01-2000 en el que se aprueba el Distrito Abierto

³¹ Como ha escrito César Chaparro, «la creación de la Universidad de Extremadura constituye uno de los dos acontecimientos decisivos de la historia reciente de ese territorio: lo muestra «la riqueza que ha supuesto para esta tierra la formación adquirida por muchos de los jóvenes extremeños en las aulas de esta joven Universidad; la emigración de estos estudiantes a otras Universidades del Estado español se ha reducido considerablemente y con ello las posibilidades de abandonar, tras los estudios, estos lares. Aun siendo importante la labor de la Universidad de Extremadura en la formación de profesionales para la sociedad, lo es tanto la función desempeñada por esta *alma mater* en la investigación y en la aplicación de dichos conocimientos a la realidad que la rodea. Son muchos los proyectos, las tesis doctorales, los trabajos de investigadores y docentes universitarios extremeños que han puesto sobre el tapete saberes escondidos, potencialidades que tan solo se vislumbraban a experimentos del más variado sesgo o índole... Extremadura es, desde la creación de la Universidad extremeña más y mejor conocida en su historia, en su arte, en su fauna... en su ser global. Y bien se sabe que detrás del conocimiento va la ostia. En este caso la autoestima que tanto se ha echado en falta en los extremeños. El acceso a unas mayores cosas de autogobierno y los instrumentos que ha proporcionado la Universidad de Extremadura han sido, sin duda, los ejes sobre los que ha pivotado el desarrollo de Extremadura en los últimos años (...) la creación de la Universidad de Extremadura ha supuesto... la apertura de un horizonte nuevo y prometedor en una tierra poblada de encinas, árboles que cuanto más se enraízan, más grandes y anchas tienen sus ramas, para que así la sombra vivificante (del saber, al tratarse de la Universidad) llegue sin distinción a todos». En: César Chaparro, «la Universidad de Extremadura...», *op. cit.*, pp. 986-987. El autor se extiende sobre el positivo impacto en la región, consolidado en la formación de profesionales, el desarrollo científico y la difusión de la cultura, en la segunda mitad del artículo, pp. 997-1007. Lo mismo señalaba el entonces rector castellano-manchego, Luis Arroyo Zapatero, en su texto de «Presentación» a: *Universidad de Castilla-La Mancha, Albacete*, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2000.

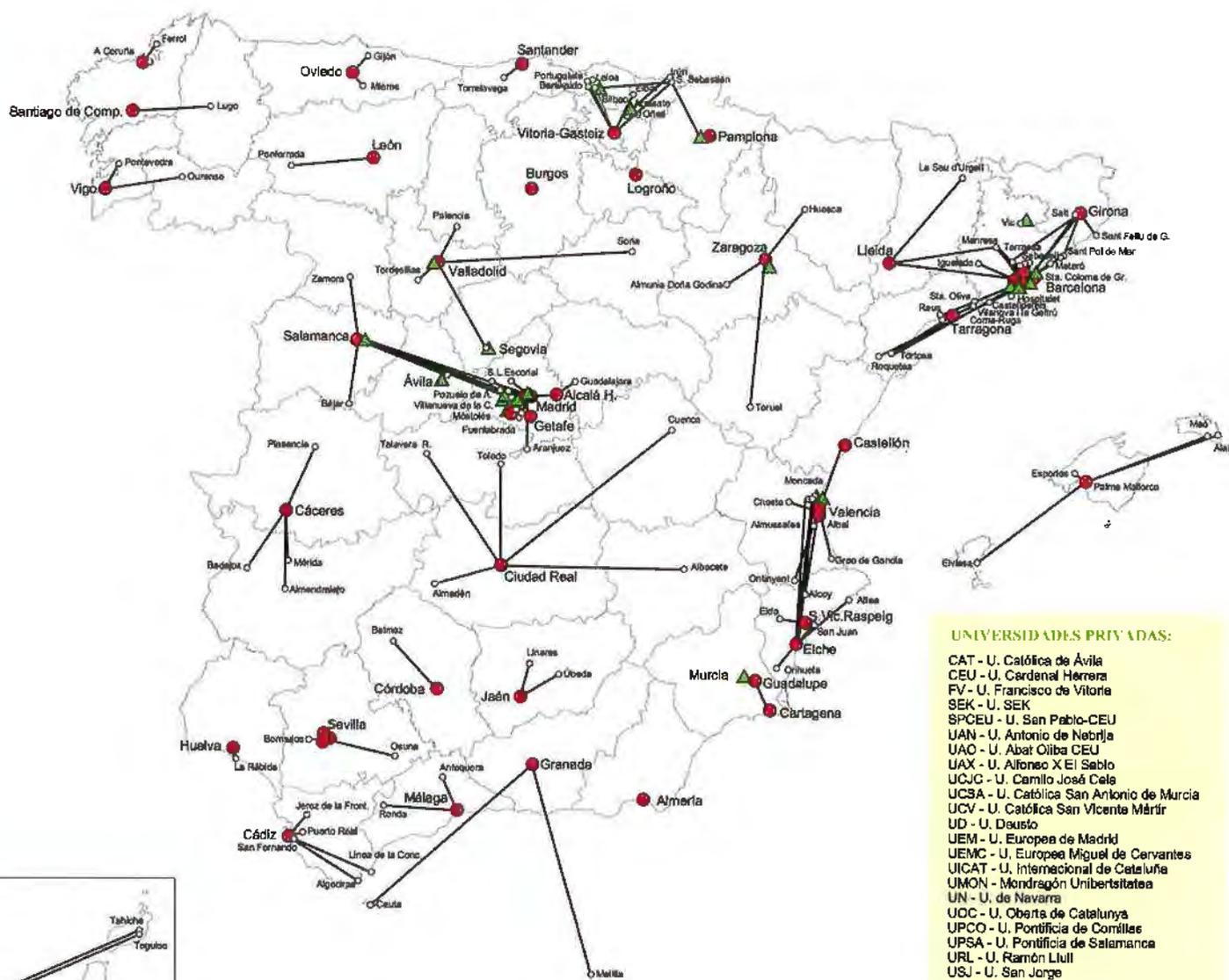
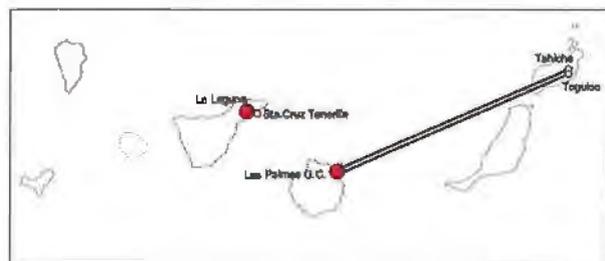
³² Probablemente por la conducta irresponsable de algunas que incluso han incumplido ciertos aspectos del ordenamiento legal (la Universidad nunca es noticia cuando hace las cosas bien y sin embargo lo es, y en términos escandalosos, cuando se da en ella algún caso de comportamiento perverso, incumplimiento flagrante o conducta ilegal).

³³ Ramón Pascual de Sans, *Las Universidades españolas*, *op. cit.*, pp. 150-154.

LISTA DE ABREVIATURAS DE LAS UNIVERSIDADES

UNIVERSIDADES PÚBLICAS:

UA - ALICANTE
 UAB - AUTÓNOMA DE BARCELONA
 UAH - ALCALÁ
 UAL - ALMERÍA
 UAM - AUTÓNOMA DE MADRID
 UB - BARCELONA
 UBU - BURGOS
 UC - CANTABRIA
 UCA - CÁDIZ
 UCIII - CARLOS III DE MADRID
 UCLM - CASTILLA-LA MANCHA
 UCM - COMPLUTENSE DE MADRID
 UCO - CÓRDOBA
 UDC - A CORUÑA
 UDG - GIRONA
 UDL - LLEIDA
 UEX - EXTREMADURA
 UGR - GRANADA
 UHU - HUELVA
 UIB - ILLES BALEARS
 UJA - JAÉN
 UJI - JAUME I DE CASTELLÓN
 ULE - LEÓN
 ULL - LA LAGUNA
 ULPGC - LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
 UM - MURCIA
 UMA - MÁLAGA
 UMH - MIGUEL HERNÁNDEZ
 UNED - NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
 UOVI - OVIEDO
 UPC - POLITÉCNICA DE CATALUNYA
 UPCT - POLITÉCNICA DE CARTAGENA
 UPF - POMPEU FABRA
 UPM - POLITÉCNICA DE MADRID
 UPN - PÚBLICA DE NAVARRA
 UPO - PABLO DE OLAVIDE
 UPV/UHU - PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA
 UPV - POLITÉCNICA DE VALENCIA
 UR - LA RIOJA
 URJC - REY JUAN CARLOS
 URV - ROVIRA I VIRILI
 US - SEVILLA
 USAL - SALAMANCA
 USC - SANTIAGO DE COMPOSTELA
 UV - VALENCIA ESTUDI GENERAL
 UVA - VALLADOLID
 UVIGO - VIGO
 UZ - ZARAGOZA



UNIVERSIDADES PRIVADAS:

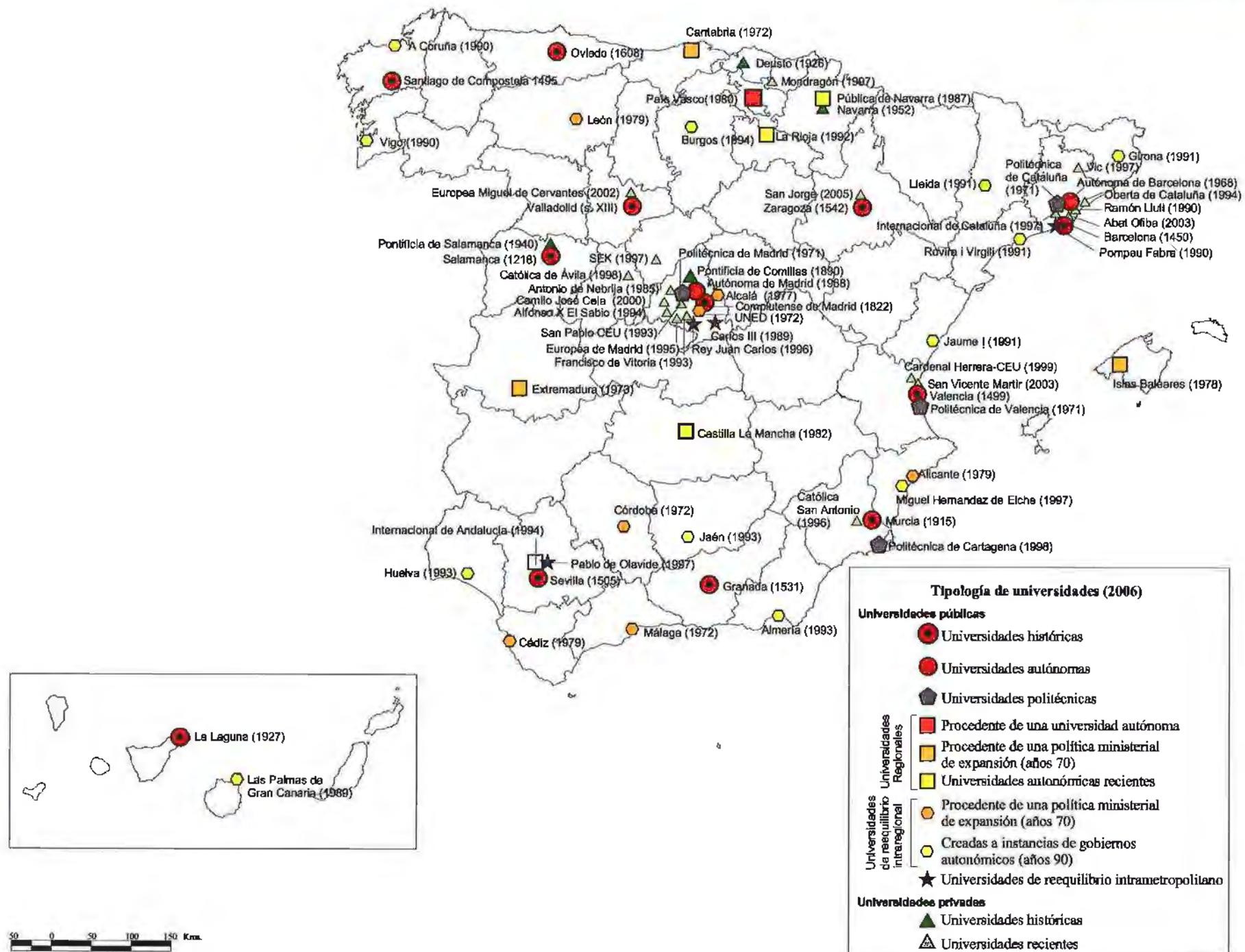
CAT - U. Católica de Ávila
 CEU - U. Cardenal Herrera
 FV - U. Francisco de Vitoria
 SEK - U. SEK
 SPCEU - U. San Pablo-CEU
 UAN - U. Antonio de Nebrija
 UAO - U. Abat Oliba CEU
 UAX - U. Alfonso X El Sabio
 UCJC - U. Camilo José Cela
 UC3A - U. Católica San Antonio de Murcia
 UCV - U. Católica San Vicente Mártir
 UD - U. Deusto
 UEM - U. Europea de Madrid
 UEMC - U. Europea Miguel de Cervantes
 UICAT - U. Internacional de Cataluña
 UMON - Mondragón Unibertsitatea
 UN - U. de Navarra
 UOC - U. Oberta de Catalunya
 UPCO - U. Pontificia de Comillas
 UPSA - U. Pontificia de Salamanca
 URL - U. Ramón Llull
 USJ - U. San Jorge
 UVIC - U. de VIC

Campus universitarios actuales:

- Localización de campus
- Universidad pública
- ▲ Universidad privada
- Adscripción de campus a universidad

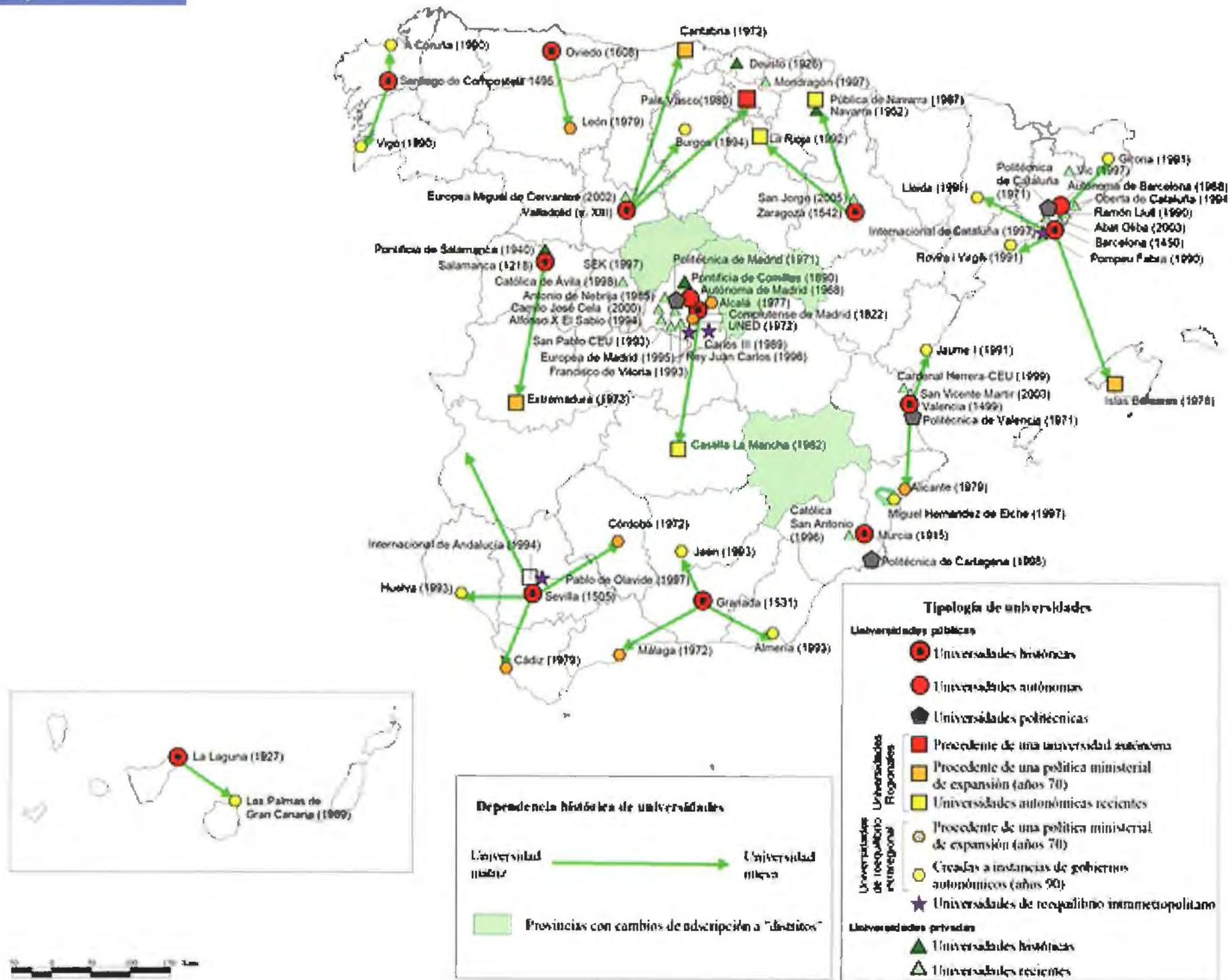
Mapa 6. Campus universitarios

Fuente: Elaboración propia a partir de múltiples fuentes



Mapa 7. Génesis de las universidades españolas (VII): Las universidades históricas (públicas y privadas), las autónomas (1968) y las politécnicas (1972) y de la política de expansión ministerial de los 70, las autonómicas recientes, las de equilibrio intrametropolitano y las privadas recientes

Fuente: Adaptación propia de Ph Losco (2003): Les universités espagnoles et leur territoire: des districts universitaires aux autonomies (1857-2000), en: *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Paris, L'Harmattan, págs. 57-69



Mapa 8. Las Universidades españolas: Propuesta tipológica. Génesis de las universidades españolas según su relación histórica de pertenencia y provincias con cambios de adscripción a «distritos»

Fuente: Elaboración propia a partir de múltiples fuentes

A tenor de las consideraciones hechas en este capítulo y considerados, el factor histórico —entendido en su sentido más genérico—³⁴ cabe adscribir a las universidades españolas a diferentes categorías y hacer la siguiente propuesta tipológica:

- **Universidades históricas** entendiendo por tal las creadas antes de 1968 a instancias del gobierno de la nación, por lo que al adjetivo de **históricas** puede serle añadido el de **nacionales**. Tales son los casos de las Universidades de Valladolid (s. XIII), Salamanca (1218), Barcelona (1450), Santiago de Compostela (1495), Valencia (1499), Sevilla (1505), Granada (1531), u Oviedo (1601) a las que se podría sumar la de Murcia (1915) y de La Laguna (refundada en 1927) y creadas a instancias del gobierno nacional.
- **Universidades autónomas o de descentralización**, creadas en 1968, por razones tanto de desbordamiento de la demanda, como por motivaciones de carácter estratégico, tales son los casos de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Autónoma de Barcelona. Estas universidades además de la de Bilbao en Lejona, sobre la que volveremos, pueden considerarse como las últimas universidades nacionales, en el sentido de creadas en bloque desde la máxima instancia gubernamental a instancias de una política estatal.
- **Universidades politécnicas**, creadas en 1971 a raíz de la Ley General de Educación, tras la integración en la Universidad de las Escuelas de Ingenieros y de otros estudios superiores de carácter técnico, razón por la cual presentan un perfil académico y científico muy específico. Tales son los casos de la Universidad Politécnica de Madrid, de la Universidad Politécnica de Barcelona y de la Universidad Politécnica de Valencia. A éstas cabe sumar por su perfil, aunque no por su génesis histórica, la reciente Universidad Politécnica de Cartagena, creada hace poco más de una década.

- **Universidades regionales**, procedentes, en un caso de una universidad autónoma de descentralización, cual es la Universidad del País Vasco; en otros casos, de la política de expansión y de descentralización universitaria de los años 70, cual son los ejemplos de la de Cantabria (inicialmente de Santander; 1972), Extremadura (1973) o Baleares (inicialmente, de Palma de Mallorca; 1978). Otras universidades son consecuencia de la puesta en marcha de políticas autonómicas en los años 80 o 90, como la Universidad de Castilla La Mancha (1982), la Pública de Navarra o la de La Rioja (1992). Estas entidades presentan la característica común de haber sido creadas en comunidades autónomas sin universidad y con una demanda relativamente débil, constituyéndose en la única universidad pública del territorio en el que se ubican.
- **Universidades de reequilibrio intra-regional**, creadas³⁵ con el fin de «territorializar los saberes» y definir perfiles temáticos específicos de carácter competencial a escala regional. El origen de las Universidades de este grupo puede ser o bien la política de expansión o descentralización de los 70 —tales son los casos de Córdoba (1972) y Cádiz (1979) en Andalucía, Alcalá de Henares (1977) en la Comunidad de Madrid, Alicante (1979) en la Comunidad Valenciana o León (1979) en Castilla y León— o bien la decisión de gobiernos regionales tras la consolidación de la España de las autonomías. En el caso de Cataluña responderían a este modelo las Universidades de Lleida, Rovira Virgili (Tarragona y Reus) y Girona, todas las cuales fueron creadas en 1991, mismo año de creación de la Jaume I de Castellón en la Comunidad Valenciana. La castellanoleonesa Universidad de Burgos, creada en 1994, presenta un carácter excepcional pues, pese a cumplir una función similar a la de las anteriormente citadas, fue creada a instancias del Ministerio de Educación y Ciencia, no del gobierno regional. Las universidades de este grupo tienen distinta génesis legislativa³⁶, pero juegan la misma función:

Universidades históricas, universidades autónomas o de descentralización, universidades politécnicas, universidades regionales, universidades de reequilibrio intra-regional y universidades de reequilibrio intra-metropolitano son los seis tipos de universidades que pueden definirse

³⁴ Cfr. Ph. Losage en su trabajo « Las universités espagnoles et leur territoire: des districts universitaires aux autonomies (1857-2000) » Cfr. M. Grosselli y Ph. Losage (ed): (1996) : *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. France, Espagne et Portugal*. Paris, L'Harmattan (Coll. Géographies en liberté), págs. 46 y 47

³⁵ Grosselli y Losage (1996), *op. cit.*

³⁶ Román Felones Morrás plantea una topología o clasificación de universidades para las creadas en la década 1987 y 1996 a partir de la génesis legislativa, distinguiendo entre las Universidades de titularidad pública y las de titularidad privada y, dentro de cada una de ellas, las aprobadas en Ley de Asamblea Legislativa y en Ley de las Cortes Generales. Así las universidades públicas aprobadas en Ley de Asamblea Legislativa fueron la Pública de Navarra, A Coruña, Vigo, Pompeu Fabra, Jaume I, Lleida, Girona Rovira i Virgili, Almería, Huelva y Jaén y las Universidades privadas aprobadas en Ley de Asamblea Legislativa: Ramón Llull y Oberta de Cataluña. Las universidades públicas creadas a partir de una Ley de Cortes Generales fueron la Carlos III, la de La Rioja y la de Burgos; las privadas creadas de esta misma forma fueron la San Pablo-CEU en Madrid, la Alonso X el Sabio, la Antonio de Nebrija y la Universidad Europea también de Madrid

servir de factor o elemento re-equilibrador en el mapa de estudios superiores a escala regional.

- **Universidades de reequilibrio intra-metropolitano**, creadas en grandes áreas metropolitanas en la década de 90 o incluso después del año 2000 con la finalidad de ejercer esos mismos efectos equilibradores dentro de dicho tipo de espacios. Tales son los casos de la Carlos III —creada en 1988, está estructurada en dos campus principales, los de Getafe y Leganés, más uno de menor importancia en Colmenarejo, todos ellos ubicados en el Sur de Madrid—, la Rey Juan Carlos —sita en Vicálvaro, al sureste de Madrid—, la Pablo de Olavide en Sevilla o la Pompeu Fabra en Barcelona, creada en 1989.

A estas Universidades de carácter público, se hace necesario sumar las privadas, que pueden clasificarse en dos grupos o categorías. Uno es el de las entidades históricas, es decir, Deusto, la Pontificia de Salamanca y la de Comillas. El otro es el de las recientes: en Madrid las Alfonso X el sabio, Camilo José Cela, Europea, Francisco de Vitoria, Antonio de Nebrija y San Pablo CEU; en Barcelona las Ramón Llull, Abat Oliba, Internacional de Cataluña y Oberta de Catalunya; en Valencia la Católica de San Vicente y el CEU en Moncada. Más recientemente ha surgido en Valladolid la Universidad Miguel de Cervantes y en Zaragoza la Universidad San Jorge. Casi todas ellas tienen un marcado perfil intrametropolitano y una presencia con efecto reequilibrador en ese ámbito.

II. Universidad y territorio

Sistematización y gestión de la información sobre las universidades: Utilidad de los Sistemas de Información Geográfica

Olga de Cos Guerra y Pedro Reques Velasco

Los condicionantes demográficos y socio-territoriales del desarrollo universitario en España: Un análisis a escala municipal

Pedro Reques Velasco

La relación Universidad y Territorio: una aproximación teórica

Pedro Reques Velasco

Oferta, demanda y recursos en las universidades españolas: desajustes y desequilibrios

Pedro Reques Velasco

La financiación universitaria

Begoña Torre Olmo, Sergio Sanfilippo Azofra y Carlos López Gutiérrez

Perspectivas demográficas, demanda universitaria futura y planificación. Un análisis a escala de distrito universitario

Pedro Reques Velasco





Sistematización y gestión de la información sobre las universidades: utilidad de los Sistemas de Información Geográfica

Olga de Cos Guerra
Pedro Reques Velasco

La información sobre las universidades españolas es cada día más importante en cantidad, calidad y difusión a través de Internet

INTRODUCCIÓN

El estudio de la universidad como *entidad* en su conjunto y de la especificidad de las diferentes universidades españolas en la actualidad es complejo. Son muchos los datos y cifras arrojados en relación a temáticas diversas sobre las diferentes universidades, titulaciones e, incluso, en algunas variables, *campus*. Paralelamente, los avances en la *Sociedad de la Información* han favorecido en buena medida las posibilidades de acceso a ingentes archivos en soporte digital; **en los últimos años se ha hecho un esfuerzo notable, tanto en la cantidad de información publicada como en la calidad, y muy especialmente en la forma de difusión a través de Internet.**

Sin embargo, esta situación favorable de partida en relación al acceso a los datos primarios sobre las universidades con frecuencia exige avances y progresos metodológicos especialmente centrados en la organización y sistematización de las variables de base para conseguir generar información significativa y la construcción de diagnósticos de diverso tipo (sobre la oferta formativa, la demanda, los recursos, el profesorado, etc.).

Uno de los retos fundamentales para el estudio de las universidades en España y en Europa es la construcción de un Sistema de Información Geográfica para la organización y gestión de los datos para entidades de referencia comparables; un sistema distribuido con funcionalidad tanto para la consulta de datos e información sobre diferentes temáticas relativas a las universidades, como sobre el ámbito en el que se enmarcan y, a la vez, un mecanismo de gestión de la información estadística que permita la fácil actualización tanto de variables como

de registros, o elementos de referencia, y que constituya una base para el desarrollo de diagnósticos temáticos con objetivos y ámbitos de trabajo diversos, tanto en el territorio nacional como a escala internacional.

La publicación del *Atlas de la España universitaria*¹ supone la salida a la luz de parte del sistema diseñado para la organización y gestión de datos sobre las universidades españolas²; un producto al que se le confiere en la publicación funcionalidad de usuario; un estudio que lejos de concluir el análisis sobre las universidades españolas, continúa en desarrollo con una estructura metodológica de *gestión alfanumérica* a partir de un sistema gestor de bases de datos de amplia difusión y de *gestión cartográfica* a partir de un Sistema de Información Geográfica.

En este sentido, el presente capítulo tiene como objetivo fundamental exponer las bases metodológicas de los estudios —ya desarrollados y actualmente en avance— sobre las universidades españolas. Un trabajo para el que es imprescindible contar con fuentes de información rigurosas y actualizadas, como las ofrecidas por el Ministerio de Educación y Ciencia y el Instituto Nacional de Estadística, detalladas en el siguiente apartado, a la vez que es fundamental la transformación de información estadística en información geográfica, sobre la base de procesos de georreferenciación, que finalmente se traducen en un sistema interrelacionado de conexión entre bases alfanuméricas y bases cartográficas de utilidad para el análisis sistemático de las universidades españolas.

Así, el desarrollo del trabajo de investigación *Universidad y territorio en España* ha implicado el desarrollo y puesta en

¹ Reques Velasco, P. —Dir.— (2006): *Atlas digital de la España universitaria. Bases para la planificación estratégica de la enseñanza superior*. Bilbao. Universidad de Cantabria y Banco Santander.

² Convenio de Investigación Universidad y Territorio en España (Director: Pedro Reques Velasco). Universidad de Cantabria - Banco de Santander (2004-2008).

El Consejo de Coordinación Universitaria, el Instituto nacional de Estadística, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, la Red de Bibliotecas Universitarias y las propias universidades son los principales suministradores de información estadística sobre las universidades

marcha de una metodología compleja y diversa, porque complejos y diversos son los objetivos del estudio.

Atendiendo al hilo conductor de la investigación se puede derivar un enfoque hipotético-deductivo, tal como muestra la figura adjunta. Las bases teóricas sobre el estado de la cuestión «Universidad y Territorio» son la base para la elección de los aspectos a abordar, aquellos que se consideran más relevantes y sobre los cuales se formulan una serie de hipótesis que dan consistencia de base al trabajo posterior. Sobre ello, se procede a la recogida de los datos y la conversión de éstos en información significativa de cuyo tratamiento estadístico, gráfico y cartográfico se obtienen resultados que en caso de confirmar las hipótesis iniciales se elevan a definitivos y en el supuesto de rechazarlas se retoman para la nueva formulación de las ideas iniciales en los aspectos que corresponda.

De las fases genéricas del proceso metodológico en este capítulo se detalla especialmente el proceso de diseño perfilado para establecer el soporte técnico necesario en las fases de recogida y

elaboración de la información entre las que se halla implícita la de sistematización, que es fundamental para que la herramienta de gestión de información sobre universidades permita realizar análisis estadísticos, gráficos y cartográficos posteriores y sirva de base para organizar datos de fuentes muy diversas.

1. LA IMPORTANCIA DE LAS FUENTES ESTADÍSTICAS

Para la realización de la investigación se ha partido de fuentes de muy diverso origen —el inicial son las propias universidades— destacando la labor que el propio Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) a partir del Consejo de Universidades viene realizando y, especialmente, en los últimos años, con la publicación del *Anuario de Estadística Universitaria* y la *Estadística Universitaria*, así como con trabajos de recopilación de estas fuentes realizados por investigadores individuales³.

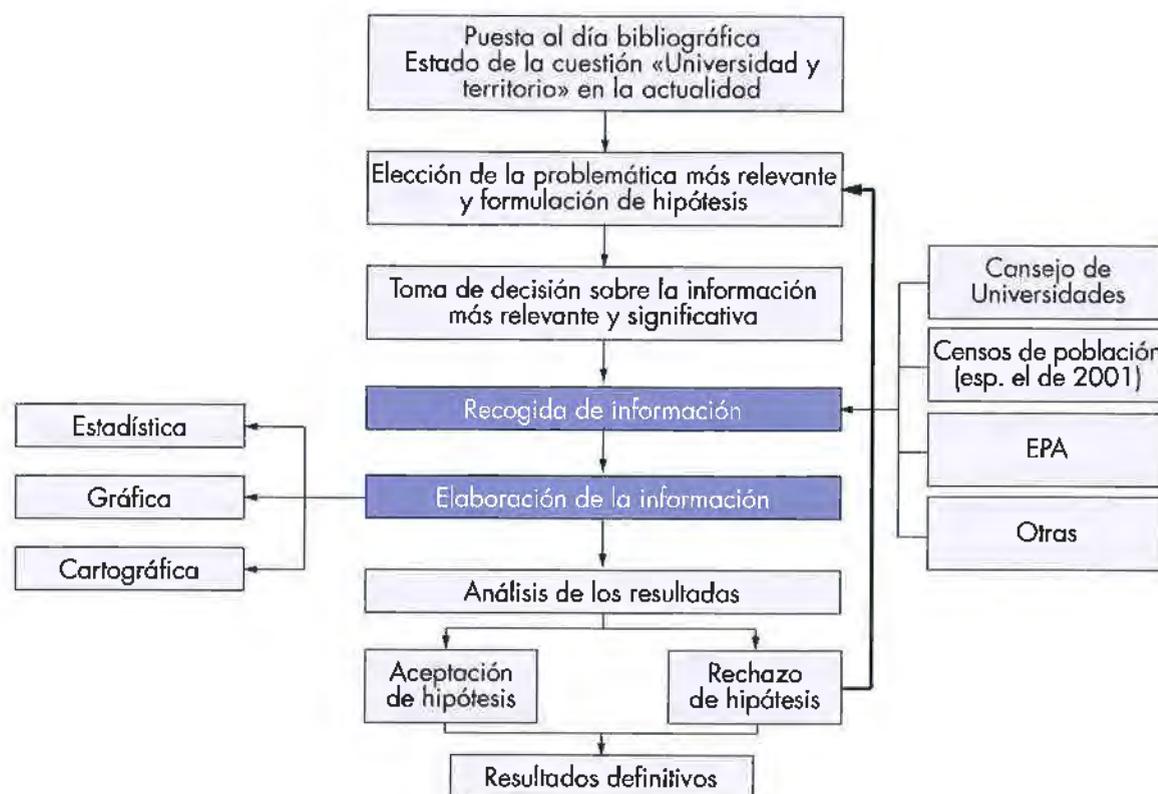


Figura 1. Método hipotético-deductivo del proyecto de investigación «Universidad y Territorio en España»

³ Entre los que destaca Juan Hernández Armenteros.

⁴ Un informe de la Vicesecretaría de Estudios de la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria, relacionado con este tema, realizado bajo otros presupuestos y con otros objetivos, puede consultarse en: <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=255>

El Instituto Nacional de Estadística (INE), por su parte, se acaba haciendo eco de las mismas, en una fuente de periodicidad anual: *Estadística de la Enseñanza Superior en España*. Junto con estas fuentes se publican también resultados en forma de datos básicos o de avance, en formato de folleto, cual son *Los datos básicos de la Enseñanza en España* o los *Presupuestos Iniciales de Ingresos y Gastos de las Universidades públicas*, compilados por la Oficina de Planificación del Ministerio de Educación y Ciencia.

Las bibliotecas universitarias y científicas, tanto públicas como privadas, pueden ser analizadas a partir de un amplio y variado conjunto de indicadores, elaborados por la Red de Bibliotecas universitarias españolas y recopilados en el *Anuario de las Bibliotecas Universitarias y científicas españolas*. Los indicadores —dotados de un gran significado estadístico y operativo— se estructuran en seis grupos: infraestructura, recursos bibliográficos (monografías y revistas científicas), gasto e inversión, nuevas tecnologías, personal de biblioteca y, finalmente, usuarios).

Una fuente básica para el estudio de la oferta educativa en niveles universitarios es el *Estudio sobre la movilidad de estudiantes en universidades presenciales. Evolución (cursos 1998-99 y 2001-02)*, elaborado en 2003 por la Vicesecretaría de Estudios de la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria del entonces Ministerio de Ciencia y Tecnología. En el mismo se presenta información sobre los registros de cada alumno universitario matriculado en universidades presenciales, su provincia de origen y la universidad en que cursa los estudios⁴. Estos datos de partida en este trabajo de investigación han pasado por un proceso importante de revisión con el fin de adaptar su estructura a la lógica relacional de la base de datos, y ha sido necesario introducir nuevos campos para que sirvieran de referencia espacial y poder realizar posteriores informes a diferentes escalas.

En el estudio desarrollado sobre las universidades españolas se considera que éstas no tienen un comportamiento aislado en relación a su localización y distribución territorial; con ello, se organiza un sistema que se relaciona con su entorno a diferentes escalas según las variables consideradas. Con ello, además de las fuentes específicas del ámbito universitario se cuenta con información variada de los diferentes municipios que sirve de base para la **caracterización**

demográfica y socioeconómica de población española.

Se consideran aspectos especialmente ligados a la Universidad (población con estudios superiores, estudiantes, profesores...) a partir de los Censos de Población elaborados decenalmente por el Instituto Nacional de Estadística, con especial referencia al último publicado: el Censo de Población y Viviendas de 2001, cuyo sistema de difusión a distintas escalas (desde la comunidad autónoma a la municipal e, incluso, infra-municipal) ha facilitado la incorporación de las variables sociodemográficas al estudio sobre Universidad y Territorio en España. Otras fuentes primarias que caben ser resaltadas son la *Encuesta de Población Activa (EPA)* y otros *Censos de Población* realizados con anterioridad al de 2001, en especial los tres últimos.

En suma, las fuentes para el análisis de la oferta, de la demanda educativa y de los recursos de la enseñanza superior en España están ligadas a las propias universidades y al Consejo de Universidades. Las fuentes para la caracterización demográfica y socioeconómica de la población española, y especialmente las ligadas a la Universidad (población con estudios superiores, estudiantes, profesores...) hay que asociarlas a los *Censos de Población* realizados por el Instituto Nacional de Estadística (INE).

Para sistematizar este diverso e ingente volumen de datos estadísticos de partida y con el objetivo de facilitar el análisis y diagnóstico posterior, así como la resolución de consultas, la realización de cartografía temática y de tareas de actualización, se diseña una base específica sobre las universidades españolas y se crea un Sistema de Información Geográfica, cuyas bases metodológicas se describen en los apartados siguientes.

2. EL PROCESO DE GEORREFERENCIACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE BASES CARTOGRÁFICAS SOBRE LAS UNIVERSIDADES

La disponibilidad de información alfanumérica contrasta con la escasez de bases cartográficas oficiales en las que se represente espacialmente las entidades de referencia sobre las universidades.

En el desarrollo de un estudio sobre el perfil de las universidades en la actualidad parece necesario disponer no sólo

Si a la información estadística se suma la información geográfica...

del registro de datos como una fila en una tabla de amplitud y complejidad variable, sino también es preciso contar con la distribución espacial de los distintos niveles de análisis del sistema universitario español, de lo que se pueden deducir patrones espaciales y a la vez poner en relación las bases propias relativas a las universidades con otras entidades de carácter administrativo que, por correspondencia espacial, permiten desarrollar diversas relaciones y consultas espaciales y temáticas.

En el estudio se incluyen tanto fuentes cartográficas oficiales como aquellas que, por el contrario, son bases cartográficas desarrolladas específicamente para el avance de la investigación, dado que la disponibilidad de fuentes cartográficas digitales sobre aspectos específicos relacionados con las universidades es limitada.

En este sentido, se incorporan dos tipos de bases cartográficas: las generadas por organismos oficiales, que se pueden adquirir en soporte digital debidamente georreferenciadas y las entidades relacionadas con el sistema universitario que se han digitalizado específicamente en el contexto de la investigación.

En las primeras, de carácter oficial y administrativo, el acceso está garantizado lo que permite incorporar en el estudio las bases cartográficas de comunidades autónomas, provincias y municipios, todas ellas representadas mediante polígonos a la escala de trabajo. Sin embargo, en el segundo tipo de bases cartográficas apuntadas, de carácter específico en la investigación, por su temática en el ámbito universitario ha sido necesario desarrollar un proceso de digitalización y georreferenciación específico para el desarrollo de la investigación, lo que supone un aspecto fundamental a tener en cuenta en la metodología que se presenta a continuación.

En la incorporación de las capas específicas que corresponden a entidades del sistema universitario es necesario considerar dos escalas de análisis de referencia:

- General para todas las universidades: representación a partir de cartografía del conjunto de *campus* (Véase Mapa 1) (capa de puntos con más de 200 entidades en la que se representa la ubicación de cada campus, según su localidad) y capa de *universidades* con más de 60 entidades puntuales de

adscripción de sede de universidad. Para el estudio específico de la movilidad de estudiantes y vectores de movilidad se establecen líneas configuradas a partir de las coordenadas de origen y destino que marcan las combinaciones entre residencia y universidad en la que se estudia. De la identificación de universidades se deriva una base cartográfica de gran interés en el desarrollo de la investigación: la relativa a titulaciones, que es el resultado de combinar el catálogo de titulaciones con la universidad que lo imparte; de ello deriva una capa de puntos con más de 3.000 entidades que se representan parcialmente en **mapas por titulación**, lo que genera más de 100 mapas de localización de la oferta para cada titulación considerada⁵.

- Específica de campus: sobre ortofoto se digitaliza la localización de los edificios que componen cada campus a escalas de detalle variables (según la distribución espacial del campus). Esta digitalización se desarrolla en dos fases: inicialmente se generan ficheros de puntos ubicados en el centroide de cada **edificio universitario** (véase ortofoto) (rectorado, facultades y escuelas universitarias, bibliotecas e instalaciones deportivas), para posteriormente especificar el perímetro de cada edificio identificado con lo que se genera cartografía de polígonos que puede servir de base tanto para el análisis de distribución como para la representación de variables sobre los diferentes edificios y composición de visualizaciones en tres dimensiones.

Los elementos cartográficos apuntados son necesarios para la generación de cartografía temática sobre las universidades españolas y a la vez sirven de soporte para un amplio abanico de consultas espaciales y temáticas, a la vez que constituyen un soporte imprescindible de información cuya actualización, una vez realizada la digitalización inicial, es una tarea que puede resolverse en *tiempo real*.

Con frecuencia, la puesta en marcha de un sistema como el que aquí se presenta supone un considerable esfuerzo inicial ya que exige la sistematización de fuentes de información digitales, pero también —y lo que es más importante— la georreferenciación y digitalización de información analógica y pseudo-geográfica. No obstante, esta labor pronto se ve recompensada por la utilidad de la herramienta y el soporte diseñado; una

⁵ Reques Velasco, P. —Dir.— (2006): *Atlas digital de la España universitaria. Bases para la planificación estratégica de la enseñanza superior*. Bilbao. Universidad de Cantabria y Banco Santander

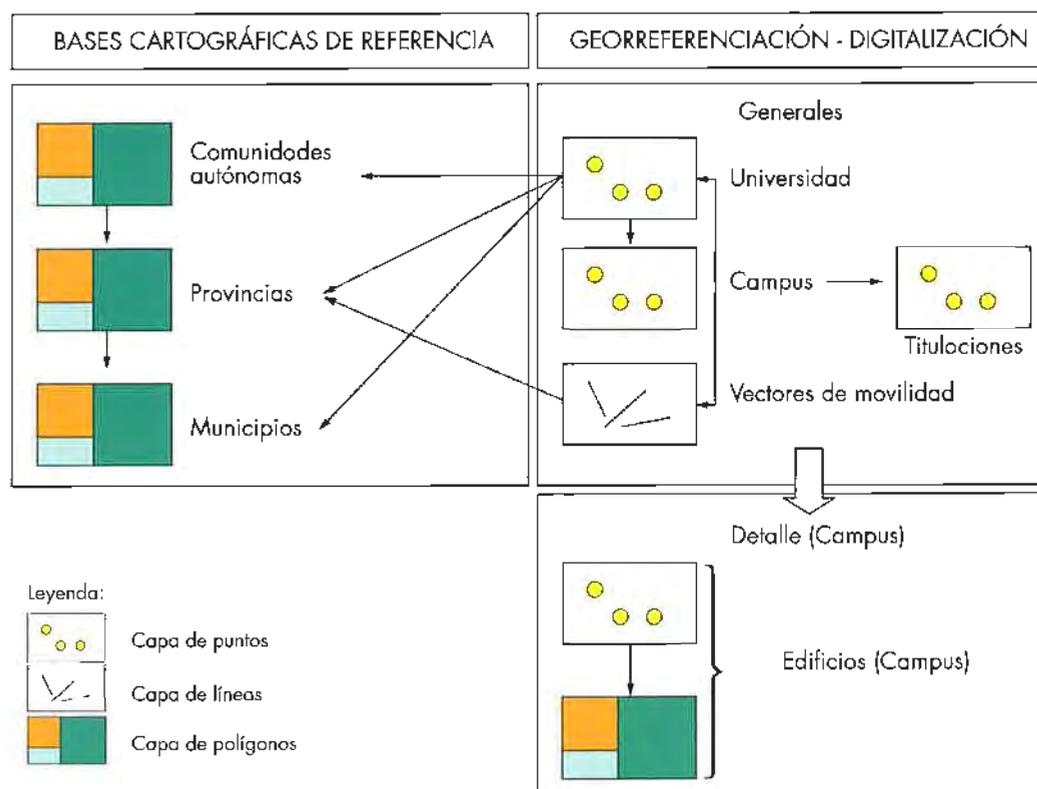


Figura 2. Objetos de las bases cartográficas incorporadas: bases de referencia y específicas digitalizadas

Fuente: Elaboración propia

herramienta que se mantiene viva durante el desarrollo del proyecto y que acaba siendo un objetivo en sí mismo, por las posibilidades de consulta que abre para dar respuesta a problemas espaciales complejos.

Así, la generación de la estructura en soporte digital de una investigación como la que aquí se expone ofrece las amplias posibilidades de manejo y explotación posterior de los sistemas de información geográfica y de los sistemas gestores de bases de datos. En suma, bases necesarias para reducir la desproporción inicial entre datos e información. Aquéllos (los datos) son fundamentales para elaborar ésta (la información), configurándose ambas como elemento básico del conocimiento del sistema universitario español.

3. BASES METODOLÓGICAS

Planteada ya la importancia que tiene disponer de bases alfanuméricas y cartográficas para el desarrollo de la inves-

tigación; sin duda alguna el paso fundamental para afrontar el estudio sobre las universidades españolas ha sido el diseño e implementación de una potente base de datos relacional y de un sistema de información geográfica (ambos entre sí relacionados y conectados mediante un sistema de codificación común). Con estos sistemas de organización y gestión de información de diversa índole se establecen las herramientas necesarias para afrontar los desafíos de tratamiento de la información ligada a las casi 150 titulaciones universitarias, a los 281 *campus*, a las 71 universidades (de las cuales 48 son públicas presenciales), a las 50 provincias españolas, más Ceuta y Melilla y a las 17 comunidades autónomas, cara a gestionar información sobre alumnos, titulaciones, profesores, P.A.S, infraestructuras, bibliotecas, medios económico-financieros, movilidad de los universitarios.

Con ello se reproduce un mecanismo de adaptación de los datos originales de las fuentes estadísticas sobre las universidades hasta la obtención de resultados gráficos y estadísticos y la incorporación de éstos en documentos de diagnóstico sobre

los diferentes bloques temáticos analizados para las distintas universidades, entre los que destacan: el perfil del profesorado, los recursos, el estado de las bibliotecas, la relación oferta-demanda, etc.

Tras la obtención de estadísticas sobre las universidades, buena parte de ellas descargadas en soporte digital desde la página web del Ministerio de Educación y Ciencia, normalmente es preciso realizar cierto tratamiento en hojas de cálculo temáticas para adecuar la estructura de los ficheros originales a una matriz de información geográfica. Desde la hoja de cálculo la conexión con la base de datos es directa; así, bajo el sistema gestor Access se organiza una base de datos específica con entradas desde la hoja de cálculo para su actualización y salidas para representaciones gráficas externas. La base de datos conecta con el otro soporte metodológico determinante en el estudio de las universidades: el sistema de información geográfica diseñado *ad hoc* para el proyecto, en el que se organizan las principales variables objeto de cartografía temática (mediante funciones de unión a las tablas de atributos de las capas originales) que se incorporan tam-

bién en documentos de diagnóstico sobre las universidades españolas. Para ello se ha aplicado a la información elaborada diferentes técnicas, tanto de tipo SIG como estadísticas y procedimientos gráficos y cartográficos como paso previo a su análisis e interpretación.

A pesar de que ambos sistemas SGBD y SIG están interrelacionados y podrían considerarse como parte de una misma herramienta de tratamiento y gestión de información sobre las universidades, ambos tienen sus propias bases de diseño y su razonamiento metodológico específico por lo que su estructura se aborda por separado.

3.1 El diseño de la base de datos sobre las universidades

3.1.1 Objetivos de la base de datos

La adecuación y éxito del diseño de una base de datos depende en buena medida de una serie de decisiones iniciales en

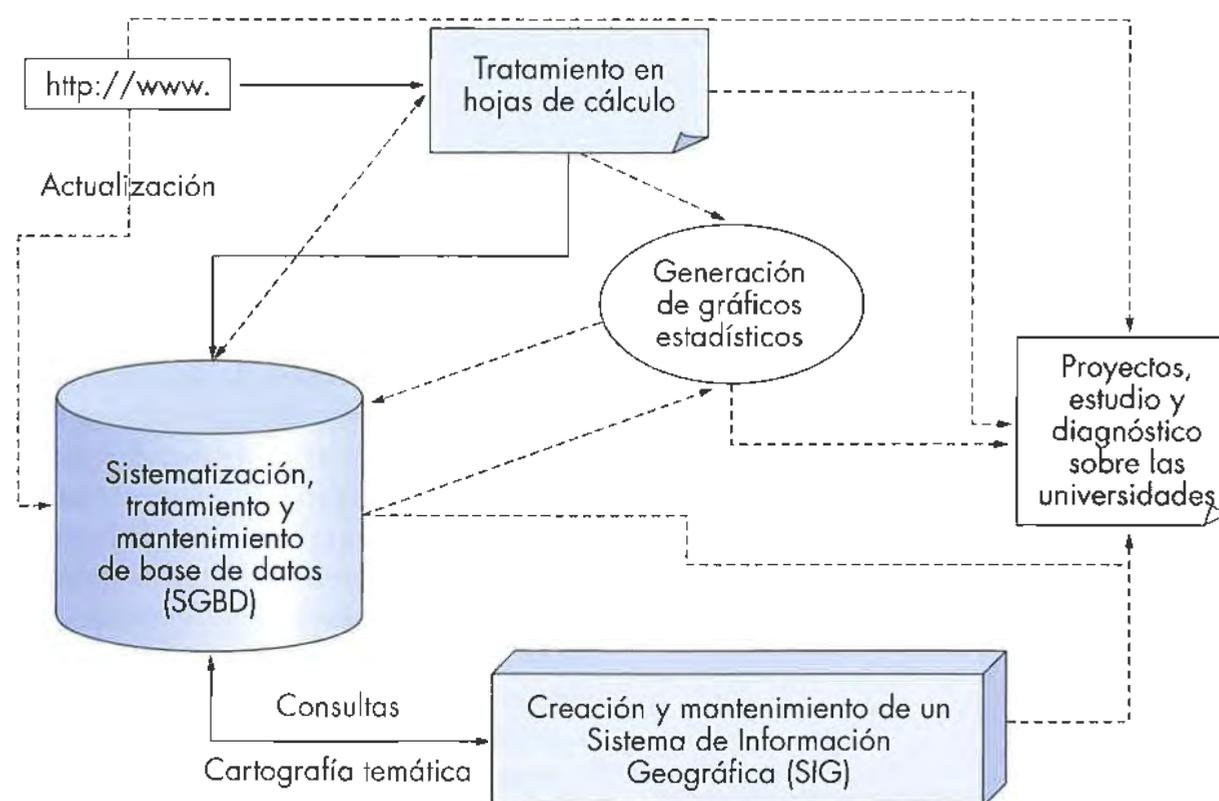


Figura 3. De la fuente de datos al SGBD y SIG

Fuente: Elaboración propia

las que no es preciso el uso de una herramienta informática; nos referimos a la reflexión inicial sobre la funcionalidad que se espera obtener de la nueva base de datos, la utilidad que ésta debe conferir en el proyecto en el que se enmarca, la naturaleza de los elementos a incorporar y, en definitiva, los objetivos que debe cumplir la base de datos en el desarrollo de la investigación.

En este sentido, la base de datos sobre las universidades se diseña con un objetivo fundamental, cual es sistematizar datos de partida muy variados sobre diferentes entidades relacionadas con el sistema universitario español y, a la vez, debe de tener una estructura que encaje en la lógica de las bases de datos geográficas pues una vez puesta en marcha tendrá un desarrollo paralelo y relacionado con las bases cartográficas gestionadas mediante un sistema de información geográfica.

La funcionalidad de la base de datos se orienta fundamentalmente a favorecer tareas de actualización, ya que las fuentes de datos sobre las universidades cuentan en la mayor parte de los casos con una actualización anual (por cursos) que es necesario albergar en la base de datos a medida que se dispone de variables actualizadas. A la vez, este sistema debe servir de base para el desarrollo de consultas simples y compuestas y como elemento de referencia para generar nuevas entidades espaciales, tales como los vectores para representar la movilidad de los estudiantes universitarios (cuya tabulación original nace de la base de datos) y las combinaciones y patrones derivados de las localizaciones en las que se imparte cada una de las titulaciones universitarias, de lo que se deriva en la base de datos unas 3.000 combinaciones.

Para estos objetivos se utiliza Access como sistema gestor que cuenta con todas las funciones que en la investigación se exigirán al programa, entre las que destacan:

- Crear, modificar y borrar estructuras de datos, de modo que en caso de ser necesario en el avance de la investigación el

sistema permite incorporar nuevas tablas, borrar alguna de las existentes si no es necesario o modificar su definición de campos.

- Añadir, actualizar y borrar registros, ante la modificación de datos por actualización de fuentes, o bien la alteración del número de registros cuando sea necesario. Ante este tipo de funciones es adecuado activar opciones de actualizar y eliminar en cascada para evitar que algún elemento quede desconectado ante cambios realizados en las tablas.
- Extraer información a partir de la realización de consultas de diverso tipo, la exportación de valores, la realización de búsquedas, filtros, ordenado de registros, etc.
- Además, mantiene la integridad referencial de modo que genera una estructura segura en la que ante cambios de un usuario que pudieran poner en riesgo la estructura lógica de la base de datos ésta quedaría protegida por las reglas de integridad.

3.1.2 Fases de diseño de la base de datos

El diseño de una base de datos de propósito específico, como la presentada, implica el desarrollo de una serie de fases encadenadas que van desde la reflexión inicial sobre su estructura básica, entendido como diseño lógico de la base de datos, hasta una fase abierta genéricamente denominada de mantenimiento en la que se incorporan las tareas derivadas de la utilización y explotación de la base de datos.

El diseño lógico o conceptual de la base de datos corresponde a la fase en la cual se conciben, en primera instancia, las entidades que componen la estructura más elemental de la base de datos, para posteriormente perfilar los atributos que organizarán internamente cada una de esas tablas, especialmente aquellos que —además de albergar valores alfanuméricos concretos— aseguran el correcto funcionamiento de la base de datos, es decir, aquellos atributos que funcionarán como cam-

Descripción de la situación inicial
Objetivos...

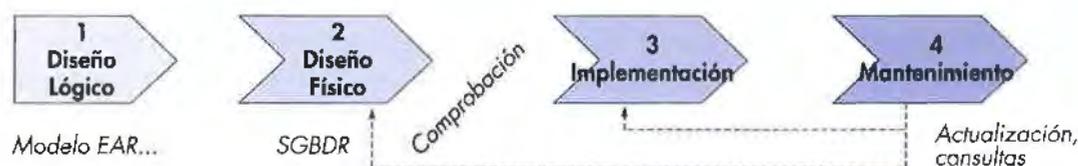


Figura 4. Fases de diseño de la base de datos

Fuente: Elaboración propia

pos claves, tanto los que asumen el papel de clave principal en cada tabla, como aquellos correspondientes a las claves ajenas, destino de los múltiples vínculos que se establecen entre las distintas entidades.

Sobre el diseño lógico, el *diseño físico de la base de datos mediante un SGBD-R* consiste en la definición de todas las propiedades de la base de datos a partir de un determinado programa informático —en este caso, el programa Access que constituye un sistema gestor de bases de datos relacional (SGBDR)—. A continuación las labores de *comprobación* son recomendables, tras el diseño físico de la base de datos. Se plantean unas pruebas de comprobación de la eficacia de dicho diseño, centrado especialmente en comprobar el correcto establecimiento de las relaciones y asegurar la integridad referencial de la base de datos.

La *implementación* incorpora el proceso de introducción de datos y puesta en marcha de la base de datos, que queda como herramienta abierta a la fase de mantenimiento que incluye la realización de actualizaciones, cambios y, en definitiva, el propio manejo y gestión de la base de datos diseñada, entendida ésta como una herramienta abierta que puede ser objeto de modificaciones de contenidos e, incluso, de estructura.

3.1.3 Entidades de referencia: tablas-base y sistema de relaciones

En la base de datos de universidades se definen una serie de tablas que garantizan la estructura de datos del proyecto a partir de una configuración en siete tablas-base a partir de cuya combinación se pueden derivar un número abundante de tablas- vista a partir de consultas de selección, de creación de tabla y mediante la incorporación de tablas temáticas que aumentan el número de atributos de las entidades definidas en el modelo lógico inicial.

Temáticamente las tablas definidas en la estructura lógica de la base de datos responden a dos tipos: entidades incorporadas como referencia organizativa y administrativa (a partir de las tablas de comunidades autónomas, provincias y municipios) y entidades específicas de temática universitaria (tablas de universidades, campus, centros y titulaciones).

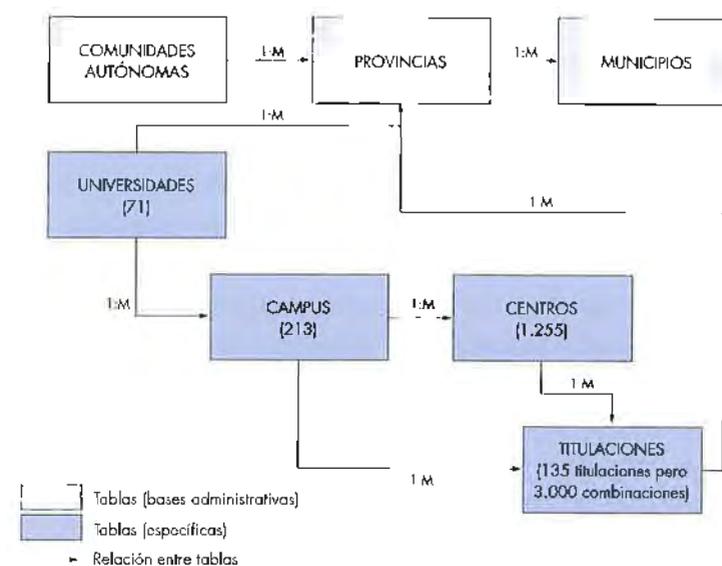


Figura 5. Estructura lógica de la base de datos de las Universidades: Modelo entidad-relación

Fuente: Elaboración propia

En cada tabla diseñada como base de la estructura específica para gestionar los datos del estudio sobre las universidades se definen una serie de atributos-clave con una lógica de significado interno, de manera que los códigos, tanto claves primarias como ajenas, internamente responden a un principio de diseño basado en la agregación de códigos parciales que tiene interés para la codificación posterior de nuevas entidades. Para las tablas de tipo administrativo se incorpora el sistema de codificación oficial establecido por el Instituto Nacional de Estadística, por lo que cualquier fuente obtenida para cualquiera de las tres tablas de este bloque temático podría agregarse a los contenidos de la base de datos, ya que se ha respetado el sistema de códigos oficial.

En cambio, en las tablas específicas sobre el ámbito universitario ha sido necesario diseñar sistemas de codificación especiales en los que se incorporan parte de denominación de la localidad, siglas de universidad, etc. En este sentido, sería adecuado contar con sistemas de codificación únicos y unívocos —semejantes a los de referencia INE para entidades administrativas— que permitan la asociación de estadísticas

• Bosque, Sandra, J. (1992); *Sistemas de Información Geográfica*. Madrid, Rialp

de organismos oficiales nacionales e internacionales a sistemas de gestión de datos y sistemas de información geográfica sobre las universidades.

A partir de estas entidades de referencia se diseñan formularios específicos por ámbitos temáticos; así, la organización de los datos a modo de fichas por universidad es variada. De este modo, de la entidad «universidades» se derivan presentaciones temáticas en formularios independientes sobre: profesorado y bibliotecas y se tiene una entidad tabulada y filtrada que permite conocer su adscripción en la oferta de titulaciones del mismo modo que de cada titulación se puede conocer el centro y universidad en que se imparte.

Se trata en suma, de una organización relacional en la cual la entrada posterior puede realizarse internamente mediante consultas simples o compuestas o bien a partir de su conexión cartográfica para analizar los patrones territoriales de uno u otro elemento.

Cuadro 1. Elementos básicos de la base de datos relacional sobre universidades

Elementos	Denominación	Casos
Entidades	Tablas de la base de datos	7 tablas base
Atributos	VARIABLES SISTEMATIZADAS EN CADA TABLA O ENTIDAD	Elevado número de campos que se amplía mediante actualización de fuentes
Registros	Casos existentes en cada entidad	Número variable: —71 universidades —213 campus —1.255 centros ...
Relaciones	Conexiones entre registros	8 Relaciones de uno a varios

Fuente: Elaboración propia

La distribución de las tablas en los bloques temáticos inicialmente presentados permite centrar la atención en aquellos aspectos relacionados directamente con el desarrollo del proyecto, con datos y características asociadas que se han generado específicamente para el avance de la investigación en las tablas de los bloques relativos a cuestiones específicas con el área de estudio y elementos de conexión cartográfica, aspec-

tos en los que entraremos con mayor detalle en las cuestiones metodológicas relacionadas con el sistema de información geográfica que ha sido la base para el desarrollo del Atlas de la España Universitaria (2006).

3.2 El diseño del sistema de información geográfica

La concepción de un proyecto con una componente territorial tan importante como ante el que nos encontramos, condiciona la creación de una metodología de análisis-diagnóstico específica en la que el soporte en sistemas de organización y gestión de información informatizada es un elemento de base a considerar.

En este sentido los sistemas de información geográfica, entendidos como el *compendio de hardware, software y procedimientos para gestionar y analizar datos espaciales* (NCGIA, 1990) son el soporte de base para el desarrollo del proyecto. De forma general y simplificadora un SIG puede concebirse como un conjunto de datos de partida y una serie de operadores o funciones analíticas que actúan sobre los mismos para obtener resultados concretos. Con ello, constituye una herramienta orientada a fines concretos y específicos que implican el tratamiento de información geográfica —en este caso relacionados con el conocimiento de la situación de las universidades españolas—.

El desarrollo del proyecto Universidad y territorio en España aporta un modelo metodológico que, con las adaptaciones oportunas se podría aplicar a otros países y permitiría generar un amplio sistema de información de las universidades a escala internacional que puede ser determinante para conocer la situación de éstas en un momento clave para el sistema universitario europeo a las puertas del horizonte 2010 marcado en la Declaración de Bolonia (1999) para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

El Sistema de información geográfica creado cuenta con una serie de funciones que son especialmente importantes en el contexto del proyecto desarrollado, entre ellas destacan: la posibilidad de realización de consultas espaciales y temáticas, la visualización y presentación de la información cartográfica y su conexión con la base de datos externa, la realización de cartografía temática tanto de coropletas como de símbolos proporcionales y vectores y, finalmente, todo ello gestiona-

do desde herramientas con amplias posibilidades de análisis espacial.

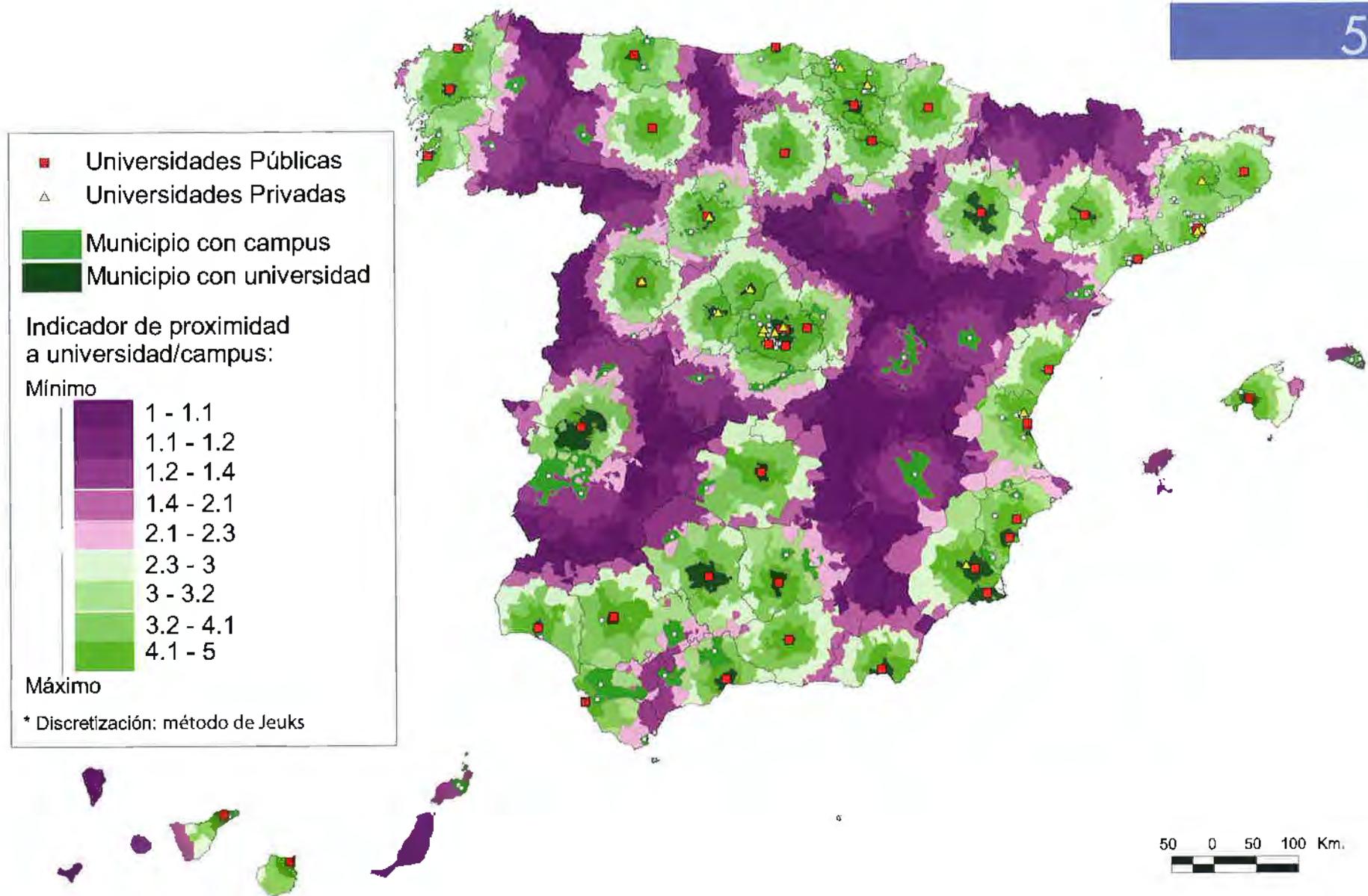
Las entidades descritas anteriormente como «tablas-base» tienen un reflejo directo en el SIG diseñado, de modo que cada tabla corresponde a una capa de información. La estructura en capas es fundamental para la identificación de relaciones espaciales entre los diferentes objetos. Sobre esta base, se ha podido identificar cuestiones importantes, tales como los municipios que forman parte del ámbito de influencia de una determinada universidad o, por ejemplo, cuáles son las provincias que cuentan en su oferta formativa universitaria con una determinada titulación.

Un factor importante a tener en cuenta en el diseño de una estructura SIG para el desarrollo de un proyecto es el abanico de posibilidades de publicación que estos sistemas abren en relación a sus versiones distribuidas de consulta en web. En suma, una estructura digital que supone una herramienta de consulta para el usuario final que debe ser tenida en cuenta como elemento vivo, actualizable, ampliable e, incluso, con posibilidades de ofrecer trabajos a otras escalas, tales como internas en cada campus a partir de la consideración de los edificios existentes, con lo que puede convertirse en una base de proyectos a otro nivel para ciertas entidades o temáticas en el ámbito universitario.

Cuadro 2. Capas del sistema de información geográfica en el proyecto de universidades

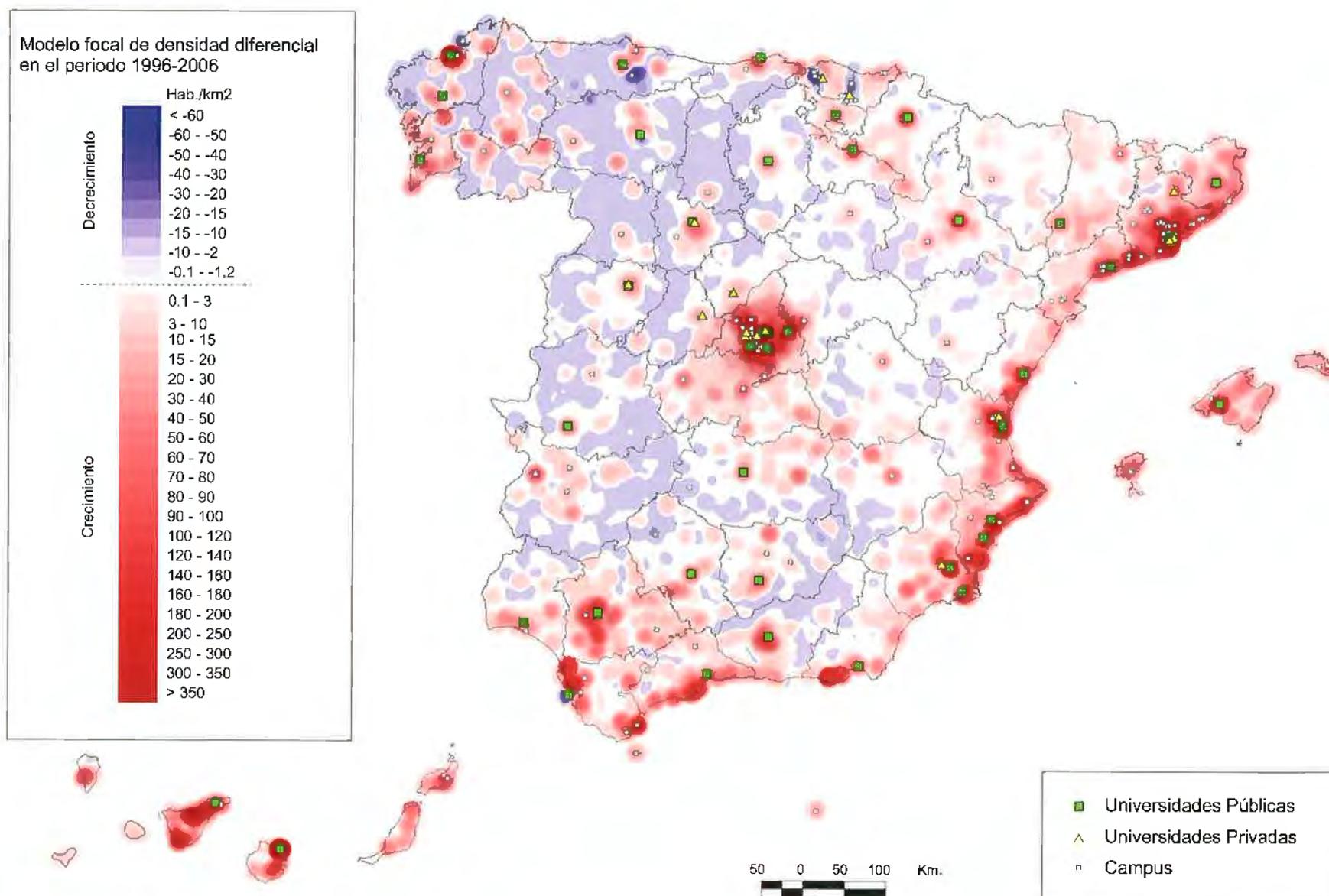
Capa	Objeto	Temática	Ámbito
Universidades	Puntos	Específica	General (país)
Campus	Puntos	Específica	General (país)
Titulaciones	Titulaciones (derivada de combinación universidad, lugar y titulación)	Específica	General (país)
Vectores de movilidad	Líneas	Específica	General (país)
Centroide de edificio	Puntos	Específica	Detalle (campus)
Perímetro de edificio	Polígonos	Específica	Detalle (campus)
Comunidades autónomas	Polígonos	Administrativa	General (país)
Provincias	Polígonos	Administrativa	General (país)
Municipios	Polígonos	Administrativa	General (país)

Fuente: Elaboración propia



Mapa 1. El mapa representa la diferente situación de unos municipios y otros en relación a la condición de proximidad medida como distancias euclidianas a partir de las universidades y desde los campus. Los niveles considerados en las mediciones de distancias respecto a alguno de los elementos señalados (universidad o campus) son: municipios a menos de 15 Km. (valor 5 en el índice), municipios entre 15 y 30 Km. (valor 4 en el índice), municipios entre 30 y 45 Km. (valor 3 en el índice), municipios entre 45 y 60 Km. (valor 2 en el índice) y, finalmente, municipios a más de 60 Km. (valor 1 en el índice). La generación de las dos mediciones de distancias (a las universidades y a los campus) se combina en un modelo cartográfico en el que se cuantifica el índice de proximidad sumando los valores obtenidos en cada una de las mediciones ponderadas por su peso en tantos por uno, que en el caso de las universidades es 0,9 y en el campus es 0,1 dada la mayor probabilidad de estar cerca de un campus que cerca de una universidad y teniendo en cuenta la mayor importancia de éstas frente a los campus. Con ello, los municipios con mejores condiciones de proximidad podrán tener un índice máximo de 5 (verde intenso en el mapa) y los que cuentan con las condiciones más desfavorables tendrán valores de 1 (morados oscuro en el mapa).

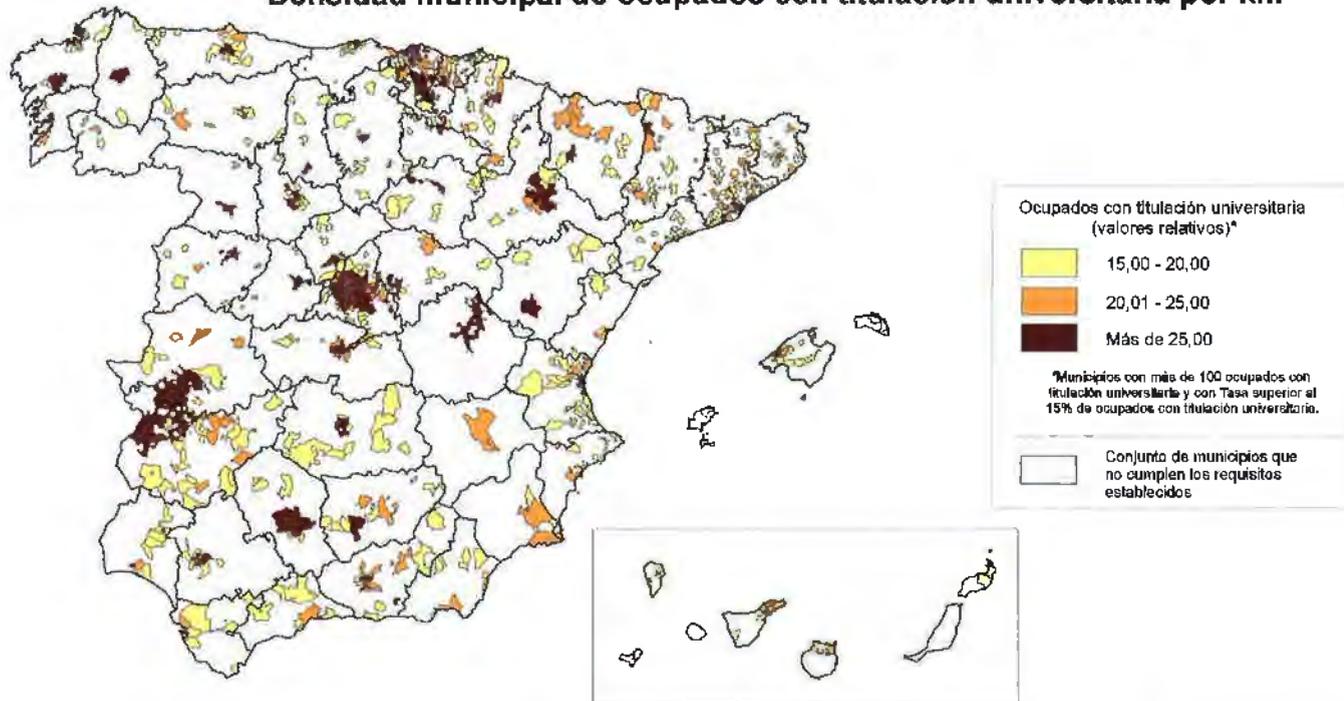
Fuente: Elaboración propia.



Mapa 2. La base de evoluciones de densidad muestra la cartografía estadística de densidades estimada a partir de los modelos focales o Kernel, que permiten representar la densidad de población haciendo abstracción de la superficie de las entidades administrativas de referencia (los municipios). Para la representación se estima la densidad a partir del valor de población total conocido para el centroide de cada municipio en los años extremos (1996 y 2006) y se divide la diferencia obtenida entre un valor de superficie concéntrico lo que genera aureolas de densidad progresivas y degradadas en valor y color.

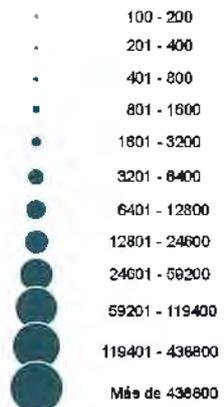
Fuente: I.N.E. Padrón Municipal de Habitantes, 1996 y 2006. Elaboración propia.

Densidad municipal de ocupados con titulación universitaria por km²

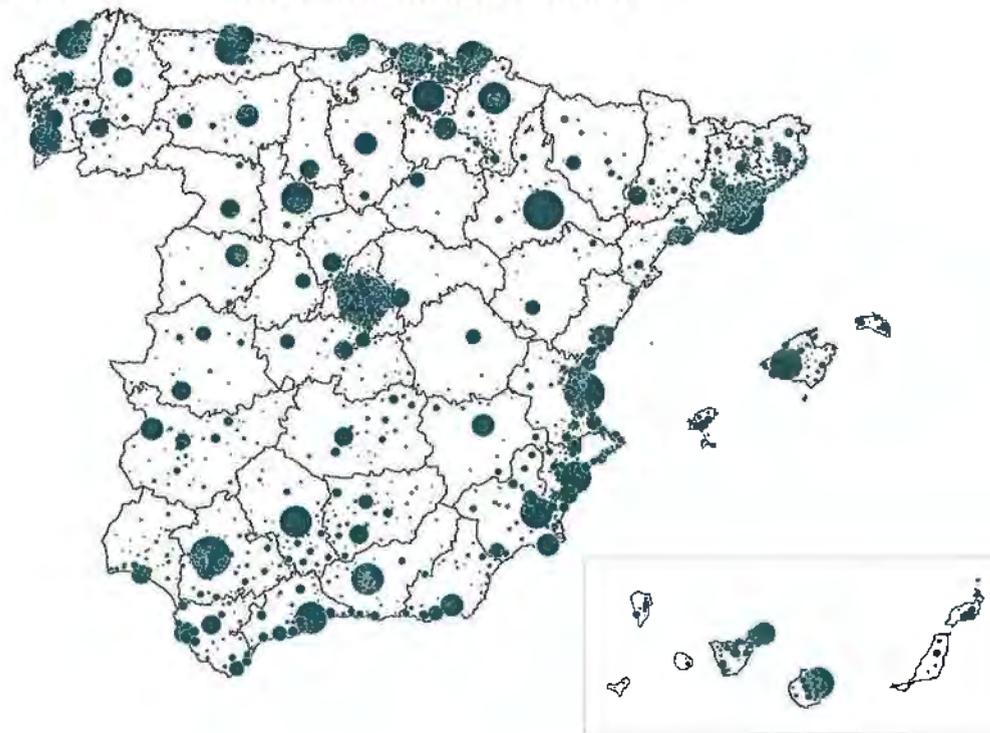


Volumen de ocupados con titulación universitaria

Ocupados por municipio con titulación universitaria (valores absolutos)**

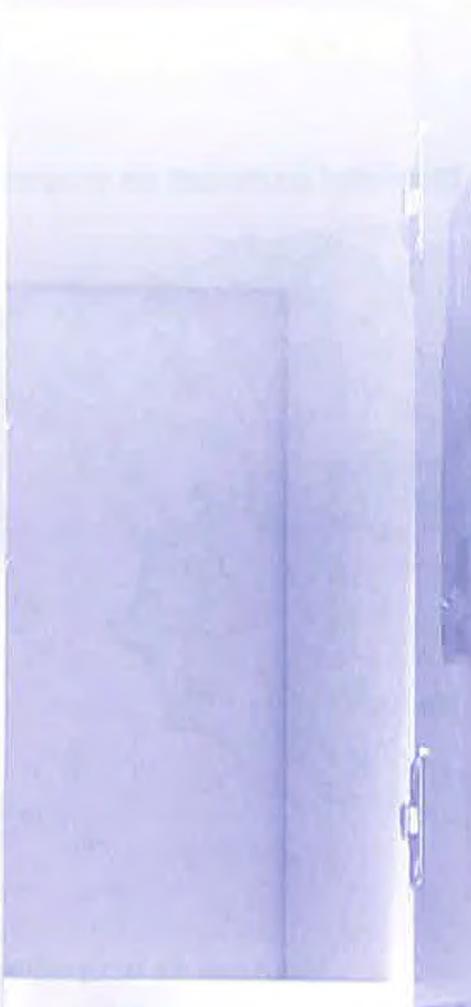


**Municipios con más de 100 ocupados con titulación universitaria



Mapa 3. Densidad municipal de ocupados con titulación universitaria por km² y Volumen de ocupados con titulación universitaria.

Fuente: I.N.E. Censo de Población de 2001. Elaboración propia.



Los condicionantes demográficos y socio-territoriales del desarrollo universitario en España: un análisis a escala municipal

Pedro Reques Velasco

1. INTRODUCCIÓN

Se analiza en este capítulo la dinámica reciente y las características demográficas y sociales de la población en el territorio español, a partir de la hipótesis de que hay una estrecha relación entre localización y desarrollo de las universidades, de una parte, y dinámica poblacional y las estructuras socio-demográficas, de otra. Estas estructuras y estas dinámicas han actuado históricamente y actúan en la actualidad como un factor de estímulo en creación de nuevas universidades y nuevos *campus* en los espacios progresivos y como un factor de estancamiento en los espacios demográficamente regresivos y viceversa: el desarrollo de centros de enseñanza superior interviene, además de como factor de desarrollo socioeducativo, como factor de crecimiento económico y de cohesión socio territorial.

La España de esta primera década del siglo XXI presenta unos rasgos demográfico-territoriales muy diferentes de los que la caracterizaban a mediados del siglo XX —período anterior a la etapa de despoblación rural— y radicalmente

distintos de los de hace un siglo. A lo largo de esta última centuria —y esencialmente del último cuarto de siglo— nuestro país ha conocido un acelerado proceso de cambio económico y social que lo ha llevado a un grado de modernización demográfica de los más altos del mundo¹, si bien a costa de presentar fuertes desequilibrios socio-demográficos internos, como se constatará empíricamente en este capítulo, en el que se abordarán de forma sintética estos cambios y se profundizará en los mismos, desde una perspectiva geográfica.

Los movimientos migratorios y su cambio de signo, las contrastadas estructura demográficas consecuencia de estos movimientos, la caída de la fecundidad y el envejecimiento consiguiente de la población y los marcados desequilibrios demográficos, económicos y sociales en España serán los aspectos que se considerarán en los diferentes puntos a partir de los que se ha desarrollado.

Los aspectos señalados han sido ampliamente abordados en nuestro país desde las diferentes ciencias sociales² y muy especialmente en geografía³. En este trabajo se pon-

En un contexto de modernización económica y social, como el que ha conocido España en las últimas décadas...

¹ Cfr. Pedro Reques Velasco y Olga de Cos Guerra (2002). «El proceso espacio temporal de modernización demográfica en el mundo (1950-2025)». En: Pedro Reques Velasco [Coord.], *El nuevo orden demográfico. El Campo de las Ciencias y de las Artes*, n.º 139 [Número monográfico]. Servicio de Estudios del Banco de Bilbao Vizcaya Argentaria, págs. 87-106.

² En relación a la Historia, cabe señalar los trabajos de J. Nadal (1991): *La población española (siglos XVI a XX)*. Barcelona, Ariel, 4.ª edición (1.ª edición 1966). En relación a la Economía el precursor trabajos de R. Perpiñá (1954) *Teoría estructural y estructurante de la población española 1900-1950*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas o el publicado en 1965: *Estructura y dinámica de los movimientos de población en España 1900-1960*. Madrid, Centro de Estudios Sociales de la Santa Cruz del Valle de los Caídos, A. Alcáide, 1974 (1974). «La población de España en el período 1974-2000». *Información comercial española*, n.º 496/Diciembre; el de A. García Borbancho y M. Cabeza, 1988. «Los movimientos migratorios inter-regionales en España desde 1960». *Papeles de Economía Española*, 34, p. 240-267; L. Tolosa y F. Fernández (1988): «Actividad, ocupación y paro en España, 1970-1987». *Situación*, 3, p. 155-183 o el de Vázquez Barquera, 1986). «El cambio del modelo de desarrollo regional y los nuevos procesos de dilución en España». *Estudios Territoriales*, 20, p. 87-110. Desde la Sociología cabe citar los trabajos de J. Díez Nicolás (1971): *Tamaño, densidad y crecimiento de la población española, 1900-1960*. Madrid, de S. Campo y J. Navarro, 1987. «La transición demográfica y el desarrollo regional en España». *Revista Internacional de Sociología*, n.º 3-4 Julio-Diciembre y (1987). *Nuevo análisis de la población española*. Barcelona, Ariel; de I. Comarero (1993): *Del éxodo rural y del éxodo urbano. Ocaso y renacimiento de los asentamientos rurales en España*. Madrid, MAPA, Serie Estudios, 512 p., o desde la Demografía J. Arango, 1987. «La modernización demográfica de la sociedad española». En J. Nadal [comp.], *La Economía española en el siglo XX*. Barcelona, Ariel, p. 201-236. o Cabré, J. Moreno, J. e I. Pujados, I. (1985): «Cambio migratorio y reconversión territorial en España». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 32, p. 43-65, entre otros.

³ Cfr. M. Ferrer (1988): «Las nuevas tendencias de crecimiento regional, urbano y rural». *Situación*, BBV, 3, p. 78-116; M. Ferrer y J. Calvo, (1994): *Declive demográfico, cambio urbano y crisis rural*. Pamplona, EUNSA, 249 p.; A. Moreno Jiménez, (1987): «Concentración de la población y jerarquía de los asentamientos en España. Evolución y perspectivas». *Estudios Territoriales*, 24

drá especial énfasis precisamente en esta última perspectiva: la geográfica dado que es la que nos permite responder con mayor fiabilidad a su objetivo último: analizar, escala municipal⁴, los desequilibrios demográfico-territoriales en España y plasmar cartográficamente sus actuales patrones espaciales con el objetivo de conocer el marco demográfico, social y territorial en el que se desarrollan las universidades españolas.

2. LAS LIMITACIONES METODOLÓGICAS

Analizar los desequilibrios demográficos a microescala y su evolución en el tiempo plantea en nuestro país numerosos problemas metodológicos, derivados fundamentalmente de la disponibilidad de las fuentes y de la falta de información estadística suficientemente desagregada para periodos anteriores a 1991. En efecto, los censos anteriores al año citado, a escala municipal proporcionan datos muy generales —población de hecho y de derecho y su distribución por sexos—,

que únicamente permiten conocer y analizar los cambios en el volumen de población⁵.

Por otra parte, el análisis de la estructura demográfica de los municipios solo es posible hacerse a microescala a partir de 1991⁶. En los últimos años, sin embargo, la información estadística proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística ha mejorado notablemente, tanto en lo que hace referencia a la difusión como a la desagregación espacial, jugando actualmente Internet un importantísimo papel⁷.

Sin embargo, cantidad de información y calidad no siempre van unidas⁸ y, así, otro problema metodológico a apuntar son las anomalías o limitaciones que presentan algunas de estas fuentes⁹.

En el plano más teórico que metodológico, la insuficiente conceptualización de los procesos de cambio demográfico en el territorio y sus relaciones causales, con otros factores como los sociales, los económicos o las grandes infraestructuras¹⁰, la supeditación de los temas de investigación a los datos y a la información disponible y el hecho de que la población, a pesar de su carácter de elemento básico de las estructuras terri-

p. 77-108, A. Olivera y A. Abellán (1997): «Las características de la población». En: R. Puyol (Ed.), *Dinámica de la población española en España: cambios demográficos en el último cuarto de siglo XX*, Madrid, Síntesis, p. 217-264. V. Gazálvez (1990): «El reciente incremento de la población». En: *Población y sociedad. Geografía de España*, tomo II, Instituto Gallach, Barcelona, 384 p. García Coll y Pujadas (1995): «Migraciones interiores en España: tendencias recientes y perspectivas de futuro». *Revista de Geografía de la Universidad de Barcelona*, v. XXIX, 3 (monográfico), 150 p. J.L. Calvo y A. Fuego, A. (1993): «Mapa de España en representación volumétrica de doble construcción: Población por municipios (1991). Escala 1:1.250.000.» *Geographica*, n. 30, p. 59-68 + mapa. García Ballesteros, 1994; Puyol, 1996; R. Puyol (1997): *Dinámica de la población en España: cambios demográficos en el último cuarto del siglo XX*. Madrid, Síntesis. 1997; J. Vinuesa (1997): «El crecimiento de la población y los desequilibrios en la distribución espacial», en R. Puyol (ed.): *Dinámica de la población en España*. Madrid, Síntesis, p.265-310 y Reques y Rodríguez, 1999; Atlas de la población española. Análisis de base municipal. Santander, Universidad de Cantabria, Banco de Santander, CSIC y ESRI España.

⁴ Escasamente tratada en los trabajos citados, todos los cuales (exceptuado Calvo, 1991 y 1993; op. cit. Moreno, 1987, op. cit; Reques y Rodríguez, [1999], op. cit.) desciende, como máximo, a la escala provincial.

⁵ La componente natural que los explica —nacimientos, defunciones— de los que se deriva el crecimiento vegetativo, —o los matrimonios— sólo pueden ser analizados para la etapa posterior a 1975, dado que es este año el primero en el que estos fenómenos se adscriben al municipio o residencia del padre del nacido, del fallecido o de los contrayentes en lugar de al municipio —casi siempre la capital provincial— en el que tienen lugar estos acontecimientos demográficos. Desconocer estos datos por las primeras ocho décadas del siglo nos impide calcular saldos migratorios a escala municipal y analizar los efectos de las migraciones y la dinámica vegetativa tienen sobre la evolución de la población, esto es, imposibilita conocer las causas demográficas de los cambios poblacionales que se han producido en nuestro país.

⁶ La información correspondientes al *Censo de Población y Viviendas 2001* en el momento de redactar estas líneas (junio, 2008) está accesible en la red (www.ine.es) con un nivel de detalle y de desagregación muy alto, lo que convierte al I.N. E. en uno de los Institutos de Estadística más importantes del mundo.

⁷ Cfr. su página web: www.ine.es.

⁸ Como apuntan Arlinda García Coll y Dolores Sánchez Aguilera en su trabajo «*Las estadísticas demográficas, del orden al caos*», artículo de significativo título. Las autoras señalan las siguientes limitaciones en relación a las fuentes oficiales: la desigual información recogida en los padrones municipales de 1996 por las diferentes comunidades autónomas, la desigual desagregación territorial de la información, que convierte a la información estadística, en expresiva imagen de las autoras citadas, en un «*puzzle que no encaja*», la heterogeneidad de criterios y de contenidos al tratar temas comunes como por ejemplo la familia, el cálculo de indicadores, la aportación o no de cartografía temática general y sus, en ocasiones, cuestionable representación e interpretación o la presentación de resultados gráficos no siempre bien resueltos ni técnica ni metodológicamente. En otro orden de cosas y al margen del desigual desarrollo estadístico de las diferentes comunidades autónomas, una limitación importante en el análisis demográfico es el de la imposibilidad de realizar análisis comparativos a diferentes escalas —núcleo, municipio, comarca o entidad supramunicipal, provincia, Comunidad Autónoma...— al contar cada una de ellas con un nivel de desarrollo temático (distinto número de *items*), que se enriquece conforme descendemos —o en puridad ascendemos— de escala.

⁹ En el riguroso trabajo de Arlinda García Coll y Dolores Sánchez Aguilera, «*Las estadísticas demográficas, del orden al caos*», op.cit.

¹⁰ Cfr., entre otros, Rodríguez Osuna, 1982, «Influencia de las grandes infraestructuras sobre los desequilibrios territoriales». *Estudios territoriales*, N.º 8, págs. 21-36.

La población española se distribuye en el territorio nacional de forma muy desigual

toriales, sociales y económicas presenta un marcado carácter de variable dependiente, hacen que el estudio demográfico —o, para ser más precisos, geodemográfico— quede más en el plano de la descripción que de la explicación.

No obstante lo cual, en la debilidad de la variable población radica su fuerza, pues precisamente ese carácter dependiente la convierte en el mejor indicador de los cambios que la sociedad y la economía experimentan, cambios que se plasman en el territorio y pueden ser aprehendidos a partir del basamento teórico y de los métodos que la geodemografía proporciona.

3. LOS DESEQUILIBRIOS DEMOGRÁFICO-TERRITORIALES EN ESPAÑA: UN ANÁLISIS DE BASE MUNICIPAL

Se presenta a continuación cartografía temática en relación a los principales indicadores sociodemográficos en España, partiendo del municipio como unidad de análisis. El objetivo perseguido es mostrar los fuertes y profundos desequilibrios territoriales que presenta la población en nuestro país.

La escala municipal permite detectar un fenómeno esencial para el estudio de la población española, cual es la desigual organización administrativa del territorio. Amplias áreas de las provincias andaluzas, extremeñas y manchegas, que se estructuran administrativamente a partir de grandes municipios de hábitat concentrado contrastan con del noroeste peninsular (Galicia y Asturias), con hábitat disperso. Este hecho es consecuencia de factores históricos, sociales, demográficos y económicos¹¹. Por el contrario los espacios castellanos, aragoneses —exceptuados los del Valle del Ebro—, catalanes del interior, con un poblamiento concentrado, tienden a estar conformados por municipios de escaso volumen de población, afectados por las limitaciones físicas de los espacios montañosos en los que se asientan y, en muchos casos, por procesos de desertificación humana y abandono, que han dado lugar a procesos de concentración municipal. De

este esquema se exceptúan las ciudades que recogen los volúmenes más elevados en el conjunto de cada provincia. Sin embargo su crecimiento se está desacelerando en los últimos años, como consecuencia de las deseconomías urbanas en beneficio de ciudades medias y cabeceras comarcales¹² cuyo crecimiento, así, es tanto propio como inducido: desplazamientos de población desde las ciudades más grandes.

3.1. El proceso de crecimiento y de redistribución de la población española y la desigual ocupación humana del territorio

El indicador «densidad de población»¹³ permite medir el grado de ocupación humana del territorio en dos escalas básicas, la provincia —la más comúnmente utilizada— y el municipio. Se presentan los cambios experimentados por las densidades de población a escala municipal en España para los años 1900 (Mapa 1), 1950 (Mapa 2), 1981 (Mapa 3) y 2006 (Mapa 4) constatándose a partir de los mismos las consecuencias demográfico-territoriales del proceso de crecimiento y de redistribución de la población en el territorio.

El análisis de densidad y distribución de la población actualmente, a la luz del *Padrón de Habitantes de 2006* (Mapa 4) permite constatar el vacío del interior peninsular como resultado de la presencia de un elevado número de municipios, de tamaño pequeño, con menos de 18 hab./Km²¹⁴, localizados en el espacio de la Meseta, el Sistema Ibérico, Sierra Morena y el Prepirineo. Este amplio espacio contrasta con los municipios costeros, o próximos a la costa, con densidades superiores a 150 hab./Km², en una disposición casi continua. Esta situación es aplicable también a la mayor parte de los municipios de los dos archipiélagos.

La atonía económica tradicional de las áreas interiores propiciada por sus limitaciones físicas y económicas, junto a la historia demográfica municipal —muy afectada por procesos de baja natalidad, emigración y envejecimiento— han llevado a estos es-

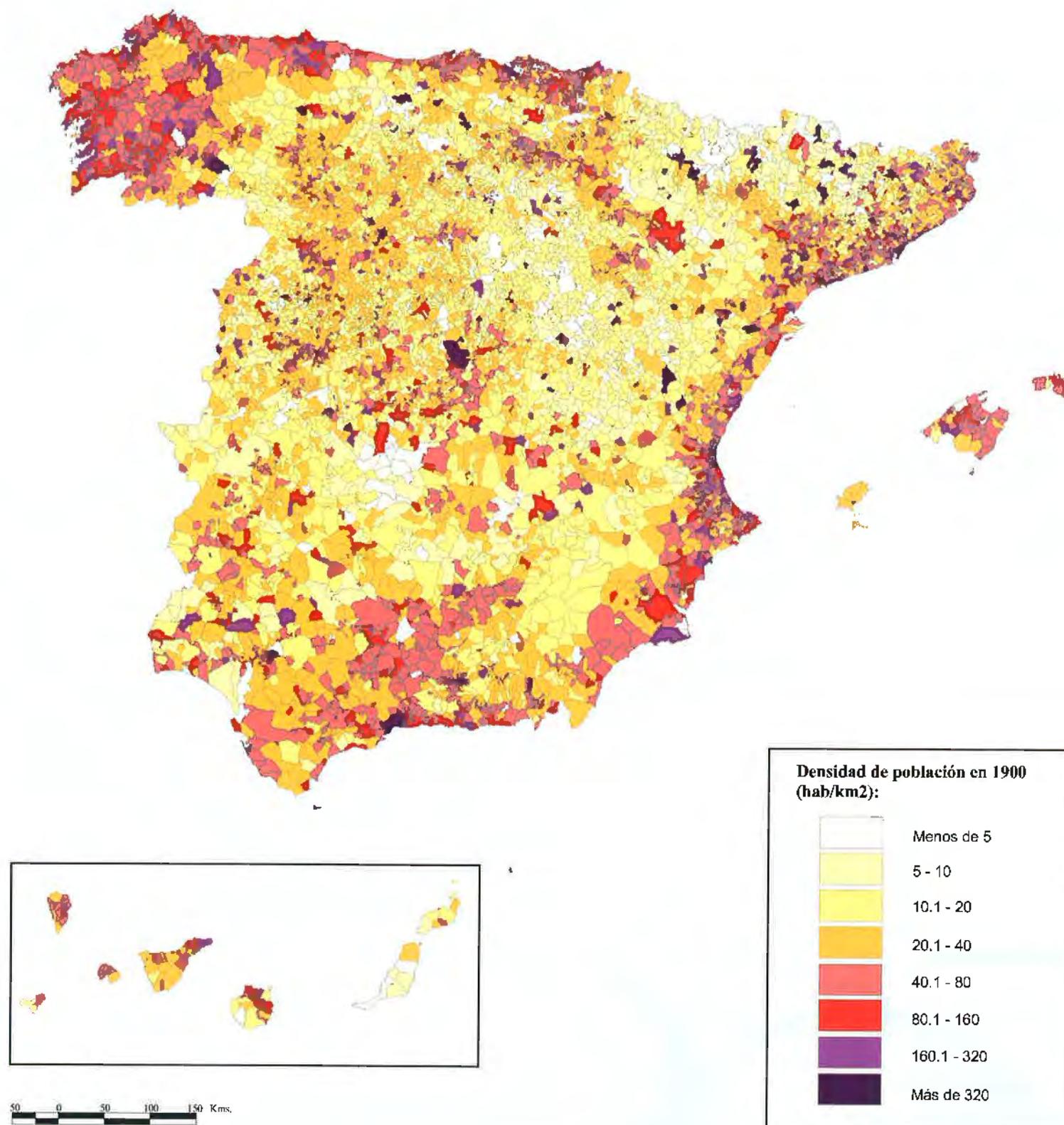
Los desequilibrios entre municipios han crecido de forma constante a lo largo del siglo xx

¹¹ Los municipios que tienen elevados volúmenes de población son considerados en muchos casos como «urbanos» o «afectos estadísticos», sin embargo su dedicación mayoritaria al sector primario (agromunicipios del Sur) o su dispersión de poblamiento (Galicia, Asturias, y en menor medida Cantabria), les debería excluir de tan artificiosa categorización.

¹² Navarro y López (1998), *op. cit.*

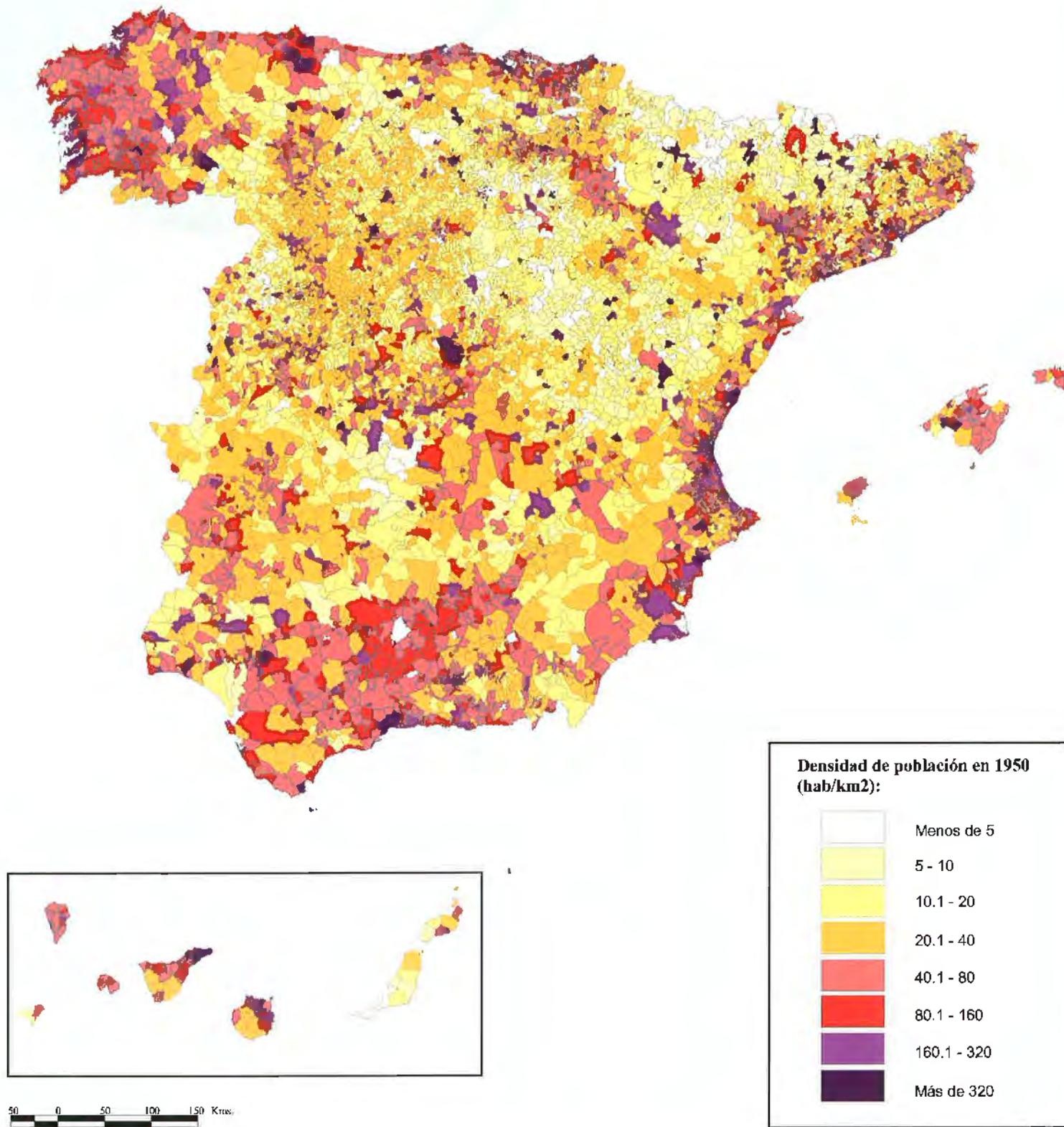
¹³ Entendiendo por tal «densidad bruta», esto es, habitantes por kilómetro cuadrado. El hecho de considerar cualitativamente el denominador, hace que este indicador tenga un valor relativo, hecho al que hay que sumar la desigual extensión entre unos municipios y otros.

¹⁴ Umbral que el experto en ordenación rural Gómez Orea, considera como «crítico» cara a la sostenibilidad demográfica de estos espacios.



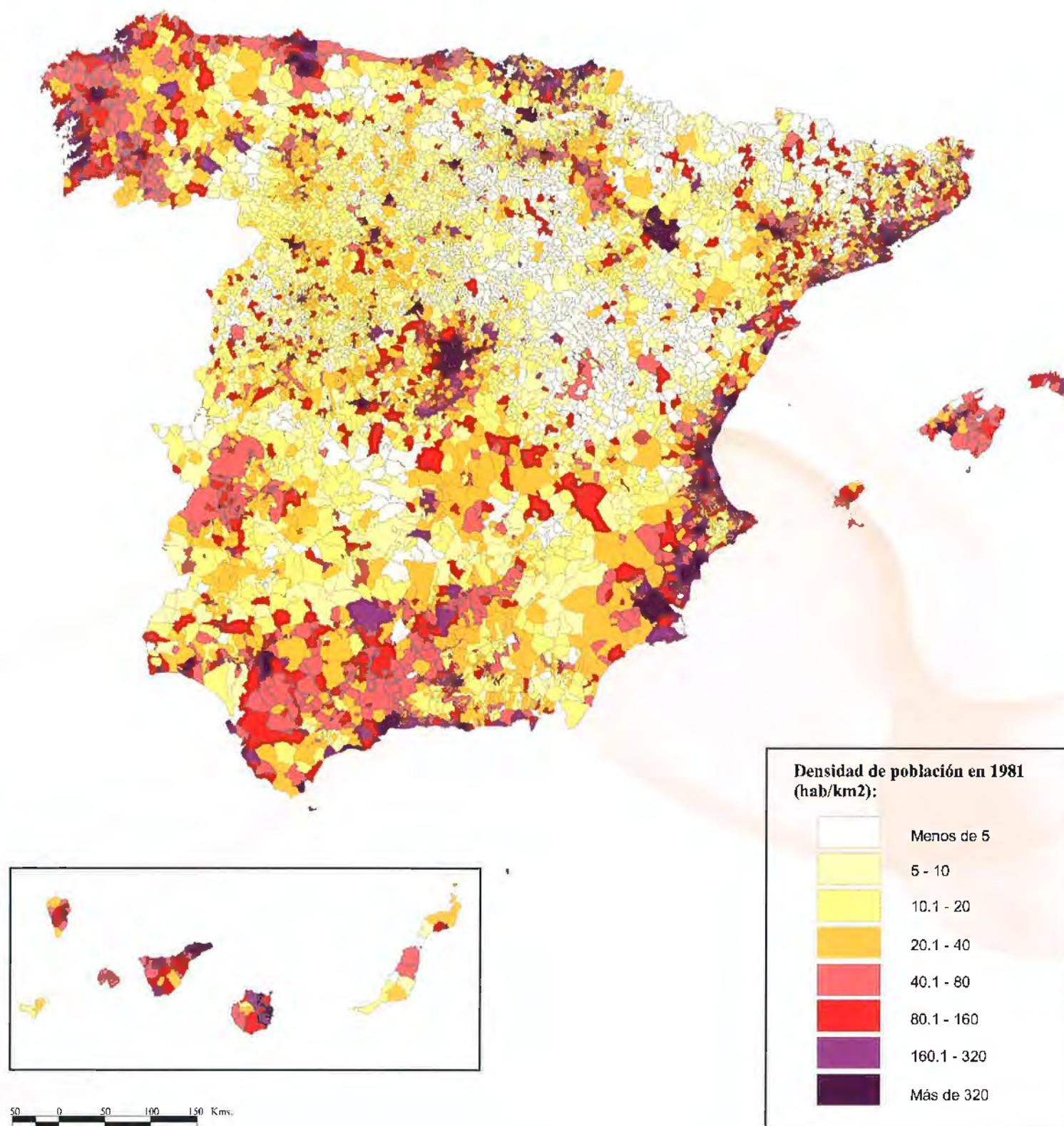
Mapa 1. Densidad de población en España en 1900. Habitantes por kilómetro cuadrado. Escala municipal.

Fuente: I.N.E. Censo de Población de 1900. Elaboración propia.



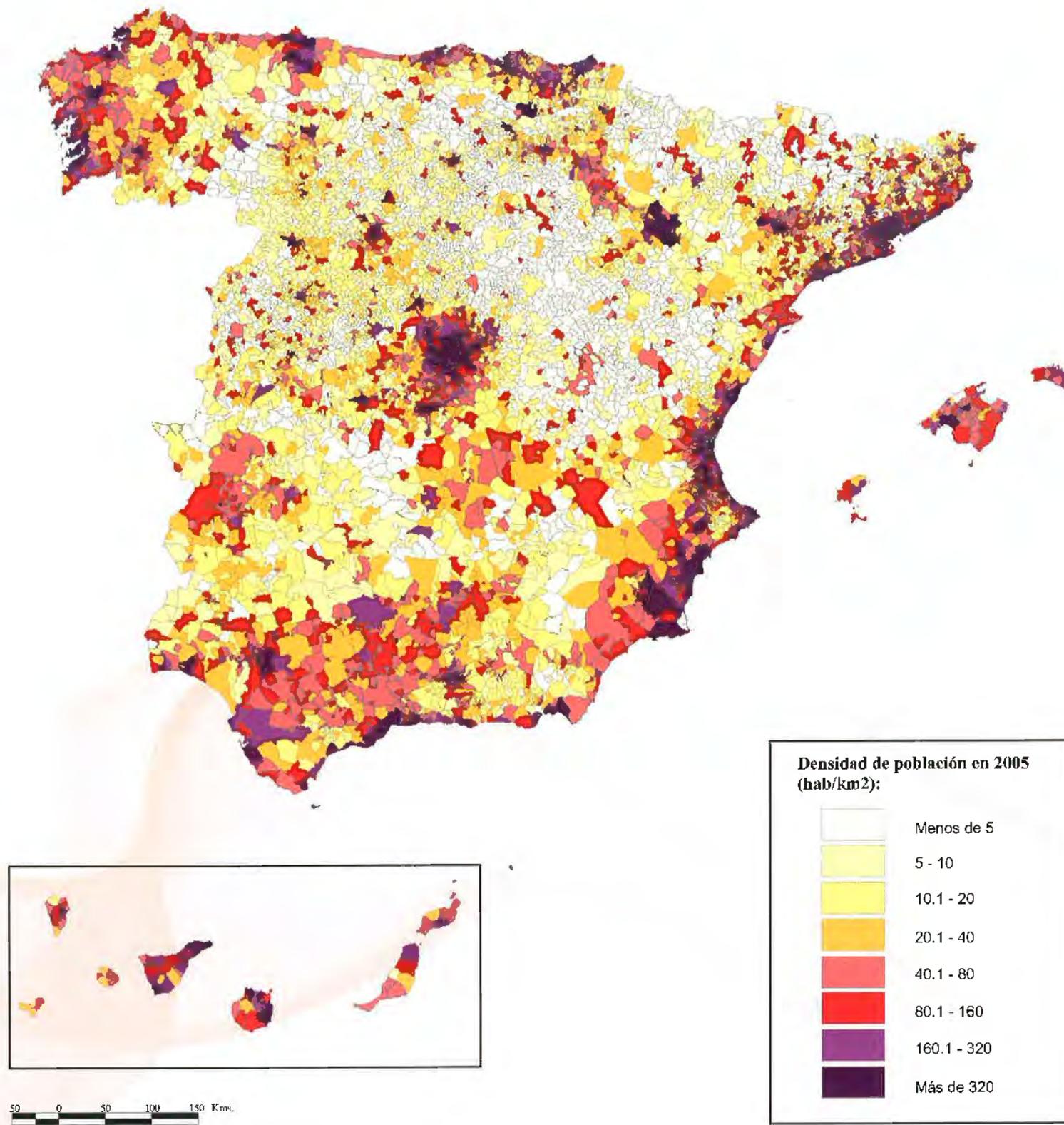
Mapa 2. Densidad de población en España en 1950. Habitantes por kilómetro cuadrado. Escala municipal.

Fuente: I.N.E. Censo de Población de 1950. Elaboración propia.



Mapa 3. Densidad de población en España en 1981. Habitantes por kilómetro cuadrado. Escala municipal.

Fuente: I.N.E. Censo de Población de 1981. Elaboración propia.



Mapa 4. Densidad de población en España en 2005. Habitantes por kilómetro cuadrado. Escala municipal.

Fuente: I.N.E. Padrón de Habitantes de 2005. Elaboración propia..

Despoblación rural, crecimiento urbano, expansión metropolitana y litoralización de la población son los procesos fundamentales que ha experimentado la población española en las últimas décadas

pacios —con algunas notables excepciones— a una situación de postración demográfica; Madrid y su espacio metropolitano funcional¹⁵ es la gran excepción en los espacios de baja densidad de la España interior. La ampliación del área de influencia por mejora de las comunicaciones, desarrollo de nuevas actividades económicas y transformación de la segunda residencia en residencia principal son algunos de los fenómenos que originan este proceso.

Pero también, si se exceptúan las capitales de provincia y algunas cabeceras comarcales, estos municipios no forman un continuo espacial sino una distribución puntual¹⁶ favorecido también por la transferencia de población desde otras regiones y retorno de emigrantes¹⁷. La población aumenta por la dinámica productiva, ligada a actividades industriales y de servicios de carácter urbano, en municipios que tiende a irradiar su influencia sobre su entorno próximo a modo de pequeñas áreas metropolitanas¹⁸.

La mayores densidades de los municipios costeros, por su parte, cabe ser asociada, a altos niveles de urbanización, de actividad industrial, comercial, de servicios y turística. La superación de valores de 300 hab./Km² se producen en amplios conjuntos «litorales» de municipios de la costa catalana¹⁹, de las áreas litorales de Guipúzcoa y Vizcaya, de las comarcas centrales de Cantabria y Asturias y de la franja costera y urbana de Galicia. El desarrollo de actividades turísticas y la expansión urbana explican la densidad en las comarcas costeras de Castellón, Valencia, Alicante y la Huerta de Murcia, así como del litoral costero andaluz, en especial la costa de Almería, del Sol

y de Cádiz. Sin duda, los municipios centrales de economía turística dominante de ambos archipiélagos responden a esa misma pauta. El contraste con los más periféricos dentro del espacio insular es evidente.

En definitiva, la población de los municipios españoles se distribuye siguiendo pautas urbanas y de potencialidad económica, especialmente de carácter secundario y terciario, es decir funcional, pero también siguiendo un modelo ecológico, que opone el interior continental frente a la periferia litoral y prelitoral²⁰ con distinta base para la actividad económica²¹. Incluso se pueden apreciar distintas direcciones, en un momento con un carácter centrífugo, de concentración en el litoral, y en otro centrípcto, de concentración en espacio cercano a la metrópolis madrileña²².

3.2. Universidades y densidad de población

En los Mapas 5.a, 5.b, 5.c y 5.d se presentan con el objetivo de constatar empíricamente las estrechas relaciones entre urbanización y desarrollo universitarios.

Los desigualdades territoriales en cuanto a la evaluación demográfica reciente: la España dinámica versus la España regresiva

España ha experimentado profundos cambios demográfico-territoriales en estas últimas décadas²³ y sobre todo entre

¹⁵ Que alcanza al norte de la provincia de Toledo, así como a las provincias de Guadalajara, a través del Corredor del Henares, y Segovia, a través del eje de la Nacional VI.

¹⁶ Calvo, Pueyo y Jover, 1991.

¹⁷ Ferrer y Calvo, 1994.

¹⁸ Lugo, Orense, Valladolid, Palencia, Burgos, León, Zamora, Salamanca, Pamplona, Huesca, Logroño, Teruel y Zaragoza, en el norte, y otras en el sur menos nítidas como Cáceres, Badajoz, Ciudad Real, Albacete o Cuenca, constituyen buenos exponentes. Otros ejemplos forman espacios geográficos contiguos, algunos con una dinámica demográfica progresiva con mayor natalidad y una población que no emigra actualmente en la medida que lo ha hecho históricamente, otros animados por condiciones que permiten una actividad industrial y agrícola favorecedoras del crecimiento demográfico. Los municipios del centro de la cuenca del Guadalquivir, desde Jaén o Cádiz, de las Vegas del Guadiana, de la Mancha de Toledo y Ciudad Real, del valle del Ebro en la Rioja y Navarra o la comarca leridana serían ejemplos destacados de esta tendencia.

¹⁹ En especial el Vallés, Barcelonés y Maresme, penetrando incluso hacia las comarcas del interior.

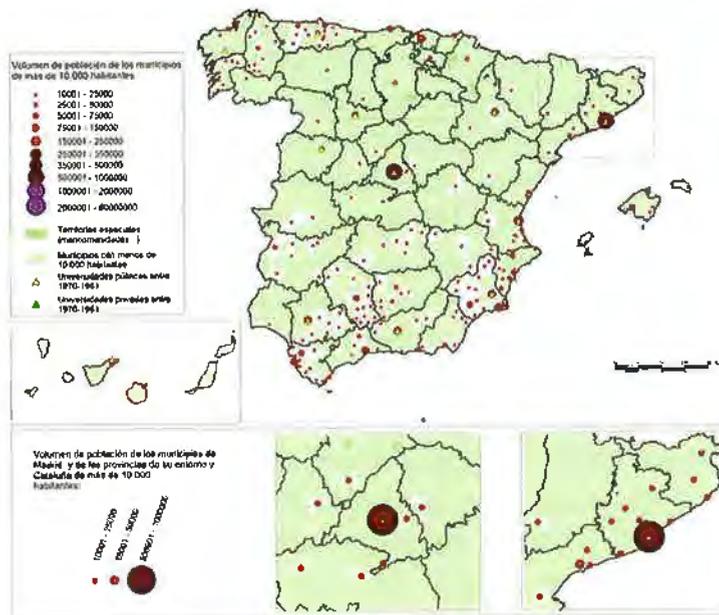
²⁰ Cf. P. Reques Velasco y V. Rodríguez Rodríguez (1998): *Atlas de la población española. análisis de base municipal*, op. cit., pág. 20.

²¹ Ferrer y Calvo, 1996, op. cit.

²² Camarero, 1993, op. cit.

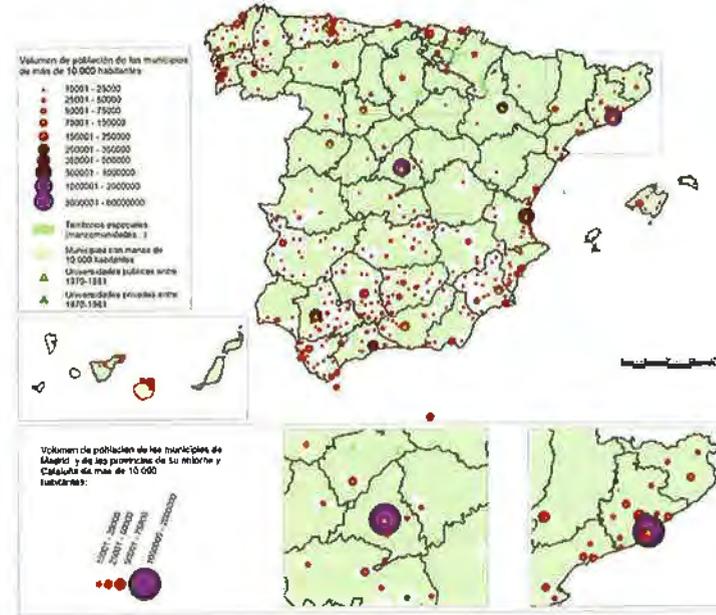
²³ Numerosos son los trabajos dirigidos por el profesor en los años 60 y 70 sobre este tema: (1968): *España, densidad de población en 1950*. Madrid. Instituto Geográfico y Catastral, Sección de Cartografía y Publicaciones (Mapa). (1968): *España, cambios de la población entre 1900 y 1950*. Madrid. Instituto Geográfico y Catastral, Sección de Cartografía y Publicaciones (Mapa). (1970): *España, densidad de población en 1960*. Madrid. Instituto Geográfico y Catastral, Sección de Cartografía y Publicaciones (Mapa). (1970): *España, cambios de población entre 1950 y 1960, municipios en los que se registró disminución*. Madrid. Instituto Geográfico y Catastral, Sección de Cartografía y Publicaciones (Mapa). (1970): *España, cambios de población entre 1950 y 1960, municipios en los que se registró aumento*. Madrid. Instituto Geográfico y Catastral, Sección de Cartografía y Publicaciones (Mapa). (1970): *España, cambios de población entre 1960 y 1965, municipios en los que se registró disminución*. Madrid. Instituto Geográfico y Catastral, Sección de Cartografía y Publicaciones (Mapa). (1970): *España, cambios de población entre 1960 y 1965, municipios en los que se registró aumento*. Madrid. Instituto Geográfico y Catastral, Sección de Cartografía y Publicaciones (Mapa).

La universidad es un hecho urbano en la mitad norte de la península



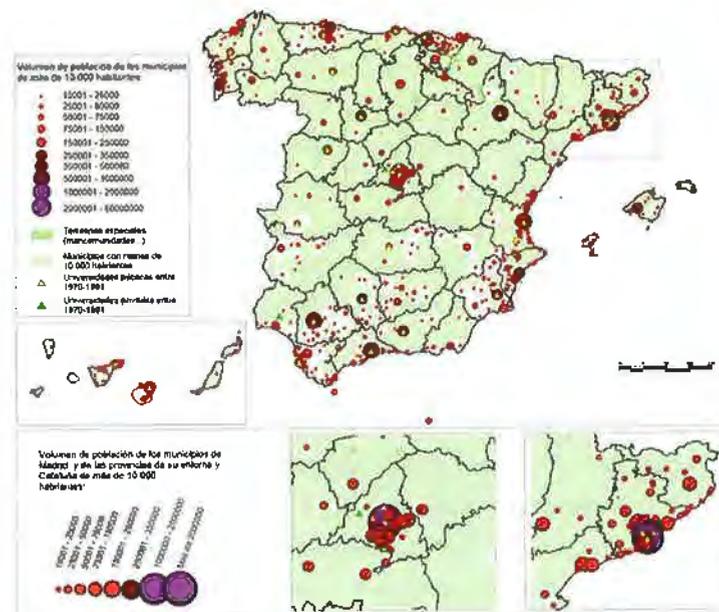
Mapa 5a. El sistema de universidades en el contexto de la España urbana, 1900. Distribución espacial de la población de los municipios de 10.000 y más habitantes

Fuente: Instituto Geográfico y Estadístico. Censo de población de 1900 y conjunto de universidades públicas y privadas españolas. Elaboración propia



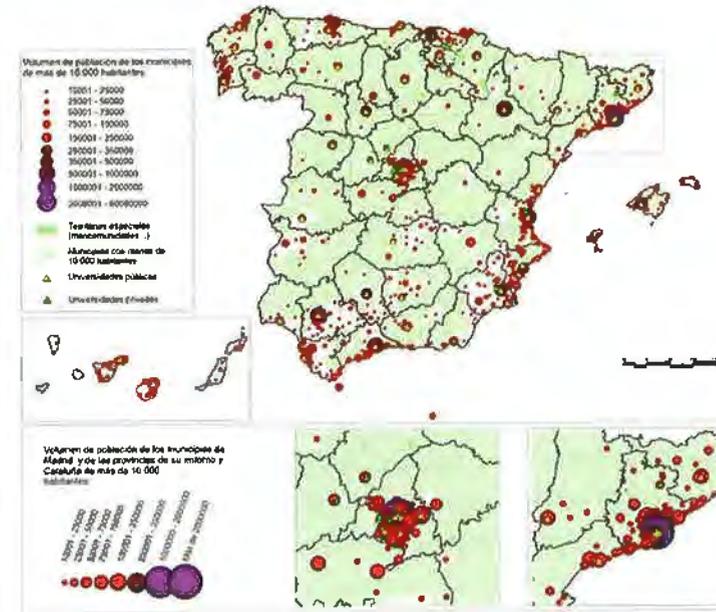
Mapa 5b. El sistema de universidades en el contexto de la España urbana, 1950. Distribución espacial de la población de los municipios de 10.000 y más habitantes

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Censo de población de 1950 y conjunto de universidades públicas y privadas españolas. Elaboración propia



Mapa 5c. El sistema de universidades en el contexto de la España urbana, 1981. Distribución espacial de la población de los municipios de 10.000 y más habitantes

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Censo de población de 1981 y conjunto de universidades públicas y privadas españolas. Elaboración propia



Mapa 5d. El sistema de universidades en el contexto de la España urbana, 2005. Distribución espacial de la población de los municipios de 10.000 y más habitantes

Fuente: Instituto Geográfico y Estadístico. Censo de población de 2005 y conjunto de universidades públicas y privadas españolas. Elaboración propia

La polarización entre la España que crece demográficamente y la España que se despuebla es creciente, si bien se ha atemperado en la última década



2001-2007, que es el período que se considera en este trabajo. Estos cambios han afectado fundamentalmente a los dos espacios geográficos extremos: las grandes conglomerados urbanos y los pequeños municipios rurales, esto es, al ámbito de lo metropolitano y al ámbito «rural profundo».

En los primeros, la pérdida de calidad de vida, el precio de la vivienda, la falta de suelo para edificar y el precio de éste, las políticas urbanísticas inadecuadas, el deterioro de los servicios, el cambio en los modos de vida y en las pautas de comportamiento socio-residencial, la aparición de grandes superficies comerciales y de ocio en las periferias urbanas, el desarrollo de las infraestructuras de transporte y la importancia del transporte individual... son las causas explicativas de estos cambios de la población en el territorio metropolitano. De este cambio salen reforzadas demográficamente las periferias o anillos exteriores a costa de los espacios centrales urbanos.

En el caso de los municipios rurales la desvitalidad demográfica, el envejecimiento y la falta de servicios o los problemas de accesibilidad a los mismos, que redundan en una menor calidad de vida, actúan como factores explicativos de su declive demográfico.

La publicación, a escala municipal, de los datos de población correspondientes al Padrón de Habitantes de 2007 nos posibilita el análisis de los cambios y tendencias más recientes de la población en el territorio. Si al análisis estadístico se suma el cartográfico el balance cobra mayor relieve, al permitirnos entrever patrones territoriales que quedarían ocultos tras la fría exposición numérico de los resultados²⁴.

Pues bien, España ha experimentado entre 2001 y 2007 un crecimiento demográfico que cabe ser calificado de fuerte o muy fuerte: la población de nuestro país es actualmente, según el Padrón de habitantes de 2007, de 45.200.737 habitantes. Entre 1981 y 1991 ésta había crecido 1.125.382 habitantes, esto es, un 2,98%, ascendiendo el crecimiento a 1.975.103 habitantes entre 1991 y 2001, un 5,8%, siendo determinante el papel de la inmigración extranjera en este crecimiento.

Sin embargo, desagregado espacialmente, la dinámica demográfica reciente entre unas y otras provincias españolas, entre unos municipios y otros, aparece muy contras-

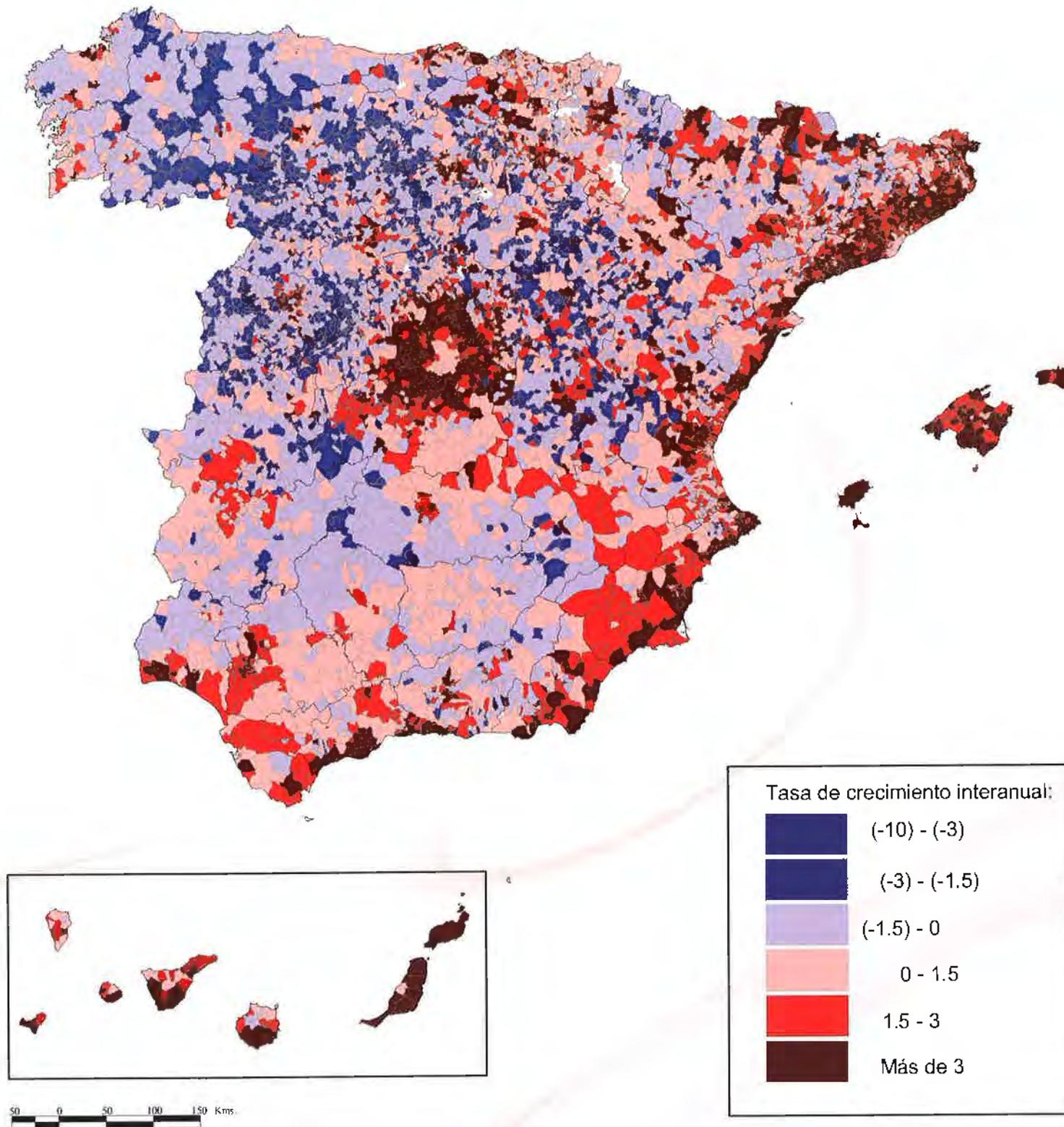
tada. Así en la última década las provincias que han experimentado un crecimiento mayor han sido las del litoral mediterráneo y Guadalajara que presentan tasas superiores al 10%, o incluso en algunos casos del 15%. Por el contrario las provincias que presentan las mayores caídas demográficas han sido las castellano-leonesas, las de la Galicia interior, la provincia aragonesa de Teruel, con pérdidas de población superiores al 5%. A este conjunto de provincias rurales interiores, que se sigue despoblando, más por desvitalidad demográfica (envejecimiento, crecimientos natural negativo) que por emigración, se suma Asturias y Vizcaya, que profundiza su sangría demográfica respecto a la década anterior, que han perdido el 2,8% de su población entre 1991 y el 2001, resultado tanto de un crecimiento vegetativo negativo, como sobre todo de unas altas tasas de emigración neta. Así pues, la España mediterránea demográficamente dinámica se opone a la España rural e interior demográficamente regresiva (con las excepciones de Madrid, Toledo y Guadalajara).

La escala municipal (**Mapa 6**) nos permite análisis mucho más ajustado y fiel a la realidad geográfica. Tal vez el fenómeno más destacado que nos permite entrever es el de los efectos inducidos por la urbanización.

En la España interior (Castilla-León, Aragón, Extremadura) los únicos espacios dinámicos son los que corresponden a los municipios capitales provinciales y sus inmediatas áreas de influencia así como a algunas cabeceras de comarca. En las áreas metropolitanas medianas el mayor crecimiento lo experimentan sus anillos periurbanos. Finalmente, en el caso de las grandes urbes (Madrid, Barcelona, Valencia, Bilbao...) los espacios más dinámicos corresponden a las segundas y terceras aureolas metropolitanas, experimentando fuertes decrecimientos sus espacios centrales un cambio hacia la sustitución social: de la pérdida de población entre 1991 y 2001 a la recuperación en este último sexenio merced a la presión residencial de la población extranjera.

En efecto, los anillos interiores o áreas centrales de estas áreas metropolitanas medias —y en mayor medida de las de mayor tamaño—, como consecuencia de un fenómeno

²⁴ Las unidades de análisis que utilizaremos será el municipio: hay en torno a 8.100 en nuestro país. Si la unidad de análisis hubiera sido la Comunidad Autónoma o, incluso, la provincia tan sólo podríamos sacar a la luz los trazos más gruesos y los matices espaciales, al fin y a la postre, determinantes para interpretar los procesos geodemográficos más recientes, quedarían ocultos: de ahí la importancia que presenta la cartografía adjunta.



Mapa 6. Dinámica demográfica actual de los municipios españoles. Tasa de crecimiento interanual del periodo 2001-2007.

Fuente: I.N.E. Censo de Población de 2001. Elaboración propia.

Los crecientes desequilibrios en cuanto al grado de envejecimiento y al potencial demográfico en España son el factor explicativo y condicionante de la expansión universitaria

que debe definirse como «descentralización» hasta 2001, pierden población a un ritmo fuerte²⁵ o crecían a un ritmo muy inferior al de sus espacios periféricos y de esta pérdida de población repercute positivamente en sus cada vez más desarrollados espacios periurbanos. Actualmente recuperan efectivos y ganan vitalidad demográfica de la mano de la inmigración extranjera incorporada al mercado laboral español.

Los desequilibrios demográficos inter-territoriales, pues, se profundizan en nuestro país. La España demográficamente dinámica corresponde a la España económicamente más pujante: la España urbana y la del litoral mediterráneo. Por el contrario la España rural interior del cuadrante noroccidental: Castilla-León, Galicia interior y Asturias, más envejecida y menos dinámica económicamente, aceleran su declive demográfico. A micro-escala los municipios regresivos coinciden tanto con los más pequeños demográficamente (los de menos de 2.000 habitantes) como con los más grandes (más de 500.000 habitantes) como consecuencia de la pérdida de habitantes de sus espacios centrales, mientras que el mayor crecimiento lo han experimentado los municipios intermedios y los de los ámbitos periurbanos.

En realidad se está produciendo territorialmente un proceso de expansión metropolitana y de difusión urbana del que se están favoreciendo los entornos (segundas y tercera aureola) tanto de las grandes ciudades (Madrid Barcelona, Valencia, Sevilla y, en menor medida, Bilbao) como las ciudades medias. Por el contrario la España interior, rural, de dominante agrario, la España de los micro-municipios demográficos, sigue perdiendo población, insistimos, más por envejecimiento y desvitalidad que por emigración.

Concluyendo pues, los procesos territoriales del quinquenio 2001-2007 en España pueden resumirse en tres conceptos: declive poblacional seguido de recuperación por la presión demográfica de la inmigración extranjera en las áreas centrales de las grandes áreas metropolitanas, crecimiento suburbano y periurbano y despoblación rural.

Las desigualdades espaciales en relación a la estructura demográfica: la España envejecida versus la España joven (Mapa 7)

El análisis del mapa en el que se plasma la edad media e —indirectamente— el perfil demográfico de los municipios españoles nos permite constatar cartográficamente con gran nitidez la huella que la fecundidad diferencial, de una parte, y muy especialmente las migraciones interiores han dejado en el territorio español.

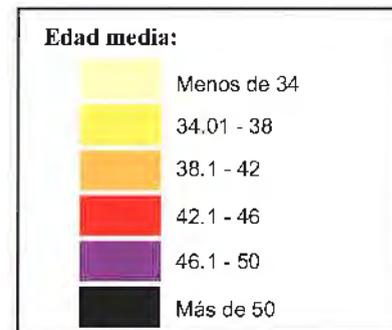
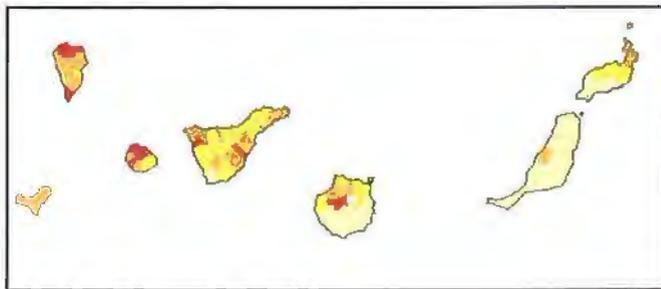
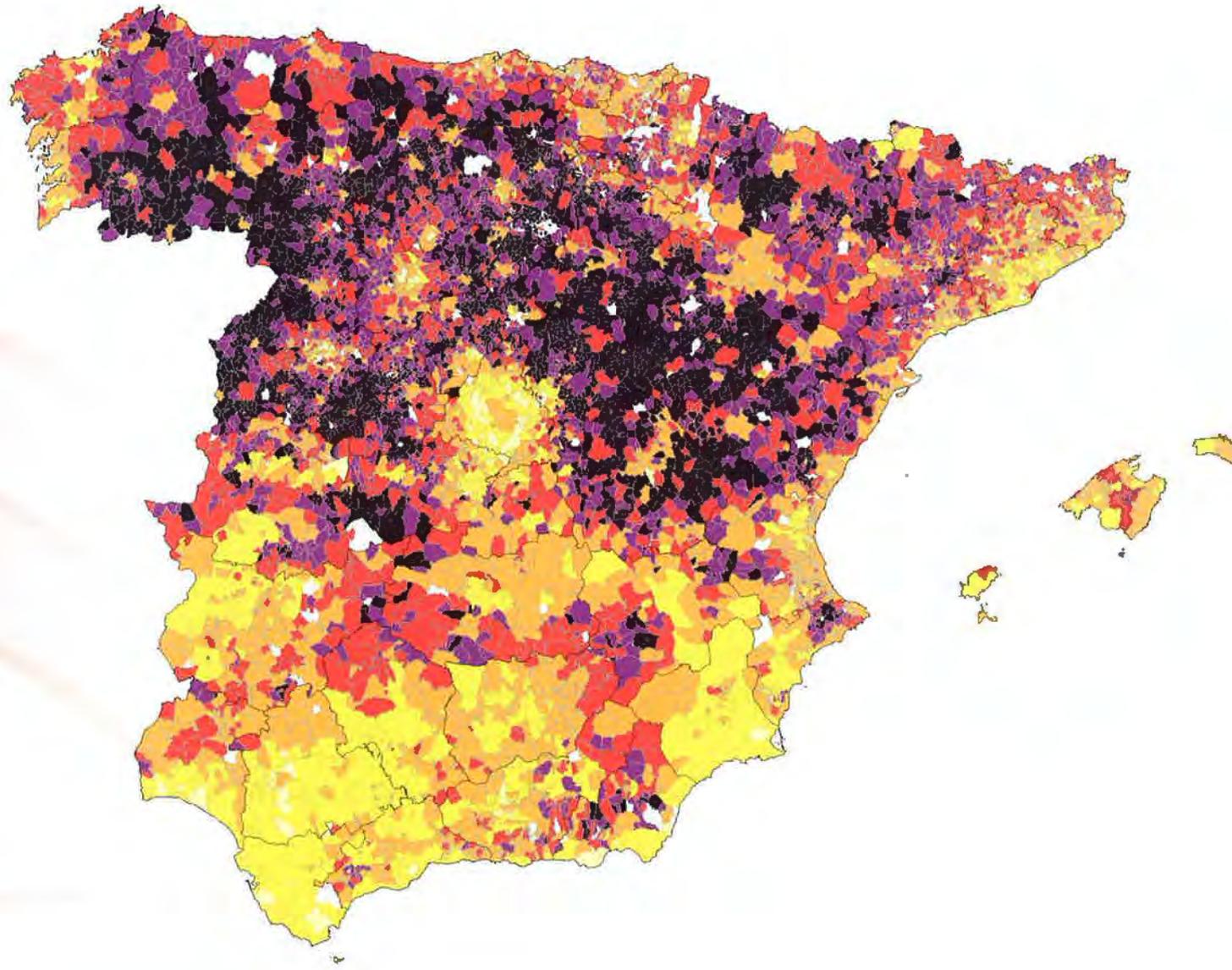
El mapa de la España envejecida o muy envejecida, la *España demográfica en sombra*, entendiéndolo por tal la conformada por aquellos municipios que presentan una edad media superior a 46 años (Mapa 7) permite constatar, en primer lugar, el alto grado de envejecimiento de la mayor parte del territorio español y, en segundo lugar, los diferentes grados de envejecimiento y los marcados contrastes internos de regiones consideradas como envejecidas, cual es el caso de Aragón, Castilla y León, Asturias o Galicia. Un tercer aspecto a considerar es la relación entre envejecimiento y tamaño demográfico municipal. Un dato resulta especialmente significativo: el 80% de los municipios muy envejecidos (considerando por tal aquellos en los que su edad media es superior a los 46 años) tienen menos de 2.000 habitantes.

En este mismo sentido, pero en la situación opuesta, las contrastadas estructuras demográficas de regiones convencionalmente consideradas como rejuvenecidas como es el caso de Canarias²⁶ y la variedad de matices tanto en uno como en otro grupo. Consideración semejante habría que hacer para las Islas Baleares, espacio insular éste más envejecido que el canario, pero igualmente contrastado, como consecuencia del desigual efecto del proceso de urbanización inducido, fundamentalmente, por el desarrollo turístico.

La España con rejuvenecidas estructuras demográficas se circunscribe al sur y sudeste peninsular (esencialmente el valle del Guadalquivir, Levante y Murcia), al segundo anillo de las áreas metropolitanas y, en la España Atlántica, a las rías bajas gallegas (eje Pontevedra-Vigo), a las rías altas, eje La Coruña-Ferrol.

²⁵ Por su parte el municipio de Madrid, que había experimentado una caída de 250.000 habitantes entre 1991 y 2001 ha detenido su caída en esta última década y Barcelona una cifra similar, que se eleva hasta las 360.000 habitantes si se suma a la capital catalana las pérdidas de municipios que forman parte de su mismo conglomerado urbano, experimenta igual fenómeno. Entre 1991 y 2001 Cádiz ha experimentado una caída de 24.000 habitantes, Granada, de 21.000; Valladolid, de 13.000; Las Palmas, de 11.500; Salamanca de 10.700; Santander, de 10.300.

²⁶ Que presenta, no obstante, marcados desequilibrios entre las tres islas occidentales (Hierro, La Gomera y La Palma) y las cuatro restantes (Tenerife, Gran Canaria, Lanzarote y Fuerteventura).



Mapa 7. El envejecimiento de los municipios españoles: análisis a partir del indicador «edad media» en 2006.

Fuente: I.N.E. Padrón de habitantes de 2006. Elaboración propia

Se hace necesario profundizar en el análisis conjunto economía-territorio-expansión universitaria, conocidas sus mutuas influencias

3.3. La relación actividad económica y territorio

El primer hecho que se constata en el **Mapa 8**, en el que se representan la distribución y el peso relativo del sector terciario en los municipios españoles, es que aquéllos en los que ésta es dominante responden a un modelo de distribución disperso, que queda conformado a partir de las grandes ciudades y algunos grandes municipios de su entorno, las capitales de provincia y un buen número de centros funcionales rurales. También pertenecen a este grupo los municipios de dominante turístico como los de ambos archipiélagos o los encuadrados, bien que de forma discontinua, en el llamado eje mediterráneo.

Se han superpuesto sobre los municipios predominantemente terciarios (entendiendo por tales aquellos en los que según el último censo más del 50% de su población formaba parte del mismo) los campus de las universidades, públicas y privadas, constatándose la estrecha relación entre ambas distribuciones.

Se presentan a continuación los principales resultados de tres mapas considerados conjuntamente: el de la tasa de actividad para la población entre 20-59 años (**Mapa 9**, el de tasa de ocupación, **Mapa 10** el de la tasa de paro **Mapa 11**).

La población activa es definida a efectos estadísticos, como «los mayores de 16 años que, en un periodo de referencia, suministran mano de obra para la producción de bienes y servicios económicos o que están disponibles y hacen gestiones para incor-

porarse a dicha producción». En España se desglosa en población ocupada y población parada. A su vez, la población activa es susceptible de ser analizada según otras características (edad, sexo, estado civil...), de manera que los rasgos económicos de la misma pueden ser trazados de forma más pormenorizada.

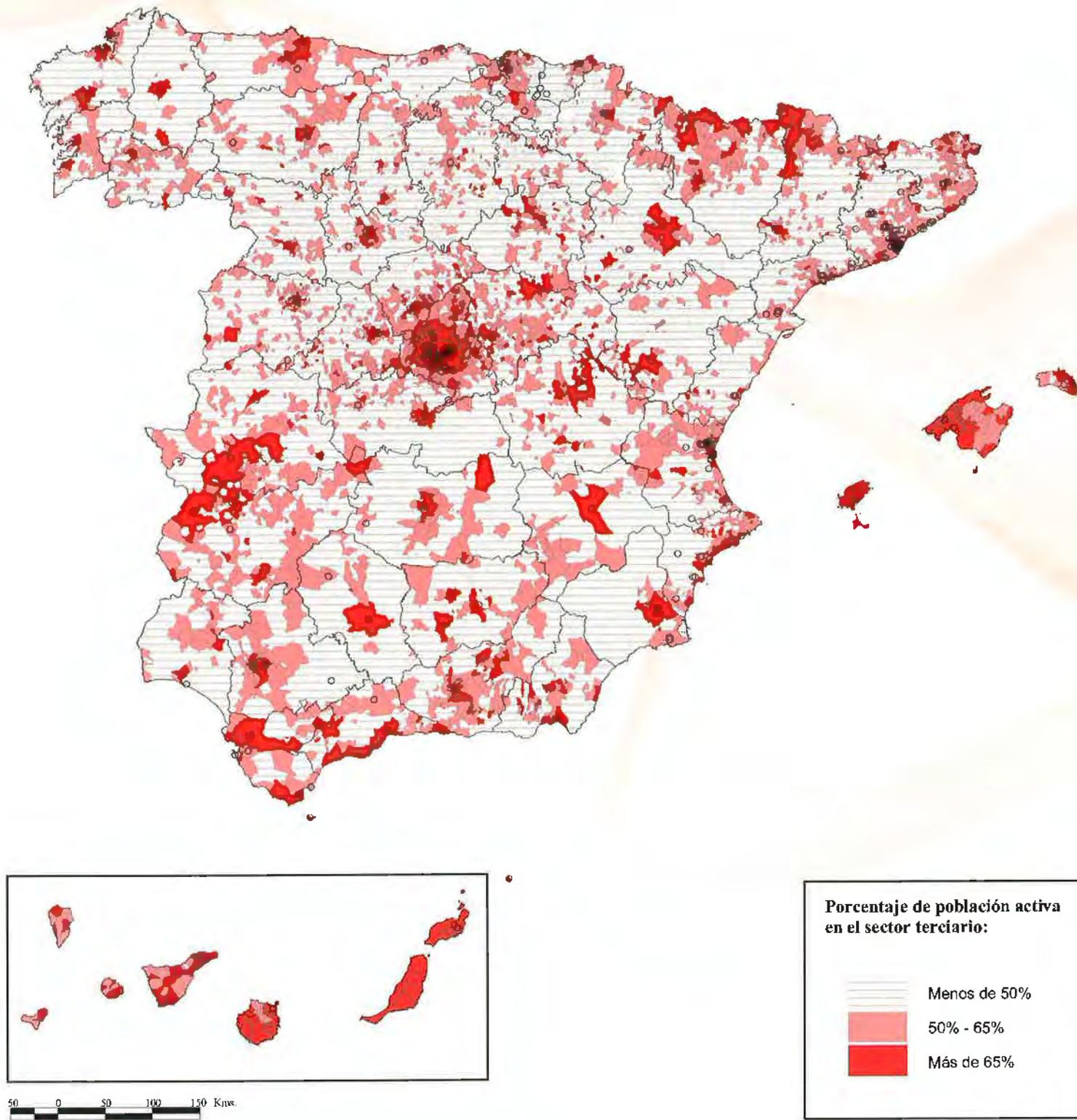
El indicador básico en relación al fenómeno que analizamos es la tasa de actividad o proporción de personas activas de entre 20 y 59 años sobre la población en estos tramos de edad, que es la que tiene la capacidad legal de desempeñar una actividad económica remunerada²⁷. La distribución regional admite, al menos, dos perspectivas de análisis. Una es a través del empleo de la base provincial, la otra con la base municipal.

Tradicionalmente se admite que la tasa de actividad está condicionada, en los últimos decenios, por las desigualdades en las estructuras de edades, sobre las que han ejercido un papel decisivo las migraciones y su acción sobre la movilidad natural²⁸. También por los cambios en los sectores productivos, en los tipos de profesiones y de las situaciones profesionales, con el notable avance de la población asalariada. Se distinguen dos conjuntos, uno el de las provincias con actividad industrial y terciaria (País Vasco, Barcelona, Madrid, costa mediterránea e islas), que recibieron fuertes contingentes de población activa, a las que se une Galicia, por sus condiciones especiales en las que las tasas son altas, y el resto, con tasas más bajas. Este esquema, tan general y a veces poco preciso, se rompe cuando se analiza la tasa según sexo²⁹.

²⁷ La participación de la mujer en el mundo del trabajo en España hasta los últimos años ha sido baja. Esta tendencia que sólo se ha quebrado desde los años sesenta y, sobre todo, en el momento actual, al cambiar las condiciones sociales y culturales que incidían en un papel atenuado de la mujer en la sociedad, al aumentar su nivel educativo y al modificarse la estructura sectorial del mercado de trabajo con una manifiesta decantación hacia actividades terciarias. En general, se puede afirmar que la actividad femenina tiende a crecer en la medida en que lo hace la economía y que lo que le sucede a la tasa de actividad en su conjunto es, en buena medida, producido por la evolución de la femenina. No obstante, todavía existen dificultades que retardan su incorporación plena.

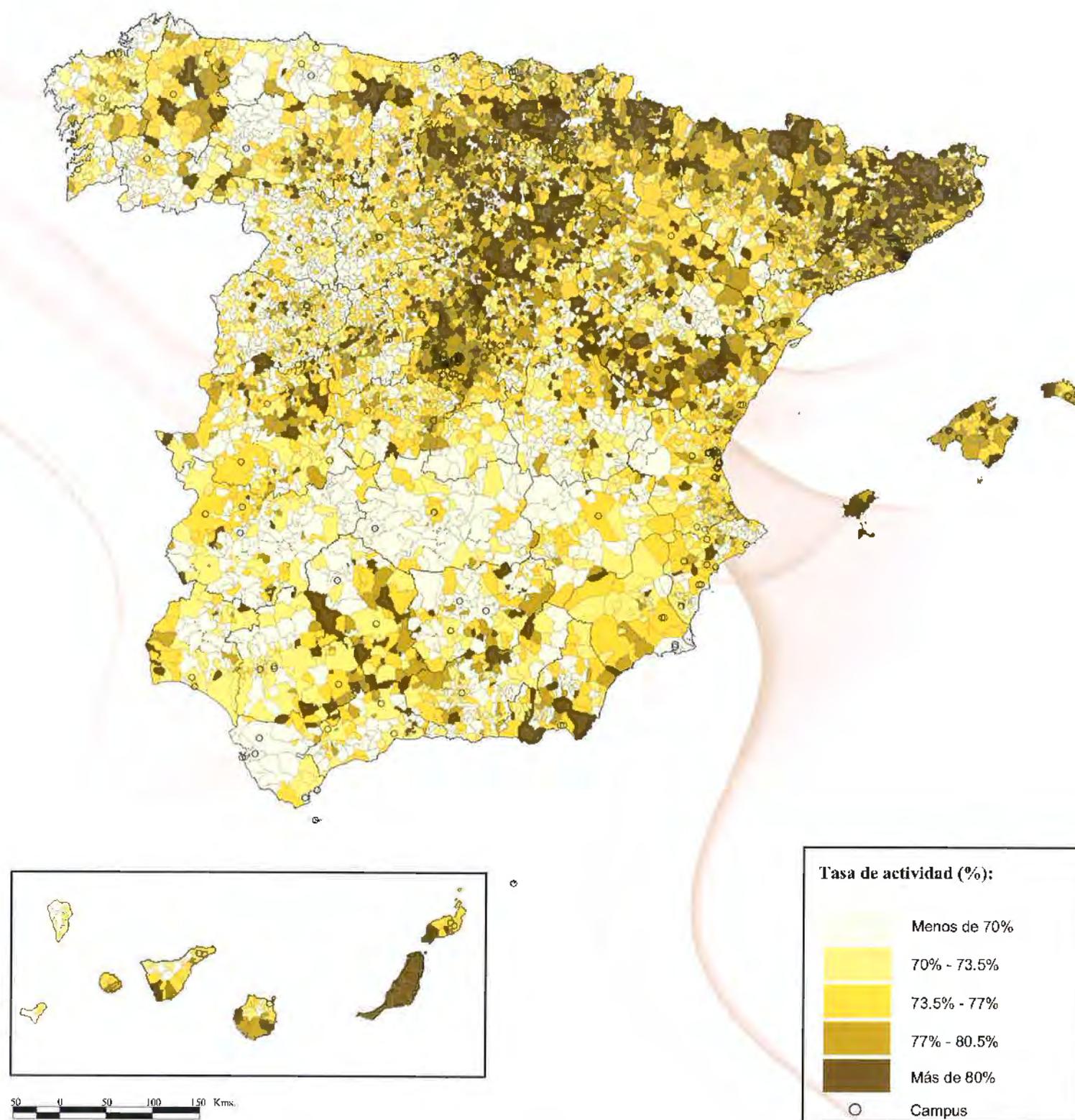
²⁸ Cfr. Rafael Puyol (1996): La población. Madrid, Síntesis. 2ª ed. pág. 135. Véase, asimismo, M. Navarro (1994): «Tipos de empleo», en S. del Campo (Ed.): *Tendencias sociales en España, 1960-1990*. Vol. I. Bilbao, Fundación BBV, p. 355-369; A. Olivera Poll y A. Abellán, A. «Las características de la población», En: R. Puyol (Ed.): 1997: *Dinámica de la Población en España. Cambios demográficos en el último cuarto de siglo XX*. Madrid, Síntesis, p. 311-357 y R. Puyol (1996): L. Toharia, L. y F. Fernández (1988): «Actividad, ocupación y paro en España, 1970-1987». *Situación*, 3, p. 155-183, entre otros.

²⁹ La escala municipal permite delimitar más estrictamente los polos de mayor y menor actividad de la población. El modelo geográfico de distribución cabe ser explicado tanto por factores demográficos, como económicos, sin olvidar los de carácter histórico. La tradición natalista de regiones como Andalucía, Murcia y Canarias da lugar a contingentes de población adulta potencialmente activa, que, en ausencia de migraciones destacadas, cabe puedan incorporarse al trabajo, si la economía regional lo hace posible. Junto con Baleares y la franja costera de las provincias de Valencia, Alicante y Girona, las regiones antes citadas, sostenidas en una economía terciaria (turística) presentan unas tasas de actividad más altas que las de otros espacios menos diversificados económicamente. En el País Vasco y en las regiones metropolitanas de Madrid y Barcelona se constata la influencia que la economía urbana tiene en el incremento de la fuerza de trabajo. Su incidencia sobre espacios circundantes es apreciable en estos tres ámbitos, descendiendo su influjo a medida que la economía urbana es sustituida por usos agrarios. No obstante lo cual, la economía agraria en zonas de regadío, cual son los casos de La Vera, el Valle del Jerte y las Vegas del Guadiana en Extremadura, o el valle del Ebro en Rioja, Navarra y Zaragoza, presentan tasas de actividad superiores a la media nacional. En cambio Galicia (sobre todo municipios de Lugo) aparece representada relativamente elevados como consecuencia de una dedicación mayor de la mujer al trabajo del campo, situación que otras regiones españolas ya ha dejado de tener vigencia. Todo el interior peninsular conforman un gran conglomerado de municipios que apenas llegan al 40% de población activa, como consecuencia de una atonía demográfica persistente, de su alto grado de envejecimiento y de la pervivencia de una economía poco dinámica y diversificada, que se muestra incapaz de retener a la población joven en edad de trabajar. De esta distribución se exceptúan, como siempre, las capitales de provincia; sin embargo, los efectos de su dinámica demográfica y económica apenas tiene influencia más allá de sus límites municipales.



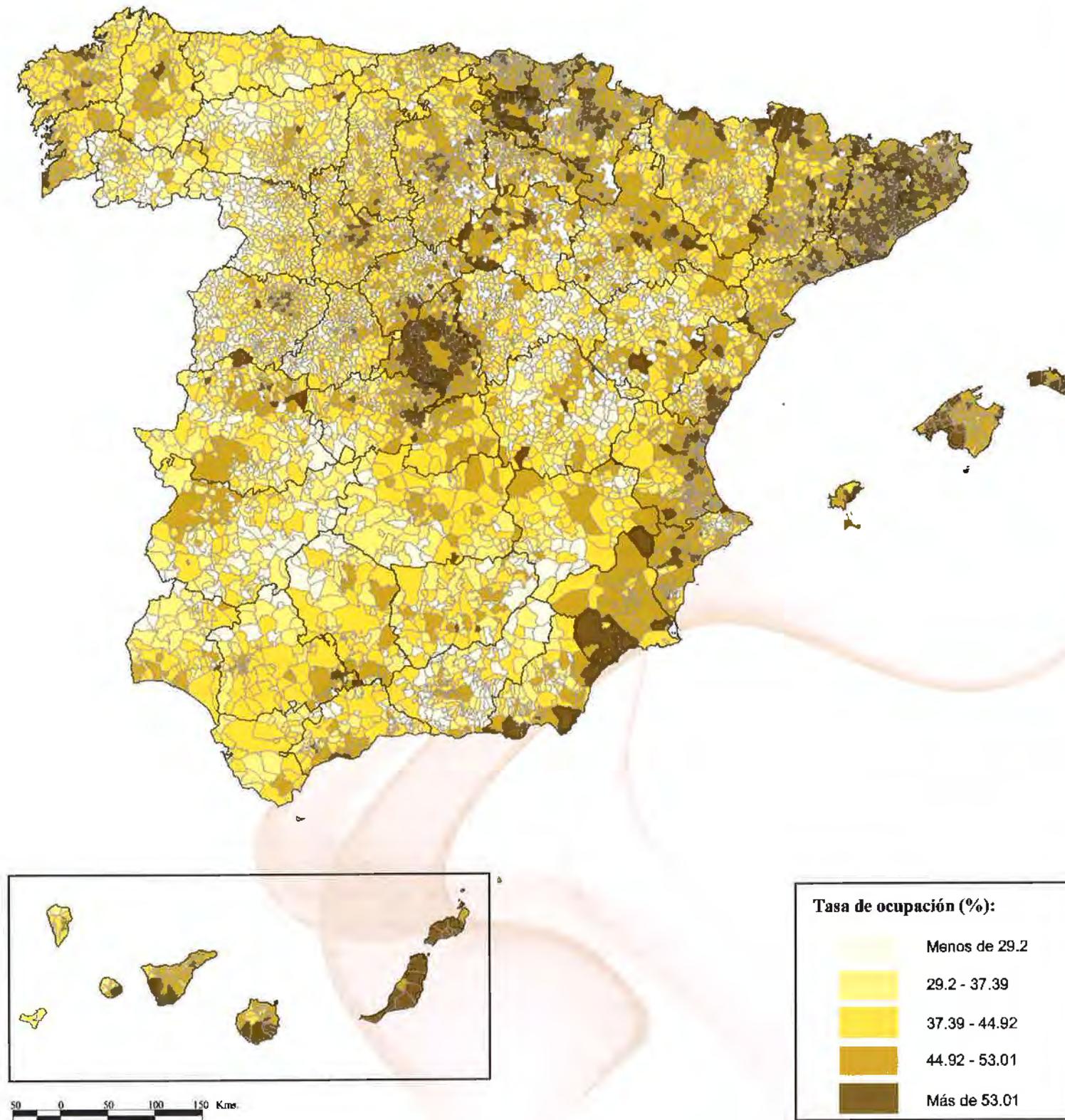
Mapa 8. Municipios predominantemente terciarios (con más del 50% de su población dedicada al sector servicios)

Fuente: I.N.E. Censo de población de 2001. Elaboración propia



Mapa 9. Tasa de Actividad. Población activa entre 20 y 59 años por cada cien personas de este grupo de edad.

Fuente: I.N.E. Censo de población de 2001. Elaboración propia



Mapa 10. Tasa de ocupación. Porcentaje de población ocupada de 16 y más años respecto al total de la población de esa edad

Fuente: I.N.E. Censo de población de 2001. Elaboración propia



La desigualdad social y la inequidad territorial pueden ser medidas a partir de indicadores educativos, especialmente el referente a porcentaje de población con estudios universitarios...

La tasa de ocupación (mapa 10) presenta estructuras y patrones territoriales muy semejantes al de la actividad, excepción hecha de dos regiones: Andalucía y Extremadura, en las cuales las tasas de paro tiene mayor peso.

El paro es un fenómeno que tiene diversas facetas a cual más controvertida: no existe un acuerdo en cómo debe ser medido, en cómo deben ser valoradas las consecuencias que de las cifras de paro se derivan, en qué medidas de política económica hay que aplicar para su corrección. En España las tasas de paro se presentan distribuidas de forma heterogénea; tanto geográficamente (más paro en unas regiones que en otras, en unos barrios de la ciudad que en otros), como estructuralmente (más entre las mujeres que entre los hombres, y en la agricultura, construcción e industria que en el sector servicios).

Entre los factores comúnmente aceptados destacan la crisis económica, la reconversión industrial, la transformación de la economía agraria en muchas áreas y el retorno de emigrantes, además del cierre de los mercados europeos a donde llegaban los inmigrantes (trabajadores) no absorbidos por el mercado laboral español. A partir de ese momento, los valores tienden a estabilizarse en esos niveles, sin que sea posible estimar el momento en el que se producirá un cambio de tendencia³⁰.

La distribución a escala municipal (mapa 11) permite constatar como los municipios con una tasa de paro superior a la media española se corresponden con a los de las provincias extremeñas y andaluzas (con la excepción de algunos municipios de las lomas y campiña jiennense y del Campo de Dalías almeriense), y a zonas extensas de las provincias canarias y del sureste.

Se trata de un fenómeno asociado con una estructura económica en la que todavía predomina un empleo agrario abundante, y con una demografía en ligera expansión que no tiene las migraciones interiores y exteriores como la válvula de escape, propia de otras épocas. El resultado es una población parada abundante, que requiere una atención social específica.

Quizás esa misma situación, la de un paro más alto, pueda apreciarse en una banda de municipios que se extiende desde la mitad oriental de Asturias hasta la frontera francesa, des-

cendiendo hasta el norte de las provincias de León, Palencia: la crisis de la minería y los procesos de reconversión industrial en una economía en declive y transformación parecen favorecer este repunte.

Toda la mitad norte peninsular presenta valores de la tasa de paro inferiores a la media, pero con ejemplos dispersos y sin formar ningún agregado territorial. En general, se trata de espacios de economía agraria y una población envejecida en los que el paro oficialmente censado puede estar enmascarado dentro de situaciones particulares de una economía local, con elevados porcentajes de autónomos y pequeños propietarios, que amortigua sus efectos. Pero, por otro lado, es posible que aparezcan también situaciones en las que una economía agraria restringida no consiga mantener la mano de obra.

En conclusión, es fácil comprobar el arraigo que tiene el paro en España, tanto en una visión estructural como geográfica. Se puede afirmar que el modelo geográfico Norte-Sur —con las excepciones señaladas— es expresivo no sólo de una realidad económica y demográfica, sino también de una forma de ver y vivir con una población en permanente estado de precariedad y los corolarios que de ellas se derivan.

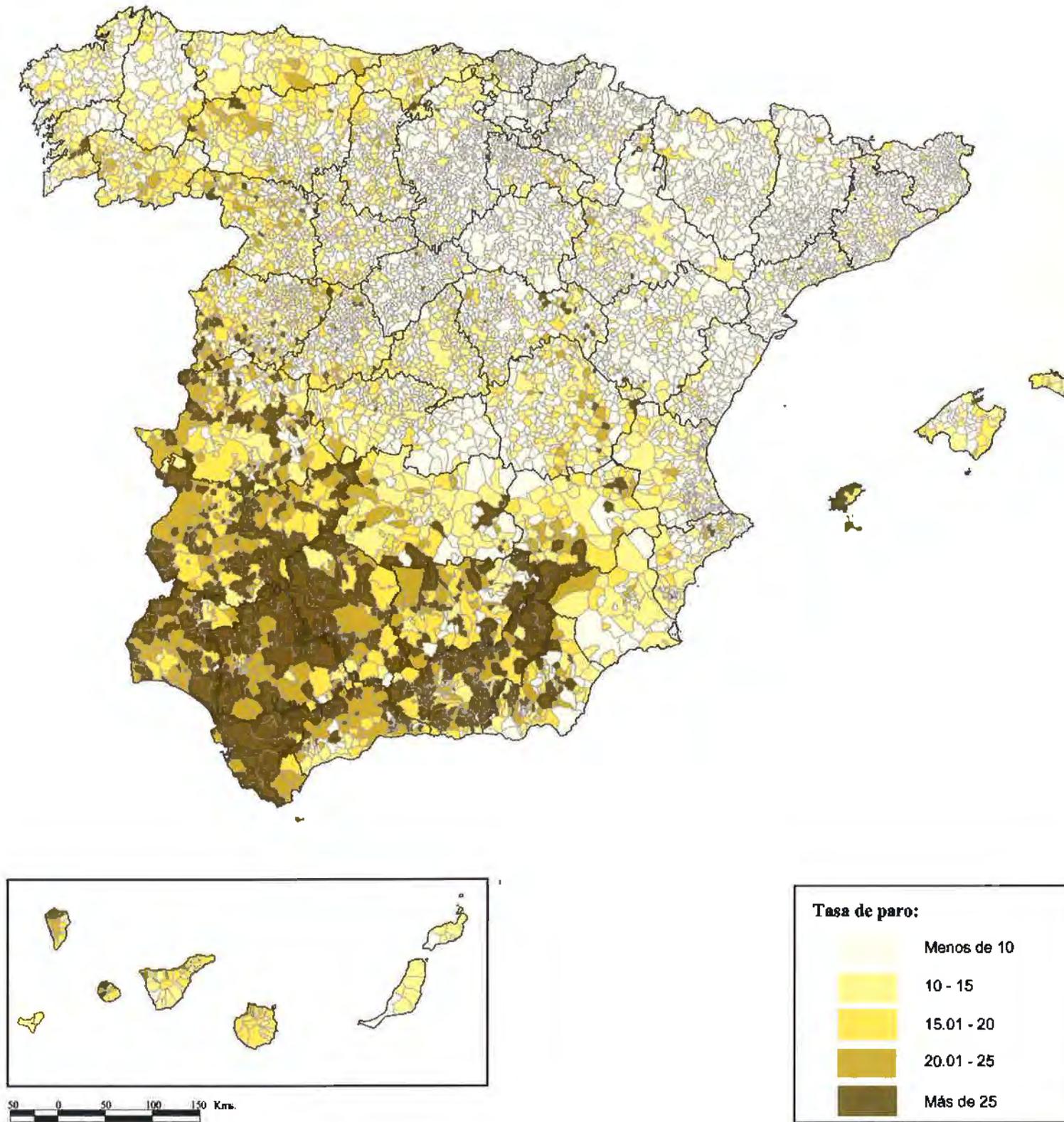
3.4. Educación, desigualdad social y territorio: los desequilibrios intermunicipales

El mapa en el que se representa el porcentaje de población con estudios de tercer grado, esto es el peso relativo de la población que ha completado estudios universitarios por cada 100 habitantes es, al igual que los anteriores, extraordinariamente significativo en términos geográficos y sociales. La urbanización, muy especialmente, la renta, el grado de cohesión social, la desigual importancia que las diferentes regiones dan a los estudios se refleja en el **Mapa 12** adjunto.

La desigualdad social y la condición socioeconómica se han representado en los **Mapas 13 y 14**.

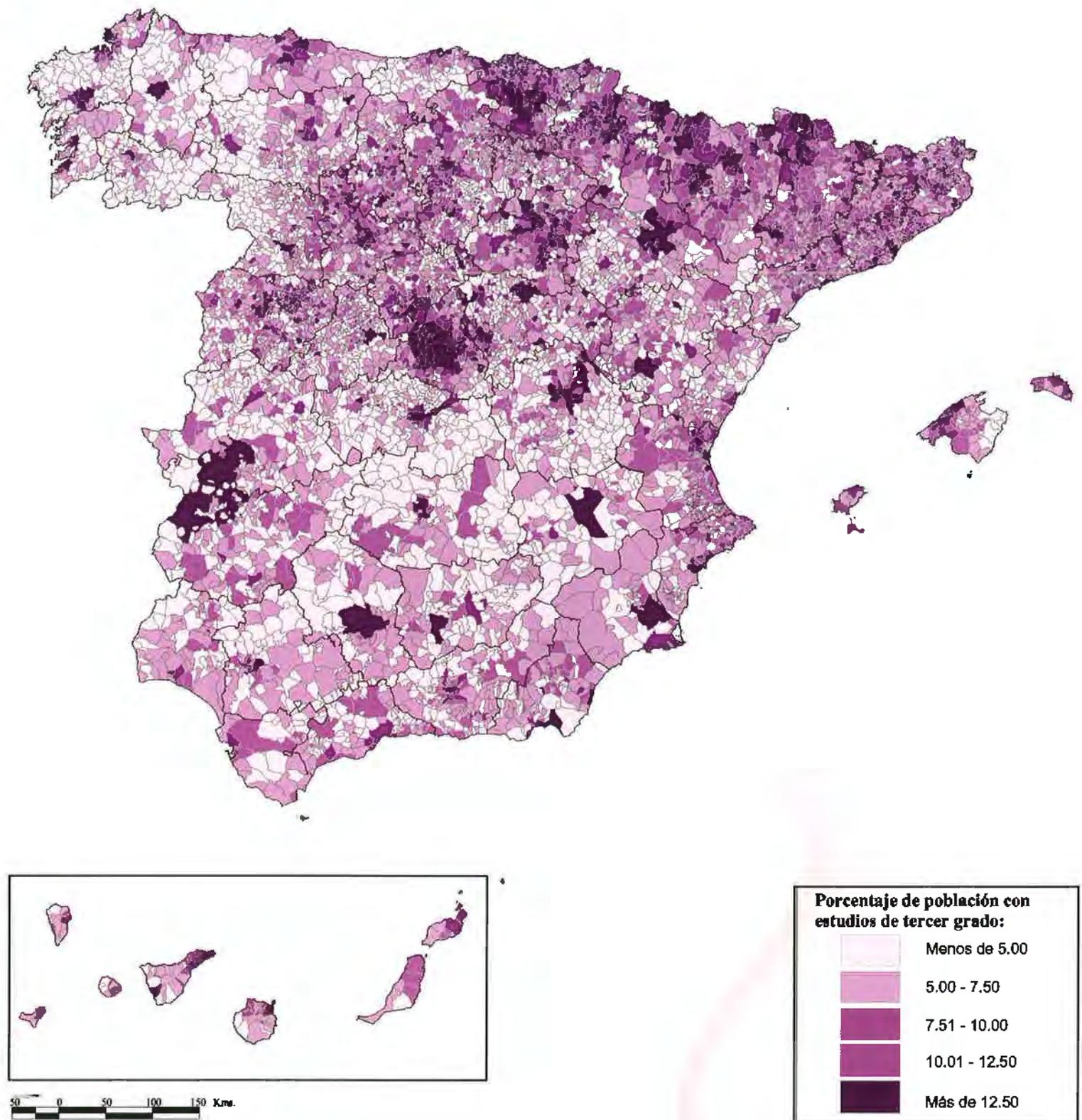
En relación a la desigualdad social hay que señalar que la división de la sociedad en clases o *status* sociales ha sido ob-

³⁰ Se trata de un fenómeno con unos rasgos bien definidos. Afecta de una forma muy distinta a la población según sexo y edad. Los grupos más jóvenes y las mujeres son los principales afectados por el paro, con un ligero repunte en las edades previas a la salida del mercado de trabajo. Como norma general, se aprecia también que, independientemente de la edad, la mujer tiende a demandar trabajo en mayor medida que el hombre, mientras la tasa masculina apenas llegaba al 15% en 1991, la femenina se acercaba al 27%. Por otro lado, es conocido que la mujer tiende a demandar empleos en sectores como la alimentación, la industrial textil y hostelería, donde mayores tasas de desempleo se producen. Por sectores, también existe una diferenciación por sexo: así, mientras los varones desempleados se ubican en la industria, la construcción y los servicios, la mujer lo hace, sobre todo en los servicios y otras actividades, que recogen la escasa cualificación de la mano de obra femenina.



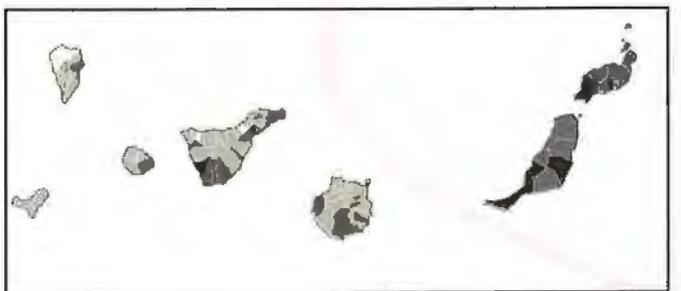
Mapa 11. Tasa de paro. Porcentaje de población parada de 16 y más años respecto al total de la población de esa edad

Fuente: I.N.E. Censo de población de 2001. Elaboración propia



Mapa 12. Porcentaje de población con estudios de tercer grado o superiores

Fuente: I.N.E. Censo de población de 2001. Elaboración propia



Mapa 13. Condición socioeconómica

Fuente: I.N.E. Censo de población de 2001. Elaboración propia

... que muestran un fuerte desequilibrio entre municipios urbanos y metropolitanos de una parte y municipios rurales de otra...

jeto de múltiples estudios en el campo de la sociología³¹, siendo numerosos los autores que han analizado este importante tema, partiendo casi siempre, de la ocupación como clave para estructurar la población en clases sociales³². Sin embargo, la relación entre *status* o clase social y territorio³³ ha sido un tema postergado, fuera de los ámbitos urbano y metropolitano, quizás por considerar que los espacios rurales se caracterizaban por una marcada homogeneidad social, percepción ésta que las fuentes socio-demográficas recientes parecen contradecir, como tendremos ocasión de analizar para España, utilizando el municipio como unidad de análisis³⁴.

El índice de desigualdad interpersonal en capital humano se mide³⁵ a partir de las diferencias en años de estudios de las personas respecto a la media del territorio, y se hace mediante un estadístico habitual en la medición de la desigualdad: el coeficiente de variación³⁶. Pues bien, según estos autores, en todas las comunidades se dan niveles elevados de desigualdad, con coeficientes de variación que van del 0,551 de Cantabria al 0,782 de Melilla. Las comunidades con mayores niveles de desigualdad son precisamente aquellas en las que las dotaciones

de capital humano per capita son menores, como Ceuta, Melilla, Extremadura, Castilla-La Mancha, Andalucía y Murcia. Por el contrario, en comunidades como Cantabria, País Vasco, Navarra, La Rioja, Asturias, Aragón y Castilla y León el coeficiente de variación apenas llega a 0,6.

En general, como puede constatarse en el mapa adjunto, la desigualdad es mayor en los territorios del sur peninsular que en los del norte. Las diferencias educativas son, por tanto, un componente fundamental de la desigualdad que afecta a la población residente de nuestro país. La progresiva mejora de los niveles educativos y la universalización de ese proceso, que ha ido afectando a capas más amplias de la sociedad en las últimas décadas, según señalan los profesores Serrano y Pastor, parecen sin embargo, un mecanismo lento pero seguro de reducir esas diferencias interpersonales hasta niveles más moderados.

A la estructura social, asimismo, podemos aproximarnos de forma indirecta a través del concepto que el Instituto Nacional de Estadística ha definido como «condición socioeconómica» (Mapa 14) combinando la información de las variables ocupación, ac-

³¹ Cfr., entre otros los trabajos de Barber, 1957; *Social stratification: an analysis of structure and process*. New York, Harcourt (Trad. castellana: México, F.C.E. ; 1964); Lisept, 1968; «Social stratification: social class». *International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York, Macmillan, Vol. 15, p. 296-316. Guiddens, 1973; *The Class Structure of the Advanced Societies*. London, Hutchinson. (Edición en castellano: Madrid, Alianza). Stewart, Prandy y Blackburn, 1980, *Social Stratification and Occupations*. London, Macmillan. Wright, 1985; Carboni, 1984; «Observaciones comparativas sobre la estructura de clases en los países capitalistas avanzados». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 26, p. 129-149. O en España: Campo, 1989; *La sociedad de las clases medias*. Madrid, Espasa Calpe; *Тоуагик», 1990, «Clases sociales»*. En CINER, *S. España. Sociedad y política*. Madrid: Espasa Calpe o Torres, 1994) «Estratificación social». En: *Tendencias sociales en España (1960-1990)* Vol. I Bilbao, Fundación BBV, p. 469-517, entre otros

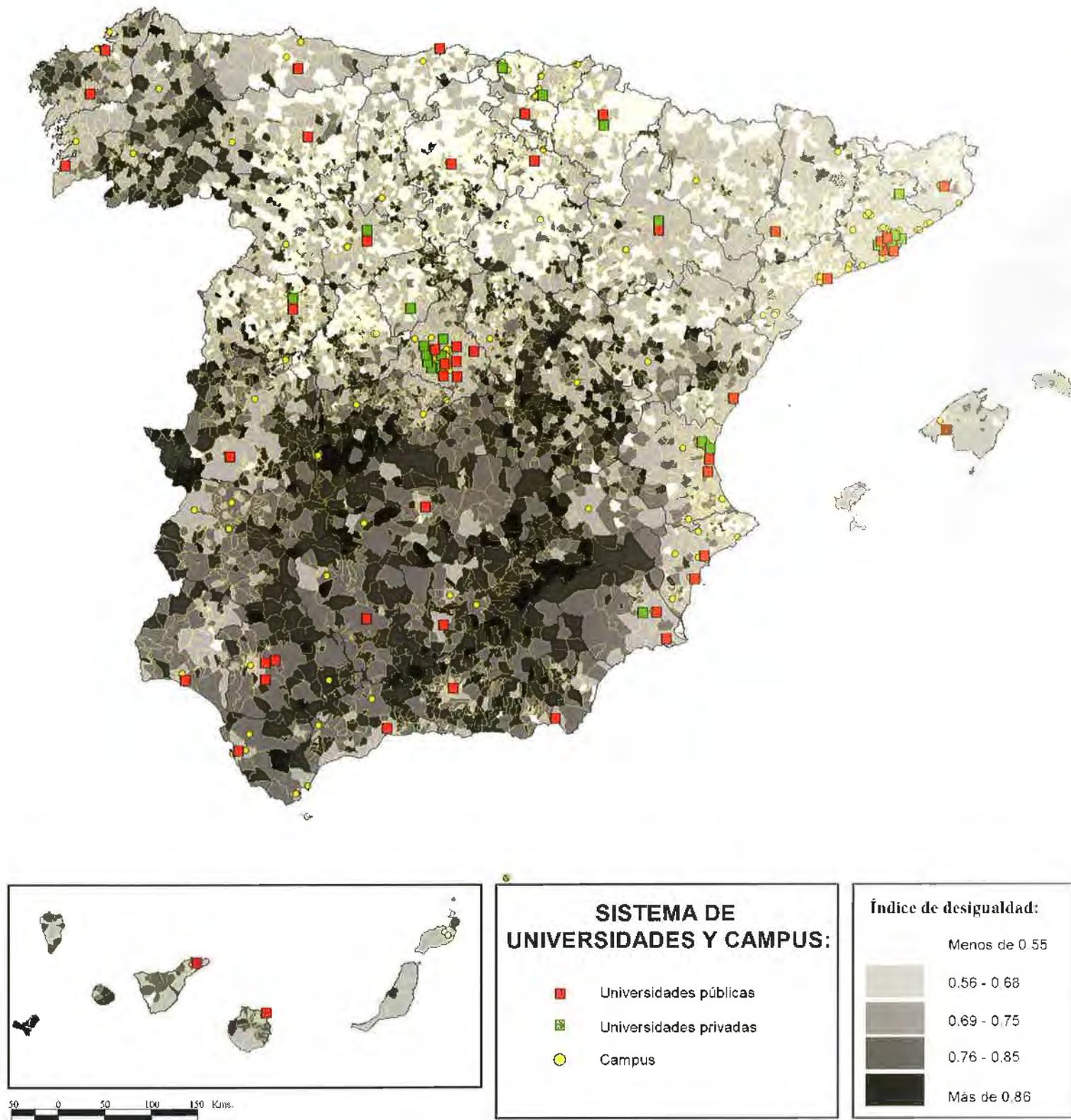
³² Cabe citar, los trabajos de Crompton y Gubbay, 1967, *op. cit.*; Stewart, Prandy y Blackburn, 1980; *op. cit.*; Wright, 1980. Así, en el caso español, Andrés Torres (1994), *op. cit.* realizó un análisis multivariante sobre las categorías socio-profesionales en 1981 para identificar «cinco Españas»: industrial, que agrupaba a las provincias industriales del Norte; viejas clases medias, que agrupa la mayor parte de las provincias, caracterizada por agricultores y pequeños comerciantes; pequeña y mediana industria, con predominio de las clases medias no agrícolas (Alicante, Baleares, Gerona y Lérida); latifundio, asociada con las provincias andaluzas y extremeñas; y servicios, en Madrid, Málaga, Las Palmas y Tenerife.

³³ Según apuntábamos ya en nuestro *Atlas de la Población española. Análisis de base municipal* (P. Reques y V. Rodríguez, *op. cit.*, pág. 93)

³⁴ El Censo de Población y Vivienda de 1991 contiene algunos los ítems que hacen referencia a la condición socio-económica de la población activa, así como a la profesión. Ésta se desagrupa en las tabla 17 del sistema SAEIA del I.N.E. en las siguientes condiciones socioeconómicas: CS1= Empresarios agrarios con asalariados. CS2= Empresarios agrarios sin asalariados. CS3= Miembros de cooperativas. CS4= Directores y jefes de empresa o explotaciones agrarias. CS5= Resto de trabajadores agrarios. CS6= Profesionales, técnicos y asimilados que ejercen su actividad por cuenta propia. CS7= Empresarios no agrarios con asalariados. CS8= Empresarios no agrarios sin asalariados. CS9= Miembros de cooperativas no agrarias. CS10= Directores de empresas no agrarias y altos funcionarios. CS11= Profesionales, técnicos y asimilados que ejercen su actividad por cuenta ajena. CS12= Jefes de los departamentos administrativos, comerciales o de servicios de empresas no agrarias o de la Administración Pública. CS13= Resto del personal administrativo y comercial no incluido en CS12. CS14= Resto de personal de los servicios. CS15= Contramaestres y capataces no agrarios. CS16= Operarios cualificados y especializados no agrarios. CS17= Operarios sin especializar no agrarios. CS18= Profesionales de las Fuerzas Armadas. CS19= No clasificables. Por nuestra parte (P. Reques y V. Rodríguez: *Atlas de la población española, op. cit.* p. 93), siguiendo pautas metodológicas de la sociología, hemos agrupado estas 19 condiciones socioeconómicas en los siguientes grupos o *status* sociales: 1. Empresarios (agrarios o no agrarios) con asalariados. 2. Empresarios (agrarios o no agrarios) sin asalariados. 3. Clases medias superiores (o supraordinarias), configurada a partir de los profesionales y técnicos por cuenta propia, directores de explotaciones agrarias, directores de empresas no agrarias y de la Administración Pública, profesionales y técnicos por cuenta ajena, jefes de departamentos de empresas no agrarias y de la Administración Pública, representándose en el mapa sus valores relativos por cada 100 personas ocupadas. 4. Clases medias bajas (o subordinadas), formadas a partir de los trabajadores pertenecientes al resto del personal administrativo y comercial y a las categorías de contramaestres y capataces no agrarios y de los profesionales de las fuerzas armadas, como en el caso anterior se representa su peso relativo por cada 100 personas ocupadas. 5. Clase obrera, conformada a partir del resto de los trabajadores agrarios, del resto del personal de los servicios y de las categorías de los operarios especializados no agrarios y operarios no especializados agrarios, por cada 100 personas ocupadas. Una tercera agrupación por *status* social puede ser hecha a partir de estos grupos: el *status* alto agruparía a las clases medias superiores (o supraordinarias) y a los empresarios (agrarios o no agrarios) con asalariados, el *status* medio agruparía a los empresarios (agrarios o no agrarios) sin asalariados y a las clases medias bajas (o subordinadas) y el *status* inferior o bajo comprendería a la clase obrera.

³⁵ Según señalan profesores de la Universitat de Valencia y del Instituto valenciano de Investigaciones Económicas, Lorenzo Serrano y José Manuel Pastor.

³⁶ Así, por ejemplo, una situación en la que la mitad de la población tiene un 50% más de capital humano que la media y la otra mitad un 50% menos generaría un coeficiente de variación de 0,5 un mayor valor refleja, naturalmente, un mayor grado de desigualdad.



Mapa 14. Índice de desigualdad

Fuente: I.N.E. Censo de población de 2001. Elaboración propia

... además de una componente geográfica nortesur que no acaba de superarse

tividad y situación profesional³⁷. La condición socioeconómica comprende la media aritmética de las marcas de clase de las condiciones socioeconómicas de las personas del subgrupo considerado. En este contexto se define la marca de clase¹¹ como el valor por el que hay que multiplicar a los pertenecientes a determinada categoría de una variable cualitativa para calcular un promedio.

La cartografía de este importante indicador social deja expresivamente puesta de relieve la dual estructura territorial entre la España de la mitad nororiental y suroccidental. La línea que marcará «cinco menos diez» en un reloj imaginario cuyo centro fuera Madrid divide en dos a España desde la perspectiva social, con las excepciones de las capitales de provincia a grandes centros comarcales de servicios en la segunda de las áreas y el rural profundo en la primera. La mitad nororiental presenta unos niveles altos o muy altos, en tanto que la mitad suroccidental los presenta bajos o muy bajos.

4. CONCLUSIÓN

España tiene pendiente de resolver el problema de cohesión socio-territorial. A las estructuras demográficas, con las suficientes precauciones metodológicas, un Estado puede anteponerse, pero no puede hacerlo de la misma forma con las estructuras socio-territoriales, porque, en definitiva, y esta es la cuestión fundamental, debe definir primero por qué modelo socioterritorial opta para las próximas décadas. El concepto de desequilibrio territorial, que ha servido de línea argumental en este capítulo, tiene respuestas: la creación de grandes infraestructuras³⁸, o los grandes equipamientos, entre los que están las universidades y los campus universitarios. Sin duda a este último reto: la cohesión social, han contribuido, están contribuyendo —y contribuirán en el futuro— de forma decisiva.



³⁷ Conforme se viene haciendo en la *Encuesta de Población Activa* desde el año 1994.

³⁸ De transporte —autovías, autopistas, líneas para el tren de alta velocidad—, entre otras.

La relación universidad y territorio: una aproximación teórica

Pedro Reques Velasco

1. INTRODUCCIÓN

La universidad, entendida —además de como elemento clave de desarrollo económico y social— como factor determinante de la organización territorial, ha sido estudiada en nuestro país en menor medida de lo que, en nuestra opinión, requiere la importancia del tema. En los últimos años se han publicado, no obstante, significativos trabajos casi siempre referidos a la escala urbana o de *distrito universitario* que abordan la relación universidad-territorio generalmente de forma más implícita que explícita.

Todos los autores consultados manifiestan su acuerdo en considerar que la universidad, como actividad del llamado *terciario superior*, junto a su objetivo científico y formativo, cumple un destacado papel en el desarrollo socioeconómico y cultural, a todas las escalas: desde la local y regional hasta nacional e internacional. Este papel se ha visto reforzado en las últimas décadas, en las que la relación universidad-territorio se ha reestructurado por dos razones fundamentales: la primera porque los cambios tecnológicos y económicos han propiciado —y explican aún— la elevación del nivel de formación y el paso de la escala local a la global; la segunda porque la universidad ha contribuido históricamente —y está contribuyendo en la actualidad— de forma decisiva, a elevar el nivel de vida y de formación de los lugares en los que se implanta¹.

Los centros universitarios se localizan en tipos de espacios muy diversificados y, a la vez, especializados y jerarquizados. La enseñanza superior y la investigación científica constituyen, desde la perspectiva geográfica, actividades insuficientemente conocidas y, sin embargo, su integración progresiva en los territorios hace que deban de tenerse en cuenta los efectos cuantitativos y cualitativos en los diferentes medios geográficos en los que se localizan.

La estructuración de las áreas de *reclutamiento* de los estudiantes y de los espacios de localización residencial de los universitarios y del personal (docente e investigador, de administración y servicios...), las relaciones de intercambio material y de circulación de la información establecidas entre las universidades y las empresas, las redes de intercambio científico y técnico, así como sociales e interpersonales, constituyen objetivos de estudio tradicionales pero extraordinariamente complejos, a los que necesariamente hay que añadir otros.

Por otra parte a las dos funciones esenciales, básicas y tradicionales de la universidad: la formación de un segmento de población creciente (factor que ha dado lugar a la multiplicación de centros y especialidades) y la investigación básica, se suma en la actualidad una tercera, tan importante como aquéllas: la de contribuir a través —aunque no sólo— de la investigación aplicada, al desarrollo local y regional y a la dinamización cultural y científica de los territorios², atendiendo a una cualificación y a una dinámica de modernización autocentrada, esto es, endógena.

Los efectos cualitativos y cuantitativos de las universidades en los medios en los que se localizan son tan evidentes como desconocidos



¹ Cfr. Introducción editorial de la revista *Géographie Alpine*, 1995: «Les universités dans les montagnes: du rapport à l'identité et au développement local et régional». Número monográfico.

² Francisco Michavilla en una ponencia presentada en Valencia en Abril de 2004, el Seminario Universidad Territorio, qué papel para la universidad en el desarrollo regional «El impacto de la tercera misión de las universidades en el entorno regional» (véase http://innci.inco.upv.es/webingenio/img_semi/Michavilla2.pdf) señala, en relación a este tema las principales funciones de la universidad, afirmando que debe ser un agente innovador (a través de la difusión de innovaciones, de la transferencia tecnológica, de la creación de empresas —a lo que tan reuentes son los universitarios egresados: sólo 8 de cada 100 lo intentan—); un agente formador (a través de la formación continua, además de la formación de titulados, de la formación de dirigentes y de cuadros), y debe prestar apoyo técnico a la sociedad a través del análisis estratégico, de los programas de investigación según demandas tecnológicas y sociales y de la consultoría, entre otros. Sin embargo, para cumplir estos importantes papeles la(s) universidad(es) española(s) debe(n) —deben en nuestra opinión ser consideradas en plural y en presente, dadas las desigualdades entre ellas— experimentar algunos cambios y dar respuestas a algunas limitaciones. Así, según el autor citado, los planes de estudios actuales deben adecuarse en mayor medida a las necesidades formativas del mercado laboral; en las metodologías docentes deben tener menos peso las lecciones magistrales y más el desarrollo de actitudes y habilidades socio-comunicativas, la capacitación para el aprendizaje y la formación basada en proyectos y problemas más que en contenidos; la calidad formativa — pese a los esfuerzos de los últimos años en algunas universidades — debe fomentarse, al igual que la relación y la colaboración universidad-empresa; debe potenciarse la formación permanente, que tiene en nuestro país una importancia muy inferior a la que presenta en los países del centro y norte de Europa; la investigación interdisciplinar —o transdisciplinar— debe alcanzar niveles más significativos, y finalmente, y sobre todo, la planificación y la visión estratégica deben ocupar un papel protagonista y traerse al primer plano.

Las universidades son la cristalización de relaciones entre la sociedad, la economía y el territorio, relaciones que son cada vez más dinámicas y más abiertas

2. UNIVERSIDAD Y TERRITORIO: LA GEOGRAFÍA AL PRIMER PLANO

La naturaleza de los equipamientos ligados a la enseñanza superior deben ser tenidos en cuenta. Compartimos la opinión de Alberto Clementi³ de que «los equipamientos no son contendores de actividad que hay que optimizar de modo abstracto, sino la cristalización de relaciones cambiantes entre diversos sujetos que intervienen en su proceso de producción

y utilización». Aspectos como la complejidad, la dimensión política y socioeconómica de estos equipamientos y servicios así como su naturaleza espacial deben ser considerados. El enfoque de análisis debe centrarse en que la Universidad trata de resolver necesidades sociales, hecho que nos permite sentar los fundamentos de producción de equipamientos, así como las modalidades de uso social e individual del territorio⁴, esto es, al fin y a la postre, su distribución geográfica.

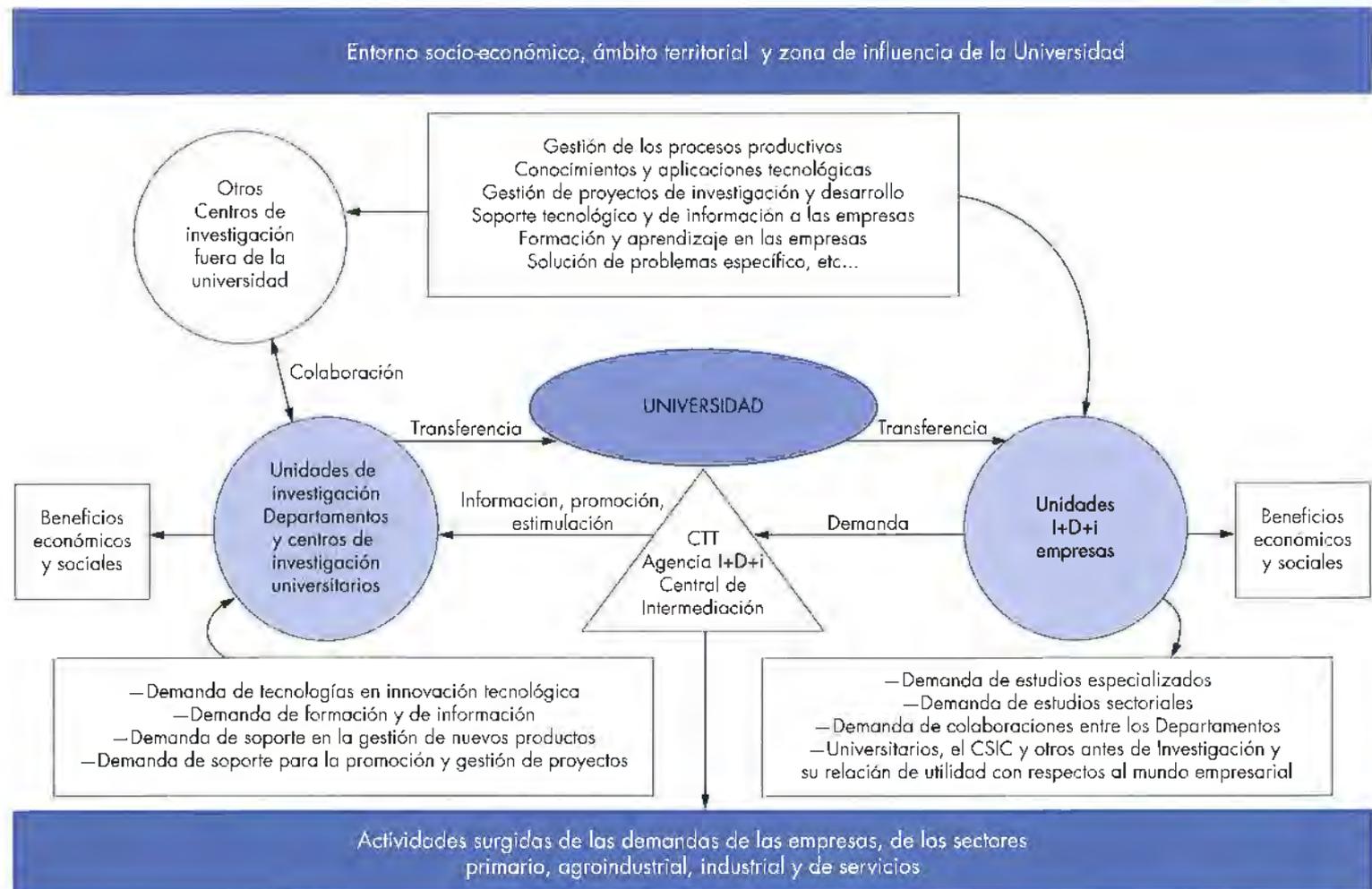


Figura 1. Entorno socio-económico, ámbito territorial y zona de influencia de la Universidad

Fuente: J. Balust, A. Colom y R. Sáez (1995): «La universidad, la cultura empresarial, la globalización económica y el desarrollo rural». *Geórgica*, 1995/4, pág 90. Re-elaboración propia

³ Véase A. Clementi, A. (1983) : *Planificare il servizi*, Roma, Casa del libro.

⁴ Los conceptos territorio y espacio no son sinónimos. En opinión de Fermín Rodríguez y de Robert Villeneuve el concepto territorio es puramente operativo, «*la cantidad de territorio que cabe en un espacio dado es variable y su desarrollo es cualitativo y cuantitativo, dependiendo en buena parte de la acción excelente de sus actores. (...) El territorio es una construcción social producto de un proceso dialéctico de interacciones eco-sociales, es el espacio de gobernación de una comunidad, estructurada por las instituciones donde se agrupan sus actores. El territorio se inscribe en el área de un triángulo cuyos vértices están ocupados por el nodo de la actividad productiva (empresas, sindicatos...), por el nodo de la actividad social (administración, organizaciones ciudadanas...) y por el nodo del conocimiento*». Por su parte H. Isard (1980, 132) define el espacio (geográfico) como «*una construcción humana*», como «*un producto social*»... «*la sociedad proyecta en la realización de su producción todas las características que establecen su identidad: sus comportamientos, sus esperanzas, sus experiencias, su sistema de valores, su visión de ella misma y del mundo, en una palabra su cultura. El espacio geográfico es, así, la imagen de la cultura que lo ha creado*».

El análisis de la relación universidad-sociedad-territorio constituye un tema plenamente geográfico, sea cual fuere el enfoque de análisis y el marco teórico desde el que se aborde

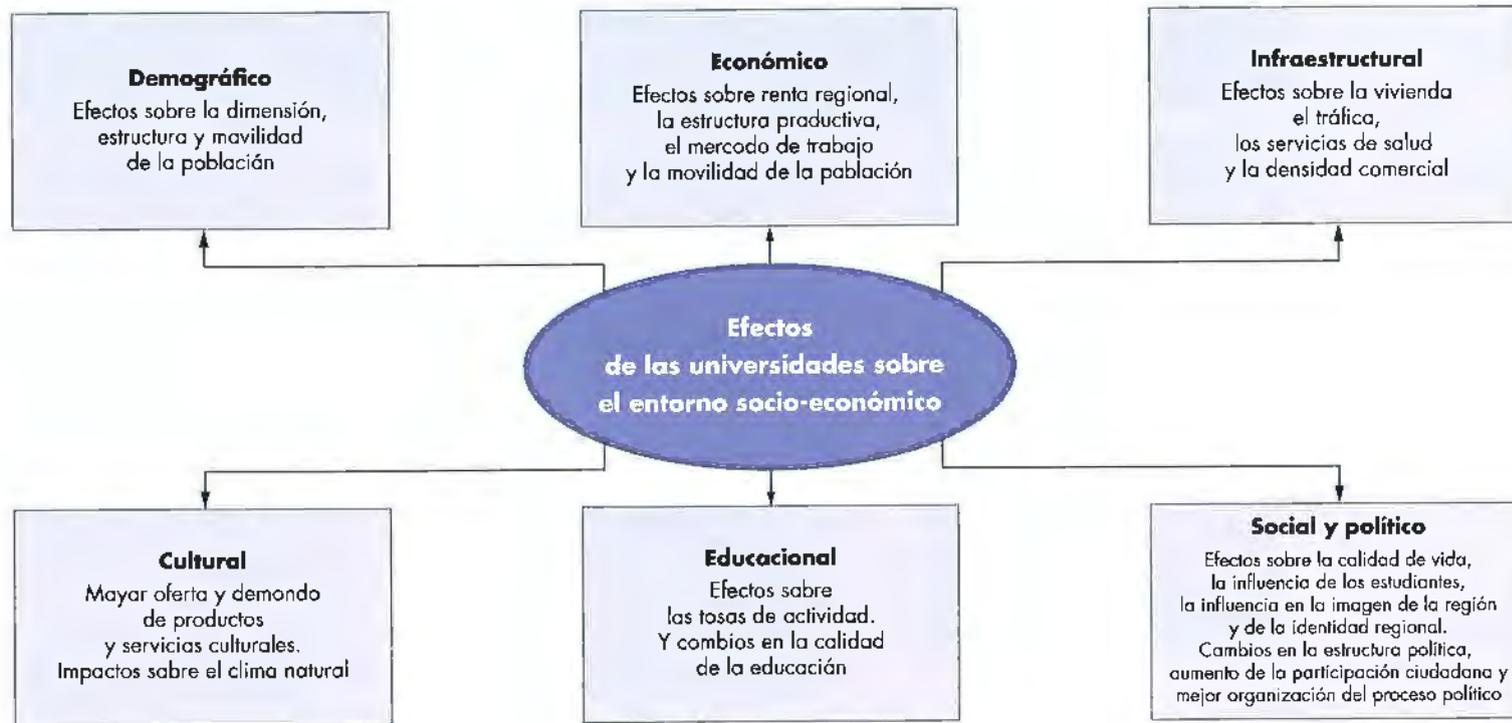


Figura 2. Efectos de las universidades sobre el entorno socioeconómico

Fuente: R. Florax (1992): «The university: a regional booster?» Averbury, Aldeshot. Tomado de A. Sagarra (2002): *L'impacte de la Universitat Rovira Virgili sobre el territori*. Tarragona, Cossetania. Re-elaboración propia.

Porque, en efecto, el tema que nos ocupa: *universidad y territorio* es, en su esencia, plenamente geográfico, sea cual fuere el enfoque de análisis y las teorías o las corrientes epistemológicas desde las que se aborde. Así la Geografía Regional viene estudiando, tradicionalmente, la asociación y dependencia de la Universidad y del espacio urbano y /o metropolitano. El enfoque espacial —o la geografía teórico-cuantitativa— propone sugerentes y rigurosos modelos, tanto descriptivos, los primeros, como prescriptivos, los más recientes, para el análisis de las distribuciones espaciales de los equipamientos universitarios. El estructuralismo y los enfoques marxistas se preocupan y abordan las condiciones generales de producción y reproducción de la fuerza de trabajo. Finalmente otras teorías, como la teoría crítica, analizan nociones como «conflicto», «externalidades» o «elección democrática», no menos interesantes.

Las corrientes comportamentales, por su parte, nos permite abordar los factores cognitivos y perceptivos en la localización

y uso de los equipamientos: la universidad como creadora de imagen urbana⁵ (piénsese en ejemplos paradigmáticos como los de Salamanca o la Universidad Internacional Menéndez Pelayo en Santander, para el caso español, o el de Oxford o Cambridge para el inglés, o el de Bolonia para el italiano o la Sorbona, para el caso francés).

3. LOS EFECTOS UNIVERSIDAD-TERRITORIO

Una dimensión ampliamente abordada en la bibliografía económica y geográfica es la que se centra en el análisis del entorno socio-económico y territorial de las universidades y su área de influencia. Dicho análisis se sintetiza en la Fig. 1. La expresividad del *mapa conceptual* adjunto nos exige de comentarios detallados. Importa destacar los *inputs* y los *outputs* de las universidades, la demanda social y de las empresas de

⁵ Cfr. M. Idrac (1992): «L'Université et la ville: une image à revoir? le cas de l'agglomération toulousaine». *Colloque mutations et requalifications économiques et sociales des espaces urbains*. Girona. *Villes et territoires*; actas. Comp.: C. Carreras; G. Jakabert y Ch. Thouzellier, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, pp. 299-310.

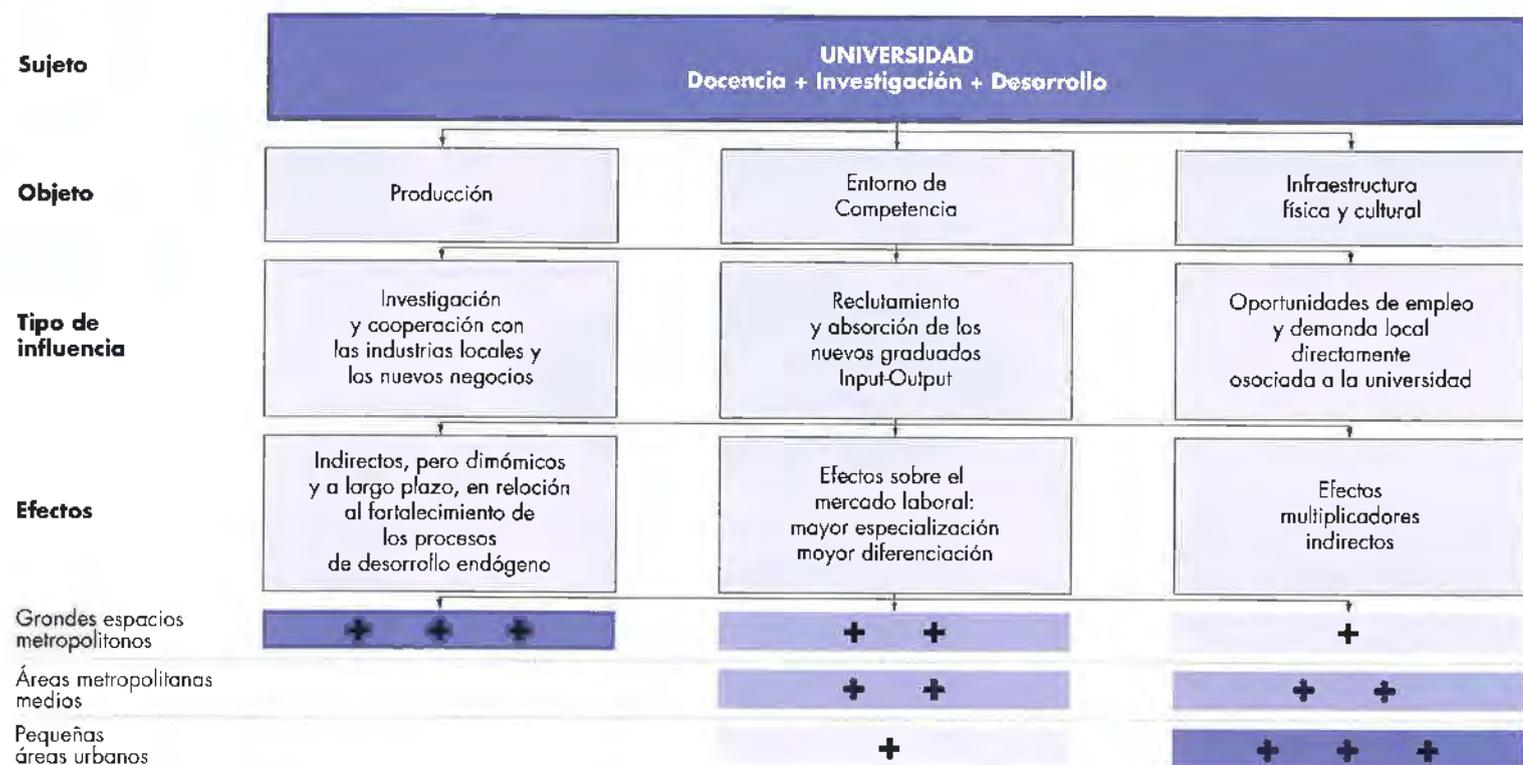


Figura 3. La relación Universidad y espacio urbano-metropolitano

Fuente: K. Cederlund et al. (1999): «Universities and regional development: a research proposal». *Rivista Geografica Italiana*, 2-3, pág. 275. Traducción y re-elaboración propia

Los efectos de las universidades sobre los territorios en los que se localizan e implantan cambian en función de las características de éstos

sus investigaciones, las transferencias de las universidades a las empresas y viceversa: las transferencias de las empresas a las universidades, la colaboración universidad / empresa, en suma las estrechas relaciones sociedad-universidad.

Otros trabajos se centran en el estudio de los efectos de la universidad sobre el desarrollo económico y social de las regiones en las que se localiza (Fig. 2).

Los efectos —y en esto hay acuerdo entre todos los autores— son tanto de carácter demográfico (dimensión y estructura de la población, movilidad...), como económicos (renta regional, estructura productiva, mercado de trabajo...), infraestructurales (vivienda, tráfico, servicios de salud, densidad comercial), culturales (mayor oferta y demanda de productos y servicios culturales, mejora del clima cultural), educacionales (tasas de actividad y cambios de la educación) y sociales y políticos (calidad de vida, influencia de la universidad y de los universitarios en la imagen de

la región y en la identidad urbana o regional, cambios en la estructura política, aumento de la participación ciudadana, etc...).

J. Cederlund y col. (1999)⁶ van más allá y se plantean los efectos de las universidades (entendidas como sujeto de docencia, investigación y desarrollo) según estén implantadas en distintos tipos de espacios urbanos: grandes espacios metropolitanos, áreas metropolitanas medias o pequeñas áreas urbanas (Fig. 3).

Su hipótesis de trabajo es que estos efectos cambian en función de las características de los espacios: así consideran que si el objeto que se estudia es la producción, el tipo de influencia, la investigación y la cooperación con las industrias locales y los nuevos negocios, los efectos son indirectos pero dinámicos y a largo plazo; en relación al fortalecimiento del desarrollo endógeno, éstos son muy positivos sobre los grandes espacios metropolitanos y más débiles sobre áreas metropolitanas medias o pequeñas áreas urbanas.

⁶ En un artículo modélico y germinal «Universities and regional development: a research proposal». *Rivista Geografica Italiana*, 2-3, pp. 269-291.

Por otra parte si el objeto que se analiza es el entorno de competencia, el tipo de influencia, el *reclutamiento* y la absorción de los nuevos graduados, los efectos sobre el mercado laboral, traducidos en una mayor especialización y una mayor diferenciación, son fuertes para los grandes espacios metropolitanos y las áreas metropolitanas medias y más débiles para las pequeñas áreas urbanas.

Finalmente si el objeto es la infraestructura física y cultural, si el tipo de influencia son las oportunidades de empleo y la demanda local directamente asociada a la Universidad, los efectos multiplicadores indirectos son muy fuertes para las pequeñas áreas urbanas, fuertes para las áreas metropolitanas medias y más débiles para los grandes espacios metropolitanos.

4. LOS ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS EN EUROPA Y EN ESPAÑA: UNA APROXIMACIÓN

Son numerosos los trabajos que, desde finales de los 70 y en relación al tema universidad y territorio⁷ —o más específicamente entre universidad y ciudad— se han realizado en

Europa y, singularmente, en España. El tema ha sido abordado tanto desde la perspectiva teórico-metodológica como empírica.

En relación a la perspectiva teórico-metodológica caben citarse, en orden cronológico, los trabajos de Brunet⁸ sobre las relaciones universidad-ciudad-región, de A. Fremont⁹ sobre la ordenación del territorio universitario, de R. Florax¹⁰ sobre el impulso económico y social que suponen las universidades, de F. Dubet¹¹ sobre la relación universidad-espacio urbano. Por su parte N. Commerçon¹² plantea algunos interrogantes metodológicos sobre los impactos o repercusiones de los nuevos campus universitarios y A. Bourdin¹³ teoriza sobre las relaciones universidad / espacio urbano y sobre el «final» de los campus¹⁴.

Otros estudios coetáneos que deben ser citados son el de S. Ostrowetsky y M. H. Poggi¹⁵ que abordan el espacio universitario en la ciudad y el entramado social de la localización de este tipo de espacios, el de D. Felsestein¹⁶ que analiza las consecuencias de las políticas públicas de la implantación de campus universitarios en las áreas metropolitanas, el de P. Genestier¹⁷ que sienta las bases teóricas de las relaciones ciudad-

⁷ Sobre las relaciones universidad territorio o universidad-desarrollo territorial caben citarse desde una perspectiva más teórica los trabajos de F. Rodríguez Gutiérrez, F. y R. Villeneuve, R. (1991): «El papel de las universidades en la activación de procesos de desarrollo territorial». *Éria*, 56, 294-298. Véase asimismo el monográfico: «Universités et territoires» de la revista *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n.º 62-63 o los trabajos de J. M. Villalta, J. M. y E. Pallega. (2003). *Universidad y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento*. Vol. I y II. Barcelona, Diputación de Barcelona/universitat Politècnica de Catalunya. Como trabajos de carácter más empírica caben apuntarse los trabajos de Filatre, D. (1989): «Villes moyennes et universités, les enjeux des antennes universitaires». *Espaces et Sociétés* 59, pp. 119-127; DATAR (1998): «Développement universitaire et développement territorial: l'impact du Plan 2000». *La Documentation Française*; M. J Marchand, P. Gravot, y C. Kissin (1998): Du développement local à l'aménagement du territoire: les cofinancements du plan Université 2000». *Revue d'Economie Regionale et Urbaine*, 1, 107-130, para el singular y centralizado modelo francés. Interesantes estudios comparativos son los de M. Grosselli (1994): *Université et territoire. Un système local d'enseignement supérieur. Toulouse et Midi-Pyrénées*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail., M. Grosselli y Ph. Losego (1996): *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. France, Espagne et Portugal*, Paris, L'Harmattan, Y M. Grosselli, M., Ph. Losego y B. Milard B. (2002): «La territorialisation des activités scientifiques dans le Sud-Ouest européen». *Géographie, Economie et Société*, 2002/4, pp. 427-442.

⁸ (1991): «L'université, la ville et la région». *L'Espace Géographique* 3, 1990-1991, pp. 212-213.

⁹ (1991): «L'aménagement du territoire universitaire». *L'Espace Géographique* 3, 1990-1991, pp. 193-202.

¹⁰ (1992): *The university: a regional booster?* Abingdon, Aldershot.

¹¹ (1994): *Universités et Villes*. Paris, L'Harmattan.

¹² (1994): «L'impact d'un nouveau site universitaire: quelques repères méthodologiques». *Revue de Géographie de Lyon*, n.º 2, pp. 111-115.

¹³ En sendos trabajos: el primero, de 1989: «Université et ville: les termes d'une question». *Espaces et Sociétés*, 59, pp. 7-18 y el segundo, de 1995: «La fin des campus». *Espaces et Sociétés*, 80/81, pp. 129-143.

¹⁴ La relación Universidad-ciudad desde una perspectiva urbanística cuenta con numerosos trabajos, destacamos algunos ya clásicos como, por ejemplo, el de J. M. Kiotsche, J.M. (1966): *The urban university and their future of our cities*. New York, Harper & Row, el de P. Pinchemel. (1971): *Domaines universitaires et problèmes d'urbanisme*. Paris, Cahiers de l'AURP, Vol. 23. Número monográfico; el de V.G. Onushkin, (1971): *La planification du développement des universités*. Paris, UNESCO, Institut International de Planification de l'Éducation o el de P. V. Iurner (1985): *Campus. An American Planning Tradition*, The Architectural History Foundation, New York, the M.I.T. Press. La Revista *Architecture d'Aujourd'hui*, ha dedicado de forma monográfica su número 423 al tema *Université, Ville et Territoire*. Véase asimismo P. Merlin (1995): *L'urbanisme universitaire en France et à l'étranger*. Paris, Presses de l'ENPC. Véase de este mismo autor, y publicado el mismo año, el trabajo *L'urbanisme universitaire: Espagne*. Paris, Presses de le Ministère de l'Éducation National et de Culture. Finalmente la obra colectiva P. Sanz Boixareu et al. (2004): «Los campus universitarios en la planificación urbanística»; *Urbanismo COAM*, 21, 92, concebida desde una perspectiva legislativa, cierra este relación.

¹⁵ (1995) «L'espace universitaire et la ville. Les enjeux sociaux de la localisation des espaces universitaires». *Espaces et Sociétés*, 80/81, pp. 75-99.

¹⁶ (1996): «The university in the metropolitan area: impacts and public policy implications». *Urban Studies*, 33, pp. 1565-1580.

¹⁷ (1996): cfr. «L'université et la cité». *Espaces et Sociétés*, n.º 30, pp. 80-81.



universidad o los de P. Hall¹⁸ y M. Zerlang¹⁹ que estudia, desde una perspectiva, asimismo, teórica pero de carácter más general, las relaciones universidad-ciudad. Finalmente en relación al tema que nos ocupa debe ser citado el germinal trabajo de K. Cederlund *et al.*²⁰, antes citado que destaca el papel de las universidades en el desarrollo regional.

Desde la perspectiva empírica o aplicada, como estudios de caso, se han publicado numerosos trabajos, los cuales pueden ser agrupados en función de su temática en dos grupos: unos se centran más en las repercusiones económicas y sobre el empleo y otros sobre las repercusiones urbanístico-territoriales.

Entre los trabajos empíricos con una orientación más económica caben ser citados los tempranos estudios de B. Dick y B. Word²¹ que analiza el impacto en el empleo y en los ingresos económicos de la Universidad Politécnica de Newcastle en su entorno urbano; de M. Browning²² sobre las positivas consecuencias socio-económico (especialmente en relación a la innovación tecnológica, la formación y el empleo) de la Universidad de Stirling; Ph. Cooke y R. Huggis²³, por su parte, se centran en el análisis de las repercusiones económicas que la Universidad de Cardiff ha tenido en esta ciudad.

En la década de los 80' de la ya pasada centuria vieron la luz los trabajos D. Braddon *et al.* (1982) que analiza el impacto económico del Politécnico de Bristol en el condado de Avonu y el de J. Flowkes (1983) que estudia las repercusiones económicas

de la educación superior en la región inglesa de Yorkshire and Humberside.

Finalmente en la década de los 90' aparecen los trabajos de E. Beta²⁴ que centra el objetivo de su trabajo en el impacto de la Universidad Louis Pasteur sobre el medio económico y social de la región en la que esta implantada: Alsacia; de R. Harris que analiza las repercusiones en la economía local de la Universidad de Portsmouth y de M. Baslé y J. L. Le Boulch²⁵ que estudia el impacto económico de la enseñanza superior y de la investigación pública sobre la aglomeración de Rennes.

Entre los trabajos empíricos con una orientación más urbanístico territorial caben ser citados los estudios de M. Schmidt di Friedberg²⁶ en el que aborda el estudio del espacio universitario de la ciudad italiana de Pavia, J. Remy y J.M. Lechat²⁷ que analiza el papel de la Universidad de Lovaina-La-Nueva en el nuevo proyecto de ciudad, de J. P. Peyón²⁸ que señala la importancia de la deslocalización de las universidades para las ciudades medias a través del ejemplo de Saint Nazaire y de Roche-sur-Yon, de M. Ricci²⁹ que analiza el papel urbano (o urbanístico) que juega sobre Chiatti Pescara la nueva universidad creada en esta ciudad y, finalmente, el de M. Palomaki³⁰ en el que se realiza un estudio con el mismo objetivo para la ciudad finlandesa de Vaasa.

En España, por el contrario, contamos con un escaso número de trabajos teóricos (Campos y Ramos³¹, Alonso³²) y de aún más escasos estudios para todo el país (excepción hecha del trabajo de P. Campos Calvo-Sotelo³³, concebido desde la

¹⁸ (1997): «The university and the city». *Geojournal*, n.º 4, pp. 301-309.

¹⁹ (1997): «The university and the city». *Geojournal*, n.º 3, pp. 241-246.

²⁰ (1999): «Universities and regional development: a research proposal». *Rivista Geografica Italiana*, *op. cit.* pp. 269-291.

²¹ (1976): *The Impact of Newcastle upon Tyne Polytechnic on employment and income in the local economy*. Planning Report.

²² (1976): *A study of economic impact. The university of Stirling*. Glasgow, Scottish Academia Press.

²³ (1997): «The economic impact of Cardiff University: innovation, learning and job». *Geojournal*, Vol. 41, n.º 4, pp. 325-337.

²⁴ (1993): «Impact de l'Université Louis Pasteur: son environnement économique et social, en particulier en la région». Strasbourg, Université Louis Pasteur.

²⁵ (1999): «L'impact économique de l'enseignement supérieur et de la recherche publique sur la agglomération de Rennes». *Revue d'Economie Regionale et Urbaine*, n.º 1, pp. 115-134.

²⁶ (1994): «Geografia dello spazio universitario: il caso di Pavia». *Rivista Geografica Italiana*, n.º 2, pp. 181-216.

²⁷ (1995): «Université et projet de ville: le cas de Louvain-la-Neuve». *Espaces et Sociétés*, 80/81, pp. 215-243.

²⁸ (1996): «Les délocalisations universitaires et leur importance pour les villes moyennes: l'exemple de Saint Nazaire et de la Roche-sur-Yon». *Norais*, n.º 171, pp. 557-562.

²⁹ (1997): «The urban role of a new University: a case of Chiati-Pescara». *Geojournal*, Vol. 41, n.º 4, pp. 319-324.

³⁰ (1997): «New universities and their cities: the case of Vaasa». *Geojournal*, n.º 41, pp. 311-318.

³¹ (1989): «Relación Universidad-Comunidad: el papel potencial de la Universidad en el desarrollo regional: una propuesta general». *Revista de Estudios Regionales*, n.º 25, pp. 113-124.

³² (1996): «El papel de la educación en la aglomeración urbana». *Documento de Trabajo*, 96-05. Universitat Carlos III.

³³ (1994): Su urbanísticamente ambicioso y elaboradísimo trabajo *La Universidad en España: Historia, Urbanismo y Arquitectura*. Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica del Ministerio de Fomento, es consulta obligada en relación al tema que nos ocupa.

perspectiva del desarrollo urbanístico y de P. Reques³⁴ desde la perspectiva geográfica. Sin embargo han visto la luz numerosos trabajos empíricos, referidos a la relación entre universidad y ciudad, entre los que cabe citarse, al igual que en los casos anteriores por estricto orden cronológico, los trabajos de H. Capel³⁵ y M. Tatjer³⁶ sobre la universidad de Barcelona, de C. Suárez y F. Quirós³⁷ sobre la función universitaria de Oviedo, de Ana Olivera sobre la enseñanza (no solo universitaria) en Madrid³⁸, de E. García Zarza³⁹ sobre la función universitaria salmantina y su influencia sobre la ciudad, de J. Gómez Mendoza *et al.*⁴⁰ sobre la Universidad Autónoma de Madrid (que incluye un interesante capítulo general sobre el nuevo modelo urbanístico que los campus de la Autónoma de Barcelona, de la Autónoma de Madrid y de Lejona en el País Vasco, supusieron), de J. Juárez, C. Ponce y J. Vera⁴¹ sobre la relación universidad-ciudad en Alicante y, finalmente, de J. M.^a Serrano⁴² sobre la Universidad de Murcia y su relación con el territorio regional.

Otros trabajos que caben ser destacados son los de I. Caravaca Barroso y J. M.^a Feria Toribio⁴³ sobre el modelo espacial de la

Universidad de Sevilla y la necesidad de dar respuesta a sus disfunciones; asimismo, sobre esta misma ciudad, pero concebido con otro enfoque, ya que analiza su área de influencia, cabe citar, asimismo el trabajo de J. Ventura Fernández⁴⁴. Por su parte J. M. Monterroso⁴⁵ analiza la implantación, pervivencia y desarrollo de la Universidad de Santiago de Compostela, G. Andrés López⁴⁶ estudia la transformación urbana y el cambio funcional de espacio industrial a espacio universitario de la ciudad de Burgos, J. Enciso, M. Farré, M. Sala y M. Torres⁴⁷ abordan los efectos económicos de la Universidad en la ciudad de Lleida, Bellet, C. y Villagrasa⁴⁸, en un trabajo modélico, analizan el encaje urbanístico y la forma de integración universidad-espacio urbano en la esta ciudad y finalmente, o J. L. Andrés Sarasa⁴⁹ se centra en el tema de la «intraurbanización» o relación universidad-ciudad en espacio urbano de Murcia. El caso de las relaciones universidad y espacio urbano en Barcelona es analizada, de nuevo, tres décadas después del trabajo de H. Capel y M. Tatjer, por C. Carreras⁵⁰.

La relación universidad-región, o universidad-provincia o distrito se abordan los tempranos trabajos de de A. Cabo Alonso⁵¹ sobre la Universidad de Salamanca y su área de in-

³⁴ [2006]: *Atlas digital de la España Universitaria. Bases para la planificación estratégica de la enseñanza superior*. Santander, Universidad de Cantabria, Banco de Santander, CRUE y Ministerio de Educación y Ciencia.

³⁵ [1968]: «El papel metropolitano de la ciudad de Barcelona. La influencia de la Universidad». *Revista de Geografía*.

³⁶ [1970]: «El área de influencia de la Universidad de Barcelona: procedencia geográfica de los estudiantes». *Estudios Geográficos*, n.º 118. Este mismo autor ha publicado posteriormente (en 1989) un sugerente trabajo titulado «Ciencia, innovación, tecnología y desarrollo económico en la ciudad». *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, n.º 23. <http://www.ub.es/geocritica-23>, hecho desde una perspectiva distinta pero complementaria.

³⁷ [1977]: *La función universitaria de Oviedo*. Oviedo, Depto. de Geografía de la Universidad de Oviedo.

³⁸ [1989]: *La enseñanza en Madrid. Análisis de una función urbana*. Instituto de Estudios Madrileños, Madrid 1978.

³⁹ [1987]: Dos importantes trabajos, de consulta obligada sobre la historia, actividades y función de la universidad de Salamanca son los publicados en 1983: *La función universitaria salmantina. Su influencia económica. Actualidad económica*, 1983/Marzo, pp. 57-61, y en 1986: *La actividad universitaria salmantina. Su influencia geográfica en la ciudad*. Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca y Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Salamanca. *Acta Salmanticensis. Historia de la Universidad*, 48.

⁴⁰ [1987]: *Ghettos universitarios: el campus de la Universidad Autónoma de Madrid*. Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

⁴¹ [1987]: *La Universidad de Alicante y su área de influencia geográfica*. Alicante, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

⁴² [1990]: *Universidad de Murcia y territorio. Análisis de algunos aspectos espaciales de esa función urbana*. Murcia, Asociación Murciana de Ciencia Regional y Caja Murcia.

⁴³ [1995]: «Universidad y ciudad: necesidad de un nuevo modelo espacial para la Universidad de Sevilla». *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, n.º 14, pp. 105-118.

⁴⁴ [1996]: «La Universidad de Sevilla y su ámbito geográfico de atracción». *Revista de Estudios Andaluces*, n.º 22, pp. 129-146.

⁴⁵ [1997]: Cf.: «La universidad y su implantación en el casco histórico compostelano congreso ciudades históricas vivas, ciudades del pasado, pervivencia y desarrollo». *Merida*, n.º 1, pp. 109-113.

⁴⁶ [1999]: «Transformación urbana y cambio funcional en el suroeste de Burgos: de espacio industrial a campus universitario». *Polígonos*, n.º 9, pp. 9-29.

⁴⁷ [2001]: «Efectes econòmics de l'Universitat en la ciutat». En: J. Vilagrasa: *Ciutat i Universitat a Lleida*. Lleida, Universitat de Lleida.

⁴⁸ [2001]: «L'encaix urbanístic entre Universitat i Ciutat». En: J. Vilagrasa: *Ciutat i Universitat a Lleida*. Lleida, Universitat de Lleida.

⁴⁹ «Intraurbanización: la universidad en el centro de la ciudad». *Papeles de Geografía*, n.º 32, pp. 5-17.

⁵⁰ [2001]: *La Universitat i la ciutat. Barcelona*, Aula Barcelona/Model Barcelona/Quaderns de Gestió.

⁵¹ [1967]: *La universidad de Salamanca y su área geográfica de atracción*. Salamanca, Universidad de Salamanca. *Acta Salmanticensis. Historia de la Universidad*.

fluencia, en el de V. Bielza *et al.* sobre el análisis del Distrito Universitario de Zaragoza, en el de A. Escolano *et al.*⁵² sobre la enseñanza superior en Castilla y León. Más recientemente, con objetivos más ambiciosos, han visto la luz un riguroso y sugerente trabajo, si bien esta realizado desde una perspectiva más economicista, tal es el que dirigido y co-redactado por A. Segarra Blasco⁵³ estudia el impacto de la Universidad Rovira i Virgili en el territorio tarraconense. Si a este trabajo se suma el de Vilagrasa y col. sobre la relación ciudad-universidad en Lleida, los de Carreras, H. Capel y M. Tatjer sobre Barcelona, el de Miralles *et al.*⁵⁴ sobre el tema de la movilidad y la Universidad Autónoma de Barcelona, y la reflexión de R. Pié⁵⁵ o sobre el conjunto catalán de universidades, puede concluirse que esta región, en lo que a análisis universidad-territorio está óptima y modélicamente estudiada.

5. LA RELACIÓN UNIVERSIDAD-TERRITORIO

Las relaciones universidad y territorio se presentan en España regional y localmente muy diferenciadas. Por razones muy diversas (históricas, urbanísticas, de oportunidad...) las estrategias seguidas en unas universidades y otras han sido muy distintas. El arquitecto-urbanista Campos Calvo-Sotelo propone una tipología de universidades —muy sencilla y a la vez muy operativa— afirmando que las universidades españolas, desde la perspectiva de su implantación o localización en el territorio se corresponden a uno de los siguientes tipos:

- I. El modelo de universidad «territorial» (que cabe definirlo como «regional») responde a una distribución a gran escala, y con una *estructura policéntrica y equilibrada*, caracterizado por poseer una sede específicamente destacada. Tales son los casos de las universidades del País Vasco (con campus en Vitoria-Gasteiz, Bilbao y Donosti-San Sebastián⁵⁶), de Castilla la Mancha (con campus en Ciudad Real, Albacete, Cuenca, Toledo⁵⁷) y o de Extremadura (con campus en Cáceres, Badajoz, Mérida, ciudades a las que cabe añadir Plasencia⁵⁸). A estos paradigmáticos ejemplos, consideramos que pueden añadirse las universidades de Valladolid (con campus en Valladolid, sede destacada y principal⁵⁹, Segovia, Soria y Palencia), Zaragoza (con campus de Zaragoza, el principal y el que concentra la mayor parte de las titulaciones, Huesca, Teruel y Almunia de Doña Godina) y Oviedo (conformada a partir de los campus de Oviedo, Gijón y Mieres). Este segundo grupo de universidades presenta también una estructura *policéntrica pero más desequilibrada*, como lo demuestra el nombre de la propia Universidad: a pesar de tratarse —de facto— de universidades regionales (casos de Zaragoza u Oviedo) mantienen el nombre de la universidad histórica.
- II. Modelo de universidad «local» (que cabe definir como «provincial») es más frecuente, perteneciendo a él todas aquellas Universidades cuya sede central está implantada en torno a una ciudad concreta, de la que es titular, aunque posea al mismo tiempo representaciones en otras localidades de la misma provincia. Tales son los casos de las universidades de Cádiz⁶⁰, La Coruña⁶¹, Mi-

⁵² (1983) *La enseñanza superior en Castilla y León*. Salamanca, Universidad de Salamanca.

⁵³ (2002). Cfr. la obra colectiva: *L'impacte de la Universitat Rovira i Virgili sobre el territori*. Tarragona, Universitat Rovira i Virgili.

⁵⁴ (2002): «Los condicionantes de la movilidad en un nodo de la ciudad metropolitana: el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona». En: *La ciudad. Nuevos procesos. Nuevas respuestas*. Coloquio de Geografía Urbana. VI. 2002. León, pp. 97-106.

⁵⁵ Publicado en 2004 y titulado: «Sobre Universitat en el territori: reflexió històrica i consideracions sobre el cas català». *Coneixement i Societat*.

⁵⁶ A las que cabe añadir Eibar, importante núcleo industrial ligado históricamente a la fabricación de armas y actualmente a la industria auxiliar del automóvil y singularmente la producción de máquinas herramienta, en el que se localiza una Escuela de Ingeniería Técnica Industrial.

⁵⁷ Talavera de la Reina, que alberga un único centro: el Colegio de Estudiantes Universitarios de Talavera, no debe ser considerado propiamente como campus.

⁵⁸ En Plasencia se imparte enseñanzas de Enfermería, Podología e Ingeniería Técnica Forestal. El mapa universitario extremeño se completa con Almonacid de Toledo que cuenta con un centro asociado que imparte una Diplomatura de Trabajo social y otra de Maestro de Lenguas Extranjeras.

⁵⁹ En Tordesillas se localiza un centro de investigación y documentación: el Instituto de Estudios Iberoamericanos y Portugal.

⁶⁰ Con centros en Puerto Real, en Algeciras, en Jerez de la Frontera y en la línea de la Concepción.

⁶¹ Apoyado en un campus en Ferrol, con seis importantes centros de una cierta entidad, Escuela Politécnica Superior, Facultad de Humanidades y Escuelas Universitarias de: Diseño Industrial, Relaciones Laborales, de Enfermería y Podología y Politécnica.

guel Hernández⁶², Rovira i Virgili (apoyadas en dos ciudades: Tarragona-Reus), Santiago⁶³ y Vigo⁶⁴.

III. Modelo de Universidad *metropolitana*⁶⁵ hace referencia a aquellas universidades localizadas en los grandes espacios metropolitanos del país, y cuya importancia solo se entiende considerando el espacio demográfico, social, económico y urbanístico al que pertenece, tales serían los casos de las Universidades Autónoma de Barcelona, Autónoma de Madrid, Universidad de Barcelona, Universidad Politécnica de Cataluña, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad de Valencia (Estudi General) o Universidad Politécnica de Valencia

IV. Modelo universidad *asociada* (que en otro apartado de la obra hemos definido como universidades de «reequilibrio intrametropolitano») se trata de un caso singular y a él pertenecen aquellas universidades recientes vinculadas individualmente a una ciudad en concreto, pero cuya existencia y dimensiones docentes no se comprende sin la presencia

cercana de otro organismo urbano de gran entidad⁶⁶. Tales serían los casos de las Universidades Carlos III, Rey Juan Carlos y Alcalá de Henares, en Madrid así como la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla o la Pompeu Fabra en Barcelona. En esta categoría cabría incluir a la mayoría de las universidades privadas creadas después de 1990, no así a ninguna de las históricas.

V. Modelo de universidad *urbana*. Este modelo constituye uno de los más frecuentes en el conjunto español de universidades. Se incluyen en esta categoría las implantaciones directamente vinculadas al tejido urbano de la ciudad, capital de provincia, y sin representación fuera de la misma. En puridad cabe distinguir dos grupos: el de aquellas ciudades que concentra la oferta principal de la universidad aunque se apoyen en alguna localidad en la que se imparte algún estudio específico (tales serán los casos de las Universidades de Alicante⁶⁷, Baleares⁶⁸, Jaén⁶⁹, Málaga⁷⁰, Cantabria⁷¹ La Laguna⁷², Las Palmas de Gran Canaria⁷³,

⁶² Con campus, además de en Elche, que es el principal, en Altea (Facultad de Bellas Artes), San Juan (Facultad de Medicina y Facultad de Farmacia, Orihuela (Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas u Escuela Politécnica Superior, ciudad de la Luz en Alicante, en la que se imparte Comunicación Audiovisual Benidorm (Escuela Universitaria de Turismo) y centros adscritos en Estena (en la provincia de Valencia) y en la propia ciudad de Valencia en el que se localiza el Centro Universitario FSK, que imparte la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas además de una titulación propia en Marketing y Gestión Comercial.

⁶³ Anteriormente a la creación de las Universidades de A Coruña y Vigo, era claramente territorial / regional. Actualmente su área de influencia, de facto es, supra provincial, apoyada como está en Lugo, campus urbano en el que se imparte varias titulaciones importantes: Formación de Profesorado, Veterinaria y Escuela Politécnica Superior, Dirección y Administración de Empresas, Ciencia, Relaciones Laborales, Humanidades y Enfermería.

⁶⁴ Con campus en la propia ciudad de Vigo, en Orense y en Pontevedra.

⁶⁵ Como tal, no considerada, en la tipología de P. Campos Calvo-Sotelo, *op. cit.*

⁶⁶ Según P. Campos Calvo-Sotelo es de extraordinaria frecuencia encontrar ciudades con universidades *locales* que, además de su principal implantación en la metrópoli titular, poseen sedes en otras, que pueden ser o no capitales de provincia. En ese caso, el modelo debe considerarse *local*, pero se le añade una componente parcialmente *territorial*, tanto si se trata de una población que recibe la presencia de alguna sede universitaria, como si es el caso inverso, es decir, una universidad que proyecta en otras localidades su extensión física. Una situación singular es la que se presenta en la Universidad Carlos III de Madrid, y la que parece también refleja la nueva Universidad Juan Carlos I puesto que son entes administrativos autónomos *asociados*, y de *esencia territorial*, pero a una escala de distribución tan reducida, que se ha estimado catalogarlas en añadidura como *multilocales*. Se definen con el objetivo de generar unas categorías tipológicas más detalladas que las incluidas en los «Modelos de distribución puesto que se ciñen expresamente al modo en que la Universidad se vincula a la ciudad. Constituye el cuerpo teórico fundamental donde se estudian las relaciones entre las implantaciones universitarias y el tejido urbano individual sobre el que se estructura la materialización física de la Institución docente. Su contenido precede al último y principal objeto del presente trabajo, cual es el examen urbanístico y arquitectónico de cada uno de los recintos diferenciados, de modo que la progresión analítica va paulatinamente descendiendo de escala física.

⁶⁷ Esta universidad, además del campus de San Vicent de Raspeig, que cuenta con un trabajo modélico para la gestión universitaria del campus, a partir del desarrollo de un sistema de información universitaria corporativo. Cfr. A. Ramón Morle.; A. Sánchez Pardo y J. M.º Mira Martínez (1998): «La información geográfica en intraredes corporativas. Aplicación de un SIG para la gestión del Campus de la Universidad de Alicante: SIG-UA». *Investigaciones Geográficas*, n.º 19, pp. 129-144, cuenta tan sólo con un centro adscrito en Elda (Escuela Universitaria de Relaciones Laborales).

⁶⁸ Concentra su actividad docente e investigadora en Mallorca, excepción hecha de un centro en Ibiza (Escuela Universitaria de Turismo) y otro en Mahón (Escuela adscrita de Turismo Felipe Moreno).

⁶⁹ Fuera de la capital de provincia cuenta tan sólo con centros en Linares (Escuela Universitaria politécnica) y en Úbeda (Escuela Universitaria de Magisterio).

⁷⁰ Si bien se apoya en Antequera, núcleo en el que se localiza un centro adscrito: la Escuela universitaria de Magisterio y en Ronda, que cuenta con otro centro adscrito: la Escuela Universitaria de Enfermería.

⁷¹ Si bien en su campus de Torrelavega cuenta con dos centros: Fisioterapia y la Escuela de Ingeniería Técnica Minera.

⁷² Apoyada en la Ciudad de Santo Cruz de Tenerife, en la que se imparte estudios de Náutica y Ciencias del Mar, además de Bellas Artes y Enfermería.

⁷³ Ligada a esta Universidad, en Lanzarote, en el municipio de Tegüise, se ubica la Escuela Universitaria de Turismo.

León⁷⁴ o Córdoba⁷⁵) y el de aquellas que todos los estudios se imparte en la ciudad que da nombre a la universidad⁷⁶, tales son los casos de Almería, Burgos, Cartagena, Gerona, Huelva, Jaime I de Castellón, Lérida, La Rioja en Logroño, Murcia y Pública de Navarra.

6. LAS RELACIONES UNIVERSIDAD-ESPACIO URBANO O METROPOLITANO

A escala de ciudad o área metropolitana las relaciones ciudad-espacio urbano (o metropolitano) pueden ser agrupadas en tres categorías básicas y cinco subcategorías atendiendo a la distribución de los centros y a la organización —o no— de estos en campus⁷⁷. Se presenta un esquema de cada una de las tipologías, con el fin de facilitar la comprensión de las mismas y se adscriben a cada una de ellas las diferentes universidades (públicas u privadas) españolas.

Las tipologías o categorías que hemos considerado son:

a) *Universidades estructuradas a partir de centros universitarios (formando o no campus) localizados en espacio urbano o metropolitano central*

Corresponde esta tipología a los que Campos Calvo-Sotelo define como «difuso en el interior urbano»: la Universidad ocupa una serie de edificios aislados y dispersos por el tejido urbano, sin aparentes vinculaciones entre ellos, viéndose limitada la conexión funcional directa por la disgregación física de las distintas instalaciones. En esta tipología, en aras, a la simplificación se ha integrado aquellos espacios universitarios que el autor citado define como «aislada en el interior urbano».

Las universidades que se apoyan y organizan en el **espacio central** de la ciudad o área metropolitana presentan dos variantes tipológicas, en función de que conformen campus bien definidos espacialmente (Fig. 4) apoyados en algún centro fuera del campus, o se distribuyan de forma dispersa y aleatoria

en el espacio central (Fig. 5) ocupando edificios históricos (antiguos cuarteles militares, palacios, conventos...) que cambian, merced a la expansión universitaria, de uso y función.

Tipología «a1»

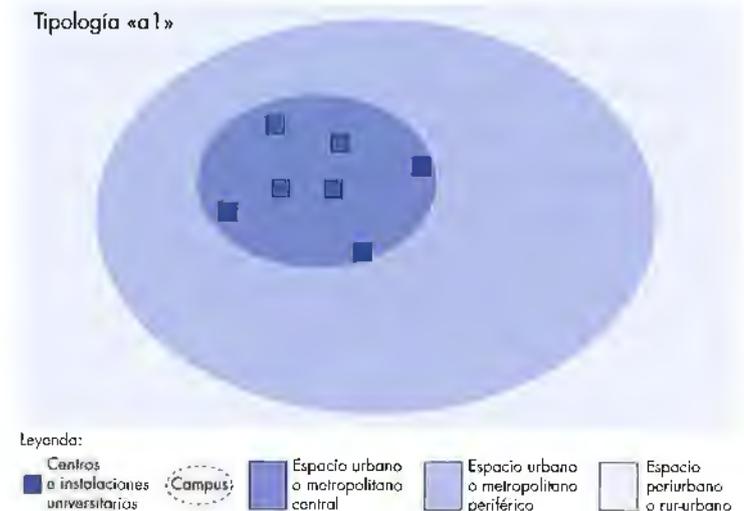


Figura 4. Centros universitarios concentrados en un campus el espacio urbano o metropolitano central

Tipología «a2»

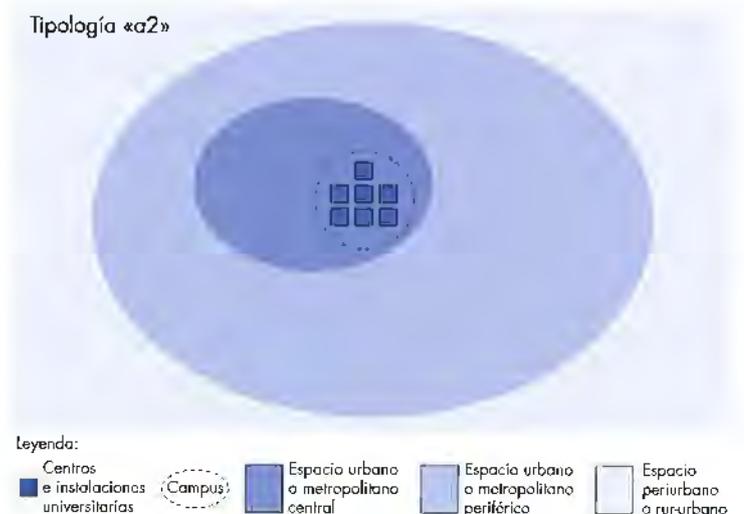


Figura 5. Centros universitarios dispersos —sin formar campus— el espacio urbano o metropolitano central

⁷⁴ A pesar del campus de Ponferrada, en el que se ubica la Escuela Superior y Técnica de Ingeniería Agraria.

⁷⁵ Si bien esta universidad tiene en Bélmez instalaciones y una escuela politecnica.

⁷⁶ Con la excepción de Castellón de la Plana, a cuya universidad se le dio en el momento de su creación el nombre de Jaime I, o el de La Rioja, en Logroño, que tomó el nombre de la Comunidad Autónoma, o Pública de Navarra, en Pano, que hizo lo propio, si bien añadió en su denominación «Pública», para distinguirla de la privada Universidad de Navarra.

⁷⁷ Sin embargo es frecuente encontrar situaciones en las que, dentro de una misma ciudad, se verifican simultáneamente dos o más tipologías de localización de la universidad, cual es el caso de las grandes áreas metropolitanas (Madrid, Barcelona, Valencia, fundamentalmente).



Lámina 1. Universidad Pompeu Fabra (ciudad de Barcelona). Distribución espacial de sus centros e instalaciones universitarias

Fuente: Institut Cartogràfic de Catalunya (2008) y Google Earth. Elaboración propia

Buenos ejemplos de esta relación espacio universitario-espacio urbano son la la Universidad Pompeu Fabra⁷⁸, la Universidad Politécnica de Cartagena o los campus de Guadalajara de la Universidad de Alcalá de Henares, de Ávila de Universidad de Salamanca, de Cádiz, Algeciras y Jerez de la Universidad de Cádiz y de Ferrol de la Universidad de A Coruña. Entre las Universidades privadas CEU-Elche y la Católica de Valencia responden también a esta tipología.

b) Universidades apoyadas tanto en el espacio central como en la periferia urbano o metropolitana

Esta tipología se diferencia de la anterior en que no es solo en el centro de la ciudad en el que se localizan los centros universitarios sino por todo el espacio urbano o metropolitano. Campos Calvo-Sotelo la define como de «tejido urbano». Según este modelo «la Universidad responde a una configura-

ción agregada, pero raramente disuelta dentro de la estructura urbana de la ciudad, normalmente, limitándose a ocupar manzanas o divisiones interiores, sin poseer un perímetro de elevada definición formal o compacidad»

Esta tipología cabe subdividirse en dos, en función de la conformación, o no, de campus definidos, tales son:

b1) Universidades organizadas a partir de facultades y escuelas dispersos en el espacio urbano o metropolitano central coexistiendo con un campus periférico

Responden a este modelo las universidades de Granada, Valladolid, Alcalá de Henares, Santiago de Compostela, La Laguna, Sevilla, Complutense de Madrid, Barcelona o Salamanca. Todas ellas son buenos ejemplos de universidades históricas que han experimentado un crecimiento importante en las últimas décadas, encauzado fuera del centro histórico, en



Lámina 2. Universidad de Politécnica de Cartagena: Distribución espacial de sus centros e instalaciones universitarias

Fuente: Digital Globe (2008); Cnes/spol/image y Google Earth. Elaboración propia

⁷⁸ Sobre esta universidad, una de las más singulares en relación al tema universidad-espacio metropolitano, véase: J. Sabaté [1997]: «Un campus urbano: la universidad Pompeu Fabra» *Arquitectura Viva*, n.º 56, pp. 26-32.

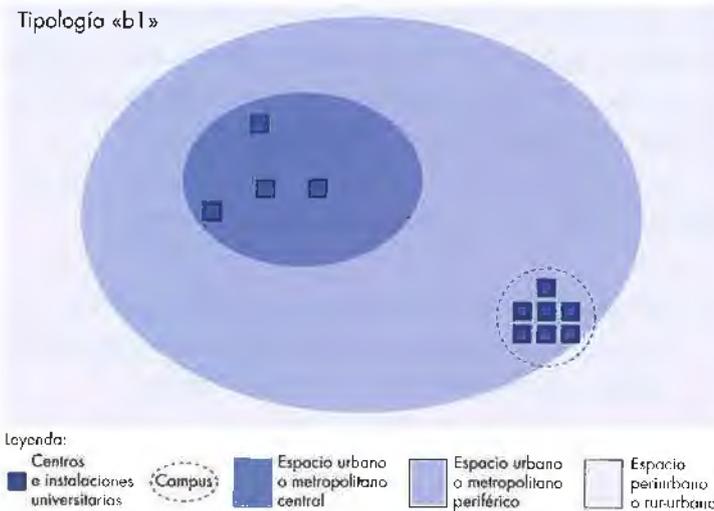


Figura 6. Centros dispersos en el interior del espacio urbano o metropolitano central coexistiendo con uno (o más) campus periféricos

ocasiones a apoyados en la creación de campus en su periferia urbana⁷⁹ o metropolitana⁸⁰.

Otras universidades que no gozan de la patina histórica comparan en este modelo, tales son los casos de la Universidad Politécnica de Madrid, de la Universidad de Málaga, de la Universidad Rovira i Virgili en Tarragona, de la Universidad Politécnica de Cataluña en Barcelona, de la Universidad de León, de la Universidad de Cantabria en Santander, la de Gerona y de la Universidad de Lleida.

b2) Centros Universitarios concentrados en uno o varios campus en el espacio urbano o metropolitano central coexistiendo con un campus periférico

Se diferencia del grupo anterior en cuanto que los centros aparecen agrupados en campus igualmente bien definidos en el espacio central, si bien se apoyan en campus periféricos, asimismo bien delimitados, de reciente creación.

A esta tipología corresponderían las universidades de Valencia (Estudi General), Oviedo, Zaragoza y A Coruña. De entre las privadas la Pontificia de Comillas, San Pablo CEU en Madrid y la Pontificia de Salamanca son universidades que responden a este modelo.



Lámina 3. La Universidad de Salamanca. Distribución espacial de los centros e instalaciones universitarias en la ciudad

Fuente: Digital Globe (2008): Cnes/spot Image y Google Earth. Elaboración propia

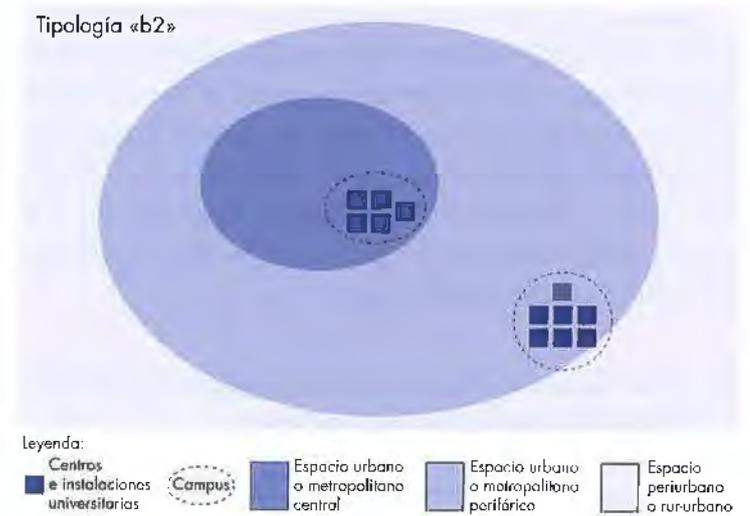


Figura 7. Centros universitarios concentrados en un campus en el espacio urbano o metropolitano central coexistiendo con uno (o más) campus en la periferia

⁷⁹ Cual es el caso de las universidades de Granada, Valladolid, Alcalá de Henares, Santiago de Compostela, La Laguna, Sevilla o Salamanca.

⁸⁰ Cual es el caso de Madrid (Complutense) o de Barcelona (Universidad de Barcelona) que ha apoyado su campus de Pedralbes en un nuevo campus en la Ciutat Vella, un proceso que ha sido distinto al que suele ser habitual.

c) *Universidades apoyadas en los espacios periféricos o ultraperiféricos urbanos-metropolitana*

En esta tipología de relación ciudad-espacio universitario el protagonismo territorial lo adquieren los espacios periféricos o ultraperiféricos del espacio urbano o metropolitano, pudiendo distinguirse tres subtipos:

c1) *Centros Universitarios concentrados en un campus⁸¹ periférico respecto al espacio urbano o metropolitano*

Los campus en esta tipología de Universidad se localiza «en la periferia urbana, suele estar definida nítidamente, mediante un borde o perímetro compacto, normalmente yuxtapuesta y en estrecho contacto con la estructura urbanística de la ciudad».



Lámina 4. Universidad de Oviedo. Distribución espacial de los centros e instalaciones universitarias en la ciudad de Oviedo

Fuente: Digital Globe (2008): Cnes/spot Image y Google Earth. Elaboración propia

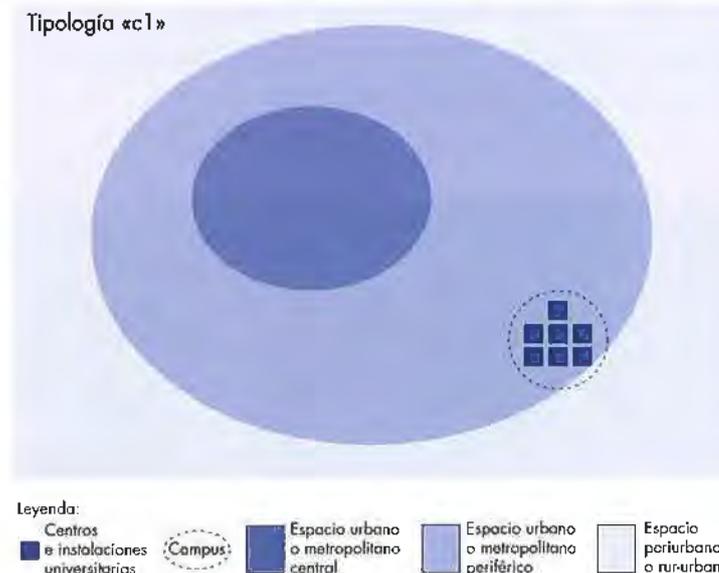


Figura 8. Centros universitarios articulados en un campus periférico respecto al espacio urbano o metropolitano central

Ejemplos de este tipo relación universidad-espacio urbano son las universidad de La Rioja en Logroño, Miguel Hernández en Elche, Pública de Navarra y de Navarra en Pamplona⁸², Jaume I de Castellón de la Plana, Burgos, Huelva, Jaén, Politécnica de Valencia, la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla, la Politécnica de Valencia, Carlos III en el Área metropolitana de Madrid (Móstoles, Leganés, Colmenarejo), o de los campus Orense y Pontevedra de la Universidad de Vigo, Lugo de la Universidad de Santiago de Compostela, de Donosti-San Sebastián y de Vitoria⁸³ de la Universidad del País Vasco, de Puerto Real de la Universidad de Cádiz, de Cuenca, Albacete y Ciudad Real de la Universidad de Castilla la Mancha, de Gijón de la Universidad de Oviedo, Campus de Badajoz de la Universidad de Extremadura o el campus de Vitoria de la Universidades del País Vasco.

Asimismo la mayor parte de las universidades privadas recientes responden a este modelo, tales son los casos de la Antonio de Nebrija, Internacional de Cataluña, Cardenal He-

⁸¹ O, en el caso de grandes universidades, más de uno.

⁸² Cfr. P. Campos Calvo-Sotelo [1999]: «Ciudad y universidad en Pamplona: una interpretación de sus modelos espaciales» *Arquitectura*, n.º 316, pp. 12-19.

⁸³ Por ejemplo, Zaragoza o Murcia, pese a compartir en el centro este tipo de organización, han apoyado su crecimiento ulterior en campus periféricos.

rrera CEU - Alfara (Valencia), SEK - Segovia, la Católica de Ávila, la Miguel de Cervantes en Valladolid, la Abat Oliva en Barcelona, la de Vic o la de Mondragón.



Lámina 5 Universidad del País Vasco (campus de Vitoria). Distribución espacial de sus centros e instalaciones universitarias

Fuente: Digital Globe (2008): Cnes/spot Image y Google Earth. Elaboración propia

c2) Centros Universitarios en campus ultraperiférico apoyados en el espacio urbano o metropolitano central, en el que se pueden encontrar algunos centros aislados o algunas instalaciones universitarias

En esta tipología, como señala Campos calvo Sotelo «la Universidad ocupa un ámbito plenamente incorporado dentro del tejido de la ciudad y diferenciado respecto a su inmediato entorno. Constituyen conformaciones de elevada definición y compacidad formal, tanto si se amoldan a la estructura urbana general como si, por el contrario, establecen un cuerpo claramente discontinuo respecto a ella».

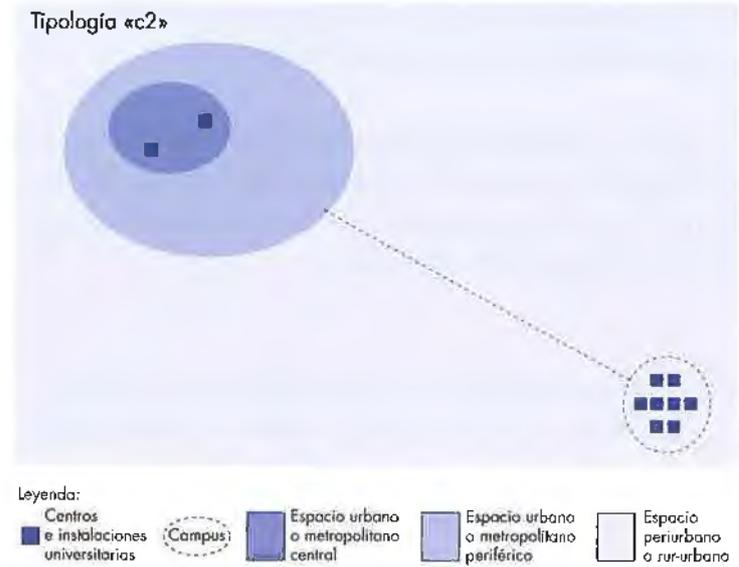


Figura 9. Centros universitarios en un campus ultraperiférico apoyado en el espacio urbano o metropolitano central

Tales serían los casos de las Universidades de Córdoba, Murcia, Universidad de Castilla la Mancha en su Campus de Toledo, Universidad de Vigo y Universidad del País Vasco en Bilbao y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.



Lámina 6. Universidad Las Palmas de Gran Canaria. Distribución espacial de sus centros e instalaciones universitarias

Fuente: GRAFCAN (2008) y Google Earth. Elaboración propia

c3) Centros Universitarios concentrados en un⁸⁴ campus ultraperiférico respecto al espacio urbano o metropolitano

Esta tipología corresponde a la que Campos Calvo Sotelo define como el *modelo* de universidad *desvinculada*, considerando como tal «aquella que presenta una localización lo suficientemente alejada de la ciudad como para entender que los vínculos entre ambos organismos son de mínima entidad». A esta categoría⁸⁵ suelen añadirse como ingredientes «ciertas intencionalidades que en su origen guiaron la decisión de ubicar la sede en cuestión lejos de la actividad metropolitana, atendiendo a criterios ajenos a la Universidad como tal».

Tipología «c3»

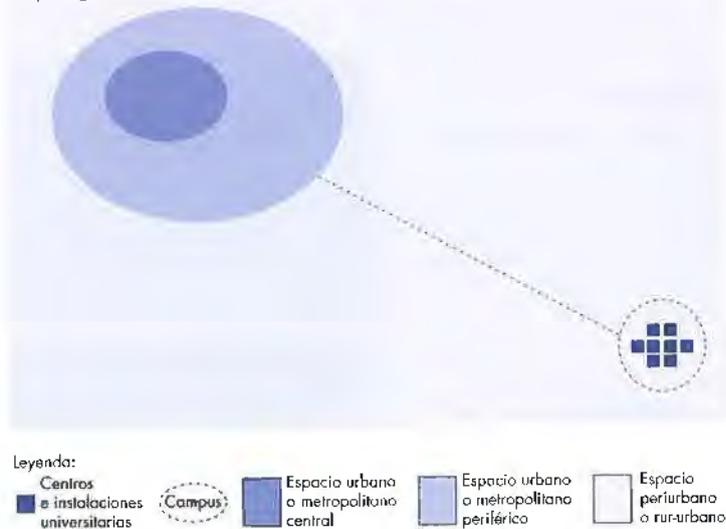


Figura 10. Centros universitarios articulados en un campus ultraperiférico respecto al espacio urbano o metropolitano central

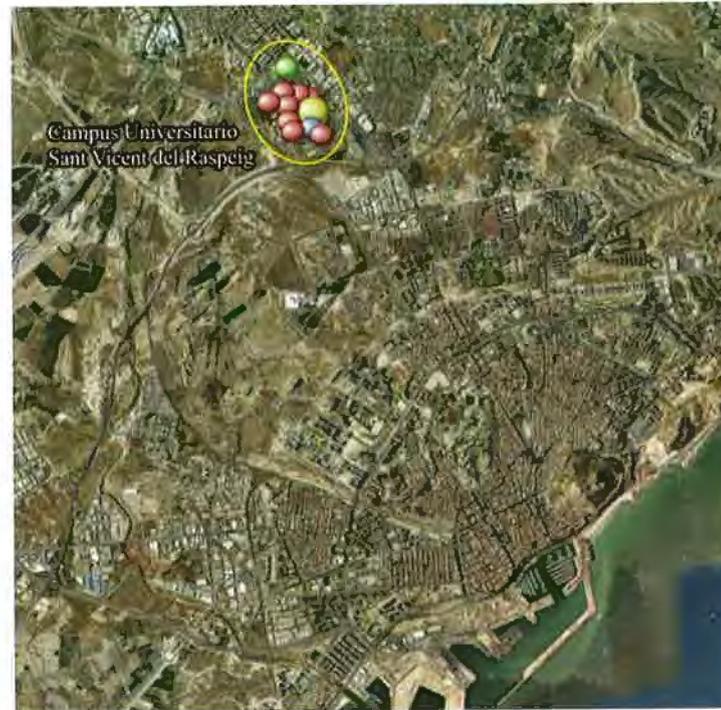


Lámina 7. Universidad de Alicante. Distribución espacial de sus centros e instalaciones universitarias

Fuente: Digital Globe (2008): (Image NASA y Google Earth. Elaboración propia)

Tales son los ejemplos de la Universidad Autónoma de Madrid, de la Universidad Autónoma de Barcelona o como lo fue históricamente la Universidad del País Vasco en Lejona en el área metropolitana de Bilbao. A estos ejemplos cabe sumarse otros históricamente más reciente como son los de la Universidad de Almería, la Pablo de Olavide, el campus de Cáceres de la Universidad de Extremadura, la Universidad de Alicante o la Universitat de les Illes Balears.

A esta tipología responden, asimismo, las universidades privadas siguientes: Alfonso X, San Antonio de Murcia, Camilo José Cela, Europea de Madrid y Francisco de Vitoria.

⁸⁴ Cfr. nota anterior.

⁸⁵ Esta tipología integraría también al modelo de universidad que Campos Calvo-Sotelo define como *segregada*, que cabe ser entendido como un modelo derivado de la *desvinculada* al compartir «con él la notable separación física respecto a la ciudad, pero no incluye la intencionada componente extrauniversitaria. Constituye una tipología definible a partir de la relativa valoración de las distancias entre ambos organismos». Este modelo «las implantaciones ciertamente separadas de la ciudad principal, pero directamente vinculadas a alguna población satélite de aquella, cuya entidad dimensional es notablemente inferior. Se establecen en la periferia de estas pequeñas localidades, de manera que el calificativo de *superperiféricas* responde a que, a su vez, éstas se encuentran dentro del ámbito macrop periférico de la metrópoli de la que dependen».

La universidad constituye un elemento necesario —aunque no suficiente— para el reequilibrio y la dinamización territorial

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

En suma las relaciones universidad-territorio, universidad-desarrollo económico han cambiado, como han cambiado también las relaciones universidad-sociedad, (Fig. 11) según se pone de manifiesto en informes recientes (Bricall, 2000).

Actualmente estas relaciones son bi-direccionales: tanto la formación como el sector de la investigación se hacen dentro y fuera de las universidades, en las propias empresas, siendo el protagonismo de éstas creciente y las relaciones con la universidad también. Como señala R. Pié «en los últimos años se ha producido un cambio sustantivo en la concepción de la Universidad en su relación con el territorio: la Universidad ha de ser entendida como motor de desarrollo territorial, al estar implicada directamente en los procesos de innovación tecnológica y del conocimiento y en el desarrollo económico y social de su entorno».

La universidad, como subrayan P. Martín Urbano y col.⁸⁶ (2004), constituye un instrumento de política estructural y

compensatoria fundamental para el equilibrio y la dinamización de cualquier territorio y en consecuencia para reducción de las disparidades territoriales, aunque debería añadirse que es un instrumento necesario pero no suficiente.

Por todas estas razones el análisis de los efectos económicos y sociales de las universidades y las características de los territorios en los que se insertan constituyen un tema de extraordinario y creciente interés capaz por sí mismo de abrir una importante línea de investigación en el campo de la Geografía Humana aplicada. Sin embargo para que este objetivo pueda ser alcanzado se precisa un conocimiento profundo y riguroso del papel que juega cada universidad en el sistema universitario estatal, del perfil que presenta, de su peso e importancia absoluta y relativa, del balance entre la oferta y la demanda en los estudios universitarios, el análisis de sus recursos humanos (profesorado, PAS), infraestructurales y financieros, en suma de sus fortalezas y de sus debilidades

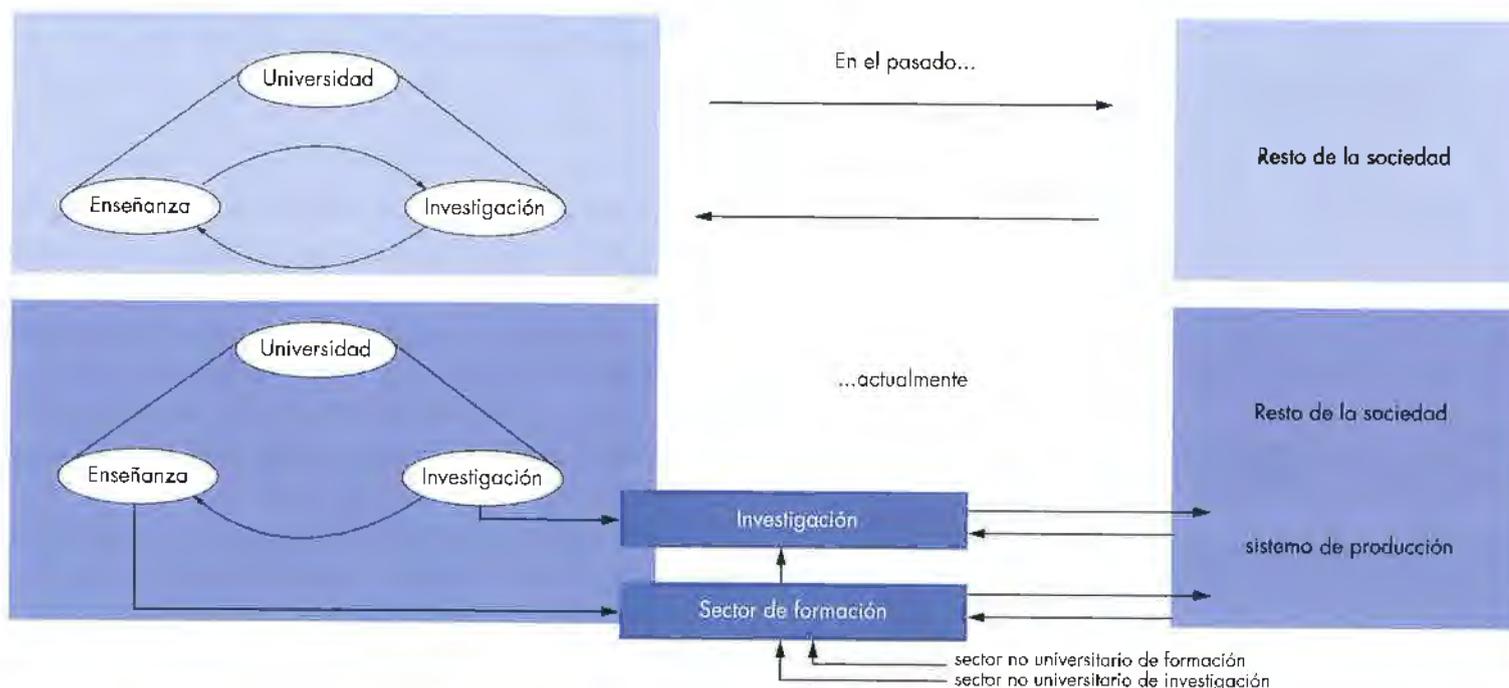


Figura 11. El cambio en las relaciones universidad-sociedad

Fuente: J. M.^a Bricall (1998): «Participación de la sociedad en las universidades». En: *La universidad en el cambio de siglo*. Adrid, Alianza, pág. 128, re-elaboración propia

⁸⁶ Cf. P. Martín Urbano (Dir. y Coord.); G. Durán Romero; J. A. Negriñ de la Peña y J. I. Sánchez Gutiérrez (2005): *El stock de capital del sistema universitario español: disparidades inter universitarias e interregionales*. Proyecto n.º EA2004-0145, financiado por el programa de estudios y análisis de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades. Vol. I y Vol. II: Anexos.

Oferta, demanda y recursos en las universidades españolas: desajustes y desequilibrios

Pedro Reques Velasco

Oferta, demanda y recursos conforman la tríada temática sobre la que debe asentarse la planificación futura de las universidades españolas

RESUMEN

En este capítulo se aborda el análisis conjunto de la oferta de titulaciones universitarias, de la demanda de universitarios a las mismas y los recursos, tanto humanos (profesores, PAS) como materiales (bibliotecas universitarias, instalaciones...), sirviéndonos de las técnicas de la cartografía estadística.

La primera parte del mismo se centra en la oferta y la demanda y los desajustes que entre éstos dos conjuntos de variables producen. La demanda se analiza a partir de la preinscripción como de la matrícula efectiva. La información se ha actualizado al último curso para el que disponíamos de información (2006-2007).

La segunda parte del capítulo se centra en los recursos, esencialmente el profesorado (distribución por ramas de enseñanza, categorías, grado de envejecimiento,...) y las bibliotecas universitarias.

Oferta, demanda y recursos nos permite definir perfiles y grupos de universidades, homogéneos en relación a estos temas y probar empíricamente la heterogeneidad y las marcadas diferencias entre universidades y por tanto sus posibilidades y limitaciones para enfrentarse a los retos que el Espacio Europeo de Educación Superior supone.

PARTE I.

El desajuste oferta-demanda en las universidades españolas

1. INTRODUCCIÓN:

La primera parte del presente tiene analizada de forma muy sintética, el desajuste entre la oferta y la demanda escala de ramas de enseñanza y titulaciones universitarias¹.

Los objetivos que se persiguen en el mismo son:

- Conocer el grado de implantación territorial de una titulación, es decir, el tipo de localización o presencia de las titulaciones en España a partir de tres situaciones de diagnóstico posibles, cuales son: presencia generalizada (alto), presencia intermedia (medio) y presencia restringida (bajo).
- Analizar la relación oferta-demanda que varía desde el equilibrio a la sobreoferta y a la sobredemanda con situaciones intermedias y variaciones como el comportamiento diferenciado entre universidades.
- Relación oferta-matricula, que origina situaciones que van desde el bajo nivel de matrícula en relación a la oferta hasta el alto nivel de matrícula y la ampliación de matrícula.
- Conocer estructura de la matrícula en cada universidad por grandes ramas de enseñanza.

¹ En el *Atlas Digital de la España universitaria* se ofrece información cartográfica detallada para cada titulación.

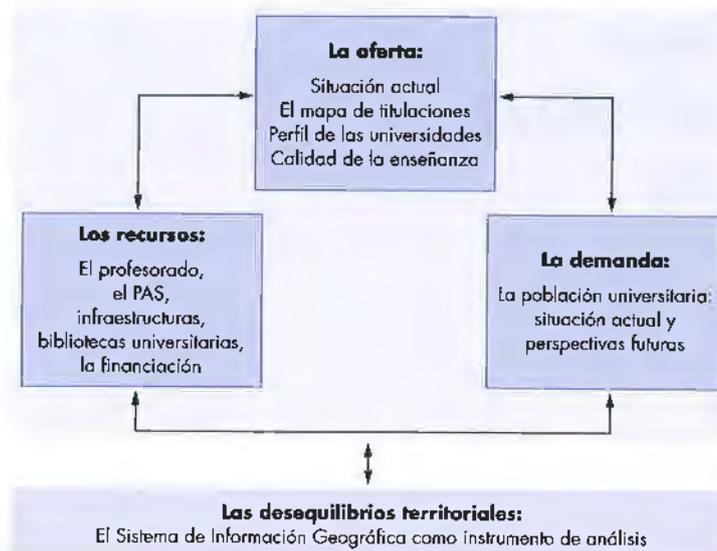


Figura 1. La relación oferta, demanda, recursos

Fuente: Elaboración propia

2. METODOLOGÍA: LA IMPORTANCIA DE LA UTILIZACIÓN DE LOS ÍNDICES DE ESPECIALIZACIÓN

Con el fin de determinar y de definir el perfil de las universidades según la oferta de titulaciones y el número de alumnos matriculados en cada una se ha utilizado el índice de especialización de Nelson, que presenta una gran sencillez a la vez que una gran operatividad y significación en relación al objetivo de determinar el perfil de las universidades. El índice parte de la siguiente fórmula:

$$N_{ij} = \frac{a_{ij} - m_j}{s_j}$$

Donde:

- N_{ij} es el Índice de especialización de Nelson
- a_{ij} es el tanto por ciento de la variable i en la rama j , respecto al total de la variable i en la universidad.
- m_j es el promedio de las universidades públicas españolas de la variable i en la rama j .

— s_j es la desviación típica del tanto por ciento de la variable i en la rama j .

Las variables utilizadas han sido el número de titulaciones, el número de alumnos matriculados y el número de profesores en cada titulación.

La interpretación de los resultados es sencilla: valores por encima de 1 significan niveles de especialización mayor que la media y por debajo de este valor lo contrario. Así un valor 2 significa un índice de especialización doble que la media, y 0,5 un índice de especialización la mitad que la media.

Estos cuadros se complementan con gráficos binarios en los que se representa proyectando en el eje de las abscisas (que representa el desajuste entre la oferta y la demanda de cada titulación y sobre el eje de las coordenadas, que representa el número de universidades que imparten esa titulación y organizadas estas por ramas de enseñanza.

Los gráficos obtenidos de una gran expresividad permiten obtener una información nítida del «mapa estadístico de titulaciones» y de sus profundos desajustes por titulaciones y por ramas de enseñanza.

3. RESULTADOS

3.1. La oferta de titulaciones

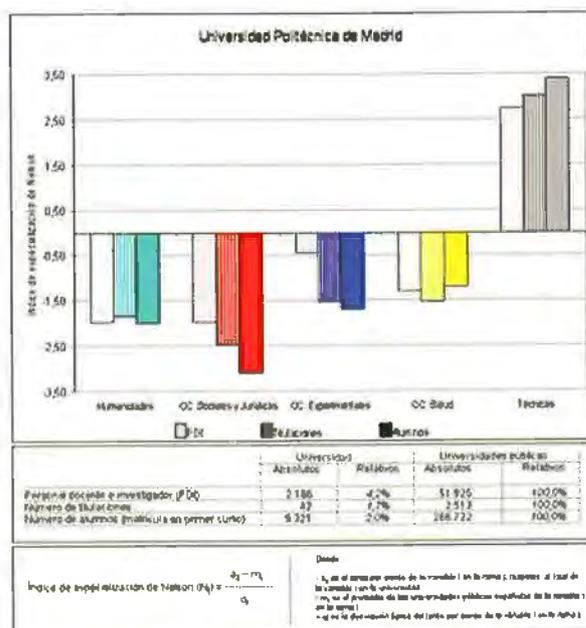
El análisis del mapa de titulaciones universitarias constituye uno de los aspectos fundamentales de la planificación universitaria, especialmente en el momento actual, en el que se empiezan a diseñar los nuevos Títulos de Grado.

El casi centenar y medio de titulaciones oficiales impartidas en la Universidad española fueron cursadas en el curso 2006-2007 por 1.482.042 alumnos de primer y segundo ciclo y 69.673 de tercer ciclo. La demanda se ha igualado a la oferta en el curso 2004-2005, por primera vez en la historia de la Universidad española, si bien con desajustes muy fuertes entre unas titulaciones y otras y entre unas universidades y otras².

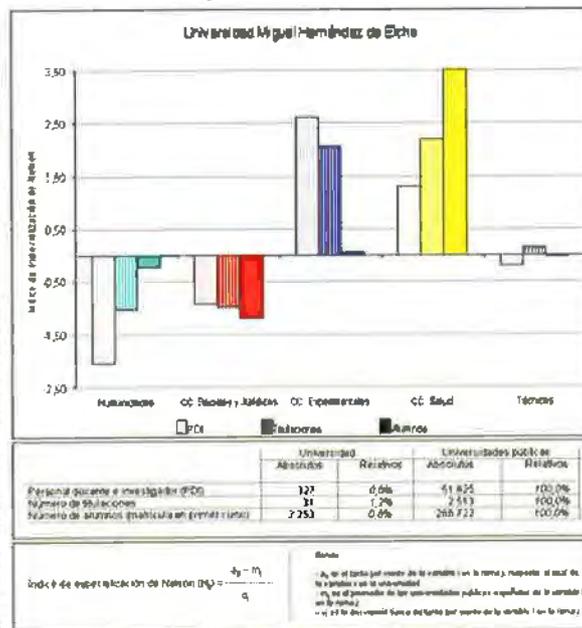
La distribución de titulaciones por ramas de enseñanza por universidades es la siguiente (tabla 1):

² Esto es, a nivel nacional en el curso 2004-2005 se ofertaron 263.987 plazas de nuevo ingreso en las universidades públicas (unas 2.500 menos que el curso anterior, en el que la oferta fue de 271.335) las cuales fueron solicitadas por 268.882 alumnos.

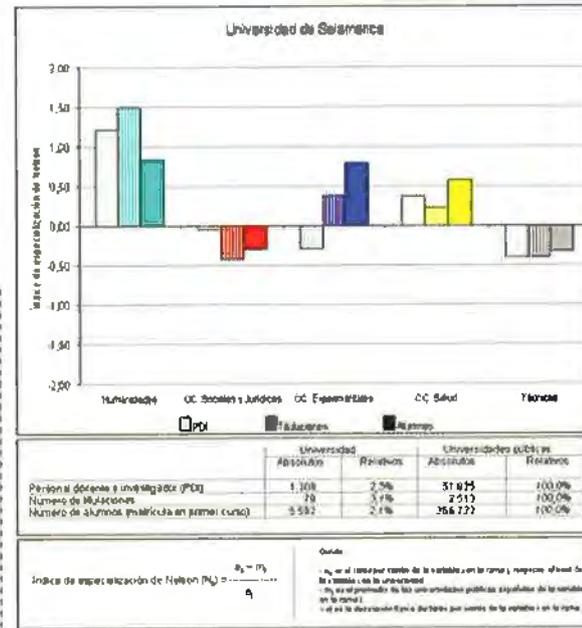
Principales tipos de perfil



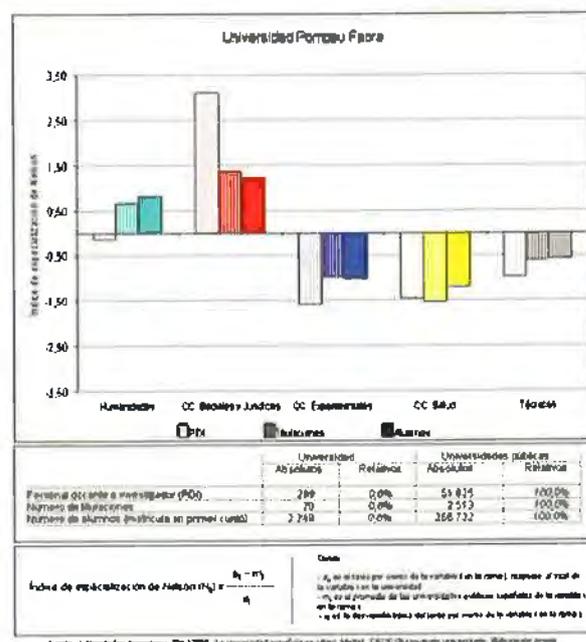
Enseñanzas Técnicas



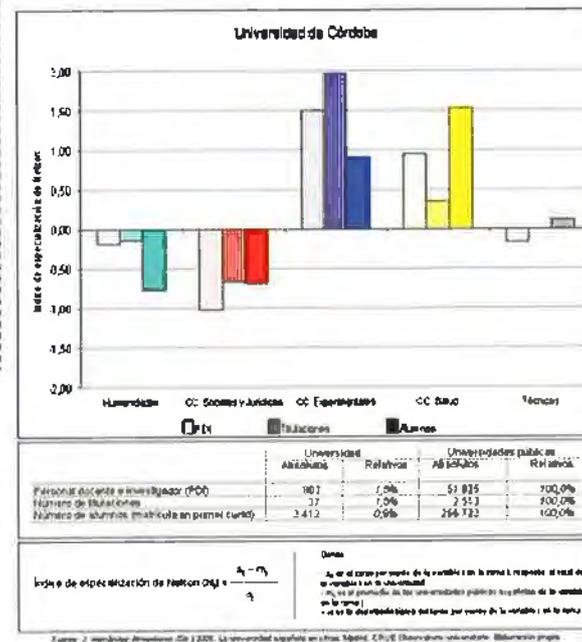
Ciencias de la Salud



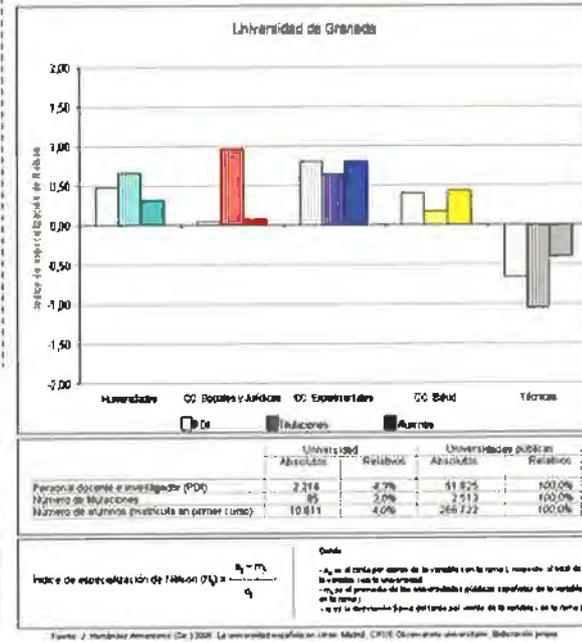
Humanidades



Ciencias Sociales y Jurídicas



Ciencias Experimentales



Equilibrado no técnico

Figura 2. Perfil de algunas universidades españolas, según el peso de las titulaciones, del profesorado y de los alumnos matriculados por ramas de enseñanza

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1. Número de titulaciones por universidades y ramas de enseñanza. Valores absolutos

UNIVERSIDAD	Número de Titulaciones (Valores absolutos)							
	Humanidades	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias Experimentales	Ciencias de la Salud	Enseñanzas Técnicas	Total Ciclo corto	Total Ciclo largo	Total titulaciones
Alcalá	4	15	3	4	12	16	22	38
Alicante	9	20	6	2	10	20	27	47
Almería	3	13	3	1	10	15	15	30
Autónoma de Barcelona	17	26	9	5	9	11	55	66
Autónoma de Madrid	14	18	8	1	4	10	35	45
Baleares	7	17	6	2	6	19	19	38
Barcelona	22	36	10	5	5	21	57	78
Burgos	1	15	2	1	11	17	13	30
Cádiz	8	16	5	4	23	32	24	56
Cantabria	2	10	2	2	17	18	15	33
Carlos III	9	31	3	0	18	19	42	61
Castilla La Mancha	12	41	4	8	27	59	33	92
Complutense de Madrid	20	27	11	9	7	23	51	74
Córdoba	5	10	7	3	12	17	20	37
Coruña	4	17	2	5	18	24	22	46
Extremadura	9	24	6	9	23	46	25	71
Girona	7	17	3	1	11	18	21	39
Granada	19	47	12	7	10	42	53	95
Huelva	3	16	3	1	18	28	13	41
Jaén	3	15	4	2	16	25	15	40
Jaume I de Castellón	3	14	1	0	8	13	13	26
La Laguna (I.a)	9	17	6	5	18	22	33	55
La Rioja (La)	4	9	3		7	13	10	23
León	6	21	4	7	16	29	25	54
Lleida	7	14	2	4	13	22	18	40
Málaga	7	24	5	4	15	25	30	55
Miguel Hernández / Elche	2	7	6	5	11	12	19	31
Murcia	9	26	8	5	4	17	35	52
Oviedo	13	30	10	10	38	55	46	101
Pablo de Olavide	3	8	2			4	9	13
País Vasco	13	32	12	5	44	50	56	106
Palmas de Gran Canaria (Las)	7	17	1	4	28	34	23	57
Politécnica de Cartagena		2			19	14	7	21
Politécnica de Cataluña	0		4	0	50	32	22	54
Politécnica de Madrid	0	1	1	0	40	29	13	42
Politécnica de Valencia	1	6	4	0	45	30	26	56
Pompeu Fabra	4	11	1	0	4	6	14	20
Pública de Navarra	0	1		1	11	15	8	23
Rey Juan Carlos	0	19	1	4	7	11	20	31
Rovira i Virgili	9	22	2	5	13	23	28	51
Salamanca	21	24	9	6	19	31	48	79
Santiago de Compostela	15	21	7	5	12	23	37	60
Sevilla	13	20	7	6	19	23	42	65
Uned	8	14	4		9	9	26	35
Valencia Estudi General	11	27	10	7	6	21	40	61
Valladolid	12	41	8	5	27	53	40	93
Vigo	6	24	5	1	13	25	24	49
Zaragoza	9	27	8	5	54	34	69	103
Total	109	228	70	37	137	229	352	581

Tabla 2. Número de titulaciones por universidades y ramas de enseñanza. Valores relativos

	Número de Titulaciones (Valores Relativos)					
	Humanidades	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias Experimentales	Ciencias de la Salud	Enseñanzas Técnicas	Total
Alcalá	10,5	39,5	7,9	10,5	31,6	100,0
Alicante	19,1	42,6	12,8	4,3	21,3	100,0
Almería	10,0	43,3	10,0	3,3	33,3	100,0
Autónoma de Barcelona	25,8	39,4	13,6	7,6	13,6	100,0
Autónoma de Madrid	31,1	40,0	17,8	2,2	8,9	100,0
Baleares	18,4	44,7	15,8	5,3	15,8	100,0
Barcelona	28,2	46,2	12,8	6,4	6,4	100,0
Burgos	3,3	50,0	6,7	3,3	36,7	100,0
Cádiz	14,3	28,6	8,9	7,1	41,1	100,0
Cantabria	6,1	30,3	6,1	6,1	51,5	100,0
Carlos III	14,8	50,8	4,9	0,0	29,5	100,0
Castilla La Mancha	13,0	44,6	4,3	8,7	29,3	100,0
Complutense de Madrid	27,0	36,5	14,9	12,2	9,5	100,0
Córdoba	13,5	27,0	18,9	8,1	32,4	100,0
Coruña	8,7	37,0	4,3	10,9	39,1	100,0
Extremadura	12,7	33,8	8,5	12,7	32,4	100,0
Girona	17,9	43,6	7,7	2,6	28,2	100,0
Granada	20,0	49,5	12,6	7,4	10,5	100,0
Huelva	7,3	39,0	7,3	2,4	43,9	100,0
Jaén	7,5	37,5	10,0	5,0	40,0	100,0
Jaume I de Castellón	11,5	53,8	3,8	0,0	30,8	100,0
La Laguna (La)	16,4	30,9	10,9	9,1	32,7	100,0
La Rioja (La)	17,4	39,1	13,0	0,0	30,4	100,0
León	11,1	38,9	7,4	13,0	29,6	100,0
Lleida	17,5	35,0	5,0	10,0	32,5	100,0
Málaga	12,7	43,6	9,1	7,3	27,3	100,0
Miguel Hernández / Elche	6,5	22,6	19,4	16,1	35,5	100,0
Murcia	17,3	50,0	15,4	9,6	7,7	100,0
Oviedo	12,9	29,7	9,9	9,9	37,6	100,0
Pablo de Olavide	23,1	61,5	15,4	0,0	0,0	100,0
País Vasco	12,3	30,2	11,3	4,7	41,5	100,0
Palmas de Gran Canaria (Las)	12,3	29,8	1,8	7,0	49,1	100,0
Politécnica de Cartagena	0,0	9,5	0,0	0,0	90,5	100,0
Politécnica de Cataluña	0,0	0,0	7,4	0,0	92,6	100,0
Politécnica de Madrid	0,0	2,4	2,4	0,0	95,2	100,0
Politécnica de Valencia	1,8	10,7	7,1	0,0	80,4	100,0
Pompeu Fabra	20,0	55,0	5,0	0,0	20,0	100,0
Pública de Navarra	0,0	4,3	0,0	4,3	47,8	100,0
Rey Juan Carlos	0,0	61,3	3,2	12,9	22,6	100,0
Rovira i Virgili	17,6	43,1	3,9	9,8	25,5	100,0
Salamanca	26,6	30,4	11,4	7,6	24,1	100,0
Santiago de Compostela	25,0	35,0	11,7	8,3	20,0	100,0
Sevilla	20,0	30,8	10,8	9,2	29,2	100,0
Uned	22,9	40,0	11,4	0,0	25,7	100,0
Valencia Estudi General	18,0	44,3	16,4	11,5	9,8	100,0
Valladolid	12,9	44,1	8,6	5,4	29,0	100,0
Vigo	12,2	49,0	10,2	2,0	26,5	100,0
Zaragoza	8,7	26,2	7,8	4,9	52,4	100,0
Total	18,8	39,2	12,0	6,4	23,6	100,0

En relación al número de titulaciones que imparte los desequilibrios entre universidades son muy notables. Algunas universidades que imparte menos de cuarenta titulaciones (cual son los casos de las Universidades de Pablo de Olavide, 13 titulaciones; Pompeu Fabra, 20; Politécnica de Cartagena, 21; La Rioja, 23; Pública de Navarra, 23; Jaume I de Castellón, 26; Almería, 30; Burgos, 30; Miguel Hernández de Elche, 31; Rey Juan Carlos, 31; Cantabria, 33; UNED, 35; Córdoba, 37; Alcalá, 38; Baleares, 38; Girona, 39).

Por el contrario una decenas de ellas imparten más de 70 titulaciones, tales son los casos de la Universidad del País Vasco, 106; Zaragoza, 103; Oviedo, 101; Granada, 95; Valladolid, 93; Castilla La Mancha, 92; Salamanca, 79; Barcelona, 78; Complutense de Madrid, 74 y Extremadura, 71.

El Índice de especialización de Nelson nos permite presentar una tipología de universidades a partir del en base al número de titulaciones por rama que ofrece.

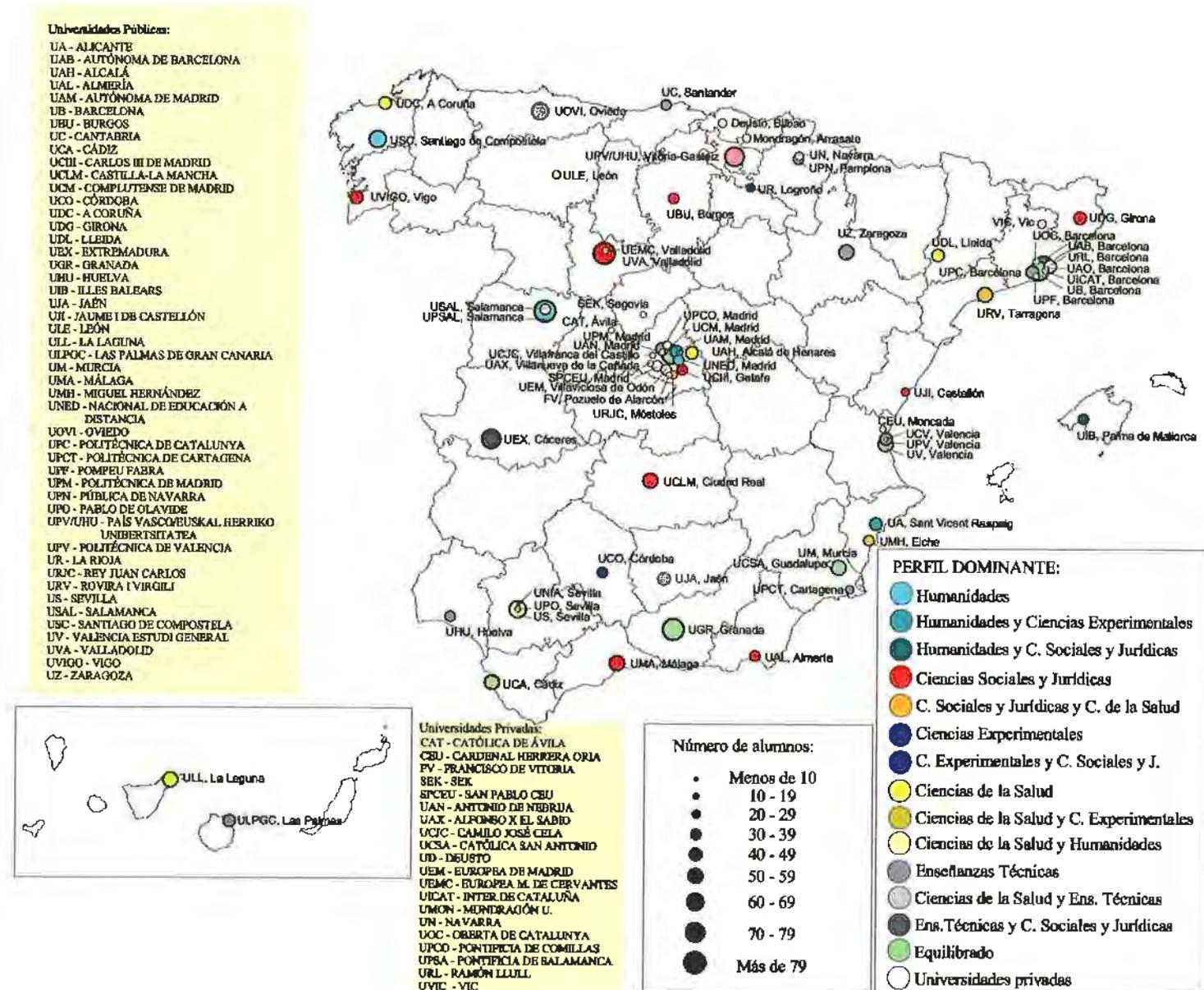


Figura 3. Tamaño y perfil de las universidades españolas según el número de titulaciones que ofrecen y la adscripción de éstas a ramas de enseñanza

Fuente: CRUE. *La Universidad española en cifras*, MEC. *Estudio de la oferta, de la demanda y la matrícula en las Universidades públicas y privadas en el curso 2006-2007*. Elaboración propia

El perfil que las universidades presentan según la oferta de titulaciones queda reflejada fielmente en la fig. 3 en la que se representa tanto los valores absolutos: número de titulaciones que imparte cada Universidad (tamaño del símbolo) como su perfil (gama cromática).

En relación al perfil de las Universidades, sin duda el carácter más histórico o la implantación más reciente de las Universidades determinan. En las universidades históricas (Santiago de Compostela, Salamanca, Sevilla, Complutense, Valencia) el peso de las titulaciones clásicas (Humanidades, Ciencias Experimentales...) es mayor y explica su definido perfil en relación a las mismas.

En el otro extremo las universidades más recientes ha buscado o se han orientado hacia perfiles más definidos, bien hacia las Ciencias Sociales y Jurídicas (Carlos III, Burgos, Jaume I, bien hacia las Enseñanzas técnicas, cual es el caso de la Universidad de Cantabria o, en mucha mayor medida, de la Politécnica de Cartagena.

Respecto a la duración y el carácter de los estudios universitarios las desigualdades entre universidades no son menos importantes: frente a universidades como Autónoma de Barcelona, Barcelona, Pompeu Fabra, Pablo de Olavide, Complutense de Madrid, Carlos III, Murcia, Zaragoza en las que las titulaciones de Ciclo Corto no llegan al 30% del total de las que imparte, en otras, la mayor parte de las de nueva creación provenientes de antiguos colegios universitarios o de campus periféricos de universidades tradicionales estas titulaciones alcanzan valores superiores al 50%, tales son los casos de las universidades de Jaume I de Castellón, Almería, Baleares, Vigo, A Coruña, Politécnica de Valencia, León, Oviedo, Cantabria, Lleida, la Rioja, Burgos, Valladolid, Cádiz, Politécnica de Catalunya, Las Palmas de Gran Canaria, Jaén, Castilla La Mancha, Extremadura y Pública de Navarra, llegando en el caso de las de la Politécnica de Cartagena, Huelva o politécnica de Madrid a al 70%.

Sin duda alguna, de cara a su inserción en el Espacio Europeo de Educación Superior los problemas que habrán de afrontar unas y otras universidades son muy distintos y habrán de hacer un esfuerzo mucho mayor el segundo grupo de universidades que el primero.

4. LA DEMANDA: EL PERFIL DE LAS UNIVERSIDADES SEGÚN EL NÚMERO DE ESTUDIANTES POR RAMAS DE ENSEÑANZA

La demanda de estudios universitarios en España ha experimentado un crecimiento constante. En la tabla adjunta se presentan los datos desde 1980, su análisis nos permite constatar como en las últimas dos décadas el número de universitarios en España se ha duplicado, pasando de los casi 750.000 estudiantes en el curso 1983-84 hasta los más de 1.400.000 en el curso 2006-2007, si bien desde el curso 1998-99, que fue en el que conoció el mayor volumen este no ha dejado de descender, por estrictas razones demográficas, experimentando una en los últimos ocho cursos académicos unos 160.000 alumnos, a un ritmo de en torno a -1,5% por año cada año, valores que contrastan con los crecimientos medios anuales superiores al 5% anual que experimentó la demanda hasta 1998.

Por ramas de enseñanza se constata:

- un crecimiento hasta 1998 seguido de una caída hasta la actualidad en la rama de ciencias sociales y jurídicas, cuyo peso relativo ha fluctuado entre el 44 y 58 % del total de demanda.
- un crecimiento constante de las enseñanzas técnicas hasta 2003, año en el que con 410.000 universitarios conoció el valor más alto. Su importancia en términos relativos no ha dejado de crecer en el contexto de las distintas ramas y actualmente corresponde a la misma uno de cada cuatro estudiantes, mientras que en 1983 lo era uno de cada seis.
- Una retracción constante de las Humanidades, más perceptible en términos relativos que absolutos. Si en 1984 estudiaban Humanidades uno de cada cinco estudiantes actualmente lo hace uno de cada diez.
- Las Ciencias de la Salud presentan, en términos absolutos, una trayectoria de crecimiento constante a lo largo de casi todo el periodo o analizado, ganando en términos relativos, la importancia que perdió a principios del periodo.
- Las ciencias experimentales muestran una tendencia al crecimiento hasta 1996 y desde hace una década una caída sostenida y constante.

Actualmente, por universidades, la distribución de alumnos por ramas de enseñanza se refleja en las tablas 5 y 6. Su detalle estadístico y su plasmación cartográfica nos eximen de comentarios prolijos.

El perfil de las universidades desde el punto de vista de la oferta y de la demanda permite definir tipologías no siempre sencillas de interpretar, en las que el factor histórico siempre es importante

Tabla 3. Evolución del número de estudiantes en las universidades españolas por ramas de enseñanza.
Valores absolutos

	Humanidades	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias Experimentales	Ciencias de la Salud	Enseñanzas Técnicas	Total
1983-1984	135.231	325.787	61.827	104.545	116.042	743.432
1986-1987	158.710	421.648	69.754	103.019	148.304	901.435
1989-1990	140.531	565.963	79.770	105.025	201.040	1.092.329
1992-1993	137.921	681.673	97.972	107.803	265.152	1.290.521
1995-1996	142.708	799.002	125.994	108.564	332.574	1.508.842
1998-1999	161.188	802.077	134.734	113.529	371.267	1.582.795
2000-2001	155.768	765.620	127.094	116.465	390.804	1.555.751
2001-2002	148.838	749.317	119.527	115.692	392.235	1.525.609
2002-2003	139.443	724.138	113.578	116.002	410.533	1.503.694
2003-2004	140.976	725.872	108.781	115.532	394.832	1.485.993
2004-2005	134.103	720.072	105.859	116.842	386.021	1.462.897
2005-2006	132.563	711.788	101.252	118.166	380.042	1.443.811
2006-2007	129.892	709.747	97.391	118.584	367.782	1.423.396

Tabla 4. Evolución del número de estudiantes en las universidades españolas por ramas de enseñanza.
Valores relativos

	Humanidades	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias Experimentales	Ciencias de la Salud	Enseñanzas Técnicas	Total
1983-1984	18,2	43,8	8,3	14,1	15,6	100
1986-1987	17,6	46,8	7,7	11,4	16,5	100
1989-1990	12,9	57,8	7,3	9,6	18,4	106
1992-1993	10,7	52,8	7,6	8,4	20,5	100
1995-1996	9,5	53	8,3	7,2	22	100
1998-1999	10,2	50,7	8,4	7,2	23,5	100
2000-2001	10	49,2	8,2	7,5	25,1	100
2001-2002	9,8	49,1	7,8	7,6	25,7	100
2002-2003	9,3	48,2	7,5	7,7	27,3	100
2003-2004	9,5	48,8	7,3	7,8	26,6	100
2004-2005	9,2	49,2	7,2	8	26,4	100
2005-2006	9,2	49,3	7	8,2	26,3	100

Tabla 5. Alumnos matriculados en primer curso (valores absolutos)

	Humanidades	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias Experimentales	Ciencias de la Salud	Enseñanzas Técnicas	Total
Alcalá	173	1.066	403	418	971	3.031
Alicante	557	2.813	421	257	985	5.033
Almería	68	1.470	63	143	283	2.027
Autónoma de Barcelona	1.237	3.487	889	997	686	7.296
Autónoma de Madrid	888	2.785	876	219	390	5.158
Baleares	297	1.864	252	219	432	3.064
Barcelona	2.333	6.977	1.135	1.096	272	11.813
Burgos	25	635	27	50	837	1.574
Cádiz	201	1.559	290	413	711	3.174
Cantabria	80	957	30	165	793	2.025
Carlos III	515	2.415	31	0	1.881	4.842
Castilla La Mancha	515	2.961	161	635	1.167	5.439
Complutense de Madrid	2.106	8.322	1.729	1.567	665	14.389
Córdoba	180	968	262	379	623	2.412
Coruña	91	1.629	155	285	1.471	3.631
Extremadura	327	2.474	402	666	1.463	5.332
Girona	184	1.169	246	84	596	2.279
Granada	1.497	5.488	1.106	996	1.524	10.611
Huelva	155	1.186	90	128	335	1.894
Jaén	148	1.355	128	216	626	2.473
Jaume I de Castellón	166	1.422	52	0	578	2.218
La Laguna (La)	512	2.570	262	489	987	4.820
León	110	823	271	328	444	1.976
Lleida	75	813	8	209	590	1.695
Malaga	611	3.453	328	404	1.526	6.322
Miguel Hernández de Elche	244	724	166	613	505	2.252
Murcia	486	3.082	409	625	507	5.109
Oviedo	305	2.335	604	314	1.828	5.386
Pablo de Olavide	275	1.072	125	61	0	1.533
País Vasco	766	4.505	761	738	2.876	9.646
Palmas de Gran Canaria (Las)	407	1.873	71	315	1.276	3.942
Politécnica de Cartagena		180			935	1.115
Politécnica de Cataluña			173		4.804	4.977
Politécnica de Madrid		177			5.144	5.321
Politecnica de Valencia	388	587	110		3.611	4.696
Pompeu Fabra	386	1.554	64		245	2.249
Pública de Navarra		920		107	615	1.642
Rcy Juan Carlos		3.072	155	418	635	4.280
Rioja (La)	480	860	77	0	275	1.692
Rovira i Virgili	184	1.550	81	361	645	2.821
Salamanca	968	2.572	580	572	900	5.592
Santiago De Compostela	489	2.473	501	847	428	4.738
Sevilla	1.059	4.370	550	1.017	2.964	9.960
Uned	10.556	29.488	2.922		8.475	51.441
Valencia Estudi General	1.345	5.189	905	1.051	320	8.810
Valladolid	375	2.839	235	396	1.734	5.579
Vigo	413	2.214	333	51	1.299	4.310
Zaragoza	369	2.521	434	611	1.168	5.103
Total	32.546	134.818	18.873	18.460	62.025	266.722

Fuente: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2006): La Universidad española en cifras. Madrid, CRUF / Observatorio Universitario

Tabla 6. Alumnos matriculados en primer curso (valores relativos)

	Humanidades	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias Experimentales	Ciencias de la Salud	Enseñanzas Técnicas	Total
Alcalá	5,71	35,17	13,30	13,79	32,04	100,00
Alicante	11,07	55,89	8,36	5,11	19,57	100,00
Almería	3,35	72,52	3,11	7,05	13,96	100,00
Autónoma de Barcelona	16,95	47,79	12,18	13,67	9,40	100,00
Autónoma de Madrid	17,22	53,99	16,98	4,25	7,56	100,00
Baleares	9,69	60,84	8,22	7,15	14,10	100,00
Barcelona	19,75	59,06	9,61	9,28	2,30	100,00
Burgos	1,59	40,34	1,72	3,18	53,18	100,00
Cádiz	6,33	49,12	9,14	13,01	22,40	100,00
Cantabria	3,95	47,26	1,48	8,15	39,16	100,00
Carlos III	10,64	49,88	0,64	0,00	38,85	100,00
Castilla La Mancha	9,47	54,44	2,96	11,67	21,46	100,00
Complutense de Madrid	14,64	57,84	12,02	10,89	4,62	100,00
Córdoba	7,46	40,13	10,86	15,71	25,83	100,00
Coruña	2,51	44,86	4,27	7,85	40,51	100,00
Extremadura	6,13	46,40	7,54	12,49	27,44	100,00
Girona	8,07	51,29	10,79	3,69	26,15	100,00
Granada	14,11	51,72	10,42	9,39	14,36	100,00
Huelva	8,18	62,62	4,75	6,76	17,69	100,00
Jaén	5,98	54,79	5,18	8,73	25,31	100,00
Jaume I de Castellón	7,48	64,11	2,34	0,00	26,06	100,00
La Laguna (La)	10,62	53,32	5,44	10,15	20,48	100,00
León	5,57	41,65	13,71	16,60	22,47	100,00
Lleida	4,42	47,96	0,47	12,33	34,81	100,00
Málaga	9,66	54,62	5,19	6,39	24,14	100,00
Miguel Hernández de Elche	10,83	32,15	7,37	27,22	22,42	100,00
Murcia	9,51	60,32	8,01	12,23	9,92	100,00
Oviedo	5,66	43,35	11,21	5,83	33,94	100,00
Pablo de Olavide	17,94	69,93	8,15	3,98	0,00	100,00
País Vasco	7,94	46,70	7,89	7,65	29,82	100,00
Palmas de Gran Canaria (Las)	10,32	47,51	1,80	7,99	32,37	100,00
Politécnica de Cartagena		16,14		0,00	83,86	100,00
Politécnica de Cataluña		0,00	3,48	0,00	96,52	100,00
Politécnica de Madrid		3,33		0,00	96,67	100,00
Politécnica de Valencia	8,26	12,50	2,34	0,00	76,90	100,00
Pompeu Fabra	17,16	69,10	2,85	0,00	10,89	100,00
Pública de Navarra		56,03	0,00	6,52	37,45	100,00
Rey Juan Carlos		71,78	3,62	9,77	14,84	100,00
Rioja (La)	28,37	50,83	4,55	0,00	16,25	100,00
Rovira i Virgili	6,52	54,95	2,87	12,80	22,86	100,00
Salamanca	17,31	45,99	10,37	10,23	16,09	100,00
Santiago De Compostela	10,32	52,20	10,57	17,88	9,03	100,00
Sevilla	10,63	43,88	5,52	10,21	29,76	100,00
Uned	20,52	57,32	5,68	0,00	16,48	100,00
Valencia Estudi General	15,27	58,90	10,27	11,93	3,63	100,00
Valladolid	6,72	50,89	4,21	7,10	31,08	100,00
Vigo	9,58	51,37	7,73	1,18	30,14	100,00
Zaragoza	7,23	49,40	8,50	11,97	22,89	100,00
Total	12,20	50,55	7,08	6,92	23,25	100,00

Fuente: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2006); La Universidad española en cifras. Madrid, CRUE / Observatorio Universitario

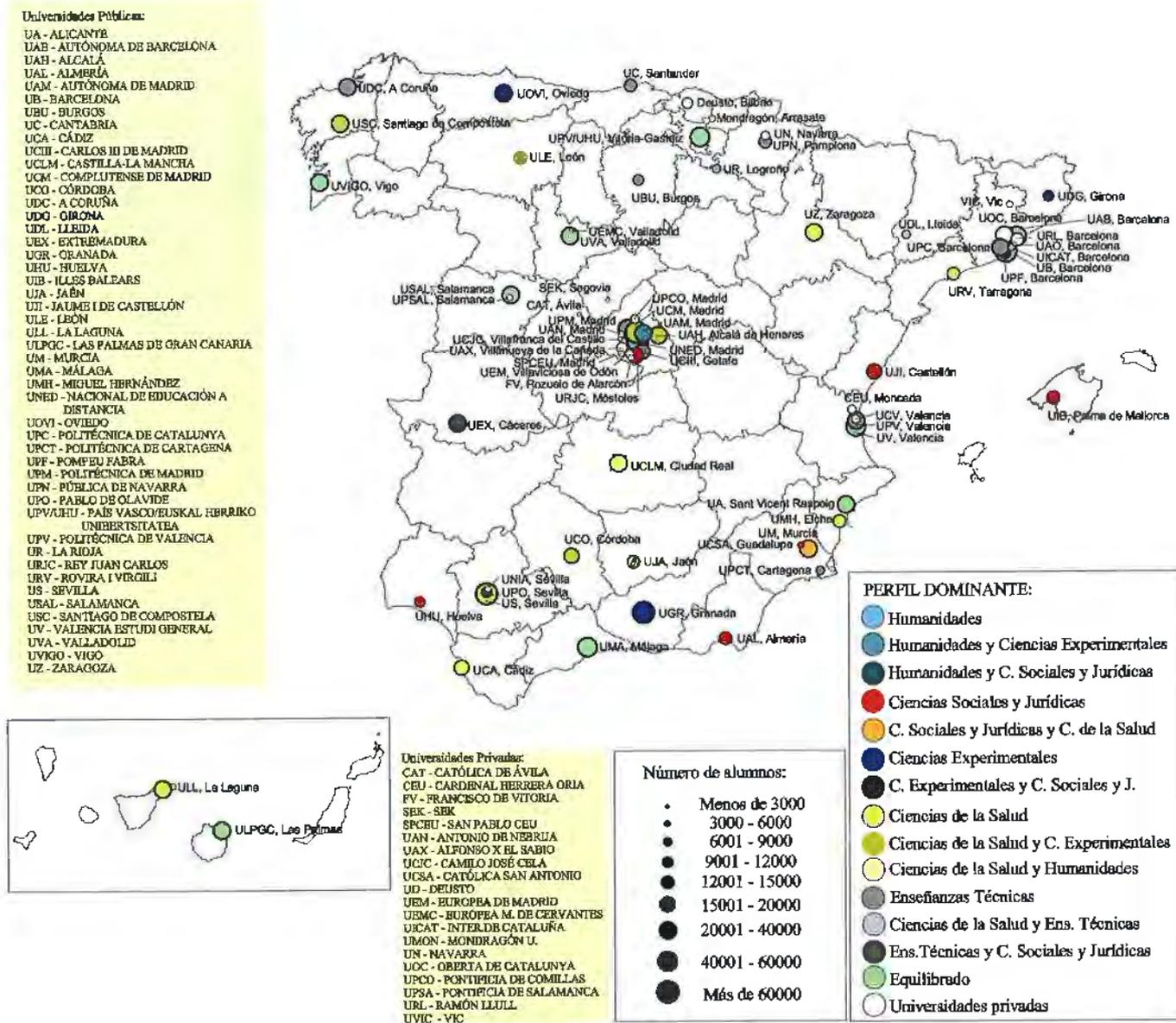


Figura 4. Perfil de las universidades según alumnos matriculados por rama de enseñanza

Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria. Secretaría General. Elaboración propia

Por ramas de enseñanza el comportamiento tampoco es homogéneo: mientras que en las Ciencias de la Salud supera ampliamente la demanda a la oferta, en las Ciencias Sociales y Jurídicas la demanda está en el 90% de la oferta, en las Técnicas en el 81%, en Ciencias Experimentales alcanza el 70% y en las Humanidades se sitúa en el 62%, con desequilibrios muy marcados por titulaciones. En las figuras 5, 6, 7, 8 y 9 adjuntas se representan gráficamente los desajustes entre demanda y oferta en las diferentes titulaciones universitarias. En el eje de las abscisas (x) se representa el

desajustes en el número de plazas ofertadas y demandadas, en el eje de las ordenadas (y) el número de universidades que lo imparten, el símbolo es proporcional al desajuste en términos absolutos.

Su análisis nos permite constatar:

- a) el fuerte desajuste a favor de la oferta en ciencias experimentales, excepción hecha de Farmacia, Nutrición y Biotecnología, que tienen además la característica, además, de impartirse en pocas universidades

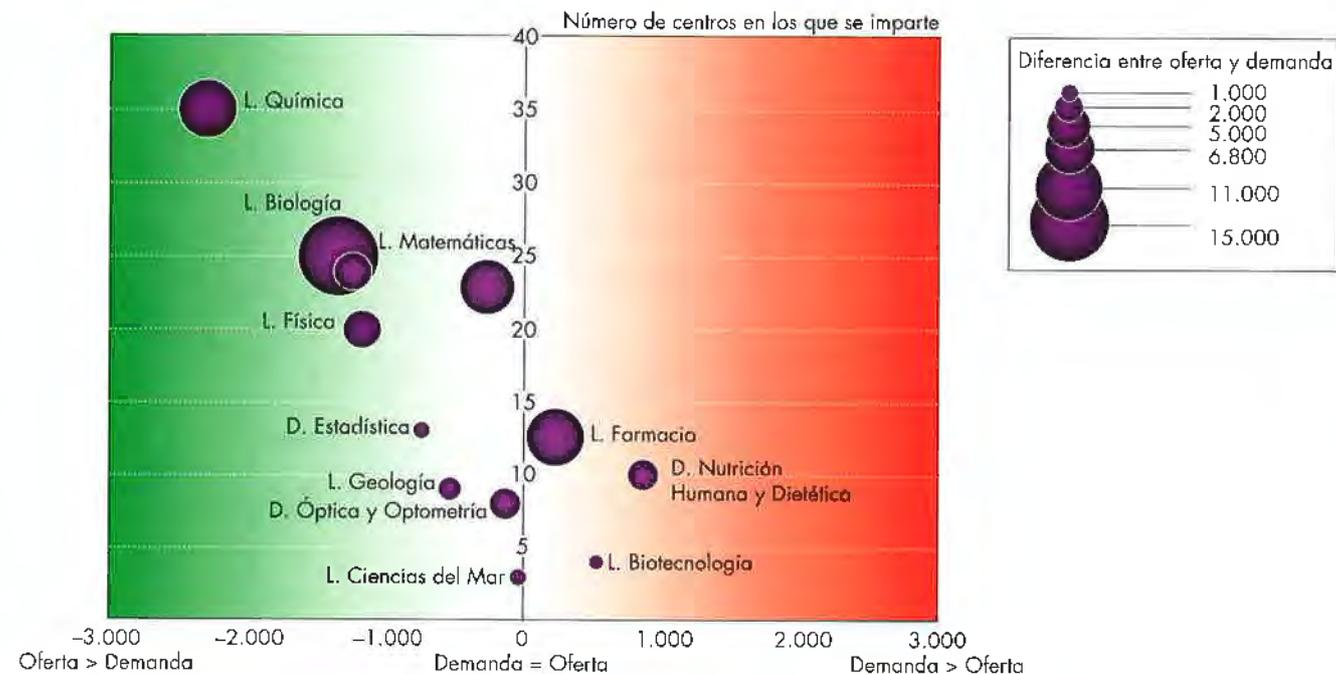


Figura 5. Desajuste oferta y demanda en las titulaciones de ciencias experimentales

- b) el también fuerte desajuste en las titulaciones de Humanidades, excepción hecha de sus orientaciones más técnicas: Traducción e interpretación y Bellas Artes. Las titulaciones de Filología, de Historia, de Geografía —esta titulación menor medida que la Historia, dado su más marcado perfil profesionalizador— presentan un marcado desequilibrio a favor de la oferta, incluidas las Filologías menos demandadas y con menor presencia en el mapa español, cual son la Filología Árabe, Alemana, Catalana, Portuguesa, Gallega o Hebrea.
- c) El desequilibrio, en este caso, a favor de la demanda, en todas y cada una de las situaciones relacionadas con las Ciencias de la Salud, en mayor medida en Enfermería, pese a impartir en casi cien centros, pero también en Medicina, en menor grado en Fisioterapia, y ya más próximas al equilibrio en Veterinaria u Odontología. Terapia Ocupacional, Logopedia o Podología, impartidas en pocas universidades, se encuentran en una posición muy próxima al equilibrio perfecto oferta-demanda.
- d) Las titulaciones ligadas a las Ciencias Sociales y Jurídicas presentan una estructura menos definida que los grupos de titulaciones anteriores, apareciendo más equilibrados en cuanto al número de titulaciones que presentan más oferta que demanda o a la inversa: más demandada que oferta. Cabe destacar el hecho de la fuerte demanda —mayor que la oferta— de titulaciones como Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Física, o

- Maestro de educación espacial, que son relativamente nuevas y que presentan una amplia demanda profesional, en tanto que otras titulaciones más tradicionales tales como Ciencias Empresariales, Administración y Dirección de Empresas, Derecho, Relaciones Laborales o Economía, comparte varias características: la primera que la oferta supera con mucha diferencia a la demanda; la segunda característica es que se imparte en un alto número de centros y / o universidades.
- e) Las titulaciones ligadas a las Enseñanzas Técnicas presentan una gran dispersión, tanto por el extenso catálogo que ofrecen como por su localización «geométrica» en las coordenadas oferta-demanda. Un hecho es destacable: la caída de la demanda en titulaciones hasta hace pocos años muy demandadas y que explicaron la ampliación de la oferta y el alto número de universidades que la ofrecen, cual es el caso de la Informática de Gestión, de la Ingeniería Informática, o incluso la Ingeniería de Telecomunicaciones. En el polo opuesto a la Informática de Gestión, impartida en un gran número de Universidades y centros, se encuentra la Titulación de Arquitecto impartida en pocas universidades y la de Arquitecto Técnico que comparte esta misma característica.

El resto de las titulaciones presentan un peso menor, tanto por el número de universidades que las imparte como por el

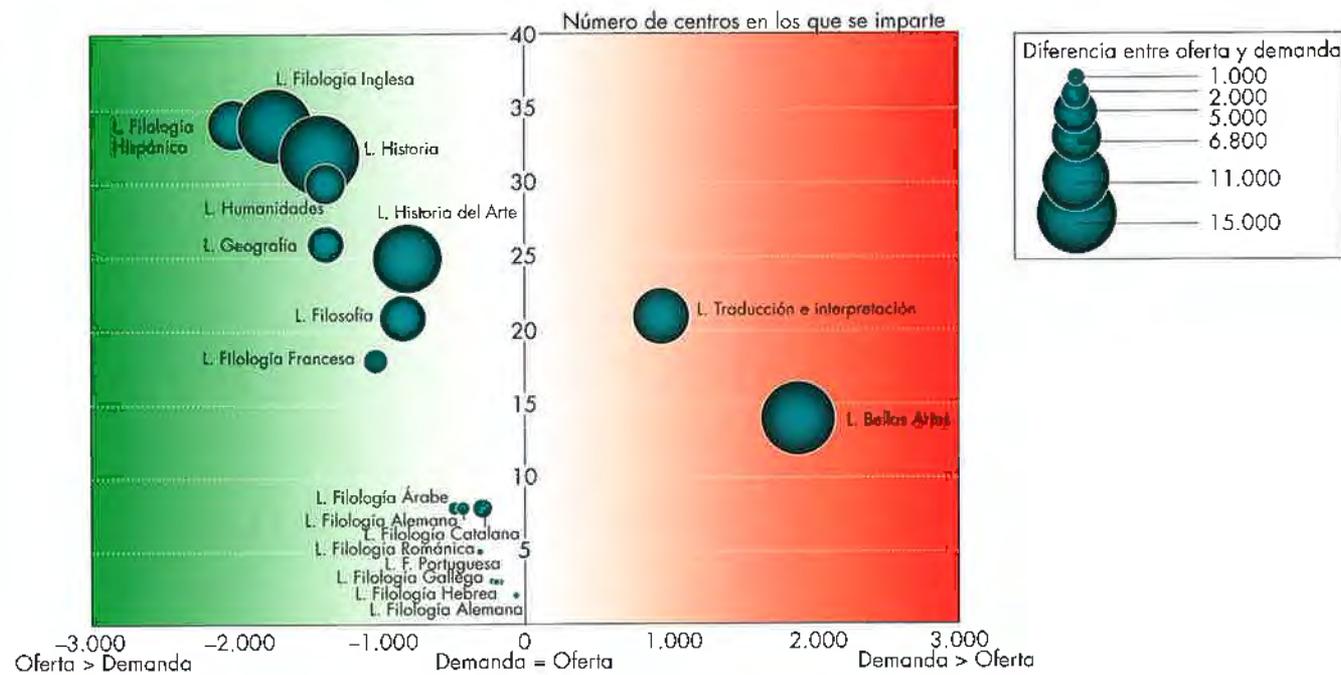


Figura 6. Desajuste oferta y demanda en las titulaciones de Humanidades

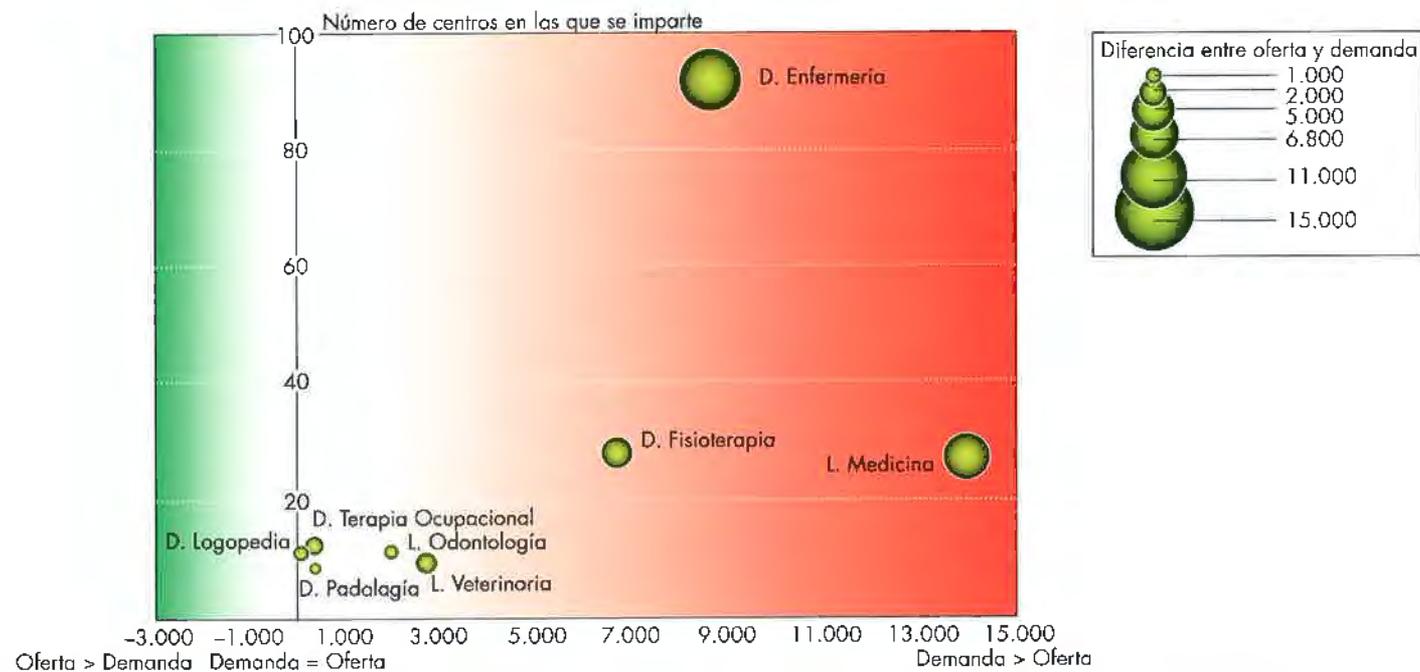


Figura 7. Desajuste oferta y demanda en las titulaciones de ciencias de la Salud

de alumnos que las cursos. Cabe destacar la menor demanda, pese a la oferta, de ingenias técnicas ligadas tanto a la Informática, como al sector primario: Ingeniero Técnico de Minas, Ingeniero Agrónomo, Ingeniero Técnico Agrícola, Ingeniero

Técnico Forestal,... entre otras. La Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos, o la Ingeniería Aeronáutica pese a presentar más demanda que oferta, se aproximan al equilibrio entre ambas dimensiones.

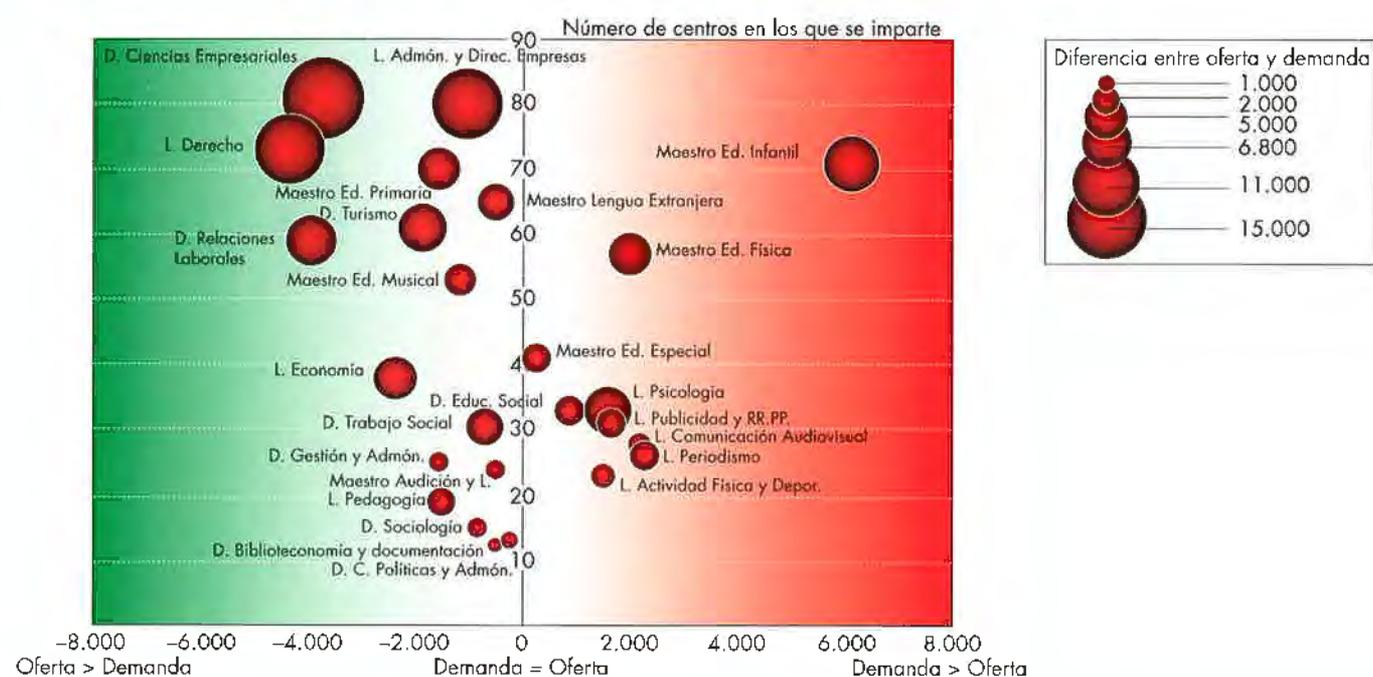


Figura 8. Desajuste oferta y demanda en las titulaciones de ciencias sociales y jurídicas

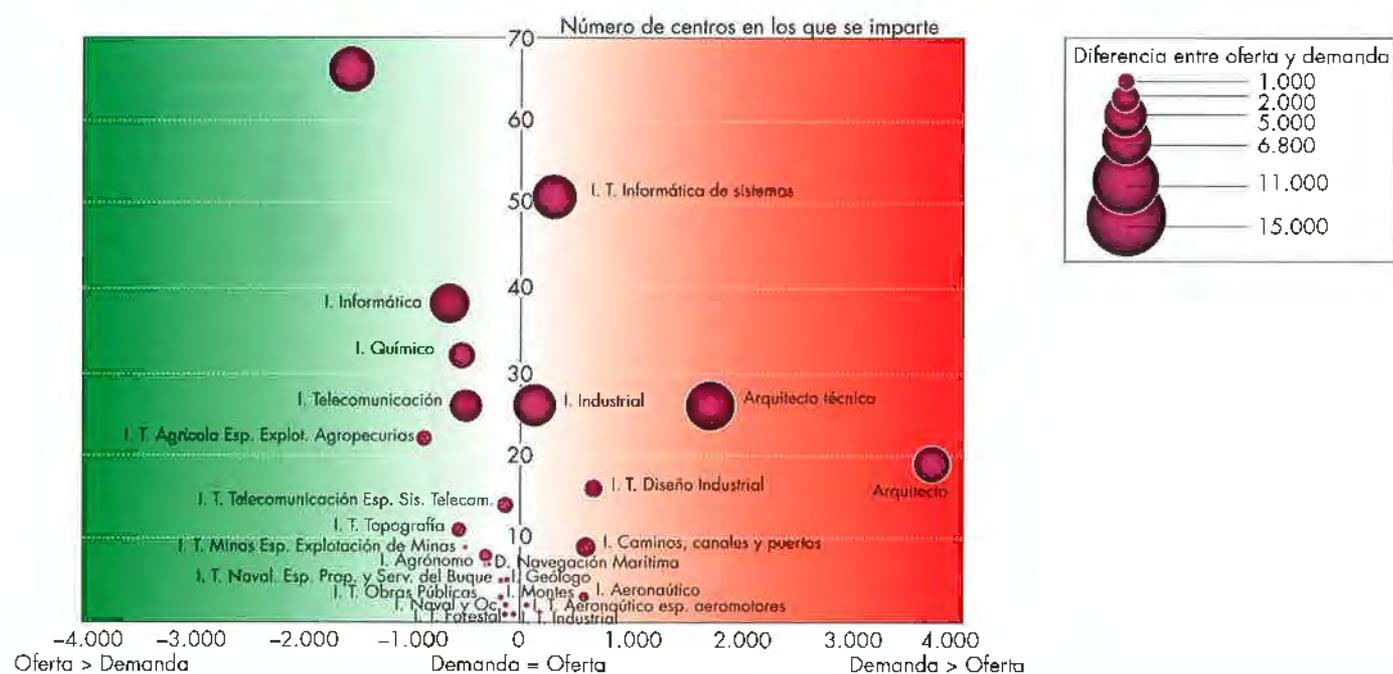


Figura 9. Desajuste oferta y demanda en las titulaciones relacionadas con las Enseñanzas Técnicas

Los mapas que a continuación se ofrecen permiten aproximarse desde una perspectiva territorial a los desajustes entre la oferta y la matrícula, aspecto este importante dado que nos permite conocer los «excedentes» o «potencialidades» —en

términos de porcentaje— de las universidades en relación a las diferentes ramas de enseñanza.

Una rama de enseñanza presentar un marcado desequilibrio a escala general y diferencias notables a escala de universidad.

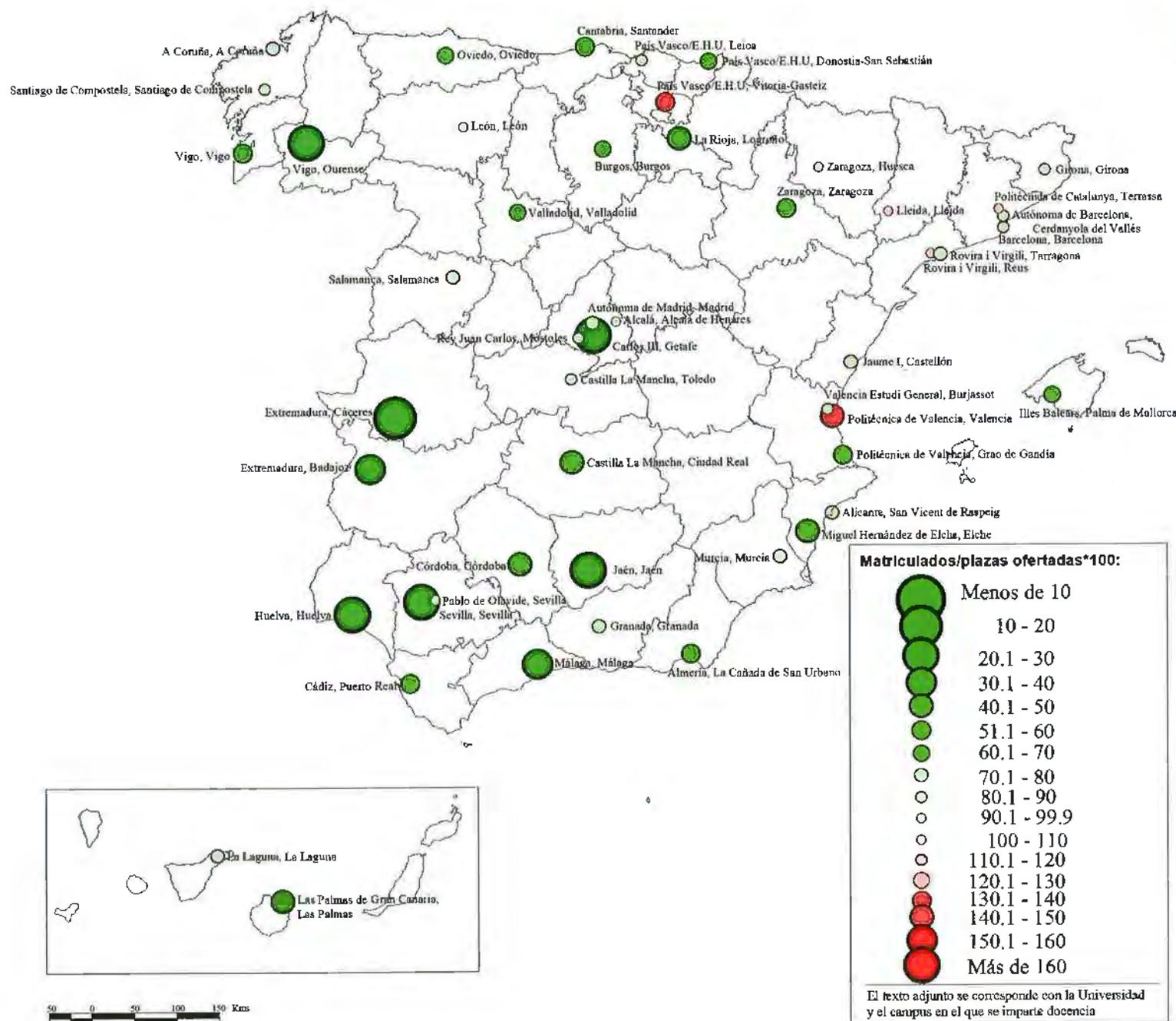


Figura 10. Desajuste entre matrícula y oferta en ciencias experimentales escala de campus

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia 2007. Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria. *Estudio de la oferta, de la demanda y de la matrícula en las universidades públicas.* Curso 2005-2006. Elaboración propia

Las Ciencias Experimentales presentan un marcado desequilibrio entre oferta y matrícula en todas las universidades del país, excepción hecha de las universidades del País Vasco y de la Politécnica de Valencia, en tanto que en las Universidades

de Vigo, Extremadura o la mayor parte de las andaluzas o Las Palmas de Gran Canaria el Desajustes es muy alto a favor de la oferta.

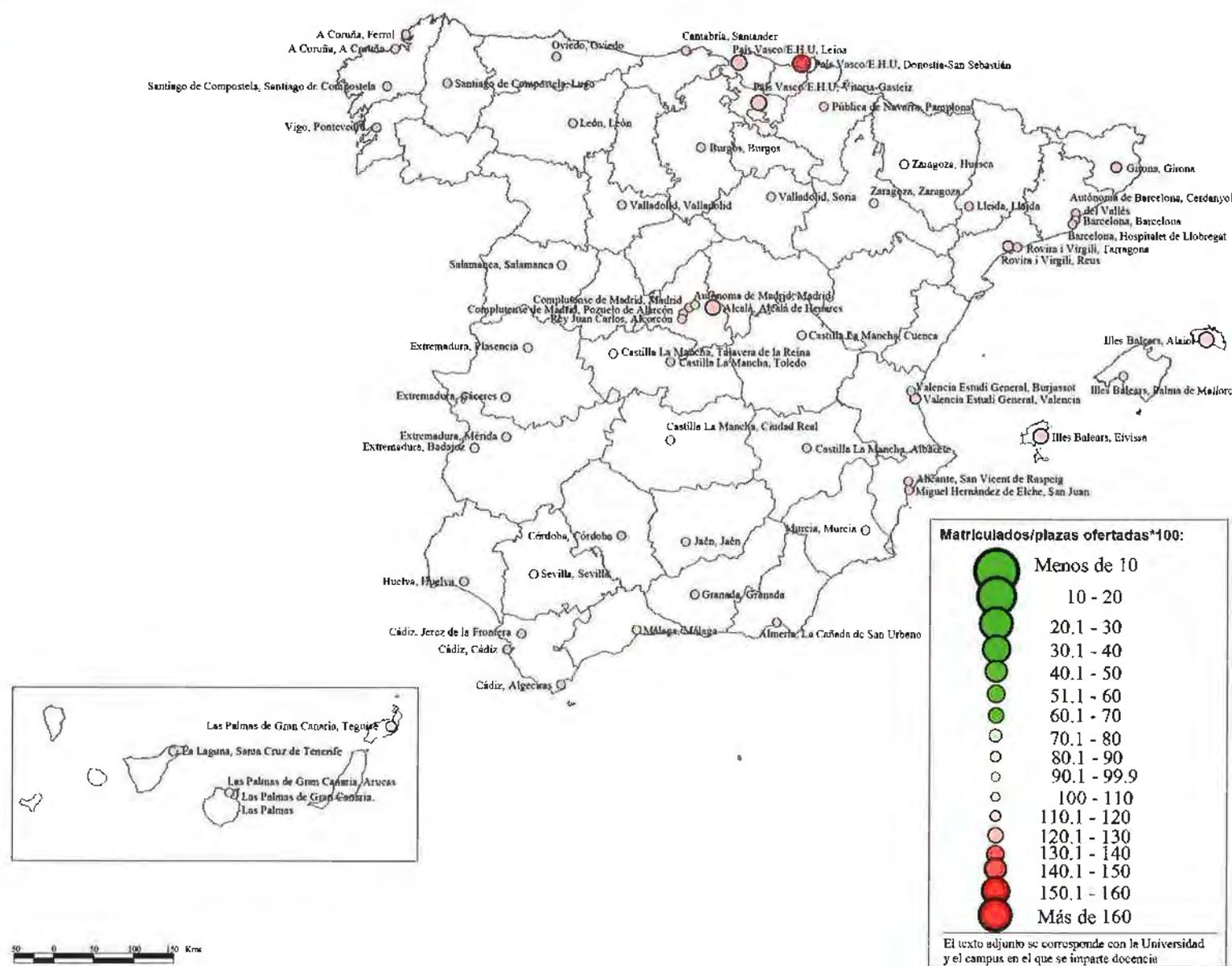


Figura 11. Desajuste entre matrícula y oferta en ciencias de la salud escala de campus

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia 2007. Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria. *Estudio de la oferta, de la demanda y de la matrícula en las universidades públicas.* Curso 2005-2006. Elaboración propia

Las ciencias de salud presentan un ajuste perfecto entre oferta y matrícula, incluso en una buena parte de las universidades madrileñas, en los campus vascos o en una buena parte de las universidades catalanas o en baleres, supera el 100%.

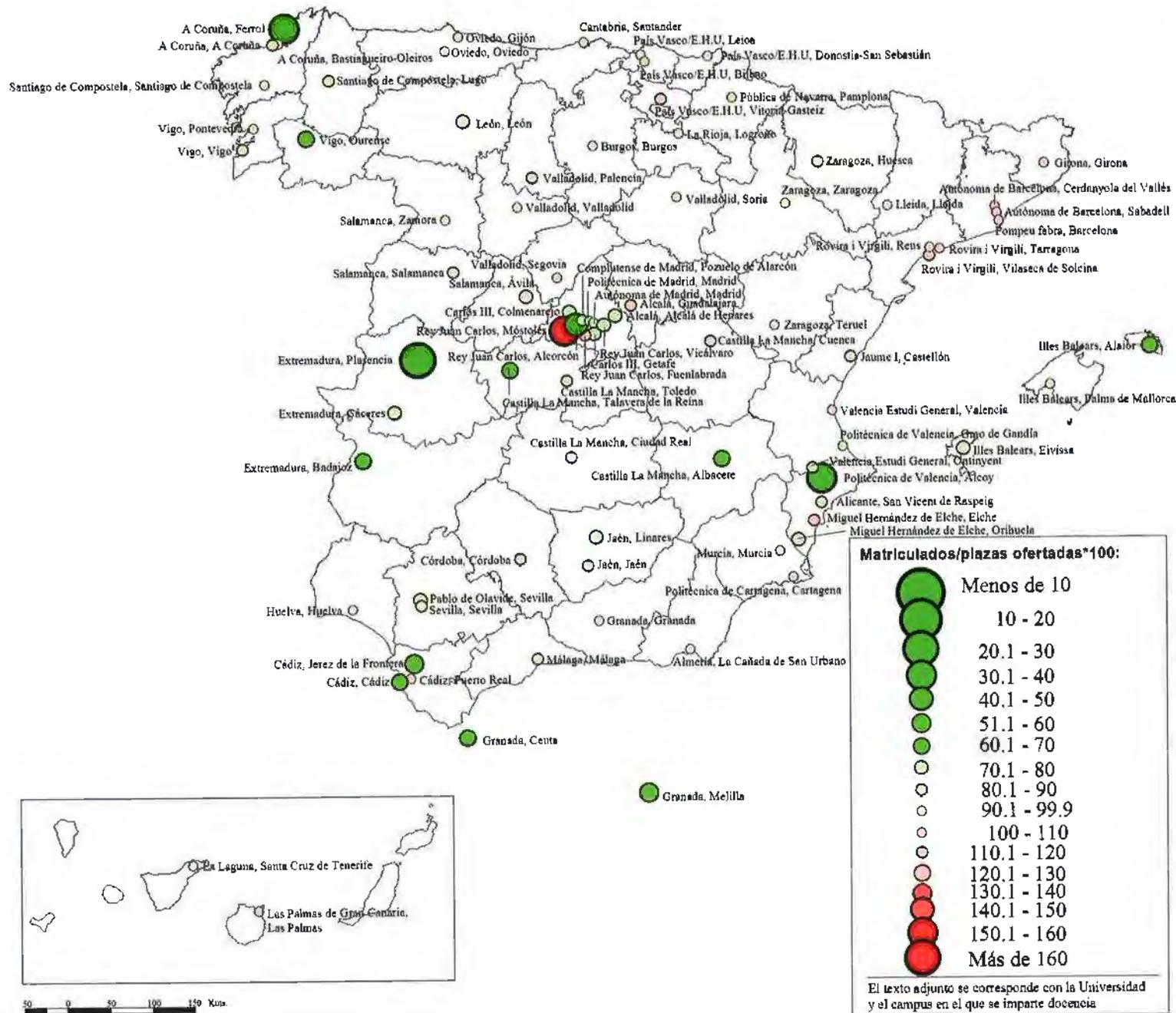


Figura 12. Desajuste entre matrícula y oferta en ciencias sociales y jurídicas escala de campus

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia 2007. Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria. *Estudio de la oferta, de la demanda y de la matrícula en las universidades públicas.* Curso 2005-2006. Elaboración propia

Las titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas, al contrario que las Ciencias de la salud, se encuentra sobredimensionadas en su oferta en los campus de las Universidades de Extremadura, A Coruña o Valencia. En las universidades del cuadrante

noroccidental aparecen bastante equilibrada en incluso en la mayor parte de las Universidades catalanas, sobrepasa ligeramente el cien por cien.

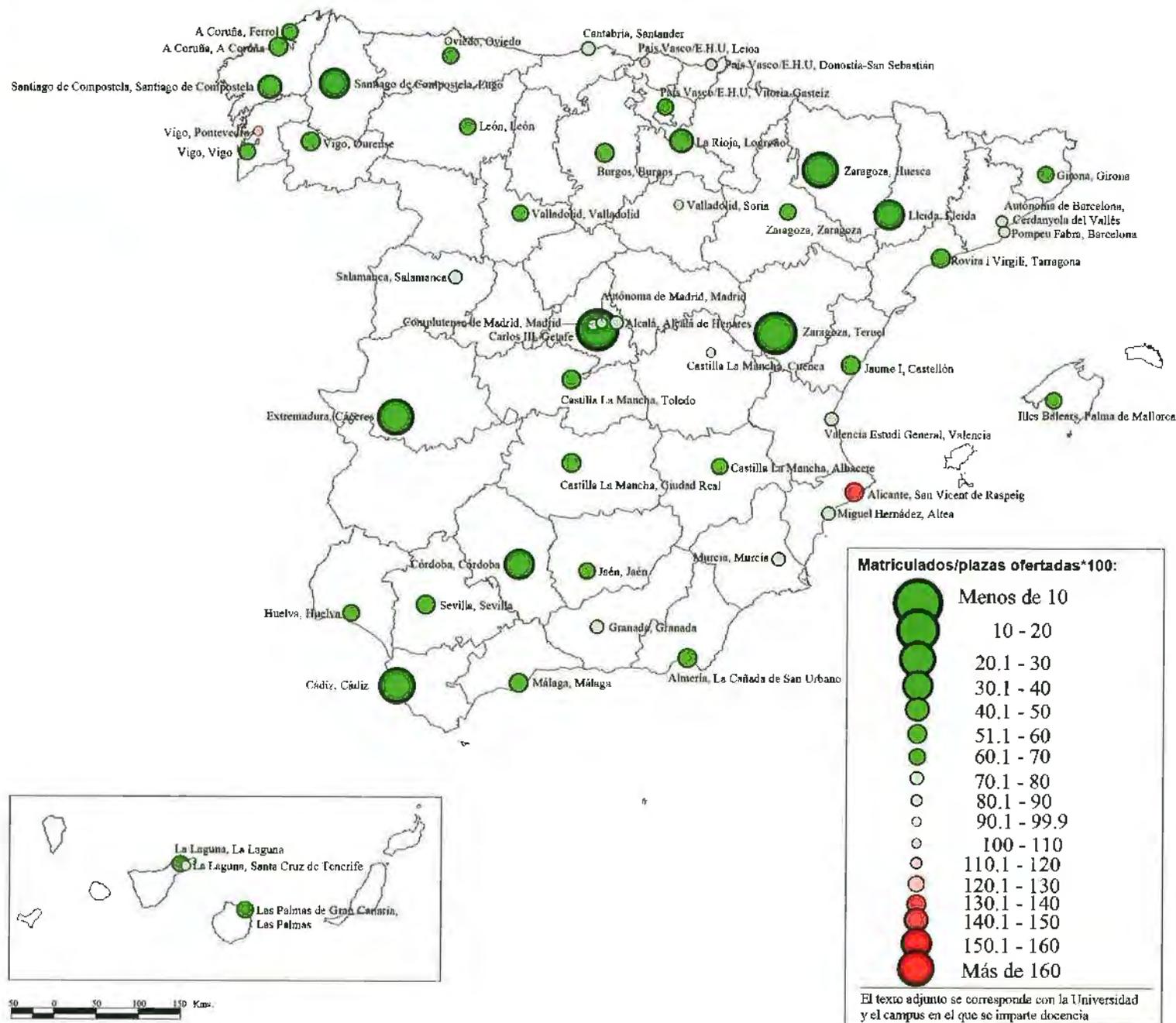


Figura 13. Desajuste entre matrícula y oferta en humanidades escala de campus

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia 2007. Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria. *Estudio de la oferta, de la demanda y de la matrícula en las universidades públicas*. Curso 2005-2006. Elaboración propia

Las Humanidades presentan un fortísimo desajuste entre oferta-matrícula en todos los campus españoles, excepción hecha de la Universidad de Alicante, mayor en términos proporcionales en los campus de menor entidad (Huesca y Teruel de la Universidad de Zaragoza, Lugo de la de Santiago de Composte-

la, Cáceres de la de Extremadura) aunque el desajuste también aparece en Universidades tanto históricas como de mas reciente creación, si bien el mapa aparece sesgado hacia las universidades de la mitad occidental del país, que corresponden con las menos dinámicas, tanto en términos demográficos como económicos.

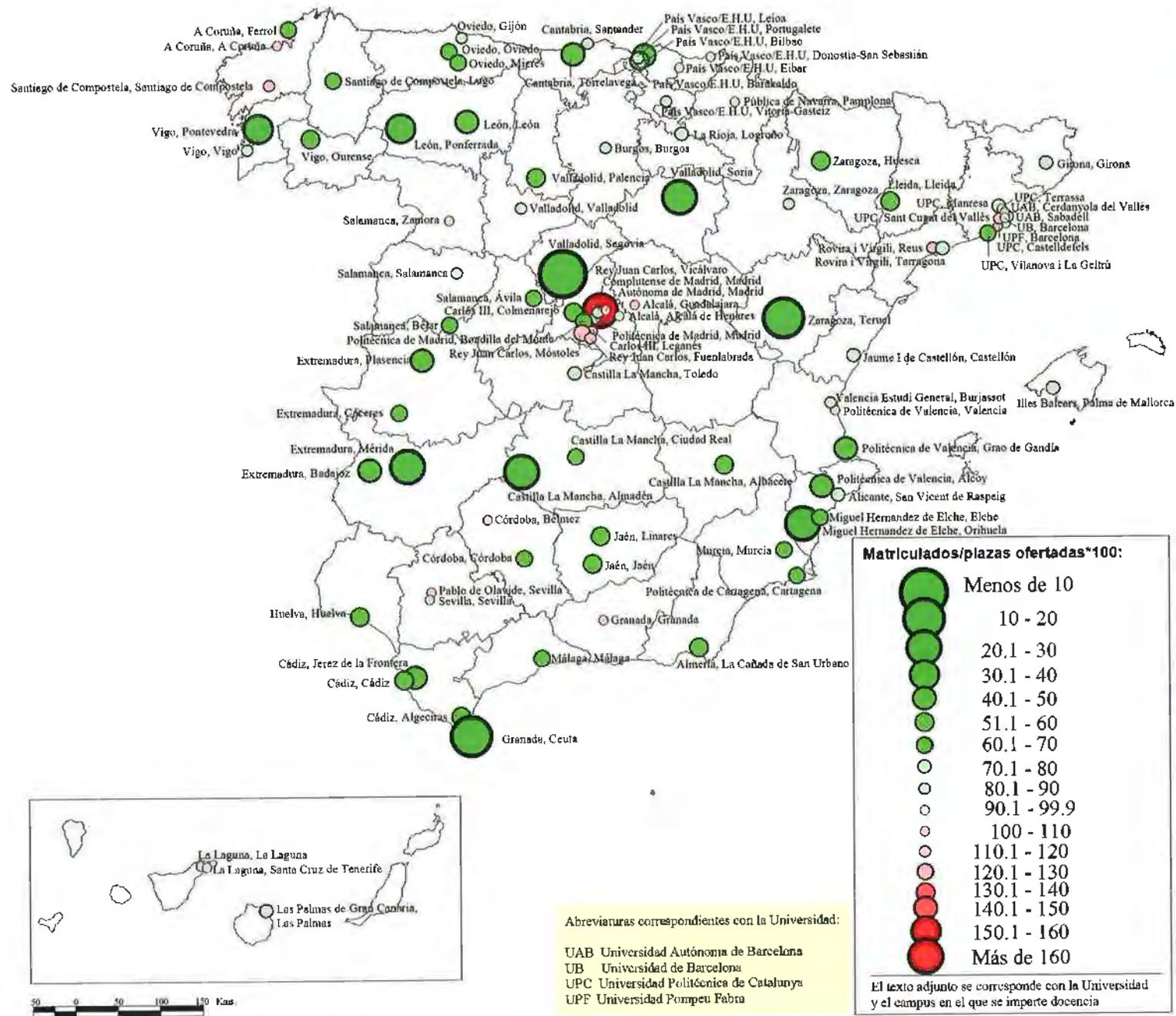


Figura 14. Desajuste entre matrícula y oferta en enseñanzas técnicas escala de campus

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia 2007. Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria. *Estudio de la oferta, de la demanda y de la matrícula en las universidades públicas.* Curso 2005-2006. Elaboración propia

Las titulaciones ligadas a las Enseñanzas técnicas se presentan, con la única excepción de las Universidad Politécnica de Madrid, fuertemente sobredimensionadas en la casi totalidad

de campus del país, sin embargo en los campus de las Universidades del norte de España y en la mayor parte de las andaluzas el desequilibrio es sensiblemente menor.

Las universidades españolas han de ser conjugadas en plural y en presente, como única forma de planificar el futuro

5. CONCLUSIÓN

En nuestros centros de enseñanza superior, excluyendo los títulos propios de cada universidad, se imparte un total de 156 titulaciones reconocidas oficialmente en todo el territorio nacional, considerando tanto las de ciclo corto como las de ciclo largo.

Pues bien aunque todas las universidades son iguales en cuanto a competencias y autonomía, creemos haber demostrado fehacientemente a lo largo de este capítulo que, en cuanto a su tamaño, estructuras, perfiles..., presentan sus notable diferencias.

Unos pocos datos generales probarán, de forma concluyente, esta afirmación. En España frente a universidades grandes o muy grandes (UNED, 133.591 alumnos; Complutense, 86.646; Barcelona, 56.017) aparecen universidades pequeñas o muy pequeñas, con menos de 10.000 o incluso de 1.000 estudiantes: entre las públicas, Politécnica de Cartagena, 6.197 alumnos; La Rioja, 6.825; Pablo de Olavide, 7.596; Pública de Navarra, 7.861; entre las privadas, Europea Miguel de Cervantes, 666 alumnos; Católica de Ávila, 724; Francisco de Vitoria, 739, Camilo José Cela, 740...): la desproporción entre la más grande y la más pequeña, pues, es de 400 a 1.

Frente a universidades que imparten más de un centenar de titulaciones (las grandes señaladas, excepción hecha de la

UNED) aparecen otras que no llegan a la docena. Frente a universidades con capacidad de atraer por miles alumnos de tercer ciclo procedente del resto del mundo (de nuevo las grandes) están aquellas que no ofrecen, ni siquiera, doctorado, cual es el caso de la mayoría de las privadas.

Frente a Universidades —además de las Politécnicas— que presentan un perfil científico-tecnológico muy definido (las Politécnicas, por razones obvias, y alguna otra como por ejemplo la de Cantabria) coexisten con aquellas en las que predominan las titulaciones ligadas a las ciencias humanísticas, sociales y jurídicas (Pablo de Olavide, Complutense, Pompeu Fabra, Autónoma de Madrid, Murcia o Granada, entre las públicas, o Deusto entre las privadas).

Frente a universidades en las que predominan las titulaciones de ciclo corto (Politécnica de Cartagena, Jaén, Vic, Huelva, Cádiz, Burgos o Extremadura) aparecen otras en las que lo hacen las carreras de ciclo largo (cual es el caso de la mayor parte de las privadas y entre las públicas Barcelona, Murcia, Complutense, Santiago de Compostela, Granada, Alicante o las dos Autónomas).

Las universidades españolas han de ser conjugadas en plural y en presente, como única forma de anteponerse a un futuro que tras su incorporación en 2010 al Espacio Superior Europeo va a ser muy distinto al actual.

PARTE II.

Los recursos: los desequilibrios interuniversitarios

El análisis de los recursos universitarios se aborda en el presente apartado de forma conjunta (véase figura 1): profesorado —o personal docente e investigador—, personal de administración y servicios, infraestructuras, bibliotecas y financiación, se completa con un conjunto de indicadores de síntesis.

La disponibilidad de recursos se aborda desde una doble perspectiva: *valores absolutos* —de gran importancia en la gestión universitaria— y *valores relativos*, más importantes desde la perspectiva del análisis de los desequilibrios interuniversitarios y espaciales.

6. EL PROFESORADO

La información estadística disponible en relación al profesorado universitario —procedente de la Secretaría General del Consejo de Coordinación universitaria, en un informe publicado en mayo de 2004— permite analizar las diferencias existentes entre el profesorado de unas universidades y otras, tanto por el cuerpo al que pertenecen, como por el área de conocimiento, género y edad.

Atendiendo al *cuerpo docente*, la situación varía de unas universidades a otras de forma importante. Sirva de ejemplo entre los profesores funcionarios el porcentaje de catedráticos de universidad que supera el 20% en algunas universidades (tales son los casos de la Pablo de Olavide, Pompeu Fabra, Carlos III, Cantabria, Autónoma de Madrid, Autónoma de Barcelona, Santiago de Compostela...) mientras que en otras no alcanza el 12% (como las universidades de Burgos, Huelva, Jaén, La Rioja, Politécnica de Cartagena, Vigo, Zaragoza, Las Palmas de Gran Canaria).

Desde el punto de vista de su *estructura por edades* el profesorado presenta un perfil muy dispar; en algunas universidades su estructura demográfica envejecida o muy envejecida plantea ya dificultades para asegurar el necesario reemplazo generacional, tales son los casos de la Complutense de Madrid, la de Barcelona, la UNED, la Autónoma de Madrid, la Autónoma de Barcelona, la Politécnica de Madrid, la de La Laguna, la de Salamanca u otras más recientes como la de Córdoba o la de Cantabria. En estas últimas está afectando muy negativamente el «efecto generación», esto es la fecha en la que se crearon: principios de los años 70, a partir de un profesorado entonces joven —en torno a la treintena— y actualmente próximo a los sesenta años. En cambio, otras universidades, casi todas coincidentes con las que definimos como «de reequilibrio intra-metropolitano» o «de reequilibrio intra-regional» exhiben estructuras rejuvenecidas, como la universidad Rey Juan Carlos I, la de Girona, la Carlos III o la Pablo de Olavide.

6.1. Estructura del personal docente investigador funcionario clasificado por universidad y ramas de enseñanza

Tabla 7. Número de profesores en las Universidades españolas distribuidos por ramas de enseñanza. Valores absolutos y valores relativos

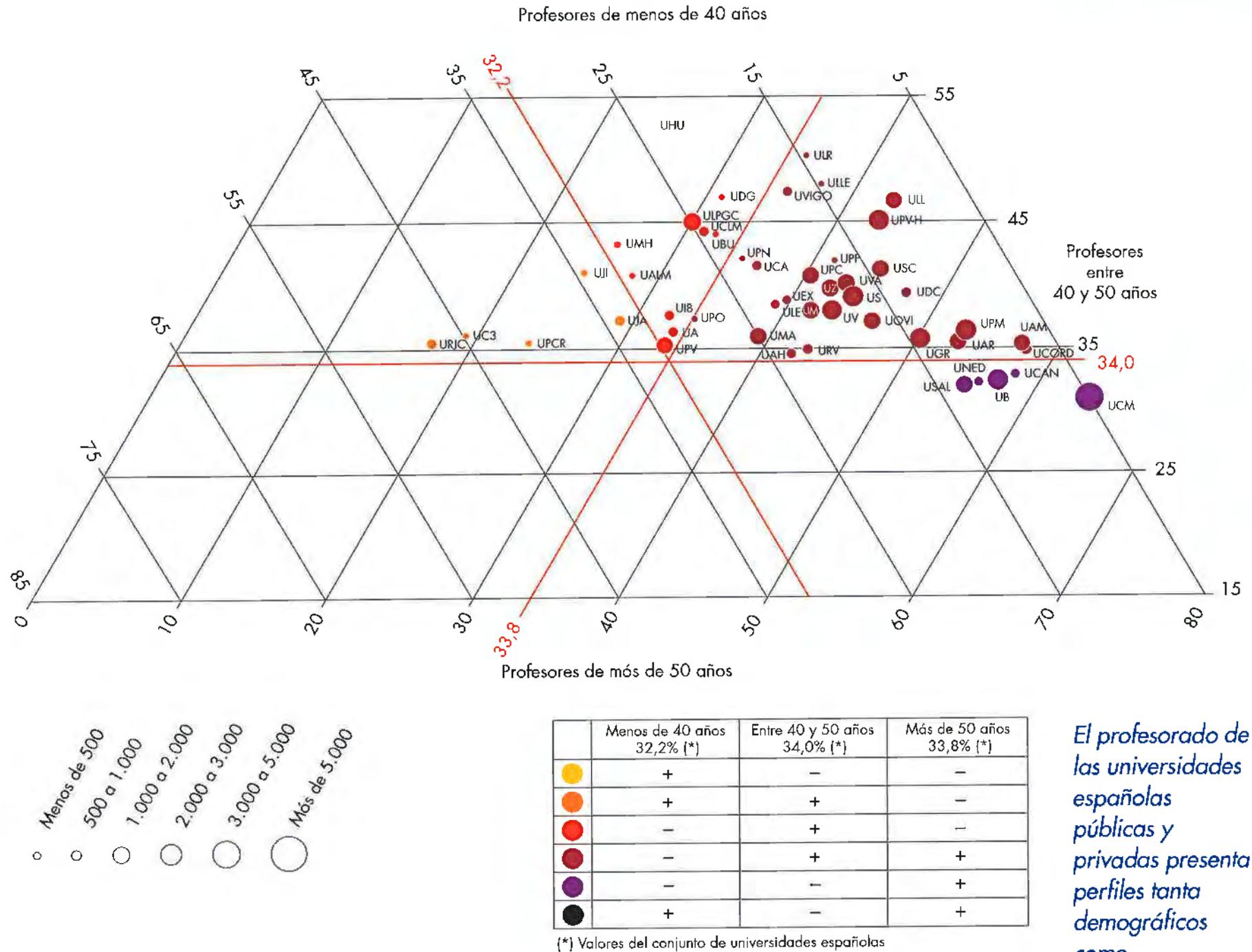
UNIVERSIDAD	Número de profesores (Valores absolutos)						Número de profesores (Valores Relativos)					
	Humanidades	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias Experimentales	Ciencias de la Salud	Enseñanzas Técnicas	Total	Humanidades	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias Experimentales	Ciencias de la Salud	Enseñanzas Técnicas	Total
Alcalá	104	153	219	153	167	796	13,1	19,2	27,5	19,2	21,0	100,00
Alicante	216	303	221	40	188	968	22,3	31,3	22,8	4,1	19,4	100,00
Almería	81	180	147	17	93	518	15,6	34,7	28,4	3,3	18,0	100,00
Autónoma de Barcelona	273	444	282	356	77	1432	19,1	31,0	19,7	24,9	5,4	100,00
Autónoma de Madrid	252	432	412	140	29	1265	19,9	34,2	32,6	11,1	2,3	100,00
Baleares	120	192	112	31	73	528	22,7	36,4	21,2	5,9	13,8	100,00
Barcelona	542	1002	551	493	76	2664	20,3	37,6	20,7	18,5	2,9	100,00
Burgos	52	122	96	0	109	379	13,7	32,2	25,3	0,0	28,8	100,00

UNIVERSIDAD	Número de profesores (Valores absolutos)						Número de profesores (Valores Relativos)					
	Humanidades	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias Experimentales	Ciencias de la Salud	Enseñanzas Técnicas	Total	Humanidades	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias Experimentales	Ciencias de la Salud	Enseñanzas Técnicas	Total
Cádiz	153	229	234	118	188	922	16,6	24,8	25,4	12,8	20,4	100,00
Cantabria	84	111	147	76	212	630	13,3	17,6	23,3	12,1	33,7	100,00
Carlos III	59	161	14		181	415	14,2	38,8	3,4	0,0	43,6	100,00
Castilla La Mancha	161	298	179	37	293	968	16,6	30,8	18,5	3,8	30,3	100,00
Complutense de Madrid	642	1215	950	461	186	3454	18,6	35,2	27,5	13,3	5,4	100,00
Córdoba	117	124	276	132	153	802	14,6	15,5	34,4	16,5	19,1	100,00
Coruña	85	311	145	69	270	880	9,7	35,3	16,5	7,8	30,7	100,00
Extremadura	137	261	257	129	196	980	14,0	26,6	26,2	13,2	20,0	100,00
Girona	98	148	87	13	102	448	21,9	33,0	19,1	2,9	22,8	100,00
Granada	415	653	646	283	217	2214	18,7	29,5	29,2	12,8	9,8	100,00
Huelva	82	159	90	24	81	436	18,8	36,5	20,6	5,5	18,6	100,00
Jaén	79	138	153	18	172	560	14,1	24,6	27,3	3,2	30,7	100,00
Jaume I de Castellón	64	188	83		98	433	14,8	43,4	19,2	0,0	22,6	100,00
Laguna (La)	247	374	382	182	94	1279	19,3	29,2	29,9	14,2	7,3	100,00
León	111	163	162	108	84	628	17,7	26,0	25,8	17,2	13,4	100,00
Lleida	124	58	85	74	68	409	30,3	14,2	20,8	18,1	16,6	100,00
Málaga	217	445	262	125	300	1349	16,1	33,0	19,1	9,3	22,2	100,00
Miguel Hernández de Elche	10	55	140	62	60	327	3,1	16,8	42,8	19,0	18,3	100,00
Murcia	212	422	289	238	78	1239	17,1	34,1	23,3	19,2	6,3	100,00
Oviedo	226	418	430	105	288	1467	15,4	28,5	29,3	7,2	19,6	100,00
Pablo de Olavide	27	73	25	1	1	127	21,3	57,5	19,7	0,8	0,8	100,00
País Vasco	321	784	295	123	1084	2613	12,3	30,0	11,4	4,8	41,5	100,00
Palmas de Gran Canaria (Las)	115	234	182	109	270	910	12,6	25,7	20,0	12,0	29,7	100,00
Politécnica de Cartagena	0	37			258	295	0,0	12,5	0,0	0,0	87,5	100,00
Politécnica de Cataluña	15	51	363	10	1016	1455	1,0	3,5	24,9	0,7	69,8	100,00
Politécnica de Madrid	76	65	435	21	1589	2186	3,5	3,0	19,9	1,0	72,7	100,00
Politécnica de Valencia	100	219	382	16	990	1707	5,9	12,8	22,4	0,9	58,0	100,00
Pompeu Fabra	43	201	33	0	12	289	14,9	69,6	11,4	0,0	4,2	100,00
Pública de Navarra	11	137	98	20	93	359	3,1	38,2	27,3	5,6	25,9	100,00
Rey Juan Carlos	46	272	60	30		408	11,3	66,7	14,7	7,4	0,0	100,00
Rioja (La)	56	81	65	0	62	264	21,2	30,7	24,6	0,0	23,5	100,00
Rovira i Virgili	100	136	68	78	123	505	19,8	26,9	13,5	15,4	24,4	100,00
Salamanca	306	371	275	164	192	1308	23,4	28,4	21,0	12,5	14,7	100,00
Santiago de Compostela	320	304	488	245	103	1460	21,9	20,8	33,4	16,8	7,1	100,00
Sevilla	428	686	630	211	444	2399	17,8	28,6	26,3	8,8	18,5	100,00
Uned	201	437	99	0	97	834	24,1	52,4	11,9	0,0	11,6	100,00
Valencia Estudi General	349	966	573	293	76	2257	15,5	42,8	25,4	13,0	3,4	100,00
Valladolid	252	407	296	157	329	1441	17,5	28,2	20,5	10,9	22,8	100,00
Vigo	141	266	195	0	301	903	15,6	29,5	21,6	0,0	33,3	100,00
Zaragoza	302	467	421	241	284	1715	17,6	27,2	24,5	14,1	16,6	100,00
Total	8172	14953	12034	5203	11457	51825	15,8	28,9	23,2	10,0	22,1	100,00

Fuente: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2006): *La Universidad española en cifras*. Madrid, CRUE / Observatorio Universitario

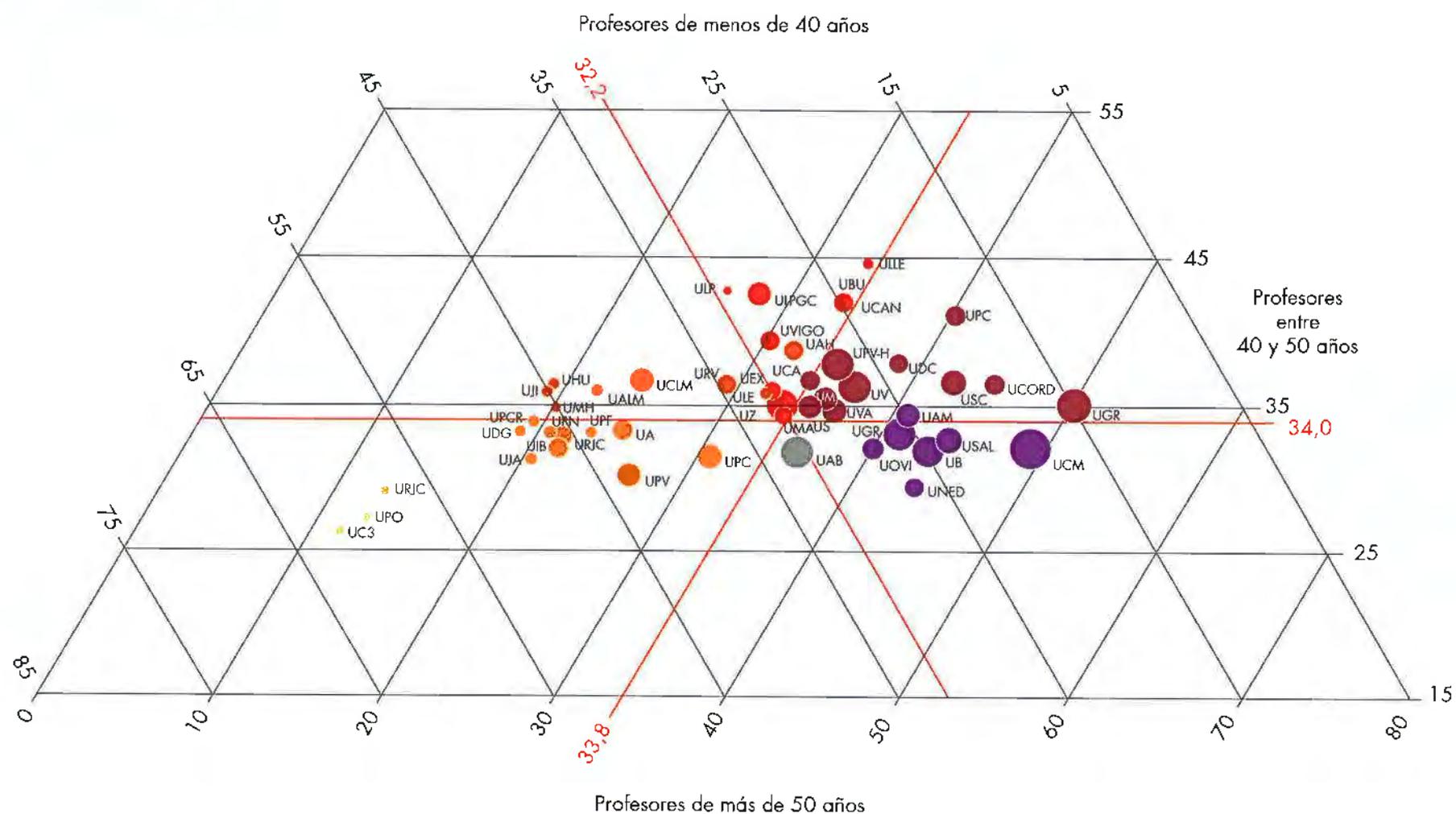
Tabla 8. La tipología de universidades a partir del índice de Nelson en base al personal docente e investigador de cada rama de enseñanza es el siguiente:

Universidad	HUM	SyJ	EXP	SAL	TEC	PERFIL DE LA UNIVERSIDAD SEGÚN PDI
Salamanca	1,22	-0,04	-0,29	0,37	-0,40	Humanidades
Girona	0,97	0,32	-0,50	-1,03	0,04	Humanidades
Alicante	1,04	0,18	-0,05	-0,85	-0,14	Humanidades
La Rioja	0,87	0,14	0,19	-1,45	0,07	Humanidades
Pública de Navarra	-2,04	0,71	0,55	-0,64	0,21	Humanidades y C. Experimentales
Lleida	2,32	-1,12	-0,32	1,17	-0,30	Humanidades y Ciencias de la Salud
Baleares	1,11	0,57	-0,27	-0,60	-0,45	Humanidades y C. Sociales y Jurídicas
Huelva	0,48	1,58	-0,34	-0,65	-0,19	Ciencias Sociales y Jurídicas
Pompeu Fabra	-0,15	3,10	-1,57	-1,45	-0,97	Ciencias Sociales y Jurídicas
Jaume I de Castellón	-0,16	1,11	-0,54	-1,45	0,03	Ciencias Sociales y Jurídicas
Valencia Estudi General	-0,05	1,06	0,29	0,43	-1,01	Ciencias Sociales y Jurídicas
Rey Juan Carlos	-0,72	2,88	-1,13	-0,38	-1,20	Ciencias Sociales y Jurídicas
Pablo de Olavide	0,87	2,18	-0,47	-1,33	-1,15	Ciencias Sociales y Jur. y Humanidades
UNED	1,33	1,78	-1,51	-1,45	-0,57	Ciencias Sociales y Jur. y Humanidades
Almería	-0,03	0,45	0,69	-0,97	-0,22	Ciencias Experimentales
Granada	0,47	0,05	0,80	0,40	-0,67	Ciencias Experimentales
Jaén	-0,27	-0,32	0,55	-0,98	0,47	Ciencias Experimentales
Oviedo	-0,06	-0,03	0,82	-0,41	-0,13	Ciencias Experimentales
Autónoma de Madrid	0,66	0,40	1,25	0,15	-1,07	Ciencias Experimentales y Humanidades
Córdoba	-0,19	-1,03	1,58	0,93	-0,16	Ciencias Experimentales y C. de la Salud
Miguel Hernández de Elche	-2,04	-0,92	2,67	1,29	-0,20	Ciencias Experimentales y C. de la Salud
Santiago de Compostela	0,98	-0,62	1,37	0,98	-0,81	Ciencias Experimentales y C. de la Salud
Zaragoza	0,29	-0,13	0,18	0,59	-0,30	Ciencias de la Salud
León	0,30	-0,22	0,35	1,04	-0,47	Ciencias de la Salud
Murcia	0,21	0,39	0,02	1,33	-0,86	Ciencias de la Salud
Alcalá	-0,44	-0,74	0,58	1,33	-0,06	C. de la salud y ciencias Experimentales
Autónoma de Barcelona	0,52	0,16	-0,47	2,15	-0,90	C. de la Salud y Humanidades
Rovira I Virgili	0,64	-0,15	-1,30	0,79	0,12	C. de la Salud y Humanidades
Cantabria	-0,39	-0,86	0,02	0,30	0,63	Enseñanza Técnicas
Politécnica de Cataluña	-2,36	-1,94	0,23	-1,35	2,58	Enseñanza Técnicas
Politécnica de Valencia	-1,59	-1,23	-0,11	-1,31	1,94	Enseñanza Técnicas
Vigo	-0,03	0,04	-0,21	-1,45	0,61	Enseñanza Técnicas
Politécnica De Madrid	-1,97	-1,98	-0,44	-1,31	2,74	Enseñanza Técnicas
Politécnica De Cartagena	-2,53	-1,25	-3,10	-1,45	3,54	Enseñanza Técnicas
País Vasco	-0,56	0,08	-1,58	-0,75	1,05	Enseñanza Técnicas
Carlos III	-0,25	0,76	-2,65	-1,45	1,16	E. Técnicas y CC. Sociales y Jurídicas
Cádiz	0,13	-0,31	0,29	0,40	-0,09	Equilibrio entre rama de enseñanza
Málaga	0,05	0,31	-0,50	-0,11	0,01	Equilibrio entre rama de enseñanza
Sevilla	0,33	-0,02	0,41	-0,17	-0,19	Equilibrio entre rama de enseñanza
La Laguna	0,56	0,03	0,89	0,61	-0,80	Equilibrio entre rama de enseñanza
Las Palmas de Gran Canaria	-0,51	-0,24	-0,43	0,29	0,41	Equilibrio entre rama de enseñanza
Castilla La Mancha	0,13	0,14	-0,63	-0,89	0,44	Equilibrio entre rama de enseñanza
Burgos	-0,33	0,25	0,28	-1,45	0,36	Equilibrio entre rama de enseñanza
Valladolid	0,27	-0,05	-0,35	0,13	0,04	Equilibrio entre rama de enseñanza
Barcelona	0,73	0,67	-0,34	1,23	-1,04	Equilibrio entre rama de enseñanza
Extremadura	-0,29	-0,17	0,40	0,46	-0,11	Equilibrio entre rama de enseñanza
Coruña	-0,98	0,49	-0,90	-0,31	0,46	Equilibrio entre rama de enseñanza
Complutense de Madrid	0,45	0,48	0,57	0,48	-0,90	Equilibrio entre rama de enseñanza

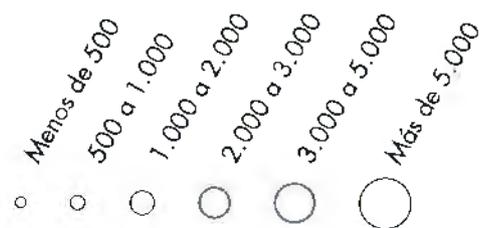


El profesorado de las universidades españolas públicas y privadas presenta perfiles tanto demográficos como académicos muy contrastados...

Figura 16. Estructura por edades del profesorado (funcionario) en las universidades públicas



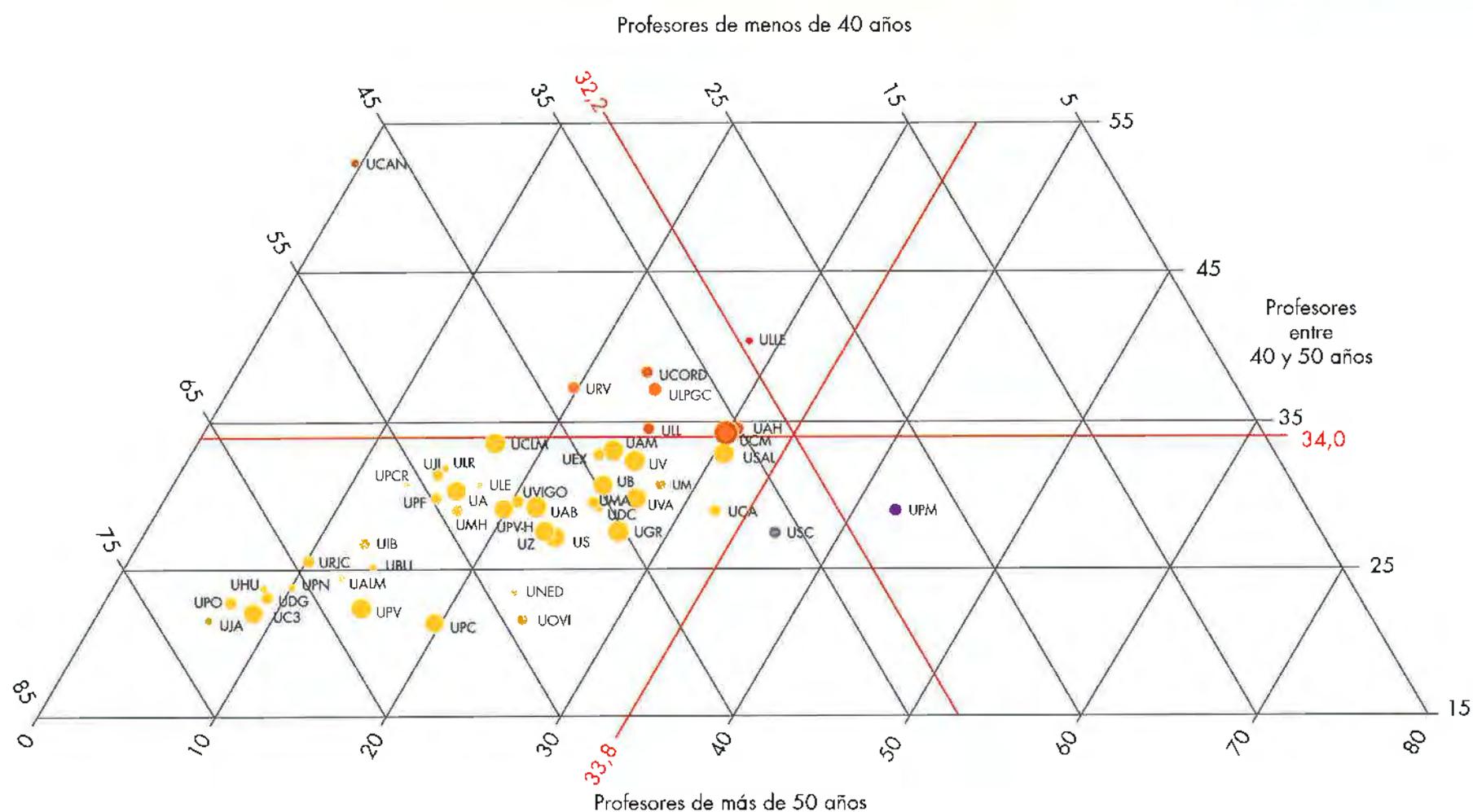
... dependiendo del carácter (funcionario, contratado, universidad pública, universidad privada) del mismo



	Menos de 40 años 32,2% (*)	Entre 40 y 50 años 34,0% (*)	Más de 50 años 33,8% (*)
● (Yellow)	+	-	-
● (Orange)	+	+	-
● (Red)	-	+	+
● (Dark Red)	-	+	+
● (Purple)	+	-	+
● (Grey)	+	-	+

(*) Valores del conjunto de universidades españolas

Figura 17. Estructura por edades del profesorado (funcionario y contratado) en las universidades públicas



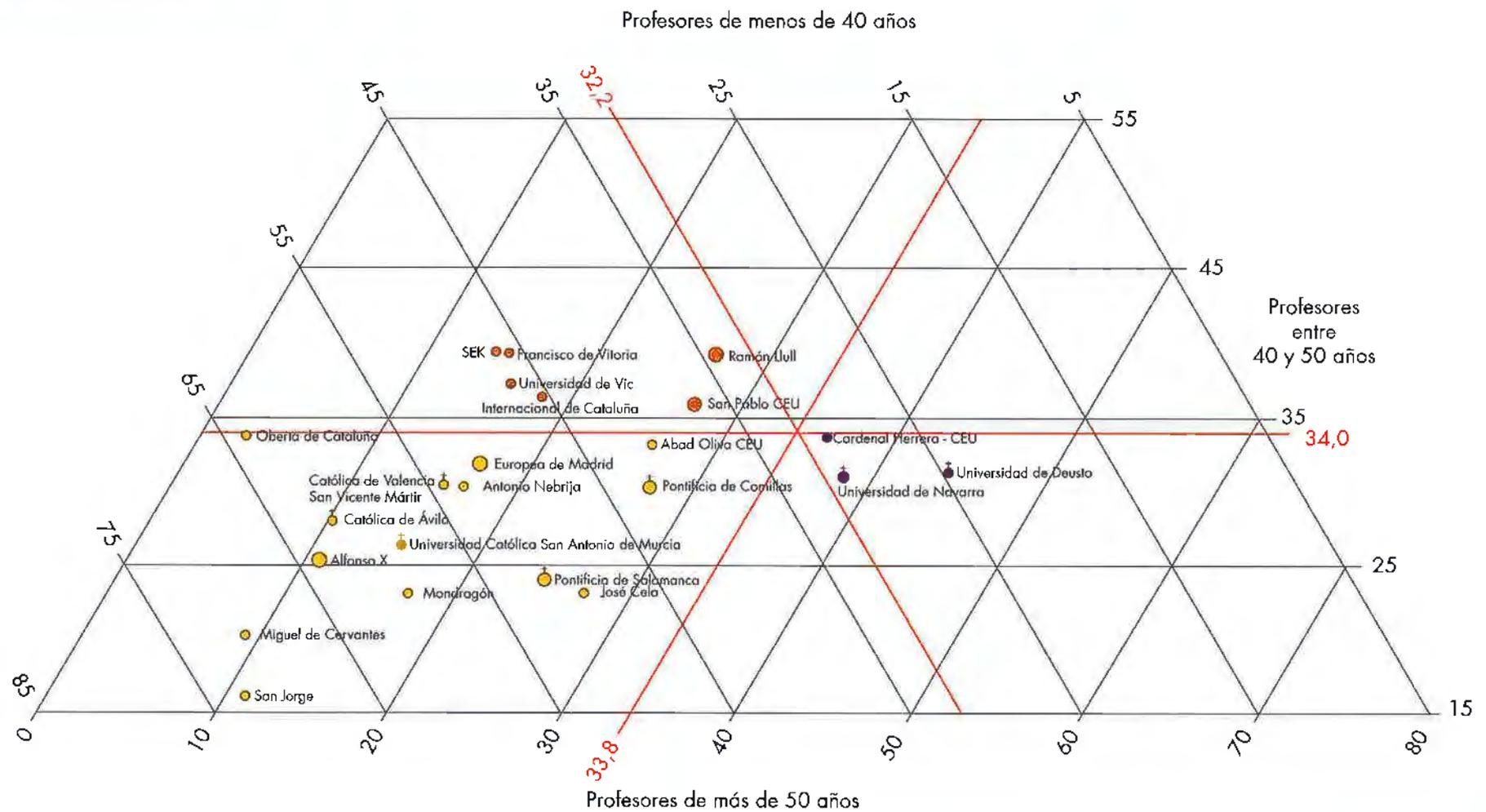
○ Menos de 500
 ○ 500 a 1.000
 ○ 1.000 a 2.000
 ○ 2.000 a 3.000
 ○ 3.000 a 5.000
 ○ Más de 5.000

	Menos de 40 años 32,2% (*)	Entre 40 y 50 años 34,0% (*)	Más de 50 años 33,8% (*)
●	+	-	-
●	+	+	-
●	-	+	-
●	-	+	+
●	-	-	+
●	+	-	+

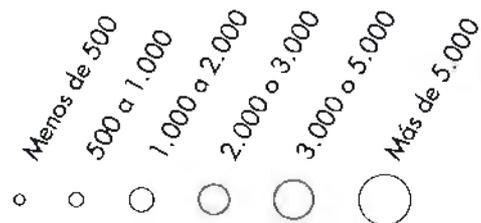
(*) Valores del conjunto de universidades españolas

Para el total del profesorado funcionario la Universidad Complutense de Madrid, Cantabria, Barcelona, UNED y Salamanca presentan un perfil más envejecido...

Figura 18. Estructura por edades del profesorado (contratado) en las universidades públicas



... mientras que la Universidad Rey Juan Carlos I, Carlos III, Politécnica de Cartagena, Jaén y Jaume I se presentan como las más rejuvenecidas



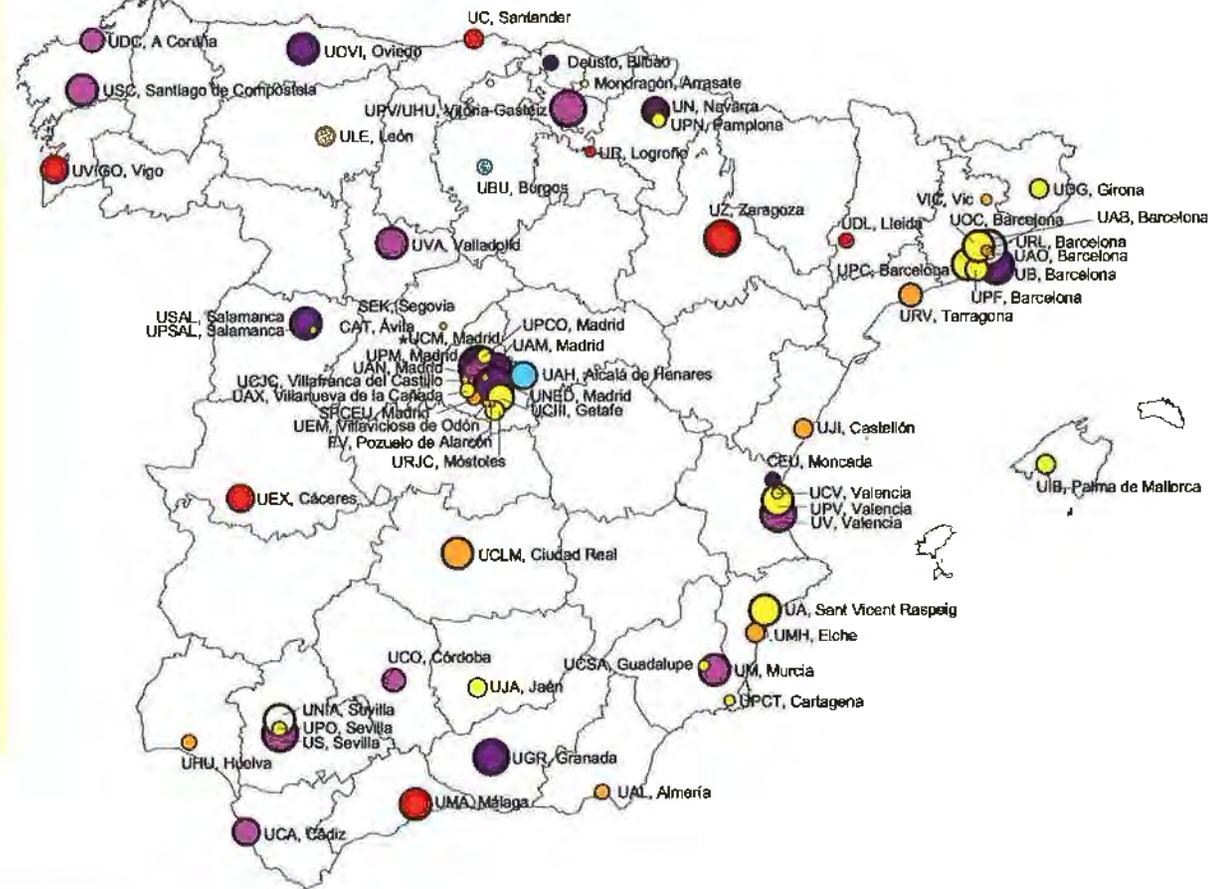
	Menos de 40 años 32,2% (*)	Entre 40 y 50 años 34,0% (*)	Más de 50 años 33,8% (*)
● (Yellow)	+	-	-
● (Orange)	+	+	-
● (Red)	-	+	-
● (Dark Red)	-	+	+
● (Purple)	-	-	+
● (Grey)	+	-	+

(*) Valores del conjunto de universidades españolas

Figura 19. Estructura por edades del profesorado en las universidades privadas y de la Iglesia

Universidades Públicas:

UA - ALICANTE
 UAB - AUTÓNOMA DE BARCELONA
 UAH - ALCALÁ
 UAL - ALMERÍA
 UAM - AUTÓNOMA DE MADRID
 UB - BARCELONA
 UBU - BURGOS
 UC - CANTABRIA
 UCA - CÁDIZ
 UCIII - CARLOS III DE MADRID
 UCLM - CASTILLA-LA MANCHA
 UCM - COMPLUTENSE DE MADRID
 UCO - CÓRDOBA
 UDC - A CORUÑA
 UDG - GIRONA
 UDL - LLEIDA
 UEX - EXTREMADURA
 UGR - GRANADA
 UHU - HUELVA
 UIB - ILLES BALEARS
 UJA - JAÉN
 UJI - JAUME I DE CASTELLÓN
 ULE - LEÓN
 ULL - LA LAGUNA
 ULPGC - LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
 UM - MURCIA
 UMA - MÁLAGA
 UMH - MIGUEL HERNÁNDEZ
 UNED - NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
 UOVI - OVIEDO
 UPC - POLITÉCNICA DE CATALUNYA
 UPCT - POLITÉCNICA DE CARTAGENA
 UPF - POMPEU FABRA
 UPM - POLITÉCNICA DE MADRID
 UPN - PÚBLICA DE NAVARRA
 UPO - PABLO DE OLAVIDE
 UPV/UHU - PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA
 UPV - POLITÉCNICA DE VALENCIA
 UR - LA RIOJA
 URJC - REY JUAN CARLOS
 URV - ROVIRA I VIRGILI
 US - SEVILLA
 USAL - SALAMANCA
 USC - SANTIAGO DE COMPOSTELA
 UV - VALENCIA ESTUDI GENERAL
 UVA - VALLADOLID
 UVIGO - VIGO
 UZ - ZARAGOZA



Universidades Privadas:

CAT - CATÓLICA DE ÁVILA
 CEU - CARDENAL HERRERA ORLA
 FV - FRANCISCO DE VITORIA
 SEK - SEK
 SPCEU - SAN PABLO CEU
 UAN - ANTONIO DE NEBRJA
 UAX - ALFONSO X EL SABIO
 UCIE - CAMILO JOSÉ CELA
 UCSA - CATÓLICA SAN ANTONIO
 UD - DEUSTO
 UEM - EUROPEA DE MADRID
 UEMC - EUROPEA M. DE CERVANTES
 UICAT - INTER DE CATALUNYA
 UMON - MONDRAGÓN U.
 UN - NAVARRA
 UOC - OBERTA DE CATALUNYA
 UPCO - PONTIFICIA DE COMILLAS
 UPSA - PONTIFICIA DE SALAMANCA
 URL - RAMÓN LLULL
 UVIC - VIC

	Menos de 40 años 32,2% (*)	Entre 40 y 50 años 34,0% (*)	Más 50 años 33,8% (*)	Profesorado universitario:
●	+	-	-	Menos de 300
●	+	+	-	300 - 600
●	-	+	-	601 - 900
●	-	+	-	901 - 1200
●	-	+	-	1201 - 1500
●	-	+	+	1501 - 2000
●	-	+	+	2001 - 3000
●	-	+	+	3001 - 5000
●	+	-	+	Más de 5000
*				Sin datos

(*) Valores del conjunto de universidades españolas

Figura 20. El profesorado de las universidades españolas, públicas y privadas. Número y estructura por grandes grupos de edad

Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria. Secretaría General. *Estadística básica del personal al servicio de las Universidades*, 2006. Elaboración propia.

7. BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS

7.1 Las variables e indicadores de partida

Se analiza una selección de indicadores interpretados y elaborados a partir de los datos proporcionados por el *Anuario de las Bibliotecas Universitarias y científicas españolas*, de la Red

de Bibliotecas universitarias españolas. Los indicadores que ofrecen —dotados de un gran significado estadístico y operativo— se estructuran en cuatro grupos: demandantes, personal y coste, infraestructuras, fondos bibliográficos y usuarios.

En el capítulo de «demandantes, personal y coste» se han considerado el número de estudiantes por universidad, el número de Profesores, la plantilla total de bibliotecarios (equivalente a jornada completa) y el coste del personal (en euros).

Tabla 9

Universidad	Demandantes, personal y coste				Infraestructuras						
	Estudiantes	Profesores	Plantilla Total (jornada completa) bibliotecarios	Coste del personal (euros)	Puntos de servicio (número de bibliotecas)	Superficie (metros cuadrados)	Puestos de lectura	Estanterías (metros lineales)	PCs y terminales de la plantilla	PCs y terminales de uso público	Lectores y reproductores diversos (microformas, video, etc.)
A Coruña	24.656	1.388	95	2.908.295	17	13.170	3.477	22.970	79	84	83
Abat Oliba	1.075	88	5	132.597	1	900	310	981	5	15	4
Alacant	31.921	2.170	153	4.405.420	7	19.934	3.335	26.528	117	218	12
Alcalá	24.532	1.686	83	2.740.298	16	13.566	2.760	22.102	79	204	8
Alfonso X	9.438	753	10	95.920	3	1.800	757	1.162	8	14	20
Almería	12.442	830	57	1.873.782	1	16.194	1.762	12.004	50	158	41
Antonio Nebrija	3.012	262	8	83.958	2	902	200	1.356	6	10	6
Aut. Barcelona	43.800	3.080	187	5.934.659	12	34.759	4.628	54.301	204	397	177
Aut. Madrid	35.513	2.434	171	4.383.083	9	24.911	4.431	46.918	158	202	21
Barcelona	91.577	4.548	321	9.525.397	19	36.978	6.226	75.968	278	581	112
Burgos	9.166	701	41		5	8.280	1.581	10.080	40	96	78
Cádiz	17.765	1.720	75	2.345.731	10	14.430	2.750	43.294	75	655	32
Camilo J. Cela	2.300	183	3		1	245	116	266	2	28	4
Cantabria	12.110	1.118	88	1.663.456	9	12.600	2.150	17.639	67	209	40
Cardenal Herrera	7.084	689	21	445.915	2	5.200	810	9.083	20	61	33
Carlos III	19.127	1.692	120	3.018.016	4	22.304	2.143	26.200	134	338	142
Castilla-La Man.	30.322	2.195	115	2.861.506	15	23.460	4.371	35.486	100	126	37
Cat. San Antonio	5.854	302	15	280.360	1	1.700	485	1.958	14	26	9
Cat-Valencia	7.897	343	13		5	584	120	1.650	9	6	0
Complutense	89.640	6.171	506	12.557.590	32	50.910	9.626	126.318	455	666	538
Córdoba	18.050	1.295	92	2.875.129	9	14.407	3.423	26.373	79	149	69
CSIC	0	6.828	218	2.535.827	81	21.693	1.901	103.645	526	290	113
Deusto	11.091	609	71	1.652.790	5	11.226	1.307	37.703	47	69	6
Europea	7.637	640	13	396.072	1	1.905	782	2.650	16	71	33
Extremadura	26.068	1.836	101	2.332.126	18	14.701	3.386	25.197	77	69	30
Fco. Vitoria	3.968	132	6		1	1.213	340	1.974	6	12	6
Girona	10.586	984	69	1.555.059	3	7.044	1.289	10.371	77	298	213
Granada	66.057	3.533	188	6.563.212	21	24.997	5.156	58.877	158	325	186
Huelva	11.344	895	57	1.817.850	7	6.667	1.275	9.741	77	42	18
Illes Balears	14.439	1.135	56	1.567.006	10	5.259	1.209	23.666	60	89	20
Int. Andalucía	5.241	2.101	6	147.336	2	454	89	1.239	7	52	9

En relación a las «infraestructuras» se ha considerado los puntos de servicio (número de bibliotecas), la superficie (metros cuadrados), los puestos de lectura, los metros lineales de estanterías, el número de PCs y terminales de la plantilla, el número de PCs y terminales de uso público y el número de lectores y reproductores diversos (microformas, vídeo, etc.)

En relación a los «fondos bibliográficos» se han considerado el número de Monografías, el número de Publicaciones

periódicas, el número de publicaciones en otros formatos (mapas...) y el gasto en fondos bibliográficos.

Finalmente en relación con los «usuarios» se ha considerado el número de entradas a las bibliotecas, el número de préstamos domiciliarios, el número de visitas a las páginas Web de las bibliotecas y el número de consultas al catálogo de la biblioteca.

Fondos bibliográficos			Gasto en fondos bibliográficos	Usuarios				Universidad
Monografías	Publicaciones periódicas	Otros formatos (mapas...)		Numero de entradas a las bibliotecas	Préstamos domiciliarios	Visitas a las páginas Web de las bibliotecas	Consultas al catálogo de la biblioteca	
3.530	139.843	56.487	2.572.796	2.333.111	370.451	521.041	1.356.000	A Coruña
	2.475	743	35.766	94.289	8.054	6.380		Abat Oliba
10.801	289.906	20.066	3.207.169	2.043.211	137.003	1.085.652	1.712.312	Alacant
0	213.460	64.450	1.654.183	2.479.854	125.521	149.022		Alcalá
47	94	3.351	197.519	145.534	9.744		52.469	Alfonso X
28.803	375.050	1.968	1.032.848	756.004	152.240	748.161	757.230	Almería
	4.682	2.904	97.667	90.536	17.431	40.754	10.767	Antonio Nebrija
269.675	4.563.194	252.248	3.538.048	3.771.042	529.896	10.916.252	2.914.076	Aut. Barcelona
	488.712	77.064	2.775.120	2.516.715	302.524	1.047.096	1.474.317	Aut. Madrid
9.514	509.230	85.022	5.162.842	5.361.865	624.632	20.101.899	2.381.802	Barcelona
	86.557	3.335	1.105.073		62.136	725.046		Burgos
66.292	1.062.599	12.417	1.771.441	2.484.957	302.476	2.161.000	1.383.431	Cádiz
0		1.408	42.045	2.005	3.918			Camilo J. Cela
12.259	202.360	19.871	1.578.604		120.440	2.787.053		Cantabria
9	8.171	8.913	315.854		34.883			Cardenal Herrera
4.999	182.536	6.268	2.463.311	2.214.360	190.069	1.454.964	858.428	Carlos III
4.587	219.067	111.930	1.912.472	1.744.663	194.822	1.120.929	1.013.004	Castilla-La Man.
10.247	36.049	11.805	276.832	424.814	29.597	10.972		Cat. San Antonio
		3.495						Cat-Valencia
269.474	638.766	127.520	4.981.951	3.520.476	1.055.333	49.388.304	6.988.434	Complutense
20.940	248.636	36.701	1.408.621	2.032.587	316.656	6.204.927	1.705.687	Córdoba
23.805	1.496.484	31.364	7.751.021		34.117	3.504.094	1.457.493	CSIC
		4.829	1.225.309	421.019	59.763			Deusto
499	12.317	10.690	251.187	236.389	43.543	47.185	67.684	Europea
6.674	122.885	45.656	552.913	1.047.906	110.656	80.025	948.190	Extremadura
0		6.814	127.302		13.885	204.320	43.414	Fco. Vitoria
		44.243	1.169.959	1.312.530	160.173	7.368.858	920.322	Girona
73.498	903.349	89.958	4.324.445		427.064	1.356.254	2.812.002	Granada
18.743	102.766	9.197	978.285		110.524	1.070.821	452.739	Huelva
250	102.239	8.840	1.610.789	1.312.410	258.280	1.363.201	1.152.712	Illes Balears
5.879	4.076	7.439	138.163		5.209	108.839	13.676	Int. Andalucía

Universidad	Demandantes, personal y coste				Infraestructuras						
	Estudiantes	Profesores	Plantilla Total (jornada completa) bibliotecarios	Coste del personal (euros)	Puntos de servicio (número de bibliotecas)	Superficie (metros cuadrados)	Puestos de lectura	Estanterías (metros lineales)	PCs y terminales de la plantilla	PCs y terminales de uso público	Lectores y reproductores diversos (microformas, video, etc.)
Jaén	14.919	999	46	1.724.512	2	10.444	2.262	12.943	42	95	9
Jaume I	15.938	1.094	41	1.242.575	1	14.500	2.095	61.752	50	150	30
La Laguna	25.204	1.839	136	4.864.509	14	24.646	4.223	35.528	130	65	32
La Rioja	6.986	465	43	1.242.487	1	4.000	516	9.435	50	78	26
Las Palmas	28.042	1.555	112	3.239.840	11	11.966	2.013	22.464	123	564	116
León	13.770	1.059	96	2.695.095	14	14.131	2.862	17.036	80	95	46
Lleida	7.539	822	59	1.682.456	7	9.481	1.999	12.508	64	139	121
Málaga	43.468	2.107	169	4.285.486	13	15.927	3.225	29.961	120	89	90
Miguel Hernández	12.095	955	27	669.723	5	7.212	1.996	5.180	27	44	50
Mondragón	3.921	288	9	207.605	3	2.356	514	702	13	82	82
Murcia	29.599	2.096	114	3.547.967	16	18.989	4.436	33.761	114	137	61
Navarra	12.084	1.676	75	2.006.223	11	25.165	3.207	70.810	72	97	110
Ober. Catalunya	37.400	2.134	32		13	2.792	329	1.983	52	70	53
Oviedo	31.927	2.051	139	2.560.193	17	25.310	4.982	39.279	121	151	52
Pablo Olavide	9.769	762	32	232.476	1	5.669	670	3.964	29	66	15
País Vasco	47.963	4.672	151	5.307.645	21	30.748	4.556	56.857	136	111	84
Polit. Cartagena	6.642	543	19	637.814	2	3.663	699	3.956	31	58	242
Polit. Catalunya	33.138	2.549	198	4.095.543	15	19.993	3.125	23.394	181	515	118
Polit Madrid	40.352	3.410	201	5.095.608	21	20.622	4.142	36.502	157	241	237
Polit. Valencia	39.537	2.645	91	2.971.779	12	10.810	2.894	13.173	97	174	58
Pompeu Fabra	9.950	1.294	91	2.802.512	4	10.472	1.850	20.303	91	179	30
Pont.Comillas	9.350	824	25		3	4.917	1.148	25.315	23	29	2
Pont. Salamanca	4.944	283	24	520.796	3	8.074	813	10.849	30	67	25
Pública de Navarra	8.149	801	59	2.106.353	3	11.280	1.549	20.467	75	62	8
Ramon Llull	12.418	483	22		15	8.179	1.438	25.658	77	95	25
Rey Juan Carlos	17.888	1.165	91	2.214.832	4	35.238	2.867	21.263	68	421	108
Rovira y Virgili	12.013	1.387	69	1.928.238	9	8.112	1.863	13.352	66	165	30
Salamanca	31.263	2.880	171	5.427.809	22	29.231	5.379	44.136	193	130	233
San Pablo CEU	7.627	896	51	1.242.558	5	3.703	920	9.507	56	56	20
Santiago	36.588	2.177	178	5.391.200	19	37.105	6.861	67.742	127	236	322
SEK	1.360	176	3	58.085	1	325	157	475	2	20	0
Sevilla	62.509	3.911	261	7.617.572	21	21.202	5.747	51.825	237	299	260
UNED	176.028	6.270	196	4.375.659	59	23.418	4.137	88.326	183	190	250
Valencia	49.651	3.239	215	6.412.991	14	45.820	4.309	64.761	225	332	32
Valladolid	28.863	2.505	140	4.438.704	21	24.974	4.786	42.109	101	119	131
Vic	5.424	510	13	351.035	2	1.469	428	2.916	15	18	6
Vigo	24.820	1.805	101	2.944.942	12	21.421	3.560	32.927	101	88	29
Zaragoza	33.058	3.253	184	5.298.149	25	24.056	4.803	50.195	169	182	129
Total Bibliotecas	1.645.908	119.921	6.648	178.139.361	771	1.009.813	175.555	1.921.014	6.558	11.269	5.372

El listado de variables de cada bloque temático señalado es muy variado, pero el tratamiento dado es homogéneo, calculándose los siguientes indicadores:

Fondos bibliográficos			Gasto en fondos bibliográficos	Usuarios				Universidad
Monografías	Publicaciones periódicas	Otros formatos (mapas...)		Numero de entradas a las bibliotecas	Préstamos domiciliarios	Visitas a las páginas Web de las bibliotecas	Consultas al catalogo de la biblioteca	
2.898	90.295	3.755	1.101.871	878.314	86.153	433.344	351.714	Jaén
3.954	54.505	188.207	1.203.233	930.332	110.175	1.034.817	301.841	Jaume I
5.982	154.092	16.326	1.937.176	1.806.222	262.095	7.640.213	1.257.389	La Laguna
	63.916	7.047	961.417	559.471	75.704	2.053.179	283.272	La Rioja
2.445	162.660	86.202	1.644.078	2.743.213	378.314		967.078	Las Palmas
44.316	1.253.371	13.989	899.167	1.343.628	98.401	128.198	636.942	León
7.376	226.403	65.318	1.085.722	1.558.373	78.675	1.327.518	2.313.562	Lleida
19.245	237.180	13.735	2.863.633	4.146.434	314.739	323.362	5.370.414	Málaga
549	93.047	5.543	912.600	680.131	54.286		433.500	Miguel Hernández
0	11.678	25.936	172.363	330.156	17.820	68.415	48.300	Mondragón
2.273	552.287	37.448	2.025.622	2.895.955	225.179	1.450.386	2.206.214	Murcia
16.509	689.409	141.701	2.577.809	1.164.784	124.677	30.260.789	39.083.256	Navarra
1.561.865	4.111.978	5.419	507.633	2.643.417	39.580	32.017.221	2.196.155	Ober. Catalunya
88.849	1.181.800	28.879	3.116.873	1.686.035	301.949	926.189	1.587.611	Oviedo
24.728	280.398	9.927	1.031.788	531.923	141.703	635.223	357.515	Pablo Olavide
4.400	436.814	136.306	4.430.876		258.435	1.777.692	2.142.198	País Vasco
	140.689	5.723	748.332	554.216	56.119	571.384	261.255	Polit. Cartagena
	1.123.817	25.851	2.252.121	2.599.726	276.201	31.062.146	11.224.138	Polit. Catalunya
16.405	344.380	149.718	1.490.480	1.645.911	248.014	1.215.694	526.509	Polit Madrid
45.319	636.907	27.031	1.572.948	3.120.308	552.103	31.913.535	1.948.617	Polit. Valencia
			1.329.502	1.976.981	234.562	869.699	1.144.120	Pompeu Fabra
		2.870			75.611	151.716	225.642	Pont.Comillas
		8.225	324.603	306.455	42.599	36.570		Pont. Salamanca
	62.321		1.902.360	1.058.352	83.479			Pública de Navarra
		9.755		507.588	121.995			Ramon Llull
3.984	192.003	10.354	1.643.513	1.141.222	110.826	935.489	242.666	Rey Juan Carlos
4.361	343.336	15.876	1.283.820	1.055.076	176.763	1.686.397	709.327	Rovira y Virgili
13.406	318.591	195.167	2.103.435		176.968	10.182.122	14.432.979	Salamanca
370	31.730	1.725.566	824.682	1.433.871	57.235		1.628.997	San Pablo CEU
	353.263	117.382	3.514.944	4.156.108	352.413	777.537		Santiago
0	0	4.548	20.854		9.867			SEK
115.297	1.086.263	32.765	4.262.179	1.737.111	627.473	10.106.450	5.145.582	Sevilla
0	178.239	256.946	2.369.123	877.929	342.209		1.451.498	UNED
300.655	1.679.091	65.576	4.228.921	4.290.324	723.816	2.627.730	2.579.921	Valencia
	277.873	40.238	1.636.157		279.844			Valladolid
	4.736	5.203	179.330	269.497	60.629		95.839	Vic
		63.588	2.269.253	1.878.897	212.492		2.603.064	Vigo
	348.450	105.758	2.742.771		281.379	1.483.200		Zaragoza
3.125.711	28.737.025	4.820.874	117.430.724	88.854.237	13.481.522	287.269.264	134.233.304	Total Bibliotecas

Tabla 10

Universidad	Personal de biblioteca por 100 profesores	Personal de biblioteca por 100 alumnos	Superficie por estudiantes	Puestos de lectura por 100 estudiantes	Pc por personal de plantilla	Pc por 100 estudiantes	Monografías por estudiante
A Coruña	6,84	0,385	0,53	14,10	0,83	0,00	0,14
Abat Oliba	5,68	0,465	0,84	28,84	1,00	0,01	0,00
Alacant	7,05	0,479	0,62	10,45	0,76	0,01	0,34
Alcalá	4,92	0,338	0,55	11,25	0,95	0,01	0,00
Alfonso X	1,33	0,106	0,19	8,02	0,80	0,00	0,00
Almería	6,87	0,458	1,30	14,16	0,88	0,01	2,31
Antonio Nebrija	3,05	0,266	0,30	6,64	0,75	0,00	0,00
Aut. Barcelona	6,07	0,427	0,79	10,57	1,09	0,01	6,16
Aut. Madrid	7,03	0,482	0,70	12,48	0,92	0,01	0,00
Barcelona	7,06	0,351	0,40	6,80	0,87	0,01	0,10
Burgos	5,85	0,447	0,90	17,25	0,98	0,01	0,00
Cádiz	4,36	0,422	0,81	15,48	1,00	0,04	3,73
Camilo J. Cela	1,64	0,130	0,11	5,04	0,67	0,01	0,00
Cantabria	7,87	0,727	1,04	17,75	0,76	0,02	1,01
Cardenal Herrera	3,05	0,296	0,73	11,43	0,95	0,01	0,00
Carlos III	7,09	0,627	1,17	11,20	1,12	0,02	0,26
Castilla-La Man.	5,24	0,379	0,77	14,42	0,87	0,00	0,15
Cat. San Antonio	4,97	0,256	0,29	8,28	0,93	0,00	1,75
Cat-Valencia	3,79	0,165	0,07	1,52	0,69	0,00	0,00
Complutense	8,20	0,564	0,57	10,74	0,90	0,01	3,01
Córdoba	7,10	0,510	0,80	18,96	0,86	0,01	1,16
CSIC	3,19				2,41		
Deusto	11,66	0,640	1,01	11,78	0,66	0,01	0,00
Europea	2,03	0,170	0,25	10,24	1,23	0,01	0,07
Extremadura	5,50	0,387	0,56	12,99	0,76	0,00	0,26
Fco. Vitoria	4,55	0,151	0,31	8,57	1,00	0,00	0,00
Girona	7,01	0,652	0,67	12,18	1,12	0,03	0,00
Granada	5,32	0,285	0,38	7,81	0,84	0,00	1,11
Huelva	6,37	0,502	0,59	11,24	1,35	0,00	1,65
Illes Balears	4,93	0,388	0,36	8,37	1,07	0,01	0,02
Int. Andalucía	0,29	0,114	0,09	1,70	1,17	0,01	1,12
Jaén	4,60	0,308	0,70	15,16	0,91	0,01	0,19
Jaume I	3,75	0,257	0,91	13,14	1,22	0,01	0,25
La Laguna	7,40	0,540	0,98	16,76	0,96	0,00	0,24
La Rioja	9,25	0,616	0,57	7,39	1,16	0,01	0,00
Las Palmas	7,20	0,399	0,43	7,18	1,10	0,02	0,09
León	9,07	0,697	1,03	20,78	0,83	0,01	3,22
Lleida	7,18	0,783	1,26	26,52	1,08	0,02	0,98
Málaga	8,02	0,389	0,37	7,42	0,71	0,00	0,44
Miguel Hernández	2,83	0,223	0,60	16,50	1,00	0,00	0,05
Mondragón	3,13	0,230	0,60	13,11	1,44	0,02	0,00
Murcia	5,44	0,385	0,64	14,99	1,00	0,00	0,08
Navarra	4,47	0,621	2,08	26,54	0,96	0,01	1,37
Ober. Catalunya	1,50	0,086	0,07	0,88	1,63	0,00	41,76
Oviedo	6,78	0,435	0,79	15,60	0,87	0,00	2,78
Pablo Olavide	4,20	0,328	0,58	6,86	0,91	0,01	2,53
País Vasco	3,23	0,315	0,64	9,50	0,90	0,00	0,09
Polít. Cartagena	3,50	0,286	0,55	10,52	1,63	0,01	0,00

Publicaciones periódicas por estudiante	Gastos en fondos bibliográficos por estudiante	Número de entradas a las bibliotecas por estudiante	Préstamos domiciliarios por estudiante	Visitas a las páginas Web de las bibliotecas por estudiante	Consultas al catálogo de la biblioteca por estudiante	Universidad
5,67	104,35	94,63	15,02	21,13	55,00	A Coruña
2,30	33,27	87,71	7,49	5,93	0,00	Abat Oliba
9,08	100,47	64,01	4,29	34,01	53,64	Alacant
8,70	67,43	101,09	5,12	6,07	0,00	Alcalá
0,01	20,93	15,42	1,03	0,00	5,56	Alfonso X
30,14	83,01	60,76	12,24	60,13	60,86	Almería
1,55	32,43	30,06	5,79	13,53	3,57	Antonio Ncbrija
104,18	80,78	86,10	12,10	249,23	66,53	Aut. Barcelona
13,76	78,14	70,87	8,52	29,48	41,51	Aut. Madrid
5,56	56,38	58,55	6,82	219,51	26,01	Barcelona
9,44	120,56	0,00	6,78	79,10	0,00	Burgos
59,81	99,72	139,88	17,03	121,64	77,87	Cádiz
0,00	18,28	0,87	1,70	0,00	0,00	Camilo J. Cela
16,71	130,36	0,00	9,95	230,14	0,00	Cantabria
1,15	44,59	0,00	4,92	0,00	0,00	Cardenal Herrera
9,54	128,79	115,77	9,94	76,07	44,88	Carlos III
7,22	63,07	57,54	6,43	36,97	33,41	Castilla-La Man.
6,16	47,29	72,57	5,06	1,87	0,00	Cat. San Antonio
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	Cat. Valencia
7,13	55,58	39,27	11,77	550,96	77,96	Complutense
13,77	78,04	112,61	17,54	343,76	94,50	Córdoba
						CSIC
0,00	110,48	37,96	5,39	0,00	0,00	Deusto
1,61	32,89	30,95	5,70	6,18	8,86	Europea
4,71	21,21	40,20	4,24	3,07	36,37	Extremadura
0,00	32,08	0,00	3,50	51,49	10,94	Fco. Vitoria
0,00	110,52	123,99	15,13	696,09	86,94	Girona
13,68	65,47	0,00	6,47	20,53	42,57	Granada
9,06	86,24	0,00	9,74	94,40	39,91	Huelva
7,08	111,56	90,89	17,89	94,41	79,83	Illes Balears
0,78	26,36	0,00	0,99	20,77	2,61	Int. Andalucía
6,05	73,86	58,87	5,77	29,05	23,57	Jaén
3,42	75,49	58,37	6,91	64,93	18,94	Jaume I
6,11	76,86	71,66	10,40	303,13	49,89	La Laguna
9,15	137,62	80,08	10,84	293,90	40,55	La Rioja
5,80	58,63	97,83	13,49	0,00	34,49	Las Palmas
91,02	65,30	97,58	7,15	9,31	46,26	Lcón
30,03	144,01	206,71	10,44	176,09	306,88	Lleida
5,46	65,88	95,39	7,24	7,44	123,55	Málaga
7,69	75,45	56,23	4,49	0,00	35,84	Miguel Hernández
2,98	43,96	84,20	4,54	17,45	12,32	Mondragón
18,66	68,44	97,84	7,61	49,00	74,54	Murcia
57,05	213,32	96,39	10,32	2504,20	3234,30	Navarra
109,95	13,57	70,68	1,06	856,08	58,72	Ober. Catalunya
37,02	97,62	52,81	9,46	29,01	49,73	Oviedo
28,70	105,62	54,45	14,51	65,02	36,60	Pablo Olavide
9,11	92,38	0,00	5,39	37,06	44,66	País Vasco
21,18	112,67	83,44	8,45	86,03	39,33	Polit. Cartagena

Universidad	Personal de biblioteca por 100 profesores	Personal de biblioteca por 100 alumnos	Superficie por estudiantes	Puestos de lectura por 100 estudiantes	Pc por personal de plantilla	Pc por 100 estudiantes	Monografías por estudiante
Polit. Catalunya	7,77	0,598	0,60	9,43	0,91	0,02	0,00
Polit. Madrid	5,89	0,498	0,51	10,26	0,78	0,01	0,41
Polit. Valencia	3,44	0,230	0,27	7,32	1,07	0,00	1,15
Pompeu Fabra	7,03	0,915	1,05	18,59	1,00	0,02	0,00
Pont. Comillas	3,03	0,267	0,53	12,28	0,92	0,00	0,00
Pont. Salamanca	8,48	0,485	1,63	16,44	1,25	0,01	0,00
Pública de Navarra	7,37	0,724	1,38	19,01	1,27	0,01	0,00
Ramon Llull	4,55	0,177	0,66	11,58	3,50	0,01	0,00
Rey Juan Carlos	7,81	0,509	1,97	16,03	0,75	0,02	0,22
Rovira y Virgili	4,97	0,574	0,68	15,51	0,96	0,01	0,36
Salamanca	5,94	0,547	0,94	17,21	1,13	0,00	0,43
San Pablo CEU	5,69	0,669	0,49	12,06	1,10	0,01	0,05
Santiago	8,18	0,486	1,01	18,75	0,71	0,01	0,00
SEK	1,70	0,221	0,24	11,54	0,67	0,01	0,00
Sevilla	6,67	0,418	0,34	9,19	0,91	0,00	1,84
UNED	3,13	0,111	0,13	2,35	0,93	0,00	0,00
Valencia	6,64	0,433	0,92	8,68	1,05	0,01	6,06
Valladolid	5,59	0,485	0,87	16,58	0,72	0,00	0,00
Vic	2,55	0,240	0,27	7,89	1,15	0,00	0,00
Vigo	5,60	0,407	0,86	14,34	1,00	0,00	0,00
Zaragoza	5,66	0,557	0,73	14,53	0,92	0,01	0,00
Total Bibliotecas	5,54	0,404	0,61	10,67	0,99	0,01	1,90

Finalmente en la tabla 11 se presentan las universidades ordenadas en diferentes *rankings* relacionados con cada indicador:

Tabla 11

Universidad	Personal de biblioteca por 100 profesores	Universidad	Personal de biblioteca por 100 alumnos	Universidad	Superficie por estudiantes	Universidad	Puestos de lectura por 100 estudiantes	Universidad	Pc por personal de plantilla	Universidad	Pc por 100 estudiantes	Universidad	Monografías por estudiante
Deusto	11,66	Pompeu Fabra	0,915	Navarra	2,08	Abat Oliba	28,84	Ramon Llull	3,50	Cádiz	0,04	Ober. Catalunya	41,76
La Rioja	9,25	Lleida	0,783	Rey Juan Carlos	1,97	Navarra	26,54	CSIC	2,41	Girona	0,03	Aut. Barcelona	6,16
León	9,07	Cantabria	0,727	Pont. Salamanca	1,63	Lleida	26,52	Polit. Cartagena	1,63	Rey Juan Carlos	0,02	Valencia	6,06
Pont. Salamanca	8,48	Pública de Navarra	0,724	Pública de Navarra	1,38	León	20,78	Ober. Catalunya	1,63	Mondragón	0,02	Cádiz	3,73
Complutense	8,20	León	0,697	Almería	1,30	Pública de Navarra	19,01	Mondragón	1,44	Las Palmas	0,02	León	3,22
Santiago	8,18	San Pablo CEU	0,669	Lleida	1,26	Córdoba	18,96	Huelva	1,35	Lleida	0,02	Complutense	3,01
Málaga	8,02	Girona	0,652	Carlos III	1,17	Santiago	18,75	Pública de Navarra	1,27	Pompeu Fabra	0,02	Oviedo	2,78
Cantabria	7,87	Deusto	0,640	Pompeu Fabra	1,05	Pompeu Fabra	18,59	Pont. Salamanca	1,25	Carlos III	0,02	Pablo Olavide	2,53
Rey Juan Carlos	7,81	Carlos III	0,627	Cantabria	1,04	Cantabria	17,75	Europea	1,23	Cantabria	0,02	Almería	2,31
Polit. Catalunya	7,77	Navarra	0,621	León	1,03	Burgos	17,25	Jaume I	1,22	Polit. Catalunya	0,02	Total Bibliotecas	1,90
La Laguna	7,40	La Rioja	0,616	Santiago	1,01	Salamanca	17,21	Int. Andalucía	1,17	SEK	0,01	Sevilla	1,84
Pública de Navarra	7,37	Polit. Catalunya	0,598	Deusto	1,01	La Laguna	16,76	La Rioja	1,16	Abat Oliba	0,01	Cat. San Antonio	1,75
Las Palmas	7,20	Rovira y Virgili	0,574	La Laguna	0,98	Valladolid	16,58	Vic	1,15	Rovira y Virgili	0,01	Huelva	1,65
Lleida	7,18	Complutense	0,564	Salamanca	0,94	Miguel Hernández	16,50	Salamanca	1,13	Pont. Salamanca	0,01	Navarra	1,37
Córdoba	7,10	Zaragoza	0,557	Valencia	0,92	Pont. Salamanca	16,44	Carlos III	1,12	Almería	0,01	Córdoba	1,16
Carlos III	7,09	Salamanca	0,547	Jaume I	0,91	Rey Juan Carlos	16,03	Girona	1,12	Camilo J. Cela	0,01	Polit. Valencia	1,15
Barcelona	7,06	La Laguna	0,540	Burgos	0,90	Oviedo	15,60	Las Palmas	1,10	La Rioja	0,01	Int. Andalucía	1,12
Alacant	7,05	Córdoba	0,510	Valladolid	0,87	Rovira y Virgili	15,51	San Pablo CEU	1,10	Burgos	0,01	Granada	1,11

Publicaciones periódicas por estudiante	Gastos en fondos bibliográficos por estudiante	Número de entradas a las bibliotecas por estudiante	Préstamos domiciliarios por estudiante	Visitas a las páginas Web de las bibliotecas por estudiante	Consultas al catálogo de la biblioteca por estudiante	Universidad
33,91	67,96	78,45	8,33	937,36	338,71	Polit. Catalunya
8,53	36,94	40,79	6,15	30,13	13,05	Polit. Madrid
16,11	39,78	78,92	13,96	807,18	49,29	Polit. Valencia
0,00	133,62	198,69	23,57	87,41	114,99	Pompeu Fabra
0,00	0,00	0,00	8,09	16,23	24,13	Pont.Comillas
0,00	65,66	61,99	8,62	7,40	0,00	Pont. Salamanca
7,65	233,45	129,88	10,24	0,00	0,00	Pública de Navarra
0,00	0,00	40,88	9,82	0,00	0,00	Ramon Llull
10,73	91,88	63,80	6,20	52,30	13,57	Rey Juan Carlos
28,58	106,87	87,83	14,71	140,38	59,05	Rovira y Virgili
10,19	67,28	0,00	5,66	325,69	461,66	Salamanca
4,16	108,13	188,00	7,50	0,00	213,58	San Pablo CEU
9,66	96,07	113,59	9,63	21,25	0,00	Santiago
0,00	15,33	0,00	7,26	0,00	0,00	SEK
17,38	68,19	27,79	10,04	161,68	82,32	Sevilla
1,01	13,46	4,99	1,94	0,00	8,25	UNED
33,82	85,17	86,41	14,58	52,92	51,96	Valencia
9,63	56,69	0,00	9,70	0,00	0,00	Valladolid
0,87	33,06	49,69	11,18	0,00	17,67	Vic
0,00	91,43	75,70	8,56	0,00	104,88	Vigo
10,54	82,97	0,00	8,51	44,87	0,00	Zaragoza
17,46	71,35	53,98	8,19	174,54	81,56	Total Bibliotecas

Universidad	Publicaciones periódicas por estudiante	Universidad	Gastos en fondos bibliográficos por estudiante	Universidad	Número de entradas a las bibliotecas por estudiante	Universidad	Préstamos domiciliarios por estudiante	Universidad	Visitas a las páginas Web de las bibliotecas por estudiante	Universidad	Consultas al catálogo de la biblioteca por estudiante
Ober. Catalunya	109,95	Pública de Navarra	233,45	Lleida	206,71	Pompeu Fabra	23,57	Navarra	2.504,20	Navarra	3.234,30
Aut. Barcelona	104,18	Navarra	213,32	Pompeu Fabra	198,69	Illes Balears	17,89	Polit. Catalunya	937,36	Salamanca	461,66
León	91,02	Lleida	144,01	San Pablo CEU	188,00	Córdoba	17,54	Ober. Catalunya	856,08	Polit. Catalunya	338,71
Cádiz	59,81	La Rioja	137,62	Cádiz	139,88	Cádiz	17,03	Polit. Valencia	807,18	Lleida	306,88
Navarra	57,05	Pompeu Fabra	133,62	Pública de Navarra	129,88	Girona	15,13	Girona	696,09	San Pablo CEU	213,58
Oviedo	37,02	Cantabria	130,36	Girona	123,99	A Coruña	15,02	Complutense	550,96	Málaga	123,55
Polit. Catalunya	33,91	Carlos III	128,79	Carlos III	115,77	Rovira y Virgili	14,71	Córdoba	343,76	Pompeu Fabra	114,99
Valencia	33,82	Burgos	120,56	Santiago	113,59	Valencia	14,58	Salamanca	325,69	Vigo	104,88
Almería	30,14	Polit. Cartagena	112,67	Córdoba	112,61	Pablo Olavide	14,51	La Laguna	303,13	Córdoba	94,50
Lleida	30,03	Illes Balears	111,56	Alcalá	101,09	Polit. Valencia	13,96	La Rioja	293,90	Girona	86,94
Pablo Olavide	28,70	Girona	110,52	Murcia	97,84	Las Palmas	13,49	Aut. Barcelona	249,23	Sevilla	82,32
Rovira y Virgili	28,58	Deusto	110,48	Las Palmas	97,83	Almería	12,24	Cantabria	230,14	Total Bibliotecas	81,56
Polit. Cartagena	21,18	San Pablo CEU	108,13	León	97,58	Aut. Barcelona	12,10	Barcelona	219,51	Illes Balears	79,83
Murcia	18,66	Rovira y Virgili	106,87	Navarra	96,39	Complutense	11,77	Lleida	176,09	Complutense	77,96
Total Bibliotecas	17,46	Pablo Olavide	105,62	Málaga	95,39	Vic	11,18	Total Bibliotecas	174,54	Cádiz	77,87
Sevilla	17,38	A Coruña	104,35	A Coruña	94,63	La Rioja	10,84	Sevilla	161,68	Murcia	74,54
Cantabria	16,71	Alacant	100,47	Illes Balears	90,89	Lleida	10,44	Rovira y Virgili	140,38	Aut. Barcelona	66,53
Polit. Valencia	16,11	Cádiz	99,72	Rovira y Virgili	87,83	La Laguna	10,40	Cádiz	121,64	Almería	60,86

Universidad	Personal de biblioteca por 100 profesiones	Universidad	Personal de biblioteca por 100 alumnos	Universidad	Superficie por estudiantes	Universidad	Puestos de lectura por 100 estudiantes	Universidad	Pc. por personal de plantilla	Universidad	Pc. por 100 estudiantes	Universidad	Monografías por estudiante
Pompeu Fabra	7,03	Rey Juan Carlos	0,509	Vigo	0,86	Cádiz	15,48	Aut. Barcelona	1,09	Int. Andalucía	0,01	Cantabria	1,01
Aut. Madrid	7,03	Huelva	0,502	Abat Oliba	0,84	Jaén	15,16	Lleida	1,08	Jaume I	0,01	Lleida	0,98
Girona	7,01	Polit. Madrid	0,498	Cádiz	0,81	Murcia	14,99	Illes Balears	1,07	Europea	0,01	Málaga	0,44
Almería	6,87	Santiago	0,486	Córdoba	0,80	Zaragoza	14,53	Polit. Valencia	1,07	Aut. Barcelona	0,01	Salamanca	0,43
A. Coruña	6,84	Pont. Salamanca	0,485	Aut. Barcelona	0,79	Castilla-La Man.	14,42	Valencia	1,05	Polit. Cartagena	0,01	Polit. Madrid	0,41
Oviedo	6,78	Valladolid	0,485	Oviedo	0,79	Vigo	14,34	Abat Oliba	1,00	Cardenal Herrera	0,01	Rovira y Virgili	0,36
Sevilla	6,67	Aut. Madrid	0,482	Castilla-La Man.	0,77	Almería	14,16	Pompeu Fabra	1,00	Alcalá	0,01	Alacant	0,34
Valencia	6,64	Alacant	0,479	Cardenal Herrera	0,73	A. Coruña	14,10	Miguel Hernández	1,00	Córdoba	0,01	Carlos III	0,26
Huelva	6,37	Abat Oliba	0,465	Zaragoza	0,73	Jaume I	13,14	Cádiz	1,00	Navarra	0,01	Extremadura	0,26
Aut. Barcelona	6,07	Almería	0,458	Aut. Madrid	0,70	Mondragón	13,11	Murcia	1,00	Ramon Llull	0,01	Jaume I	0,25
Salamanca	5,91	Burgos	0,447	Jaén	0,70	Extremadura	12,99	Vigo	1,00	Pública de Navarra	0,01	La Laguna	0,24
Polit. Madrid	5,89	Oviedo	0,435	Rovira y Virgili	0,68	Aut. Madrid	12,48	Fco. Vitoria	1,00	Complutense	0,01	Rey Juan Carlos	0,22
Burgos	5,85	Valencia	0,433	Girona	0,67	Pont. Comillas	12,28	Total Bibliotecas	0,99	San Pablo CEU	0,01	Jaén	0,19
San Pablo CEU	5,69	Aut. Barcelona	0,427	Ramon Llull	0,66	Girona	12,18	Burgos	0,98	León	0,01	Castilla-La Man.	0,15
Abat Oliba	5,68	Cádiz	0,422	Murcia	0,64	San Pablo CEU	12,06	Navarra	0,96	Total Bibliotecas	0,01	A. Coruña	0,14
Zaragoza	5,66	Sevilla	0,418	Pais Vasco	0,64	Deusto	11,78	Rovira y Virgili	0,96	Alacant	0,01	Barcelona	0,10
Vigo	5,60	Vigo	0,407	Alacant	0,62	Ramon Llull	11,58	La Laguna	0,96	Pablo Olavide	0,01	Pais Vasco	0,09
Valladolid	5,59	Total Bibliotecas	0,404	Total Bibliotecas	0,61	SEK	11,54	Cardenal Herrera	0,95	Valencia	0,01	Las Palmas	0,09
Total Bibliotecas	5,54	Las Palmas	0,399	Polit. Catalunya	0,60	Cardenal Herrera	11,43	Alcalá	0,95	Santiago	0,01	Murcia	0,08
Extremadura	5,50	Málaga	0,389	Mondragón	0,60	Alcalá	11,25	UNED	0,93	Jaén	0,01	Europea	0,07
Murcia	5,44	Illes Balears	0,388	Miguel Hernández	0,60	Huelva	11,24	Cat. San Antonio	0,93	Barcelona	0,01	San Pablo CEU	0,05
Granada	5,32	Extremadura	0,387	Huelva	0,59	Carlos III	11,20	Aut. Madrid	0,92	Deusto	0,01	Miguel Hernández	0,05
Castilla-La Man.	5,24	A. Coruña	0,385	Pablo Olavide	0,58	Complutense	10,74	Pont. Comillas	0,92	Illes Balears	0,01	Illes Balears	0,02
Rovira y Virgili	4,97	Murcia	0,385	La Rioja	0,57	Total Bibliotecas	10,67	Zaragoza	0,92	Polit. Madrid	0,01	Alfonso X	0,00
Cat. San Antonio	4,97	Castilla-La Man.	0,379	Complutense	0,57	Aut. Barcelona	10,57	Polit. Catalunya	0,91	Aut. Madrid	0,01	Cardenal Herrera	0,00
Illes Balears	4,93	Barcelona	0,351	Extremadura	0,56	Polit. Cartagena	10,52	Jaén	0,91	Zaragoza	0,01	Girona	0,00
Alcalá	4,92	Alcalá	0,338	Alcalá	0,55	Alacant	10,15	Sevilla	0,91	Granada	0,00	Mondragón	0,00
Jaén	4,60	Pablo Olavide	0,328	Polit. Cartagena	0,55	Polit. Madrid	10,26	Pablo Olavide	0,91	Sevilla	0,00	Pompeu Fabra	0,00
Ramon Llull	4,55	Pais Vasco	0,315	A. Coruña	0,53	Europea	10,24	Pais Vasco	0,90	Oviedo	0,00	Polit. Catalunya	0,00
Fco. Vitoria	4,55	Jaén	0,308	Pont. Comillas	0,53	Pais Vasco	9,50	Complutense	0,90	Murcia	0,00	SEK	0,00
Navarra	4,47	Cardenal Herrera	0,296	Polit. Madrid	0,51	Polit. Catalunya	9,43	Almería	0,88	Cat. San Antonio	0,00	Abat Oliba	0,00
Cádiz	4,36	Polit. Cartagena	0,286	San Pablo CEU	0,49	Sevilla	9,19	Oviedo	0,87	Polit. Valencia	0,00	Pont. Salamanca	0,00
Pablo Olavide	4,20	Granada	0,285	Las Palmas	0,43	Valencia	8,68	Castilla-La Man.	0,87	Salamanca	0,00	Camilo J. Cela	0,00
Cat-Valencia	3,79	Pont. Comillas	0,267	Barcelona	0,40	Fco. Vitoria	8,57	Barcelona	0,87	Castilla-La Man.	0,00	La Rioja	0,00
Jaume I	3,75	Antonio Nebrija	0,266	Granada	0,38	Illes Balears	8,37	Córdoba	0,86	Valladolid	0,00	Burgos	0,00
Polit. Cartagena	3,50	Jaume I	0,257	Málaga	0,37	Cat. San Antonio	8,28	Granada	0,84	Huelva	0,00	Polit. Cartagena	0,00
Polit. Valencia	3,44	Cat. San Antonio	0,256	Illes Balears	0,36	Alfonso X	8,02	León	0,83	Miguel Hernández	0,00	Alcalá	0,00
Pais Vasco	3,23	Vic	0,240	Sevilla	0,34	Vic	7,89	A. Coruña	0,83	Vigo	0,00	Ramon Llull	0,00
CSIC	3,19	Polit. Valencia	0,230	Fco. Vitoria	0,31	Granada	7,81	Alfonso X	0,80	A. Coruña	0,00	Pública de Navarra	0,00
UNED	3,13	Mondragón	0,230	Antonio Nebrija	0,30	Málaga	7,42	Polit. Madrid	0,78	Antonio Nebrija	0,00	Santiago	0,00
Mondragón	3,13	Miguel Hernández	0,223	Cat. San Antonio	0,29	La Rioja	7,39	Alacant	0,76	Vic	0,00	Deusto	0,00
Antonio Nebrija	3,05	SEK	0,221	Polit. Valencia	0,27	Polit. Valencia	7,32	Extremadura	0,76	Pont. Comillas	0,00	Aut. Madrid	0,00
Cardenal Herrera	3,05	Ramon Llull	0,177	Vic	0,27	Las Palmas	7,18	Cantabria	0,76	Fco. Vitoria	0,00	Zaragoza	0,00
Pont. Comillas	3,03	Europea	0,170	Europea	0,25	Pablo Olavide	6,86	Antonio Nebrija	0,75	Extremadura	0,00	Valladolid	0,00
Miguel Hernández	2,83	Cat-Valencia	0,165	SEK	0,24	Barcelona	6,80	Rey Juan Carlos	0,75	La Laguna	0,00	Vigo	0,00
Vic	2,55	Fco. Vitoria	0,151	Alfonso X	0,19	Antonio Nebrija	6,64	Valladolid	0,72	Pais Vasco	0,00	Antonio Nebrija	0,00
Europea	2,03	Camilo J. Cela	0,130	UNED	0,13	Camilo J. Cela	5,04	Santiago	0,71	Málaga	0,00	Vic	0,00
SEK	1,70	Int. Andalucía	0,114	Camilo J. Cela	0,11	UNED	2,35	Málaga	0,71	Ober. Catalunya	0,00	Pont. Comillas	0,00
Camilo J. Cela	1,64	UNED	0,111	Int. Andalucía	0,09	Int. Andalucía	1,70	Cat-Valencia	0,69	Alfonso X	0,00	Fco. Vitoria	0,00
Ober. Catalunya	1,50	Alfonso X	0,106	Ober. Catalunya	0,07	Cat-Valencia	1,52	SEK	0,67	UNED	0,00	UNED	0,00
Alfonso X	1,33	Ober. Catalunya	0,086	Cat-Valencia	0,07	Ober. Catalunya	0,88	Camilo J. Cela	0,67	Cat-Valencia	0,00	Cat-Valencia	0,00
Int. Andalucía	0,29	CSIC		CSIC		CSIC		Deusto	0,66	CSIC		CSIC	

Explícitamente se ha renunciado a presentar un ranking único, por varias razones, la más importante es la dificultad de

determinar el desigual peso de los distintos indicadores, conociendo que en ningún caso puede ser el mismo.

Universidad	Publicaciones periódicas por estudiante	Universidad	Costos en fondos bibliográficos por estudiante	Universidad	Número de entradas a las bibliotecas por estudiante	Universidad	Prestamos documentales por estudiante	Universidad	Visitas a las páginas Web de las bibliotecas por estudiante	Universidad	Consultas al catálogo de la biblioteca por estudiante
Córdoba	13,77	Oviedo	97,62	Abat Oliba	87,71	Navarra	10,32	Illes Balears	94,41	Rovira y Virgili	59,05
Aut. Madrid	13,76	Santiago	96,07	Valencia	86,41	Pública de Navarra	10,24	Huelva	94,40	Ober. Catalunya	58,72
Granada	13,68	País Vasco	92,38	Aut. Barcelona	86,10	Sevilla	10,04	Pompeu Fabra	87,41	A Coruña	55,00
Rey Juan Carlos	10,73	Rey Juan Carlos	91,88	Mondragón	84,20	Cantabria	9,95	Polít. Cartagena	86,03	Alacant	53,64
Zaragoza	10,54	Vigo	91,43	Polít. Cartagena	83,44	Carlos III	9,94	Burgos	79,10	Valencia	51,96
Salamanca	10,19	Huelva	86,24	La Rioja	80,08	Ramon Llull	9,82	Carlos III	76,07	La Laguna	49,89
Santiago	9,66	Valencia	85,17	Polít. Valencia	78,92	Huelva	9,74	Pablo Olavide	65,02	Oviedo	49,73
Valladolid	9,63	Almería	83,01	Polít. Catalunya	78,45	Valladolid	9,70	Jaume I	64,93	Polít. Valencia	49,29
Carlos III	9,54	Zaragoza	82,97	Vigo	75,70	Santiago	9,63	Almería	60,13	León	46,26
Burgos	9,44	Aut. Barcelona	80,78	Cat. San Antonio	72,57	Oviedo	9,46	Valencia	52,92	Carlos III	44,88
La Rioja	9,15	Aut. Madrid	78,14	La Laguna	71,66	Pont. Salamanca	8,62	Rey Juan Carlos	52,30	País Vasco	44,66
País Vasco	9,11	Córdoba	78,04	Aut. Madrid	70,87	Vigo	8,56	Fco. Vitoria	51,49	Granada	42,57
Alacant	9,08	La Laguna	76,86	Ober. Catalunya	70,68	Aut. Madrid	8,52	Murcia	49,00	Aut. Madrid	41,51
Huelva	9,06	Jaume I	75,49	Alacant	64,01	Zaragoza	8,51	Zaragoza	44,87	La Rioja	40,55
Alcalá	8,70	Miguel Hernández	75,45	Rey Juan Carlos	63,80	Polít. Cartagena	8,45	País Vasco	37,06	Huelva	39,91
Polít. Madrid	8,53	Jaén	73,86	Pont. Salamanca	61,99	Polít. Catalunya	8,33	Castilla-La Man.	36,97	Polít. Cartagena	39,33
Miguel Hernández	7,69	Total Bibliotecas	71,35	Almería	60,76	Total Bibliotecas	8,19	Alacant	34,01	Pablo Olavide	36,60
Pública de Navarra	7,65	Murcia	68,44	Jaén	58,87	Pont. Comillas	8,09	Polít. Madrid	30,13	Extremadura	36,37
Castilla-La Man.	7,22	Sevilla	68,19	Barcelona	58,55	Murcia	7,61	Aut. Madrid	29,48	Miguel Hernández	35,84
Complutense	7,13	Polít. Catalunya	67,96	Jaume I	58,37	San Pablo CEU	7,50	Jaén	29,05	Las Palmas	34,49
Illes Balears	7,08	Alcalá	67,43	Castilla-La Man.	57,54	Abat Oliba	7,49	Oviedo	29,01	Castilla-La Man.	33,41
Cat. San Antonio	6,16	Salamanca	67,28	Miguel Hernández	56,23	SEK	7,26	Santiago	21,25	Barcelona	26,01
La Laguna	6,11	Málaga	65,88	Pablo Olavide	54,45	Málaga	7,24	A Coruña	21,13	Pont. Comillas	24,13
Jaén	6,05	Pont. Salamanca	65,66	Total Bibliotecas	53,98	León	7,15	Int. Andalucía	20,77	Jaén	23,57
Las Palmas	5,80	Granada	65,47	Oviedo	52,81	Jaume I	6,91	Granada	20,53	Jaume I	18,94
A Coruña	5,67	León	65,30	Vic	49,69	Barcelona	6,82	Mondragón	17,45	Vic	17,67
Barcelona	5,56	Castilla-La Man.	63,07	Ramon Llull	40,88	Burgos	6,78	Pont. Comillas	16,23	Rey Juan Carlos	13,57
Málaga	5,46	Las Palmas	58,63	Polít. Madrid	40,79	Granada	6,47	Antonio Nebrija	13,53	Polít. Madrid	13,05
Extremadura	4,71	Valladolid	56,69	Extremadura	40,20	Castilla-La Man.	6,43	León	9,31	Mondragón	12,32
San Pablo CEU	4,16	Barcelona	56,38	Complutense	39,27	Rey Juan Carlos	6,20	Málaga	7,44	Fco. Vitoria	10,94
Jaume I	3,42	Complutense	55,58	Deusto	37,96	Polít. Madrid	6,15	Pont. Salamanca	7,40	Europea	8,86
Mondragón	2,98	Cat. San Antonio	47,29	Europea	30,95	Antonio Nebrija	5,79	Europea	6,18	UNED	8,25
Abat Oliba	2,30	Cardenal Herrera	44,59	Antonio Nebrija	30,06	Jaén	5,77	Alcalá	6,07	Alfonso X	5,56
Europea	1,61	Mondragón	43,96	Sevilla	27,79	Europea	5,70	Abat Oliba	5,93	Antonio Nebrija	3,57
Antonio Nebrija	1,55	Polít. Valencia	39,78	Alfonso X	15,42	Salamanca	5,66	Extremadura	3,07	Int. Andalucía	2,61
Cardenal Herrera	1,15	Polít. Madrid	36,94	UNED	4,99	Deusto	5,39	Cat. San Antonio	1,87	Cantabria	0,00
UNED	1,01	Abat Oliba	33,27	Camilo J. Cela	0,87	País Vasco	5,39	Las Palmas	0,00	Burgos	0,00
Vic	0,87	Vic	33,06	Cantabria	0,00	Alcalá	5,12	Vic	0,00	Zaragoza	0,00
Int. Andalucía	0,78	Europea	32,89	Burgos	0,00	Cat. San Antonio	5,06	Pública de Navarra	0,00	Santiago	0,00
Alfonso X	0,01	Antonio Nebrija	32,43	País Vasco	0,00	Cardenal Herrera	4,92	Ramon Llull	0,00	Pont. Salamanca	0,00
Girona	0,00	Fco. Vitoria	32,08	Huelva	0,00	Mondragón	4,54	Valladolid	0,00	Alcalá	0,00
Pompeu Fabra	0,00	Int. Andalucía	26,36	Zaragoza	0,00	Miguel Hernández	4,49	Vigo	0,00	Abat Oliba	0,00
SEK	0,00	Extremadura	21,21	Salamanca	0,00	Alacant	4,29	San Pablo CEU	0,00	Cat. San Antonio	0,00
Pont. Salamanca	0,00	Alfonso X	20,93	Granada	0,00	Extremadura	4,24	SEK	0,00	Pública de Navarra	0,00
Camilo J. Cela	0,00	Camilo J. Cela	18,28	Valladolid	0,00	Fco. Vitoria	3,50	Deusto	0,00	Ramon Llull	0,00
Ramon Llull	0,00	SEK	15,33	Cardenal Herrera	0,00	UNED	1,94	Cardenal Herrera	0,00	Valladolid	0,00
Deusto	0,00	Ober. Catalunya	13,57	Fco. Vitoria	0,00	Camilo J. Cela	1,70	Miguel Hernández	0,00	SEK	0,00
Vigo	0,00	UNED	13,46	Int. Andalucía	0,00	Ober. Catalunya	1,06	UNED	0,00	Deusto	0,00
Pont. Comillas	0,00	Ramon Llull	0,00	SEK	0,00	Alfonso X	1,03	Camilo J. Cela	0,00	Cardenal Herrera	0,00
Fco. Vitoria	0,00	Pont. Comillas	0,00	Pont. Comillas	0,00	Int. Andalucía	0,99	Alfonso X	0,00	Camilo J. Cela	0,00
Cat. Valencia	0,00	Cat. Valencia	0,00	Cat. Valencia	0,00	Cat. Valencia	0,00	Cat. Valencia	0,00	Cat. Valencia	0,00
CSIC		CSIC		CSIC		CSIC		CSIC		CSIC	

LISTA DE ABBREVIATURAS DE LAS UNIVERSIDADES

UNIVERSIDADES PÚBLICAS:

UA - ALICANTE
 UAB - AUTÓNOMA DE BARCELONA
 UAH - ALCALÁ
 UAL - ALMERÍA
 UAM - AUTÓNOMA DE MADRID
 UB - BARCELONA
 UBU - BURGOS
 UC - CANTABRIA
 UCA - CÁDIZ
 UCM - CARLOS III DE MADRID
 UCLM - CASTILLA-LA MANCHA
 UCM - COMPLUTENSE DE MADRID
 UCO - CORDOBA
 UOC - A CORUÑA
 UOJ - OVIEDO
 UCL - LEÓN
 UEX - EXTREMADURA
 UGR - GRANADA
 UHU - HUELVA
 UB - ILLES BALEARS
 UJA - JAÉN
 UR - JAUME I DE CASTELLÓN
 ULE - LEÓN
 ULL - LA LAGUNA
 ULOOC - LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
 UM - MURCIA
 UMA - MÁLAGA
 UMH - MIGUEL HERNÁNDEZ
 UNED - NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
 UOV - OVIEDO
 UPC - POLITÉCNICA DE CATALUNYA
 UPCY - POLITÉCNICA DE CARTAGENA
 UPF - PONSÉ FABRA
 UPN - POLITÉCNICA DE MADRID
 UPV - PÚBLICA DE NAVARRA
 UPO - PABLO DE OLAVIDE
 UPVUHU - PAIS VASCO/LEUZKAL HERRIKO UMBERTSITATEA
 UPV - POLITÉCNICA DE VALENCIA
 UR - LA RIOJA
 URJC - REY JUAN CARLOS
 URV - ROVIRA I VIRGILI
 US - SEVILLA
 USA - SALAMANCA
 USC - SANTIAGO DE COMPOSTELA
 UV - VALENCIA ESTUDI GÉNERAL
 UVA - VALLADOLID
 UVG - VIGO
 UZ - ZARAGOZA



Indicador final de infraestructura docente e investigadora:

Indicador	Descripción
< -1,5	Muy por debajo de la media
(-0,5) - (-1,5)	Por debajo de la media
0 - (-0,5)	Levemente por debajo de la media
0 - 0,5	Levemente por encima de la media
0,5 - 1,5	Por encima de la media
> 1,5	Muy por encima de la media

Figura 21. Indicador de síntesis de la dotación de infraestructura docente investigadora

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia (2000). Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria. Vicesecretaría de Estudios. Elaboración propia.

La financiación universitaria: un análisis comparativo de las universidades públicas españolas por Comunidades Autónomas

Begoña Torre Olmo
Sergio Sanfilippo Azofra
Carlos López Gutiérrez

1. INTRODUCCIÓN

La educación y la formación, como motores del crecimiento económico y la integración social, son los retos que han de impulsar una Europa construida sobre pilares sociales y económicos del conocimiento.

Ello significa reconocer a las universidades una función social y económica, que en los últimos años empieza a percibirse de manera más nítida, pero que es necesario consolidar y potenciar en el futuro próximo. La universidad ha de jugar un papel destacado en el crecimiento económico potenciando cambios estructurales en las empresas hacia actividades de I+D+i que generen mayor valor añadido y debe seguir una estrategia de progreso que apoye la formación a lo largo de la vida.

Sin embargo, esto requiere un esfuerzo adicional por parte de las instituciones universitarias puesto que los retos anteriores exigen la creación y mantenimiento de un sistema de instituciones diversas, sostenibles y de calidad, con flexibilidad para responder a una demanda cambiante, que evalúe los objetivos propuestos y rinda cuentas a la sociedad por los resultados obtenidos. Todo esto significa una necesaria evolución en los sistemas de gestión de forma que se mejore el acceso y se refuerce la calidad. En definitiva, las universidades deben evolucionar para que su liderazgo y su capacidad de gestión se equiparen a los de la empresa moderna (OCDE, 2007).

En este contexto, es un hecho entendido y aceptado por todos la necesidad de aportar más recursos al sistema universitario, lo que ha reabierto el debate sobre su financiación. Es un tema de gran relevancia en el futuro de estas instituciones y el papel que representan en el conjunto de la sociedad, por lo que, tanto desde los organismos internacionales, desde las Admi-

nistraciones Centrales de cada país y desde las Comunidades Autónomas después del proceso de transferencias, se trabaja en la búsqueda de modelos de financiación que cumplan con los criterios básicos de suficiencia, eficiencia y equidad.

En el caso de España, el sistema de financiación de las universidades se sustancia fundamentalmente en los tres pilares siguientes: la subvención de la Administración Pública (Estado y Comunidades Autónomas), los precios públicos satisfechos por los estudiantes y los fondos procedentes de la investigación y servicios asociados. La combinación de estos tres elementos ha de sustentar la reforma de los sistemas de financiación de las universidades españolas para elevar el volumen de recursos que éstas reciben, incrementar el peso de los provenientes del sector privado e instrumentar sistemas que permitan elevar sus niveles de eficiencia. Debería evitarse, pues, que las reformas consoliden debilidades.

La adaptación inmediata al Espacio Europeo de Educación Superior y de Investigación refuerza aún más, si cabe, la importancia de una correcta asignación de recursos. Supone la gran reforma de la universidad española en el fondo y en la forma para cuyo abordaje son necesarios importantes recursos financieros.

El objetivo del presente trabajo es presentar un análisis económico-financiero de la universidad española desde una comparativa por Comunidades Autónomas. Para tal fin, en el siguiente epígrafe se justifica la importancia del debate sobre un modelo de financiación universitaria que permita alcanzar los objetivos de Bolonia. En el tercer apartado se analiza la estructura financiera tanto del conjunto de Universidades Públicas españolas como de los distintos Sistemas Universitarios Autonómicos. Por último se presentan las principales conclusiones obtenidas.

«Las universidades deben evolucionar para que su liderazgo y su capacidad de gestión se equiparen a los de la empresa moderna»

OCDE, 2007

Para alcanzar este objetivo se necesitan más recursos económicos

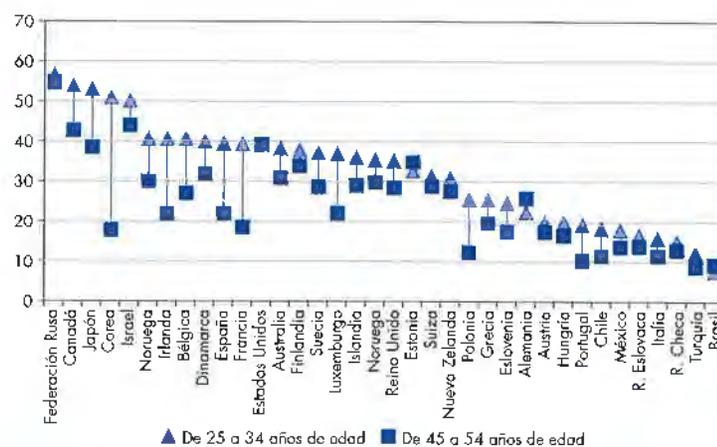
El modelo de financiación de la universidad debe cumplir tres criterios básicos: suficiencia, eficiencia y equidad, tan sencillos de anunciar como difíciles de medir

2. LA FINANCIACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA EN EL CONTEXTO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde que en 1999 se firmara la Declaración de Bolonia, es objetivo prioritario de todos los países la llegada a buen puerto en el Espacio Europeo de Educación Superior.

La preocupación por la financiación universitaria y la búsqueda de mecanismos orientados a una mayor racionalidad en la distribución de los recursos ha llevado a la comunidad internacional a la consideración de este tema como objetivo estratégico. En la mayoría de los países desarrollados, los gobiernos están intentando mejorar la eficiencia de sus sistemas educativos, no sólo el universitario, a la vez que buscan recursos adicionales para afrontar la creciente demanda de educación y, en el ámbito universitario, un incremento de la investigación.

La sociedad del conocimiento ha promovido una expansión de la educación universitaria sobre la base de que eran necesarias capacidades de mayor nivel en una economía avanzada, que requiere de mano de obra mucho más cualificada. Así, por ejemplo, y según datos de la OCDE, de los adultos de 55 a 64 años entre el 7 y el 27% completó estudios superiores, excepto en Canadá y Estados Unidos, donde más del 30% lo ha hecho. Entre los adultos más jóvenes, de 25 a 34 años, al menos el 32% ha obtenido una titulación universitaria en 19 países y más del 40% lo ha hecho en seis. La población con estudios superiores ha crecido del 19 al 30% entre estos dos grupos (véase gráfico 1). España, junto con Irlanda, Francia o Corea, ha sido uno de los países que han más que duplicado la proporción de titulados universitarios que acce-



Fuente: Informe Pisa, 2007

Gráfico 1. Población que ha alcanzado el nivel educativo terciario (2005). Porcentaje por grupo de edad

den al mercado laboral desde finales de los años 70 hasta finales de los noventa, coincidiendo esta etapa con una rápida expansión económica y descenso en los datos de empleo.

El desarrollo de la Universidad española desde finales de los años setenta hasta nuestros días, así como sus necesidades de financiación se han ido adaptando a las circunstancias de cada momento. Desde una universidad sin apenas independencia, se pasó no sólo a un modelo de autonomía universitaria sino con traspasos competenciales a las Comunidades Autónomas. El caso es que hemos asistido a una apertura de los centros universitarios que, concebidos inicialmente para la educación de una minoría, se han abierto al conjunto de la sociedad formando a un número creciente de ciudadanos y con cifras muy elocuentes al respecto: a mediados de los años setenta el número de estudiantes universitarios españoles rondaba en torno a 250.000, mientras que actualmente se acerca al millón y medio (Reques, 2006).

Así pues, el contexto socioeconómico de la España de los años noventa, donde la demanda creciente del número de alumnos (incentivados por expectativas de ocupación laboral más cualificada y mayores niveles de renta), que se vio acompañada de un desarrollo importante de la oferta institucional (necesaria en muchos casos, pero potenciada tras la asunción de competencias por parte de las autonomías), ha ido convirtiendo la financiación en una de las variables estratégicas del futuro de las mismas, como ya augurara el Informe sobre la Financiación de la Universidad que, en 1994, se elaboró por parte del Consejo de Universidades.

Posteriormente, el descenso de la natalidad, el envejecimiento de la población, la necesidad de formación universitaria no sólo antes del inicio de la vida laboral, sino a lo largo de la misma y otro conjunto de variables, entre las que destaca la tan necesaria apuesta por la I+D+i, hicieron que la Ley Orgánica de Universidades de 2001 y la Reforma de la misma en 2007, introdujesen la variable de calidad, como eje fundamental del futuro.

Esta última Ley confirma el objetivo de revisar los mecanismos públicos de financiación atendiendo al Espacio Europeo de Educación Superior y a la nueva organización de las enseñanzas, basada en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. El 20 de abril de 2007 se publica el informe sobre Financiación del Sistema Universitario Español, en el que se considera como objetivo desplazar la suficiencia de financiación del Sistema Universitario Español, hasta alcanzar, en el horizonte de cinco años el 1,5% del PIB, partiendo del 1,2% de acuerdo a los datos de la OCDE.

Tal esfuerzo debería ser compartido por el sector público (80%) y privado (20%) y, además del mayor acercamiento a las

empresas y particulares en la búsqueda de recursos, las administraciones centrales y autonómicas deberían desarrollar una serie de inversiones adicionales de acuerdo a una serie de objetivos básicos (véase tabla 1):

1. Ordenación y adaptación de la oferta de enseñanzas universitarias de grado.
2. Diferenciación de los precios públicos aplicables a las enseñanzas universitarias.
3. Políticas universitarias diseñadas y gestionadas con objetividad y rigor.
4. La necesidad de rendición de cuentas a la sociedad por parte de las instituciones universitarias hace muy recomendable que éstas adapten sus estructuras de gestión al cumplimiento de la normativa de contabilidad pública e incluyan en su cuenta general todas las actividades realizadas por las instituciones que pudieran haber creado de acuerdo con lo previsto en la LOU.

Conseguir mayores fuentes de recursos para mejorar la calidad, incrementar la participación de todos los agentes socioeconómicos y mejorar la eficiencia de los recursos utilizados, son tres de los objetivos prioritarios no sólo de la universidad española, sino de toda la universidad europea en los próximos años.

Desde un punto de vista teórico, un modelo de financiación global consistiría en un «conjunto de procedimientos de cálculo que dan expresión a una metodología de financiación y convierten la información y los outputs esperados de una institución o sistema de educación superior en estimaciones de los niveles de recursos necesarios para alcanzarlos de acuerdo con determinados niveles de calidad» (Atkinson y Massi, 1996).

Desde el punto de vista del criterio de asignación en las transferencias públicas, se distinguen dos grandes modelos: los normativos, basados en fórmulas, y los contractuales, apoyados en contratos-programa (Arias, 2004).

Los métodos normativos intentan cuantificar, de una forma lo más objetiva posible, los requerimientos de financiación de las distintas universidades y asignar los recursos sobre la base de tales necesidades. Pueden entenderse como procedimientos formalmente definidos, basados en datos que pueden variar y ser modificados de acuerdo con factores predeterminados, y que se emplean para calcular los requerimientos de financiación de un sistema universitario o para asignar la financiación correspondiente a cada Universidad dentro del sistema, o ambas cosas. La cuantificación de estas necesidades objetivas de financiación parte normalmente de una fórmula muy simple, que consiste en ponderar las distintas unidades financiadas en función del coste teórico unitario que corresponda (González López, 2001).

En cuanto a los mecanismos contractuales, es un método de financiación de importancia creciente en los últimos años y seguido por una gran parte de las Comunidades Autónomas españolas. A diferencia de las fórmulas, que son siempre retrospectivas, los contratos miran al futuro y operan también en la vertiente del gasto. Así, los contratos tienen en cuenta objetivos y resultados, presentan una orientación al mercado y suponen algún grado de negociación y compromiso entre las partes (Arias, 2004).

Sea cual sea la modalidad elegida en las distintas Comunidades Autónomas, tanto ellas como las universidades que operan en su territorio tienen como objetivos comunes alcanzar la suficiencia financiera, la equidad y la eficiencia en la asignación de los recursos, tan sencillos de enunciar como difíciles de medir.

Tabla 1. Propuestas de ampliación de recursos financieros para la universidad española

	Políticas	Ampliaciones del PIB	Recursos (millones € 2006)	Administración competente
P1	Ampliación de becas y ayudas al estudio	0,025	224,0	A.G.E.
P2	Mejora de la calidad educativa	0,082	800,5	CC.AA.
P3	Fondo de fomento a la actividad de I+D+i	0,062	605,2	A.G.E.
P4	Fondo de reconocimiento de resultados	0,030	292,9	A.G.E.
P5	Reordenación del sistema retributivo	0,025	244,0	A.G.E.
	Total ampliación de recursos	0,224	2.186,7	A.G.E./CC.AA.

A.G.E.: Administración General del Estado.
CC.AA.: Comunidades Autónomas.

Fuente: Informe Comisión de Financiación, pág. 55 (2007)



Tabla 2. Distribución de los capítulos de ingresos de los sistemas universitarios autonómicos. Datos de las universidades públicas para el año 2004

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla La Mancha	Castilla León	Cataluña	Comunidad Valenciana
Ingresos										
Capítulo 3-Tasas y otros ingresos	16,88%	19,00%	19,42%	17,26%	11,12%	22,98%	14,01%	18,29%	12,59%	16,07%
Capítulo 4-Transferencias corrientes	58,55%	58,95%	62,64%	64,62%	75,32%	63,26%	60,92%	65,00%	35,63%	68,72%
Capítulo 5-Ingresos patrimoniales	0,35%	0,27%	0,28%	0,44%	0,82%	0,87%	0,59%	0,78%	0,29%	0,31%
<i>Operaciones corrientes</i>	75,78%	78,22%	82,33%	82,32%	87,26%	87,11%	75,52%	84,07%	48,51%	85,11%
Capítulo 6-Enajenación de inversiones reales	0,01%	0,00%	0,00%	0,87%	0,00%	0,00%	0,00%	0,93%	0,33%	0,00%
Capítulo 7-Transferencias de capital	15,62%	21,75%	13,60%	16,82%	12,27%	12,77%	12,09%	10,83%	7,47%	9,54%
<i>Operaciones de capital</i>	15,62%	21,75%	13,60%	17,68%	12,28%	12,77%	12,09%	11,76%	7,80%	9,54%
<i>Operaciones no financieras</i>	91,41%	99,97%	95,93%	100,00%	99,54%	99,88%	87,62%	95,82%	56,30%	94,64%
Capítulo 8-Activos financieros	0,09%	0,00%	0,19%	0,00%	0,46%	0,12%	0,10%	0,10%	40,84%	0,00%
Capítulo 9-Pasivos financieros	8,51%	0,03%	3,88%	0,00%	0,00%	0,00%	12,28%	4,08%	2,86%	5,36%
<i>Operaciones financieras</i>	8,59%	0,03%	4,07%	0,00%	0,46%	0,12%	12,38%	4,18%	43,70%	5,36%
Total ingresos	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%						

UU. PP. Pres: Universidades Públicas Presenciales; UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia; Total UU. PP.: Total Universidades Públicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández Armenteros (2000; 2002; 2004; 2006)

En cuanto al primero de ellos, la suficiencia financiera nos indica la cantidad de recursos que un país destina a la Universidad y que se identifica, entre otros parámetros, como un porcentaje del PIB o el gasto universitario por estudiante matriculado. A este respecto, el debate sobre cuáles son los objetivos de la educación superior se reabre, en términos de los recursos que son necesarios para acometer no sólo la misión básica de producción, aplicación y transmisión del conocimiento, sino incidir especialmente en lo que hoy algunos denominan la «tercera misión» de la universidad, con capacidad de ir concretando su potencial de innovación y de liderar proyectos empresariales, a la vez que asume un compromiso social con el territorio en el que actúa y sobre el que influye. Ese es el objetivo de las spin-off y otras fórmulas activas de interacción entre la universidad y el resto de los agentes sociales.

Por lo que se refiere a la equidad, debe ser abordada desde una doble perspectiva que responde, de una parte, al comportamiento financiero con las instituciones proveedoras de los servicios universitarios y, de otra, al grado de participación financiera de los usuarios directos de estos servicios (Hernán-

dez Armenteros, 2005). En este sentido, es importante volver a destacar la importancia de fomentar la financiación privada, aunque quizás las circunstancias del desarrollo del sistema universitario español no hayan favorecido en mayor medida tales iniciativas. Asimismo, otro de los grandes temas de debate en aras de la equidad medida en términos de igualdad de oportunidades, es la reconsideración de las políticas de tasas, becas, préstamos orientados a favorecer la movilidad y otros programas de ayudas a los estudiantes.

Por último, la eficiencia en la asignación de los recursos, que podría abordarse tanto desde la perspectiva de quién provee los servicios como del usuario de los mismos. Es, no obstante, un tema complejo que debe partir de la definición clara de cuál es el objetivo de la universidad. La asunción de no haber un objetivo único lleva al establecimiento de una serie de indicadores tanto de docencia como de investigación que, en la medida que sea generalizada su consideración como tales, permitirá avanzar en este tema. Los planes estratégicos de las universidades, la financiación por objetivos y el desarrollo de los contratos programa favorecen el desarrollo de estudios en este ámbito.

Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja	UU. PP. Pres.	UNED	Total UU. PP.	
										Ingresos
20,90%	16,14%	18,52%	17,94%	14,75%	17,46%	18,38%	16,12%	41,80%	16,60%	Capítulo 3-Tasas y otros ingresos
70,17%	56,42%	61,79%	57,76%	76,73%	64,67%	67,91%	56,68%	49,38%	56,54%	Capítulo 4-Transferencias corrientes
0,31%	0,37%	1,24%	0,26%	0,57%	0,38%	0,42%	0,53%	0,22%	0,53%	Capítulo 5-Ingresos patrimoniales
91,37%	72,92%	81,55%	75,96%	92,04%	82,51%	86,71%	73,33%	91,40%	73,67%	Operaciones corrientes
0,00%	2,48%	0,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,29%	0,00%	0,28%	Capítulo 6-Enajenación de inversiones reales
8,60%	18,25%	17,36%	20,60%	7,96%	8,55%	8,35%	12,77%	8,50%	12,69%	Capítulo 7-Transferencias de capital
8,60%	20,73%	17,46%	20,60%	7,96%	8,55%	8,35%	13,06%	8,50%	12,98%	Operaciones de capital
99,98%	93,65%	99,01%	96,56%	100,00%	91,05%	95,06%	86,40%	99,90%	86,65%	Operaciones no financieras
0,02%	0,00%	0,86%	0,00%	0,00%	8,95%	4,94%	9,91%	0,10%	9,73%	Capítulo 8-Activos financieros
0,00%	6,34%	0,13%	3,44%	0,00%	0,00%	0,00%	3,69%	0,00%	3,62%	Capítulo 9-Pasivos financieros
0,02%	6,35%	0,99%	3,44%	0,00%	8,95%	4,94%	13,60%	0,10%	13,35%	Operaciones financieras
100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	Total ingresos

3. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN FINANCIERA DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS

Tras las consideraciones anteriores, se aborda a continuación el análisis de la estructura financiera tanto del conjunto de Universidades Públicas Españolas como de los distintos Sistemas Universitarios Autonómicos. En primer lugar se muestra la composición de los distintos capítulos en los que se divide la liquidación de los presupuestos universitarios del año 2004. A continuación se efectúa un estudio de distintos indicadores, y para finalizar se presenta la evolución financiera universitaria.

Para la realización del análisis se han utilizado los datos correspondientes a los derechos y obligaciones reconocidos de las memorias de liquidación de las Universidades Públicas, para lo que se ha empleado la información correspondiente a las publicaciones estadísticas realizadas por la CRUE¹ y el INE. Estos derechos y obligaciones reconocidas son de mayor utilidad para realizar un análisis comparativo de los ingresos y los gastos, puesto que se entienden ambos como jurídicamente exigibles.

3.1. Estructura de los ingresos y gastos

En el conjunto de Universidades Públicas españolas, el 85,82% de la financiación del año 2004 se obtuvo a través de tres fuentes: tasas y otros ingresos (capítulo 3), transferencias corrientes (capítulo 4) y transferencias de capital (capítulo 7). A

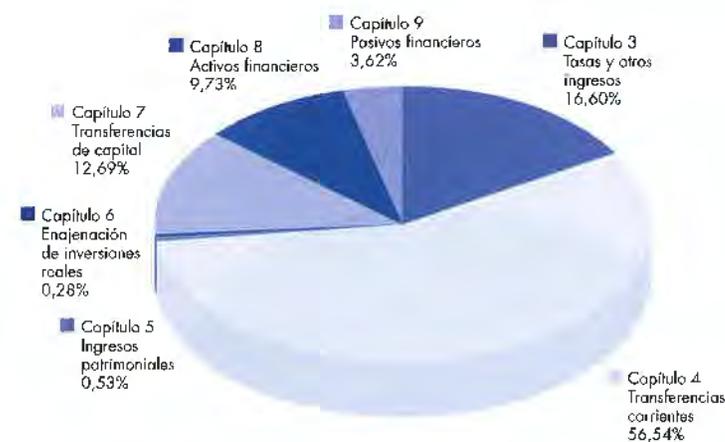


Gráfico 2. Ingresos del total de universidades públicas

¹ Los datos correspondientes a las Universidades Públicas se obtuvieron de Hernández Armenteros (2000; 2002; 2004; 2006).

Tabla 3. Distribución de los capítulos de gastos de los sistemas universitarios autonómicos. Datos de las universidades públicas para el año 2004

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla La Mancha	Castilla León	Cataluña	Comunidad Valenciana
Gastos										
Capítulo 1-Gastos de personal	59,69%	63,74%	59,48%	58,10%	70,39%	59,21%	49,74%	62,00%	34,41%	48,04%
Capítulo 2-Gastos bienes cor. y serv.	12,20%	15,94%	14,14%	17,92%	10,83%	14,02%	17,98%	14,72%	9,54%	13,62%
Capítulo 3-Gastos financieros	1,45%	0,13%	0,51%	0,14%	0,17%	0,00%	0,84%	0,23%	1,11%	4,10%
Capítulo 4-Transferencias corrientes	1,80%	0,39%	1,68%	1,26%	1,91%	1,83%	2,33%	2,44%	1,75%	1,73%
<i>Operaciones corrientes</i>	<i>75,13%</i>	<i>80,21%</i>	<i>75,81%</i>	<i>77,41%</i>	<i>83,30%</i>	<i>75,07%</i>	<i>70,90%</i>	<i>79,39%</i>	<i>46,81%</i>	<i>67,49%</i>
Capítulo 6-Inversiones reales	18,20%	19,77%	22,54%	21,76%	16,13%	24,81%	12,69%	16,22%	13,38%	30,76%
Capítulo 7-Transferencias de capital	0,22%	0,00%	0,00%	0,45%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,20%	0,13%
<i>Operaciones de capital</i>	<i>18,42%</i>	<i>19,77%</i>	<i>22,54%</i>	<i>22,21%</i>	<i>16,13%</i>	<i>24,81%</i>	<i>12,69%</i>	<i>16,31%</i>	<i>13,58%</i>	<i>30,89%</i>
<i>Operaciones no financieras</i>	<i>93,55%</i>	<i>99,98%</i>	<i>98,35%</i>	<i>99,62%</i>	<i>99,43%</i>	<i>99,88%</i>	<i>83,59%</i>	<i>95,70%</i>	<i>60,39%</i>	<i>98,39%</i>
Capítulo 8-Activos financieros	0,10%	0,00%	0,19%	0,00%	0,54%	0,12%	0,12%	0,10%	0,05%	0,01%
Capítulo 9-Pasivos financieros	6,35%	0,02%	1,46%	0,38%	0,03%	0,00%	16,29%	4,20%	39,56%	1,61%
<i>Operaciones financieras</i>	<i>6,45%</i>	<i>0,02%</i>	<i>1,65%</i>	<i>0,38%</i>	<i>0,57%</i>	<i>0,12%</i>	<i>16,41%</i>	<i>4,30%</i>	<i>39,61%</i>	<i>1,61%</i>
Total gastos	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%						

UU. PP. Pres: Universidades Públicas Presenciales; UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia; Total UU. PP.: Total Universidades Públicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández Armenteros (2006)

excepción de Cataluña en todos los Sistemas Universitarios Autonómicos los fondos obtenidos por estas tres vías superaron el 87% de sus ingresos totales. El Sistema Catalán logró a través de estos capítulos sólo un 55,69%, lo que se debió a que más de un 40% de sus ingresos se concentró en activos financieros.

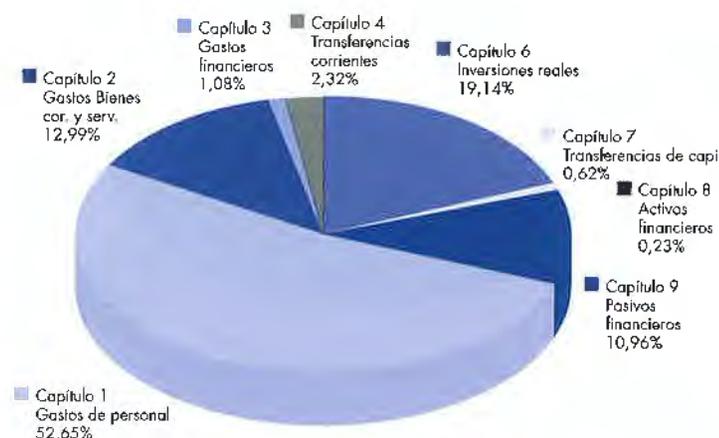


Gráfico 3. Gastos del total de universidades públicas

De los tres capítulos descritos anteriormente, el cuarto, correspondiente a las transferencias corrientes, fue el que mayor cantidad de fondos acumuló en 2004, ya que por sí sólo representó el 56,54% de los ingresos totales en el conjunto de las Universidades Públicas (véanse gráfico 2 y tabla 2).

La importancia de las transferencias corrientes varía sustancialmente de unos Sistemas Universitarios a otros. Mientras que en el Catalán sólo representaron un 35,63% (siendo superadas por el capítulo 8 de activos financieros), en Navarra y Cantabria alcanzaron un 76,73% y un 75,32%, respectivamente.

El capítulo 3, correspondiente a las tasas y otros ingresos, fue la segunda fuente de ingresos en la mayoría de los Sistemas Universitarios Autonómicos en el año 2004. En el conjunto de las Universidades Públicas alcanzó un 16,60% de los fondos, siendo el Sistema de Cantabria con un 22,98% el que mayor porcentaje obtuvo a través de este capítulo, mientras que el de Canarias se situó en último lugar con un 11,12%. En este caso, y al margen de la UNED por tratarse de una universidad no presencial que opera en todo el territorio español, el tamaño

Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja	UU. PP. Pres.	UNED	Total UU. PP.	
										Gastos
72,96%	56,41%	56,93%	58,69%	47,32%	64,92%	64,95%	52,58%	55,99%	52,65%	Capítulo 1-Gastos de personal
11,27%	13,32%	13,37%	12,35%	23,56%	19,10%	17,43%	12,85%	20,18%	12,99%	Capítulo 2-Gastos bienes cor. y serv.
0,07%	0,15%	0,32%	0,36%	0,01%	0,00%	0,27%	1,07%	1,28%	1,08%	Capítulo 3-Gastos financieros
1,31%	2,27%	3,07%	1,33%	4,18%	2,58%	2,57%	2,07%	15,27%	2,32%	Capítulo 4-Transferencias corrientes
85,62%	72,15%	73,69%	72,72%	75,06%	86,60%	85,21%	68,58%	92,72%	69,04%	Operaciones corrientes
14,36%	27,33%	21,08%	25,39%	24,84%	13,37%	12,01%	19,43%	4,36%	19,14%	Capítulo 6-Inversiones reales
0,00%	0,21%	2,87%	0,01%	0,00%	0,00%	0,00%	0,61%	1,41%	0,62%	Capítulo 7-Trasferencias de capital
14,36%	27,54%	23,95%	25,40%	24,84%	13,37%	12,01%	20,04%	5,77%	19,77%	Operaciones de capital
99,98%	99,69%	97,64%	98,13%	99,91%	99,97%	97,22%	88,62%	98,49%	88,81%	Operaciones no financieras
0,02%	0,13%	0,93%	0,03%	0,09%	0,03%	0,02%	0,23%	0,11%	0,23%	Capítulo 8-Activos financieros
0,00%	0,18%	1,43%	1,85%	0,00%	0,00%	2,76%	11,15%	1,40%	10,96%	Capítulo 9-Pasivos financieros
0,02%	0,31%	2,36%	1,87%	0,09%	0,03%	2,78%	11,38%	1,51%	11,19%	Operaciones financieras
100,00%	Total gastos									

Las universidades españolas emplean la mayor parte de sus fondos (52%) en el capítulo de personal, si bien hay grandes diferencias por universidades. Los valores extremos son Extremadura (72%) y Cataluña (34%)

de las universidades y las distintas políticas de precios públicos seguidas por las Comunidades Autónomas condujeron a la existencia de una importante dispersión entre los distintos Sistemas Universitarios.

El capítulo 7, las transferencias de capital, fue la tercera fuente de fondos en el conjunto de Universidades Públicas alcanzando un 12,69% de sus ingresos totales. Cabe destacar, en este caso, el comportamiento del Sistema Universitario de Aragón, con un 21,5%, seguido del de Murcia y Madrid, con porcentajes del 20,6% y 18,25% respectivamente.

El resto de los capítulos no financieros tuvieron una importancia relativamente pequeña, ya que en el conjunto de las Universidades públicas no llegaron al 1% de los ingresos en 2004. En cuanto a las operaciones financieras, capítulos 8 y 9, existió una gran variabilidad entre unos Sistemas Universitarios y otros. El capítulo 8, activos financieros, tuvo una escasa relevancia, salvo en Cataluña, País Vasco y La Rioja. Por su parte el capítulo 9, pasivos financieros, no recogió ningún fondo en casi la mitad de los Sistemas Universitarios, pero cobró cierta relevancia en el resto.

En cuanto a los gastos de las Universidades Públicas españolas, al igual que pasaba con los ingresos, una parte muy significativa de los mismos se concentra en unos pocos capítulos.

Así, los gastos de personal (capítulo 1) junto con los gastos en bienes corrientes y servicios (capítulo 2), las inversiones reales (capítulo 6) y los pasivos financieros (capítulo 9) registraron el 95,74% de los gastos totales (véanse gráfico 3 y tabla 3).

En 2004 el conjunto de Universidades Públicas empleó la mayor parte de sus fondos en cubrir el capítulo 1, gastos de personal. De hecho, este capítulo representó el 52,65% de los gastos totales. Nuevamente existe una gran dispersión entre los Sistemas Universitarios Autonómicos. Así, mientras que el Sistema de Extremadura dedicó un 72,96% de sus gastos a sufragar este capítulo, otros como el de Cataluña se quedaron en un 34,41%.

El capítulo 6, que registra las inversiones reales, recogió un 19,14% de los gastos de las Universidades Públicas, siendo, por tanto, el segundo destino de los recursos. Por encima de la media, destacaron los Sistemas de la Comunidad Valenciana (30,76%), Galicia (27,33%), Murcia (25,39%), Navarra (24,84%) y Cantabria (24,81%). Además de la UNED, que por sus especificidades, presentó una cifra de un 4,36%, los Sistema de La Rioja (12,01%) y Castilla la Mancha (12,69%) fueron los que menor porcentaje dedicaron.

Los gastos en bienes corrientes y servicios, que se incluyen en el capítulo 2, ocuparon el tercer lugar en importancia con un 12,99% de los gastos totales de las Universidades Públicas.

Tabla 4. Cuentas financieras de los sistemas universitarios autonómicos.
Datos en miles de euros (año 2004)

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla La Mancha	Castilla León	Cataluña	Comunidad Valenciana
Cap.3-Tasas, precios públicos y otros ingresos	215.046,0	39.154,4	32.878,1	11.853,8	30.423,9	18.865,5	27.357,0	82.208,1	229.824,3	148.098,8
Cap. 4-Transferencias corrientes	745.765,3	121.487,2	106.049,5	44.386,6	206.119,2	51.940,1	118.958,1	292.217,7	650.326,5	633.451,3
Cap.5-Ingresos patrimoniales	4.454,1	556,3	470,0	301,9	2.249,1	714,3	1.154,1	3.500,8	5.209,8	2.891,9
A. Ingresos operaciones corrientes	965.265,3	161.197,8	139.397,6	56.542,3	238.792,2	71.519,8	147.469,2	377.926,5	885.360,6	784.442,1
Cap. 1-Gastos de personal	725.007,8	133.708,6	100.407,3	39.095,2	188.289,7	48.520,1	88.720,5	288.765,8	607.941,7	424.806,2
Cap. 2-Gastos corrientes en bienes y servicios	148.158,8	33.429,2	23.863,3	12.059,7	28.972,4	11.488,6	32.077,6	68.586,7	168.519,8	120.479,1
Cap. 3-Gastos financieros	17.599,3	277,3	857,1	90,9	451,5		1.500,8	1.093,0	19.526,1	36.238,2
Cap. 4-Transferencias corrientes	21.817,7	824,1	2.839,5	844,9	5.121,9	1.502,0	4.156,8	11.349,5	31.000,6	15.298,3
B. Gastos operaciones corrientes	912.583,6	168.239,3	127.967,2	52.090,7	222.835,5	61.510,7	126.455,8	369.795,1	826.988,2	596.821,8
C=A-B. Ahorro bruto	52.681,7	-7.041,4	11.430,5	4.451,6	15.956,7	10.009,1	21.013,4	8.131,5	58.372,4	187.620,3
Cap. 6-Enajenación de inversiones reales	81,6			594,7	7,9			4.171,8	5.995,3	19,4
Cap. 7-Transferencias de capital	198.936,4	44.818,8	23.019,3	11.550,5	33.588,9	10.485,6	23.612,4	48.677,1	136.292,7	87.903,8
D. Ingresos operaciones de capital	199.017,9	44.818,8	23.019,3	12.145,2	33.596,8	10.485,6	23.612,4	52.848,9	142.288,1	87.923,1
Cap. 6-Inversiones reales	221.082,2	41.465,6	38.049,8	14.644,1	43.148,4	20.332,8	22.635,0	75.537,6	236.404,8	272.024,2
Cap.7-Transferencias de capital	2.635,2			301,3				412,8	3.521,0	1.138,8
E. Gastos de operaciones de capital	223.717,4	41.465,6	38.049,8	14.945,4	43.148,4	20.332,8	22.635,0	75.950,4	239.925,8	273.163,0
F=C+D-E. Capacidad / necesidad (-) de financiación	27.982,2	-3.688,3	-3.600,1	1.651,4	6.405,1	161,9	21.990,8	-14.970,0	-39.265,3	2.380,4
Cap. 8-Activos financieros (ingresos)	1.099,0		316,9		1.255,3	99,7	202,0	450,2	745.378,3	
Cap. 8-Activos financieros (gastos)	1.167,4		316,9		1.438,7	96,9	211,5	463,7	921,4	64,9
G. Variación neta activos financieros	-68,4		0,0		-183,4	2,8	-9,5	-13,5	744.456,8	-64,9
Cap. 9-Pasivos financieros (ingresos)	108.366,7	60,6	6.575,8				23.978,9	18.325,4	52.140,3	49.365,5
Cap. 9-Pasivos financieros (gastos)	77.139,7	51,1	2.472,4	257,6	78,1		29.056,1	19.575,9	698.954,3	14.207,6
H. Variación neta pasivos financieros	31.227,0	9,5	4.103,4	-257,6	-78,1	0,0	-5.077,2	-1.250,6	-646.814,0	35.157,9
I= F+G+H. Saldo presupuestado del ejercicio	59.140,7	-3.678,8	503,4	1.393,9	6.143,6	164,8	16.904,1	-16.234,1	58.377,6	37.473,4

UU. PP: Pres: Universidades Públicas Presenciales; UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia; Total UU. PP: Total Universidades Públicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández Armenteros (2000; 2002; 2004; 2006)

Todos los Sistemas Universitarios se encontraron por encima de un 9,5%, siendo los de Navarra y País Vasco los que mayor porcentaje destinaron a este capítulo con un 23,56% y un 19,10%, respectivamente.

Por lo que respecta al capítulo 9, pasivos financieros, en el año 2004 existieron importantes diferencias entre unos Sis-

temas y otros. Mientras que los de Cantabria, Extremadura, Navarra y País Vasco no aplican ningún fondo a este concepto, otros como el de Cataluña y Castilla la Mancha alcanzaron porcentajes del 39,56% y 16,29% respectivamente.

El resto de los capítulos fueron de menor importancia en el conjunto de las Universidades Públicas. Así, el capítulo 3, gas-

Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja	U.U. PP. Pres.	UNED	Total U.U. PP.	
20.171,1	70.748,2	253.352,2	34.345,7	9.681,3	57.488,0	6.261,0	1.287.757,2	64.006,3	1.351.763,5	Cap.3-Tasas, precios públicos y otros ingresos
67.729,6	247.344,6	845.467,0	110.593,4	50.346,9	212.917,3	23.133,6	4.528.234,0	75.606,4	4.603.840,4	Cap. 4-Transferencias corrientes
299,9	1.626,3	17.007,2	500,5	370,8	1.239,5	143,4	42.690,0	343,7	43.033,7	Cap.5-Ingresos patrimoniales
88.200,6	319.719,0	1.115.826,5	145.439,6	60.399,0	271.644,9	29.538,1	5.858.681,3	139.956,4	5.998.637,6	A. Ingresos operaciones corrientes
74.385,8	242.576,7	761.535,9	111.984,8	34.141,0	194.291,5	21.205,1	4.085.383,7	84.413,7	4.169.797,4	Cap. 1-Gastos de personal
11.493,8	57.286,2	178.853,9	23.557,1	16.998,1	57.154,7	5.690,5	998.669,6	30.428,7	1.029.098,4	Cap. 2-Gastos corrientes en bienes y servicios
72,0	644,3	4.215,7	686,9	3,9	0,1	86,6	83.343,9	1.925,2	85.269,2	Cap. 3-Gastos financieros
1.340,1	9.763,1	41.051,2	2.531,6	3.012,4	7.730,9	838,6	161.023,0	23.028,3	184.051,3	Cap. 4-Transferencias corrientes
87.291,7	310.270,4	985.656,7	138.760,4	54.155,3	259.177,2	27.820,8	5.328.420,3	139.795,9	5.468.216,2	B. Gastos operaciones corrientes
908,9	9.448,7	130.169,9	6.679,3	6.243,7	12.467,7	1.717,3	530.261,0	160,4	530.421,4	C=A-B. Ahorro bruto
	10.860,2	1.411,3					23.142,1		23.142,1	Cap. 6-Enajenación de inversiones reales
8.305,8	80.033,7	237.513,0	39.436,0	5.220,1	28.133,7	2.845,6	1.020.373,1	13.007,7	1.033.380,8	Cap. 7-Transferencias de capital
8.305,8	90.893,9	238.924,2	39.436,0	5.220,1	28.133,7	2.845,6	1.043.515,2	13.007,7	1.056.522,9	D. Ingresos operaciones de capital
14.643,2	117.516,6	281.952,5	48.449,5	17.923,0	40.008,3	3.921,9	1.509.739,4	6.580,3	1.516.319,7	Cap. 6-Inversiones reales
	889,8	38.390,9	19,5				47.309,3	2.124,2	49.433,5	Cap.7-Transferencias de capital
14.643,2	118.406,4	320.343,4	48.469,0	17.923,0	40.008,3	3.921,9	1.557.048,6	8.704,5	1.565.753,2	E. Gastos de operaciones de capital
-5.428,5	-18.063,9	48.750,7	-2.353,8	-6.459,3	593,1	640,9	16.727,6	4.463,6	21.191,1	F=C+D-E. Capacidad / necesidad (-) de financiación
22,2	18,3	11.761,2			29.452,8	1.682,8	791.738,6	156,4	791.895,0	Cap. 8-Activos financieros (ingresos)
22,2	557,3	12.499,4	51,7	67,9	87,1	6,0	17.973,1	160,6	18.133,8	Cap. 8-Activos financieros (gastos)
0,0	-538,9	-738,2	-51,7	-67,9	29.365,6	1.676,8	773.765,5	-4,2	773.761,3	G. Variación neta activos financieros
	27.806,3	1.794,6	6.581,3				294.995,3		294.995,3	Cap. 9-Pasivos financieros (ingresos)
	780,1	19.083,2	3.523,1			901,5	866.080,7	2.109,8	868.190,4	Cap. 9-Pasivos financieros (gastos)
0,0	27.026,2	-17.288,6	3.058,3	0,0	0,0	-901,5	-571.085,3	-2.109,8	-573.195,1	H. Variación neta pasivos financieros
-5.428,5	8.423,4	30.723,9	652,8	-6.527,2	29.958,8	1.416,1	219.407,7	2.349,6	221.757,3	I= F+G+H. Saldo presupuestado del ejercicio

tos financieros supuso en 2004 un 1,08% de los gastos totales, el capítulo 4, transferencias corrientes, un 2,32%, el capítulo 7, transferencias de capital, un 0,62% y el capítulo 8, activos financieros, un 0,23%.

Por lo que respecta a la Cuenta Financiera liquidada de los presupuestos, las Universidades Públicas Españolas presentaron en el año 2004 un ahorro bruto de unos 530 millones de euros, lo que supone un 8,8% de los ingresos corrientes (véase tabla 4). A excepción de Aragón, todos los

Sistemas Universitarios presentaron un ahorro bruto positivo. Sin embargo, existen grandes diferencias entre unos Sistemas y otros en cuanto al porcentaje que representan sobre los ingresos corrientes. Mientras que en la Comunidad Valenciana se llegó al 23%, en Extremadura sólo se logró un 1% y en Aragón un -4%.

La capacidad de financiación del conjunto de Universidades Públicas alcanzó los 21 millones de euros, sin embargo, los Sistemas de Aragón, Asturias, Castilla León, Cataluña, Ex-

Tabla 5. Indicadores financieros de los sistemas universitarios autonómicos.
Datos de las universidades públicas para el año 2004

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla La Mancha	Castilla León	Cataluña	Comunidad Valenciana
INFORMACIÓN FINANCIERA RESPECTO AL PIB DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA¹										
Financiación pública/PIB (%)	0.79	0.54	0.68	0.25	0.66	0.57	0.45	0.68	0.46	0.85
Ingresos totales/PIB (%)	1.10	0.80	0.94	0.33	0.80	0.78	0.68	0.99	1.16	1.13
Gasto total/PIB (%)	1.05	0.81	0.94	0.32	0.78	0.78	0.62	1.02	1.12	1.08
Financiación por alumno/PIB per capita	0.33	0.26	0.30	0.21	0.30	0.34	0.41	0.28	0.33	0.34
INDICADORES DE COBERTURA FINANCIERA										
Transferencias corrientes/gastos de personal	1.03	0.91	1.06	1.14	1.09	1.07	1.34	1.01	1.07	1.49
Ingresos corrientes/gastos corrientes	1.06	0.96	1.09	1.09	1.07	1.16	1.17	1.02	1.07	1.31
Transferencias corrientes /gastos corrientes	0.82	0.72	0.83	0.85	0.92	0.84	0.94	0.79	0.79	1.06
Precios públicos / gastos corrientes	0.18	0.19	0.18	0.18	0.12	0.16	0.18	0.18	0.16	0.16
Transferencias capital/inversiones reales	0.90	1.08	0.60	0.79	0.78	0.52	1.04	0.64	0.58	0.32
INDICADORES DE GASTO Y FINANCIACIÓN POR ALUMNO²										
Gastos corrientes /alumnos	3.587	4.534	3.829	3.503	4.434	4.892	4.136	4.216	3.531	3.995
Gastos personal/alumnos	2.849	3.604	3.004	2.629	3.747	3.858	2.902	3.292	2.596	2.844
Gasto total/alumnos	4.774	5.653	5.051	4.525	5.323	6.516	5.834	5.311	7.544	5.920
Precios públicos/alumnos	0.648	0.843	0.705	0.643	0.510	0.778	0.763	0.778	0.573	0.642
Inversiones/alumnos	0.869	1.118	1.138	0.985	0.859	1.617	0.740	0.861	1.009	1.821
Transferencias corrientes/alumnos	2.931	3.274	3.173	2.985	4.101	4.130	3.891	3.332	2.777	4.241
Financiación pública/alumnos	3.580	3.797	3.645	3.579	4.509	4.728	4.215	3.518	3.105	4.683
Financiación pública CCAA/alumnos	3.301	3.595	3.365	3.150	4.351	4.143	3.758	3.329	2.781	4.350
Financiación total/alumnos	5.006	5.554	5.066	4.619	5.445	6.529	6.387	5.125	7.794	6.171
INDICADORES DE GASTO POR PERSONAL²										
Gastos corrientes /profesores	59.54	54.52	62.76	46.51	65.56	55.07	64.00	58.13	59.30	60.48
Gastos personal/total personal	30.82	28.78	33.04	25.11	37.87	29.50	29.99	31.12	28.86	27.62
INDICADORES DE FINANCIACIÓN										
Financiación pública/ Ingresos totales	0.72	0.68	0.72	0.77	0.83	0.72	0.66	0.69	0.40	0.76
Financiación pública CCAA/Financiación pública	0.92	0.95	0.92	0.88	0.97	0.88	0.89	0.95	0.90	0.93
Financiación pública Estado/Financiación pública	0.06	0.05	0.06	0.11	0.02	0.08	0.03	0.03	0.08	0.06
Ingresos corrientes Admon.Estado/Ingresos corrientes	0.013	0.020	0.004	0.003	0.005	0.007	0.008	0.009	0.029	0.011
Ingresos corrientes CCAA/Ingresos corrientes	0.970	0.955	0.961	0.956	0.974	0.920	0.966	0.952	0.943	0.979
Ingresos capital Admon.Estado/Ingresos capital	0.248	0.095	0.274	0.512	0.110	0.444	0.134	0.156	0.274	0.426
Ingresos capital CCAA/Ingresos capital	0.587	0.388	0.457	0.381	0.533	0.410	0.001	0.284	0.279	0.338

1. Para la UNED no se han calculado estos indicadores ya que sus valores no son comparables a los sistemas universitarios de las Comunidades Autónomas.

2. Datos en miles de euros.

UU. PP. Pres: Universidades Públicas Presenciales; UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia; Total UU. PP.: Total Universidades Públicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández Armenteros (2006) y datos del INE

Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja	U.U. PP. Pres.	UNED	Total U.U. PP.	
INFORMACIÓN FINANCIERA RESPECTO AL PIB DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA¹										
0.52	0.71	0.70	0.66	0.38	0.46	0.40	0.62	—	0.63	Financiación pública/PIB (%)
0.69	1.02	0.92	0.90	0.46	0.64	0.55	0.95	—	0.97	Ingresos totales/PIB (%)
0.73	1.00	0.90	0.90	0.51	0.58	0.53	0.92	—	0.94	Gasto total/PIB (%)
0.29	0.32	0.22	0.32	0.31	0.26	0.22	0.30	—	0.27	Financiación por alumno/PIB per capita
INDICADORES DE COBERTURA FINANCIERA										
0.91	1.02	1.11	0.99	1.47	1.10	1.09	1.11	0.89	1.10	Transferencias corrientes/gastos de personal
1.01	1.03	1.13	1.05	1.12	1.05	1.06	1.10	1.00	1.10	Ingresos corrientes/gastos corrientes
0.78	0.80	0.86	0.80	0.93	0.82	0.83	0.85	0.54	0.84	Transferencias corrientes /gastos corrientes
0.19	0.17	0.19	0.20	0.15	0.14	0.16	0.17	0.42	0.18	Precios públicos / gastos corrientes
0.57	0.68	0.84	0.81	0.29	0.70	0.73	0.68	1.98	0.68	Transferencias capital/inversiones reales
INDICADORES DE GASTO Y FINANCIACIÓN POR ALUMNO²										
3.379	3.576	4.121	3.894	6.398	5.088	3.750	3.922	0.960	3.635	Gastos corrientes /alumnos
2.879	2.796	3.184	3.143	4.033	3.814	2.859	3.007	0.579	2.772	Gastos personal/alumnos
3.946	4.957	5.592	5.355	8.523	5.875	4.402	5.718	1.035	5.265	Gasto total/alumnos
0.629	0.603	0.795	0.789	0.934	0.705	0.617	0.678	0.399	0.651	Precios públicos/alumnos
0.567	1.355	1.179	1.360	2.117	0.785	0.529	1.111	0.045	1.008	Inversiones/alumnos
2.621	2.851	3.535	3.104	5.948	4.180	3.119	3.333	0.519	3.060	Transferencias corrientes/alumnos
2.784	3.510	4.329	3.943	6.338	4.667	3.377	3.861	0.575	3.543	Financiación pública/alumnos
2.712	3.256	4.024	3.791	6.042	4.354	3.254	3.576	0.004	3.230	Financiación pública CCAA/alumnos
3.736	5.054	5.721	5.373	7.752	6.464	4.592	5.880	1.051	5.412	Financiación total/alumnos
INDICADORES DE GASTO POR PERSONAL³										
48.20	61.63	62.42	56.89	67.69	64.42	58.32	60.13	106.07	60.81	Gastos corrientes /profesores
28.36	31.95	31.39	29.93	28.67	35.27	29.74	30.56	33.00	30.60	Gastos personal/total personal
INDICADORES DE FINANCIACIÓN										
0.75	0.69	0.76	0.73	0.82	0.72	0.74	0.66	0.55	0.65	Financiación pública/Ingresos totales
0.97	0.93	0.93	0.96	0.95	0.93	0.96	0.93	0.01	0.91	Financiación pública CCAA/Financiación pública
0.02	0.06	0.06	0.01	0.04	0.04	0.04	0.06	0.98	0.07	Financiación pública Estado/Financiación pública
0.000	0.012	0.008	0.004	0.039	0.039	0.006	0.014	0.974	0.030	Ingresos corrientes Admon.Estado/Ingresos corrientes
0.991	0.968	0.979	0.979	0.923	0.937	0.976	0.965	0.001	0.949	Ingresos corrientes CCAA/Ingresos corrientes
0.137	0.176	0.238	0.112	0.000	0.050	0.268	0.233	0.651	0.238	Ingresos capital Admon.Estado/Ingresos capital
0.359	0.537	0.568	0.678	0.895	0.794	0.553	0.479	0.045	0.474	Ingresos capital CCAA/Ingresos capital

tremadura, Galicia, Murcia y Navarra tuvieron necesidad de financiación. El saldo presupuestario del ejercicio fue de 221 millones², aunque los Sistemas de Aragón, Castilla León, Galicia y Navarra presentaron saldos negativos. Finalmente, en el año 2004, la deuda de las Universidades Públicas Españolas ascendió a 1.527 millones de euros³.

3.2. Indicadores financieros universitarios

Una vez presentada la estructura tanto de los ingresos como de los gastos de las Universidades Públicas Españolas, a continuación se analizan diferentes indicadores financieros con el objeto de obtener una visión más pormenorizada de su situación (véase tabla 5). En primer lugar, se comparan ciertas magnitudes con el Producto Interior Bruto con el propósito de determinar el esfuerzo que supone la financiación universitaria. Así, en el año 2004, la capacidad financiera de las Universidades Públicas Españolas, representada por los ingresos totales, alcanzó el 0,97% del PIB español, mientras que el gasto total supuso un 0,94%. El Sistema Universitario de las Islas Baleares fue el que menores ingresos y gastos tuvo respecto al PIB de su CCAA, alcanzando ambas magnitudes un porcentaje ligeramente superior al 0,30% (véase gráfico 4). En el lado contrario se situaron los Sistemas de Cataluña, la Comunidad Valenciana y Andalucía logrando porcentajes superiores al 1%. Por otra parte, en el año 2004 el gasto por estudiante en las Universidades Públicas suponía un 27% del PIB per cápita español. El Sistema Universitario de Castilla la Mancha fue el que mayor porcentaje tuvo con un 41%, mientras que los Sistemas de las Islas Baleares, Madrid y La Rioja apenas superaron el 20%.

Una vez analizado el esfuerzo financiero de las Universidades Públicas, conviene examinar también la capacidad de cobertura financiera que poseen. Así, en el conjunto de dichas universidades los ingresos corrientes fueron un 10% superiores a los gastos corrientes, lo que da muestras de una cobertura sólida de dichos gastos (véase gráfico 5). De hecho, las transfe-

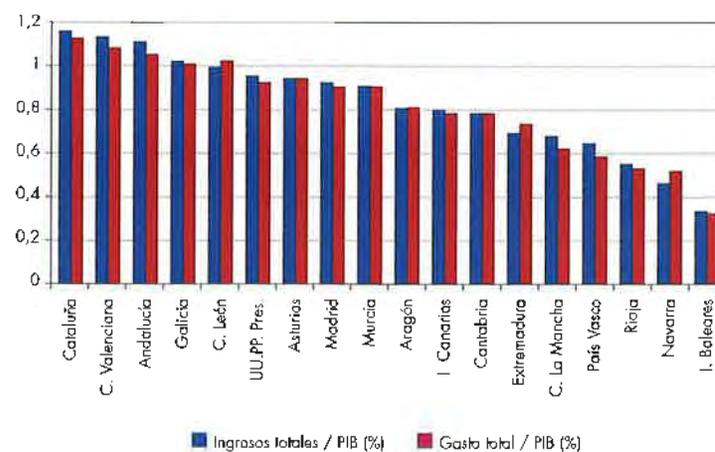


Gráfico 4. Indicadores sobre el PIB de los sistemas universitarios autonómicos

rencias corrientes por sí solas financiaron el 84% del total de los gastos corrientes. A excepción de Aragón, todos los Sistemas Universitarios alcanzaron una cobertura completa⁴. Por otro lado, en 2004 la parte de los ingresos corrientes procedentes de precios públicos (que recogen principalmente los derechos de matrícula) fluctuó entre el 12% del Sistema Universitario Ca-

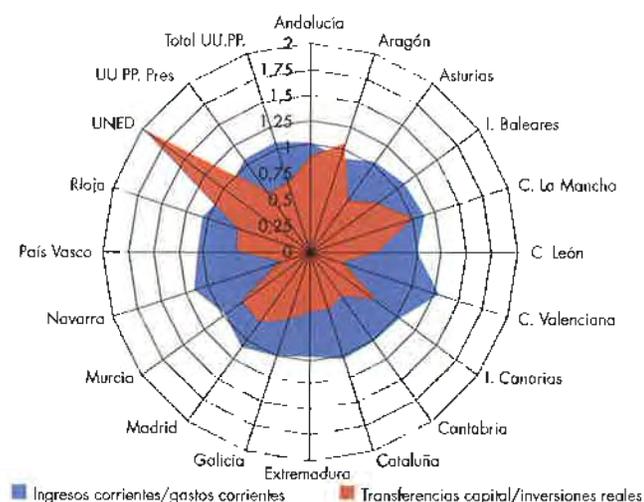


Gráfico 5. Indicadores de cobertura de los sistemas universitarios autonómicos

² Como se comenta en Pérez García (2006), este dato puede conducir a pensar erróneamente que las Universidades Públicas gozan de superávit presupuestario. Sin embargo, los mismos pueden reflejar la cobertura de gastos a realizar en ejercicios siguientes en contrapartida a los derechos reconocidos de las actividades de investigación, desarrollo tecnológico e innovación.

³ En septiembre de 2007 había disminuido hasta los 1.407 millones de euros

⁴ La UNED también cubrió sus gastos corrientes con ingresos corrientes

nario y el 20% del Sistema de Murcia, siendo el valor del conjunto de las Universidades Públicas de un 18%. Es de destacar, que la UNED obtuvo un porcentaje del 42% en este indicador, lo que supone más del doble que el valor alcanzado por cualquiera de los Sistemas Universitario Autonómicos⁵. De esto se desprende que una parte muy significativa de los gastos corrientes de la UNED se cubrieron a través de precios públicos, lo que refleja las particularidades de la enseñanza ofrecida por esta universidad.

Revisados los gastos corrientes cabe preguntarse la situación en la que se encuentran los gastos de personal. A este respecto, en el año 2004 las transferencias corrientes en las Universidades Públicas fueron 1,10 veces los gastos de personal, lo que no sólo muestra una cobertura completa de los mismos, sino también la existencia de cierto margen de maniobra ante posibles incrementos futuros de la masa salarial. La mayoría de los Sistemas Universitarios Autonómicos alcanzaron un valor superior a 1 para dicho indicador, logrando incluso algunos de ellos valores muy superiores a dicha cifra⁶. Sin embargo, no en todos los Sistemas existió una cobertura completa, sino que en los de Aragón, Extremadura y Murcia, las transferencias corrientes no fueron suficientes para cubrir los gastos de personal. Esa misma situación tuvo lugar en la UNED, donde se alcanzó un valor de 0,89, siendo ésta la Universidad Pública que peor cobertura registró.

Por lo que respecta a la cobertura de inversiones, ocurrió todo lo contrario que con las operaciones corrientes. Así, en el conjunto de las Universidades Públicas los ingresos de capital representaron en 2004 sólo un 68% de las inversiones realizadas (véase gráfico 5). De esto se desprende que las Universidades Públicas tuvieron que utilizar parte de sus ingresos corrientes para financiar un porcentaje elevado de sus inversiones. Únicamente los sistemas de Aragón y Castilla la Mancha presentaron una cobertura completa. El resto se situaron en valores comprendidos entre el 50% y el 90%, a excepción de Navarra y la Comunidad Valenciana que se mantuvieron cerca del 30%. La UNED, por su parte, presentó una cobertura cercana al 200%, por lo que se diferencia de forma sustancial de las Universidades Públicas Presenciales.

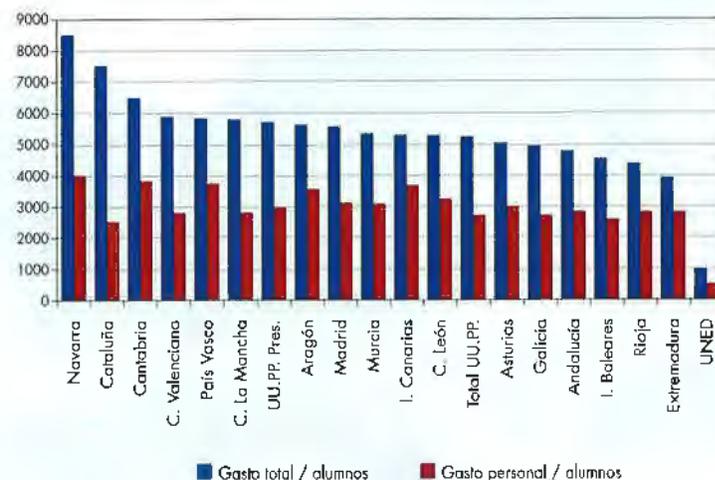


Gráfico 6. Indicadores por alumno de los sistemas universitarios autonómicos. Datos en euros por alumno

Además de los ratios de cobertura mostrados en los párrafos anteriores, es conveniente estudiar la financiación universitaria en función del número de alumnos matriculados, lo que proporciona una visión sobre el esfuerzo realizado en términos de los usuarios a los que se les presta el servicio educativo. En el año 2004, el gasto por alumno alcanzó los 5.265 e en el conjunto de las Universidades Públicas (véase gráfico 6)⁷. La mayoría de los Sistemas Universitarios se situaron entre los 5.000 y 6.000 e, superando dicha franja únicamente Cantabria, Cataluña y Navarra⁸. Por el contrario, el Sistema Universitario que menor gasto por alumno dedicó fue Extremadura con 3.946 e, seguido de La Rioja con 4.402 e y de las Islas Baleares con 4.525 e. La UNED tuvo un gasto por alumno de 1.035 e situándose muy por debajo de las Universidades Públicas Presenciales. De los gastos totales por alumno de las Universidades Públicas, aproximadamente un 52% fueron gastos de personal, manteniéndose la mayoría de los Sistemas Universitarios entre un 50 y un 60%. El Sistema de Cataluña fue, con un 34%, el que menor porcentaje presentó, mientras que por el lado contrario se situaron Extremadura y Canarias que superaron el 70%. En cuanto a las inversiones reales por alumno, el conjunto de las Universidades Públicas alcanzó los 1.008 e, lo que

⁵ El Sistema Universitario Autonómico que mayor porcentaje de gastos corrientes cubrió a través de precios públicos fue Murcia con un 20%.

⁶ Así, por ejemplo, los Sistemas Universitarios de Castilla la Mancha, Navarra y la Comunidad Valenciana alcanzaron valores de 1,34, 1,47 y 1,49 respectivamente.

⁷ Dentro de esos gastos de personal se incluye tanto el personal docente investigador (PDI) como el personal de administración y servicios (PAS).

⁸ El Sistema Universitario de Cantabria alcanzó los 6.516 €, mientras que el de Cataluña y Navarra tuvieron 7.514 € y 8.523 € respectivamente.

De los ingresos por alumno (5.412 € en 2004) un 65% es de procedencia pública. En Cataluña y Navarra superan los 7.700 €, en Extremadura los 3.736 €, y en la UNED 1.051 €

supone un 19% del gasto total por alumno. A este respecto, existen importantes diferencias entre unos Sistemas Universitarios y otros. Mientras que los de La Rioja y Extremadura se situaron por debajo de los 600 e, el de Navarra superó los 2.100 e.

En 2004, el conjunto de Universidades Públicas tuvo unos ingresos totales por alumno de 5.412 e, de los cuales 3.543 e fueron de procedencia pública, es decir un 65,46%. Los Sistemas de Cataluña y Navarra superaron los 7.700 e de ingresos por alumno, mientras que Extremadura se situó en 3.736 e y la UNED en 1.051 e. La financiación pública representó, en la mayoría de los Sistemas Universitarios, entre un 65 y un 75% de los fondos por alumno. El Sistema Catalán logró un 39%, y la UNED un 54%. Por el lado contrario, los Sistemas de Navarra y Canarias superaron el 80%. En cuanto a la procedencia de los fondos públicos por alumno, la mayoría de los Sistemas Universitarios obtuvieron más de un 90% de los mismos de sus respectivas Comunidades Autónomas.

Además de tener en cuenta el número de alumnos, también resulta interesante analizar el comportamiento de algunas partidas de gasto con respecto al personal universitario. En el año 2004 los gastos por operaciones corrientes supusieron más de 60.000 e por profesor, lo que refleja el importante esfuerzo financiero realizado por las Universidades Públicas. La mayoría de los Sistemas Universitarios Autonómicos se situaron entre los 55.000 y 65.000 e, superando la UNED los 106.000 e. El gasto de personal alcanzó, en el año 2004, los 30.000 e por empleado en el conjunto de Universidades Públicas, si bien existieron ciertas diferencias entre unos Sistemas y otros. Mientras que el Sistema Balear apenas supera los 25.000 e, tanto el Canario como el del País Vasco sobrepasaron los 35.000 e⁹.

Uno de los aspectos más destacados en la estructura financiera universitaria es la importancia relativa que adquiere la financiación pública. En el conjunto de Universidades Públicas supuso un 65% de los ingresos obtenidos durante el año 2004, siendo de esta forma la principal fuente de recursos¹⁰. En muchos Sistemas Universitarios Autonómicos se supera ese umbral del 65%, llegándose en las Islas Baleares incluso hasta el 77%. No obstante, en el Sistema Catalán la financiación pública se situó muy por debajo del resto, alcanzando únicamente el 40% de los ingresos.

Por lo que se refiere a la procedencia de los fondos públicos, aproximadamente un 91% de los mismos tuvieron su origen en aportaciones de las Comunidades Autónomas y sólo un 7% correspondieron a contribuciones de la Administración del Estado. De hecho, en todos los Sistemas Universitarios las aportaciones de sus respectivas Comunidades Autónomas superaron el 88% de los fondos públicos obtenidos, situándose Canarias y Extremadura por encima del 97%. Por su parte, la financiación pública de la UNED provino casi en su totalidad de la Administración del Estado, como no cabría esperar de otra forma. Al separar la financiación pública en ingresos corrientes y de capital, se observa como en los primeros predominaron los fondos provenientes de las Comunidades Autónomas, que llegaron a representar en 2004 casi un 95%. En cuanto a los ingresos de capital, en varios Sistemas (como los de Navarra, País Vasco o Canarias) predominaron las aportaciones de las Comunidades Autónomas, mientras que en otros (como los de Cantabria o la Comunidad Valenciana) tanto las Comunidades Autónomas como el Estado tienen una participación destacada.

3.3. Evolución financiera de las Universidades Públicas

Tras examinar la situación financiera de los Sistemas Universitarios Autonómicos en el año 2004, a continuación se analiza brevemente la evolución de alguno de los indicadores más relevantes (véanse tablas 6 y 7)¹¹.

En 1998 los gastos de las Universidades Públicas Presenciales suponían un 0,84% del PIB español, aumentando su importancia hasta un 0,92% en 2004. Sin embargo, dicho aumento no ha sido compartido por todos los Sistemas Universitarios, ya que un número significativo de los mismos redujeron el porcentaje que representaban sus gastos respecto al PIB de su Comunidad Autónoma (véase gráfico 7). De igual modo, la financiación pública de las Universidades Públicas Presenciales ha cobrado relevancia en términos del PIB pasando de un 0,52% en 1998 a un 0,62% en 2004. La mayoría de los Sistemas

⁹ El Sistema Universitario de Canarias alcanzó los 37.870 € y el del País Vasco los 35.270 €.

¹⁰ La financiación pública proviene tanto de las transferencias corrientes como de capital que los diferentes organismos públicos aportan a la estructura de ingresos de las universidades.

¹¹ El análisis de la evolución de los indicadores se centra en las Universidades Públicas Presenciales, puesto que para la UNED no se disponen de datos para el año 1998.

Tabla 6. Evolución de Indicadores de cobertura y relativos al PIB de los sistemas universitarios autonómicos. Datos de las universidades públicas entre los años 1998 y 2004

	Financiación pública/ PIB (%) ¹				Ingreso total/PIB (%) ¹				Gasto total/PIB (%) ¹				Transferencias corrientes/ gastos de personal				Ingresos corrientes/ gastos corrientes				Transferencias capital inversiones reales			
	1998	2000	2002	2004	1998	2000	2002	2004	1998	2000	2002	2004	1998	2000	2002	2004	1998	2000	2002	2004	1998	2000	2002	2004
Andalucía	0,72	0,69	0,76	0,79	1,23	1,00	1,04	1,10	1,03	1,03	1,01	1,05	0,89	0,90	0,96	1,03	1,07	1,03	1,03	1,06	0,75	0,57	0,89	0,90
Aragón	0,49	0,50	0,54	0,54	0,80	0,76	0,78	0,80	0,73	0,76	0,77	0,81	0,81	0,85	0,94	0,91	1,02	1,03	1,02	0,96	1,08	0,90	1,06	1,08
Asturias	0,86	0,79	0,78	0,68	1,31	1,04	1,08	0,94	1,12	1,11	1,01	0,94	0,99	0,96	1,14	1,06	1,09	1,06	1,14	1,09	1,33	0,68	0,62	0,60
I. Baleares	0,23	0,23	0,25	0,25	0,42	0,33	0,34	0,33	0,33	0,31	0,43	0,32	1,10	1,11	1,14	1,14	1,11	1,06	1,10	1,09	0,83	0,89	0,82	0,79
I. Canarias	0,34	0,64	0,67	0,66	0,84	0,82	0,81	0,80	0,87	0,80	0,79	0,78	1,08	1,07	1,12	1,09	1,02	1,06	1,08	1,07	0,19	0,76	0,57	0,78
Cantabria	0,57	0,57	0,60	0,57	1,11	1,08	0,85	0,78	0,86	0,89	0,77	0,78	1,00	1,04	1,07	1,07	1,19	1,16	1,15	1,16	0,61	0,59	0,92	0,52
C.-La Mancha	0,24	0,33	0,40	0,45	0,45	0,67	0,66	0,68	0,45	0,54	0,58	0,62	1,00	1,20	1,34	1,34	1,07	1,16	1,18	1,17	0,26	0,70	0,56	1,04
Castilla-León	0,72	0,70	0,70	0,68	1,29	1,02	1,07	0,99	1,05	1,06	1,00	1,02	0,97	0,97	1,01	1,01	1,08	1,03	1,05	1,02	0,88	0,70	0,82	0,64
Cataluña	0,47	0,45	0,46	0,46	0,84	0,83	0,77	1,16	0,69	0,68	0,70	1,12	1,04	1,05	1,06	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	0,59	0,43	0,62	0,58
C. Valenciana	0,66	0,70	0,78	0,85	1,32	1,08	1,18	1,13	1,14	1,02	1,08	1,08	1,12	1,28	1,40	1,49	1,11	1,22	1,25	1,31	0,41	0,32	0,30	0,32
Extremadura	0,50	0,59	0,54	0,52	0,87	0,82	0,76	0,69	0,74	0,78	0,76	0,73	0,88	0,88	0,89	0,91	1,03	1,08	1,02	1,01	0,79	0,96	0,90	0,57
Galicia	0,79	0,72	0,74	0,71	1,35	1,09	0,99	1,02	0,95	1,05	1,01	1,00	1,19	1,10	1,07	1,02	1,23	1,15	1,09	1,03	0,73	0,41	0,60	0,68
Madrid	0,65	0,64	0,70	0,70	0,97	0,84	0,89	0,92	0,87	0,85	0,88	0,90	0,97	0,96	1,06	1,11	1,04	1,01	1,08	1,13	0,81	0,88	0,86	0,84
Murcia	0,53	0,64	0,67	0,66	0,92	0,99	0,95	0,90	0,86	0,99	0,91	0,90	0,87	0,94	0,96	0,99	1,08	1,06	1,04	1,05	0,94	0,70	0,95	0,81
Navarra	0,32	0,36	0,40	0,38	0,47	0,45	0,51	0,46	0,43	0,42	0,50	0,51	1,20	1,25	1,58	1,47	1,08	1,06	1,24	1,12	0,70	1,10	0,41	0,29
País Vasco	0,49	0,47	0,49	0,46	0,71	0,68	0,68	0,64	0,62	0,58	0,62	0,58	1,08	1,09	1,06	1,10	1,06	1,05	1,03	1,05	0,85	0,82	0,76	0,70
Rioja	0,40	0,45	0,43	0,40	0,71	0,65	0,57	0,55	0,59	0,64	0,57	0,53	1,01	1,09	1,20	1,09	1,11	1,06	1,10	1,06	0,76	0,61	0,84	0,73
UU. PP. Presenciales	0,57	0,58	0,62	0,62	0,98	0,87	0,88	0,95	0,84	0,83	0,84	0,92	1,00	1,02	1,08	1,11	1,08	1,07	1,09	1,10	0,70	0,61	0,68	0,68
UNED	ND	—	—	—	ND	—	—	—	ND	—	—	—	ND	0,70	0,73	0,90	ND	0,99	0,89	1,00	ND	0,51	1,54	1,98
Total UU. PP.	ND	0,59	0,63	0,63	ND	0,89	0,90	0,97	ND	0,85	0,86	0,94	ND	1,01	1,07	1,10	ND	1,07	1,08	1,10	ND	0,61	0,68	0,68

1. Para la UNED no se han calculado estos indicadores ya que sus valores no son comparables a los sistemas universitarios de las Comunidades Autónomas. ND: No disponible

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández Armenteros (2000; 2002; 2004; 2006) y datos del INE

Universitarios mejoraron su situación a este respecto, y sólo en los Sistemas de Asturias, Castilla León, Cataluña, Galicia y País Vasco los ingresos públicos perdieron relevancia respecto al PIB de su Comunidad Autónoma. A diferencia de los dos indicadores anteriores, los ingresos totales de las Universidades Públicas han reducido su importancia relativa respecto al PIB, pasando de un 0,98% en 1998 a un 0,95% en 2004. No todos los Sistemas Universitarios han experimentado un retroceso, sino que en algunos, como en los de Cataluña y Castilla la Mancha, dicho indicador incluso ha mejorado significativamente.

La evolución de los tres indicadores analizados en relación al PIB permite distinguir dos periodos muy diferentes. Uno primero, de 1998 a 2000, en el que tanto los ingresos como los gastos experimentaron un importante retroceso respecto al PIB. Otro segundo, de 2002 a 2004, en el que ocurrió todo lo contrario, es decir un importante avance.

Todos los Sistemas Universitarios, salvo el de Galicia, han mejorado su cobertura de gastos de personal durante el periodo

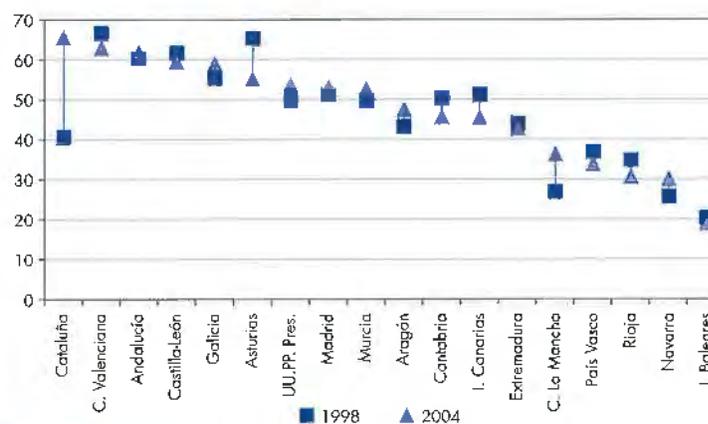


Gráfico 7. Evolución del gasto total sobre el PIB autonómico. Datos en porcentaje

Los ingresos totales de las universidades públicas han reducido ligeramente su importancia selectiva respecto al PIB, excepto en Cataluña y Castilla-La Mancha, regiones en las que ha aumentado

La cobertura de gastos corrientes ha mejorado sensiblemente desde 1998, en tanto que la de inversiones se ha deteriorado en casi dos puntos porcentuales

Tabla 7. Evolución de Indicadores por alumno, personal y financiación pública de los sistemas universitarios autonómicos. Datos de las universidades públicas entre los años 1998 y 2004

	Gastos personal/ Alumnos ¹				Gasto total/Alumnos ¹				Financiación pública/ Alumnos ¹				Gastos personal/ Total personal ¹				Financiación pública/ Ingresos totales				Financiación pública CCAA/ Financiación pública						
	1998	2000	2002	2004	1998	2000	2002	2004	1998	2000	2002	2004	1998	2000	2002	2004	1998	2000	2002	2004	1998	2000	2002	2004	1998	2000	2002
Andalucía	1,69	1,81	2,08	2,28	2,56	2,82	3,22	3,82	1,80	1,88	2,43	2,86	24,83	24,08	24,40	24,65	0,59	0,69	0,73	0,72	0,94	0,93	0,92	0,92	0,92	0,92	0,92
Aragón	1,87	2,08	2,38	2,88	2,72	3,16	3,65	4,52	1,81	2,08	2,58	3,04	24,02	23,50	22,87	23,02	0,61	0,66	0,69	0,68	0,92	0,96	0,93	0,95	0,96	0,93	0,95
Asturias	1,60	1,92	2,10	2,40	3,03	3,55	3,73	4,04	2,31	2,52	2,90	2,92	25,69	26,79	26,10	26,43	0,65	0,76	0,73	0,72	0,90	0,92	0,91	0,92	0,91	0,92	0,92
I. Baleares	1,41	1,71	2,06	2,10	2,70	2,98	4,83	3,62	1,89	2,20	2,75	2,86	21,04	20,02	19,93	20,09	0,55	0,69	0,72	0,77	0,90	0,96	0,91	0,88	0,96	0,91	0,88
I. Canarias	2,38	2,64	2,86	3,00	3,62	3,85	4,00	4,26	1,42	3,08	3,38	3,61	25,79	27,16	29,35	30,29	0,41	0,79	0,82	0,83	0,98	0,97	0,97	0,97	0,97	0,97	0,97
Cantabria	2,13	2,41	2,69	3,09	3,62	4,40	4,47	5,21	2,38	2,80	3,51	3,78	23,05	23,46	22,78	23,59	0,51	0,52	0,71	0,72	0,89	0,85	0,82	0,88	0,85	0,82	0,88
C.-La Mancha	1,30	1,52	2,00	2,32	2,53	3,07	3,95	4,67	1,35	1,87	2,72	3,37	22,15	20,96	22,54	23,99	0,53	0,50	0,61	0,66	0,95	0,93	0,96	0,89	0,96	0,93	0,89
Castilla-León	1,86	2,14	2,38	2,63	3,10	3,57	3,82	4,25	2,14	2,36	2,67	2,81	23,44	24,96	23,47	24,90	0,56	0,69	0,66	0,69	0,92	0,92	0,93	0,95	0,92	0,93	0,95
Cataluña	1,88	1,94	2,11	2,08	3,18	3,41	3,81	6,03	2,16	2,24	2,52	2,48	23,55	23,52	23,20	23,09	0,56	0,54	0,60	0,40	0,94	0,92	0,89	0,90	0,92	0,89	0,90
C. Valenciana	1,59	1,82	2,03	2,27	3,78	3,84	4,37	4,74	2,17	2,64	3,16	3,75	23,40	21,69	22,31	22,09	0,50	0,65	0,66	0,76	0,93	0,94	0,91	0,93	0,94	0,91	0,93
Extremadura	1,58	1,80	2,13	2,30	2,40	2,59	2,88	3,16	1,61	1,96	2,06	2,23	20,72	23,19	23,03	22,69	0,57	0,72	0,71	0,75	0,94	0,95	0,95	0,97	0,95	0,95	0,97
Galicia	1,53	1,70	1,99	2,24	2,68	3,18	3,50	3,96	2,22	2,19	2,54	2,81	24,49	24,55	25,09	25,56	0,59	0,66	0,74	0,69	0,94	0,96	0,95	0,93	0,96	0,95	0,93
Madrid	1,96	2,23	2,36	2,55	3,33	3,71	3,95	4,47	2,47	2,77	3,16	3,46	23,15	24,24	25,67	25,11	0,67	0,76	0,79	0,76	0,93	0,94	0,92	0,93	0,94	0,92	0,93
Murcia	1,64	1,87	2,28	2,51	2,82	3,57	3,85	4,28	1,74	2,31	2,86	3,15	22,82	22,95	24,12	23,95	0,57	0,65	0,71	0,73	0,86	0,94	0,92	0,96	0,94	0,92	0,96
Navarra	1,92	2,34	2,77	3,23	3,47	4,24	5,93	6,82	2,58	3,60	4,77	5,07	22,27	23,73	22,31	22,93	0,68	0,80	0,78	0,82	0,98	0,96	0,95	0,95	0,96	0,95	0,95
País Vasco	2,02	2,38	2,73	3,05	3,19	3,71	4,39	4,70	2,56	2,98	3,44	3,73	28,56	28,16	30,16	28,21	0,70	0,69	0,71	0,72	0,95	0,95	0,94	0,93	0,95	0,94	0,93
Rioja	1,74	1,89	2,10	2,29	3,26	3,85	3,63	3,52	2,19	2,72	2,69	2,70	23,98	24,71	24,60	23,79	0,56	0,69	0,75	0,74	0,96	0,94	0,94	0,96	0,94	0,94	0,96
UU. PP. Presenciales	1,79	1,98	2,22	2,41	3,07	3,40	3,81	4,57	2,09	2,37	2,81	3,09	23,97	24,03	24,43	24,44	0,58	0,66	0,70	0,66	0,93	0,94	0,92	0,93	0,94	0,92	0,93
Uned	ND	0,39	0,52	0,46	ND	0,77	1,01	0,83	ND	0,30	0,44	0,46	ND	25,57	—	26,40	ND	0,38	0,47	0,55	ND	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
Total UU. PP.	ND	1,84	2,09	2,22	ND	3,16	3,59	4,21	ND	2,18	2,62	2,83	ND	24,06	24,92	24,48	ND	0,66	0,70	0,65	ND	0,93	0,91	0,91	0,91	0,91	0,91

1. Datos en miles de euros constantes de 1998.

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández Armenteros (2000; 2002; 2004; 2006) y datos del INE

analizado, avanzando el conjunto de las Universidades Públicas Presenciales desde un 100% en 1998 (que indicaba una cobertura exacta) a 111% en 2004. La cobertura de gastos corrientes también ha mejorado, si bien, en este caso sólo se ha producido un pequeño avance desde un 108% hasta un 111%. No obstante, el comportamiento ha sido muy desigual entre los distintos Sistemas Universitarios. Diez de ellos han empeorado, mejorando (o permaneciendo en valores similares) el resto (véase gráfico 8). El Sistema de la Comunidad Valenciana experimentó la mejora más significativa, avanzando desde un 111% hasta un 131%. Por el contrario, el Sistema Gallego descendió desde un 123% en 1998 a un 103% en 2004, sufriendo la mayor caída de este indicador. El Sistema Aragonés, por su parte, ha pasado de una cobertura del 102% en 1998 hasta una del 96% en 2004, siendo el único Sistema que no cubrió sus gastos corrientes en este úl-

timo año. A su vez, la UNED, mejoró en los dos indicadores de cobertura anteriores durante el período 2000-2004.

La cobertura de las inversiones de las Universidades Públicas Presenciales se deterioró ligeramente durante el período considerado (véase gráfico 9). En 1998 dicho indicador se situó en un 70% frente al 68% de 2004, siendo especialmente significativa la caída durante el período 1998-2000. De hecho, únicamente cinco Sistemas Universitarios (Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla la Mancha y Madrid) consiguieron mejorar su situación, a los que habría que añadir también la UNED, aunque ésta última para el período 2000-2004.

Los indicadores por alumnos, calculados en euros constantes de 1998, han mejorado de forma continuada en todos los Sistemas Universitarios Autonómicos, y también en la UNED, durante el período considerado (véase gráfico 10)¹². En el con-

¹² Los indicadores utilizados son gastos de personal/alumnos, gastos totales/alumnos, financiación pública/alumnos. Para realizar una comparación adecuada, esos tres indicadores, así como el de gastos de personal/personal, se han calculado en euros constantes de 1998, para lo que se ha utilizado el deflactor del PIB.

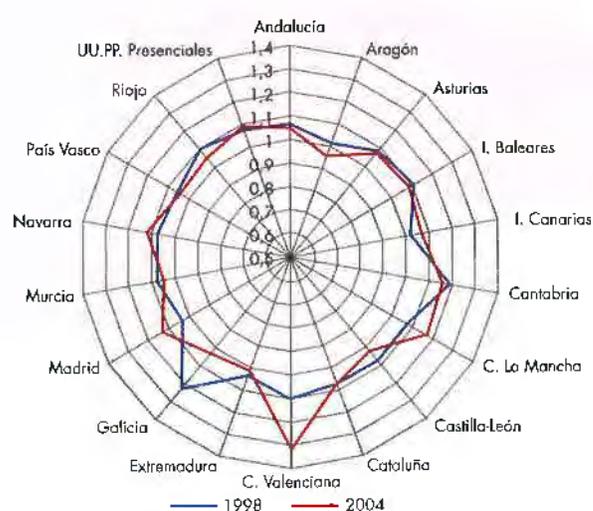


Gráfico 8. Evolución de la cobertura de gastos corrientes. Ingresos corrientes/gastos corrientes

junto de las Universidades Públicas Presenciales las mejoras por alumno han sido aproximadamente de unos 620 euros constantes para los gastos de personal, de 1.500 en los gastos totales y de 1.000 en la financiación pública. Así, el crecimiento de estos indicadores se situó cerca del 35% para los gastos de personal y del 50% para los gastos totales y la financiación pública. A pesar de estas subidas, existe una gran variabilidad entre unos Sistemas Universitarios y otros. Así, por ejemplo, los gastos totales por alumno se incrementaron en más de

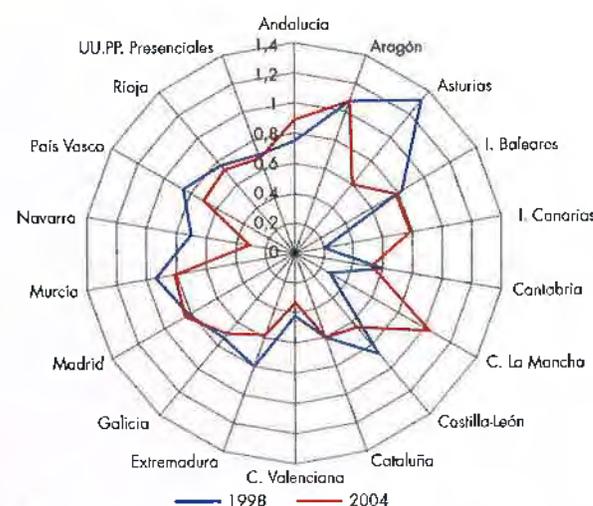


Gráfico 9. Evolución de la cobertura de inversiones. Transferencias de capital/inversiones

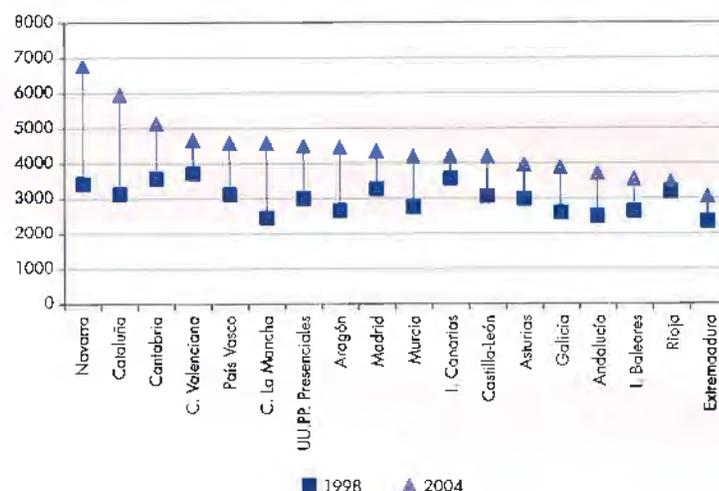


Gráfico 10. Evolución del gasto total por alumno. Datos en euros constantes de 1998

3.300 euros constantes en el Sistema Navarro, mientras que en el Riojano sólo se logró una subida de 260.

Los gastos de personal entre el personal también han aumentado durante el período 1998-2004 en el conjunto de las Universidades Públicas Presenciales. Sin embargo, dicha subida no ha llegado siquiera al 2%, lo que equivale a 470 euros constantes de 1998. El incremento no ha sido tan generalizado como en los indicadores por alumno, ya que aquí en siete Sistemas se ha reducido el gasto por empleado. La mayor subida la experimentó el Sistema de las Islas Canarias con casi 4.500 euros constantes, correspondiente a un 17,4%, mientras que la caída más importante la sufrió el Sistema de la Comunidad Valenciana con una rebaja de más de 1.500 euros constantes, equivalentes a un -5,5%.

Finalmente, la financiación pública que recibieron las Universidades Públicas Presenciales ha pasado de representar un 58% de los ingresos totales en 1998, a un 66% en 2004. A excepción de Cataluña, en todos los Sistemas Universitarios se produjo una subida en dicho porcentaje, siendo el Canario, que pasó de un 41 a un 83%, el que mayor incremento experimentó. En cualquier caso, en el conjunto de las Universidades Públicas Presenciales el aumento se concentró principalmente en el período 1998-2000, teniendo lugar una disminución de 2002 a 2004. Dentro de la financiación pública, la proporcionada por las Comunidades Autónomas se ha mantenido más o menos estable en valores del 90% durante todo el período analizado.

Los indicadores por alumno han mejorado notablemente y los gastos de personal también, pero en menor medida

El Espacio Europeo de Educación Superior ha de ir acompañado de un sistema de financiación suficiente y equilibrado, que permita competir a las universidades españolas con las europeas con garantía de éxito

CONCLUSIONES

El debate sobre la financiación de las universidades está siempre presente en todos los foros de discusión, y en mayor medida si cabe, en el momento actual ante la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior que exige profundos cambios en la docencia, investigación y gestión de estas instituciones.

Tales retos han de ir acompañados de un sistema de financiación suficiente y equilibrado que permita, en el caso español, un reforzamiento de nuestra posición ante los países de nuestro entorno, donde fundamentalmente habrán de competir los profesionales del futuro.

El presente trabajo ha tenido por objetivo presentar un análisis económico financiero de las universidades españolas, desde una comparativa autonómica. Los datos que se aportan permiten establecer las principales debilidades y amenazas de nuestro sistema, así como las oportunidades que, de cara al futuro se plantean.

Así, en el año 2004, el 85,82% de los ingresos del conjunto de Universidades Públicas españolas se concentraron en tres capítulos: tasas y otros ingresos; transferencias corrientes; y transferencias de capital. De los tres, las transferencias corrientes, con un 56,54% del total de los ingresos, supusieron la principal fuente de financiación. En cuanto a los gastos, el 95,74% de los mismos se recogió en 4 capítulos: gastos de personal; gastos en bienes corrientes y servicios; inversiones reales; y pasivos financieros. Sin embargo, los gastos de personal representaron por sí solos el 52,65% de los gastos totales.

Los ingresos totales de las Universidades Públicas Españolas alcanzaron el 0,97% del PIB español en el año 2004, mientras que los gastos supusieron un 0,94%. El Sistema Universitario de las Islas Baleares fue el que menores ingresos y gastos tuvo respecto al PIB de su comunidad, alcanzando ambas magnitudes un porcentaje ligeramente superior al 0,30%, mientras que los Sistemas de Cataluña, la Comunidad Valenciana y Andalucía superaron el 1%. En términos agregados la importancia de los gastos respecto al PIB ha aumentado desde 1998, sin embargo, dicho aumento no ha sido compartido por todos los Sistemas Universitarios. Por su parte, la relevancia de los ingresos universitarios respec-

to al PIB se ha reducido ligeramente en los últimos años, si bien en Cataluña y Castilla la Mancha se ha incrementado sustancialmente.

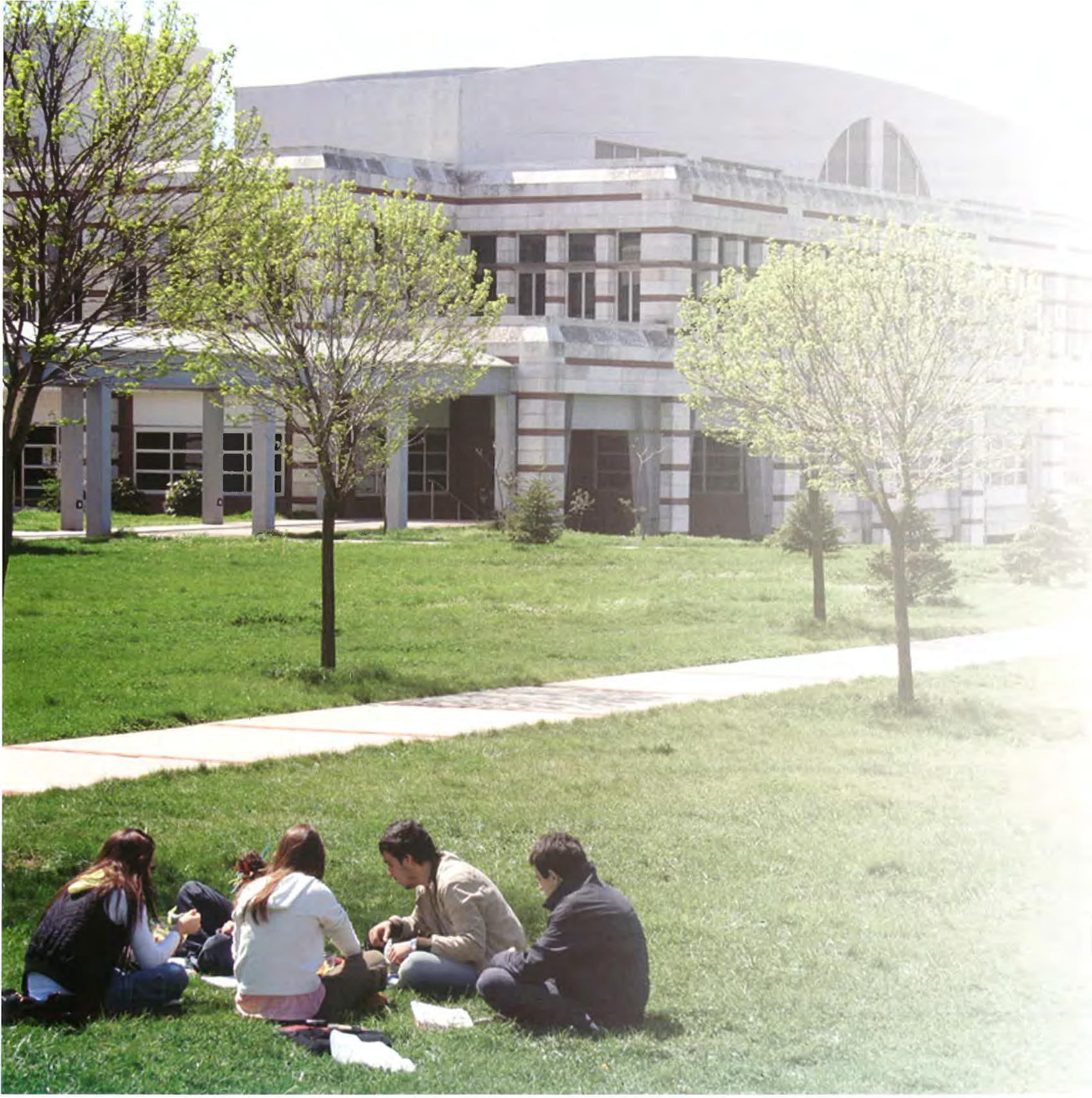
En el conjunto de las Universidades Públicas los ingresos corrientes han cubierto sobradamente los gastos corrientes en 2004. Pero además, a excepción de Aragón, todos los Sistemas Universitarios alcanzaron una cobertura completa. No obstante, la evolución de este indicador ha sido muy desigual, ya que en 10 de los Sistemas Universitarios Autonómicos ha empeorado desde 1998. Por lo que respecta a las inversiones, en el conjunto de las Universidades Públicas los ingresos de capital representaron sólo un 68% de las inversiones realizadas.

Del análisis de cobertura se deriva que las Universidades Públicas tuvieron que utilizar parte de sus ingresos corrientes para financiar un porcentaje significativo de sus inversiones. Únicamente los sistemas de Aragón y Castilla la Mancha presentaron una cobertura completa de inversiones. Pero además, sólo cinco Sistemas Universitarios (Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla la Mancha y Madrid) consiguieron inmejorar su situación desde 1998.

En el año 2004, el gasto por alumno alcanzó los 5.265 e en el conjunto de las Universidades Públicas. La mayoría de los Sistemas Universitarios se situaron entre los 5.000 y 6.000 e, superando dicha franja únicamente Cantabria, Cataluña y Navarra. El gasto total por alumno, calculado en euros constantes de 1998, han mejorado de forma continuada en todos los Sistemas Universitarios Autonómicos, siendo dicha mejora aproximadamente de un 50% en el conjunto de Universidades Públicas Presenciales. A pesar de esta subida, existe una gran variabilidad entre unos Sistemas y otros. Por su parte, el gasto de personal alcanzó, en el año 2004, los 30.000 e por empleado. Aunque en euros constantes se ha producido una ligera subida en este indicador desde 1998, en siete Sistemas tuvo lugar un retroceso.

Finalmente, la financiación pública de la mayoría de los Sistemas Universitarios se ha incrementando desde 1998, alcanzando en muchos de ellos más el 65% de los ingresos obtenidos en 2004. Dentro de este tipo de financiación, la proporcionada por las Comunidades Autónomas se ha mantenido en valores cercanos al 90% durante el período 1998-2004.

- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE 06/08/1970.
- Ley de Reforma Universitaria. BOE 01/09/1983.
- Ley Orgánica de Universidades. BOE 24/12/2001.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001
- ARIAS RODRÍGUEZ, A. (2004): *El Régimen Económico y Financiero de las Universidades Públicas*. Oficina de Cooperación Universitaria.
- ATKINSON, H. y MASSY, W.F. (1996): «Quantitative Funding Models», en MASSY, M.F. (Ed): *Resource Allocation in Higher Education*. The University of Michigan Press. Michigan.
- BUENO, E. y CASANI, F. (2007): «La tercera misión de la Universidad. Enfoques e indicadores básicos para su evaluación». *Economía Industrial*, n.º 366, pp. 43-59.
- CAÑABATE, A. y CUERVO, L. (1996): «Elementos para una propuesta práctica de sistema de financiación de las universidades» en *Economía de la Educación. Temas de estudio e investigación* (editores GRAO/IPÍÑA), Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria, 1996, pags.135-142.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, M.ª J. (2001): *La incidencia de la función financiera en las políticas universitarias: propuesta y valoración de una metodología para la asignación descentralizada de recursos*. Tesis Doctoral, Granada, 2001.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, M.ª J. (2006): Los modelos de financiación de la educación superior. Mimeografiado.
- GUNI (2005): La educación superior en el mundo 2006. *La financiación de las universidades*. Mundi-Prensa. Madrid.
- HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J. (Director) (2000): *Información académica, productiva y financiera de las Universidades Públicas de España. Año 1998. (Curso académico 1998-1999)*. CRUE. Madrid.
- HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J. (Director) (2002): *Información académica, productiva y financiera de las Universidades Públicas Españolas. Año 2000. Indicadores Universitarios (Curso Académico 2000-2001)*. CRUF. Madrid.
- HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J. (Director) (2004): *La Universidad española en cifras. 2004*. CRUE. Madrid.
- HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J. (Director) (2006): *La Universidad española en cifras. 2006*. CRUE. Madrid.
- INFORME COMISIÓN DE FINANCIACIÓN (2007): *Financiación del Sistema Universitario Español*. Consejo de Coordinación Universitaria.
- LÓPEZ CASANOVAS, G. (2003): Los nuevos instrumentos de la gestión pública. Colección de Estudios Económicos. La Caixa.
- OCDE (2007): *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE. Edición 2007*. OCDE Publishing y Santillana. París.
- PÉREZ, F. (2004): «Las universidades en la sociedad del conocimiento: la financiación de la enseñanza superior y la investigación», en *La Universidad española en cifras 2004*, CRUE. Madrid.
- PÉREZ, J. (2006): Análisis de la evolución del comportamiento económico financiero de las Universidades Públicas Españolas. En HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J. (Director) (2006): *La Universidad española en cifras. 2006*. CRUE. Madrid.
- RAMÍREZ, G. (2004): «La financiación de las universidades públicas en España a inicios del siglo XXI. De las tercias a las titulaciones». Documento de Trabajo.
- REQUES, P. (Director) (2006): *Atlas digital de la España Universitaria. Bases para la planificación estratégica de la enseñanza superior*. Banco de Santander. Universidad de Cantabria. Bilbao.
- SALABURU, P. (2007): *La Universidad en la Encrucijada: Europa y EEUU*. Academia Europea de Ciencias y Artes.
- SAN SEGUNDO, M.ª J. (Coordinadora) (2003): *La financiación de las universidades: un análisis por comunidades autónomas*. CRUE. Madrid.
- SAN SEGUNDO, M.ª J. (2005): «Los resultados de la enseñanza y la eficiencia». *Economistas*, n.º 105, pp. 126-136.



Perspectivas demográficas, demanda universitaria futura y planificación. Un análisis a escala de distrito universitario

Pedro Reques Velasco

RESUMEN

En este capítulo se trazan los principales rasgos de la población a escala nacional y de distrito universitario, se sientan las bases metodológicas para la realización de las proyecciones demográficas y se presentan los resultados en relación a la demanda universitaria para el año 2016 para el conjunto de España y para cada uno de sus distintos espacios universitarios, entendiendo por tal área de influencia provincial o regional de las Universidades.

Asimismo se apuntan los factores que explican la demanda universitaria futura, señalando que, junto a los demográficos —que serán los que se analizan en este capítulo— han de considerarse otros como los individuales, los sociales y familiares, los territoriales, los económicos y los institucionales.

Las bases de las que se han partido para el cálculos son: la población del Padrón de Habitantes de 2007 del Instituto Nacional de Estadística, la actual matrícula en cada una de las universidades españolas y las tasas de escolarización universitaria —y no universitaria— por edades.

La información estadística que se aporta debe ser considerada más como una perspectiva *tendencial* que como una previsión precisa. La demografía marca direcciones pero no traza caminos precisos. Serán estas direcciones futuras las que se señalarán en este estudio.

PARTE I.

Los rasgos demográficos de la España actual como condicionante de demanda universitaria futura

1. INTRODUCCIÓN:

España ha experimentado en estas tres últimas décadas un cambio demográfico de gran profundidad, rapidez e intensidad motivado, fundamentalmente, por la caída de la fecundidad. Como consecuencia del mismo, el cambio de tendencia orientado hacia la recuperación de la demanda universitaria futura, considerando exclusivamente las causas de demográficas, no empezaría a percibirse hasta 2017.

Esta caída sostenida de la fecundidad y de la natalidad entre 1975 y 1998 ha provocado un rápido proceso de envejecimiento por la base de la pirámide al que se ha superpuesto al que el incremento de la esperanza de vida ha generado en su cúspide. Este proceso general ha tenido desiguales efectos en el territorio, influyendo en mayor medida en los distritos universitarios de la mitad norte del país que en las de la mitad sur, si bien unos distritos universitarios y otros están actualmente lejos de índice del remplazo generacional: 2,1 hijos por mujer.

Como consecuencia de estos cambios el papel que juega España en el contexto europeo ha variado radicalmente: si hasta 1975 el país en el plano demográfico ocupa las últimas posiciones entre los países europeos en lo que a desarrollo demográfico se refiere, actualmente en relación a algunos indicadores aparece en cabeza de la Unión Europea, como lo prueba el cambio en la dinámica natural¹, la caída de la nupcialidad y el retraso en el calendario del matrimonio y de la concepción del primogénito —y en ocasiones único hijo—, el incremento de la esperanza de

El factor demográfico ha condicionado la demanda universitaria en el pasado reciente, condiciona la demanda actual y condicionará la demanda futura

¹ Con tasas de crecimiento vegetativo muy reducidas o incluso negativas en la mayor parte de los distritos universitarios. Tales son los casos de León, Oviedo, la Coruña-Santiago de Compostela, así como en menor grado Vigo-Orense, Valladolid, Burgos, Extremadura, Zaragoza o Cantabria.

vida, las nuevas formas de convivencia (familias monoparentales, incremento de la tasa de divorcios, incremento de hogares unipersonales...) que coexisten con las tradicionales, nuevas formas de movilidad, nuevas pautas de distribución de la población en el territorio, especialmente en lo que al galopante proceso de periurbanización se refiere... indicadores todos que sitúan a nuestro país dentro del plano de lo que algunos autores² han definido como «segunda transición demográfica».

A estos hechos se suma el incremento progresivo —en términos relativos de los más altos de Europa— de la inmigración extranjera³. Si intensos y profundos fueron los movimientos migratorios rural-urbanos en los años cincuenta y sesenta con el proceso de urbanización consiguiente, no menos intensos han sido los fenómenos recientes apuntados: caída de la fecundidad en la década de los ochenta y noventa, crecimiento exponencial de la inmigración extranjera...

Pues bien, todos estos cambios han propiciado fuertes desajustes y marcadas desarmonías en cuanto a población y territorio, así como patentes disfuncionalidades territoriales a todas las escalas, desde la intrametropolitana a la interregional.

Actualmente en España los espacios socio-demográficos y territoriales que podemos definir atienden a los siguientes tipos: los

espacios rurales⁴ de una parte y los espacios urbanos y metropolitanos⁵, de otra. En relación a estos últimos se hace asimismo necesario distinguir entre sus espacios centrales⁶ y sus espacios periurbanos⁷.

De otra parte España ha experimentado en las últimas décadas un marcado proceso de convergencia demográfica entre sus diferentes territorios, como consecuencia del alto nivel de modernización económica y social que el país, en su conjunto, ha conocido. Lejos quedan los fuertes contrastes y desequilibrios poblacionales que lo caracterizaban y definían hace unas pocas décadas. Sin embargo aún persisten diferencias demográficas inter-territoriales que se hace necesario medir y constatar. Estas diferencias son consecuencia tanto de las condiciones geográficas de estas regiones y de España en su conjunto, como —y sobre todo— de su historia económica y social contemporánea.

El objetivo del presente apartado es analizar los procesos y cambios demográficos experimentados por la población española en las últimas décadas considerando siempre su dinámica migratoria, como el factor clave para interpretar los desequilibrios territoriales, tomando el distrito universitario como unidad de análisis.

Como consecuencia de la dinámica demográfica la estructura por edad y sexo se presenta en la actualidad notablemente contrastada entre unas regiones y otras, entre unos distritos

² Véase, entre otros, Van de Kaa, (1987): «Europe's Second Demographic Transition» *Population Bulletin*, Vol. 42, n. 1. y (1988): «The Second Demographics Transition revisited: Theories and Expectations» *Symposium on change and european society*, Florencia European University Institute

³ P. Reques Velasco y O. de Cos Guerra (2004): «De lo global a lo local: repercusiones geodemográficas de la inmigración extranjera en España» *Economistas*, 99 Año XXII, págs. 48 a 61 Véase, asimismo, A. Tello (1997): *Extraños en el paraíso, inmigrantes deserrados y otras gentes de extranjera condición* Barcelona, Hor del Viento Ediciones, entre una amplísima bibliografía desarrollada en el último quinquenio sobre este tema.

⁴ Los espacios rurales en España —que imperativamente ha de conjugarse en plural— han pasado de jugar un papel de reserva demográfica antes de 1950 a atravesar una situación de agotamiento biológico en la actualidad. En el primero de los mapas conceptuales se analiza lo que podríamos definir como «círculo vicioso de la emigración, el envejecimiento y la desvitalidad demográfica». Este esquema es aplicable a la mayor parte de los espacios rurales españoles y muy particularmente a los espacios de montaña: el nuevo papel que España empieza a jugar desde los años sesenta del siglo pasado en el modelo de distribución internacional del trabajo, el desarrollo industrial, la mecanización de la agricultura, la emigración interior y a Europa, el desarrollo turístico, propició la despoblación de sus espacios rurales, conduciendo a estas áreas, como consecuencia de la emigración de su población predominante joven y adulta-joven, a una situación de despoblación y de envejecimiento generalizados que no hacía sino realimentarse a sí mismo. El final del proceso de emigración rural, en buena medida por el agotamiento biológico, la desigual intensidad del proceso migratorio así como del envejecimiento y de la despoblación, las contrastadas pautas de fecundidad en unas y otras áreas del país (mayores en las comunidades del sur, menores en las comunidades del norte) explican el desigual dinamismo y la contrastada estructura demográfica y, por ende, las diferentes perspectivas que presentan en la actualidad unos y otros espacios rurales en nuestro país.

⁵ En los espacios urbanos y metropolitanos los procesos han ido variando en el tiempo. La década de los 50, 60 y primera mitad de los 70 del pasado siglo, coincidiendo con la etapa de desarrollismo español, los espacios urbanos y metropolitanos conocen lo que podríamos definir, en contraposición con los rurales, como el «círculo virtuoso de la inmigración, del rejuvenecimiento y del crecimiento sostenido». En los nuevos espacios urbanos, la inmigración de la población joven y adulta-joven, propició mayores tasas de nupcialidad, rejuveneció la pirámide de la población en su tramo medio, incrementó la natalidad, lo que rejuveneció la pirámide por la base, hizo descender las tasas de mortalidad e incrementó de forma progresiva las tasas de crecimiento vegetativo. Como consecuencia de la crisis de finales de los setenta este proceso se desacelera progresivamente y las áreas urbanas y metropolitanas, tras la década de los ochenta y primera mitad de los noventa, aceleraron los procesos de diversificación interna, especialmente entre sus espacios centrales y sus anillos suburbanos y periurbanos.

⁶ En los espacios centrales en encarecimiento del suelo y de la vivienda propicia el cambio de estrategia residencial por parte de las parejas jóvenes que alimentan los procesos de periurbanización. El envejecimiento consiguiente de la población residente provocado por el déficit de adultos jóvenes y de jóvenes, conduce a estos espacios centrales a la crisis demográfica y a la degradación urbana. Ante la que sólo quedan dos respuestas: o la renovación urbana y la gentrificación consiguiente a la falta de respuesta a la necesidad de renovación urbana y la degradación y su ocupación por inmigrantes extranjeros y sectores sociales marginales

⁷ Los espacios periurbanos por su parte están conociendo el proceso contrario la revolución del transporte individual y la mejora de las infraestructuras de transporte públicas ha favorecido a los anillos más externos de las grandes áreas metropolitanas y de los principales núcleos urbanos caso sin excepción y han propiciado la expansión urbana, el rejuvenecimiento de estos espacios (tanto por la «cintura de la pirámide» o tramos de edad medios las parejas jóvenes, como por la base: los hijos de éstos) a costa de mostrar unas estructuras demográficas aunque rejuvenecidas profundamente desarticuladas, como consecuencia de lo cual el efecto onda demográfica está teniendo y tendrá en el futuro cara a los servicios y a los equipamientos, efectos muy negativos

España camina lentamente hacia la convergencia demográfica entre sus diferentes territorios

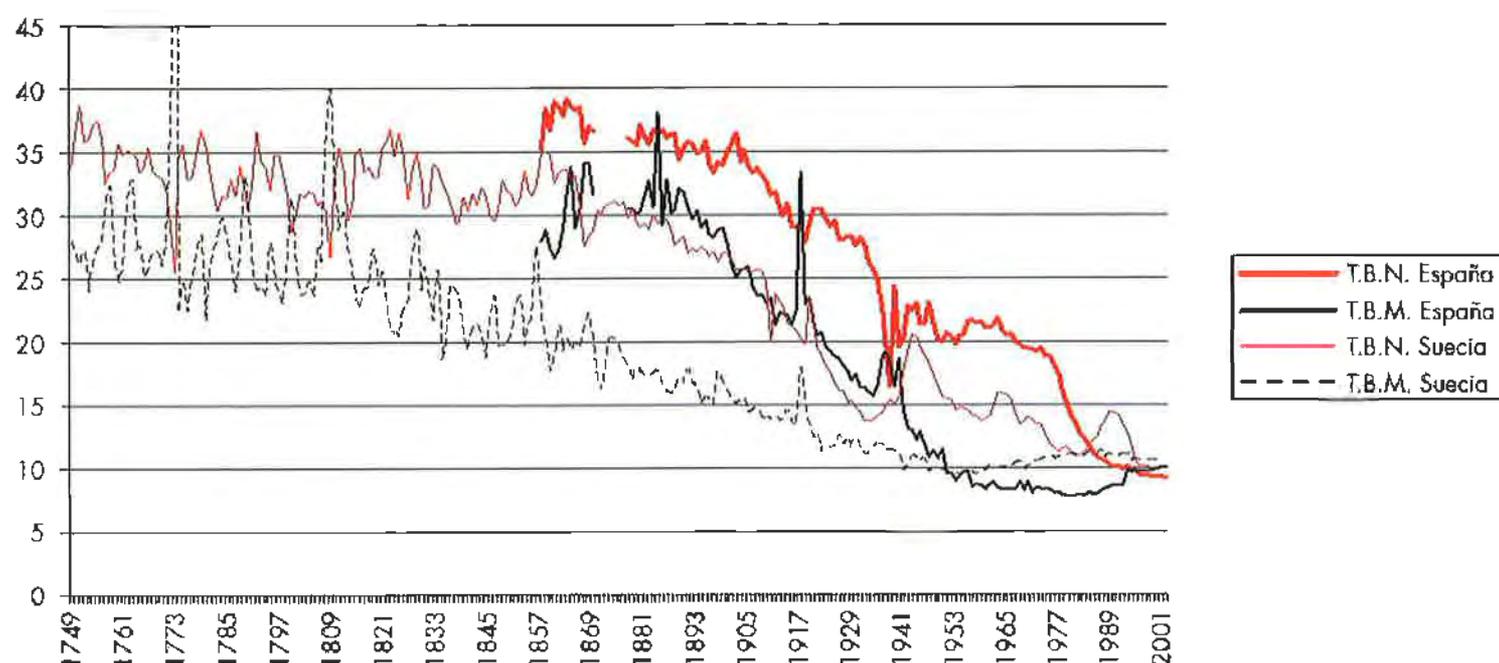


Figura 1. Análisis comparativo de los modelos de transición demográfica de España y Suecia.

Fuente: Mitchell (2003): *International Historical Statistics*. Elaboración propia.

universitarios y otros, entre unos municipios y otros⁸. El objetivo del trabajo es *tipologizar* o crear grupos homogéneos de distritos universitarios, a partir de la información sobre la dinámica demográfica actual (nacimientos, defunciones, crecimiento vegetativo) y sobre los aspectos estructurales a través de indicadores analíticos y sintéticos. La edad media y la tasa de universitarios entre 18 y 22 años, permite trazar los rasgos que individualizan a cada grupo de distritos universitarios y apuntar los elementos y causas que los explican y justifican.

2. LA DINÁMICA DEMOGRÁFICA: EL MODELO ESPAÑOL DE TRANSICIÓN DEMOGRÁFICA Y LAS DIFERENCIAS TERRITORIALES ACTUALES A ESCALA DE DISTRITO UNIVERSITARIO

El modelo español de transición demográfica presenta unos rasgos que lo diferencian de los países europeos más desarrolla-

dos y lo identifican con los del ámbito mediterráneo occidental. El retraso histórico con el que se realiza, la ausencia de una etapa prolongada de crecimiento natural sostenido, la sangría emigratoria a las que se ha visto históricamente sometido nuestro país (en la primera mitad de la centuria hacia América Latina y en la segunda, tras la guerra mundial, a Europa) su difícil y errático proceso de industrialización, las limitaciones naturales y, sobre todo, el tardío desarrollo económico de nuestro país en relación a los países del centro y norte de Europa, explican este retraso⁹.

Será a partir de los 80 cuando su trayectoria demográfica cambie respecto a los países desarrollados del centro y norte de Europa: cuando aquéllos presentaban tasas de natalidad y fecundidad bajas y decrecientes, España experimentaba crecimientos demográficos sin paraguón con las etapas históricas anteriores. Posteriormente, después de los 80 (Figura 1), cuando aquellos países remontaban sus bajas tasas de fecundidad, España iniciaba una larga

⁸ Como se ha constatado, en esta misma obra, en el capítulo titulado «los condicionantes demográficos y socio-territoriales del desarrollo universitario en España»

⁹ Joaquín Arango, uno de los mayores expertos, entre otros, en el tema de la transición y modernización demográfica (Clr (1980): «La teoría de la transición demográfica y la experiencia histórica». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 10, pp. 169-198; (1987): «La modernización demográfica de la sociedad española». En Nadal, J. *La economía española en el siglo XX. Una perspectiva histórica*. Barcelona, Ariel, pp. 203-236 afirma que «España constituye el prototipo de país "seguidor" en materia de transición demográfica». En el caso de España, señala «más valdría hablar de una revolución que arranca más tarde que en otros países pero que se desarrolló de manera infinitamente más rápida que en los países de la Europa del norte y del oeste, vanguardia de los cambios demográficos». En su trabajo «La península Ibérica» En J. P. Burdett y J. Dupatquier (ed.) *Historia de las poblaciones en Europa*, vol. III, los tiempos inciertos. 1914-2000 Madrid, Síntesis, pag. 437.

Entre 1976 y 1998 el número de nacimientos cayó desde los 669.378 a los 365.786. Este hecho condicionará la demanda universitaria hasta 2015, año en el que empezará a recuperarse

e intensa caída en sus tasas de natalidad —y sobre todo de fecundidad— que ha conducido al país a unos de los procesos más intensos y rápidos de envejecimiento por la base de la pirámide que se conoce en el mundo: es lo que podríamos coloquialmente definir como el «paso cambiado» con respecto a los países más desarrollados demográficamente del continente europeo.

En relación al tema que nos ocupa: la previsión de la demanda universitaria futura, el hecho más destacado y de mayor repercusión es el de la caída de la natalidad y de la fecundidad. La natalidad primera permite constatar la caída de nacimientos, la segunda analizar el comportamiento femenino —o de las parejas— en relación a su descendencia final. En efecto, el factor demográfico constituye el factor por excelencia de la caída de la demanda de estudios superiores.

Pues bien, el dato más relevante en España es que entre el año 1976, que es el año con mayor número de nacimientos en toda la historia del país, y el 1998, que fue el que experimentó menor crecimiento, éstos pasaron de 669.378 a 365.786, esto es poco más de la mitad. Los nacidos en 1976 ingresaron en la universidad (con una tasa de escolarización de aproximadamente el 30%) en 1993, los nacidos en 1995, con una tasa de escolarización superior la 30%, lo harán en el 2013, y los que nacen actualmente (491.183 en 2007), con una tasa de escolarización difícilmente previsible pero que se situará entre el 30 y el 40%, lo harán en 2024 (Figura 2). El segundo dato a destacar es que hasta 2016 no se percibirá el cambio de tendencia, que no de ciclo demográfico. Por tanto, y por estrictas razones demográficas hemos de convivir con una demanda progresivamente decreciente hasta el último citado año.

Sin embargo, la modernización demográfica en España no fue ni homogénea ni generalizada, y como consecuencia sus diferentes distritos universitarios presentan notables variantes entre sí¹⁰, como consecuencia del desigual papel económico que cada uno de ellos ha jugado en el concierto nacional y, consiguientemente, de la importancia que en ellas han tenido

los movimientos migratorios interiores —y en menor medida la emigración exterior— hasta los 90 y la inmigración extranjera en la última década.

Como consecuencia de estos hechos en la actualidad, tal como queda reflejado en el tabla 1 y Figuras 3 y 4 adjuntas, los distritos (o espacios) universitarios españoles presentan indicadores respecto a su dinámica demográfica fuertemente contrastados. Los del cuadrante nor-occidental de la península (León, Oviedo, Santiago de Compostela-La Coruña, Salamanca), a pesar del cambio de tendencia de la curva de nacimientos de algunos de ellos, presentan tasas de crecimiento natural negativas¹¹ y se muestran como espacios en crisis demográfica. Unos índices sintéticos de fecundidad y unas tasas, tanto de saldo migratorio como de inmigración extranjera, por debajo de los valores medios de España explican esta situación de desvitalidad demográfica.

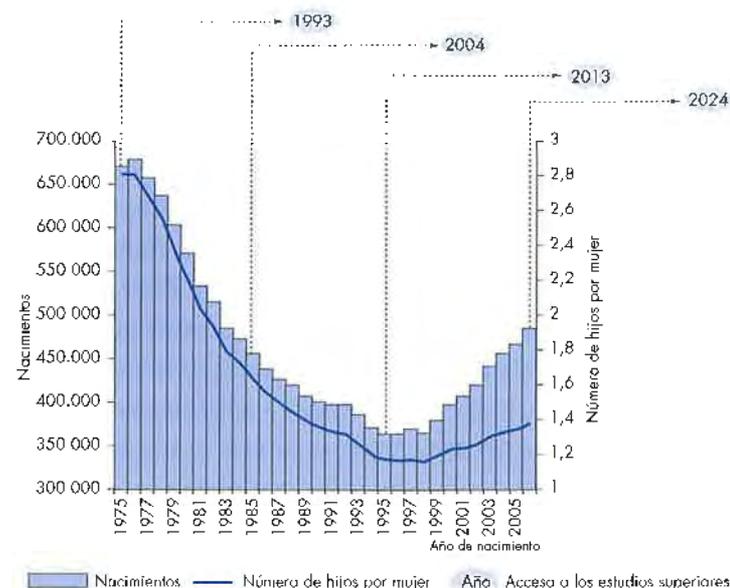


Figura 2. Evolución del número de nacimientos y del Índice Sintético de Fecundidad (o hijos por mujer) en España entre 1975 y 2006 como factor condicionante de la demanda universitaria futura.

Fuente: INE. *Movimiento Natural de Población* y elaboración propia.

¹⁰ En 1972 Salusiano del Campo y Manuel Navarro («La transición demográfica y el desarrollo regional en España» *Revista Internacional de Sociología*, 1972, n.º 3 y 4, pág. 7, señalaban que «los cambios producidos en la estructura social española desde 1940 y sobre todo desde 1950 hasta iniciada la década de los sesenta, han alterado de tal forma las pautas de la fecundidad que resulta imposible aplicar por el momento la teoría de la transición demográfica a las regiones españolas. (...) Huelga decir que tales cambios estaban relacionados con los movimientos migratorios, que produjeron el trastocamiento total de las pautas de la fecundidad y, en menor medida, de la mortalidad, o causa de la alteración de la estructura de edades de la población, según se desprende de los datos del crecimiento vegetativo y de las tasas regionales de natalidad y mortalidad».

¹¹ Los valores que presentan son: Asturias (-0,52%), Galicia (-0,34%), Castilla y León (-0,32%), Cantabria (0,14%). A estas comunidades autónomas del noroeste de la península se suma, asimismo, Aragón, que presenta, asimismo, en la actualidad una tasa de crecimiento natural negativa (-0,21%).

Tabla 1. Indicadores ligados a la dinámica demográfica actual de los distritos universitarios españoles

Distrito universitario	Población total	Matrimonios	Nacimientos	Defunciones	Crecimiento Vegetativo	Tasa de Nupcialidad (o/oo)	Tasa Bruta de Natalidad (o/oo)	Tasa Bruta de Mortalidad (o/oo)	Tasa de crecimiento vegetativo (%)
Alicante	1.825.264	7.516	19.076	13.942	5.134	4,12	10,45	7,64	0,28
Almería	646.633	2.813	8.452	4.689	3.763	4,35	13,07	7,25	0,58
Baleares	1.030.650	4.324	11.750	7.713	4.037	4,20	11,40	7,48	0,39
Barcelona	5.332.513	21.461	61.903	44.420	17.483	4,02	11,61	8,33	0,33
Burgos	365.972	1.649	3.201	3.545	-344	4,51	8,75	9,69	-0,09
Cádiz	1.207.343	6.266	14.494	8.322	6.172	5,19	12,00	6,89	0,51
Cantabria	572.824	3.147	5.288	5.729	-441	5,49	9,23	10,00	-0,08
Castilla la Mancha	1.753.228	8.769	17.495	15.798	1.697	5,00	9,98	9,01	0,10
Córdoba	792.182	4.396	8.401	7.265	1.136	5,55	10,60	9,17	0,14
Extremadura	1.089.990	5.397	10.187	10.508	-321	4,95	9,35	9,64	-0,03
Girona	706.185	3.431	8.347	5.664	2.683	4,86	11,82	8,02	0,38
Granada	1.030.142	5.433	13.357	8.992	4.365	5,27	12,97	8,73	0,42
Huelva	497.671	2.572	5.785	4.341	1.444	5,17	11,62	8,72	0,29
Jaén	664.742	3.715	6.724	6.025	699	5,59	10,12	9,06	0,11
Jaume I	573.282	2.715	6.649	4.714	1.935	4,74	11,60	8,22	0,34
La Coruña - Santiago	1.487.968	6.283	11.270	17.182	-5.912	4,22	7,57	11,55	-0,40
La Laguna	983.820	3.381	9.590	6.944	2.646	3,44	9,75	7,06	0,27
LA Rioja	308.968	1.364	3.270	2.817	453	4,41	10,58	9,12	0,15
Las Palmas de G.C.	1.042.131	3.471	10.086	6.394	3.692	3,33	9,68	6,14	0,35
León	497.387	1.923	3.542	5.948	-2.406	3,87	7,12	11,96	-0,48
Lleida	414.015	1.965	4.564	4.159	405	4,75	11,02	10,05	0,10
Madrid	6.305.765	24.908	77.008	43.561	33.447	3,95	12,21	6,91	0,53
Málaga	1.517.523	7.490	18.463	11.948	6.515	4,94	12,17	7,87	0,43
Murcia	1.392.117	5.863	18.620	10.143	8.477	4,21	13,38	7,29	0,61
Navarra	605.876	2.740	6.657	5.235	1.422	4,52	10,99	8,64	0,23
Oviedo	1.074.862	5.384	7.865	12.592	-4.727	5,01	7,32	11,71	-0,44
País Vasco	2.141.860	9.332	20.828	19.122	1.706	4,36	9,72	8,93	0,08
Salamanca	717.201	3.515	5.284	8.049	-2.765	4,90	7,37	11,22	-0,39
Sevilla	1.849.268	10.586	23.533	14.861	8.672	5,72	12,73	8,04	0,47
Tarragona	757.795	3.598	9.121	6.282	2.839	4,75	12,04	8,29	0,37
Valencia	2.486.483	12.220	28.827	22.042	6.785	4,91	11,59	8,86	0,27
Valladolid	947.857	4.805	8.049	9.302	-1.253	5,07	8,49	9,81	-0,13
Vigo	1.284.565	5.674	10.575	12.981	-2.406	4,42	8,23	10,11	-0,19
Zaragoza	1.296.655	5.591	12.922	13.213	-291	4,31	9,97	10,19	-0,02
TOTAL	45.200.737	203.697	491.183	384.442	106.741	4,51	10,87	8,51	0,24

(1) Datos referidos a 2007. Fuente: INE. Movimiento Natural de Población, 2007. Elaboración propia

A escala de distrito universitario la dinámica demográfica aparece muy contrastada: al dinámico arco mediterráneo y Madrid se opone el regresivo cuadrante noroccidental

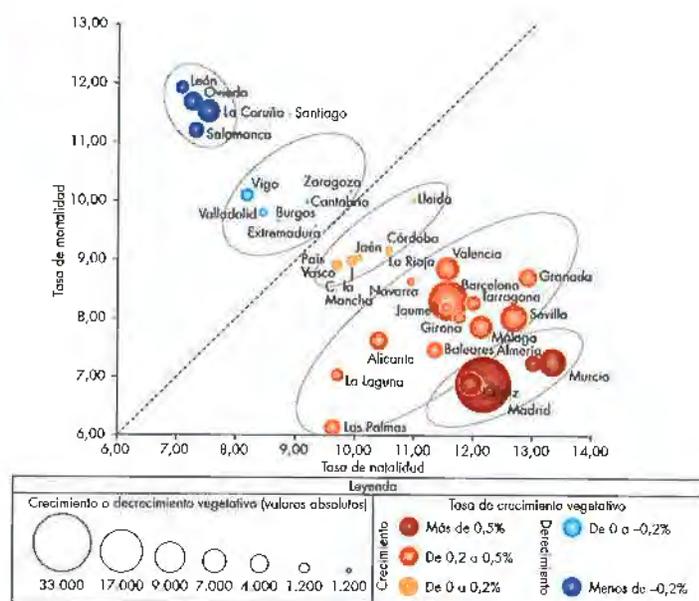


Figura 3. Tasa bruta de natalidad, tasa bruta de mortalidad y crecimiento vegetativo en los distritos universitarios españoles. Valores relativos. Propuesta tipológica

Fuente: INE. *Movimiento Natural de Población* y elaboración propia.

Por el contrario los distritos universitarios del ámbito mediterráneo, de las islas y la Comunidad de Madrid se muestran como espacios demográficos dinámicos y en crecimiento¹². A su vez tanto los indicadores de fecundidad como las tasas de inmigración son superiores a los correspondientes a España.

El resto de los distritos universitarios (País Vasco, Jaén, Castilla la Mancha, Córdoba, Lleida o la Rioja) presentan valores inferiores a la tasa de crecimiento natural de España y, aunque positivos, sus niveles de crecimiento son próximos a cero, mostrando unos indicadores tanto de fecundidad como migratorios, asimismo, intermedios.

Actualmente estamos asistiendo en España a un nuevo ciclo en relación a los desequilibrios demográficos territoriales está vez no de la mano de las migraciones interiores, como el de la etapa desarrollista (años 60 y 70), sino de las migraciones internacionales. Sus consecuencias demográficas se perciben en el movimiento natural de población y en su crecimiento real, e incluso, como constataremos en el segundo apartado, en la estructura por edad y sexo de los diferentes *distritos* universitarios.

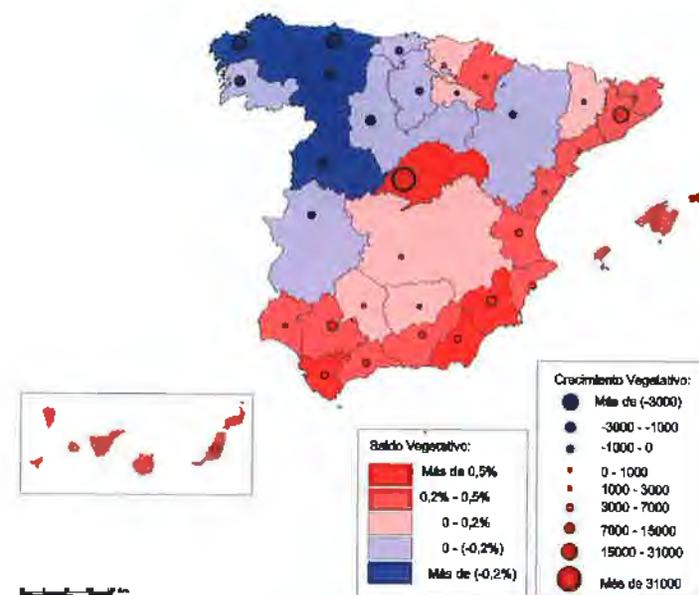


Figura 4. Dinámica vegetativa (crecimiento o decrecimiento vegetativo) en 2007 en los distritos universitarios españoles

Fuente: INE. *Movimiento Natural de Población* y elaboración propia

3. LOS CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA EN ESPAÑA: EL ACELERADO PROCESO DE ENVEJECIMIENTO. LAS DESIGUALDADES ESPACIALES A ESCALA DE *DISTRITO* UNIVERSITARIO

En España la tendencia al envejecimiento se inicia en la década de los 70 y continúa avanzando de forma constante e irreversible hasta la actualidad. El proceso se acelera a mediados en los años 80 y 90 como consecuencia de la fortísima caída que ha experimentado la fecundidad, que ha llevado a nuestro país a ocupar actualmente uno de los primeros lugares del mundo, no tanto en relación al grado de envejecimiento —que también— como en cuanto al ritmo de crecimiento de éste y a uno de los últimos en relación al número de hijos por mujer (en 2001 éste era de 1,26 y en 2007 de 1,32), pudiendo afirmarse taxativamente, que si no fuera por la inmigración extranjera, la tendencia futura nos conduciría a una profundización de los desequilibrios intergeneracionales a favor del grupo de 65 y más años (tabla 2)

El diagrama ternario de síntesis que presentamos (Figura 5) permite analizar y constatar el proceso de envejecimiento

¹² En la actualidad los mayores crecimientos naturales corresponden a Ceuta y Melilla (+0,96 y +1,97, respectivamente), Región de Murcia (+0,53%), Comunidad de Madrid (+0,49%), Canarias (+0,35%), Andalucía (+0,28%), Baleares (0,27%), Navarra (+0,15%) y Cataluña y Comunidad Valenciana con +0,14%.

Tabla 2. Evolución de la población española a lo largo del siglo xx del peso relativo de los grandes grupos de edad, de los indicadores estructurales, de la esperanza de vida para hombres y mujeres y del índice sintético de fecundidad

Años	Proporción de viejos $V_{65+}/P \cdot 100$	Proporción de jóvenes $J_{0-14}/P \cdot 100$	Índice de vejez $(V_{65+}/J_{0-14}) \cdot 100$	Esperanza de vida (varones)	Esperanza de vida (mujeres)	Índice sintético de fecundidad (hijos por mujer en edad fértil)
1900	5,21	33,53	15,5	33,85	35,70	4,71
1910	5,55	34,02	16,3	40,92	42,56	4,11
1920	5,72	32,37	17,7	40,26	42,05	3,14
1930	6,11	31,69	19,3	48,38	51,6	3,53
1940	6,53	29,95	21,8	47,12	53,24	2,97
1950	7,23	26,23	27,6	59,81	64,32	2,38
1960	8,24	27,40	30,1	67,40	72,16	2,76
1970	9,86	27,77	35,5	69,57	75,06	2,88
1981	11,20	27,50	40,7	72,52	78,61	2,10
1986	12,19	24,15	50,5	73,27	79,69	1,49
1991	13,79	19,40	71,1	73,40	80,49	1,23
2001	17,00	15,70	108,3	77,20	84,00	1,26
2005	16,72	14,11	118,3	—	—	1,30

Fuente: Censo de Población de 1900, 1910, 1920, 1930, 1940, 1950, 1960, 1970, 1981, 1991 y 2001, Padrón de Habitantes de 2007 y Movimiento Natural de Población (varios años). Elaboración propia.

España ha experimentado desde 1981 un proceso de envejecimiento extraordinariamente rápido, como consecuencia de la caída de la fecundidad y del incremento de la esperanza de vida

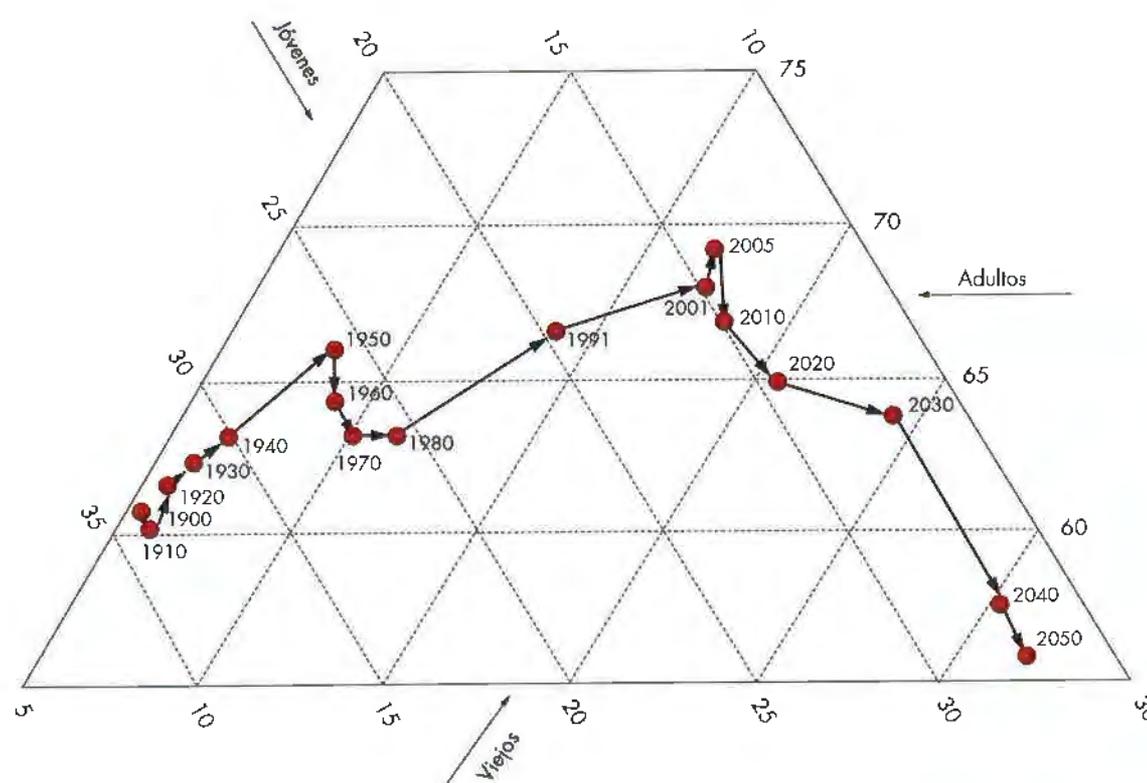


Figura 5. Diagrama triangular en el que se representa la evolución de los grandes grupos de edad en España entre 1900 y 2001 y su proyección hasta 2050

Fuente: I.N.E. Censos de población de 1900, 1910, 1920, 1930, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991 y 2001 y proyecciones demográficas horizonte 2050. Elaboración propia

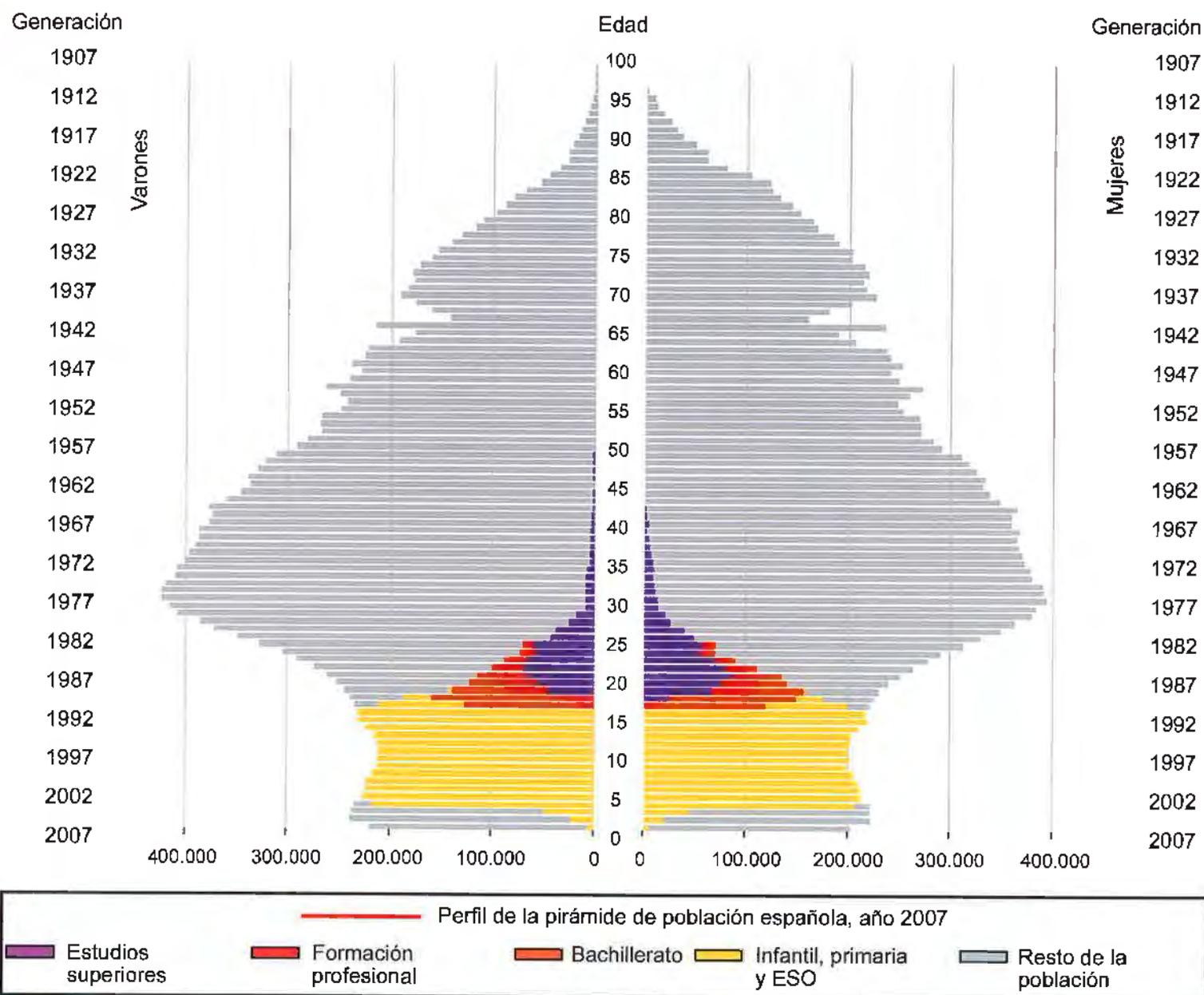


Figura 6. Pirámide de población compuesta (población total y escolarizada en los diferentes niveles educativos) por grupos anuales de edad y género. España, 2007

Fuente: INE. *Censo de Población y Viviendas de 2001 y Padrón de Habitantes de 2007*. Elaboración propia

de la población española y sus perspectivas futuras, así como medir tanto la intensidad como el ritmo del mismo. La aceleración del proceso de envejecimiento en España entre 1981 y 1991, y entre 1991 y 2001 fue rapidísimo y el que podría experimentar entre 2030 y 2040 (a costa del grupo de adul-

tos o población potencialmente activa, que en la actualidad se encuentra en su cenit histórico¹³) lo será aun mayor. Será entonces cuando hayan alcanzado la edad de la jubilación las potenciadas generaciones de los nacidos durante el (impropiamente llamado) «baby boom» de los años 60 y 70, las cua-

¹³ El crecimiento económico español actual cabe también ser explicado por este hecho. España sencillamente está aprovechando lo que algunos expertos (Cfr. D.F. Bloom, D. Canning y J. Sevilla, 2002): *The demographic dividend: a new perspective on the economic consequences of population change*. RAND MR 1274-WFHF/DLPF/RF/UPNF, han definido como el «dividendo demográfico».

Los distintos distritos universitarios presentan tasas de envejecimiento y tasas de universitarios fuertemente contrastadas

les habrán de ser sostenidas por las menguadas cohortes de nacidos entre 1981 y 2001.

Las causas explicativas últimas de estos cambios en España son, con otra cronología, las mismas que para la Europa Occidental: de una parte —y con una importancia menor que la que se atribuye— el alargamiento de la esperanza de vida¹⁴; de otra, el descenso de la mortalidad en las edades más avanzadas y la reducción extrema de la mortalidad infantil¹⁵, y finalmente, la tercera y de mayores consecuencias estructurales: el declive de la fecundidad¹⁶. Estos tres hechos explican el intenso, constante y acelerado proceso de envejecimiento en las últimas décadas que, si la inmigración extranjera no lo trastoca sustancialmente, alcanzará unas altísimas cotas en el futuro.

El envejecimiento de la población española, además de en términos relativos, también debe ser analizado en términos absolutos: así el volumen de personas de 65 a 80 años, que actualmente es de 5.865.000, podría multiplicarse por dos en las próximas cuatro décadas, en tanto que los de 80 y más años (en la actualidad, 2.103.000 personas) podría llegar a hacerlo por tres¹⁷.

3. LOS DIFERENCIADOS PERFILES POR EDAD Y SEXO DE LOS DISTRITOS UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES EN LA ACTUALIDAD EN CUANTO A LA ESTRUCTURA POR EDAD Y SEXO: UNA PROPUESTA TIPOLOGICA

En España, como en los otros países mediterráneos —pero el nuestro especialmente, dado que es el que presenta una de las tasas de fecundidad más bajas del mundo— con ser acusada en la actualidad el problema del envejecimiento para el país en su conjunto lo es, en mayor medida, en una buena parte del territorio nacional, si se consideran sus fuertes desequilibrios internos, mayores cuanto mayor es la escala de desagregación (región, provincia, municipio¹⁸, sección censal).

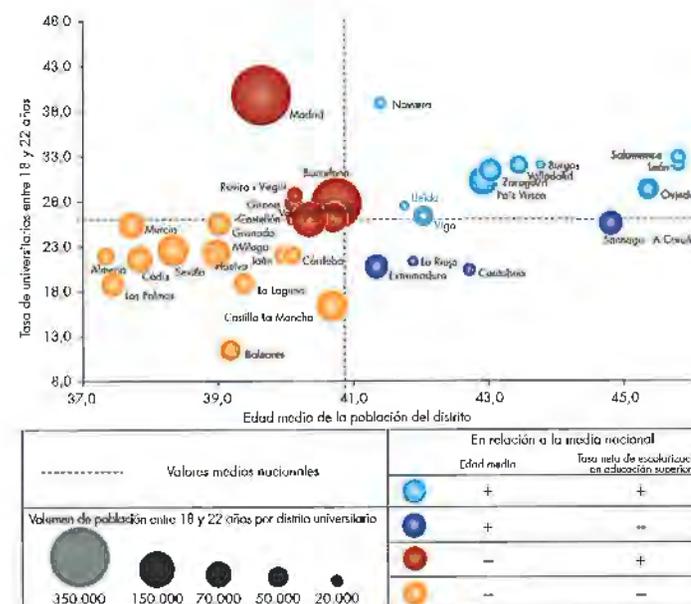


Figura 7. Los distritos universitarios españoles según volumen de población entre 18 y 22 años, tasa de universitarios en este tramo de edad y edad media de la población del Distrito universitario

Fuente: INE, *Padrón de Habitantes de 2007*, *Estadística de la Enseñanza Superior en España* y MEC: *Las cifras de la educación superior en España (2006)*. Elaboración propia

En efecto, el panorama general esbozado se presenta fuertemente contrastado, más cuanto menor es la escala de análisis¹⁹. El factor explicativo fundamental aparece ligado, al igual que ocurría en los modelos regionales de transición demográfica, a los procesos migratorios interiores y exteriores que el país conoció en la década de 1950 y sobre todo en la de 1960.

A escala de distrito universitario (véase figura 7) se puede constatar el proceso espacio temporal de envejecimiento en nuestro país: en la actualidad casi la mitad de ellos presentan una edad media superior a los 41 años.

¹⁴ Entre 1900 y 1960 ésta se había duplicado pasando de los 34 años para los varones y de los 36 para las mujeres a los 67 y 72 años en 1960, para alcanzar actualmente los 77 años los varones y los 84 las mujeres respectivamente en la actualidad. La esperanza de vida de las mujeres españolas llevan a nuestro país al tercer lugar en el contexto de los países del mundo, tras Japón y Francia, ocupando los varones españoles la sexta posición tras Japón, Australia, Suecia, Italia y Grecia.

¹⁵ Aunque ha aumentado el número de defunciones, ha disminuido la tasa de mortalidad produciéndose, consecuentemente, un envejecimiento por la cúspide, al aumentar las probabilidades de supervivencia.

¹⁶ Que, como acertadamente señalan los expertos, no parece ajustarse al calendario de la crisis económica, por más que ésta haya sido una interpretación recurrente, ni por supuesto al menor volumen de las cohortes femeninas en edad genésica (15-49 años).

¹⁷ De otra parte, España tendría que hacer frente así a un importante problema de sobre-envejecimiento. La ratio de personas de 65 y más años respecto a las personas potencialmente activas (20-64 años) pasará del 0,4 actual (esto es, 40 personas de más de 65 años por cada 100 de 20 a 64 años) en la actualidad al 0,7 en 2040 (esto es, 70 personas de más de 65 años por cada 100 de entre 20-65 años).

¹⁸ Cfr. Pedro Reques Velasco y Vicente Rodríguez Rodríguez (1998): *Atlas de la población española. Análisis de base municipal*. Santander, Universidad de Cantabria, CSIC, Banco de Santander y ESRI España., entre otros trabajos.

¹⁹ Reques y Rodríguez (1998), *op. cit.*

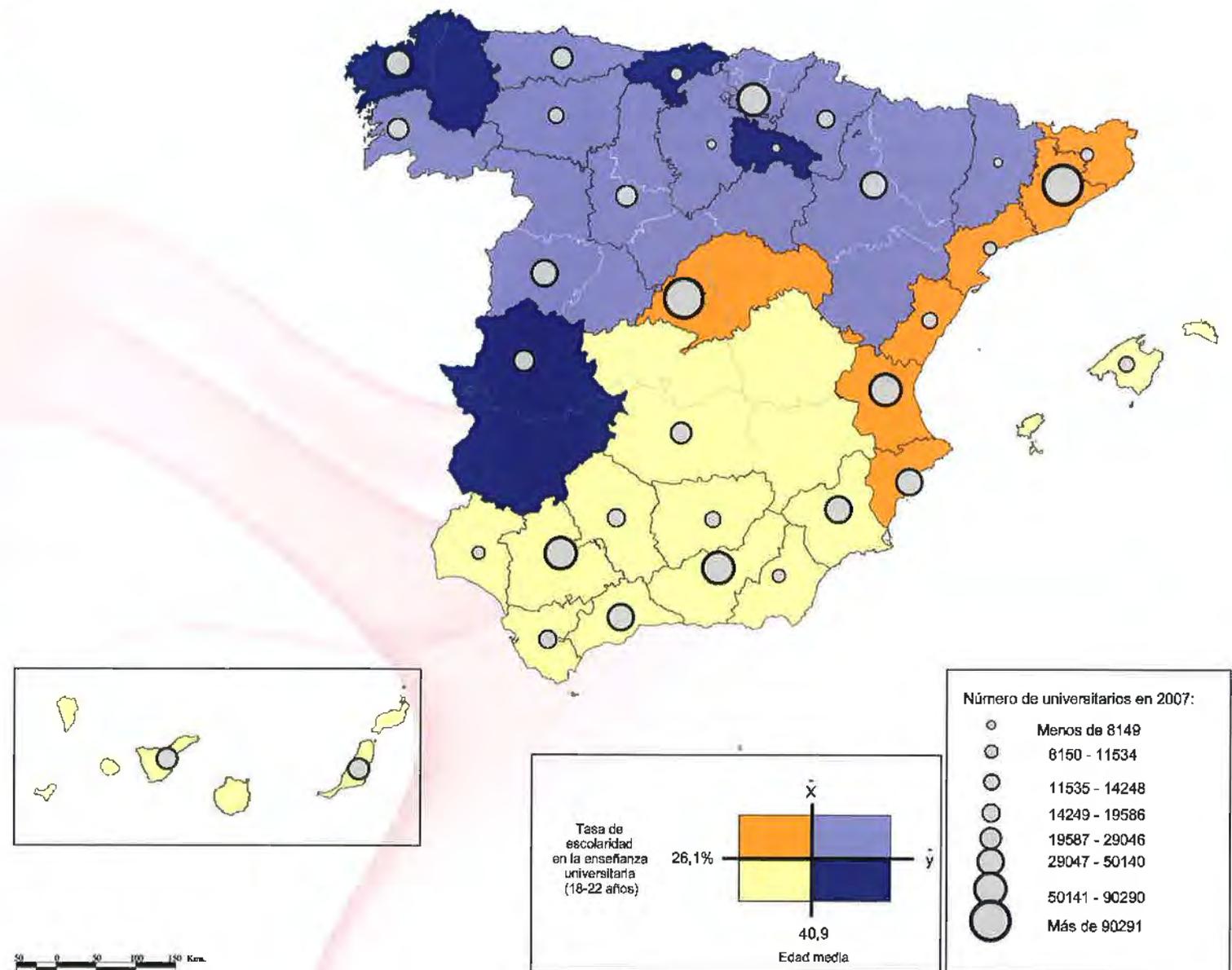


Figura 8. Edad media de los distritos universitarios, volumen de población entre 18-22 años y tasa de escolaridad universitaria en este tramo de edad

Fuente: INE: *Censo de Población de 2001, Padrón de Habitantes de 2007, Estadística de la Enseñanza Superior en España* y MEC: *Las cifras de la educación superior en España (2006)*. Elaboración propia

A la vez, actualmente, las diferencias en cuanto a la estructura por edad y sexo entre unos y otros distritos universitarios españoles son más que notables, siendo consecuencia este hecho de la evolución reciente de los movimientos migratorios tanto internos como internacionales, así como del diferente comportamiento de su fecundidad y de su desigual grado de modernización demográfica.

Estas diferencias estructurales pueden constatarse a partir del análisis del perfil de la pirámide de población de los diferentes distritos universitarios. Tomando como referencia el perfil de la población española (figura 6), sobre-inscrito en el de los distritos universitarios (figuras 9.1 a 12.7) pueden agruparse en seis tipos de espacios o áreas.

Tales grupos de distritos universitarios son:

Tabla 3. Indicadores ligados a la estructura demográfica actual distritos universitarios españoles

	Valores absolutos				Valores relativos			Indicadores					Población de 18 a 22 años	
	Total de población	Jóvenes (0 a 14 años)	Adultos (15 a 64 años)	Viejos (65 y más años)	Jóvenes (0 a 14 años)	Adultos (15 a 64 años)	Viejos (65 y más años)	Índice de Vejez	Índice general de dependencia	Índice de dependencia de jóvenes	Índice de dependencia de viejos	Edad media	Valores absolutos	Peso relativo
Alicante	1.825.264	266.621	1.253.636	305.007	14,61	68,68	16,71	114,40	45,60	21,27	24,33	40,72	103.996	5,70
Almería	646.633	107.766	457.003	81.864	16,67	70,67	12,66	75,96	41,49	23,58	17,91	37,36	44.184	6,83
Baleares	1.030.650	154.295	735.301	141.054	14,97	71,34	13,69	91,42	40,17	20,98	19,18	39,19	58.783	5,70
Barcelona	5.332.513	768.512	3.689.369	874.632	14,41	69,19	16,40	113,81	44,54	20,83	23,71	40,76	276.045	5,18
Burgos	365.972	44.840	245.133	75.999	12,25	66,98	20,77	169,49	49,30	18,29	31,00	43,77	19.281	5,27
Cádiz	1.207.343	201.448	851.025	154.870	16,69	70,49	12,83	76,88	41,87	23,67	18,20	37,9	81.904	6,78
Cantabria	572.824	70.270	396.171	106.383	12,27	69,16	18,57	151,39	44,59	17,74	26,85	42,75	30.307	5,29
Castilla la Mancha	1.977.304	298.804	1.316.999	361.501	15,11	66,61	18,28	120,98	50,14	22,69	27,45	40,7	122.948	6,22
Extremadura	1.089.990	160.339	722.633	207.018	14,71	66,30	18,99	129,11	50,84	22,19	28,65	41,4	70.519	6,47
Córdoba	792.182	125.565	530.494	136.123	15,85	66,97	17,18	108,41	49,33	23,67	25,66	40,1	51.703	6,53
Extremadura	1.089.990	160.339	722.633	207.018	14,71	66,30	18,99	129,11	50,84	22,19	28,65	41,4	70.519	6,47
Girona	706.185	107.056	487.388	111.741	15,16	69,02	15,82	104,38	44,89	21,97	22,93	40,1	38.351	5,43
Granada	1.030.142	166.970	704.331	158.841	16,21	68,37	15,42	95,13	46,26	23,71	22,55	39,0	69.111	6,71
Huelva	497.671	78.135	346.253	73.283	15,70	69,57	14,73	93,79	43,73	22,57	21,16	38,9	32.699	6,57
Jaén	664.742	109.047	436.864	118.831	16,40	65,72	17,88	108,97	52,16	24,96	27,20	39,98	44.326	6,67
La Laguna	983.820	138.274	709.981	135.565	14,05	72,17	13,78	98,04	38,57	19,48	19,09	39,4	59.966	6,10
La Rioja	308.968	41.760	210.495	56.713	13,52	68,13	18,36	135,81	46,78	19,84	26,94	41,90	16.674	5,40
Las Palmas	1.042.131	164.804	760.939	116.388	15,81	73,02	11,17	70,62	36,95	21,66	15,30	37,47	66.096	6,34
León	497.387	51.769	323.257	122.361	10,41	64,99	24,60	236,36	53,87	16,01	37,85	45,8	26.593	5,35
Lleida	414.015	57.524	279.381	77.110	13,89	67,48	18,62	134,05	48,19	20,59	27,60	41,8	21.950	5,30
Madrid	6.305.765	920.210	4.473.381	912.174	14,59	70,91	14,47	99,13	40,96	20,57	20,39	39,66	356.031	5,65
Málaga	1.517.523	242.242	1.059.245	216.036	15,96	69,80	14,24	89,18	43,26	22,87	20,40	38,95	93.991	6,19
Murcia	1.392.117	238.262	962.423	191.432	17,12	69,13	13,75	80,35	44,65	24,76	19,89	37,74	88.252	6,34
Navarra	605.876	88.055	412.101	105.720	14,53	68,02	17,45	120,06	47,02	21,37	25,65	41,41	31.376	5,18
Oviedo	1.074.862	107.116	732.228	235.518	9,97	68,12	21,91	219,87	46,79	14,63	32,16	45,39	52.703	4,90
País Vasco	2.141.860	268.598	1.476.130	397.132	12,54	68,92	18,54	147,85	45,10	18,20	26,90	42,94	102.950	4,81
Rovira i Virgili	757.795	113.823	523.827	120.145	15,02	69,13	15,85	105,55	44,67	21,73	22,94	40,15	42.283	5,58
Salamanca	717.201	79.191	457.693	180.317	11,04	63,82	25,14	227,70	56,70	17,30	39,40	45,82	38.337	5,35
Sevilla	1.849.268	307.088	1.286.757	255.423	16,61	69,58	13,81	83,18	43,72	23,87	19,85	38,37	117.756	6,37
Valencia	2.486.483	357.062	1.733.025	396.396	14,36	69,70	15,94	111,02	43,48	20,60	22,87	40,35	139.784	5,62
Valladolid	947.857	115.592	641.604	190.661	12,20	67,69	20,11	164,94	47,73	18,02	29,72	43,45	50.427	5,32
Vigo	947.639	120.897	655.407	171.335	12,76	69,16	18,08	141,72	44,59	18,45	26,14	42,07	53.035	5,60
Zaragoza	1.296.655	167.560	867.680	261.415	12,92	66,92	20,16	156,01	49,44	19,31	30,13	43,04	68.071	5,25

Fuente: INEbase (2005): Padrón de habitantes de 2004. Elaboración propia

a) Distritos universitarios que presentan una edad media, y por tanto un nivel de envejecimiento, superior al nacional y una tasa de universitarios para la población

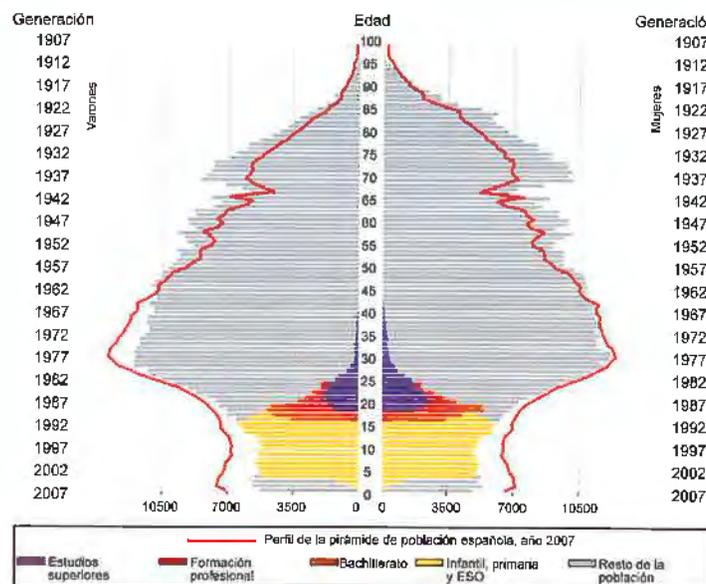


Figura 9.1. Distrito universitario de Santiago de Compostela - La Coruña

entre 18 y 22 años inferior a la nacional. Tales son los casos de Santiago de Compostela-A Coruña, Cantabria, La Rioja y Extremadura.

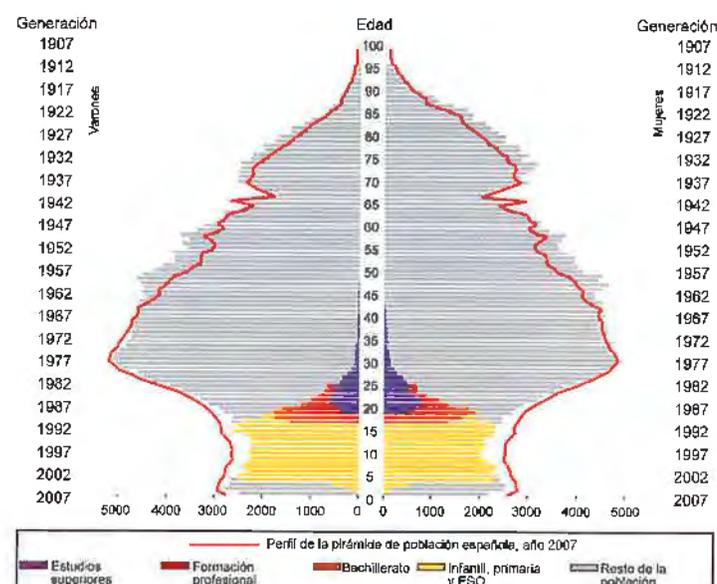


Figura 9.2. Distrito universitario de Cantabria

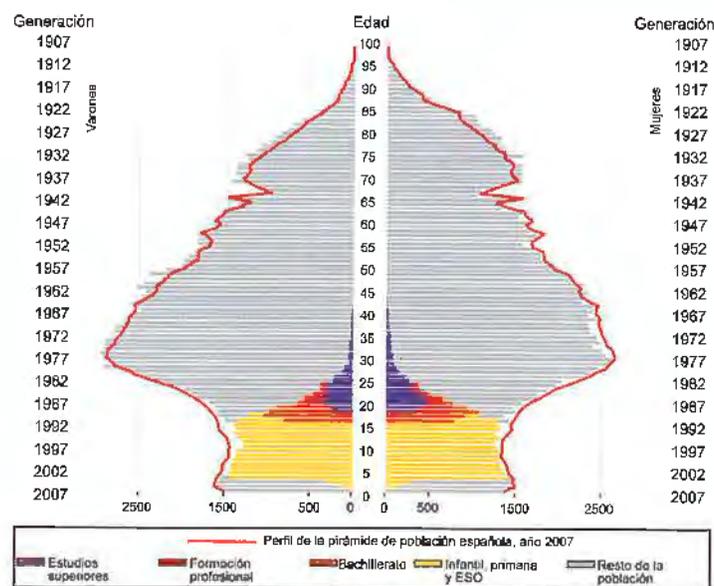


Figura 9.3. Distrito universitario de La Rioja

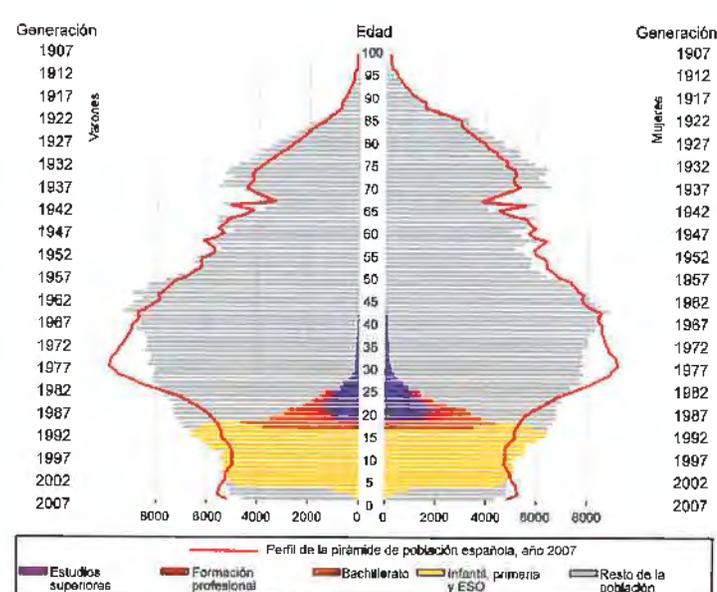


Figura 9.4. Distrito universitario de Extremadura

Figura 9. Edad media superior la nacional y una tasa de universitarios para la población entre 18 y 22 inferior a la nacional

Fuente: INEHAISE. Elaboración propia

b) **Distritos universitarios que presentan una edad media, y por tanto un nivel de envejecimiento, superior al conjunto de España y, a la vez, una tasa de universitarios para la po-**

blación entre 18 y 22 años superior a la nacional. Tales son los casos de los distritos de Salamanca, León, Oviedo, Burgos, Valladolid, Zaragoza, País Vasco, Vigo, Lleida y Zaragoza.

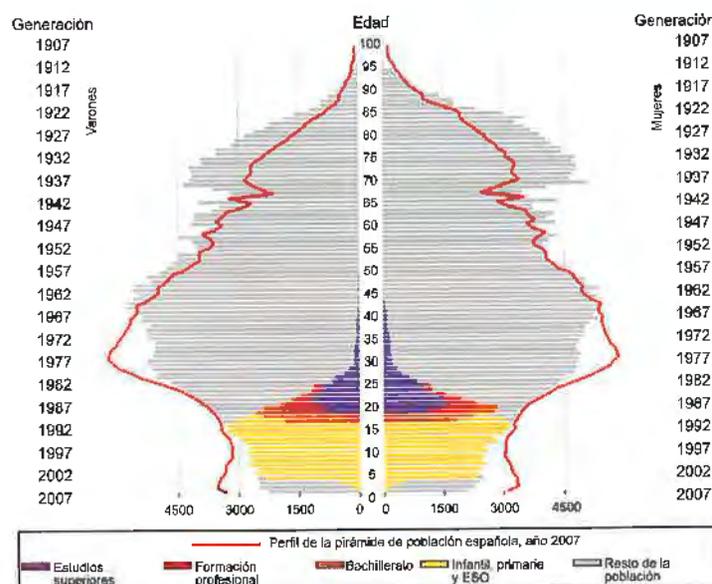


Figura 10.1. Distrito universitario de Salamanca

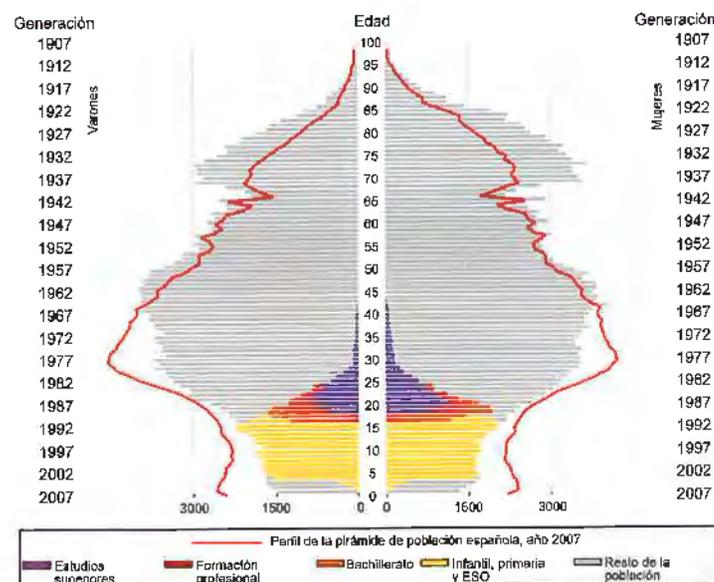


Figura 10.2. Distrito universitario de León

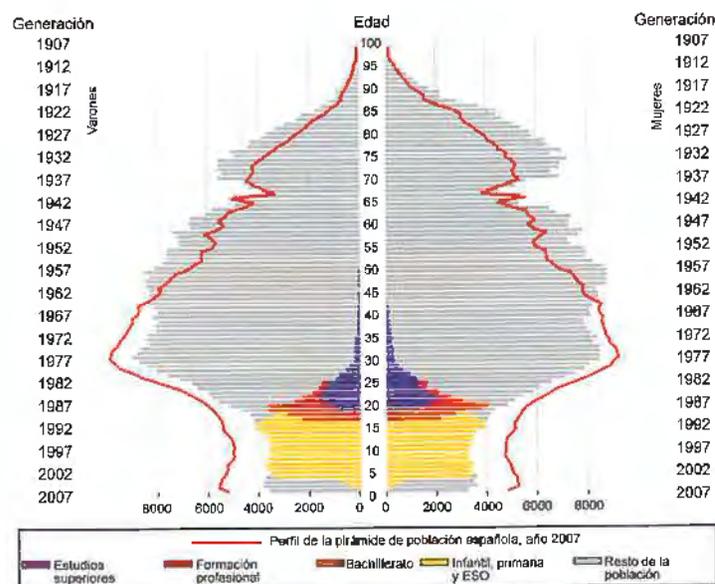


Figura 10.3. Distrito universitario de Oviedo

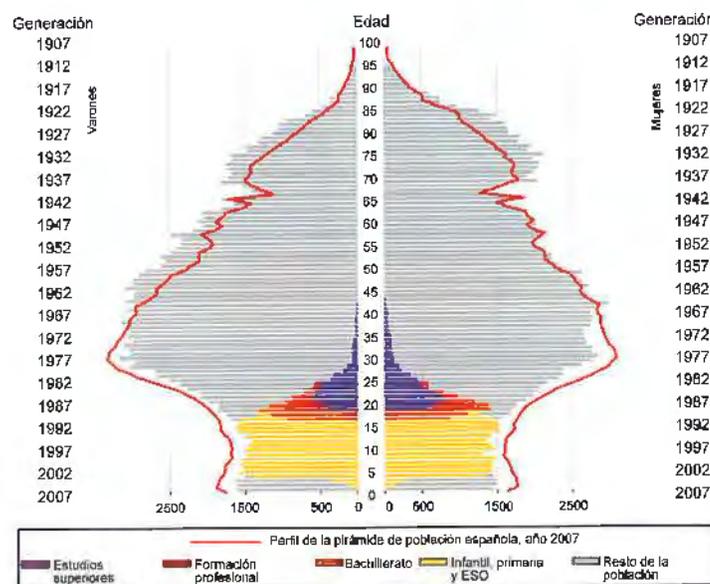


Figura 10.4. Distrito universitario de Burgos

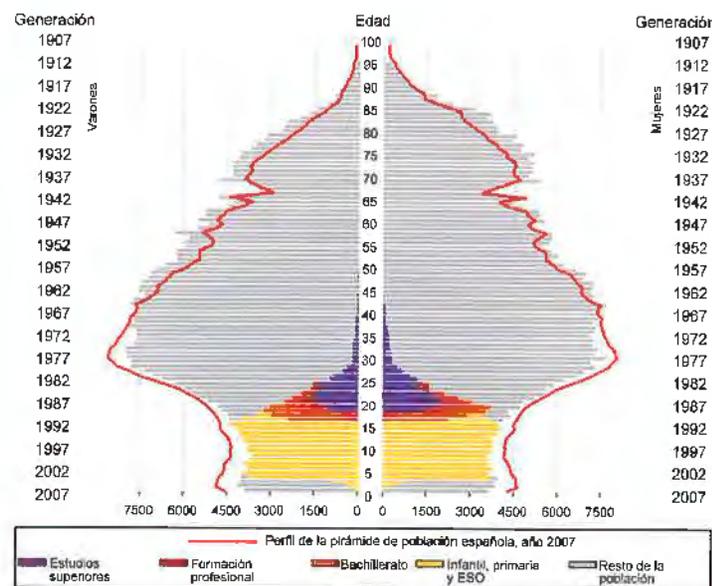


Figura 10.5. Distrito universitario de Valladolid

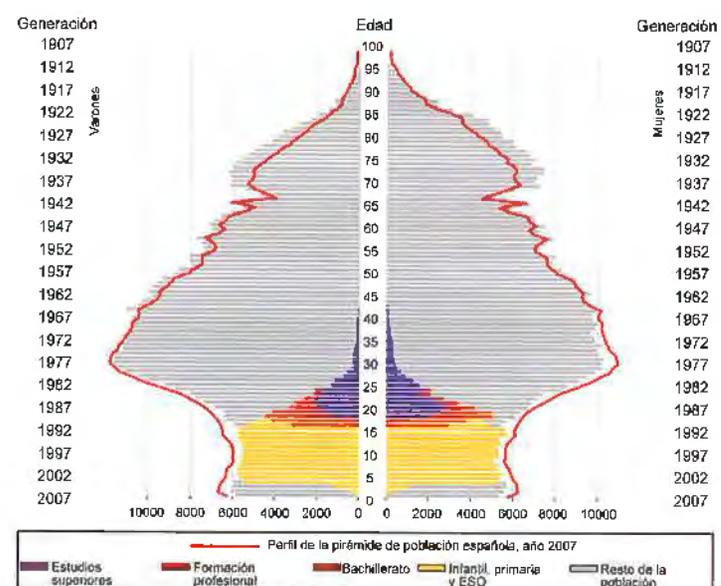


Figura 10.6. Distrito universitario de Zaragoza

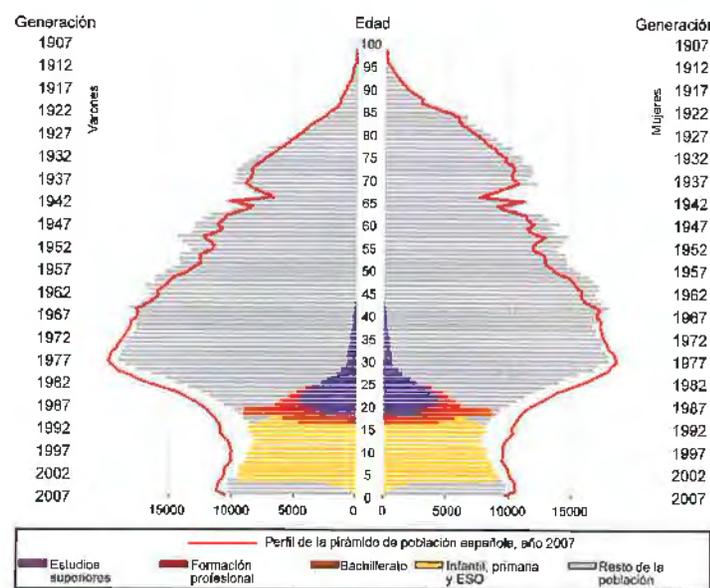


Figura 10.7. Distrito universitario de País Vasco

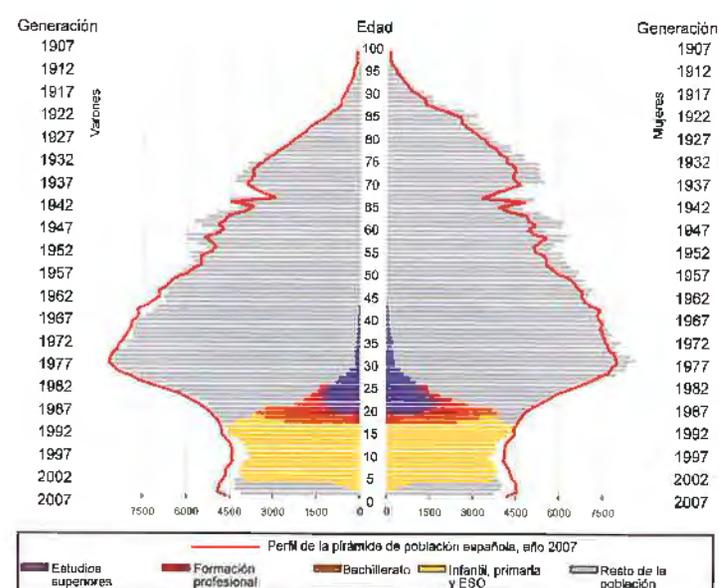


Figura 10.8. Distrito universitario de Vigo

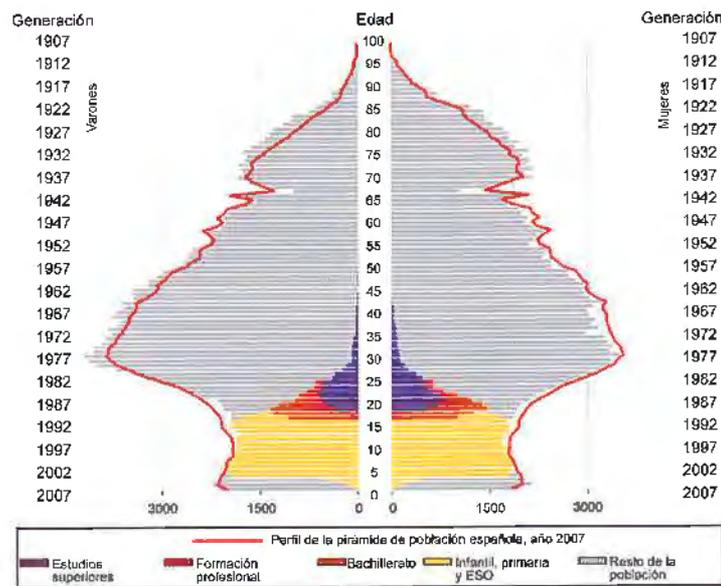


Figura 10.9. Distrito universitario de Lleida

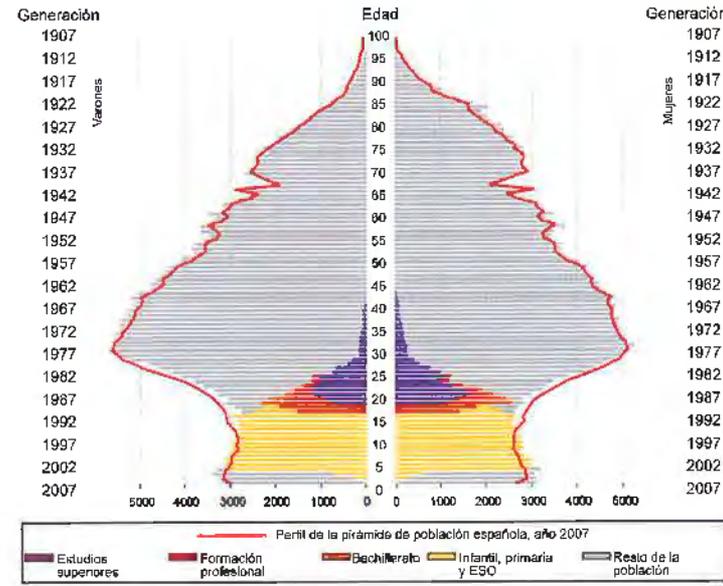


Figura 10.10. Distrito universitario de Navarra

Figura 10. Edad media superior a la nacional y una tasa de universitarios para la población entre 18 y 22 años asimismo superior a la nacional. Los casos de los distritos universitarios de Salamanca, León, Oviedo, Burgos, Valladolid, Zaragoza, País Vasco, Vigo, Lleida y Navarra

Fuente: INEBASE. Padrón Municipal a enero de 2004. Elaboración propia

c) **Distritos universitarios que presentan una edad media —y por tanto un nivel de envejecimiento— inferior a la nacional y una tasa de universitarios para la población entre 18 y 22 años inferior, asimismo, a la nacional.** Tales

son los casos de los distritos de Castilla la Mancha, Córdoba, Jaén, Granada, Málaga, Huelva, Sevilla, Cádiz, Almería, Murcia, La Laguna, Las Palmas y Baleares.

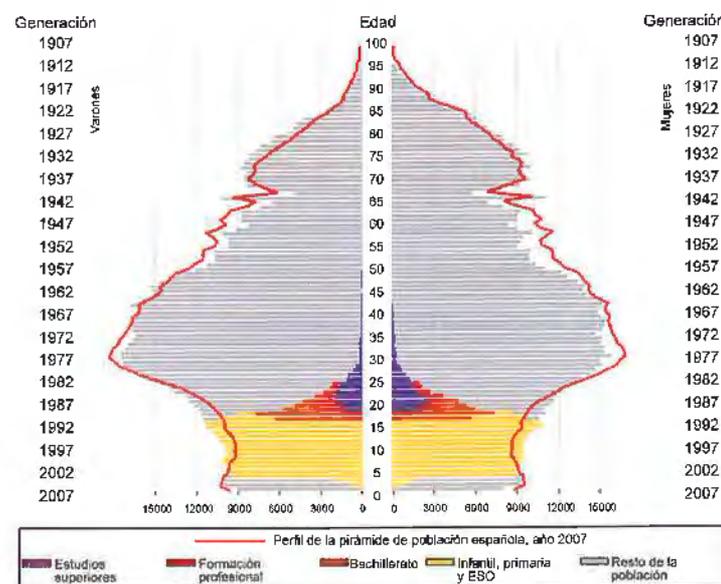


Figura 11.1. Distrito universitario de Castilla La Mancha

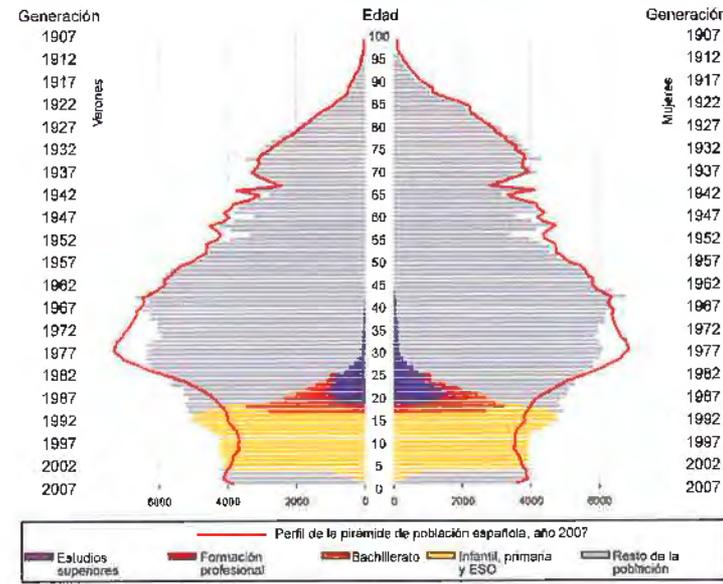


Figura 11.2. Distrito universitario de Córdoba

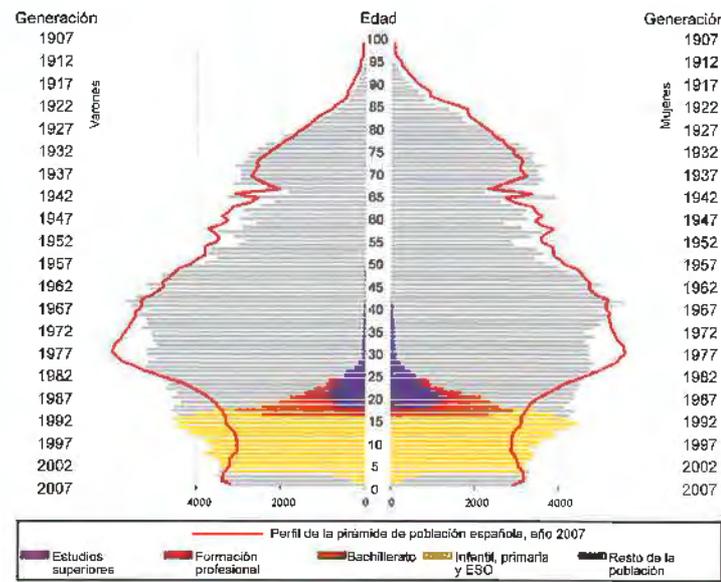


Figura 11.3. Distrito universitario de Jaén

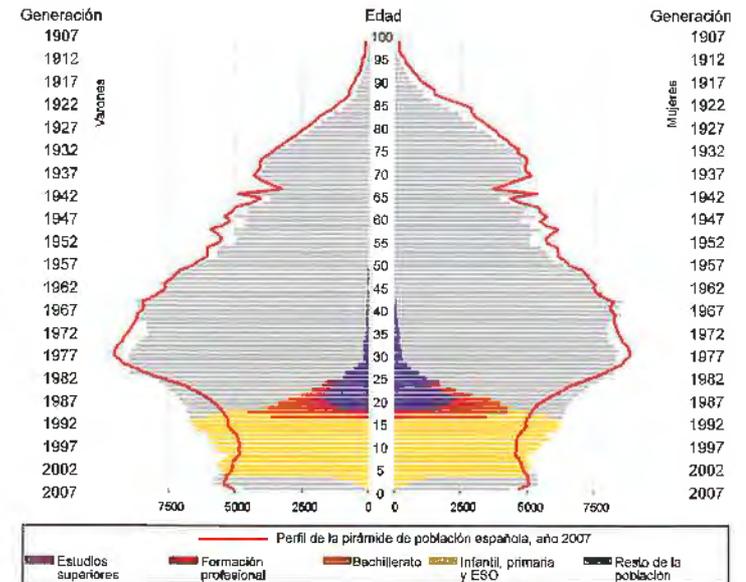


Figura 11.4. Distrito universitario de Granada

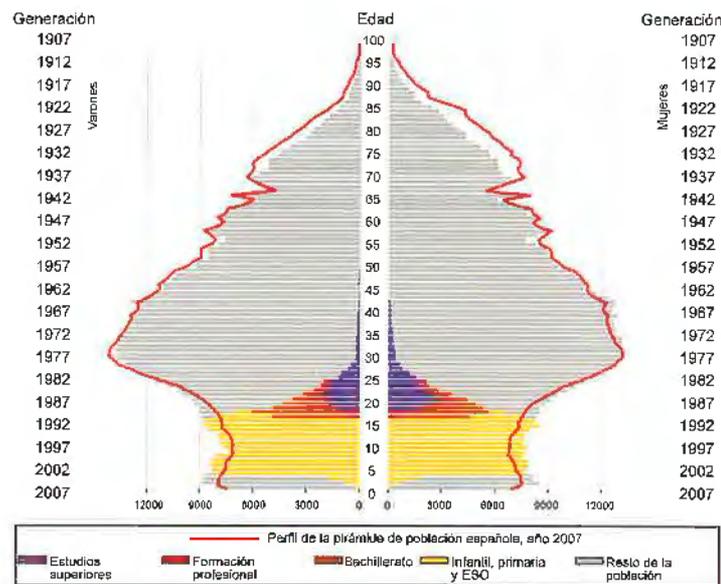


Figura 11.5. Distrito universitario de Málaga

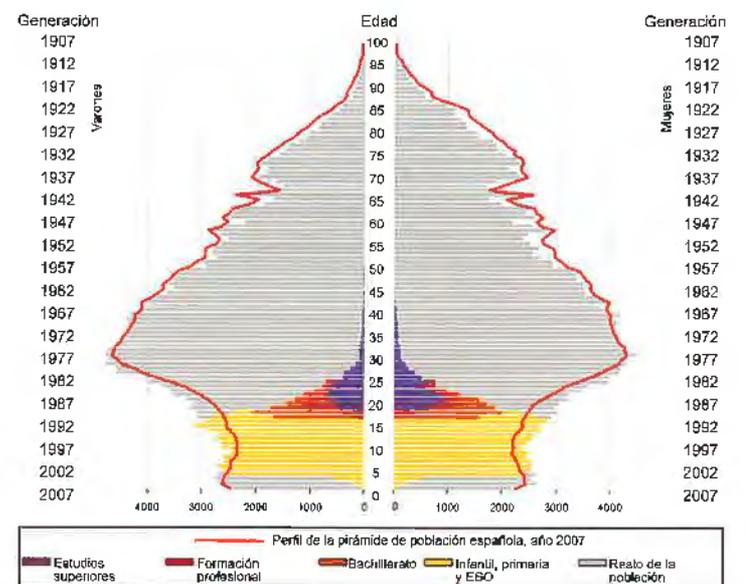
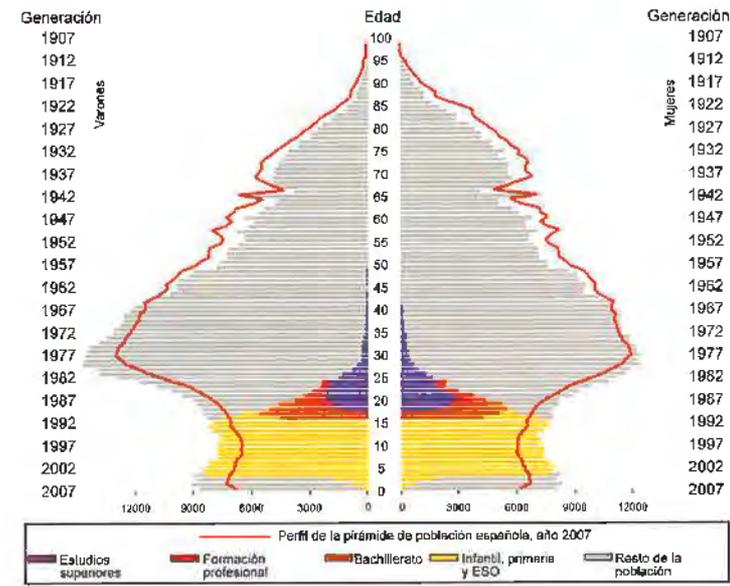
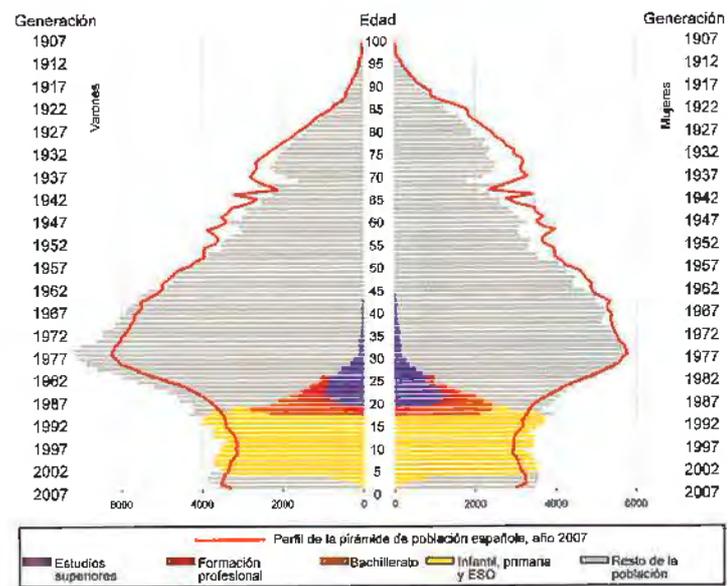
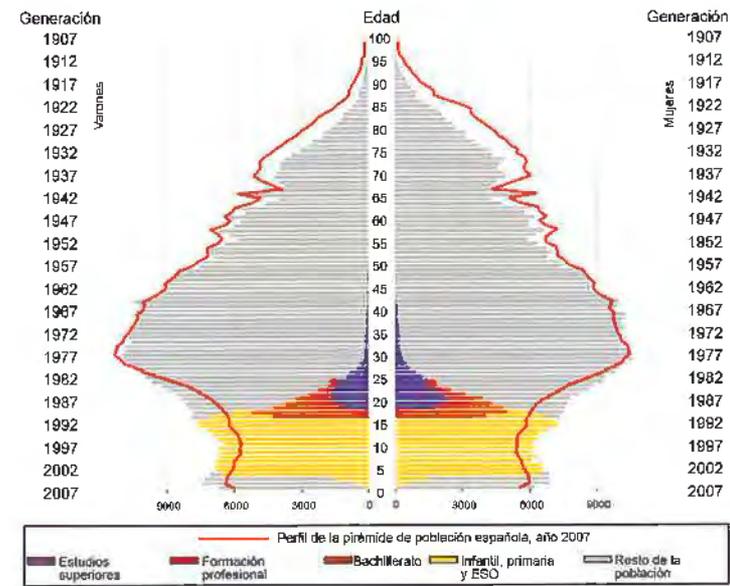
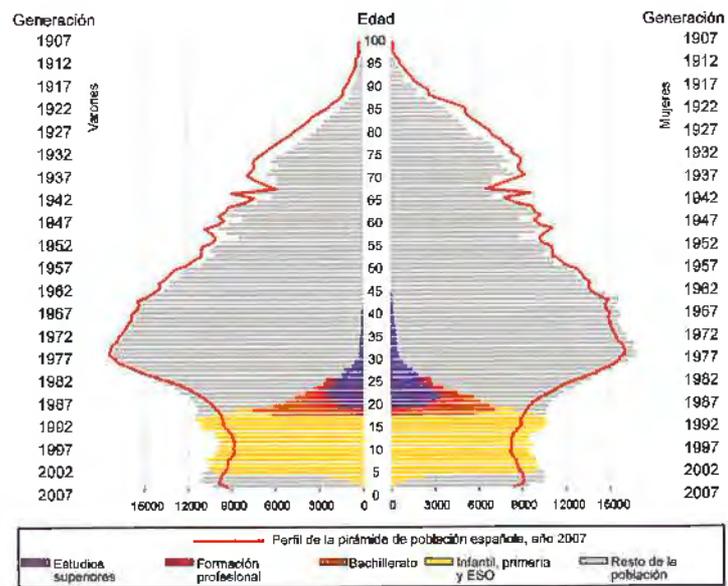


Figura 11.6. Distrito universitario de Huelva



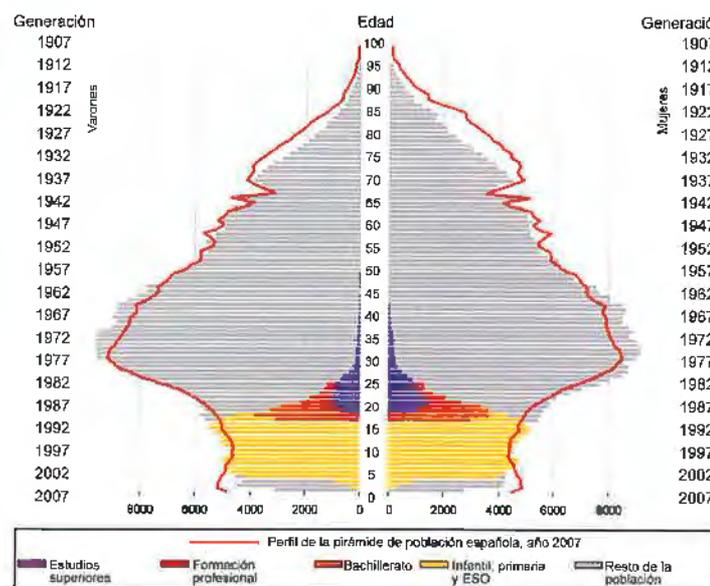


Figura 11.11. Distrito universitario de La Laguna

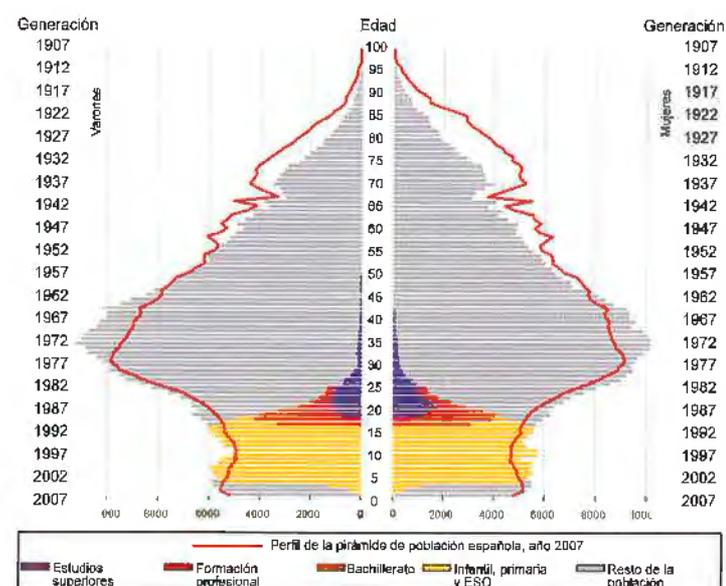


Figura 11.12. Distrito universitario de Las Palmas

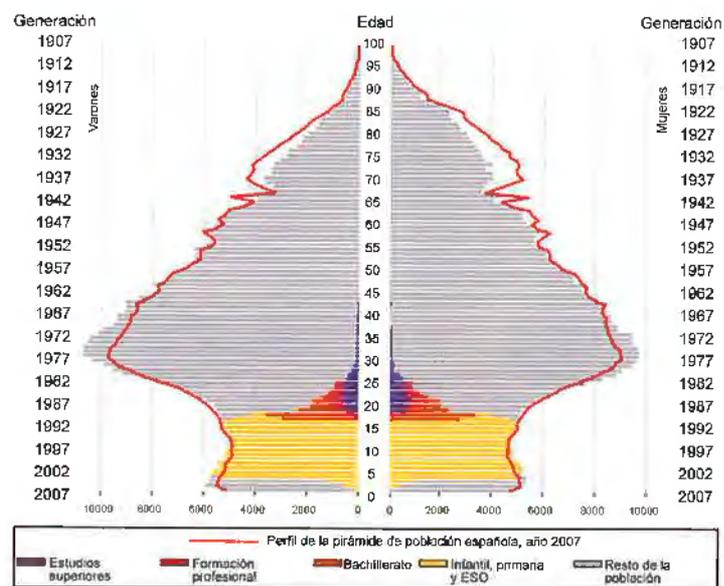


Figura 11.13. Distrito universitario de Baleares

Figura 11. Distritos universitarios que presentan una edad media inferior a la nacional y una tasa de universitarios para la población entre 18 y 22 años, asimismo, inferior a la nacional. Los casos de los distritos universitarios de Castilla la Mancha, Córdoba, Jaén, Granada, Málaga, Huelva, Sevilla, Cádiz, Almería, Murcia, La Laguna, Las Palmas, Baleares

Fuente: INEBASE. Padrón Municipal a enero de 2007. Elaboración propia

d) **Distritos universitarios que presentan una edad media —y por tanto un nivel de envejecimiento— inferior a la nacional y además una tasa de universitarios para la po-**

blación entre 18 y 22 años superior a la nacional. Los casos de Barcelona, Alicante, Valencia, Jaime I de Castellón, Girona, Rovira i Virgili y Madrid.

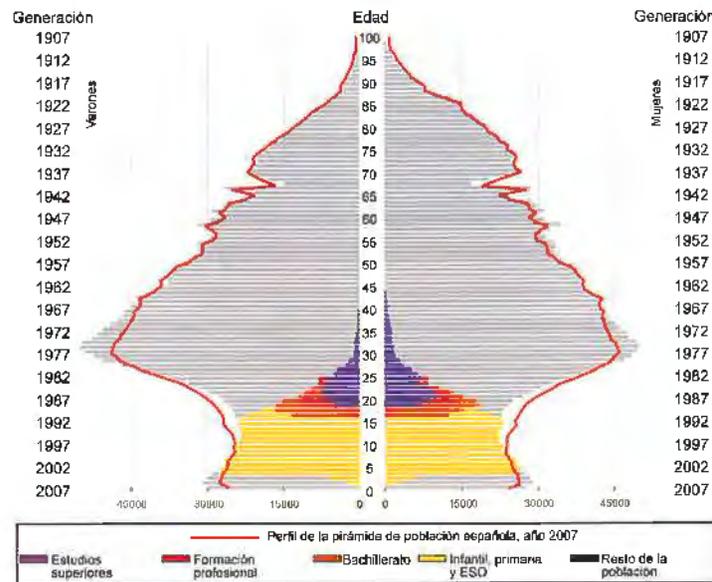


Figura 12.1. Distrito universitario de Barcelona

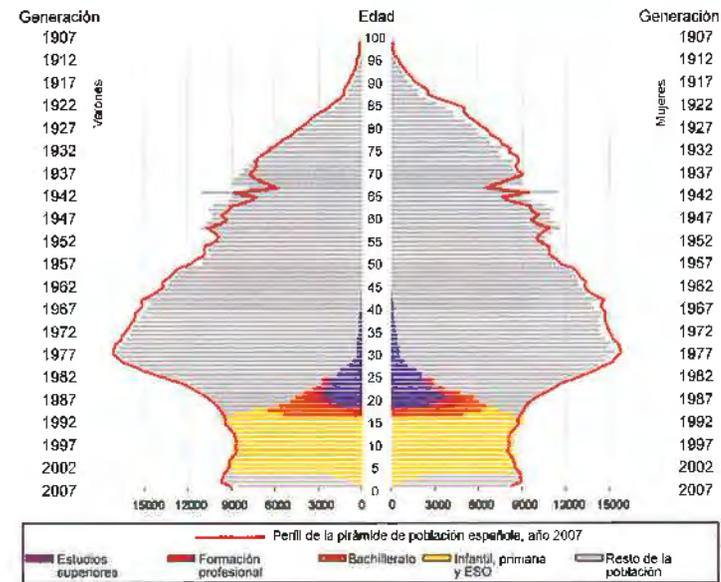


Figura 12.2. Distrito universitario de Alicante

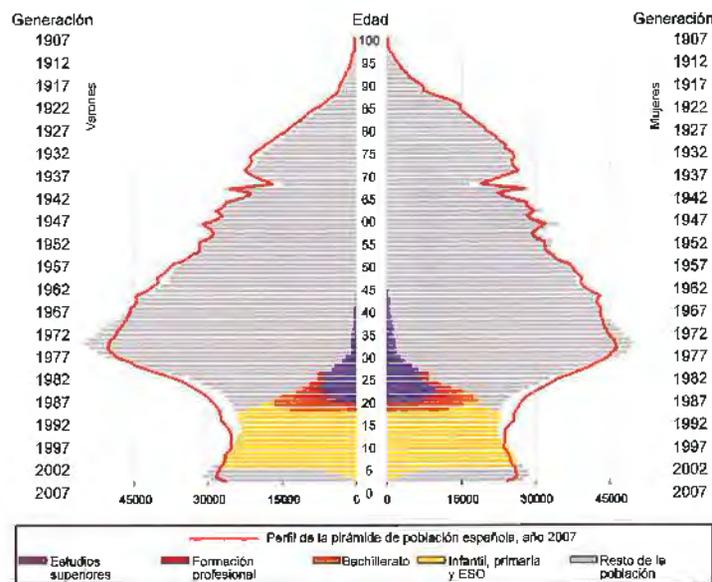


Figura 12.3. Distrito universitario de Valencia

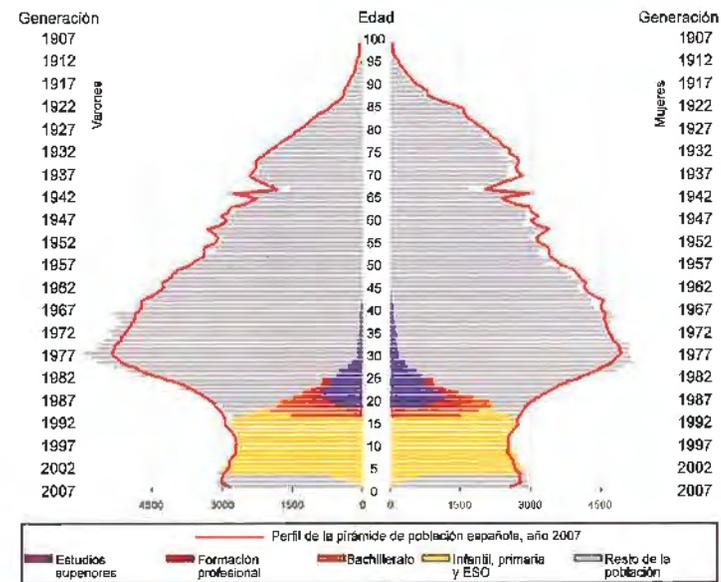


Figura 12.4. Distrito universitario de Jaime I (Castellón)

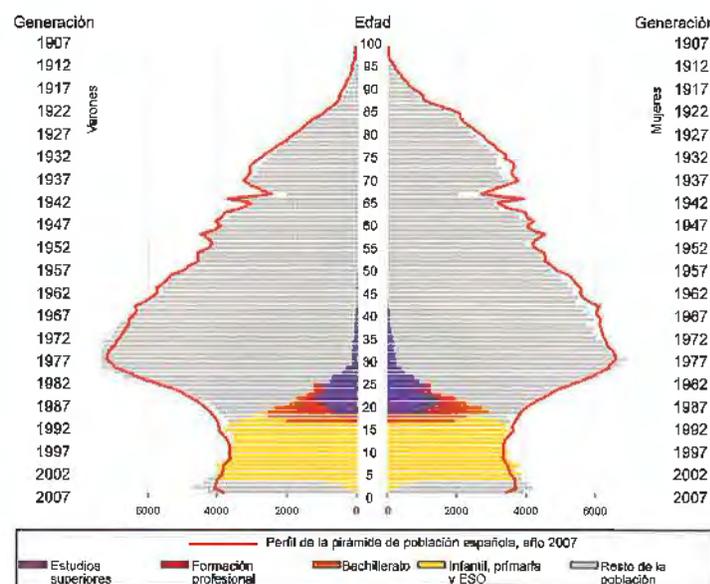


Figura 12.5. Distrito universitario de Rovira i Virgili (Tarragona - Reus)

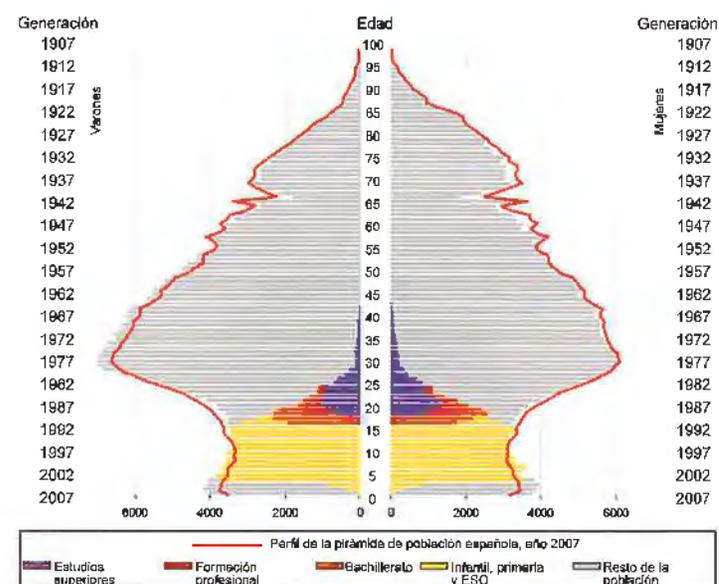


Figura 12.6. Distrito universitario de Girona

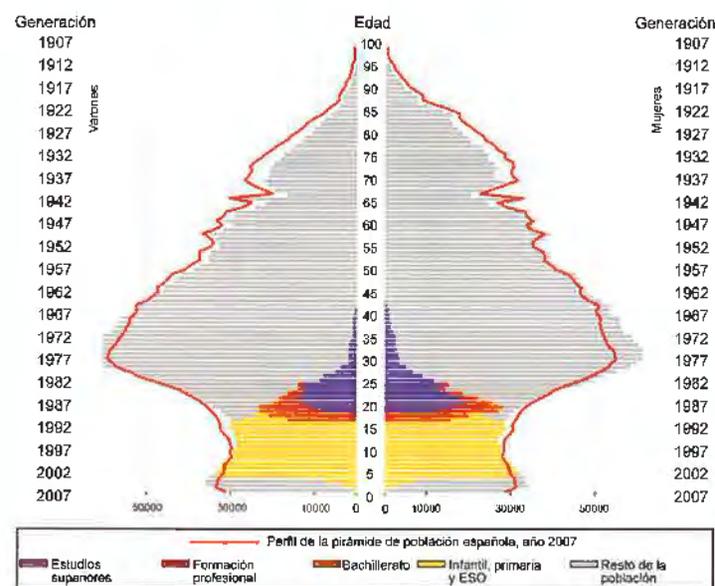


Figura 12.7. Distrito universitario de Madrid

Figura 12. Distritos universitarios que presentan una Edad media inferior a la nacional y además una tasa de universitarios para la población entre 18 y 22 años superior a la nacional. Los casos de los distritos universitarios de Barcelona, Alicante, Valencia, Jaume I de Castellón, Girona, Rovira i Virgili y Madrid

Fuente: INEBASE. Padrón Municipal a enero de 2007. Elaboración propia

Los efectos de la inmigración extranjera en las demandas universitarias empiezan ya a percibirse. El 1,7% actual puede elevarse hasta el 5% en la próxima década

4. LA IMPORTANCIA CRECIENTE DE LA INMIGRACIÓN EXTRANJERA: SU DESIGUAL IMPORTANCIA EN LOS DISTINTOS DISTRITOS UNIVERSITARIOS

La inmigración extranjera en nuestro país constituye uno de los temas de más creciente interés social²⁰. A su dimensión económica y demográfica se suman otras como la política, la sociológica, la geográfica, la cultural o la histórica²¹. Sin embargo, en relación al tema que nos ocupa, realidad e imagen, cifras y percepción, hechos y opiniones, efectos y causas... lejos de ajustarse se confunden, se contraponen, se contradicen, haciendo más complejos los análisis, multiplicando las interpretaciones y confundiendo los diagnósticos.

Algunos hechos son incuestionables: el primer hecho es que vivimos en un mundo cada vez más integrado e interrelacionado, no sólo en el plano económico-financiero e informacional, sino también en el político, ambiental, cultural y, por ende, en el demográfico y las migraciones internacionales, así, van de la mano de la globalización, son una manifestación más de esta realidad, de este proceso ineludible y, en buena medida, irreversible.

El segundo hecho es que en el contexto de las naciones de la UE, España empieza a aparecer como uno de los países con una tasa de población de origen extranjero alta: en la actualidad ronda el 10% de la población total en España²².

El tercer hecho es que España es uno de los países en los que el incremento de la tasa de inmigración es más rápido: entre 1993 y 1998 la inmigración se ha duplicado²³ y lo ha vuelto a hacer entre 1998 y 2008.

El cuarto hecho a destacar es el desigual significado demográfico y territorial de la inmigración extranjera en nuestro país. En efecto, el peso absoluto y relativo de esta población

entre unas comunidades autónomas y otras, entre unas provincias y otras, entre unos municipios y otros, y dentro de los de carácter urbano, entre unos barrios y otros, es muy contrastado. También, como se pone de manifiesto, entre unos distritos universitarios y otros.

La distribución espacial de los valores absolutos y relativos, permite constatar fielmente cómo los distritos universitarios en los que se concentra mayor número de inmigrantes, además de Madrid y Barcelona, que encabezan el ranking de provincias españolas, son el litoral mediterráneo, desde Huelva hasta Gerona, las Islas Baleares y el archipiélago canario (en mayor medida en la provincia de Las Palmas que en la de Santa Cruz de Tenerife). Podría hacerse idéntica consideración, en términos relativos, si bien sería necesario destacar fuera del área señalada otros distritos como el de La Rioja.

El quinto hecho, en el que el acuerdo parece unánime, es el de la necesidad de la mano de obra extranjera: las ocupaciones principales de los inmigrantes (servicios personales, servicios no cualificados, agricultura y construcción...) son intensivos en mano de obra y, a la vez, difícilmente mecanizables, difícilmente deslocalizables, aspecto éste fundamental, y difícilmente aceptables por la población española. Los puestos ocupados por los inmigrantes y abandonados por los nacionales permiten a éstos, como algunos sociólogos han demostrado, iniciar procesos de movilidad ascendente en las escalas laborales o desarrollar procesos de formación más largos y de mayor especialización. A la vez sólo merced a la inmigración extranjera puede España mantener los niveles de actividad suficientes que garanticen el actual sistema de jubilaciones.

El sexto hecho es que la inmigración extranjera produce un beneficio económico para nuestro país²⁴. Sin embargo, debe

²⁰ Cfr. entre otros, Joaquín Arango, (2004): «Inmigración cambio demográfico y cambio social», *Información Comercial Española*, núm. 805, pp. 31-44

²¹ No debemos olvidar que una generación atrás España fue un país de emigrantes.

²² En la misma UE y específicamente en otros grandes países europeos las tasas de inmigración equiparables a las españolas: Alemania (9%), Francia (6,5%), Reino Unido (5%); en Suiza, país no integrado de la UE, la inmigración extranjera alcanza la nada despreciable tasa del 15,2%.

²³ Esto es, se ha incrementado en un 100%, un incremento semejante al italiano (91%), mientras que en el Reino Unido, en este mismo quinquenio, lo hecho un 19%, en Alemania el 22%, en Suiza el 19%, alcanzando en Finlandia la elevada cifra del 400%.

²⁴ En 1999 cotizaban a la Seguridad Social española 332 407 inmigrantes extranjeros, el momento actual (31 de mayo 2002) lo hacen justo el doble, 761.473, lo que supone en torno al 5% del total de afiliados y, además, la cifra aumenta a un ritmo mucho más rápido que el de cotizantes españoles, datos éstos que prueban la afirmación de que se trata de una inmigración económica. Queda, sin embargo, un amplísimo colchón de entre 300.000 y 500.000 inmigrantes sin papeles que alimentan la economía sumergida y sobreviven en condiciones límite en nuestras ciudades y en nuestros pueblos de agricultura intensiva a modo de ingenie ejército laboral de reserva.

evitarse el desajuste entre oferta de trabajo y demanda laboral; ésta (la demanda) debe regularse en relación a aquélla (la oferta). Su desajuste está llevando a un para evitar el progresivo incremento de la inmigración irregular.

Finalmente, el séptimo hecho es que la inmigración española presenta una marcada segregación laboral. Los inmigrantes desarrollan los peores trabajos y aceptan —o se ven obligados a aceptar— las peores condiciones laborales: prolongación de jornadas, movilidad geográfica, temporalidad, precariedad, alojamientos y transporte deficiente...

A escala local, en efecto, se pueden estar produciendo preocupantes problemas de segregación social y racial, como consecuencia de concentraciones de inmigrantes por encima de los niveles deseables²⁵.

La cuestión es plantearse en este punto el papel que la inmigración extranjera va a jugar en la demanda universitaria futura. Los estudiantes extranjeros representan un 1,7% del total de los estudiantes en las universidades públicas. Dentro de los estudiantes foráneos en estas universidades un 28,2% proviene de la Unión Europea, mientras que un 71,7% tiene un origen extracomunitario. La mayoría de estos estudiantes son matriculados de tercer ciclo (14736 de 22458).

Los estudiantes extranjeros muestran un grado de concentración considerable en un reducido número de universidades. Las universidades Complutense de Madrid, de Granada, Barcelona, Politécnica de Madrid, Autónoma de Barcelona, Valencia (Estudi General), Málaga, León y Sevilla concentran un 50% de los estudiantes extranjeros mientras que este porcentaje desciende a un 32% de los estudiantes nacionales.

La otra mitad de los estudiantes extranjeros está repartida en el resto de las universidades públicas de una forma relativamente uniforme y proporcional al volumen total de sus estudiantes salvando la excepción de la Universidad del País Vasco, la cual a pesar de concentrar un 3,72% del total de los estudiantes del total de España ve descender a un 0,3% su peso respecto al total de los estudiantes foráneos.

En las universidades privadas el porcentaje de extranjeros, un 1,6% del alumnado, es prácticamente idéntico al de las universidades públicas. Abat Oliva CEU, Francisco de Vitoria,

Internacional de Catalunya y la Universidad de Vic son las universidades privadas que mayor porcentaje atraen. Cabe señalar que el peso de los estudiantes extranjeros comunitarios es mayor (con un 37%) en las universidades privadas que en las públicas mientras que en consecuencia, el peso de los extracomunitarios cae.

Sin duda el peso de esta población, actualmente muy modesto, será creciente, su importancia se incrementará progresivamente y este hecho será el mejor indicador de su integración social.

5. LOS RETOS DEMOGRÁFICOS FUTUROS: LAS UNIVERSIDADES COMO FACTOR DE COHESIÓN SOCIO-TERRITORIAL

El cambio ha sido propiciado por caída sostenida de la fecundidad, el consiguiente envejecimiento progresivo de la población y la creciente importancia de la inmigración extranjera, en un contexto de marcados desequilibrios territoriales a todas las escalas: regional, provincial, intermunicipal, intrametropolitana y, consiguientemente, entre distritos universitarios.

Consideramos, no obstante, que aunque en este trabajo ha primado la «foto fija» de la situación geodemográfica actual, los procesos demográficos han de analizarse siempre desde una perspectiva espacio-temporal y además de forma interrelacionada, dadas las estrechas relaciones entre los factores actuantes (económicos, sociales, políticos²⁶...).

Los principales retos a los que debe hacer frente la población española para las próximas décadas son los siguientes:

- La descompensación progresiva entre una población mayor en crecimiento y unas tasas de evolución demográfica que serían regresivas si no fuera por la aportación de la inmigración extranjera
- El sobre-envejecimiento de la población en la situación actual y en mayor medida en el futuro si se parte del relativo desconocimiento sobre nuestro techo biológico y de cómo puede evolucionar la esperanza de vida en los próximos veinte o treinta años.

²⁵ Tales son los casos, entre otros, de los centros degradados de las grandes ciudades: Lavapiés, en Madrid; el Raval, la Ciutat Vella en Barcelona; el centro histórico en Zaragoza, o de los municipios de agricultura intensiva: El Egido, en Almería, municipios freseros en Huelva o las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, por imperativos geográficos.

²⁶ Estos últimos de forma implícita, dado que en nuestra opinión las políticas territoriales (explícitas) siempre han sido débiles

El envejecimiento de la población aboca a España a la productividad y ésta está muy relacionada con el nivel educativo

- La descompensación entre los «baby busters» correspondientes a las décadas de 1980 y 1990 y los «baby-boomers» o nacidos en las décadas de 1950, 1960 y 1970. Los primeros (o reducidas generaciones de los años 80 y 90), que conformarán la población activa en las próximas décadas deberán dar respuesta más allá de 2015 ó 2020 a los efectos en el tiempo de la jubilación de la crecida generación de españoles nacidos durante la etapa desarrollista.
- El aumento de la productividad por activo ocupado. En este sentido hemos de pasar²⁷ del análisis de las tasas de dependencia demográficas simples²⁸, al análisis de las tasas de dependencia económicas complejas²⁹ y afrontar las consecuencias que de ello se derivan (incremento de la productividad, modelo de bienestar, implicaciones económicas intergeneracionales).
- El sostenimiento en el futuro de nuestro estado de bienestar. En un país como España con un porcentaje de gasto en protección social que es de los más bajos de Europa y con una situación demográfica que podría ser estructuralmente muy distinta a la actual, hemos de preguntarnos si seremos capaces de prolongar la dulce etapa demográfica actual, en relación a

las pensiones, más allá de 2015. El factor clave en relación a las pensiones no es el demográfico es el laboral (mercado de trabajo, productividad, tasas de paro...) Pero además debemos pensar que el funcionamiento, la estructura, las características del mercado laboral a diez o veinte años vista en un contexto de competitividad progresiva, de precarización del empleo, de movilidad creciente de capitales, de inversiones, de deslocalización industrial hacia países menos desarrollados y con mano de obra más barata va a ser muy distinto al actual³⁰.

En este contexto y frente a estos retos, la formación superior deberá jugar un importante papel y la importancia de la Universidad deberá seguir siendo creciente: la productividad por persona ocupada, la capacidad para generar riqueza en la actual sociedad del conocimiento solo puede venir del aumento del nivel educativo y del incremento del capital humano, y en este contexto las universidades, que no deberían crecer en número sino desarrollarse internamente e incrementar sus niveles de calidad y de excelencia para poder dar respuesta a los retos que se derivan de un contexto nacional e internacional cada vez mas abierto y competitivo.

²⁷ Como apunto J. Pérez Díaz (1994): *La situación social de la vejez en España desde una perspectiva demográfica*. Madrid, UNED (Facultad de Ciencias Políticas y Sociología), págs. 34 y 35.

²⁸ Calculable a partir de la fórmula

$$TDD = \frac{P_{65+}}{P_{15-64}}$$

Siendo:

TDD = tasa de dependencia demográfica
P 65+ = población de 65 y mas años
P 15-64 = población entre 15 y 64 años.

²⁹ Utilizando la fórmula:

$$TDE = \frac{P_{65+} * Cob * Pens}{P_{15-64} * TAc * (1-TPar) * Cot}$$

Siendo:

P 65+ = población de 65 y mas años
P 15-64 = población entre 15 y 64 años.
Cob = Cobertura o porcentaje de la población que percibe pensiones
Pens = cuantía media de la pensión
Ac = porcentaje de actividad
Par = tasas de paro

por lo que:
1-Par = tasa de ocupación, y
Cot = cotización media.

³⁰ En relación al tema del sostenimiento del estado de bienestar la inmigración extranjera seguirá jugando un papel fundamental, aunque se desconoce si ayudará a resolver el problema de las pensiones o simplemente contribuirá a postergarlo o, incluso, a agravarlo a largo plazo ¿se mantendrá el ritmo de entradas del último quinquenio en la próxima década?, ¿en qué medida la inmigración extranjera modificará las tasas de fecundidad del país?

PARTE II. La demanda universitaria futura. Horizonte 2016

1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

En España la desigualdad social tiene todavía su reflejo en la demanda de estudios superiores como lo demuestra el hecho de que, desde el punto de vista del origen social de los estudiantes, la imagen que la Universidad ofrece es una imagen inversa de la sociedad española. En el *modelo universitario de masas* la desigualdad que caracterizó la composición social de la matrícula de la *universidad de élite* tendió a mitigarse, pero no a desaparecer³¹.

Todos los autores que han tratado el tema de los condicionantes sociales al acceso a la Universidad están de acuerdo en que en la *universidad de masas* de los ochenta y noventa la desigualdad de las condiciones sociales de partida condicionan la trayectoria académica y, sobre todo, las distintas decisiones que, en los momentos de tránsito desde el nivel de enseñanza básica a la enseñanza postobligatoria, tienen que tomar los estudiantes y sus familias. Como consecuencia se dibujará un espacio interno socialmente estratificado y eventualmente *segregado* por razones socio-económicas³².

A su vez las diferencias de escolarización efectiva por ocupación profesional y lugar de residencia —que permitirían construir una estratificación por clase social y hábitat— eran a principios de la década de los 80 considerables, y se concentraban sobre todo en el primer tránsito del sistema obligatorio al no obligatorio³³. Actualmente estas diferencias, aunque se han mitigado sustancialmente, aun no se han superado.

En la última década el acceso y la continuidad en la universidad, especialmente en algunos estudios, sigue todavía discriminado por las características de la familia de origen. El nivel de estudios, la ocupación profesional o el lugar de residencia de la generación precedente son factores de divergencia, que, por encima del mérito o la capacidad de los alumnos, privilegian el acceso a la universidad de los segmentos de población que acudían en exclusiva a la universidad de élite del modelo tradicional³⁴.

Desde la perspectiva del origen familiar, medido por los estudios del padre, los estudios largos de carácter tecnológico³⁵, tienen un componente especialmente *elitista*³⁶, por el contrario cuentan con una extracción cultural mas baja los estudios cortos de ciencias sociales³⁷.

Un segundo aspecto para identificar el origen familiar de los estudiantes se refiere a la ocupación profesional de sus padres. Entre los padres de los estudiantes la estratificación por

³¹ Como afirma J. M.^o Luxán (1998): «La evolución de la Universidad en España». *Revista de Educación*, n.º 315, pp. 11-28, «en el interior de la universidad subsisten diferencias significativas, producto de las líneas de fractura tradicionales en la sociedad española, que no sólo contradicen los valores de igualdad y libertad, si no que también condicionan el funcionamiento del sistema universitario, al poner en cuestión su capacidad para traducir adecuadamente las demandas sociales y económicas que le piden incrementar los apoyos que recibe de los sistemas político, social o económico».

³² A comienzo de la década de los ochenta, según constata J. A. Torres Mora «el final de la enseñanza obligatoria es también el final de la meritocracia académica... un buen estudiante de origen social bajo espera no ir a la Universidad con una probabilidad 10 veces mayor que un buen estudiante de origen alto». Cfr. su trabajo «Desigualdad social y Universidad». *Universidades*, n.º V, 1994, pág. 28 citado por J. M.^o Luxán, *op. cit.*, pp. 259

³³ Mientras que entre un 70 y 80% de los hijos de empresarios con asalariados y de los profesionales realizan el primer salto, solo el 40% de los hijos de trabajadores especializados y no especializados continúan sus estudios cuando llegan sin retraso al último curso obligatorio, cifra que desciende hasta un 20% si terminan con retraso la enseñanza básica. En el tránsito desde los estudios secundarios las proporciones se aproximan, alrededor del 80% de los hijos de empresarios con asalariados y de los profesionales pasaron a la Universidad, frente a un 60% de los hijos de trabajadores, en el caso de que vayan bien en los estudios y sólo un 50% se matriculan en la Universidad, si llegan con retraso al último año de secundaria

³⁴ El peso entre los estudiantes (27,8%) de los que su padre tiene un título universitario está muy lejos del de los titulados (8,6%) en el conjunto de la población masculina. De igual forma la proporción del alumnado (14,2%) cuya madre tiene un título universitario se distancia, aunque en menor medida, del porcentaje de tituladas (7,7%) en el total de las mujeres. Estas diferencias aumentan, como era de esperar, entre los matriculados en estudios de ciclo largo y entre las distintas ramas de enseñanza en los estudios de ciencias de la salud y en las ingenierías

³⁵ Según demuestra J. M.^o Luxán *op. cit.*

³⁶ El padre del 49,1% de los matriculados tiene un título universitario, y singularmente las ingenierías superiores de minas (54,5%), montes (54,2%) y los de ingeniero naval (57,1%)

³⁷ El padre del 15,6% de los matriculados tiene un título universitario, singularmente en algunos estudios relacionados con políticas de asistencia social, algunos de reciente incorporación a la universidad, tales como los Graduado social (4%), Relaciones laborales (9,9%) y Trabajo social (11,2%). La amplitud de la horquilla, en los extremos de 50 puntos (Ingeniero de Minas y Graduado Social), o si se refiere entre los estudios de ingeniería superior, en los que el origen familiar universitario es más de tres veces mayor que en las diplomaturas de ciencias de sociales, da una idea clara de las diferencias internas.

En 2004, y según una encuesta realizada por la Fundación Alternativas, por ejemplo la tasa neta de escolarización en educación superior, según nivel educativo de la madre, presenta las siguientes desviaciones respecto al 36,6% de la media del país: las madres con enseñanza primaria o inferior 21,2%; las de secundaria inferior, un 36,7, equiparable a la media; las de enseñanza secundaria superior, un 50,9% y, finalmente, las de enseñanza superior un 70,2%

ocupación profesional es inversa a la de la población³⁸. Estas divergencias se amplifican si se considera la duración de los estudios o las ramas de enseñanza³⁹.

Según datos de la Fundación Alternativas, si la media nacional de la tasa de escolarización universitaria es del 36%, se duplica en el caso de los niveles socio-profesionales más altos (en los profesionales, es del 70%) y desciende hasta menos de la mitad en el caso de los trabajadores agrarios (el 14%) y cae más de 12 puntos los trabajadores manuales (tanto cualificados como no cualificados). Las clases medias por su parte, presentan valores próximos a la media del país (así para los pequeños propietarios es 39,3%; para los profesionales intermedios no manuales del 45% y para los propietarios agrarios del 33,5%).

No son menores las diferencias por razón de renta: si la tasa media de universitarios es —recordamos— del 36,6%, en el primer quintil de renta: el más pobre, presenta una tasa del 29%, en tanto que el último quintil, o extremo más rico, presenta una tasa del 45%, lo que supone una diferencia de 15 puntos.

Por género la tasa neta de escolarización en educación superior, es del 30,22 para los hombres y del 43,33% para las mujeres, más de 13 puntos porcentuales. Nunca ha sido mayor la diferencia entre sexos y las tendencias apuntan a una mayor diferencia en el futuro.

Sin embargo entre los factores ligados a la demanda⁴⁰ (económicos⁴¹, territoriales, sociales y familiares⁴², individuales⁴³, institucionales⁴⁴ y demográficos) son, sin duda, los demográficos los más influyentes en la demanda total de educación superior: el tamaño y la estructura demográfica de las cohortes

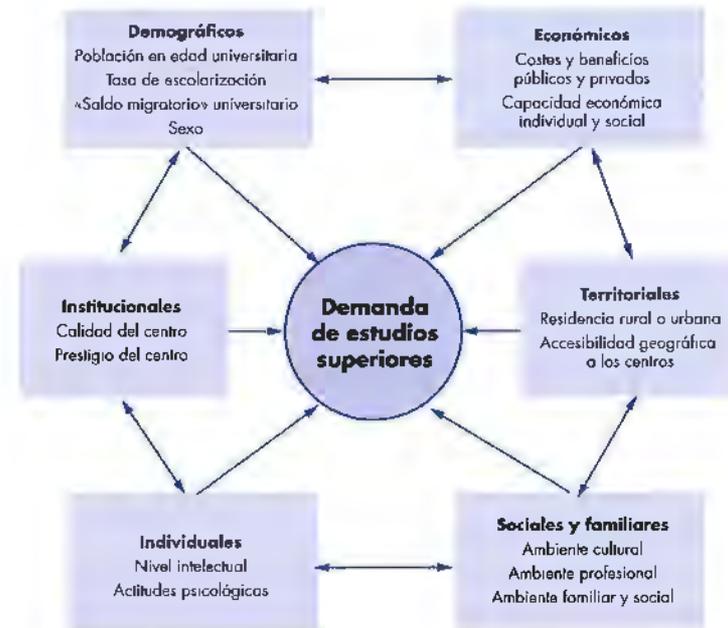


Figura 14. La demanda de la educación superior. Factores determinantes.

Fuente: J. G. Mora (1989) y elaboración propia.

de edad que se corresponden con los años usuales de cursar estudios superiores se convierten en el factor clave, de aquí el interés de analizarlos rigurosamente.

La dimensión demográfica de la demanda futura es más fácilmente mensurable y a la vez, más determinante que los otros factores, por el carácter estructural que presenta. A corto plazo las proyecciones son muy fiables pues se corresponde a los nacidos de las generaciones anteriores.

En la demanda futura de estudios universitarios el factor demográfico es el más fácilmente mensurable y, a la vez, el más determinante

³⁸ El peso del grupo Directivos y Profesionales (34%) supera con mucho a su equivalente en la población considerada (10%), mientras que el de los trabajadores es abiertamente inferior (un 21% frente a un 44%).

³⁹ Por señalar sólo un ejemplo, en los estudios de carácter técnico, donde la diferencia por estudio de los padres son las más amplias entre los estudios largos y los cortos, son también, como era de esperar, dada la relación entre ambas variables, muy amplias en el caso de la ocupación profesional.

⁴⁰ Cf. J. G. Mora (1990): *La demanda de educación superior*, Madrid, Consejo de Universidades / Secretaría General, pág. 35.

⁴¹ Estos aspectos son importantes para explicar la participación en la educación superior por dos motivos esenciales: porque afectan a la decisión individual de demandar este tipo de enseñanza y porque afectan a la decisión de la sociedad de sustentar la oferta educativa en unos determinados niveles.

⁴² Entre los que caben citarse el nivel de educación de los padres, tipo de profesión de los mismos y número de hermanos. En el ámbito social hay que considerar las influencias del medio sobre el individuo, que condicionan sus actitudes respecto al estudio: nivel educativo del entorno, origen rural o urbano, religión, idioma familiar, etc.

⁴³ Tales como la capacidad intelectual, global o por componentes, el rendimiento académico (notas medias del bachiller) y las actitudes psicológicas que motivan al individuo a seguir o no estudios superiores en base a los beneficios monetarios y no monetarios que espera recibir en el futuro como consecuencia de la adquisición de educación.

⁴⁴ Aquellos aspectos que dependen de las características de los propios centros de estudio, como la calidad del centro, normalmente medida por la nota media de las pruebas de ingreso de los alumnos, el nivel de prestigio, que no ha de coincidir necesariamente con el de calidad y otros factores ambientales como localización, tamaño, etc. y, fundamentalmente, la distancia entre la residencia familiar y el centro universitario.

Desde el punto de vista territorial, la tasa neta de escolarización en educación superior, según comunidades autónomas, presenta, asimismo notables diferencias tanto internacionales⁴⁵ como interregionales⁴⁶.

2. BASES METODOLÓGICAS PARA EL CÁLCULO LA DEMANDA UNIVERSITARIA FUTURA

El cálculo y previsión de la demanda universitaria futura toma como base los datos del Padrón de Habitantes de 2007, y del Censo de Población de 2001 y la Estadística de la Enseñanza Superior en España, para el cálculo de las tasas netas universitarias por edades.

A la población distribuida por sexo y grupos anuales de edad de cada distrito universitario se le aplican las *tasas netas de escolaridad de enseñanza universitaria*, que son diferentes para cada comunidad autónoma, extrapolándose éstas a sus provincias correspondientes. Para este cálculo la fuente utilizada corresponde a «*Las cifras de la educación en España, indicadores* (edición 2005)».

Conocida la evolución de efectivos de cada edad (18, 19, 20, 21... años) y aplicando la misma tasa neta de escolaridad, diferenciada para cada una de estas edades así como por distritos universitarios, puede estimarse el número de estudiantes cursando estudios universitarios distrito universitario para cada año del periodo 2008-2016.

A los alumnos universitarios futuros se les aplica el cálculo del saldo migratorio de estudiantes universitarios, estimado a partir de la ecuación «estudiantes universitarios que estudian en la provincia (x) procedentes de otra provincia distinta» menos «estudiantes universitarios en la provincia (x) que estudian fuera de la misma» en este caso a partir de «*Estudios sobre la*

movilidad de estudiantes en Universidades presenciales (2001-2002)» proporcionada por la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria:

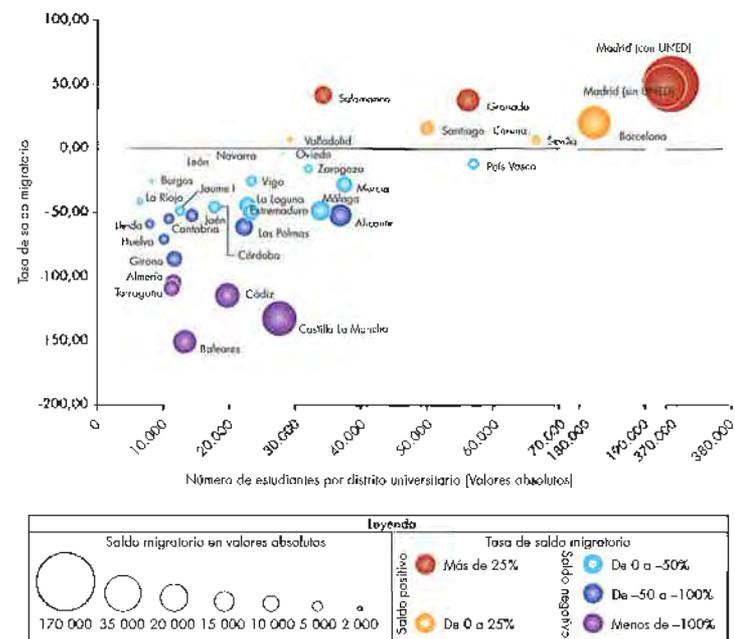


Figura 15. Saldo migratorio de cada distrito universitario (valores absolutos y valores relativos).

Fuente: INE: *Censo de Población de 2001, Padrón de Habitantes de 2007, Estadística de la Enseñanza Superior en España* y MEC: *Las cifras de la educación superior en España (2006)*. Elaboración propia.

Finalmente se consideran varios escenarios esto es una estimación bajo distintos supuestos del número de universitarios para cada año del periodo considerado en la proyección (horizonte 2016) y para cada provincia: con inmigración extranjera, sin inmigración extranjera.

⁴⁵ A escala europea, a partir de información que ofrece la Fundación Alternativas, la tasa de estudiantes universitarios más alta la presentan Bélgica (con el 44,3%) y Grecia (41,7%). Con valores entre 35 y 40%, de mayor a menor tasa, aparecen Francia (39,7%), Estonia (37,5%), España (36,6) e Italia (36%) ocupando las posiciones intermedias bajas Portugal (30,2%), Finlandia (31,5%), Luxemburgo (31,7), Noruega (33,4) e Irlanda (34,5%), finalmente los valores más bajos corresponden a Austria (20,7%) y Suecia (25,6%). Paradójicamente no son los países con las tasas de estudiantes universitarias más altas los que dedican un porcentaje del PIB a educación superior más alto, y viceversa: países como Austria o Suecia que están a la cabeza de Europa en gasto en educación universitaria son los que presentan las tasas de estudiantes universitarios más bajas, lo que se traduce, en una mayor calidad de la enseñanza y en unas tasas de abandono muy inferiores a las del resto de países europeos.

⁴⁶ En España, según la Fundación Alternativas, la mitad de nuestras comunidades autónomas no alcanzan así por debajo de la media nacional (que era en 2004 el 36,6), tales eran de menor a mayor importancia; Ceuta y Melilla, con el 24,73 %, eran sin duda la que presentaban una situación más desfavorecida, por su parte Andalucía (23,7%), Castilla-La Mancha (31,7%), Extremadura (31,98%), Comunidad Valenciana (32,38), Cantabria (34%), Murcia (34,2%), Canarias (34,9%) y Baleares (34,9%), presentaban valores ligeramente por debajo de la media española. Galicia, Aragón y Castilla y León, con el 37,1, 37,4 y el 38,0 respectivamente, ocupan posiciones ligeramente favorables respecto a la media nacional. Por su parte Navarra (41,5), Cataluña (44,0), Asturias (46,5) y Madrid (46,59) se ubican en la parte alta de la tabla, mientras que el País Vasco (con el 52,1%) y La Rioja (con el 53,36) presentan, con más de quince puntos porcentuales respecto a la media nacional, las posiciones más favorables.

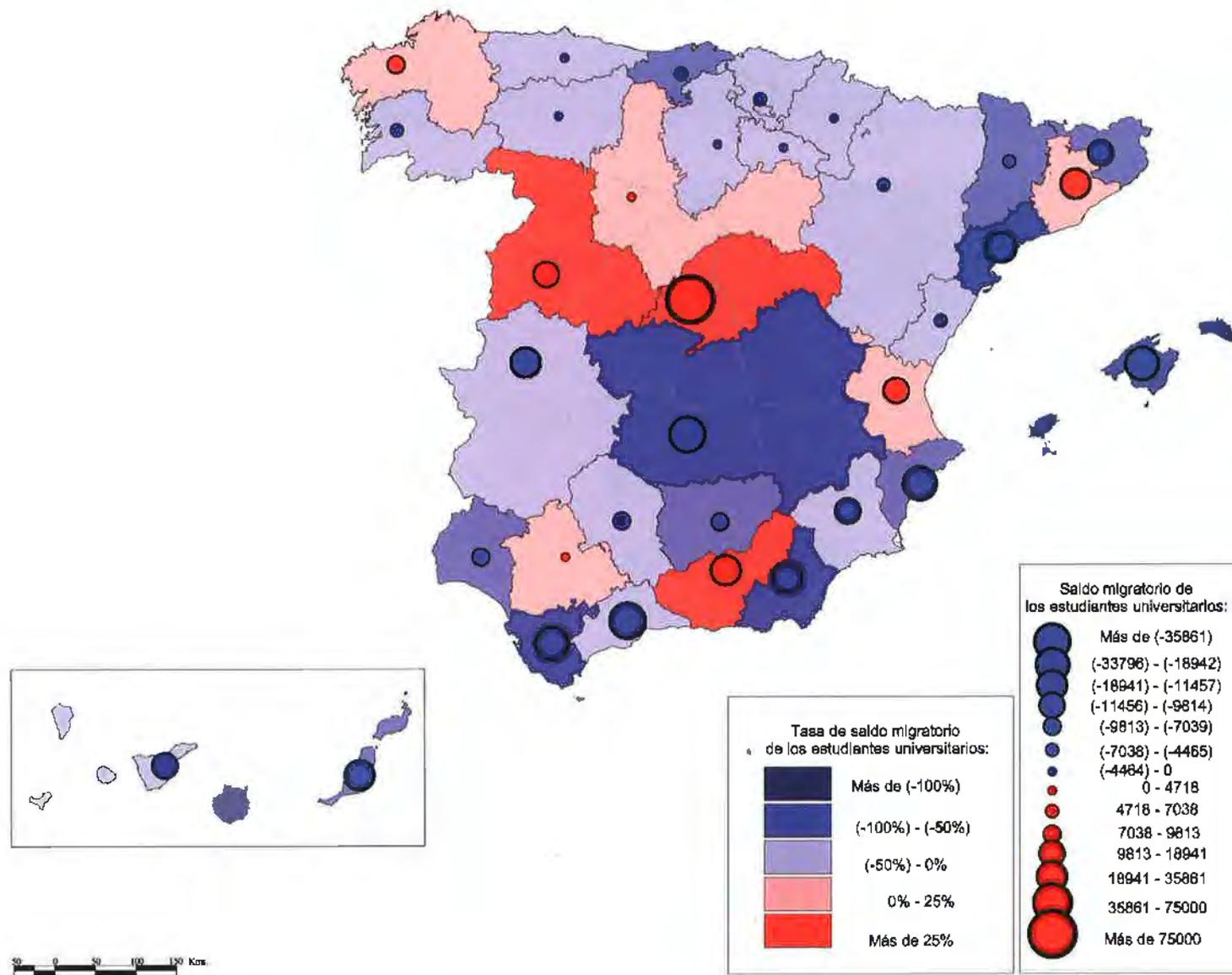


Figura 16. Distribución espacial del saldo migratorio de cada distrito universitario (valores absolutos y valores relativos)

Fuente: INE, Censo de Población de 2001, Padrón de Habitantes de 2007, Estadística de la Enseñanza Superior en España y MEC: Las cifras de la educación superior en España (2006). Elaboración propia.

Los escenarios considerados han sido:

- El *tendencial*, que mantiene las actuales tasas de escolaridad por edades y que prolonga la situación actual hasta el año horizonte y cuyos resultados solo se ven modificados por los cambios en los volúmenes de cada una de las generaciones.
- El *optimista*, que considera una incremento anual en la demanda de un 1,5% anual, basada en la mayor capacidad para atraer alumnos de la Universidad aprovechando las ventajas derivadas de su inserción plena en el Espacio Europeo de Educación Superior.

- El *pesimista*, que considera una caída de un 1,5%, como consecuencia de múltiples factores, entre otros el mas importante la mayor demanda que puede experimentar los ciclos superior de formación profesional y de la perdida de atractivo de los estudios superiores universitarios clásicos.

Con el fin de introducir el mínimo sesgo en los datos de partida, la población con la que se inicia la proyección es la que suman los actuales estudiantes universitarios en

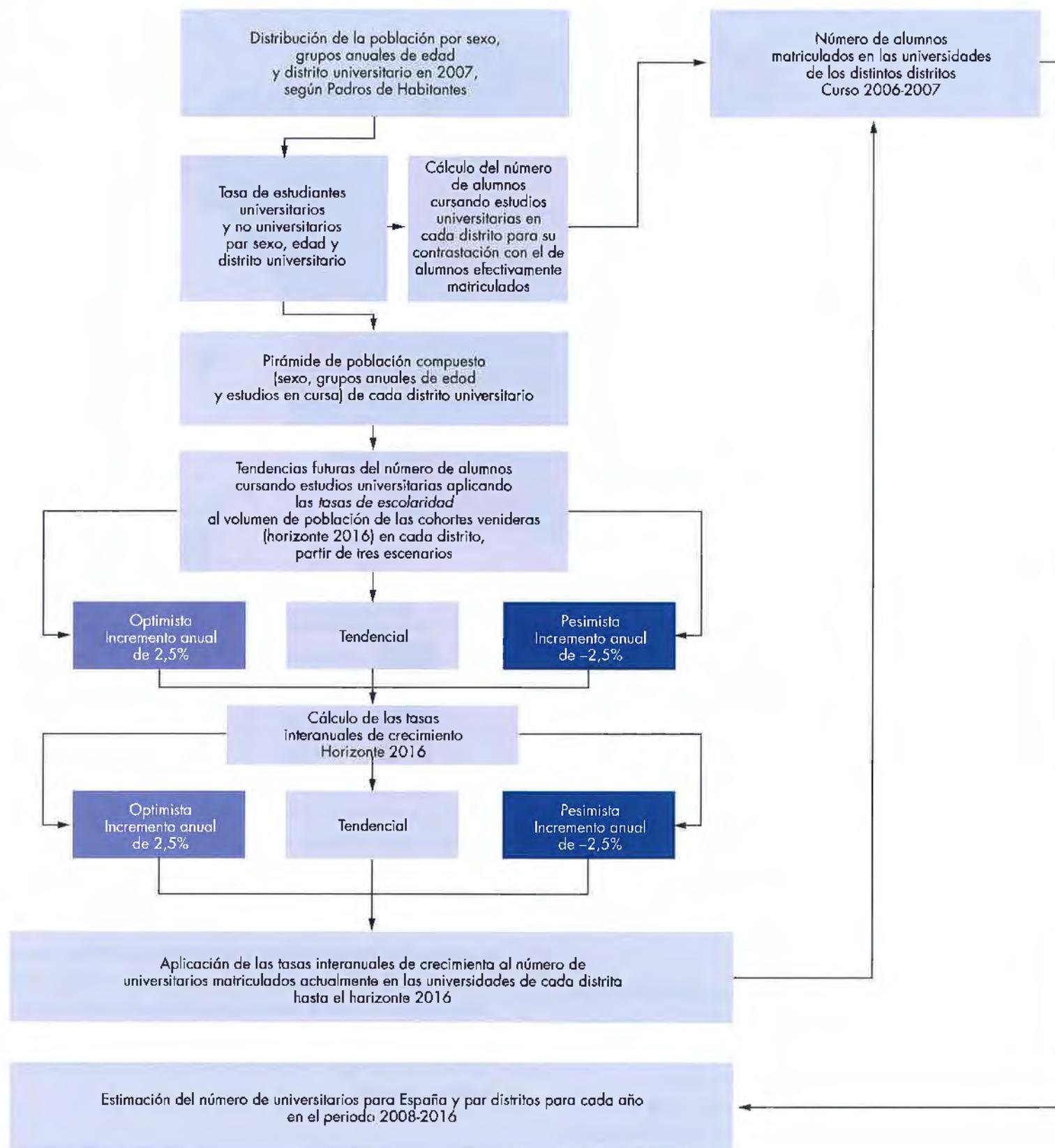


Figura 17. Proceso metodológico seguido en el cálculo de las demanda universitaria futura

Fuente: Elaboración propia

cada distrito. Los distritos pueden corresponder con una sola universidad y una sola provincia (casos de Oviedo, Cantabria, Islas Baleares, Navarra o La Rioja, por señalar algunos ejemplos) a varias provincias que pertenecen al distrito de una misma universidad (Zaragoza, Extremadura, Castilla la Mancha,...) o se calculan para el conjunto de universidades de una comunidad autónoma o de una provincia sumando los estudiantes de todas las universidades localizadas en ella (por ejemplo todas las universidades de Madrid, de Barcelona, de Valencia o de Alicante). A este volumen de estudiantes se les aplica las tasas de crecimiento estimadas en el estudio, a partir de la metodología expuesta en la figura 15 partiendo siempre de los parámetros de las proyecciones del INE y se calculan sus valores absolutos y su evolución relativa en números índice.

3. LOS RESULTADOS

La universidad española ha pasado de la explosión de la demanda en los años 60, 70 y 80 al estancamiento de los 90 y la caída sostenida en el momento actual. Paradójicamente la expansión universitaria o, para ser más precisos, el crecimiento del aumento de universidades se produjo en un contexto en el que era fácil prever una fuerte retracción de la demanda por causas estrictamente demográficas; retracción que se mantendrá en el futuro (véase gráfico adjunto). Si en el año 2002 en España había unos 490.000 jóvenes de 18 años, esta cifra descenderá hasta los 420.000 en 2016.

Así, pues, como consecuencia de este cambio el número de alumnos de nuevo ingreso en los estudios superiores se reduce entre uno y tres puntos porcentuales cada año y así se mantendrá hasta 2016, pudiendo cambiar la tendencia —bien que de forma moderada— a partir de este año.

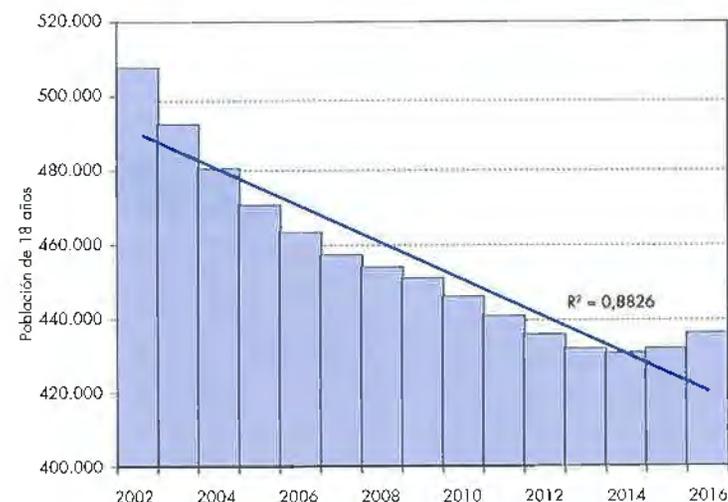


Figura 18. Evolución de la población en el grupo de edad 18 años

Fuente: INE. Proyecciones de población. Hipótesis 1 del Instituto nacional de Estadística. Elaboración propia

Año	Valores absolutos	N.º índice para 2002=100	Tasa interanual de crecimiento
2002	508.051	100,0	
2003	492.908	97,0	-3,0
2004	480.690	94,6	-2,5
2005	471.315	92,8	-2,0
2006	463.617	91,3	-1,6
2007	457.675	90,1	-1,3
2008	454.262	89,4	0,7
2009	451.315	88,8	-0,6
2010	446.432	87,9	-1,1
2011	441.004	86,8	-1,2
2012	436.226	85,9	1,1
2013	432.275	85,1	-0,9
2014	430.863	84,8	-0,3
2015	432.199	85,1	0,3
2016	436.788	86,0	1,1

Tabla 4. Evolución de la población en el grupo de edad 18 años

Fuente: INE. Proyecciones de población. Hipótesis 1 del Instituto Nacional de Estadística. Elaboración propia

Estimación de la demanda futura de estudios universitarios. Horizonte 2016.

Valores absolutos, números índice y tasa de crecimiento interanual, totales y por género. Desagregada por distritos)

España (conjunto de universidades públicas y privadas)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	1.411.760	604.082	794.276	100	100	100			
2008	1.355.557	584.741	770.816	96,02	95,88	96,13	-3,98	-4,12	-3,87
2009	1.305.759	562.690	743.069	92,49	92,26	92,66	-3,67	-3,77	-3,6
2010	1.261.781	543.316	718.465	89,38	89,09	89,6	-3,37	-3,44	-3,31
2011	1.226.005	527.370	698.635	86,84	86,47	87,12	-2,84	-2,94	-2,76
2012	1.193.108	513.086	680.022	84,51	84,13	84,8	-2,68	-2,71	-2,66
2013	1.161.888	499.710	662.178	82,3	81,94	82,58	-2,62	-2,61	-2,62
2014	1.133.086	487.524	645.563	80,26	79,94	80,51	-2,48	-2,44	-2,51
2015	1.106.968	476.231	630.737	78,41	78,09	78,66	-2,31	-2,32	-2,3
2016	1.085.202	466.732	618.469	76,87	76,53	77,13	-1,97	-1,99	-1,94

Distrito de Alicante (1)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	36.747	15.888	20.859	100	100	100			
2008	35.441	15.277	20.165	96,45	96,15	96,67	-3,55	-3,85	-3,33
2009	34.324	14.788	19.536	93,41	93,08	93,66	-3,15	-3,2	-3,12
2010	33.395	14.372	19.023	90,88	90,46	91,2	-2,71	-2,81	-2,62
2011	32.644	14.038	18.606	88,83	88,36	89,2	-2,25	-2,33	-2,19
2012	31.893	13.725	18.168	86,79	86,39	87,1	-2,3	-2,23	-2,35
2013	31.176	13.419	17.757	84,84	84,46	85,13	-2,25	-2,23	-2,26
2014	30.480	13.130	17.350	82,94	82,64	83,17	-2,23	-2,15	-2,29
2015	29.892	12.877	17.015	81,34	81,05	81,57	-1,93	-1,92	-1,93
2016	29.366	12.654	16.712	79,91	79,65	80,12	-1,76	-1,73	-1,78

(1) Universidades de: Alicante y Miguel Hernández

Distrito de Almería									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	11.360	5.207	6.153	100	100	100			
2008	10.938	4.992	5.946	96,29	95,88	96,63	-3,71	-4,12	-3,37
2009	10.613	4.812	5.801	93,43	92,42	94,28	-2,97	-3,61	-2,43
2010	10.298	4.637	5.661	90,65	89,06	92	-2,97	-3,64	-2,41
2011	10.044	4.494	5.550	88,42	86,32	90,19	-2,47	-3,07	-1,97
2012	9.784	4.355	5.429	86,13	83,63	88,23	-2,59	-3,11	-2,17
2013	9.529	4.229	5.300	83,89	81,23	86,13	-2,6	-2,87	-2,38
2014	9.308	4.121	5.187	81,93	79,15	84,29	-2,33	-2,56	-2,14
2015	9.097	4.002	5.095	80,08	76,87	82,8	-2,26	-2,88	-1,77
2016	8.913	3.895	5.018	78,46	74,82	81,54	-2,02	-2,67	-1,51

Distrito de Balcares									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	13.231	5.677	7.554	100	100	100			
2008	12.599	5.396	7.204	95,23	95,04	95,36	-4,77	-4,96	-4,64
2009	12.078	5.165	6.914	91,29	90,97	91,52	-4,14	-4,28	-4,03
2010	11.641	4.979	6.662	87,99	87,71	88,2	-3,62	-3,59	-3,63
2011	11.299	4.826	6.473	85,4	85,01	85,69	-2,94	-3,07	-2,84
2012	10.979	4.685	6.294	82,98	82,52	83,32	-2,84	-2,93	-2,77
2013	10.695	4.567	6.128	80,83	80,45	81,12	-2,58	-2,5	-2,64
2014	10.445	4.463	5.982	78,94	78,61	79,19	-2,34	-2,29	-2,38
2015	10.228	4.373	5.855	77,3	77,03	77,51	-2,07	-2,02	-2,11
2016	10.062	4.305	5.757	76,05	75,83	76,21	-1,63	-1,55	-1,68

Distrito de Barcelona (2)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	185.823	80.066	105.757	100	100	100			
2008	176.321	75.889	100.432	94,89	94,78	94,96	-5,11	-5,22	-5,04
2009	168.131	72.319	95.812	90,48	90,32	90,6	-4,64	-4,7	-4,6
2010	161.167	69.282	91.884	86,73	86,53	86,88	-4,14	-4,2	-4,1
2011	155.634	66.828	88.806	83,75	83,47	83,97	-3,43	-3,54	-3,35
2012	151.013	64.807	86.206	81,27	80,94	81,51	-2,97	-3,02	-2,93
2013	147.124	63.102	84.022	79,17	78,81	79,45	-2,58	-2,63	-2,53
2014	143.826	61.699	82.127	77,4	77,06	77,66	-2,24	-2,22	-2,26
2015	141.163	60.641	80.522	75,97	75,74	76,14	-1,85	-1,71	-1,95
2016	139.410	59.941	79.470	75,02	74,86	75,14	-1,24	-1,15	-1,31

(2) Universidades de: Barcelona, Autónoma de Barcelona, Politécnica de Catalunya, Pompeu Fabra, Abat Oliva CEU, Internacional de Catalunya, Ramón Llull, Vic y Oberta de Catalunya.

Distrito de Burgos									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	8.149	3.563	4.586	100	100	100			
2008	7.846	3.423	4.423	96,28	96,06	96,45	-3,72	-3,94	-3,55
2009	7.558	3.294	4.264	92,75	92,45	92,98	-3,67	-3,77	-3,59
2010	7.273	3.166	4.107	89,25	88,86	89,55	-3,77	-3,88	-3,69
2011	7.027	3.057	3.970	86,23	85,79	86,57	-3,38	-3,45	-3,33
2012	6.810	2.958	3.852	83,57	83,01	84	-3,09	-3,25	-2,97
2013	6.596	2.863	3.734	80,95	80,34	81,41	-3,14	-3,21	-3,08
2014	6.378	2.764	3.614	78,26	77,56	78,81	-3,32	-3,46	-3,2
2015	6.200	2.682	3.518	76,08	75,27	76,71	-2,79	-2,95	-2,67
2016	6.061	2.612	3.450	74,38	73,3	75,22	-2,23	-2,61	-1,94

Distrito de Cádiz									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	19.586	8.442	11.144	100	100	100			
2008	19.104	8.225	10.878	97,54	97,43	97,62	-2,46	-2,57	-2,38
2009	18.682	8.042	10.640	95,38	95,25	95,48	-2,21	-2,23	-2,19
2010	18.260	7.869	10.392	93,23	93,2	93,25	-2,26	-2,15	-2,33
2011	17.912	7.720	10.192	91,45	91,44	91,46	-1,91	-1,89	-1,92
2012	17.524	7.562	9.962	89,47	89,57	89,4	-2,17	-2,05	-2,26
2013	17.102	7.397	9.704	87,32	87,62	87,08	-2,41	-2,17	-2,59
2014	16.678	7.226	9.452	85,15	85,59	84,82	-2,48	-2,32	-2,6
2015	16.234	7.043	9.191	82,88	83,42	82,48	-2,66	-2,53	-2,76
2016	15.864	6.890	8.974	81	81,61	80,53	-2,28	-2,17	-2,35

Distrito de Cantabria									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	10.790	4.640	6.150	100	100	100			
2008	10.269	4.412	5.857	95,17	95,09	95,24	-4,83	-4,91	-4,76
2009	9.812	4.213	5.598	90,94	90,8	91,04	-4,45	-4,51	-4,41
2010	9.391	4.032	5.359	87,03	86,89	87,14	-4,29	-4,31	-4,28
2011	9.031	3.885	5.146	83,69	83,72	83,67	-3,84	-3,64	-3,98
2012	8.694	3.738	4.956	80,57	80,55	80,59	-3,73	-3,79	-3,68
2013	8.366	3.601	4.765	77,54	77,6	77,49	-3,77	-3,66	-3,85
2014	8.066	3.472	4.594	74,76	74,82	74,71	-3,59	-3,59	-3,59
2015	7.807	3.365	4.441	72,35	72,52	72,22	-3,21	-3,07	-3,33
2016	7.586	3.277	4.309	70,3	70,62	70,06	-2,83	-2,63	-2,99

Distrito de Castilla la Mancha (3)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	27.408	12.066	15.341	100	100	100			
2008	26.691	11.699	14.992	97,38	96,95	97,72	-2,62	-3,05	-2,28
2009	26.017	11.379	14.637	94,92	94,31	95,41	-2,53	-2,73	-2,37
2010	25.422	11.091	14.332	92,76	91,92	93,42	-2,28	-2,54	-2,09
2011	24.959	10.854	14.106	91,07	89,95	91,94	-1,82	-2,14	-1,58
2012	24.449	10.615	13.834	89,2	87,97	90,17	-2,04	-2,2	-1,93
2013	23.939	10.388	13.550	87,34	86,09	88,33	-2,09	-2,14	-2,05
2014	23.435	10.165	13.269	85,5	84,24	86,49	-2,11	-2,14	-2,07
2015	22.902	9.940	12.962	83,56	82,37	84,49	-2,27	-2,22	-2,31
2016	22.418	9.718	12.699	81,79	80,54	82,78	-2,11	-2,23	-2,03

(3) Provincias de: Ciudad Real, Albacete, Toledo y Cuenca.

Distrito de Córdoba									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	17.700	7.678	10.022	100	100	100			
2008	17.403	7.550	9.853	98,32	98,34	98,31	-1,68	-1,66	-1,69
2009	17.182	7.446	9.736	97,07	96,98	97,15	-1,27	-1,38	-1,18
2010	16.945	7.335	9.610	95,73	95,53	95,89	-1,38	-1,49	-1,3
2011	16.767	7.254	9.513	94,73	94,48	94,92	-1,05	-1,11	-1
2012	16.530	7.149	9.380	93,39	93,11	93,6	-1,42	-1,44	-1,4
2013	16.247	7.039	9.208	91,79	91,68	91,88	-1,71	-1,54	-1,84
2014	15.869	6.893	8.976	89,65	89,77	89,56	-2,33	-2,08	-2,52
2015	15.485	6.736	8.749	87,48	87,73	87,29	-2,42	-2,27	-2,54
2016	15.094	6.567	8.527	85,28	85,53	85,08	-2,52	-2,51	-2,53

Distrito de Coruña – Santiago de Compostela (4)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	50.140	21.350	28.790	100	100	100			
2008	47.910	20.417	27.493	95,55	95,63	95,49	-4,45	-4,37	-4,51
2009	45.854	19.537	26.317	91,45	91,51	91,41	-4,29	-4,31	-4,28
2010	43.939	18.742	25.197	87,63	87,79	87,52	-4,18	-4,07	-4,25
2011	42.235	18.037	24.198	84,23	84,48	84,05	-3,88	-3,77	-3,96
2012	40.736	17.400	23.337	81,25	81,5	81,06	-3,55	-3,53	-3,56
2013	39.176	16.719	22.456	78,13	78,31	78	-3,83	-3,91	-3,77
2014	37.675	16.080	21.595	75,14	75,32	75,01	-3,83	-3,82	-3,84
2015	36.201	15.440	20.761	72,2	72,32	72,11	-3,91	-3,98	-3,86
2016	34.918	14.921	19.997	69,64	69,89	69,46	-3,54	-3,36	-3,68

(4) Universidades de: La Coruña y Santiago de Compostela. Provincias de A Coruña y Lugo

Distrito de Extremadura (5)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	23.186	10.101	13.085	100	100	100			
2008	22.889	9.966	12.923	98,72	98,67	98,76	-1,28	-1,33	-1,24
2009	22.596	9.839	12.757	97,45	97,41	97,49	-1,28	-1,28	-1,29
2010	22.274	9.684	12.590	96,07	95,87	96,22	-1,42	-1,58	-1,31
2011	21.977	9.537	12.439	94,79	94,42	95,06	-1,33	-1,51	-1,2
2012	21.602	9.360	12.242	93,17	92,67	93,56	-1,7	-1,86	-1,58
2013	21.153	9.166	11.987	91,23	90,75	91,6	-2,08	-2,07	-2,09
2014	20.654	8.952	11.702	89,08	88,63	89,43	-2,36	-2,34	-2,38
2015	20.119	8.690	11.430	86,77	86,03	87,35	-2,59	-2,93	-2,32
2016	19.556	8.435	11.121	84,34	83,51	84,99	-2,8	-2,93	-2,7

(5) Provincias de: Cáceres y Badajoz

Distrito de Girona									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	11.534	5.053	6.481	100	100	100			
2008	11.002	4.801	6.201	95,38	95,01	95,67	-4,62	-4,99	-4,33
2009	10.550	4.595	5.955	91,47	90,94	91,88	-4,11	-4,29	-3,97
2010	10.185	4.426	5.759	88,3	87,6	88,85	-3,46	-3,67	-3,3
2011	9.897	4.284	5.613	85,81	84,79	86,6	-2,83	-3,21	-2,54
2012	9.638	4.170	5.468	83,56	82,54	84,36	-2,61	-2,66	-2,58
2013	9.432	4.077	5.354	81,77	80,69	82,61	-2,14	-2,23	-2,07
2014	9.241	3.996	5.245	80,12	79,09	80,92	-2,02	-1,99	-2,04
2015	9.090	3.933	5.157	78,81	77,84	79,56	-1,64	-1,58	-1,68
2016	8.989	3.898	5.091	77,93	77,14	78,55	-1,11	-0,9	-1,28

Distrito de Granada (6)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	56.215	24.319	31.896	100	100	100			
2008	55.013	23.779	31.234	97,86	97,78	97,92	-2,14	-2,22	-2,08
2009	53.944	23.314	30.629	95,96	95,87	96,03	-1,94	-1,95	-1,94
2010	52.987	22.920	30.067	94,26	94,25	94,27	-1,77	-1,69	-1,84
2011	52.189	22.588	29.601	92,84	92,88	92,81	-1,5	-1,45	-1,55
2012	51.392	22.259	29.133	91,42	91,53	91,34	-1,53	-1,46	-1,58
2013	50.410	21.836	28.574	89,67	89,79	89,58	-1,91	-1,9	-1,92
2014	49.564	21.445	28.119	88,17	88,18	88,16	-1,68	-1,79	-1,59
2015	48.595	21.028	27.567	86,45	86,47	86,43	-1,95	-1,95	-1,96
2016	47.596	20.598	26.998	84,67	84,7	84,64	-2,06	-2,04	-2,07

(6) Además de la propia provincia de Granada incluye Ceuta y Melilla

Distrito de Huelva									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	10.046	4.341	5.706	100	100	100			
2008	9.745	4.196	5.549	97	96,67	97,25	-3	-3,33	-2,75
2009	9.478	4.077	5.401	94,34	93,92	94,67	-2,74	-2,84	-2,66
2010	9.224	3.965	5.259	91,82	91,35	92,17	-2,68	-2,73	-2,64
2011	9.010	3.889	5.122	89,69	89,59	89,77	-2,31	-1,93	-2,6
2012	8.806	3.808	4.998	87,66	87,72	87,61	-2,27	-2,08	-2,41
2013	8.591	3.719	4.872	85,52	85,68	85,39	-2,44	-2,33	-2,53
2014	8.392	3.636	4.756	83,53	83,77	83,36	-2,32	-2,23	-2,38
2015	8.185	3.550	4.635	81,47	81,78	81,24	-2,47	-2,37	-2,54
2016	7.976	3.468	4.508	79,39	79,9	79,01	-2,55	-2,31	-2,74

Distrito de Jaén									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	14.248	6.187	8.061	100	100	100			
2008	14.132	6.127	8.005	99,19	99,03	99,31	-0,81	-0,97	-0,69
2009	14.021	6.074	7.948	98,41	98,16	98,6	-0,78	-0,88	-0,71
2010	13.923	6.034	7.889	97,72	97,53	97,87	-0,7	-0,65	-0,74
2011	13.898	6.008	7.891	97,55	97,1	97,89	-0,18	-0,44	0,03
2012	13.832	5.976	7.855	97,08	96,59	97,45	-0,48	-0,52	-0,45
2013	13.681	5.928	7.753	96,02	95,82	96,18	-1,09	-0,8	-1,3
2014	13.501	5.849	7.652	94,76	94,54	94,92	-1,32	-1,34	-1,31
2015	13.222	5.738	7.483	92,8	92,74	92,83	-2,07	-1,89	-2,2
2016	12.916	5.612	7.304	90,65	90,7	90,62	-2,31	-2,21	-2,39

Distrito de Jaume I (Castellón)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	12.409	5.394	7.015	100	100	100			
2008	11.854	5.129	6.725	95,53	95,09	95,86	-4,47	-4,91	-4,14
2009	11.344	4.885	6.459	91,42	90,55	92,08	-4,3	-4,77	-3,95
2010	10.890	4.673	6.217	87,76	86,63	88,63	-4	-4,33	-3,75
2011	10.506	4.500	6.007	84,67	83,42	85,63	-3,52	-3,71	-3,39
2012	10.180	4.354	5.826	82,04	80,72	83,06	-3,1	-3,24	-3
2013	9.881	4.221	5.660	79,63	78,25	80,68	-2,94	-3,05	-2,86
2014	9.631	4.117	5.514	77,61	76,33	78,61	-2,53	-2,46	-2,57
2015	9.396	4.020	5.375	75,72	74,53	76,63	-2,45	-2,35	-2,52
2016	9.226	3.957	5.270	74,35	73,35	75,13	-1,8	-1,59	-1,96

Distrito de La Laguna (Iñenerife)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	22.702	9.523	13.179	100	100	100			
2008	21.903	9.191	12.711	96,48	96,51	96,46	-3,52	-3,49	-4,25
2009	21.191	8.895	12.296	93,35	93,41	93,3	-3,25	-3,22	-3,49
2010	20.482	8.628	11.854	90,22	90,6	89,95	-3,35	-3,01	-3,77
2011	19.929	8.420	11.509	87,78	88,41	87,33	-2,7	-2,41	-3,24
2012	19.425	8.226	11.199	85,56	86,38	84,97	-2,53	-2,3	-3,4
2013	18.943	8.037	10.906	83,44	84,39	82,76	-2,48	-2,3	-2,4
2014	18.499	7.870	10.628	81,48	82,64	80,65	-2,35	-2,07	-2,63
2015	18.037	7.695	10.342	79,45	80,8	78,47	-2,5	-2,23	-1,99
2016	17.560	7.496	10.063	77,35	78,72	76,36	-2,64	-2,58	-1,65

Distrito de La Rioja									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	6.457	2.843	3.614	100	100	100			
2008	6.174	2.713	3.461	95,62	95,45	95,75	-4,38	-4,55	-3,55
2009	5.939	2.599	3.340	91,98	91,44	92,41	-3,8	-4,2	-3,49
2010	5.707	2.493	3.214	88,38	87,7	88,93	-3,91	-4,09	-3,28
2011	5.506	2.396	3.110	85,27	84,28	86,05	-3,53	-3,9	-2,95
2012	5.318	2.314	3.004	82,36	81,38	83,12	-3,41	-3,44	-2,84
2013	5.172	2.239	2.932	80,09	78,77	81,13	-2,75	-3,21	-2,78
2014	5.025	2.170	2.855	77,83	76,35	78,99	-2,83	-3,08	-2,34
2015	4.904	2.106	2.798	75,95	74,08	77,42	-2,41	-2,97	-1,29
2016	4.812	2.060	2.752	74,52	72,46	76,14	-1,88	-2,19	-0,79

Distrito de Las Palmas									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	22.221	9.506	12.715	100	100	100			
2008	21.436	9.173	12.263	96,47	96,49	96,45	-3,53	-3,51	-3,84
2009	20.706	8.871	11.836	93,18	93,32	93,08	-3,4	-3,29	-3,75
2010	20.048	8.600	11.448	90,22	90,47	90,03	-3,18	-3,05	-4
2011	19.487	8.377	11.110	87,7	88,13	87,37	-2,8	-2,59	-3,74
2012	18.954	8.160	10.794	85,3	85,84	84,9	-2,73	-2,59	-4,17
2013	18.451	7.957	10.494	83,03	83,7	82,53	-2,66	-2,49	-4,09
2014	17.996	7.748	10.248	80,99	81,51	80,6	-2,46	-2,62	-4,26
2015	17.625	7.510	10.115	79,32	79	79,55	-2,06	-3,08	-3,61
2016	17.321	7.286	10.035	77,95	76,65	78,93	-1,72	-2,98	-3,19

Distrito de León									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	13.217	5.691	7.526	100	100	100			
2008	12.701	5.464	7.237	96,09	96,01	96,16	-3,91	-3,99	-4,21
2009	12.209	5.243	6.966	92,37	92,13	92,55	-3,87	-4,04	-3,81
2010	11.726	5.040	6.687	88,72	88,56	88,85	-3,95	-3,88	-3,63
2011	11.299	4.862	6.437	85,49	85,44	85,52	-3,64	-3,52	-3
2012	10.846	4.677	6.169	82,06	82,19	81,96	-4,01	-3,81	-2,72
2013	10.410	4.494	5.916	78,76	78,97	78,61	-4,02	-3,92	-2,41
2014	9.988	4.323	5.664	75,57	75,97	75,26	-4,06	-3,79	-2,33
2015	9.614	4.154	5.460	72,74	73	72,54	-3,74	-3,91	-2,08
2016	9.311	4.026	5.286	70,45	70,74	70,23	-3,15	-3,1	-1,4

Distrito de Lleida									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	7.722	3.431	4.291	100	100	100			
2008	7.356	3.246	4.111	95,27	94,61	95,79	-4,73	-5,39	-4,99
2009	7.045	3.091	3.954	91,23	90,1	92,14	-4,23	-4,77	-4,79
2010	6.773	2.962	3.810	87,71	86,35	88,79	-3,86	-4,16	-4,32
2011	6.554	2.858	3.696	84,88	83,31	86,13	-3,23	-3,52	-3,54
2012	6.361	2.765	3.596	82,38	80,61	83,79	-2,95	-3,24	-3,23
2013	6.196	2.687	3.509	80,24	78,33	81,77	-2,59	-2,83	-3,04
2014	6.053	2.626	3.427	78,39	76,54	79,86	-2,31	-2,29	-2,81
2015	5.933	2.577	3.356	76,83	75,12	78,2	-1,98	-1,85	-2,33
2016	5.845	2.536	3.309	75,69	73,91	77,1	-1,49	-1,61	-1,85

Distrito de Madrid (con U.N.E.D) (7)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	371.815	158.146	213.668	100	100	100			
2008	353.231	150.229	203.003	95	94,99	95,01	-5	-5,01	-4,99
2009	336.320	143.037	193.283	90,45	90,45	90,46	-4,79	-4,79	-4,79
2010	321.699	136.768	184.931	86,52	86,48	86,55	-4,35	-4,38	-4,32
2011	310.105	131.715	178.390	83,4	83,29	83,49	-3,6	-3,69	-3,54
2012	299.997	127.360	172.637	80,68	80,53	80,8	-3,26	-3,31	-3,23
2013	291.089	123.702	167.387	78,29	78,22	78,34	-2,97	-2,87	-3,04
2014	283.222	120.531	162.691	76,17	76,21	76,14	-2,7	-2,56	-2,81
2015	276.727	117.819	158.908	74,43	74,5	74,37	-2,29	-2,25	-2,33
2016	271.853	115.887	155.966	73,12	73,28	72,99	-1,76	-1,64	-1,85

(7) Universidades de: Alcalá de Henares, Autónoma de Madrid, Carlos III, Complutense de Madrid, Politécnica de Madrid, Rey Juan Carlos, Alfonso X, Antonio de Nebrija, Camilo José Cela, Europea de Madrid, Francisco de Vitoria, Pontificia de Comillas, San Pablo CEU y U.N.E.D.

Distrito de Madrid (sin U.N.E.D) (8)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	231.286	98.374	132.911	100	100	100			
2008	219.726	93.449	126.277	95	94,99	95,01	-5	-5,01	-3,11
2009	209.206	88.976	120.231	90,45	90,45	90,46	-4,79	-4,79	-2,88
2010	200.112	85.076	115.036	86,52	86,48	86,55	-4,35	-4,38	-2,61
2011	192.899	81.933	110.967	83,4	83,29	83,49	-3,6	-3,69	-1,97
2012	186.612	79.224	107.388	80,68	80,53	80,8	-3,26	-3,31	-2,16
2013	181.071	76.948	104.122	78,29	78,22	78,34	-2,97	-2,87	-2,2
2014	176.177	74.976	101.201	76,17	76,21	76,14	-2,7	-2,56	-2,13
2015	172.137	73.289	98.848	74,43	74,5	74,37	-2,29	-2,25	-2,02
2016	169.105	72.087	97.018	73,12	73,28	72,99	-1,76	-1,64	-1,55

(8) Universidades de: Alcalá de Henares, Autónoma de Madrid, Carlos III, Complutense de Madrid, Politécnica de Madrid, Rey Juan Carlos, Alfonso X, Antonio de Nebrija, Camilo José Cela, Europea de Madrid, Francisco de Vitoria, Pontificia de Comillas y San Pablo CEU.

Distrito de Málaga									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	33.797	14.396	19.130	100	100	100			
2008	32.742	14.057	18.685	96,88	96,86	96,89	-3,12	-3,14	-3,41
2009	31.806	13.660	18.146	94,11	94,13	94,1	-2,86	-2,82	-2,91
2010	30.986	13.312	17.673	91,68	91,73	91,65	-2,58	-2,55	-2,59
2011	30.362	13.036	17.326	89,84	89,82	89,84	-2,01	-2,08	-2,22
2012	29.735	12.784	16.951	87,98	88,09	87,9	-2,06	-1,93	-2,09
2013	29.072	12.494	16.578	86,02	86,09	85,97	-2,23	-2,27	-2,35
2014	28.460	12.234	16.225	84,21	84,3	84,14	-2,11	-2,08	-1,95
2015	27.866	11.968	15.898	82,45	82,46	82,44	-2,09	-2,18	-1,74
2016	27.363	11.711	15.652	80,96	80,7	81,16	-1,8	-2,14	-1,1

Distrito de Murcia (9)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	37.374	16.679	20.695	100	100	100			
2008	35.947	15.957	19.990	96,18	95,67	96,59	-3,82	-4,33	-4,27
2009	34.748	15.340	19.408	92,97	91,97	93,78	-3,33	-3,87	-4
2010	33.708	14.803	18.905	90,19	88,75	91,35	-2,99	-3,5	-3,43
2011	32.874	14.388	18.486	87,96	86,27	89,32	-2,47	-2,8	-2,97
2012	32.153	14.053	18.099	86,03	84,26	87,46	-2,19	-2,33	-2,69
2013	31.389	13.714	17.674	83,99	82,23	85,4	-2,38	-2,41	-1,89
2014	30.755	13.426	17.329	82,29	80,5	83,73	-2,02	-2,1	-1,58
2015	30.209	13.182	17.027	80,83	79,03	82,28	-1,77	-1,82	-0,85
2016	29.811	12.971	16.839	79,76	77,77	81,37	-1,32	-1,6	-0,44

(9) Universidades de: Murcia, Politécnica de Cartagena, Católica San Antonio de Murcia.

Distrito de Navarra (10)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	16.563	7.204	9.359	100	100	100			
2008	15.848	6.889	8.960	95,69	95,63	95,73	-4,31	-4,37	-5,21
2009	15.201	6.600	8.601	91,78	91,62	91,9	-4,08	-4,19	-5,1
2010	14.679	6.373	8.306	88,63	88,47	88,75	-3,44	-3,44	-4,74
2011	14.238	6.178	8.060	85,96	85,76	86,12	-3,01	-3,06	-4,25
2012	13.856	6.014	7.843	83,66	83,48	83,8	-2,68	-2,66	-4,38
2013	13.581	5.887	7.694	81,99	81,72	82,21	-1,99	-2,11	-4,27
2014	13.346	5.774	7.573	80,58	80,15	80,91	-1,73	-1,92	-4,14
2015	13.202	5.694	7.508	79,71	79,05	80,22	-1,08	-1,37	-3,74
2016	13.134	5.658	7.475	79,3	78,55	79,87	-0,52	-0,63	-3,53

(10) Universidades de: Navarra y Pública de Navarra

Distrito de Oviedo									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	27.989	12.006	15.983	100	100	100			
2008	26.537	11.387	15.150	94,81	94,85	94,79	-5,19	-5,15	-2,28
2009	25.171	10.794	14.377	89,93	89,9	89,95	-5,15	-5,21	-2,37
2010	23.964	10.269	13.695	85,62	85,53	85,69	-4,8	-4,87	-2,09
2011	22.904	9.790	13.114	81,83	81,55	82,05	-4,42	-4,66	-1,58
2012	21.889	9.350	12.540	78,21	77,88	78,46	-4,43	-4,5	-1,93
2013	20.926	8.921	12.004	74,76	74,31	75,11	-4,4	-4,58	-2,05
2014	20.058	8.551	11.508	71,66	71,22	72	-4,14	-4,15	-2,07
2015	19.291	8.214	11.077	68,92	68,41	69,3	-3,83	-3,94	-2,31
2016	18.636	7.950	10.686	66,58	66,22	66,86	-3,39	-3,21	-2,03

Distrito de País Vasco (11)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	57.012	25.100	31.912	100	100	100			
2008	55.520	24.335	31.185	97,38	96,95	97,72	-2,62	-3,05	-4,6
2009	54.118	23.671	30.447	94,92	94,31	95,41	-2,53	-2,73	-4,01
2010	52.882	23.070	29.811	92,76	91,92	93,42	-2,28	-2,54	-3,84
2011	51.918	22.577	29.341	91,07	89,95	91,94	-1,82	-2,14	-3,04
2012	50.857	22.081	28.776	89,2	87,97	90,17	-2,04	-2,2	-2,87
2013	49.795	21.608	28.187	87,34	86,09	88,33	-2,09	-2,14	-2,19
2014	48.747	21.145	27.602	85,5	84,24	86,49	-2,11	-2,14	-1,98
2015	47.639	20.676	26.963	83,56	82,37	84,49	-2,27	-2,22	-1,75
2016	46.632	20.215	26.417	81,79	80,54	82,78	-2,11	-2,23	-1,23

(11) Universidades de: País Vasco, Deusto, Mondragón.

Distrito de Rovira i Virgili (Tarragona)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	11.344	4.967	6.377	100	100	100			
2008	10.794	4.710	6.084	95,15	94,83	95,4	-4,85	-5,17	-2,89
2009	10.329	4.489	5.840	91,05	90,37	91,58	-4,31	-4,7	-2,81
2010	9.919	4.303	5.615	87,43	86,64	88,06	-3,97	-4,13	-2,87
2011	9.604	4.160	5.445	84,66	83,74	85,38	-3,17	-3,34	-2,72
2012	9.319	4.031	5.288	82,15	81,14	82,93	-2,97	-3,1	-2,75
2013	9.099	3.926	5.173	80,21	79,04	81,12	-2,36	-2,6	-3,35
2014	8.905	3.835	5.070	78,5	77,21	79,51	-2,12	-2,31	-2,81
2015	8.741	3.759	4.982	77,05	75,68	78,12	-1,85	-1,97	-3,45
2016	8.623	3.703	4.921	76,02	74,54	77,16	-1,35	-1,51	-3,16

Distrito de Salamanca (12)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	34.048	14.817	19.230	100	100	100			
2008	33.025	14.350	18.675	97	96,85	97,11	-3	-3,15	-3,04
2009	32.047	13.896	18.150	94,12	93,78	94,38	-2,96	-3,16	-2,62
2010	31.074	13.445	17.629	91,27	90,74	91,67	-3,03	-3,25	-2,32
2011	30.192	13.042	17.150	88,67	88,02	89,18	-2,84	-3	-1,84
2012	29.313	12.634	16.679	86,09	85,26	86,73	-2,91	-3,13	-1,68
2013	28.358	12.237	16.120	83,29	82,59	83,83	-3,26	-3,14	-1,81
2014	27.502	11.834	15.668	80,77	79,87	81,47	-3,02	-3,3	-2,22
2015	26.559	11.432	15.127	78	77,15	78,66	-3,43	-3,4	-2,27
2016	25.731	11.083	14.648	75,57	74,79	76,17	-3,12	-3,06	-1,9

(12) Universidades de: Salamanca, Pontificia de Salamanca y Católica de Ávila. Provincias de Salamanca, Zamora y Ávila.

Distrito de Sevilla (13)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	66.507	28.544	37.963	100	100	100			
2008	64.478	27.671	36.807	96,95	96,94	96,96	-3,05	-3,06	-4,39
2009	62.812	26.970	35.842	94,44	94,49	94,41	-2,58	-2,53	-3,79
2010	61.438	26.427	35.011	92,38	92,59	92,22	-2,19	-2,01	-3,36
2011	60.317	25.951	34.366	90,69	90,92	90,52	-1,83	-1,8	-2,69
2012	59.348	25.560	33.788	89,24	89,55	89	-1,61	-1,51	-2,69
2013	58.250	25.072	33.178	87,58	87,81	87,39	-1,85	-1,91	-2,63
2014	57.023	24.582	32.441	85,74	86,12	85,45	-2,11	-1,96	-2,42
2015	55.758	24.055	31.703	83,84	84,27	83,51	-2,22	-2,14	-2,24
2016	54.672	23.570	31.102	82,21	82,57	81,93	-1,95	-2,02	-1,95

(13) Universidades de: Sevilla y Pablo de Olavide.

Distrito de Valencia (14)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	90.290	39.246	51.044	100	100	100			
2008	86.197	37.395	48.803	95,47	95,28	95,61	-4,53	-4,72	-3,9
2009	82.786	35.831	46.955	91,69	91,3	91,99	-3,96	-4,18	-3,88
2010	79.829	34.453	45.376	88,41	87,79	88,9	-3,57	-3,84	-3,82
2011	77.541	33.386	44.155	85,88	85,07	86,5	-2,87	-3,1	-3,33
2012	75.476	32.509	42.966	83,59	82,83	84,18	-2,66	-2,62	-3,04
2013	73.514	31.677	41.837	81,42	80,71	81,96	-2,6	-2,56	-3,13
2014	71.755	30.931	40.824	79,47	78,81	79,98	-2,39	-2,35	-2,7
2015	70.225	30.317	39.908	77,78	77,25	78,18	-2,13	-1,98	-2,43
2016	68.857	29.726	39.131	76,26	75,74	76,66	-1,95	-1,95	-2,12

(14) Universidades de: Valencia (Estudi General), Politécnica de Valencia, Cardenal Herrera - CEU, Católica de Valencia.

Distrito de Valladolid (15)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	29.046	72.830	96.199	100	100	100			
2008	27.851	12.042	15.809	95,89	95,61	96,1	-4,11	-4,39	-3,74
2009	26.746	11.550	15.196	92,08	91,7	92,37	-3,97	-4,08	-3,75
2010	25.745	11.130	14.615	88,63	88,37	88,84	-3,74	-3,64	-3,43
2011	24.868	10.740	14.128	85,62	85,27	85,88	-3,41	-3,5	-3
2012	24.080	10.382	13.698	82,9	82,43	83,27	-3,17	-3,34	-3,11
2013	23.331	10.062	13.270	80,33	79,88	80,66	-3,11	-3,08	-3,34
2014	22.674	9.763	12.911	78,06	77,51	78,48	-2,82	-2,97	-3,46
2015	22.092	9.494	12.598	76,06	75,38	76,58	-2,57	-2,75	-3,33
2016	21.588	9.257	12.331	74,32	73,5	74,96	-2,28	-2,5	-3,22

(15) Universidades de: Valladolid, Europea Miguel de Cervantes y S.E.K. Provincias de Valladolid, Palencia, Soria y Segovia.

Distrito de Vigo (16)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	23.140	9.910	13.230	100	100	100			
2008	22.249	9.513	12.735	96,15	96	96,26	-3,85	-4	-4,06
2009	21.415	9.156	12.258	92,54	92,4	92,65	-3,75	-3,75	-4,16
2010	20.676	8.838	11.838	89,35	89,19	89,48	-3,45	-3,48	-3,57
2011	20.043	8.560	11.483	86,62	86,38	86,79	-3,06	-3,15	-2,79
2012	19.444	8.318	11.126	84,03	83,94	84,1	-2,99	-2,83	-2,79
2013	18.827	8.071	10.755	81,36	81,45	81,29	-3,18	-2,96	-2,35
2014	18.206	7.823	10.383	78,68	78,94	78,48	-3,29	-3,08	-2,42
2015	17.614	7.576	10.038	76,12	76,45	75,87	-3,25	-3,16	-2,13
2016	17.056	7.342	9.714	73,71	74,09	73,42	-3,17	-3,09	-1,77

(16) Provincias de Pontevedra y Ourense.

Distrito de Zaragoza (17)									
Año	Alumnos universitarios por distrito. Valores absolutos			Números índice para 2007= 100			Tasa de crecimiento interanual		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2007	31.944	13.932	18.012	100	100	100			
2008	30.587	13.306	17.281	95,75	95,5	95,94	-4,25	-4,5	-4,06
2009	29.306	12.743	16.563	91,74	91,46	91,96	-4,19	-4,23	-4,16
2010	28.188	12.217	15.972	88,24	87,69	88,67	-3,81	-4,13	-3,57
2011	27.305	11.779	15.526	85,48	84,55	86,2	-3,13	-3,58	-2,79
2012	26.494	11.401	15.093	82,94	81,83	83,8	-2,97	-3,22	-2,79
2013	25.820	11.081	14.739	80,83	79,54	81,83	-2,54	-2,8	-2,35
2014	25.182	10.800	14.382	78,83	77,52	79,85	-2,47	-2,53	-2,42
2015	24.632	10.558	14.075	77,11	75,78	78,14	-2,18	-2,25	-2,13
2016	24.193	10.367	13.826	75,74	74,41	76,76	-1,78	-1,81	-1,77

(17) Universidades de Zaragoza y San Jorge. Provincias de Zaragoza, Huesca y Teruel.

Se presenta a continuación los resultados de la proyección demográfica considerando los escenarios pesimista y optimista. El primero considera una caída del 2,5% respecto a los datos de la proyección tendencial realizada a

partir de la estructura por sexo y grupos anuales de edad y la aplicación a las edades correspondientes a estudios post-obligatorios de las tasas de escolarización de educación universitaria.

Distritos	Situación actual	Tendencial		Pesimista (-2,5%)		Optimista (+2,5%)	
	2007	2011	2016	2011	2016	2011	2016
Alicante	36.747	32.644	29.366	31.828	28.632	33.460	30.100
Almería	11.360	10.044	8.913	9.793	8.690	10.295	9.136
Barcelona	185.823	155.634	139.410	151.743	135.925	159.525	142.895
Burgos	8.149	7.027	6.061	6.851	5.909	7.203	6.213
Cádiz	19.586	17.912	15.864	17.464	15.467	18.360	16.261
Cantabria	10.790	9.031	7.586	8.805	7.396	9.257	7.776
Castilla La Mancha	27.408	24.959	22.418	24.335	21.858	25.583	22.978
Córdoba	17.700	16.767	15.094	16.348	14.717	17.186	15.471
Extremadura	23.186	21.977	19.556	21.428	19.067	22.526	20.045
Girana	11.534	9.897	8.989	9.650	8.764	10.144	9.214
Granada	56.215	52.189	47.596	50.884	46.406	53.494	48.786
Huelva	10.046	9.010	7.976	8.785	7.777	9.235	8.175
Illes Balears	13.231	11.299	10.062	11.017	9.810	11.581	10.314
Jaén	14.248	13.898	12.916	13.551	12.593	14.245	13.239
Jaume I Castellón	12.409	10.506	9.226	10.243	8.995	10.769	9.457
La Laguna	22.702	19.929	17.560	19.431	17.121	20.427	17.999
Las Palmas de Gran Canaria	22.221	19.487	17.321	19.000	16.888	19.974	17.754
León	13.217	11.299	9.311	11.017	9.078	11.581	9.544
Lleida	7.722	6.554	5.845	6.390	5.699	6.718	5.991
Madrid (con UNED)	371.815	310.105	271.853	302.352	265.057	317.858	278.649
Madrid (sin UNED)	231.286	192.899	169.105	188.077	164.877	197.721	173.333
Málaga	33.797	30.362	27.363	29.603	26.679	31.121	28.047
Murcia	37.374	32.874	29.811	32.052	29.066	33.696	30.556
Navarra	16.563	19.238	13.134	18.757	12.806	19.719	13.462
Oviedo	27.989	22.904	18.636	22.331	18.170	23.477	19.102
País Vasco	57.012	51.918	46.632	50.620	45.466	53.216	47.798
La Rioja	6.457	5.506	4.812	5.368	4.692	5.644	4.932
Salamanca	34.048	30.192	25.731	29.437	25.088	30.947	26.374
Santiago-A Coruña	50.140	42.235	34.918	41.179	34.045	43.291	35.791
Sevilla	66.507	60.317	54.672	58.809	53.305	61.825	56.039
Tarragona	11.344	9.604	8.623	9.364	8.407	9.844	8.839
Valencia	90.290	77.541	68.857	75.602	67.136	79.480	70.578
Valladolid	29.046	24.868	21.588	24.246	21.048	25.490	22.128
Vigo	23.140	20.043	17.056	19.542	16.630	20.544	17.482
Zaragoza	31.944	27.305	24.193	26.622	23.588	27.988	24.798

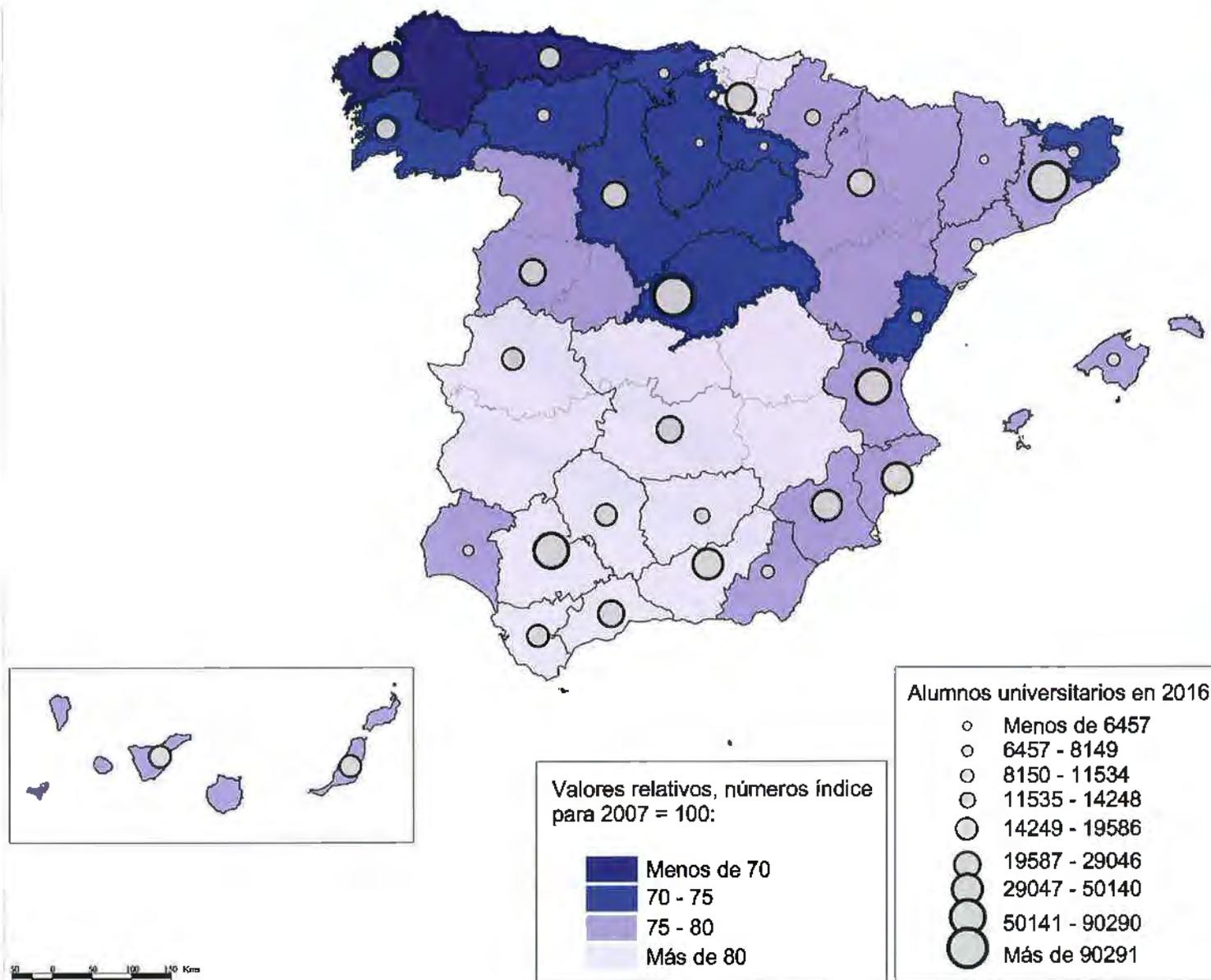


Figura 19. Proyección de la población universitaria en el año 2016 por distrito universitario (valores absolutos y valores relativos, en números índice para 2007=100)

Fuente: INE: Padrón de Habitantes de 2007, Estadística de la Enseñanza Superior en España y MUC: Las cifras de la educación superior en España (2006). Elaboración propia.

La caída de la demanda universitaria, que tendrá muy contrastados efectos territoriales, debe ser entendida más que como un problema, como una oportunidad hacia una enseñanza de mayor calidad y una más plena integración en el Espacio Europeo de Educación Superior

La caída de la demanda universitaria, sin embargo, presentará, como se prueba en el mapa de la figura 19 adjunta muy desiguales efectos territoriales, afectando en mayor medida a los distritos universitarios del cuadrante noroccidental de la Península (Oviedo, León, Santiago, Valladolid, Cantabria, Burgos, La Rioja) que a los de las universidades de Levante y del Sur.

La menor demanda que se prevé no debe ser entendida como un problema, sino como una oportunidad en pro de una enseñanza de mayor calidad, de una disminución de la ratio de alumnos por profesor, de una mayor disponibilidad de tiempo para la investigación y para los postgrados y doctorados, en definitiva, en pro de universidad de calidad de excelencia.

III. Universitas et civitas

Ejemplos nacionales de buenas prácticas de relación entre universidad y sociedad
Coordinador: Fermín Rodríguez

Presentación

Deutschland

Ulrich Mückenberger, Ute Buggeln y Felise Fortmann

France

Christine Delfour y Pierre Dommergues

Portugal

Luis Miguel Duarte

United Kingdom and Scotland

Graham McKee

United States

David C. Perry

Québec, Canada

Bernard Vachon

Colombia

Clemencia Bonilla, Fernando Dejanon y Uriel Coy

México

Raúl Medina, Ernesto Herrera y Rocío Calderón

Perú

Rocío Cacho Cruz y Victoria Ramos Cebreros

Universidad, gobernanza y desarrollo territorial

Fermín Rodríguez y Robert Villeneuve



Fermín Rodríguez Gutiérrez

Los artículos que componen esta parte son el producto que entregan un conjunto de profesionales académicos que comparten un entendimiento y, sobre todo, una práctica común. Están alejados en la distancia, pero no en la visión que guía su misión universitaria. Realmente podemos decir que sin haberse visto ya se conocían, pues desde distintos lugares convergieron en un punto de acción y entonces se dieron cuenta que estaban trabajando sobre lo mismo y con las mismas herramientas. Son universitarios, proceden de distintas disciplinas, se ocupan en distintas responsabilidades, pero mantienen un lenguaje común. Con sus aportaciones teóricas y con su práctica empujan una de las dimensiones constitutivas de la funcionalidad universitaria y lo hacen compartiendo el espíritu de la universidad crítica, práctica y humanista.

Trabajan en desarrollo territorial, una pretensión esencial de la institución y, sin embargo, un *corpus* disciplinario joven, en construcción, cargado de adherencias y ambigüedades, que intentan avanzar, perfilar; creando conceptos operativos para entenderlo y herramientas para operar en él. De manera concreta todos ellos están vinculados con Eurexter, asociación de universidades y ciudades interesadas en la excelencia territorial que, anclada en Europa, enriqueció su red con los amigos americanos. El artículo que abre esta parte tercera es el producto de una reflexión colectiva. Es la respuesta que, con el nombre *Manifiesto de Oviedo*, un numeroso grupo de participantes en el sintagma *Universitas et civitas* dio a una serie de cuestiones planteadas por Eurexter, que no es otra cosa que una agrupación de personas que desde la academia y desde la ciudad vienen trabajando por el desarrollo territorial, un asunto en buena medida de conocimiento y organización, razones sobradas para invocar a la universidad.

Entender en su detalle el sistema universitario de varios y grandes países, dar a conocer su historia, sus grandes rasgos, delimitar dentro de él su espíritu «comprometido», con la ciudad, con la región, dar cuenta de sus logros y fracasos, y de las herramientas que los produjeron, no es tarea fácil y creo que

aquí estará el mérito de los autores, pues a todas estas faenas se enfrentan con el acierto de quien ha reflexionado y comprende. Reflexión que no ha tenido como primer objetivo el de ser contada, sino el de servirles de orientación de manera eficaz, con menores riesgos, en la tarea en la que desde dentro de la academia están empeñados. Es una visión de actores no de espectadores y su acción se empeña en añadir valor a la universidad explorando su compromiso con el territorio.

Desde luego esta parte no pretende ser un exhaustivo inventario. Si el objetivo fuera el mundo el retrato sería incompleto. Pretendemos insertar, en un proyecto editorial referido a la universidad española, una referencia concreta al contexto cultural en el que ésta se incardina, a partir de casos, de experiencias, de la explicación de sistemas universitarios de escala nacional.

Sistemas con mayor o menor carga de tradición, pero con una historia larga, repleta de contradicciones, conflictos y resultados. Sistemas que no son unívocos pues en algunos de ellos coexisten diferentes modelos, producto de su historia fundacional y de las adherencias que han incorporado a lo largo del tiempo, pero, sobre todo, están inmersos en la atmósfera cultural de la sociedad en la que residen.

En los casos que se revisan podremos apreciar dos grandes patrones de estado, dentro de la concepción general de la universidad como servicio público, presentes ambos, a la vez, en algunos países. El de la universidad como servicio público de dependencia gubernamental (con una estructura compleja, burocrática, que administra su financiación y marca objetivos, es el caso de todos los sistemas estudiados) y el de la universidad como servicio público de gobernanza territorial cívica, una tendencia que se atisba en algunos, como respuesta a las necesidades del nuevo estadio de civilización y como alternativa interna que se está fabricando desde las universidades más avanzadas. Desde ambas perspectivas se intenta forzar el compromiso territorial o tercera función, dimensión que en cualquiera de los casos se reconoce como objetivo fundamental.

Llama la atención el caso norteamericano que contiene, cuajado, el modelo de universidad federal, la impulsada por el gobierno de los EE.UU. desde hace más de un siglo en modelos campus que encierran vastos conocimientos; al lado de este sistema aparecen otras universidades dependientes, asociadas y comprometidas con el tejido social de la ciudad, aun cuando su proyección pueda ser muy dilatada. El modelo francés también es dual, un sistema público que se dignifica para llegar a las ciudades medias, tras el que se sitúan las grandes escuelas, instrumentos de formación de gran nivel, cuantitativamente poco numerosas y cualitativamente esenciales para comprender la organización del Estado francés. La Universidad inglesa es un modelo de pragmatismo dentro de la organización estatal, muy flexible pero exigente, y que intenta, desde dentro de los parámetros administrativos, actuar con una gestión «empresarial» en las tres funciones. El caso de Quebec es singular por el compromiso que toma con los proyectos territoriales. El sistema mejicano, referido a la gran Universidad de Guadalajara, se enfrenta de manera explícita a hacer de la universidad un activo agente de desarrollo regional, y emprende la tarea desde un modelo de organización administrativa que da resultados y... una compleja organización. Complejidad que ponen de manifiesto también los casos de Colombia y Perú, en condiciones muy diferentes a los anteriores. Portugal es ejemplo de una larga tradición universitaria

que se ha enfrentado en los últimos treinta años a una dinámica de crecimiento explosivo en número de alumnos y universidades, y que actualmente está inmerso en un proceso de cambio organizativo fuerte, tendente a la desburocratización del sistema, que pone énfasis en la función de investigación y que, enfrentado a severos desafíos inmediatos, mantiene en un discreto plano la tercera función, que también se reconoce como campo fundamental de acción y fuente de legitimación de la universidad portuguesa. La potente universidad alemana ensaya, siguiendo una de las estelas trazadas por las estadounidenses, su implicación en la ciudad. Hacer físicamente de los verdes campus vitales ciudades abiertas las 24 horas del día, mediante su implicación funcional (por las cosas que se hacen en los mismos) en las cuestiones ciudadanas, tanto las relacionadas con la investigación y formación como las que aseguran una cotidianeidad confortable y enriquecedora.

Tal parece que estamos enfrentados a una nueva forma de entenderse a sí mismas las universidades, a su organización interna y funciones, y a su relación con el territorio sobre el que se distribuyen y dependen. A pesar de sus rigideces las universidades evolucionan y reflexionan como sujeto colectivo, de ello da muestra el artículo que abre esta tercera parte, cuyo decálogo puede servir de derrotero para conducir la acción y de agenda para la discusión organizada sobre la relación *Universitas et civitas*

The German University Between the Ideals of Wilhelm von Humboldt and Increasing Civic Implication

Ulrich Mückenberger
Ute Buggeln
Felise Fortmann

RESUMEN

Las universidades alemanas se ven sometidas a una creciente presión derivada de la competencia con otras del propio país o extranjeras. La ventaja comparativa de las universidades consiste principalmente en atraer estudiantes y profesorado capaces, así como talentos en ciencia e investigación, que les permitan conseguir fondos adicionales procedentes de terceras partes. La competencia entre universidades tiene lugar en muchos niveles, por ejemplo, en los recursos para la enseñanza, o en los indicadores de la investigación y la enseñanza académica. Al evaluar los indicadores, los factores territoriales y vitales no son suficientemente considerados. Muchas universidades alemanas siguen organizando los horarios de apertura y servicios de sus infraestructuras más de acuerdo con las tradiciones y las necesidades de los empleados, que con las necesidades de todos los grupos que intervienen en ella.

Las universidades alemanas parecen seguir exclusivamente dedicadas a la llamada función originaria: academia e investigación. De acuerdo con esta visión los estudiantes llegan al campus solamente para aprender, y lo abandonan cuando las necesidades vitales han de ser satisfechas. Debido a la falta de servicios y equipamientos en el campus universitario, o en sus alrededores, frecuentemente sucede que no es posible conciliar la vida universitaria, aprender y enseñar, con el resto de las actividades cotidianas de sus integrantes. De forma similar, la

ABSTRACT

German universities are seeing themselves under an increasing pressure from competing other German or foreign universities. Comparative advantage of universities mainly consists in attracting well-performing students and faculty as well as talents in science and research and thus gaining additional funding by third parties. Competition of universities takes place on many levels – e. g. the levels of resources for teaching or the benchmarks of academic teaching and research. While assessing benchmarks frequently lifeworld and territorial factors¹ of comparative advantage of universities are not sufficiently considered. Many German universities are still organising opening and service hours of their infrastructure (libraries, mensa, sport and body care facilities etc.) only according to traditions and needs of the employees rather than according to the needs of their target groups (students, teaching staff, researchers, visitors etc.).

German universities still seem exclusively focused on the so-called «core function» academic teaching and research. According to this view students come to the campus just to learn and leave the campus again when lifeworld needs have to be satisfied. Due to the lack of shops, food, service and child care facilities on the university campus and in their near environment it is frequently not possible –or only in a limited way and for men and women differently– to rec-

¹ By lifeworld factors we mean characteristics of campus which have a –positive or negative– impact on campus users' (students, teaching staff, employees, visitors etc.) everyday-life quality (quality of sejour, space for communication, child care, food provision, security, entertainment, cultural and sports facilities etc.) By territorial factors we mean whether or not the university is connected, networking with or «embedded» in its local and regional environment (city and region, economy, politics and civil society) and therefore is able to enter into a fruitful cooperation and interchange with this environment (via cooperation with enterprises, technology parks, scientific events, activities of «public understanding of science», public reasoning on research etc.) – be it on a productive, economic, cultural, communicative, intellectual or political level. Corresponding to the current American debate (Florida, 2005) we call a campus with both factors –lifeworld and territorial– well developed o «High Amenities-Campus».

integración de las universidades en la vida económica, cultural y de comunicación de sus vecinos más o menos cercanos, no es tomada en serio, ni por los responsables de la Universidad ni por los gestores políticos, porque ambas partes ven a la Universidad como un lugar de enseñanza y aprendizaje académicos y nada más. La Universidad aparece a los ojos de los observadores como un lugar aislado, frecuentado solamente por estudiantes y profesores, sin vida fuera de las horas oficiales de trabajo, y amenazado por el abandono y la inseguridad. El resultado de esta falta de vida del campus tiene como resultado, no solamente un bajo atractivo, sino también una baja actividad en la propia función originaria de la universidad.

Sin embargo, estos ejemplos tienen alternativas y algunas universidades han comenzado a desarrollarlas. Muchas universidades norteamericanas están diseñadas como lugares vitales y como activadores urbanos, y así lo perciben sus usuarios. Muchos de estos campus están planteados como un microcosmos que alberga la vida diaria de sus usuarios; no son solo un lugar de enseñanza, investigación y aprendizaje, sino también de alojamiento, compras, juego, alimentación, comunicación. Los deportes son posibles en los campus, las asociaciones y agrupaciones temáticas son muy activas; museos, galerías, servicios accesibles a todo el público ayudan a los usuarios a evitar desplazamientos y ahorrar tiempo, contribuyendo así a una cotidianidad rica y relajada de los usuarios. En relación con lo que Richard Florida llama la *High Amenities-City* podemos hablar de campus comfortable, un campus acogedor e integrado en el territorio local.

Las universidades alemanas también disponen de oportunidades para un campus comfortable pero estas oportunidades quedan a menudo escondidas y dominadas por la mencionada «función original». Es por esto que nuestro artículo tiene dos partes principales: primero analizamos la tradición universitaria en Alemania, que parece ser hostil a la relación entre *Universitas et Civitas* y, en la segunda parte, damos un ejemplo de los pasos dados en la Universidad de Bremen hacia un campus comfortable.

oncile the university sphere of learning and teaching with the rest of the everyday-life world of the people who are active in the university. Similarly the integration of universities into the economic, cultural and communicative life of their surrounding quarters, cities and neighbourhoods is frequently not taken seriously by both university responsables and city planners. Both parties regard the university as a pure place of academic teaching and learning, nothing else. The university appears to observers as an isolated place frequented only by students and academic teachers, «devitalised» outside the official office hours and threatened by void and insecurity. We believe that the result of such «devitalisation» of the campus is not only a lower attractiveness of the «place» university but also a lower performance in the proper core function of the university —research and academic teaching.

These German examples are not without alternatives —and indeed some German reform universities have started to develop such alternatives! Many North-American universities —this will be demonstrated by other essays in this volume— are planned as places of lifeworld and as urban developers —and they are perceived as such by their user groups. Many such campus are designed as a microcosmos hosting the everyday-lives of their users. They are not only a place of teaching, research and learning but also of housing, shopping, playing, eating, communicating. Sports are possible on campus sites, associations and hobby-groups are active, museums, galleries, publicly accessible services help users to avoid ways and save their time thus contributing to a rich and stress-free everyday-life of users. In analogy to what Richard Florida calls the «High Amenities-City» (2005) one can speak of the «high amenities-campus» —a campus designed lifeworld-friendly and well-embedded in the local territory.

German universities also provide opportunities for a high amenities-campus. But these opportunities remain frequently hidden and dominated by the alleged «core function». This is why our essay has two principal parts. First we analyse the German university tradition which seems to be hostile to a stricter nexus between *Universitas et Civitas*. In the second part we give an example steps towards the high amenities-campus undertaken at Bremen university.

The «High-Amenities Campus»

Modern universities give evidence for their excellence —and their competitiveness— no longer only in the fields of academic research and education. They will equally refer to two territorial factors: their embeddedness as actors in their local and regional environment and —as a prerequisite of both fields of excellence mentioned before— their nature of a place with an attractive communication and a sustainable user-friendly lifeworld. We call a campus providing these amenities in convergence with Richard Florida (2005) «high-amenities campus».

Between the three fields of excellence of a campus —academic research and education; territorial embedding; lifeworld quality— there seem to exist strong mutual interdependencies. American researchers as Wiewel, Knaap und Perry (all 2005) make it clear that modern universities are undergoing a period of change. Places of «ivory tower» academic research and education are increasingly becoming «universities as urban developers» or «partners for smart growth». Richard Florida

still goes beyond that observation claiming that nowadays economic progress is a result of the «high-amenities city», not the other way round (as is often claimed).

We assume that a high amenities-campus not only serves the well-being of its users —what equally is a legitimate goal— but simultaneously contributes to a better quality of the universities in their core function —high level academic teaching and research. We know from the psychology of learning that qualitative «leaps» in learning frequently do not take place in ordinary learning spaces and times but rather outside programmed times, by means of side communication, unplanned contacts and talks. Would there be a psychology of research it would surely make us aware of the importance for the development of project ideas, sudden solutions, cross-disciplinary cooperation, of floor talks, informal meetings in cafés and bistros, on parties and cultural events, park benches etc. The high amenities-campus is both goal in itself and —though there lacks secure knowledge about the extent— scientific productive power.

On an epistemological, science-theoretical field the interdependency between the three mentioned excellence factors can be demonstrated by the increasing impact on knowledge production of «mode 2» vis-à-vis knowledge production of «mode 1» (Nowotny, Gibbon 2003; Krohn, Gross 2004; Mückenberger, Timpf 2006). Mode 1 describes the concept of modern science where the knowledge-collecting subject believes to exist independently from the investigated object. Mode 2 views the knowledge-collecting subject systematically and experimentally linked and interrelated with the investigated object and from this insight draws necessary epistemological as well as methodological consequences. The relationship between universitas and civitas has all these implications. This is why we will come back to them although our article first describes the relationship between university and territory in Germany.

Entre las tres dimensiones de excelencia de un campus —investigación y educación, compromiso territorial, calidad de vida— existe una gran y mutua interdependencia

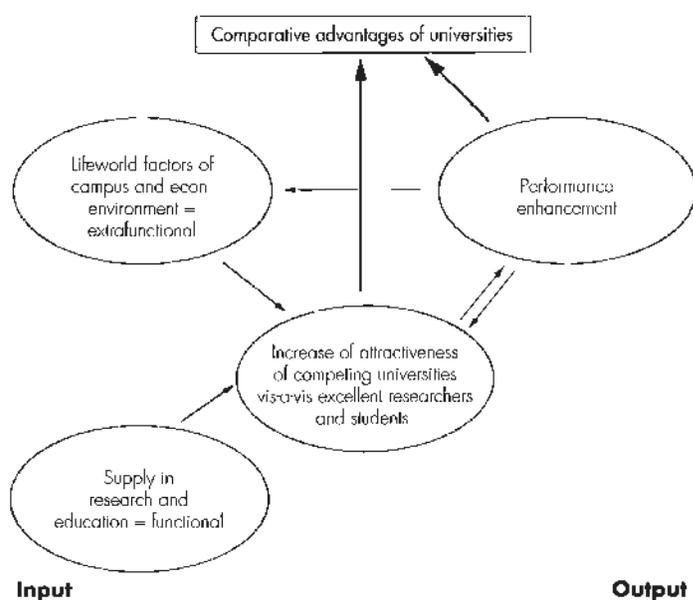


Figure 1. Impact on comparative advantage of universities of lifeworld and local economy factors

The German University Before 1800

The German University has its roots in the medieval development of the European institutions of higher education modeled after the examples of Paris and Bologna. The first German universities were established in the late fourteenth and early fifteenth centuries by secular and ecclesiastical sovereigns who also determined the locations of the universities (cf. vom Bruch 2006). Around 1700, Germany was home to approximately 40

Las universidades alemanas hoy todavía mantienen los principios básicos humboldtianos

Característica fundamental de la universidad de la primera mitad del XIX fue su anti-utilitarismo

A partir de 1850 arrancan las universidades técnicas que oponen la investigación aplicada a la básica

universities with a total of around 8,000 students (cf. Kehm, 2004). At this point in time, however, modern science was still dominated by the academies which had spread throughout Europe until the end of the eighteenth century. The university can hardly be viewed as the typical eighteenth century organizational form of joint scientific work² (Hammerstein, 1995: 198). The central significance of the academies as centers for the production of secured knowledge began to fade in the late eighteenth century. The university took over this role at the turn of the nineteenth century, becoming the primary societal institution for knowledge production (cf. Weingart, 2005).

Wilhelm von Humboldt's University Ideal

In light of this development, the establishment of the University of Berlin in 1810, initiated by the Prussian educational reformer and linguist Wilhelm von Humboldt, was of special significance. The German higher education system is still identified worldwide with the university ideal developed by Humboldt. Whenever discussion arises about the extent to which Humboldt's ideal was actually manifested in his lifetime and in the following generations, German universities refer even today to Humboldt's basic principles, among them: the unity of research and instruction, the freedom of science in the sense of its independence from direct political or societal interests, the unity of science under the university's proverbial roof, the supervision of the state and the state's subsidizing of the universities supplemented by the right of the universities to regulate their own internal and academic affairs (cf. Kehm, 2004).

Humboldt's principles, which were influenced by the already existing scientific ideals of the academies, accelerated the process of the shifting of prestige hierarchies in science that had already been set into motion. Theology was considered to be the most prestigious science, and the Reformation initially strengthened this theological orientation (Hammerstein, 1995: 193). Mathematical sciences and, later, theoretical sciences obtained the highest prestige as well, as these were not connected to immediate value or utility. As a result, they coincided with

Humboldt's education ideal, which was formulated to dissociate education from the acquisition of practical skills and occupational knowledge (Weingart, 2003: 68). A fundamental characteristic of this new university was its anti-utilitarianism. The academic class, which objected to the state's attempt to turn the university into a mere training school for loyal civic servants, was opposed to pragmatic questions and the search for empirical answers. The process of knowledge production, this group believed, should not be steered by political, moral, religious or other aims, but by virtue of the continuous process of posing questions, finding answers, and formulating new questions resulting from these answers. This ideal of distance from practical experience served as the most important guarantee of «free» science for many professors and consequently established the relative societal distance of the nineteenth-century modern research university (Bammé 2003; Weingart, 2005).

The Separation of Basic Research and Applied Research

These developments proceeded differently in the technical universities. Starting in 1850, a concept influenced by industrialization and technical development that emphasized education focusing on pragmatic-utilitarian sciences, technologies and the modern languages was gradually implemented. The example of the technical universities shows the ever-growing connection between industry and the university that corresponded with the development of industrialization. The opposition of the universities to the technical institutes, which had obtained university status, illustrated the intensified institutional rift between basic research lacking a specific aim and applied, technically oriented research, a rift that still exists today (Weingart, 2005). This rift deepened with the rise of the so-called «Technical Colleges» («Fachhochschulen») which were specialized in applying science to societally useful objectives. For a long time in Germany science became hierarchically segmented – on the top level the universities in the «ivory tower» of pure science with full autonomy and with no commitment to society, at the bottom level applied forms of

² Academies were named after the first academy near Athens, which was brought to life by the philosopher Plato. Unlike at the universities, no scientific instruction took place at academies. A person went to the academy out of a desire «to "grasp" the world and to cease exclusively believing and accepting ideas; he yearned for a supranational, interfaith "republique des sciences" that overstepped social boundaries – and found it in the scientific academies». (Union of the German Academies of Science)

science in technical universities, technical colleges, more recently consultant institutes and firms. This hierarchical segmentation still has strong supporters in universities and scientific organizations and institutions but it seems to be weakening.

Different Types of German Universities

From a historical angle, the economic perspective initially played no role in the establishment of universities. This began to change over time. Behr describes different phases of university establishment that can be characterized with different typologies of the university-territory relationship. He elaborates on this concept in a short and generalized fashion (Behr, 2004):

In the classic university cities like Heidelberg, Marburg, Göttingen or Tübingen, the universities established by sovereigns had strong effects on local events, from medical care at the university clinics to town planning, city finance and cultural events. Industrial settlements were often prevented from taking place in university areas. To this day, the universities dominate the character, profile, history, traditions and image of these cities; the universities determine a large part of the city's economic life and are bound to local society.

At the end of the nineteenth century, the local ruling elite in cities like Frankfurt/Main and Köln strengthened the traditional belief that a university was the crowning feature of the urban and cultural composition of the city. The scientific dimension was therefore not discussed. In contrast, in the locations in which technical institutions of higher education were established in the nineteenth century (among them Braunschweig, Berlin-Charlottenburg, Darmstadt, Dresden, Hannover, München and Stuttgart), the goal of making use of and contributing to Europe's emerging economic improvement on a regional level was pursued (Behr, 2004: 228 f).

Around 1900, the German industrial and trading cities decided on the municipally supported establishment of new educational institutions. Educational functions were increased as scientific and municipal activities merged in the establishment of trade schools (for example Düsseldorf, Frankfurt/Main, Hamburg,

Köln or Leipzig). The founding of these trade schools took place in accordance with the notion that the connection to innovative developments should not be lost (cf. Bruch 2006, Behr, 2004).

When education policymakers called for wider societal access to higher education in the twentieth century, especially from 1960-1980, new institutions of higher education were created in various German regions (for example, university cities in the Ruhr region as Bochum, Essen and Paderborn, in Ulin, Bremen, Osnabrück, Bielefeld, Lüneburg). At these new universities, humanistic and classic-cultural intentions, which had played an essential role around 1900, faded into the background (Kunzmann, 2004: 31; Behr, 2004: 229). The new universities emerged in the form of campuses modeled after the American example. These often self-contained building complexes, which were located on the edge of the city or outside the city, developed according to social campus models. Most newly-established universities became regional universities with a five-day or even a seven-day week (cf. vom Bruch, 2006). Even when these universities were established with the clear intention of regional development in mind, their relationship to the accommodating cities often developed slowly at first. Oftentimes, the citizen of the university towns were at first skeptical toward the universities themselves. Today, many universities have become important employers and meaningful location factors for businesses. Even the universities that were initially built «in front of the gates of the city» offered space for the development of business start-up centers and technology parks around the universities. In this way, the technology park of Bremen, for example, has developed into one of the most significant employers in Bremen (insitu more than 6.000 employees) since its establishment 15 years ago.

An additional result of the education discourse of the late 1960s is illustrated by the technical colleges (cf. above). With the creation of technical colleges, which mostly took place between 1969 and 1971, the federal states were reacting to the higher demands of the workplace caused by scientific and technological progress, as well as to the qualitatively new demands on the education system that correlated to this progress.³ There was initially a clear hierarchical separation between universities and technical colleges and between basic research and applied research. Over the years, however,

Se da una estrecha relación entre la función y objetivos de las universidades y su localización y papel en la ciudad



³ The technical college, which has its roots in the former engineering schools, academies and higher technical schools for design, for social work or for economics, is one form of higher education that offers applied courses of study with a scientific foundation.

Hoy más que nunca las universidades son motores de la innovación y el crecimiento de la economía nacional y regional y sus transferencias directas de conocimiento y tecnología constituyen un foco central de la actual política de innovación

this image of a dominant differentiation of types of institutions of higher education with clearly distinctive functions and a clear hierarchical separation began to fade. The functions of both types of higher education are overlapping more and more. The courses of study offered by technical colleges extend to natural sciences, social sciences, economics, technical subjects and the arts. In the course of the Bologna Process, even the technical colleges have begun to offer multi-stage Bachelor's and Master's degrees in accredited courses of study. This adjustment is actively taking place on the part of the technical colleges as a step to gradual reevaluation (cf. Teichler, 2002). Technical colleges are increasingly taking on the English designation «university of Applied Sciences»; up to now, technical colleges have been kept from using the German label «Universität».⁴

The large institutions of higher education were (and are), as a general rule, public institutions. «Business schools» were founded relatively recently, mainly in the field of economics. These schools selected new locations and tended to demonstrate both a low level of integration in the civic surroundings and a relative seclusion from the local society (for example, the European Business School in Oestrich-Winkel) (Kunzmann, 2004: 31, 39). In the meantime, the establishment of private universities in the fields of law (Bucerius Law School in Hamburg) and social sciences is of note (Jacobs University Bremen, Zeppelin University in Friedrichshafen). In contrast to earlier tendencies, these newly established universities are characterized by regional rootedness and see themselves as part of a regional cluster.⁵

In the new federal states,⁶ the existing university locations were renewed and stabilized; furthermore, university re-establishment took place in the former traditional university cities (Erfurt, Frankfurt (Oder)). In East Germany, universities were appointed to be the motor of regional structural change after re-unification, and knowledge was seen as a regional location factor. After relatively few years, the universities act as stabilizing urban areas and scientific centers, as well as significant partners for the local and regional economy.

Changes of Universities and Changes of Knowledge Production

This schematic description shows that the hopes bound to the establishment of universities have changed over the course of time. The several types of universities exhibit different characteristics of the relationship between university and territory according to factors such as time of foundation, urban location and the emphasis that the universities place on tradition.

Though generalizations based on these factors are difficult to make, it can be determined that the relationship between university and territory has become increasingly significant in such a way that the original fixed hierarchies between applied and basic research, as well as those among the respective institutions of higher education at which they are practiced, have weakened accordingly. Humboldt's ideals live on as a concept of identity and as an institutional frame of reference for German universities (cf. Krücken, 2002), but at the same time, science and universities today are closely connected with technological innovations, economic productivity and direct utility. More than ever before, universities are seen as motors of innovation and growth for national economies and regions, and the direct transfer of knowledge and technologies illustrates a central focus of present innovation policy (cf. Krücken, G./Meier, F., 2005: 163). This focus is evident in political agendas and strategic concepts relating to the re-positioning of institutions of higher education, as well as in the multitude of newly created university liaison positions, An-Institute,⁷ start-up centers, technology centers and innovation centers.

In this discourse, science can hardly be regarded as an autonomous realm clearly separated from the realms of society, culture and the economy. This trend corresponds consequently to the «*Mode-2 Theory*» of Gibbons and Nowotny, which assumes a weakening of the pronounced boundaries between science and its environment and views an increasingly close relationship between the society and science as

⁴ The term «Universität» was reserved to those institutions ranked by the «German Rectors' Conference» (a self-governed scientific body) as universities. The Rectors' conference took as a criterion for their recognition whether or not an institution was allowed to issue the PhD title to young scholars. All institutions not satisfying this criterion were allowed to call themselves «Hochschulen» (colleges), but not «Universität». It is to be noted that many technical colleges are nowadays issuing PhD-titles.

⁵ See for example: Zeppelin University: http://www.zeppelin-university.de/index_de.php?navid=0

⁶ This means the five new «Länder» which became part of Germany after the fall of the Berlin wall and the German re-unification, after 1989.

⁷ «An-Institute» are new research-oriented institutions in the university environment. An-Institut means «at-institute». These are independent, often private institutes which do simultaneously research, consulting, PR etc. They have a contractual link with one or more universities which allows mutual use of facilities, rights, personnel etc.

an indicator of the emergence of a new type of science, a «context-sensitive» science (cf. Nowotny et al., 2004). In this theoretical framework (for a more in-depth analysis cf. Mückenberger and Timpf 2006) the traditional mode of science is «*mode 1*» acting in the Humboldtian sense and achieving «laws» and «theories» of the «if-then-logic» («if x is the case, then follows y»). As opposed to that «*mode 2*» is involved in its societal environment as a problem-solving societal actor following an «in order to-logic» («in order to achieve x you have to do y»). Of course in modern society both modes coexist and have to work together. Particularly mode 2 paves the way to make the scientific process «transdisciplinary» – which tries both to bring different disciplines together in a practical «interdisciplinary» problem-solving perspective and to bring scientific actors and practical experts together in a cross-boundary collaboration (cf. Mittelstrass 1987, 2003; Pohl/Hirsch Hadorn 2006). The formula for modern knowledge production combines mode 1 and mode 2. Knowledge generally speaking consists of i. «goal knowledge» (what should a society in a given historical period achieve – and according to which normative criteria?), ii. «system knowledge» (which theories about functions and structures of systems and subsystems can be regarded as verified?), and iii. «transformation knowledge» (what do we know about in how far existing knowledge is able, or unable, to transform practical behaviour and results?). Obviously mode 1 is necessary to achieve system knowledge – whereas mode 2 is necessary to achieve goal and transformation knowledge. This is why a modern knowledge system to which the university belongs has to provide the integration of the two modes.

Up to now, demands for increased social innovation capability and local problem orientation of universities have not been as important in German discourse as compared to British or American discourse (e. g. Perry-Wiewel 2005; Wiewel-Knaap 2005; Perry-Wiewel 2008). The emphasis in the discourse described is on the significance of the university as a «hard» location factor. In this sense, the significance of closer cooperation between universities and the regional economies is stressed. The relationship of the university to its urban neighborhood, to the municipal administration and to cultural institutions has, up to now, drawn far less attention. The role of the university as a soft location factor that can contribute to the development of local democracy and an overall higher quality of life through

the strengthening of social, cultural and idealistic qualities in the cities themselves remains underexposed.

Now as before, universities seem to orient themselves according to historical concepts – although to different extents. And the question arises of how – at least on a theoretical level – the current instrumentalization of universities coincides with Humboldt's ideal as the university model. In the description of the increase in significance of the university-territory relationship, the perspective of the university remains largely in the dark. While universities have always seen themselves as being international institutions and have actively invested increasing effort into being perceived as global players, they seem hesitant when it comes to the topic of regional orientation. It is true for universities that the local surroundings as a location factor have won significance in international competition; however, it remains unclear which role the universities see themselves as having in the development of the surrounding area and what significance they place on the territorial integration of social relationships and processes (Döring et al., 2003: 7). This does not mean that universities shy away from entering into closer regional cooperation and taking on social responsibility. Nevertheless, it should be stated that the university has, until now, taken on the passive role in the relationship between university and territory, perhaps because of Humboldt's traditional ideals and an understandable fear of stronger functionalization and influence on the part of the territory. In this case, however, the following thesis is supported: the increase in interactive relationships and complexity on all levels will lead to an increase in the significance of the local level for the university in the future, and the university will have to take a strong position as a local actor on this level in order to safeguard its own interests.

2. TOWARDS A HIGH AMENITIES-CAMPUS IN GERMANY?

Campus at the pulse of time – a high amenities-campus project

In the following part we give an overview on an action-research project with the objective to contribute to a high amenities-campus at a German university. The project «Campus on the pulse of time» was conducted at the University of



El proyecto «Campus of the pulse of time» intentó revitalizar el campus de la Universidad de Bremen como lugar funcional y de intercambio vital

Bremen from January 2003 till June 2005 by the Forschungss-telle Zeitpolitik⁸ («Time-Lab») of the University of Hamburg (cf. Mückenberger 2007). As required by the Provost Rector of the University of Bremen and in cooperation with the organisational development group of the University of Bremen, the intention of the project was to revitalise the Campus. For its regular users and for its occasional users the Campus shall not only be observed as a functional place, but also as a living and vital space through a functional and a cultural accumulation and time differentiation in its use. The aim was to make the purely functional Campus into a convivial «high-amenities-campus»- where one likes to go and spend time and where one gets to meet other people.

The project related in its starting and figuration focal point to the centre of the University of Bremen. From there the revitalising impulse should emanate at the rest of the University area and at the bordering technology-park, at the quarter Horn Lehe and furthermore, at the rest of the city area. (See fig. 2).

In that way the project aimed at a decentralisation (relating to the centre of the university) on the one hand, supports at the same time with the attractiveness of the centre, the charm of the surrounding territory (centralisation) as well as the coming about of above local relations. In consequence this could involve a multiplication of the revitalising populations of the Campus.

Contents of the project

The concrete contents of the project become perceptible and revisable when comparing time schedule supply and user time demands on the Campus. The supply structure of the Campus corresponds less and less with the actual demand – i. e. the changed everyday needs and user behaviour; this discrepancy

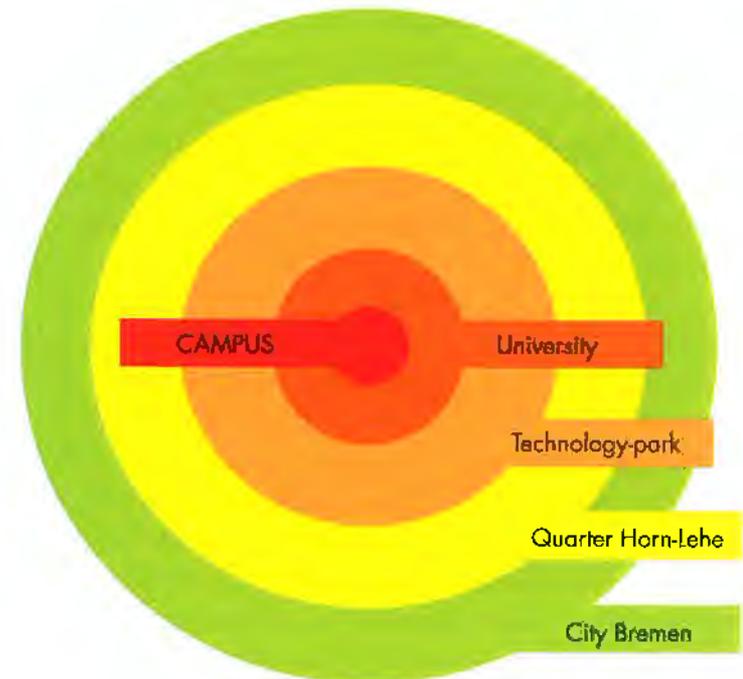


Figure 2. The «Five-Rings-Model»

when viewed through the eye of time policies can be identified as time conflicts. These time conflicts which become apparent in the ongoing process of the project can be considered as points of reference of time policy interventions. These time policy interventions may not be limited to the offered services of the University and its surroundings, they rather have to involve cultural and social aspects of the development of Campus life, too. From this the following research aspects are resulting: the present time organisation of the Campus which depends on the structures of the University service, for example during the semester and semester holiday time⁹, the core time of the everyday study services¹⁰, the present students' lunchtime¹¹, the cultural offers, the evening events; the different user groups and their differently combined everyday spheres, for example

⁸ The urban time processes and their organisations – no matter in which city, no matter in which country – are closely linked to the well-being of citizens in the city. Apart from that, more and more people have more difficulty balancing work and life considering the increase in flexibility in working hours. The Time-Lab at the University of Hamburg want to contribute to a better organisation of times of urban life and to a better work-life balance, in order to offer more possibilities for creation within the individual as well as the common everyday life structures. Based on this, models, projects and experiments for the improvement of everyday life are developed and tested with all affected actors involved. With this time policy approach, the author of this project report has been working at the Time-Lab for a number of years – as researcher and managing director. Website: www.time-lab.de

⁹ In Germany compared to the other European states there is a different rhythm of terms. There are two terms («semesters») in the year of study – a winter term from mid-October till mid-February (with 2 weeks winter break) and a summer term from mid-April till mid-July – and five months of non-teaching periods in between («semester holidays»).

¹⁰ At the University of Bremen basically from 8:00 a.m. until 6:00 p.m. – a schedule which is limited to the weekdays from Monday till Friday.

¹¹ Bremen is one of the few German Universities which has had a common lunchtime of one hour since its formation (1971). This common lunchtime is controversial and has been dissolving.

study, gainful employment, family, free time as well as (times of) mobility connecting these spheres; the present service offer of the Campus, its accessibility and everyday relevance of use; potential adaptation of the user time supply to the user time demand, i. e. the needs of the user groups.

The procedural main aspect of time policy projects lies in the democratic implementation process incorporating different departments. This process refers to interdisciplinary and cooperative interaction of the different systemic actors¹² as well as the direct involvement of potential user groups in the according territory.¹³

The project had three organisational levels: All strategic decisions were made by the Provost Rector of the University who was advised by the Time-Lab regarding these matters. The conceptional development of the project was conducted with the Time-Lab in charge, however in close consultation with the university's own organisational development group «CampoViva»¹⁴. On the operative level, project aims were discussed in project groups¹⁵, their concrete contents were developed and their implementation monitored - with the Time-Lab also cooperating as a supporting consultant. The local, internal communication process was ensured by a university affiliated institute for the development of organisations by providing facilitation and maintaining the contacts throughout the time of the project.

These organisational structures show a strategic particularity of the project constellation. Normally, realization and success of time policy projects depend largely on the willingness of various systemic actors (organisations and institutions) to communicate and to cooperate in a given territory (e. g. representatives of the local economy and different parts of administration.) In opposition to that, the campus project consisted of only one single main actor/one institution: the organisation «university».

Accordingly, from the very beginning, places of direction and decision-making within the project were subject to the hierarchical organisational structure of the university administration. Work-intensive strategies to convince and to gain acceptance in order to involve important key persons could be avoided and concrete, creative suggestions could be discussed and prepared right away with a view to their realization utilizing the university opportunity- and infrastructure. An additional advantage is to be found in the continuity and long-term effect of the time policy approach beyond the end of the actual project.

The Time-Lab assumed an intervening part in the course of the project. It actively influenced the lay-out of the project as a cooperating subject and developed, along with all actors involved and utilizing discursive strategies, ways to improve the future design of the campus. Among those actors was —in addition to the client and the project groups supervised by the client— the group of campus users. An important goal of the project was to integrate the users as an active subject in the project, and not merely as an object of scientific findings, so that it be granted influence on the subject and the wording of the problem analysis as well as the practical solutions worth striving for. This approach of involvement resulted in the organisation of two workshops with representatives of selected groups of persons who spend time on the campus —either regularly or occasionally— for different purposes. The selection criteria were based on assumptions made about the different everyday structures¹⁶ and usage interests of those groups of persons¹⁷.

- i. Students: full-time students; working students; single-parent students; foreign students living on campus.
- ii. Persons working at the university: person in charge of summer school organization; full-time employees; part-time employees; single parent employees; scientific employees.

¹² «Systemic actors» in this context of this essay refers to such actors who, due to their access to monetary and/or administrative power, are able to make decisions.

¹³ The user groups («stakeholders») —as opposed to the «systemic actors» (s. footnote 4) — do not usually have monetary and/or administrative power, however may be affected considerably in their everyday lives by those decisions made by systemic actors.

¹⁴ In «CampoViva» all strategically important groups of persons in the organisational structure of the University are represented. In addition to the Heads of the single departments, also representatives of the AstA, the Women's Representation as well as of the surrounding companies of the Technology Park.

¹⁵ The project groups consist of members of the «CampoViva» group and other representatives of University groups, e. g. University Public Committee, the Culture Committee, Student Services, etc.

¹⁶ Example: Full-time students are assumed to be present frequently on campus as well as to be having a relatively high time sovereignty when it comes to everyday utilization of time. Working students on the other hand are assumed to have compact or carefully differentiated times of being present on campus, which also refers to the weekends, the time between semesters and the evening. Students with children were assumed to be arranging their study times according to child care times and therefore to be present on campus mainly in the morning or the early afternoon.

¹⁷ In the course of the project, special focus was put on the fact that not merely parts of the population, that are already actual users of the campus, were involved («current campus users»), but also such groups («potential campus users») that would use the campus if it offered the opportunity structure of a high amenities-campus.

- iii. Employees of the Technology Park.
- iv. External users of the sports offers; educational offers; cultural offers; library.

The users were represented in the workshops as follows: The first workshop was attended by user groups who did not have student status. The second workshop was reserved for students as the main user group on campus.

A common problem in time policy projects is that parts of the population suffering especially from a lack of time, cannot participate because of that very lack of time (e. g. single parent students who —on top of it— have to work part-time). For such cases, the Time-Lab always observes the «advocacy principle» which stems from the American «advocacy planning». For the actual case this means that the groups and persons, who could not attend the workshop due to a lack of time, were interviewed beforehand with the help of standardized interviews regarding their opinions, views, needs and interests. Their positions were then —after they had been analysed— represented by a third party (cf. «Advocacy planning») in the workshop.

Project development and conversion

The project was conducted according to the 6-step-model as developed and utilized by the Time-Lab:

1. Definition of campus revitalisation goals;
2. Analysis of the problems of those involved;

3. Development of options;
4. Analysis of options (probably effect of attaining time policy goals);
5. Implementation of the decisions made;
6. Evaluation of the results with a view to the original aims and —if necessary— readjustment of the project design.

At the beginning of the project, meetings were arranged with the CampoViva group as well as an expert hearing with the people in charge at the interface with campus life¹⁸ (the director of University Sports¹⁹, the Cultural Representative of the AstA²⁰, the director of Further Education²¹, the Head Librarian of the University Library²² and the director of central projects and events²³). At the same time, available university data material, that had been considered relevant, was integrated in the analysis process. The following analysis status could be established after the conclusion of the survey process:

During the core times there is a lack of possibilities to get something to eat or drink. Outside the core times²⁴ there is almost no possibility to get something to eat. The cyclical on/off-times of campus life are dissolving increasingly. The utilization of the campus outside the daily core times —i. e. in the evening, on the weekend and between semesters— has a tendency to increase²⁵. Safety on campus is perceived as deficient and unsatisfactory. Insufficient lighting and a lack of vitalization on campus cause subjective feelings of danger and fear in the evening. Orientation on campus is perceived as confusing criticized as a central problem.²⁶ Public transport be-

¹⁸ In choosing the experts for the hearing it was important that they would represent the everyday time structures not only of regular campus visitors (students, employees of the University, but also of occasional populations on campus; see the next five footnotes regarding this.

¹⁹ The University sports facilities are only accessible for students during core times. During peripheral University times, they can be used by all user groups (for a fee).

²⁰ The «AstA» (General Student's Association) is a publiclegal representative agent, that is elected by all students in a general election. However, usually only few students actually vote (often less than 10%).

²¹ Further education at German universities is conducted by employees of the University and is aimed either at employees of the University or (for a fee) at further population groups of the territory. These activities gain more and more importance in relation to calls for «life-long learning» and keep attracting bigger and bigger populations to the campus - often during times atypical for the classic University.

²² University libraries in Germany are open to everyone —in addition to students and teaching personnel— who is interested, for a small fee.

²³ Cultural and gastronomic events aim increasingly at students as well as occasional visitors of the campus.

²⁴ Core times: Monday to Friday, 8 a.m. to 6 p.m.; only during semesters, not or only very reduced during semester breaks.

²⁵ The following reasons for the tendency of University time utilization structures to change increasingly were mentioned: Flexibilization and extension of working hours, strong demand for course offers of further education or sports outside the actual lecturing hours and for cultural events in the evening or on the weekend, the scheduling of lectures during semester breaks, the higher numbers of foreign students and Summer University attendees and the higher number of studies and majors leading to a Master's degree.

²⁶ The campus of the University of Bremen —a product of the early seventies— consisted in its architecture of an arrangement of independent building (faculty) units without any «center» or «core». However, over the last three decades, a certain kind of center evolved around the cafeteria and the administration building —especially apparent during certain times of the day (especially at lunch time). This «central area» was strengthened at the end of the nineties by the building of a central glass construction and by moving the streetcar line leading to the city of Bremen to the central area. Today a centralization can be perceived that may well be supported by the time policy intentions of the project introduced here.

tween the city of Bremen and the central area²⁷ was considered satisfactory during core times, but worthy of improvement in the evening. Service offers on campus do not meet everyday needs. The structure of services is basically designed to meet the needs of students (e. g. library, stationary shop, computer shop). In addition to that, the opening hours correspond with the core times of the University. It is necessary to link the events on campus in the evening more effectively. They have to be located more closely to each other. There is demand for a central utilization plan for a better coordination.

After this analytic step, options were discussed and examined regarding their effects on the attainment of the project aim. There was an agreement on two focal aspects of the project for which two project groups were to be created: 1. The improvement of the catering situation on campus (project group «Mensa Plus»), 2. The improvement of the information situation on campus (project group «Info systems»).

It is expected that the two projects will have an intensifying effect on each other. An increase in gastronomy will create a connection between afternoon and evening hours —apart from merely making it possible to get something to eat in the evening— and therefore between, possibly various (culture, education, sports, etc.) informative and communicative activities on campus. Questions regarding safety and mobility are closely linked to this. More extended and accessible gastronomy will support information and communication. On the other hand, a better communication will lead to a higher demand for catering and other services.

With these project options, not only an internal structure can be attained but also a growing openness towards the surrounding environment. While an increase in urban revitalization of the campus will work as a concentric densification process at first —a kind of service and information interface in the central area— this concentration can bring with it the double effect of a simultaneous opening of the campus (to the city

of Bremen). If the campus becomes more attractive «for itself», it will also become more attractive for «the others». Both elements of this double effect promise to add to the main goal of the project —revitalization of the campus— as well as two its three secondary goals —urbanity, consistency and modernisation.

The workshops for the involvement of the user groups were conducted according to the ChoiceWork method by Daniel Yankelovich (1999)²⁸ — modified to suit the requirements of time policy. Its structure offers numerous possibilities for variation regarding the participating groups of persons or the single steps, but it is also bound to certain procedural guidelines:

1. Considering the aspects of everyday (time)requirements, the procedure starts with the exchange of present views of the status-quo and results in a vote on possible solutions, suggested by the Time-Lab on the basis of prior problem evaluations.
2. The first vote is followed by a cognitive as well as emotional dialogue between the participants concerning the opposing aspects and results in a second vote which then shows who sticks with his/her opinion and who has changed his/her mind.
3. The following evaluation of «opinion shifts» or «opinion stabilities» is integrated in the text of the final statement. The final result is a so-called citizens' opinion which will become part of the ongoing project process and provide the user perspective.²⁹

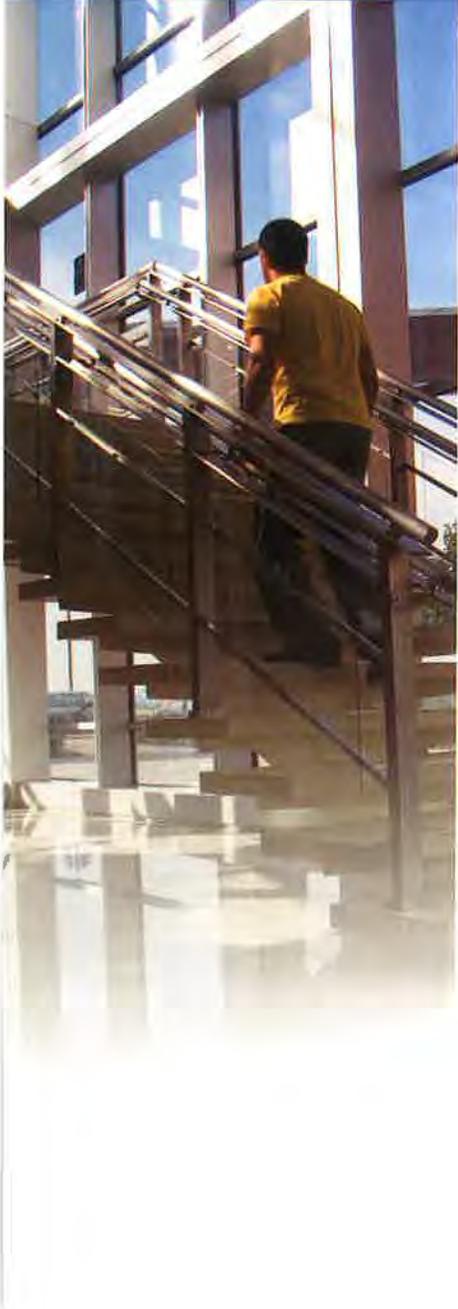
The discussions were characterized largely by the specific relation of the participant with the location «University» (as an institution of knowledge). The workshop of the different user groups showed a quite substantial interest in the development of the campus as such, as well as a shared interest in the extension



²⁷ The campus in Bremen is located approximately 3,5 kilometers outside the city center. In the seventies, it was assumed that the distance would be bridged eventually by further growth of the city. However, this growth did not take place.

²⁸ This is a participation procedure, in which people make the effort to accept a creative task and to thereby give room to various and controversial aspects concerning the solution of the task in a argumentative and emotional way and to make the most suitable choice possible out of the given solution options, through the dialogic confrontation among each other and with expert consultation. The participants of the workshop had the possibility to discuss related arising questions with key decision makers and institutions via the telephone.

²⁹ In the scientifically run practice of the Time-Lab, the setting up of such citizen opinion is usually followed a facilitated process of finding an agreement with the systemic actors (see footnote 4, top), or —in the cases of conflicts of opposing interests that cannot be solved quickly — by a process of mediation/conciliation. Both methods are designed to give «voice» to the citizens within the decision-making processes of the systemic actors.



of the utilization times; this was based on these stakeholders' relatively strong ties to the place. On the other hand, the workshop attended by students only was dominated by an interest in the improvement of utilization times on campus during the actual study-times. Therefore, the discussion among the students did not focus on the question of extended utilization hours, but on the improvement of existing (study-)conditions within the University core functions. In spite of the different views in relation to the examination objective the following aspects can be presented as a summary of the workshop results:

The change/extension of utilization times on campus were generally welcomed. It was criticized, however, that these changes catering to time requirements were not met by any corresponding service offers — with the exception of the sports offers and the library. It was of great importance to be able to link everyday errand routes on campus more closely regarding time and space. The catering became a central creative aspect in increasing the activity on campus. None of the participants was satisfied with the current opening hours of the Mensa. Especially the fact that the Mensa was often overcrowded during lunch time was a central point of criticism. Extended opening hours into the afternoon as well as an extension of further catering offers after 5 p.m. and on Saturdays were demanded. The participants also demanded an extension of everyday life related services and cultural events. Besides the establishment of a post office, a bank and the extension of the BSU service (= branch of the Bremen administration on Campus level) range, the student favoured the establishment of an inexpensive supermarket, whereas the participants of the first workshop were primarily interested in a gas station with an integrated bistro. The information system on campus was clearly criticized and became the second most important aspect in the development of the campus. The mentioned main arguments aimed at the confusing structure of the existing information media and the orientation and direction system which was considered insufficient. The participants voted for the introduction of maps and floor plans and the improvement of technological medial information devices. Participants demanded an improvement in security measures. In addition to demanding the improvement of existing standards, lighting, tidiness and condition of the sidewalks were criticised as unsatisfactory. It was suggested in both workshops to improve the

subjective feeling of security of users in the evening by promoting centralization³⁰. Regarding the question of mobility, participants opted for an extension of frequencies during core times in order to relieve overcrowding. Furthermore, participants voted for an extension of transport offers during off-core times and better connections between train lines. Concerning atmospheric aspects, the participants criticized the lack of a central place, the unsatisfactory tidiness, the lack of benches, lockers and places for communication and relaxation on campus.

The data and findings gained from the workshops were re-integrated into the project process and became part of the development of an implementation concept. It was planned to tentatively implement those aspects, which had become significant as central points of development for the project aim through problem analysis, user participation and the results from the project groups, in the form of event weeks. The following aspects were part of the planning:

1. The extension of opening hours of the Café Central with new catering offers. The plan was to extend the opening hours until 10 p.m., to decorate the Café in a Mediterranean style and to offer a range of inexpensive pasta and pizza meals. In order to realize these plans, it was necessary to acquire suitable kitchen machines (e. g. a pizza oven). It was also necessary to separate the Café from the rest of the adjacent cafeteria building and to get an own electricity supply — as well as to check whether the existing bathrooms were sufficient.
2. The drafting of a utilization- and event concept to concentrate the evening events. The evening events on campus —relating to cultural and sports events as well as university and educational events— should be spatially more close. Therefore, the necessity to create a central utilization- and event concept was emphasized which should lead to better planning and concentration of evening activities and —accordingly— promote the revitalization of the campus.
3. The implementation of the first approaches to improve the system of signs and information. This was to be developed in cooperation with the «association for the development of the technology park» and realized later. The interest of the

³⁰ See footnote 19

technology park in the improved information system at the University was based on the spatial adjacency and a partly existing spatial overlapping of technology park businesses and the premises of the University.

4. Better lighting of the sidewalks on the Boulevard and new conception of the route of the security staff.

At the same time it was planned to ensure the conduction of the project by acquiring third party funding and to widen the circle of cooperating partners by specifically addressing service providers on campus (e. g. the book shop, the stationary shop, private catering, the Bremen streetcar AG, etc.). During the event week, additional surveys were to be conducted on campus, regarding user oriented quality and user structures, in order compare and complement the results from the participation project with these.

Due to unforeseen conditions, the project had to be re-organized as an explorative study (workshops, expert hearings, research) with reality experiment elements. It was decided to hold an experimentation week during the summer semester (13-17 June) 2005. During this week, the users were offered the possibility to prolong their stay on the campus in order to take advantage of numerous cultural offers and extended opening hours of the restaurants. The reactions to these offers were collected at different times at different places through non-representative surveys of 600 campus users. The results correspond with the results from the participation process and the problem analysis. However, the following aspects could be added as new findings:

1. In comparison to visitors of the library or the sports facilities, the visitors of further education offers and cultural events had to travel the longest distance from their place of residence to the campus. Nearly 40% of the educational offers and 69% of the cultural offers live more than twenty kilometres away from the campus. This gives central significance to two service offers on the campus outside of the core times due to their attractiveness.
2. Especially employees of the university (ca. 90%), students (ca. 80%), the visitors of the cultural offers in the evening (ca. 80%) and the visitors of the library (ca. 70%) were very highly interested/highly interested in catering in the evening. This is also confirmed by the results of the workshops which identify the question of catering as a central key topic in the revitalization project.

3. As a reason, 40% of the persons surveyed, who wanted to take advantage of catering services in the evening, mentioned a need to link different activities when on campus. In addition to the extended catering offer, there should also be services relevant for everyday life. Approximately 30% of those surveyed expressed an interest in getting meals during the off-core times of the University. Almost 50% would like to make use of the catering offers in the evening to tie them over to their activities in the evening.
4. Of the persons surveyed, who stated that they would not make use of catering offers in the evening, a clear majority of ca. 50% mentioned that they did not feel that the campus was attractive enough. They viewed their presence on campus —mainly due to a lack of offers— as purely functional.

Status of project group work at the end of the project

The results of the project group «Mensa Plus», that was working for the improvement of the meal situation on campus, had made the most progress and can be considered a time policy prototype ready for implementation. Without the cut in funding, this real-life experiment could have realized. First of all, this can be seen as a success of the time policy approach and as a sign of the readiness of all actors to cooperate. Through the different participation processes, it could be established that the actual needs correspond largely with the project aims (especially in the sense of urbanity). On weekdays at lunchtime the functional aim of a quick and affordable provision of meals is the main objective. In the evening and on Saturdays, cultural aims concerning the urbanity of the campus —encountering, communication, cultural offers, etc. are added.

Since the Café Central solution as a real-life experiment could not be realized, the question of the allocation of the central provider in the evening is still unresolved. An option for a solution seems to be appearing in the perspective of a planned extension of a building. This extension entails also the renovation and extension of an internal café. It will not be opened until 2009, however. This time gap may be so big, that the impulses for change now existing at CampoViva may fade until then. Therefore, it may be necessary to stick to the original solution of the Café Central or to find a clear interim solution.

The project group «Info systems», that had the aim of improving the information and orientation situation on campus, is still regarded as a second central field of action with a need for development —in spite of its initial difficulties. The actors agree that this is not only about putting up signs and floor plans, but also about the detestability and «readability» of the campus in its general structure with central interfaces, quarters, axes and edges. Even if this secondary project has not made much progress due to the mentioned circumstances, the presently possible small steps should be selected and taken as to not lose sight of the requirements. The needs of the users have shown that these requirements³¹ are more complex than the secondary project «catering situation». It is also necessary to consider a number of unsuccessful attempts in the past³², the blocking effect of which has to be regarded when making plans for the future.

It can be viewed a positive sign that funding is available for these information and orientation projects. Initially, this is to concentrate on a more thorough provision of signs and an improved visibility of the names of buildings. Further demands, e. g. an increase in communication or the higher visibility of the University identity, should remain part of a perspective for the future, but are too complex considering the present level of development of the project group to be implemented right away. Therefore, this project group is facing important planning and participation steps. The implementation of a system of signs and building iden-

tification does require a general visual concept, a guiding image of the University. This does not entail a long conception- and participation process preceding creation, but rather a synchronization and linking of the next development and implementation steps. The aim has to be to prevent short-term action and creation possibilities from opposing long-term necessities.

In a concluding meeting with the Provost Rector, the chancellor and the facilitator of «CampoViva», the head of the Time-Lab explained the project results and the basic examinations. All recommendations were accepted. The University will establish a kind of «Time Office», that is supposed to work on the implementation of the two secondary projects for the next three years. An administration executive —the Head of Student Affairs— will be in charge and make use of student as well as administrative assisting staff in the further working process. CampoViva will function as a supervising entity in the continued process. The head of the Time-Lab will be available for consultation for the persons involved in the projects from time to time.

Although the plans and measures of this action research project may be regarded as modest they still show a new philosophy of «thinking the German university». The approach is not limited to the «core function» research and instruction. It discovers the university as a life-asorted institution. From this discovery the perspective is not far to views the university as embedded in the «civitas», the territory.

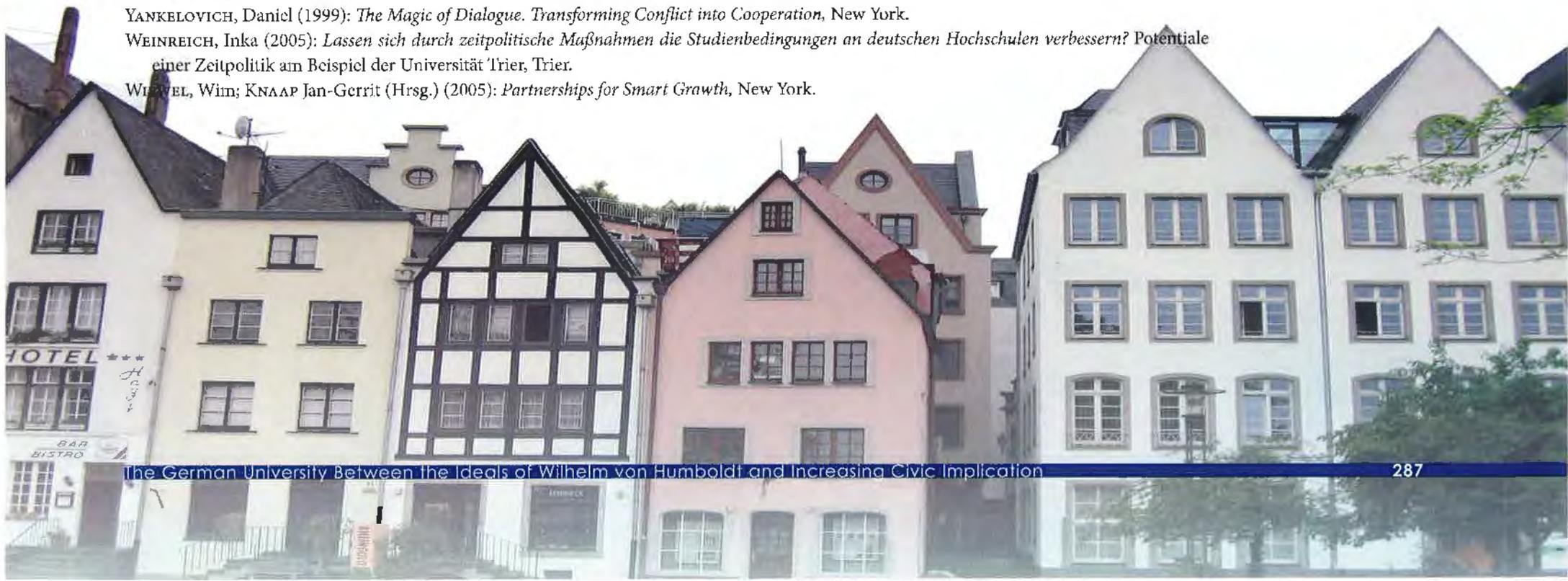
BIBLIOGRAPHY

- BAMMÉ, ARNO (2003): *Wissenschaft und Wissenschaftsdidaktik: Gesellschaft und Wissenschaft in der Technologischen Zivilisation*. Band I: Gegenwartsdeutung. München. Wien
- BEHR, ADALBERT (2004): «Universitäts —sowie Forschungs— und Entwicklungsstandorte als Faktoren der stadtreionalen Entwicklung». In: Ulf Matthiesen (Hg.) *Stadtregion und Wissen*. Wiesbaden. 223-250.
- VOM BRUCH, Rüdiger (2006): *Universität und Stadt*. Historische Streiflichter <http://www.marburg.de/sixcms/media.php/37/Vortrag%20vom%20Bruch.pdf>
- BUGGELN, Ute (2006): «Campus on the pulse of time» – Report for the master, Hamburg.
- DÖRING, Martin et al. (2003): *Stadt – Raum – Natur. Die Metropolregion als politisch konstruierter Raum*. Hamburg.
- EUROPEAN COMMISSION (2006): «Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research, Innovations, Communication» COM(2006) 208 final.

³¹ The different user group have criticised the confusing layout of the campus regarding their local functional activities and orientations (signs in the building where the lecture is held, terminals for information regarding events and catering, etc.), but also the over-all orientation regarding the structure of the campus for arriving who do not belong to the University, etc. (entire central area, glass hall, cafeteria, ...). It is also perceived as insufficient that the campus neither offers its «own» places of communication and relaxation, nor places to store personal items. With the lack of orientation comes in some cases the feeling of a lack of safety. Especially students asked for a information concept which should be integrated into one coordinated information system. They favoured the internet and web portal, central and decentralised provision of information and orientation, as well as screens in central places for current daily and weekly events and activities. In order to implement these measures, it was suggested to make use of the student resources, e. g. computer science majors could receive credit for establishing and maintaining the system.

³² An electronic notice-board was installed at the central glass construction for example which —do to architectural mistakes— has not been used so far. At the same time, it also seems that existing presence agents, e. g. the student and University PR, are not coordinated and linked with each other.

- FLORIDA, Richard (1999): «The Role of the University: Leveraging Talent, Not Technology» <http://www.issues.org/15.4/florida.htm>; 25.07.2006.
- FLORIDA, Richard (2002): *The Rise of the creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*, New York.
- FLORIDA, Richard (2005): *Cities and the creative class*, New York.
- GIBBONS, Michael; LIMOGES, Camille; NOWOTNY, Helga (1994): *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: SAGE.
- GIDDENS, Anthony (1984): *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity.
- HAMMERSTEIN, Notker (1995): *Universitäten und Aufklärung*. Göttingen.
- KEHM, Barbara M. (2004): «Hochschulen in Deutschland - Entwicklung, Probleme und Perspektiven». In: *Politik und Zeitgeschichte* (B 25/2004). 6-17.
- KUNZMANN, Klaus (2004): «Wissensstädte – neue Aufgaben für die Stadtpolitik». In: Ulf Matthiesen (Hg.) *Stadtregion und Wissen*. Wiesbaden. 29-52.
- KRÜCKEN, Georg (2002) «Hinab in den Maelström – Drei Szenarien der Hochschulentwicklung». In: *Die Hochschule* 1/2002. 16-28.
- KRÜCKEN, Georg; MEIER, Frank (2005): «Der gesellschaftliche Innovationskurs und die Rolle von Universitäten – Eine Analyse gegenwärtiger Mythen». *Die Hochschule*: 1/2005. 157-170.
- MITTELSTRAß, Jürgen (1987): «Die Stunde der Interdisziplinarität?» In: Kocka, Jürgen (Hrg.): *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 152-158.
- MITTELSTRAß, Jürgen (2003): *Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit*. Konstanz: UVK Verlag.
- MÜCKENBERGER, Ulrich (2007): *Metrónomo de la vida cotidiana. Prácticas del tiempo de la ciudad en Europa*, Gijón: ediciones TRFA S. I.; German version: Metronome des Alltags, Berlin. Sigma 2004.
- MÜCKENBERGER, Ulrich/Menzl, Marcus (2002): *Der Global Player und das Territorium*, Opladen.
- MÜCKENBERGER, Ulrich/Timpf, Siegfried (2006): «Transdisziplinarität als doppelte Grenzüberschreitung. Realexperimentelle Raum-Gestaltung in urbanen Quartieren». In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, Heft 2, Hamburg, S. 225–248.
- NOWOTNY, Helga; SCOTT, Peter; GIBBONS, Michael (2003): Mode 2 Revisited: «The new Production of Knowledge». In: *Special Issue Minerva*, R. McLeod (ed.), Nr. 41, pp. 179-194.
- NOWOTNY, Helga; SCOTT, Peter; GIBBONS, Michael (2004): *Wissenschaft neu denken – Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit*, Weilerswist.
- PERRY, David; WIEWEL, Wim (ed.) (2005): *The University as Urban Developer*, New York.
- PERRY, David; WIEWEL, Wim (ed.) (2008): *Global Universities and Urban Development*, New York. M. E. Sharpe.
- POHL, Christian; HIRSCH HADORN, Gertrude (2006): *Gestaltungsprinzipien für die transdisziplinäre Forschung*. München: Oekom Verlag.
- TEICHLER, Ulrich (2002): «Die Zukunft der Hochschulen in Deutschland Was sich aus der Perspektive der Hochschulforschung dazu sagen lässt». In: *Die Hochschule* 1/2002. 29-45.
- Union der deutschen Akademien der Wissenschaften: Kleine Akademiegeschichte <http://www.akademienunion.de/akademiegeschichte/>
- WEINGART, Peter (2005): *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft*. Weilerswist.
- YANKELOVICH, Daniel (1999): *The Magic of Dialogue. Transforming Conflict into Cooperation*, New York.
- WEINREICH, Inka (2005): *Lassen sich durch zeitpolitische Maßnahmen die Studienbedingungen an deutschen Hochschulen verbessern? Potentiale einer Zeitpolitik am Beispiel der Universität Trier, Trier*.
- WIEWEL, Wim; KNAAP Jan-Gerrit (Hrsg.) (2005): *Partnerships for Smart Growth*, New York.



L'université française sur la voie de la gouvernance territoriale

Christine Delfour
Pierre Dommergues

RESUMEN

El mundo atraviesa actualmente un acelerado proceso de cambios: económicos, tecnológicos, sociales, políticos, ideológicos, culturales, de dirección, financieros... Frente a los desafíos de este complejo dinámico de transformaciones, cuantitativas y cualitativas, a menudo contradictorias, captar la complejidad, producir a partir del conocimiento y transmitirlo constituyen un primer reto para las universidades. Un segundo reto es disponer de la capacidad para movilizar y cambiar el conjunto de los recursos académicos, agrupándolos en torno a proyectos conjuntos. Un tercer reto es la habilidad para desarrollar una investigación de alto nivel y estimular la innovación. Otro reto es la capacidad de funcionar simultáneamente en varias escalas territoriales (la local, la regional, la nacional y la mundial) para inscribirse en la competitividad mundial.

¿Cómo contribuye la universidad francesa a responder a estos retos? ¿Cómo fertiliza el tejido económico y social? ¿Cómo irradia hacia los territorios? ¿Cómo responde a las exigencias de la sociedad del conocimiento? Si hubiera que resumir en una fórmula la especificidad de la Universidad francesa podría decirse que está comprometida mediante la vía de la gobernanza territorial.

ABSTRACT

The world is undergoing hasty changes: economic, technological, societal, political, ideological, cultural, managing, financing,... Facing the challenges of this dynamism, both quantitative and qualitative, which are often also contradictory ones, to grasp the complexity, to produce from knowledge, to transmit it, is the first challenge of the universities. The second one is the capacity of mobilizing and changing all the academic resources around shared projects. The third challenge is the ability to develop a high level research and stimulate innovation. Another challenge is the capacity of operating simultaneously in different territorial scales (local, regional, national, world) and also to be included into the world wide competitiveness.

How does the French University contribute to answer to these challenges? How does it feed the societal and economic network? How does it water it? How does it answer to the demands of the society of knowledge? If we had to summarize in one formula the specificity of the French University we could say that it is engaged through the territorial governance.

RESUMÉ

Le monde est aujourd'hui en perpétuelles mutations : mutations économiques, technologiques, sociales, sociétales, politiques, idéologiques, culturelles, managériales, financières, etc. Face à des défis à la fois quantitatifs et qualitatifs, souvent contradictoires, appréhender la complexité, produire de la connaissance, transmettre cette connaissance est un premier enjeu. Un second enjeu est la capacité à mobiliser et à mutualiser l'ensemble des ressources – humaines, logistiques, financières, etc. – autour de projets partagés. Un troisième enjeu est l'habilité à développer une recherche de haut niveau et à stimuler l'innovation. Un autre enjeu est la capacité à fonctionner simultanément à plusieurs échelles territoriales (le local, le régional, le national et le mondial) et à s'inscrire dans la compétitivité mondiale. Comment l'université française contribue-t-elle à répondre à ces défis? Comment fertilise-t-elle le tissu économique et sociétal? Comment irrigue-t-elle les territoires? Comment répond-elle aux exigences de la société de la connaissance? Si'il fallait résumer en une formule la spécificité de l'université française, on pourrait dire qu'elle s'est engagée sur la voie de la gouvernance territoriale.

L'EXCEPTION FRANÇAISE : UN SYSTÈME UNIVERSITAIRE DUAL

Les caractéristiques du système d'enseignement supérieur et de recherche français sont à ce point spécifiques qu'elles participent à ce que l'on nomme « l'exception française ». A l'opposé de la situation rencontrée dans la plupart des pays développés, les universités, en France, ne sont l'élément exclusif ni de la formation des élites, ni de la production des connaissances scientifiques au plus haut niveau. Elles sont fortement concurrencées par les Grandes Ecoles pour la formation des élites et par les organismes de recherche dans le développement de la recherche publique. On retrouve ce caractère « doublement dual » du système français avec la double opposition université/grandes écoles et universités/organismes de recherche.

Jacques Attali propose une explication de ce dualisme :

« En France », précise-t-il, « depuis dix siècles, le pouvoir politique s'est mêlé si continuellement des universités qu'il a toujours eu à cœur d'inventer des systèmes parallèles pour recruter les grands commis de l'Etat (...) C'est, par exemple, pour faire pièce à l'université inféodée à l'Eglise, engourdie dans la scholastique et assoupie sur ses privilèges, que la monarchie inventa en 1530 le Collège de France et introduisit l'esprit de la Renaissance. C'est encore par méfiance à l'égard de l'obscurantisme universitaire que l'Ancien Régime puis la Révolution inventèrent les « Ecoles spéciales », devenues par la suite « Grandes Ecoles » afin d'y recruter les principaux cadres militaires et techniques de l'Etat : l'Ecole des ponts en 1747, l'Ecole des mines en 1783, l'Ecole polytechnique et l'Ecole normale supérieure en 1794».¹

En Francia las universidades no son un elemento exclusivo ni en la formación de élites, ni en la producción de conocimiento científico de alto nivel

Où en est-on aujourd'hui ? Les Grandes Ecoles accueillent environ 120.000 élèves, soit moins de 6 % de la population étudiante (2.267.000 en 2005). Elles forment l'élite industrielle et technologique de la nation (Polytechnique, Ponts, Mines, etc.), l'élite politique et administrative (Institut d'études politiques CIEP, Ecole nationale d'administration -ENA, etc.), l'élite commerciale et financière (Hautes études commerciales - HEC, Ecole Supérieure de Sciences Economiques et Commerciales - ESSEC, Ecole supérieure de commerce de Paris, etc.). Ces écoles partagent les caractéristiques suivantes : accès sur concours hautement sélectifs généralement après une

formation de deux à trois ans dans les classes post baccalauréat des meilleurs établissements d'enseignement secondaire (« Classes préparatoires aux Grandes Ecoles » - CPGE) ; pédagogie fondée sur un travail en petits groupes, alternance formation/stage, développement des capacités intellectuelles et personnelles. Ce système, très sélectif, très inégalitaire et reproducteur des hiérarchies sociales et sociologiques (62% des admis sont des enfants de cadres supérieurs) est encore très peu féminisé (une femme pour six hommes toutes spécialités confondues).

Les universités n'en ont pas moins un rôle et un poids fondamental dans la société. Leur mission est double : offrir des formations fondées sur le savoir, la réflexion, le savoir faire et le savoir être à une population étudiante dont le nombre s'est multiplié par 30 en un siècle et organiser une recherche de haut niveau. En ce qui concerne la recherche, même si elles sont concurrencées par les grands organismes de recherche indépendants, financés par l'Etat, tels que le Centre de Recherche Scientifique - CNRS, l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale - INSERM, l'Institut National de la Recherche Agronomique - INRA, les universités exercent un monopole dans la formation des docteurs et dans la délivrance des doctorats. Cette primauté est renforcée par le fait que les Grandes Ecoles - à de rares exceptions près - se limitent à la formation et ont de plus en plus tendance à développer, pour la recherche, des coopérations avec les universités.

La professionnalisation des universités

En ce qui concerne la formation, on peut distinguer trois orientations : une formation professionnelle de haut niveau et très haut niveau à Bac +5 et 8 (droit, économie, médecine, pharmacie, etc.) ; une formation professionnalisante courte à Bac +2 assurée soit dans les Sections de techniciens supérieurs des lycées (STS), soit dans les universités (Instituts universitaires technologiques - IUT) - et toute une gamme de formations professionnalisantes créées ou développées depuis les années 60/70. Ces formations qui connaissent un succès croissant côté employeur et côté étudiant concernent des filières nouvelles de type tertiaire (Filière administrative,

¹ Attali, Jacques, (Dir.) « Pour un modèle européen d'enseignement supérieur », rapport au ministre d'Education Nationale de la Recherche et de la Technologie, Ministère de l'Education Nationale, Paris, 1998

économique et sociale -AES, Langues étrangères appliquées -LEA, etc.) donnent accès à la licence (Bac+3) et au Master (Bac+5). Le dualisme historique entre Grande Ecole et Université est en train de s'estomper sous l'effet de trois tendances : le développement de la professionnalisation, la rationalisation de la recherche et le processus de la territorialisation des enseignements et de la recherche.

L'IRRÉVERSIBLE PROCESSUS DE TERRITORIALISATION

Malgré les lois de décentralisation de 1982 qui amorcent une véritable révolution dans l'organisation administrative et politique du territoire français, les processus de déconcentration des pouvoirs de l'État en région et les processus de décentralisation au profit des collectivités territoriales ne concernent pas directement l'enseignement supérieur ni la recherche. Les processus de décentralisation créent néanmoins dans les années 80 un contexte favorable à la territorialisation de l'enseignement et de la recherche qui sont initiés par les collectivités territoriales, inégalement encouragés par les gouvernements selon leur couleur politique et lentement acceptés par les universités.

L'histoire de la territorialisation de l'enseignement supérieur en France est celle d'une tension mal maîtrisée entre plusieurs partenaires : l'État qui a du mal à renoncer à ses prérogatives régaliennes mais qui transfère la responsabilité d'une fraction de plus en plus importante du financement aux collectivités territoriales (aujourd'hui près de la moitié des coûts) ; les collectivités qui attendent un retour économique et social sur leur investissement ; la société civile qui déplore la panne d'un ascenseur social de plus en plus bloqué ; l'entreprise qui apparaît, aujourd'hui encore, aux yeux d'un grand nombre d'enseignants, comme l'intrusion du « privé » dans un système de formation « public ». Dans ce malstrom, l'université cherche à construire son autonomie dans un environnement où elle se sent menacée tour à tour, et parfois simultanément, par des forces qu'elle ne contrôle pas.

La territorialisation de l'enseignement s'est faite en plusieurs étapes: création massive d'« antennes universitaires » sous la pression des villes, des départements, des régions ; multiplication des villes sièges de formations universitaires (moins de 40 villes en 1960, plus de 100 en 1990) ; mise en place d'un vaste plan gouvernemental « Université 2000 » (U 2000) qui vise à

rattraper le retard en matière d'équipements, à redéfinir une carte cohérente des implantations universitaires en suscitant une vaste concertation régionale et nationale visant à élaborer un schéma de développement de l'enseignement supérieur et à clarifier dans une logique de partenariat le rôle de chacun des acteurs concernés. Ce vaste projet qui valide la création d'universités nouvelles en Ile de France (4), dans le Nord (Artois et Littoral), dans l'Ouest (La Rochelle et Lorient-Vannes) peut être considéré comme l'amorce d'une politique nouvelle qui unit enseignement supérieur et aménagement du territoire mais aussi qui signe l'engagement officiel des collectivités territoriales pour le développement universitaire. L'évolution sémantique est significative : on ne parle plus d'« antenne » ou de « délocalisation universitaire » mais de « développement universitaire territorialisé ».

L'impact sur la requalification urbaine, la démocratisation et la recherche

Quels sont les impacts de cette territorialisation ? On peut en identifier trois : le premier concerne l'aménagement du territoire. La création de nouvelles unités d'enseignement supérieur et/ou de recherche renforce l'intégration des villes dans la structure régionale, conforte le positionnement des villes moyennes et contribue à redéfinir les hiérarchies urbaines. Albi dans la région Midi Pyrénées est un bon exemple: en installant la première antenne dans une académie très centralisée, en étendant progressivement le centre universitaire à d'autres formations, en obtenant l'implantation de l'École des mines, les élus locaux confirment leur ville au rang de seconde ville universitaire régionale (la première est Toulouse) et rivalisent ainsi avec Tarbes ou Rodez. Dans certaines régions, on assiste à l'instauration d'une université reposant sur un réseau de villes : c'est le cas dans le Nord ou l'Ouest de la France et, tout particulièrement, en Poitou-Charentes où les universités de quatre villes concurrentes (Poitiers, Angoulême, Niort et La Rochelle) réussissent à construire un réseau de complémentarité.

Le second impact des politiques de territorialisation concerne les processus de démocratisation. La multiplication des unités de formation hors des grandes villes ouvre l'accès de l'enseignement supérieur à des populations locales qui en étaient jusqu'alors exclues. L'analyse des « nouveaux

La evolución semántica es significativa: no se habla ya de «antena» o de «deslocalización universitaria» sino de «desarrollo universitario territorializado»

*Ordenación
del territorio,
democratización
y desarrollo de
la economía y de
la investigación
local*



étudiants » montre qu'ils appartiennent à des milieux sociaux et culturels beaucoup plus modestes que celui de leurs camarades des grandes universités urbaines. Ils sont également plus nombreux à bénéficier de bourses. Les résultats les plus positifs sont observés dans les filières courtes (Bac+2) et hautement professionnalisées (IUT) et les moins probants dans les formations dites « qualifiantes » (niveau L2). Même si certains considèrent ces universités comme de « seconde classe », elles ont permis non seulement de faire progresser la démocratisation mais aussi de faire émerger des services publics de proximité qui renforcent le recrutement local et proposent une offre locale de services.

Le troisième effet des politiques de territorialisation concerne le développement de l'économie et de la recherche locales. Les très nombreuses formations spécialisées créées dans les années 80 et 90 renforcent les secteurs touristiques, industriels, commerciaux ou tertiaires. Un effet inattendu de cette territorialisation est la production d'articles scientifiques et de connaissances qui s'est faite au bénéfice de la province « couverte » de labos et d'équipes jusque dans les plus petites antennes². On essaie de coupler la production scientifique avec des spécificités économiques et culturelles locales : la mer, la culture bretonne, l'agro-alimentaire, la montagne. Dans la plupart des cas, la production de connaissance, comme le souligne, François Dubet³, est une activité conjointe entre les universitaires, les grands organismes, les Centres hospitaliers universitaires (CHU), les régions, l'Europe. Sous l'influence plus ou moins coordonnée de l'Etat et des régions, le paysage s'est couvert d'instituts divers, de Maisons des sciences de l'homme (MSH), de réseaux, etc. Cette recherche se fait de plus en plus en liaison avec le secteur privé et le secteur public – ce qui remet en question la prétendue résistance de la recherche pure et fondamentale aux exigences pressantes du marché. Plusieurs études montrent que ce sont les enseignants chercheurs qui construisent la demande des entreprises, des administrations et des ministères eux-mêmes. « On a affaire », précise François Dubet, « à un système bouclé dans lequel les chercheurs créent et stimulent la demande économique, politique et sociale à laquelle ils s'efforcent de répondre en développant les centres de recherche ⁴ ».

TROIS PISTES DE PROGRÈS

Malgré le poids de l'histoire, malgré la tradition étatique, malgré les corporatismes universitaires de toute nature, l'enseignement supérieur français s'est assez bien adapté à la nouvelle donne : émergence d'une société de la connaissance, exigence d'adaptabilité et de flexibilité, mondialisation des échanges de biens, de personnes et de connaissances. Des avancées sont en cours pour réduire les inégalités entre individus et entre territoires : les Grandes Ecoles commencent à ouvrir leurs portes à des populations défavorisées. Ainsi l'Institut d'études politiques (IEP) de Paris qui recrute depuis 2001 des élèves (toujours hautement sélectionnés) issus de quartiers défavorisés. Les formations professionnalisantes attirent un nombre toujours plus important d'étudiants aussi bien dans les formations courtes (Bac+2) que dans les formations de Master professionnel. La formation continue, renouvelée par l'objectif de formation tout au long de la vie, cherche à développer une employabilité fondée sur les capacités individuelles, les savoir faire collectifs et les besoins des entreprises.

Enfin et surtout, on assiste à un début de transformation radicale qui affecte les connaissances et les apprentissages, les relations entre la multiplicité d'acteurs impliqués dans la formation ou la recherche et les façons d'articuler les différentes échelles territoriales. L'objectif est toujours de lutter contre les inégalités culturelles, sociales et sociologiques, c'est toujours de renforcer les budgets d'enseignement supérieur qui sont en France nettement au-dessous de la moyenne européenne mais les innovations à venir sont ailleurs et relèvent, à nos yeux, d'un véritable changement de paradigme. Trois évolutions majeures se dessinent qui sont autant de pistes de progrès pour les années à venir. Piste 1 : substituer à des modes de penser univoques, rationnels et cloisonnés des modalités qui mobilisent, articulent et relient toutes nos connaissances. Piste 2 : développer des organisations systémiques qui intègrent, sur une base territoriale, formation, recherche, emploi et développement économique. Piste 3 : inventer de nouvelles modalités de gouvernance à partir de partenariats « gagnant-gagnant »

² Grossetti, Michel, « Les relations entre les universités et les industries en France », in Felouzis, Georges, (dir), *Les mutations actuelles de l'université*, Presses universitaires de France, Paris, 2003.

³ Dubet, François, « Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur », in Felouzis, Georges, (dir), *Les mutations actuelles de l'université*, Presses universitaires de France, Paris, 2003.

⁴ *Ibid.*

entre des acteurs qui trop souvent oeuvrent individuellement dans le champ de leur spécialité.

Relier les connaissances

Edgar Morin rappelle sans relâche que les deux défis de la compréhension et de l'action dans un environnement complexe sont :

« le défi de la globalité, c'est-à-dire l'inadéquation de plus en plus ample, profonde et grave entre, d'une part, un savoir fragmenté en éléments disjoints et compartimentés dans les disciplines, d'autre part, des réalités multidimensionnelles, globales, transnationales, planétaires et des problèmes de plus en plus transversaux, polydisciplinaires, voire transdisciplinaires ». Le second défi est « la non pertinence donc de notre mode de connaissance et d'enseignement qui nous apprend à séparer (les objets de leur environnement, les disciplines les unes des autres) et non à relier ce qui est pourtant 'tisser ensemble'. L'intelligence qui ne sait que séparer brise le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes. Du coup, plus les problèmes deviennent multidimensionnels, plus il y a incapacité à penser leur multidimensionnalité ; plus les problèmes deviennent planétaires, plus ils deviennent impensés. Incapable de penser le contexte et le complexe planétaire, l'intelligence devient aveugle »⁵.

Seules la multiplicité, la diversité, la non homogénéisation de l'enseignement permettent de répondre à ces défis. Les formations professionnalisées courtes ont autant de valeur dans la société de la connaissance que les formations professionnalisées longues. L'important est d'articuler les « capacités » de chaque apprenant (ses désirs les plus profonds, ses capacités de création, etc.) ; les capacités « instrumentales » et « systémiques »⁶ (telles que : capacité d'analyse et de synthèse, capacité d'organisation et de planification, conception et gestion de projet ; capacité à apprendre à résoudre des problèmes, à poser des problèmes ; capacité d'adaptation ; aptitude à gérer de l'information, etc.) ; les capacités « relationnelles » (travail en équipe et interdisciplinaire, capacité de leadership, aptitude à travailler

dans un contexte international, engagement éthique, langues, communication, rédaction) ; enfin, les capacités « spécifiques » ou « spécialisées » - en s'appuyant sur une diversité des socles de savoirs. Il convient de ne pas renouveler l'erreur des formations spécialisées qui, hier encore, formaient à des métiers qui n'existaient déjà plus mais de se préparer à de métiers qui vont émerger dans un futur proche. Bref, il s'agit de préparer l'étudiant à affronter le monde de la complexité en l'aidant à construire son socle de capacités personnelles, en l'exposant très tôt à la recherche, en développant certaines capacités plus techniques et surtout en créant l'environnement qui permet de développer l'autonomie et l'innovation.

Une expérience originale : « L'École Française de l'Excellence Territoriale »

Animée par des enseignants/chercheurs et des consultants/enseignants, l'Association française de l'excellence territoriale (Afet) favorise le passage de la théorie à l'action grâce à une démarche d'apprentissage collectif menée avec l'ensemble des partenaires sur des projets territoriaux. Mieux comprendre pour mieux agir, mais aussi partager les perceptions sur le territoire, construire ensemble la connaissance, co-construire le projet, le piloter et l'évaluer. S'appuyer sur l'expertise extérieure, ainsi que sur celle des acteurs locaux. Mobiliser et optimiser les ressources dormantes. Inventer « chemin faisant » une véritable « ingénierie des pratiques collectives ». Telles sont les ambitions et les pratiques de l'Afet.

Cette démarche permet de mieux comprendre les mutations afin de mieux conduire le changement : mutations économiques (dans l'industrie et les services), mutations sociales (les nouvelles données et les nouvelles problématiques de la question sociale) et mutations sociétales (par exemple, les nouveaux modes de consommation, de mobilité, d'organisation du travail, d'articulation entre vie professionnelle et vie personnelle, etc.).

« L'École de l'excellence territoriale » est un des produits phares de l'Afet. Cette formation-action permet d'apprendre à piloter collectivement des projets locaux. L'École n'a pas de murs : la formation est itinérante comme l'était celle des compagnons du Tour de France. Elle s'invite dans chacun des territoires par-

... la necesidad de cambiar el modo de pensar universitario tradicional...

⁵ Morin, Edgar, *Relier les connaissances. Le défi du XXIème siècle*, Seuil, Paris, 1999.

⁶ Source : Projet Tuning www.tuning.unideusto.org

... y desarrollar sistemas universitarios que integren, sobre una base territorial, formación, investigación empleo y crecimiento económico

tenaires généralement au nombre de six par promotion. L'École est fondée sur l'appropriation collective des savoirs, savoir-faire et savoir-être, co-construits par les « formateurs » et par les « auditeurs-acteurs ». L'offre de l'École est triple : des modules où sont présentées et discutées des connaissances et des méthodologies transférables ainsi que des bonnes pratiques française et étrangères ; des ateliers simultanés qui permettent de mesurer le travail effectué par chaque territoire ; un accompagnement individuel et à la demande des acteurs locaux. Bref, l'École est le lieu où s'inventent, se partagent et se concrétisent des pratiques collectives.

Lancée en 1996 avec les partenaires sociaux dans le cadre du projet européen « Eurexcter » (« Excellence territoriale en Europe »), « l'École » a permis de former une cinquantaine d'équipes locales (acteurs économiques, territoriaux, élus, syndicats, associations), de piloter et de mener à bien un nombre comparable de projets. Le projet générique de l'École se décline sous forme d'options : « Ecole des temps » ; « Ecole des mutations » ; « Ecole des maisons de l'emploi » ; « Ecole de la démocratie participative » ; « Ecole de l'évaluation » ; « Ecole du développement durable ».

Courriel: eurexcter.afet@wanadoo.fr

A tous les niveaux de la formation et de la recherche, il importe non seulement de faciliter le passage de la théorie à l'action mais aussi de faire émerger du théorique à partir de l'expérimentation. C'est pourquoi il est nécessaire de développer à l'université des processus d'apprentissage qui ont fait leurs preuves à deux pôles extrêmes de la formation : formation des ouvriers, par exemple, du bâtiment et formation des médecins à la fois à l'université et à l'hôpital. De nombreuses expériences se développent dans les universités françaises : le Centre de formation d'apprentis (CFA) Sup 2000 de Saint Maurice (Val-de-Marne), créé en 1990, collabore avec huit universités de l'Est parisien, soit quelques 2400 apprentis. Avec 1500 apprentis, soit 14% de ses effectifs, l'université de Marne-la-Vallée, affiche un record. Les avantages sont incontestables tant pour l'apprenti que pour l'université. L'étudiant reçoit un salaire au prorata du Salaire minimum interprofessionnel de croissance (SMIC), acquiert une expérience professionnelle et est garanti d'une réussite de l'ordre de 95% de son diplôme. Quant à l'université, elle est aussi gagnante : elle reçoit des financements de la Région et des entreprises (taxe d'apprentissage) et peut définir avec les secteurs publics et privés une offre de formation au plus près des besoins.

Intégrer formation, recherche et activité sur une base territoriale

Développer des systèmes universitaires intégrant sur une base territoriale formation, recherche, emploi et développement économique devient une nécessité. L'idée n'est pas nouvelle. Sous des formes variées, on a vu se développer et on voit se renforcer de tels systèmes en Allemagne, en Espagne et aux Etats-Unis. Dans l'Espagne de l'après-franquisme, l'ensemble des formations (primaire, secondaire, supérieure, de la recherche et de l'emploi) sont organisées sur l'unique responsabilité des gouvernements régionaux. En Allemagne, l'intégration régionale est particulièrement poussée au niveau de l'apprentissage, ce qui permet de répondre efficacement aux complexités de l'employabilité durable. Mais c'est aux Etats-Unis que l'intégration formation/recherche/entreprise a « boosté » de façon spectaculaire l'innovation technologique, notamment dans la Silicon Valley. Toutefois l'intégration n'est pas très équilibrée aux Etats-Unis : elle se fait au profit des entreprises et des grandes universités mais, pas toujours, au profit des collectivités territoriales souvent ignorées, ni des enseignements primaires et secondaires rarement inclus dans le système, ni des salariés qui doivent construire leur parcours professionnel en dehors de ces partenariats d'affaires.

En France, des systèmes locaux d'enseignement secondaire et supérieur se multiplient, dans le cadre de la décentralisation, sous la pression des élus régionaux et locaux. Cette tendance à l'intégration est renforcée sous l'effet de la concurrence mondiale dans les domaines de la formation et de la recherche. Les étudiants formés en France sont souvent très recherchés à l'étranger et les chercheurs de haut niveau sont largement reconnus par l'attribution des grands prix internationaux. Néanmoins, l'enseignement supérieur français est mal positionné selon les classements internationaux - notamment celui de Shanghai où aucune université française ne figure parmi les cinquante premières mondiales. Cette faiblesse s'explique par l'éclatement des formations trop nombreuses et trop petites (les Grandes Ecoles d'ingénieurs ne forment que quelques centaines de diplômés par an) et par la dispersion des centres de recherche qui n'atteignent pas des tailles critiques. C'est pour accroître la lisibilité des formations et l'efficacité de la recherche que se développent en France des regroupements régionaux de formation et de recherche.

Los problemas de gobernanza se sitúan en Francia a tres niveles: el institucional (la universidad francesa mantiene la autonomía que caracteriza a la mayor parte de las universidades extranjeras), a nivel individual de los profesores e investigadores (encerrados en su parcela particular) a nivel de agentes (colectividades, empresa, sociedad civil), sin responsabilidad en el sistema formación/investigación/empleabilidad

La loi Goulard (2006) a déjà conduit à la création de treize « Pôles de recherche et d'enseignement supérieur » (PRES)⁷. L'objectif est de bâtir sur un site de véritables universités multidisciplinaires qui adoptent une structure fédérative non pas par établissement mais par grandes missions. Les formations au niveau Bac+1 et 2, des licences généralistes, les cycles supérieurs (Masters) et les Ecoles d'ingénieurs (si possible regroupées dans un grand institut polytechnique) et les Grandes Ecoles de commerce. Sur le plan de la recherche, il s'agit de développer des « universités intensives en recherche » de niveau international capables de figurer dans les classements internationaux. Les Ecoles doctorales existantes pourraient ainsi être fédérées sous la forme de « Graduate Schools ».

Inventer de nouvelles modalités de gouvernance

Les évolutions en cours en ce qui concerne la production et la diffusion de connaissance comme celles qui impliquent la réorganisation territoriale des systèmes universitaires, reposent sur une conception nouvelle de l'organisation des pouvoirs et du rôle respectif des acteurs toujours plus nombreux à être impliqués dans des situations toujours plus complexes. Le changement de paradigme, évoqué précédemment, pose deux questions : comment appréhender des problématiques dont les causes sont multiples et souvent contradictoires ? Comment organiser un jeu d'acteurs dont les intérêts sont souvent opposés et qui tous, à leur manière, contribuent à apporter des solutions aux problèmes ?

Les problèmes de gouvernance se situent, en France, à trois niveaux. Le niveau institutionnel interne où l'université française n'a pas encore acquis l'autonomie qui caractérise la plupart des universités étrangères : l'équilibre des pouvoirs est loin d'être réalisé entre un président qui n'a pas toujours acquis les compétences managériales, un conseil d'administration trop dispersé, un corps enseignant trop enclin à l'autoreproduction aussi bien en ce qui concerne la modernisation des cursus que le recrutement des enseignants. Le niveau individuel des enseignants où, longtemps enfermés dans un parcours individuel,

les enseignants doivent désormais s'impliquer de plus en plus et à des degrés différents dans des tâches d'enseignement, de recherche, de conception de diplômes, d'identification de partenaires industriels en France et à l'étranger et d'administration et coopérer de plus en plus étroitement avec les différents acteurs : formateurs, équipes de recherche, administration, étudiants et employeurs.

Le troisième niveau de gouvernance concerne les coopérations qu'il est urgent de multiplier avec des partenaires qui se considèrent soit comme des concurrents soit, au contraire, comme des acteurs sans responsabilités dans un système/formation/recherche/employabilité. Ces nouvelles formes de coopération sont plus difficiles à établir dans un pays comme la France caractérisé jusqu'à une époque récente, par un cloisonnement entre des partenaires qui se veulent tous hégémoniques (l'Etat, les collectivités, les entreprises, la société civile et les universités) et par des divergences supposées ou réelles d'intérêt notamment entre la sphère publique et la sphère privée. Il n'en reste pas moins que, dans la mise en place des politiques publiques, dans la plupart des pays développés, se posent les questions de gouvernance liées à la multiplicité des intervenants, à la flexibilité des contextes, à la mise en place de nouveaux mécanismes d'échanges (concertation, négociation, partenariat, contractualisation, etc.). Conduits à travailler ensemble, les acteurs publics et privés doivent intégrer de nouvelles relations et co-construire des projets partagés. Chacun reconnaît aujourd'hui que la question de l'emploi et de la création d'activités, par exemple, ne relève pas d'un protagoniste unique mais d'une multiplicité d'acteurs qui doivent mettre en commun, au-delà de leurs intérêts particuliers – toutes leurs forces dans un cadre territorial défini, le « bassin d'emploi ». L'enjeu désormais est de développer des « partenariats concurrentiels » entre l'Etat, les collectivités territoriales, les établissements de formation et de recherche, les entreprises, les syndicats et les différentes forces vives de la société civile.

Quel message final ? Malgré ses rigidités, l'université française a évolué et continue d'évoluer. Comme souvent ces évolutions ne se font pas en fonction d'un projet idéologique abstrait mais elles s'appuient sur un certain nombre de

⁷ Voir à titre d'exemple le pôle scientifique de l'Est parisien www.polytechnique.org

tendances émergentes qui ont déjà fait leurs preuves et qu'il convient d'encourager. Quelles sont ces tendances émergentes ? La territorialisation des formations et de la recherche. Le renforcement d'une pédagogie de l'apprentissage qui articule savoirs théoriques et expérimentations. L'accessibilité de l'excellence – à quelques niveaux que ce soit - à des populations plus variées. L'intériorisation du réflexe de coopération « ga-

gnant/gagnant » à tous les niveaux et avec tous les acteurs. Mais, dans un monde globalisé, ces évolutions doivent, pour réussir, s'inscrire dans un système où sont prises en compte les diverses échelles territoriales, locale, régionale, nationale, mondiale. La mise en place – sur le plan européen – du système unique Licence, Master, Doctorat (LMD) est un premier signe encourageant.

BIBLIOGRAPHIE

- ATTALI, Jacques, (Dir.): « Pour un modèle européen d'enseignement supérieur », rapport au ministre d'Education Nationale de la Recherche et de la Technologie, Ministère de l'Education Nationale, Paris, 1998.
- DUBET, François: « Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur », in Felouzis, Georges, (dir), *Les mutations actuelles de l'université*, Presses universitaires de France, Paris, 2003.
- GROSSI, Michel: « Les relations entre les universités et les industries en France », in Felouzis, Georges, (dir), *Les mutations actuelles de l'université*, Presses universitaires de France, Paris, 2003.
- MORTN, Edgar: *Relier les connaissances. Le défi du XXI^{ème} siècle*, Seuil, Paris, 1999.
- Projet Tuning: www.tuning.nideusto.org
www.polytechnicume.org

A Universidade melhor do que o país? (O que está feito e o que falta fazer no ensino superior em Portugal)¹

Luís Miguel Duarte

RESUMEN

La Universidad más antigua de Portugal fue fundada en 1290 en Lisboa. Actualmente la enseñanza superior en Portugal cuenta con más de 400.000 estudiantes distribuidos en la enseñanza pública y en instituciones privadas.

Primera idea: La red de enseñanza pública superior tiene una distribución territorial muy satisfactoria. Las quince universidades públicas cubren bien el litoral del país, donde se concentra mayoritariamente la población, mientras que en el interior existen tres universidades, además de en Algarve, Azores y Madeira. Se puede decir que no hay nadie en Portugal que no disponga de oferta universitaria a menos de 100 km. de su domicilio.

Segunda idea, mucho menos positiva: La cifra de ciento cincuenta instituciones de enseñanza superior es desproporcionada. Hay un exceso de oferta, en fase de corrección, lo que genera problemas de duplicidad de oferta (visible, por ejemplo, en las innumerables licenciaturas en Derecho), nivel insuficiente y escasamente cualificado de mucha de esa oferta, pocos beneficios de progresión y deficiente concentración de recursos y de masa crítica. Debe decirse que la idea de la Universidad como motor de desarrollo fue ampliamente asinnida, si bien hoy se hace un balance más contenido de las virtudes de este proceso.

ABSTRACT

The oldest University of Portugal was founded in 1290 in Lisbon. Nowadays the high education in Portugal has more than 400,000 students, both in public education and private institutions.

First idea: The public high education net has an acceptable territorial distribution. In the coast, where most of the population lives there are fifteen public universities, in the inner part of the country there are another three, as well as in Algarbe, Azores and Madeira. We may say that nobody in Portugal lives more than 100 km from a university.

Second idea, less positive: It is clearly an exaggeration to have almost one hundred and fifty university institutions. There is an excessive offer, though it is being corrected, which originates problems of offer duplicity (as in the several Law degrees), inadequate level and low qualification of most of this offer, low advance and low concentration of resources and of critical mass. The idea of the University as the engine of development was widely admitted, but today the virtues of this process are considered less positive.

RESUMO

A mais antiga universidade em Portugal foi fundada em 1290, em Lisboa. Actualmente, em Portugal o ensino superior é frequentado por mais de 400.000 estudantes, que se distribuem por um sistema binário: há ensino público, largamente maioritário, e instituições privadas.

Primeira idéia: a rede de ensino superior público conhece uma distribuição territorial muito satisfatória. As quinze universidades públicas cobrem bem o litoral do país, onde a população portuguesa se tem concentrado a um ritmo impressionante; o interior é animado por três universidades; o Algarve, os Açores e a Madeira têm, cada um, a sua universidade. Podemos afirmar que não há nenhuma pessoa em Portugal que não disponha de oferta universitária a menos de 100 km de sua casa.

Segunda ideia, bem menos positiva: a cerca de centena e meia de instituições de ensino superior é claramente um exagero. Há um nítido excesso de oferta, já em fase de correcção, com os problemas inerentes: duplicação de oferta (visível, por exemplo, nas inúmeras licenciaturas em Direito), nível insuficiente e escassamente qualificado de muita dessa oferta, poucos ganhos de escala e deficiente concentração de recursos e de massa crítica. Deve ser dito que a ideia da importância da rede do ensino superior público para o desenvolvimento local foi abertamente assumida, mas hoje fazemos um balanço mais contido das virtualidades deste processo.

¹ Agradeço as informações e as ideias de Santos Silva, Augusto, (Faculdade de Economia do Porto; ministro dos Assuntos parlamentares de Portugal), Nuno Teixeira, Pedro, (Faculdade de Economia do Porto; Centro de Investigação das Políticas para o Ensino Superior) e Pimenta Alves, Artur, (Faculdade de Engenharia do Porto; Instituto de Engenharia e Sistemas de Computadores).

Una distribución territorial satisfactoria, un número de instituciones de enseñanza superior desproporcionado y desequilibrado en su oferta...



1. INTRODUÇÃO: TEMPO, ESPAÇO E ESCALA

A mais antiga universidade em Portugal foi fundada em 1290, em Lisboa, pela bula «De statu regni Portugaliae» do papa Nicolau IV, datada de 9 de Agosto de 1290, que reconheceu o «Estudo Geral», com as faculdades de Artes, Direito Canónico, Direito Civil e Medicina; nas décadas seguintes a sua sede alternaria entre esta cidade e Coimbra. Era uma universidade periférica, pequena e claramente vocacionada para o serviço do príncipe e a formação de quadros minimamente qualificados. Os estudantes portugueses com mais recursos e mais ambições iam para Salamanca, Bolonha, Oxford. A universidade portuguesa foi vegetando durante todo o Antigo Regime, para começar a despertar da sua letargia apenas a partir da instauração da República e do conjunto de Reformas que ela fomentou.²

Actualmente, em Portugal o ensino superior é frequentado por mais de 400.000 estudantes, que se distribuem por um sistema binário: há ensino público, largamente maioritário, e instituições privadas; cada um deles inclui por sua vez universidades e institutos politécnicos.

Primeira ideia: a rede de ensino superior público conhece uma distribuição territorial muito satisfatória. As quinze universidades públicas cobrem bem o litoral do país, onde a população portuguesa se tem concentrado a um ritmo impressionante (Braga, Porto, Aveiro, Coimbra, Lisboa); o interior é animado por três universidades (Trás-os-Montes e Alto Douro, em Vila Real; Beira Interior, na Covilhã; e Évora); o Algarve, os Açores e a Madeira têm, cada um, a sua universidade. Podemos afirmar que não há nenhuma pessoa em Portugal que não disponha de oferta universitária a menos de 100 km de sua casa, o que é um dado muito positivo, mesmo tratando-se de um país pequeno. Daqui decorre também, em regra, uma procura regionalizada, com tudo o que isso implica: o estreitamento da base demográfica e do tecido económico que sustentavam universidades

sólidas como Coimbra constitui um problema sério, já que esta instituição, com tradições sólidas e um corpo docente muito qualificado, viu baixar acentuadamente os números totais e o nível médio da procura; inversamente, instituições jovens, como Braga e Aveiro, têm recolhido benefícios do dinamismo demográfico e económico das regiões em que se inserem.

Segunda ideia, bem menos positiva: a cerca de centena e meia de instituições de ensino superior³ é claramente um exagero. Há um nítido excesso de oferta, já em fase de correcção⁴, com os problemas inerentes: duplicação de oferta (visível, por exemplo, nas inúmeras licenciaturas em Direito facultadas por todas as universidades públicas e privadas, que lançam num mercado já mais do que congestionado milhares de licenciados; todas as instituições querem oferecer todas as formações, todas as áreas e todos os graus), nível insuficiente e escassamente qualificado de muita dessa oferta, poucos ganhos de escala e deficiente concentração de recursos e de massa crítica. Há, claramente, universidades e politécnicos públicos em excesso e demasiado disseminados. Já as sete universidades privadas se concentram quase na sua totalidade em Lisboa e no Porto⁵. Esta foi uma das debilidades apontada numa recente avaliação feita pela OCDE. Deve ser dito que a ideia da importância da rede do ensino superior público para o desenvolvimento local foi abertamente assumida, como *missão*, essencialmente para os institutos politécnicos; mas cidades como Braga, Vila Real, Aveiro, Covilhã, Évora e Faro deveriam muito às suas universidades. Hoje fazemos um balanço mais contido das virtualidades deste processo para reanimar cidades e regiões: acreditamos que podem ter um papel interessante para evitar a quebra populacional do interior, mas pouco mais (isto é, que raramente estas universidades atraem contingentes significativos de estudantes e de professores muito qualificados de fora; quando muito, evitam que uma parte dos jovens da região se vá embora).

² A Universidade do Porto é criada precisamente no ano de 1911.

³ Incluindo universidades e institutos politécnicos, públicos e privados.

⁴ Com extinções, fusões e reordenamentos.

⁵ Mas depois assiste-se à multiplicação dos pólos de universidades privadas e de institutos politécnicos públicos ou privados, para responder positivamente às solicitações e à oferta de instalações das terras médias e pequenas, criando-se instituições inviáveis sob todos os pontos de vista.

2. UMA MASSIFICAÇÃO IMPRESSIONANTE

Não poderemos compreender a universidade portuguesa do presente sem termos consciência deste factor: nos últimos trinta anos⁶, o número de alunos no ensino português multiplicou exponencialmente. Numa década específica (entre 1986 e 1996) esse número mais do que triplicou. O processo iniciou-se nos anos 60, com uma entrada mais significativa de mulheres na Universidade⁷; nos anos 70, uma reforma do ensino secundário e básico lançou as bases para essa massificação entre os mais jovens; após a Revolução de 1974, convergiram para a universidade os estudantes formados em número muito mais elevado nos liceus, em resultado daquela reforma, e os milhares de adultos, em geral já exercendo uma profissão, a quem era facilitado o acesso ao ensino superior. Para se ter uma ideia, em 1973, ingressaram no 1.º ano de História, na Faculdade de Letras do Porto, poucas dezenas de alunos. Em 1975, entraram 600; e no ano seguinte outros tantos⁸. Um outro número para reforçar esta ideia: em 1984-1985, a taxa de cobertura do ensino superior no respectivo grupo etário (18-24 anos) era de 11%, para no pico de 1996 atingir os 43% (hoje ronda os 50%; estamos nos valores médios da OCDE). No total, o relatório da OCDE constata a passagem de 30.000 estudantes inscritos no ensino superior em Portugal em 1960 para 400.000 em 2000. Treze vezes mais.

Esta inassificação muito tardia e, sobretudo, excepcionalmente rápida, explica algumas das boas aquisições mas, sobretudo, muitos dos problemas da universidade portuguesa nos últimos anos e no presente: tivemos que fazer, e continuamos a fazer, inúmeros ajustamentos que outros países europeus fizeram há muito e com tempo e tranquilidade. As gerações de professores mais velhos assistiram à transição meteórica de uma universidade pequena, fechada e provinciana para a explosão de alunos, de docentes, de cursos, de solicitações, bem como para a internacionaliza-

ção acelerada; os custos humanos e a perplexidade e cansaço de muitos deles são a factura evidente e inevitável. E há, naturalmente, outros custos em perdas de eficiência, em debilidades organizativas, na qualidade do ensino, da investigação e da ligação ao meio; muitas das transformações que a universidade portuguesa sofreu foram demasiado apressadas e pouco consolidadas, sem os necessários tempos para aplicação dos novos processos e os igualmente necessários tempos de avaliação e balanço.

3. MUITO ENSINO, MENOS INVESTIGAÇÃO

A universidade portuguesa tem uma longa tradição de clara prevalência da função de *ensino* e, em bastante menor medida, da função de investigação, sobre a terceira função, de extensão social. Embora se assista a uma tendência sustentada para o crescimento da investigação, o ensino superior português em geral (e o político em particular, de uma forma paradoxal se pensarmos no projecto que levou à sua criação) tem sido dirigido essencialmente para o ensino. E, dentro deste, para o 1.º Ciclo, que significa cerca de 90% dos alunos e dos recursos, ficando os restantes 10% alocados ao ensino pós-graduado (2.º e 3.º Ciclos).

A fraca internacionalização das nossas universidades constitui outro dos seus pontos mais fracos. Atraímos poucos alunos estrangeiros; são menos os estudantes de outros países que vêm para Portugal no regime Erasmus do que os portugueses que se dirigem a universidades estrangeiras. De entre os de fora, dominam claramente os estudantes oriundos dos países africanos de expressão portuguesa⁹; nas pós-graduações tem crescido o número de estudantes brasileiros.

Na investigação o problema da internacionalização continua a pôr-se, mas de uma forma mais matizada: temos áreas bastante fortes e altamente especializadas, essencialmente nas tecnologias, nas ciências médicas e nas ciências exactas¹⁰;

...un alto grado de masificación, un fuerte desequilibrio entre enseñanza e investigación a favor de aquélla, una escasa capacidad para atraer alumnos extranjeros, una investigación escasamente internacionalizada (excepción hecha de las tecnologías y ciencias médicas y exactas)...

⁶ Ou seja, depois da chamada «Revolução dos Cravos», em 25 de Abril de 1974, que acabou com uma ditadura de quase meio século

⁷ Elas apenas tinham começado a frequentar o ensino superior após a instauração da República, em 1910

⁸ Hoje o curso de História admite anualmente 90 novos alunos.

⁹ Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe

¹⁰ Sirvam de exemplo os três grandes laboratórios associados na área da biologia e das ciências da vida do Porto, o IPATIMUP, o INEB e o IBMC, que no seu conjunto ocupam várias centenas de investigadores doutorados, muitos dos quais estrangeiros, e cuja fusão, neste momento concluída, permitiu criar um pólo de investigação de grande escala internacional e com elevados padrões de investigação e de massa crítica, numa área de grande importância estratégica

...y un profesorado menos cualificado que la media europea

Estamos en plena transición de modelos. De la evaluación a la acreditación, de la financiación por expedientes a la del número de alumnos, y las nuevas normas de organización y gestión

Entre 2003 y 2007 la enseñanza superior portuguesa alteró radicalmente su cuadro jurídico

mas a internacionalização é bastante baixa nas ciências sociais e humanas, apesar do grande esforço feito nas duas últimas décadas para ultrapassar esta limitação.

O corpo docente das universidades portuguesas é claramente menos qualificado do que a média europeia. A nossa carreira académica começa com o grau de Licenciatura; e há ainda universidades em que a percentagem de professores simplesmente licenciados ultrapassa os 50%, embora tendam a acabar e aumentem as escolas ou os sectores em que o corpo docente atingiu os 100% de doutorados.

4. AVALIAÇÃO: DEPOIS DOS PRIMEIROS PASSOS

Um dos sectores em que a universidade portuguesa mais se deixou atrasar foi o da avaliação, apesar de sabermos como ela é fundamental (essa deficiência existia, deve dizer-se, em todos os sectores da sociedade portuguesa). Até ao ano 1993, podemos afirmar que praticamente não havia práticas nem uma cultura de avaliação, fosse ela de que tipo fosse. Nesse ano fez-se a primeira experiência de uma avaliação generalizada, adoptando o sistema holandês, relativamente moderado, e baseado essencialmente na auto-avaliação das instituições. Verificou-se sem surpresas, desde logo, que as próprias universidades eram profundamente desconhecedoras da sua mesma realidade. E essa primeira experiência, bastante modesta, que conheceu avanços e recuos e cujo balanço não é unânime entre nós, teve sem dúvida o enorme mérito de lançar as bases para uma cultura da avaliação que pura e simplesmente não existia.

Estamos presentemente em plena transição de modelos (na sequência de recomendações de um organismo internacional, a E.N.Q.A., de que falaremos adiante) passando desse primeiro sistema de avaliação para um sistema de *acreditação*: as instituições vão ter de provar, previamente, que têm as capacidades científicas, pedagógicas, organizativas e logísticas para outorgar as qualificações académicas que se propõem; e para esse efeito serão submetidas a uma avaliação externa exigente. A Agência de Acreditação acaba de entrar em funções.

Nos dois últimos anos foram solicitadas, para o ensino superior português, três grandes avaliações: uma avaliação global do sistema, feita pela OCDE, e terminada no final de 2006¹¹; outra da ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), solicitada pelo governo português em 2005, com dois objectivos: rever as práticas de avaliação em vigor entre nós, e fornecer recomendações ao governo sobre o tipo de organização, processos e métodos para estabelecer um sistema nacional de acreditação que respondesse a standards elevados de qualidade de acordo com as melhores práticas europeias. A referida Agência de Acreditação, recém-criada, é precisamente a tentativa de aplicação dessas recomendações. Finalmente fomentou-se uma avaliação institucional externa feita pela E.U.A. (European University Association), que tem uma experiência com cerca de quinze anos nesta área: são as próprias universidades que se candidatam a essa avaliação¹². Não se trata de uma prática sancionatória, antes de uma ajuda externa, fornecida por pares estrangeiros, à reflexão interna de cada instituição a partir da sua própria auto-avaliação. São examinados objectivos, organização e métodos (não o ensino ou a investigação) e formuladas recomendações. Várias universidades públicas portuguesas passaram já por este processo e encontram-se actualmente a fazer o *follow up*.

5. UMA «REVOLUÇÃO» EM CURSO

Entre 2003 e o presente ano de 2007, o ensino superior português alterou radicalmente o seu quadro jurídico: mudou-se o sistema de avaliação; mudou-se o sistema de financiamento (e esta mudança, só por si, inverteu quase totalmente a lógica de funcionamento das universidades, ao basear as contas no número de alunos e no insucesso escolar) e acaba de ser publicada a lei que estabelece novas normas de organização e de gestão. A grande novidade é o sistema de governo, com a consagração do princípio do *board* que designa o reitor e a grande autonomia das faculdades. Mas há outras dimensões importantes, como a racionalização da oferta, não permitindo que o ensino público ofereça licenciaturas com menos de 20

¹¹ Com a disponibilização de um relatório que está a ser uma importante ferramenta de trabalho para os nossos debates internos e externos

¹² O governo comparticipa uma parte dos custos

alunos¹³; a possibilidade de as universidades públicas adoptarem o estatuto legal de fundações públicas de direito privado; a exigência de níveis mínimos de docentes doutorados¹⁴; a clarificação dos objectivos e da vocação do ensino politécnico¹⁵, com um regresso às origens e uma reorganização da respectiva rede.

Um dos ajustamentos mais sensíveis que continua a fazer-se dolorosamente é o da oferta e da procura de formação de 1º Ciclo, devido a vários factores: a fixação de *numerus clausus*¹⁶; as novas regras de financiamento, que levam as universidades e os cursos a concorrerem por alunos no mercado¹⁷; as percepções que os estudantes e as suas famílias têm de empregabilidade, por vezes realistas, por vezes desadequadas; os fenómenos de moda e de sedução de certas áreas, como a sociologia ou a comunicação social, apesar de as saídas profissionais serem de momento problemáticas ou quase inexistentes em Portugal; o prestígio antigo de cursos como Direito, nos quais ingressam anualmente alguns milhares de estudantes, apesar de o mercado estar saturadíssimo e o desemprego de licenciados ser gritante. Isso tem criado nos últimos anos situações verdadeiramente anómalas, com classificações mínimas para ingresso num curso de Medicina próximas dos 19 valores (em 20)¹⁸, o mesmo se passando nos principais cursos de Arquitectura¹⁹. Inversamente, verifica-se a acentuada baixa de procura nos cursos tradicionais das Faculdades de Letras e, também, das Faculdades de Ciências, com vagas a não serem preenchidas.

6. OS AMERICANOS

Numa iniciativa de grande projecção mediática, o governo português celebrou protocolos de colaboração com alguns

prestigiados institutos e universidades americanos e europeus, entre as quais se destacam a Carnegie Mellon University, o Massachusetts Institute of Technology, a University of Texas Austin ou a Fraunhofer Gesellschaft. Sem ignorar que houve uma componente política e de «espectáculo» nesta iniciativa, são evidentes as mais valias que os protocolos com aquelas instituições já estão a gerar e que podem ser potenciados no futuro. Desde logo, um «peso pesado» como o M.I.T. forçou as universidades portuguesas a falarem umas com as outras e a colaborarem entre si, a um nível que nunca se verificara antes, uma vez que estas tinham o mau hábito de se centrarem excessivamente em si próprias e de adoptarem estratégias predominantemente defensivas. Para avançarem com propostas de projectos e de colaboração suficientemente atractivas para estes exigentes parceiros americanos ou alemães, os portugueses estão a ver-se compelidos a reunir recursos humanos e logísticos consideráveis, bem como massa crítica, o que só se consegue pela cooperação entre várias universidades. Além disso, o «efeito de exemplo» da dinâmica dos parceiros americanos é, por vezes, quase brutal, quando essa dinâmica é comparada com a inércia quase generalizada na universidade portuguesa. Os estudantes portugueses envolvidos nos projectos vão adquirir um capital de conhecimentos, de exigências e de métodos de trabalho totalmente diferente do dos seus colegas que fazem toda a sua formação superior no país. Esse impacto vai notar-se muito mais ao nível dos mestrados do que dos doutoramentos, uma vez que o número de alunos envolvidos é nitidamente superior. Uma percentagem elevada dos alunos do 2.º Ciclo está já no mercado de trabalho; e alguns dos protocolos prevêem que o segundo ano do mestrado decorra em empresas americanas, pelo que se aguardam retornos muito positivos quando eles voltarem. O risco, evidente, é que as instituições portuguesas envolvidas não tirem todo o partido possível na

El gobierno portugués firmó protocolos de colaboración con grandes universidades americanas y europeas, que fuerzan a las universidades portuguesas a hablar y colaborar entre sí a un nivel desconocido hasta el momento

...la posibilidad de que las universidades públicas adopten el estatuto legal de fundaciones privadas de derecho privado

¹³ Salvo casos excepcionais e áreas muito específicas.

¹⁴ *Ratio* mínimo de um doutorado por cada 30 estudantes. Antes já se havia procedido a uma primeira tentativa de racionalização da oferta, excessiva e dispersa, limitando o número de designações das licenciaturas.

¹⁵ Que tendeu para tentar replicar as características e os graus das universidades.

¹⁶ Que se espera que venham tendencialmente a desaparecer, mantendo-se apenas em domínios muito sensíveis como a Medicina.

¹⁷ A perda rápida de alunos em alguns cursos tradicionais fez com que o corpo docente ficasse de repente desajustado e excessivo face às necessidades, com as implicações que daí decorrem.

¹⁸ E muitos estudantes a obterem formação médica em outros países, como a Espanha ou a República Checa. Um dos efeitos perversos é a procura em campos relativamente afins (medicina dentária, nutricionismo, veterinária, enfermagem), com a correlativa subida de médias mínimas de acesso.

¹⁹ Com a diferença que, nesta área, o emprego é muito incerto, por um lado, e há oferta de ensino público privado, por outro.

La universidad portuguesa nunca tuvo una fuerte tradición y relación con el medio. Hoy procuran dar lo mejor de sí y mirar hacia fuera

absorção de propostas avançadas de investigação, de práticas pedagógicas (onde o nosso atraso é preocupante), de aplicações empresariais. Mas a expectativa é muito elevada. Todos temos perfeita consciência da importância decisiva dos programas europeus nos grandes progressos que a investigação portuguesa, por exemplo na área das tecnologias, conseguiu no campo da internacionalização. A participação em alguns projectos e consórcios de grande qualidade e dimensão deu um impulso decisivo à nossa pesquisa em áreas relevantes e constituiu-se, sem dúvida, numa das etapas mais marcantes da consolidação científica em Portugal.

7. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A «TERCEIRA FUNÇÃO» NA UNIVERSIDADE PORTUGUESA

O balanço possível nem é muito evidente nem particularmente animador. Mas a evolução recente é sem dúvida positiva. Esta reflexão deverá ser feita para cada universidade e para cada área. Todas as instituições defendem a grande importância da ligação ao meio, da participação activa na qualificação profissional, no desenvolvimento territorial, no apoio às empresas. Mas a realidade é menos estimulante. A universidade portuguesa nunca teve uma tradição forte de ligação ao meio envolvente. Como se disse acima, ela sempre foi, pelo contrário, muito fechada sobre si mesma, com alguns exemplos particularmente preocupantes.

No momento presente, em que a importância da extensão universitária é unanimemente reconhecida e as universidades procuram dar o melhor de si para se virarem para fora, elas deparam com uma realidade muito difícil: o tecido económico e social português enferma ainda de males profundos e quase impossíveis de contornar. Grande parte das nossas empresas são pequenas empresas (quando não microempresas). Mais de 90% do Imposto sobre o Rendimento Comercial, o I.R.C., é pago por cerca de 6% das empresas. Ora como sabemos, são quase só as grandes empresas que investem, quando o fazem, na investigação. A esmagadora maioria dos empresários portugueses é pouco qualificada; reflectindo

a situação da população activa, 2/3 desses empresários não têm mais do que o 9º ano da escolaridade (correspondente a quatro anos da «velha» escola primária, mais cinco anos de ensino secundário²⁰).

São muito poucas as empresas com dimensão para investirem em Investigação e Desenvolvimento (I.D.); e destas, ainda menos são as que investem efectivamente. Por isso verificamos este dado preocupante: quando analisamos as estatísticas relativas à I+D em Portugal nos tempos mais recentes, verificamos que cresceu o investimento do estado e das universidades, mas diminuiu o do sector empresarial privado – o contrário do que desejávamos que acontecesse.

Constatando essa fraqueza do tecido empresarial português, algumas universidades criaram organismos de interface, por vezes à escala nacional, como o I.N.E.S.C. (Instituto de Engenharia e Sistemas de Computadores), vocacionado para dar um apoio mais profissional às empresas. A iniciativa partiu totalmente das universidades, numa dinâmica de *technology push*: procura-se prolongar a investigação para lá do que faz sentido ao nível estritamente académico, e levá-la para domínios aplicáveis às empresas.

Mas as dificuldades são numerosas: em áreas de enorme importância social e económica, verifica-se que as empresas portuguesas começam desde logo por não revelar capacidade de absorver o significativo capital de pessoas doutoradas pela universidade. O governo tem tentado compensar, com programas generosos mas algo voluntaristas²¹, essa dificuldade. Destaca-se a recente criação do Instituto Ibérico Internacional de Nanotecnologias, que vai ter sede em Braga, e que nasceu da iniciativa conjunta dos governos português e espanhol; espera-se que este instituto possa oferecer empregos qualificados para doutorados que trabalharão em aplicações industriais.

Mas há outros bloqueios estruturais à concretização desta terceira função da universidade, sempre relacionados com a história do nosso atraso social, económico e cultural-educativo: as fraquezas antigas da economia portuguesa, que se baseou sempre numa mão-de-obra barata, muito pouco qualificada e intensiva, no proteccionismo dispensado aos sectores mais tra-

²⁰ Que, em Portugal, tem ainda mais três anos.

²¹ Como o programa para a contratação de mil doutorados, ou o programa «Novas Oportunidades».

La universidad portuguesa fue obligada a cambiar mucho y muy deprisa en las últimas tres décadas

dicionais, na utilização das colónias como mercado indisputado de alguns dos nossos produtos, por vezes de baixa qualidade, e na importação de matérias como o algodão, dessas mesmas colónias, impedindo quase completamente práticas mínimas de concorrência. O conjunto era agravado pela «Lei do condicionamento industrial», promulgada pela ditadura de Salazar, em 1952, e que limitava fortemente a entrada em actividade de novos operadores económicos; sob pretexto de uma racionalização do nosso tecido produtivo, reservavam-se muitos sectores de actividade a velhas famílias próximas do regime.

Tudo isso haveria de deixar profundos atrasos, cujas facturas ainda estamos a pagar. Mantém-se bem vivo o peso terrível do modelo económico dos anos 50 e 60, baseado em muito protecção, mão de obra desqualificada, barata e intensiva, e fraquíssimo valor acrescentado.

Ora esta mão de obra, estas empresas, estas actividades, não procuram formação nem investem nela. Uma das dimensões centrais da «terceira função», a formação profissional ao longo da vida, a *lifelong learning*, vê-se deste modo quase esvaziada. Praticam-se ainda quase só marginalmente nas universidades portuguesas, e mesmo assim numa perspectiva algo distorcida: as universidades vão ao mercado na tentativa de captarem estudantes para melhorarem a *ratio* docente/discentes e para angariar receitas; raramente o fazem a partir de projectos consolidados de oferta de formações úteis para os mercados de trabalho.

O ciclo vicioso é evidente: o domínio de mão de obra pouco qualificada não estimula a procura de formações complementares nas universidades; e estas concentram-se no fornecimento de graus académicos. Sobretudo persiste, a montante de tudo isso, um verdadeiro cancro no nosso sistema educativo e social: só completam o ensino secundário pouco mais de 50% dos estudantes que nele ingressam. Estas taxas dramáticas de insucesso comprometem depois muitos dos objectivos de formação do ensino superior.

As tentativas para mudar este estado de coisas – saídas quase todas das próprias universidades, insisto, e não da chamada «sociedade civil» – não têm tido especial sucesso. Pense-se, por exemplo, nos Parques de Ciência e Tecnologia, lançados em

colaboração pelas universidades e pelas associações empresariais: as condições logísticas são rapidamente criadas, as declarações de intenção sucedem-se, mas demora a concretização de projectos. A debilidade das nossas empresas de capital de risco ajuda a compreender o pequeno número de *spin offs* e de *start ups* que se tem verificado. Não esqueçamos, porém, que se trata de uma preocupação relativamente recente: os primeiros interfaces significativos entre universidades e empresas, por um lado, e universidades e autarquias, por outro, começaram apenas nos anos 80. Temos uma experiência ainda muito incipiente.

Por outro lado, faz-se em Portugal alguma confusão indevida, qualificando-se como «investigação aplicada» aquilo que, na maior parte dos casos, mais não é do que simples consultoria ou prestação de serviços – ainda assim, uma dimensão interessante da ligação ao exterior e da legitimação social da universidade.

A orientação política de aposta e reforço desta «terceira função» é clara e bem divulgada: foi muito aumentada a oferta de formação profissional no ensino politécnico, ao nível dos cursos de especialização tecnológica (C.E.T.), com a recente criação de mais de 70 novos cursos. Foi igualmente muito flexibilizada a possibilidade de ingresso no ensino superior de maiores de 23 anos com uma experiência e uma formação consideradas adequadas²².

8. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

A universidade portuguesa foi obrigada a mudar muito e muito depressa nas últimas três décadas. Da ditadura para a democracia, com a verdadeira revolução que isso significou para o nosso ensino superior, de um ensino de elites reduzidas para um ensino massificado; de um regime quase autista para uma pressão brutal dos estudantes e das famílias, dos governos e das autarquias, das novas exigências de financiamento e de avaliação. O corpo docente, fracamente qualificado, está a fazer um esforço muito sério para recuperar o atraso (estamos a conseguir mais de mil doutora-

²² No ano lectivo de 2007-2008, cerca de 10.000 alunos entraram no ensino superior por esta via, o que é um número interessante e, sobretudo, traz para as universidades um público especialmente sensível e activo na operacionalização externa dos saberes que adquiriram.

mentos por ano); o mesmo se diga quanto à investigação, em geral débil e isolada.

Ao mesmo tempo que tentamos lamber as feridas de todas estas alterações, tantas vezes traumáticas, e consolidar os ganhos no ensino, na organização, na gestão, na investigação, ao mesmo tempo que procuramos qualificar a grande ritmo o corpo docente, internacionalizar cada vez mais a nossa investigação e estabilizar os mecanismos de financiamento, clarificar as missões do ensino superior universitário e do politécnico, estimular a mobilidade de estudantes e docentes do ensino superior, contrariando a endogamia do corpo docente de cada universidade, temos de dar resposta às mesmas in-

certezas e aos mesmos desafios das outras universidades europeias: desde logo, consolidar e aperfeiçoar as reformas de Bolonha. Cerca de 50% dos cursos portugueses já respondem ao modelo de Bolonha, e espera-se que no início do próximo ano a percentagem suba para 90%; falta talvez o mais difícil: passar da fase burocrática propriamente dita de adaptação dos velhos curricula aos novos desenhos para a verdadeira reforma pedagógica que o projecto implica.

Quando nos faltam as energias, tentamos animar-nos repetindo esta ideia, que o cansaço do quotidiano por vezes nos impede de ver mas que, no fundo, ninguém discute: estamos muito melhor do que há vinte anos atrás.

BIBLIOGRAFIA:

- AMARAL, A. e TEIXEIRA, P.; «The rise and fall of the private sector in Portuguese higher education?» *Higher Education Policy*, 13.3, 2000: 245-266.
- AMARAL, A. and ROSA, M.; «Accreditation in the Framework of Evaluation Activities. A Comparative Study in the European Higher Education Area. Country report - Portugal», report presented to the FIE - GEW Forum, Berlin, April 2003.
- CABRITO, Belmiro; *O Financiamento do Ensino Superior*, Educa: Lisboa, 2002.
- CARNOSO, Ana Rute e Priscila FERREIRA; «The Dynamics of Job Creation and Destruction for University Graduates: Why a Rising Unemployment Rate can be Misleading». NIMA Working Paper Series N.º 10, Braga, 2001.
- CNASES.; Inquérito Sócio-Económico aos Estudantes do Ensino Superior. Lisboa: CEOS, 1997.
- CRUZ, Manuel BRAGA e Maria Eduarda CRUZEIRO; *O Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal - Situação e Problemas do Acesso*. Lisboa: DEPGEF (Ministério da Educação), 1995.
- DGES.; *Social and Economic Conditions of Student Life in Portugal*. Lisbon: DGES (Ministry of Science, Technology and Higher Education), 2005.
- MEDINA, F.; *10 Anos de Acção Social no Ensino Superior - Contributos e Reflexões*. Lisboa: Fundo de Acção Social, 2004.
- OLIVEIRA, T. e Pedro PEREIRA; «Who Pays the Bill? Study Costs and Students' Income in Portuguese Higher Education». *European Journal of Education* 34.1, 1999: 111-121.
- PEREIRA, Ch., Pedro TELHADO and Pedro SILVA MARTINS; «Portugal», in Colm Harmon, Ian Walker and Niels Westergaard-Nielsen (eds) *Education and Earnings in Portugal*, Edward Elgar, 2001.
- PEREIRA, Ch., Pedro TELHADO and Pedro SILVA MARTINS. «Does Education Reduce Wage Inequality? Quantile Evidence from Fifteen Countries». *IZA Discussion Papers*, 120, Bonn, 2000.
- SIMÃO, José VEIGA, Sérgio MACHADO SANTOS e António DE ALMEIDA COSTA; *Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década*. Lisboa: Gradiva, 2002.
- TEIXEIRA, P. and AMARAL, A.; «Private Higher Education and Diversity: An exploratory survey». *Higher Education Quarterly*, 55.4, 2001: 359-395
- TEIXEIRA, P., A. AMARAL and M.J. ROSA; «Mediating the Economic Pulses: The International Connection in Portuguese Higher Education». *Higher Education Quarterly* 57.2, 2003: 181-203.
- TEIXEIRA, P., M.J. ROSA and A. AMARAL; «Is There a Higher Education Market in Portugal?» In Teixeira, P., B. Jongbloed, D. Dill and A. Amaral (eds). *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?* Dordrecht: Kluwer, 2004, 291-310.
- VIEIRA, Maria Manuel; «Transformação Recente no campo do Ensino Superior». *Análise Social* XXX, 1995: 315-373.

<http://www.mctes.pt> – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior;

<http://www.enqa.eu/files/EPHEreport.pdf> - Relatório sobre Portugal da ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education);

<http://www.oces.mctes.pt> Observatório da Ciência e Ensino Superior;

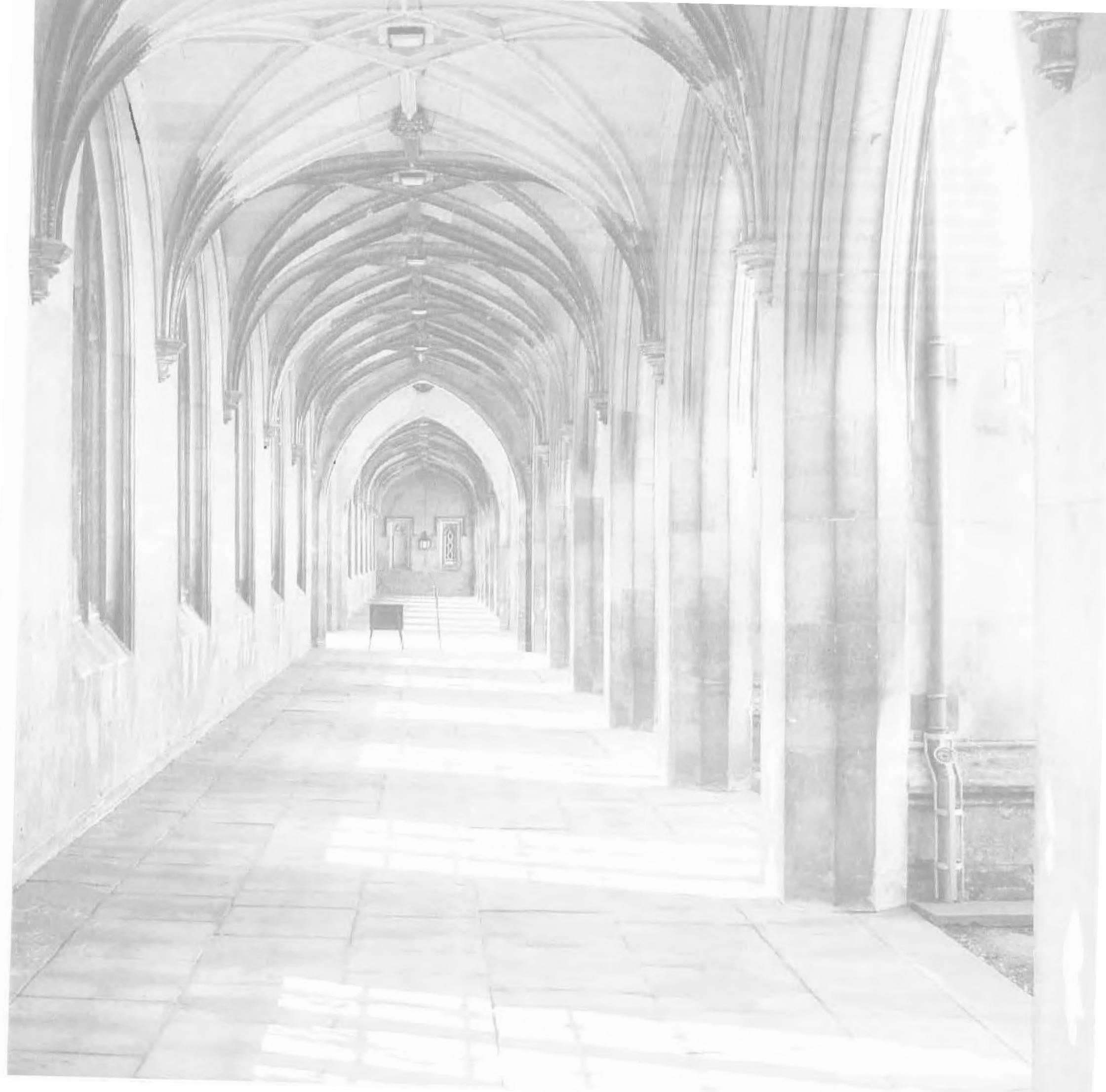
<http://www.fup.pt/cipes/> - Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (disponibiliza documentos essenciais de reflexão);

http://www.uma.pt/aauma/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=12 – Relatório da OCDE, de Dezembro de 2006, sobre a avaliação do ensino superior português;

<http://www.fup.pt/> - Fundação das Universidades Portuguesas;

http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/docs/ficheiros/Indicadores_Vfinal_0.pdf - Produção Científica Portuguesa: 1981-2006. Indicadores Bibliométricos.





The United Kingdom and Scotland University systems

Graham McKee

RESUMEN

Este capítulo considerará el paisaje de la Universidad británica y más particularmente la escocesa. En primer lugar, se proporciona una descripción de la educación superior en el Reino Unido como un todo, para seguir con un resumen de la situación de las universidades en Escocia. La mayoría de los capítulos se dedican a la consideración de las actividades de la «tercera misión» de las universidades en Escocia, descritas en términos generales y mediante ejemplos.

La Educación Superior en el Reino Unido ha cambiado mucho en los últimos 30 años. Los estudiantes son más numerosos, mayores y generalmente acuden más a tiempo parcial. Igualmente están surgiendo las diferencias regionales, siendo más generoso el apoyo a los estudiantes en Escocia que en Inglaterra. Además, en el Reino Unido la Educación Superior es una economía mixta. Las universidades son públicas pero solamente el 61% de la financiación proviene del Estado. Tradicionalmente las dos principales misiones de la Educación Superior han sido, la enseñanza y la investigación. Sin embargo, ahora se pone más atención a la tercera misión, las más amplias responsabilidades sociales de la Universidad. Uno de los aspectos es el desarrollo social y regional. Ejemplo de ello es en Escocia el programa de «accesibilidad total», atrayendo hacia la Educación Superior a gente de un entorno «no tradicional». Otro aspecto es la transferencia de conocimiento, donde el conocimiento creado en la Universidad es explotado para un más amplio desarrollo económico. Esto es muy relevante en Escocia, con sus paradójicamente altos niveles de investigación universitaria, pero bajos niveles de innovación empresarial. Diversos programas han sido desarrollados en este sentido para actuar como «puentes». El sector de ciencias de la salud proporciona uno de los mayores y más prometedores ejemplos.

ABSTRACT

This chapter will consider the British, and more particularly, the Scottish University landscape. Firstly, a description of higher education in the United Kingdom as a whole will be provided, followed by a summary of the position of Universities in Scotland. The bulk of the chapter will then be devoted to a consideration of the «third mission» activities of Scotland's Universities, told in general terms and through a consideration of examples.

This chapter will consider the British, and more particularly, the Scottish University landscape. Firstly, a description of higher education in the United Kingdom as a whole will be provided, followed by a summary of the position of Universities in Scotland. The bulk of the chapter will then be devoted to a consideration of the «third mission» activities of Scotland's Universities, told in general terms and through a consideration of examples.

Higher Education (HE) in the UK has changed a great deal over the last 30 years. Students are more numerous, older, and more likely to be part time. Regional differences are emerging also, with student support more generous in Scotland than in England. Overall, in the UK HE is a mixed economy. Universities are public but only 61% of funding is from the state. Traditionally the two main missions of HE have been teaching and research. More attention is now paid to the third mission —the wider social responsibilities of Universities. One aspect is social and regional development. An example of this in Scotland is the «wider access» programme, bringing people from «non traditional» backgrounds into HE. Another aspect is knowledge transfer, where knowledge created in the University is exploited to further economic development. This is very relevant in Scotland, with its paradoxically high levels of University research quality but low levels of company innovation. Various programmes have been developed to act as «bridges» in this regard. The Life Sciences sector provides one of the biggest and most promising examples —the Translational Medicine Research Collaboration.

La naturaleza de la educación superior ha cambiado significativamente en los últimos 30 años

CONSTITUTIONS AND COMPETENCIES

Before moving to look at Universities it is important to understand the governmental constitutional arrangements in place in the United Kingdom. The nation state is the United Kingdom, with around 60m inhabitants, consisting of the four historic entities of England, Scotland, Wales and Northern Ireland. Scotland has a population of 5m, some 8% of the United Kingdom's total.

The United Kingdom government, based in London, has a range of reserved competencies such as foreign affairs, economic policy and defence. To varying degrees Scotland, Wales and Northern Ireland have a range of competencies which are administered by directly elected assemblies. England has no devolved government arrangement. Scotland enjoys the most comprehensive set of competencies, and these are controlled by the Scottish Executive —the government of Scotland— which is accountable to the directly-elected Scottish Parliament which meets in Edinburgh. Although the Scottish Parliament has some limited powers to raise taxes these have not been used since the Parliament came into existence in 1999. The money spent by the Scottish Executive is received in an annual grant from the United Kingdom government.

Higher education and the policy and practice of government in respect of Universities is devolved to the Scottish Executive in Scotland and to the Welsh Assembly in Wales. In England, because there is no «English» government, higher education is administered as a competence of the United Kingdom government. Although the influence of government on Universities is balanced by other governance arrangements, the role of government remains very important, particularly as regards funding. Therefore significant differences between the University systems in Scotland and England are beginning to emerge, as a result of the political changes since 1999.

HIGHER EDUCATION AND UNIVERSITIES

In any consideration of Universities in the United Kingdom it is important to distinguish between the function of higher education and the institution that is the University. The main purposes of higher education in Britain are:

- to enable people to develop their capabilities and fulfil their potential, both personally and at work.

- to advance knowledge and understanding through scholarship and research
- to contribute to an economically successful and culturally diverse nation.

Higher education is rich and diverse. It is provided by many different types of institutions, which carry out teaching, scholarship and research. The great majority of higher education is carried out in Universities. However, some is delivered through the network of Further Education Colleges, which deliver some higher education courses as well as their main non-degree courses which are often vocational in nature. While there is a huge overlap between higher education and Universities, the two are not synonymous. The nature of higher education in the United Kingdom has changed significantly over the past 30 years. The number of students has increased from just over 800,000 in 1987 to over 2 million today. The age of undergraduates has changed also. Formerly these were mainly school leavers studying full time. The student population now includes large numbers of mature and part-time students.

THE UNIVERSITIES OF THE UNITED KINGDOM

British Universities are diverse, ranging in size, mission, subject mix and history. They are self-governing and independent. The older universities were established by Royal Charter or statute or Act of Parliament. The Privy Council, a royal advisory body, has the power to grant university status to an institution that has the necessary characteristics. This demonstrates the relative independence of Universities from Government.

Some former polytechnics were given the status of Universities under the Further and Higher Education Act 1992. These are sometimes called «new» Universities, although many of them have their origins in vocational colleges that have a long history. The pre-existing «old» universities in 1992 included many founded in the 1950s and 1960s, together with the «civic» Universities in the big cities which were established in the 19th and early 20th centuries. The Universities of Cambridge and Oxford date from the 12th and 13th centuries, and three Scottish Universities, St Andrews, Glasgow and Aberdeen, have existed since the 15th century.

Universities have their own degree-awarding powers. They range in size from under 4,500 students (University of Abertay, Dundee) to over 32,000 students (Leeds and Manchester Universities). The combined schools and colleges of the University of London have over 124,000 students; and the Open University, whose part-time students study by distance learning, is even larger with over 158,000 students. There is only one privately funded University – the University of Buckingham, which provides courses mainly in business, information systems and law. However, private finance is of great and increasing importance to most Universities, which operate in a mixed public/private economy. There is a total of 116 Universities in the United Kingdom, 91 in England, 14 in Scotland, 9 in Wales and 2 in Northern Ireland. Universities in Britain are legally independent. Their governing bodies are responsible for the effective management of the institution and for planning its future development.

FUNDING AND RESOURCES

Total revenue for higher education in the United Kingdom was around £15.6 billion in 2002-03. Around 61% of this came from government (including the EU). Most government money is distributed via special funding agencies, such as the Scottish Funding Council. These funding bodies allocate most of their funds by formulae. In the case of teaching this depends largely on the number of students historically taught by the University and the subjects which are taught. In the case of research, nearly all government support is related to the quality and volume of research which is carried out at the University.

Universities also generate funds from a wide source of private sources, such as sponsorship, fee-paying students (particularly from outwith the EU), conferences and donations, and through providing services. Diagram A shows the various sources of University funding in the United Kingdom.

Each student attracts around £4,400 of government funds per year for her/his chosen University, mainly from funding councils and fee income. This is one area where differences have emerged between Scotland and the rest of the United Kingdom. In Universities in England, Wales and Northern Ireland undergraduate students from the United Kingdom and EU themselves contributed up to a maximum of £3,000

per year in additional tuition fees in 2006-07. Payments can be deferred until the graduate's income reaches £15,000 per year. To protect poorer students there is a process of assessing the income of students and their families to determine their ability to pay, and fees can be reduced accordingly. Universities are free to set the fee levels they charge to students from outwith the EU. In 2000-01, the average annual fee for each overseas student was £7,692 for classroom-based undergraduate courses for non-EU students.

Scotland has taken a more generous approach to prospective students at its Universities. Students from Scotland, or from elsewhere in the EU (but not from elsewhere in the UK) do not themselves pay additional undergraduate tuition fees. As in England and Wales, Universities receive from government a tuition fee for each student. However, in Scotland each student is expected to pay £2,000 back to the government after graduation (the «graduate endowment»). This is the equivalent of a much smaller tuition fee burden on each student than in England and Wales. The new Scottish Executive elected in May 2007 has announced that it will abolish the graduate endowment requirement. This will polarise even further the funding regimes in Scotland and England.

While the Scottish system may seem to be more charitable, its generosity is not equally distributed. The major beneficiary is the individual student (at least in the short term). However, the Scottish Universities themselves are net losers as a result of this funding regime. Because the majority of their students are Scottish, and hence exempt from personal tuition fees, the income of the University is reduced in comparison with English comparators. For example, in the case of the University of Dundee, with an annual turnover of £170m, it has been estimated that an English University of similar size would be £15m better off as a result of tuition fees.

Finally, all British students are given assistance for living expenses. Poor students can access grants, while the majority can take out loans which must be repaid after graduation, depending on income. Levels of grant and loans have decreased over the last 40 years reflecting the rapid rise in student numbers.

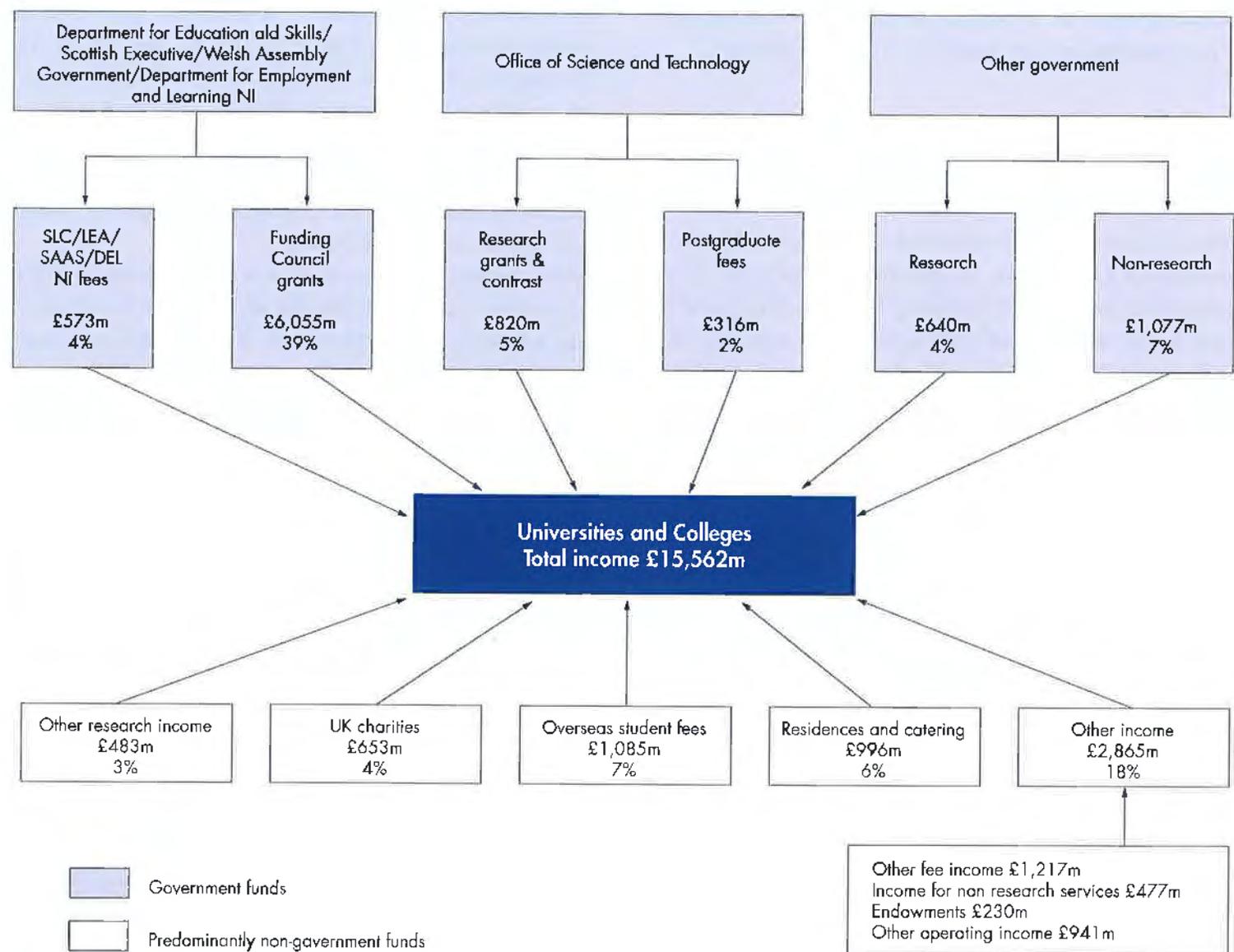
PARTICIPATION IN HIGHER EDUCATION

As noted previously, over 2 million students take part in higher education in the United Kingdom. Of this total, just less than

one quarter are postgraduates. There is a noticeable representation by women, who make up 57% of the student population, while the undergraduate population is getting older. 21% of first-degree students are 21 or over when they start their course. The level of participation in higher education has increased rapidly, and here again differences can be seen between England and Wales, where 30% of young people are in higher education, whereas in Scotland more than half of school leavers will have had experience of higher education by the time they are 21.

A big challenge to Universities is provided by demographic changes which are reducing in some areas the numbers of school leavers, and thus forcing Universities to adjust recruitment strategies. With government encouragement Universities have put in place programmes for widening participation and access so that equal opportunities exist to take part in higher education. These are aimed at groups with traditionally low levels of participation in higher education.

Diagram A. Sources of Finance for United Kingdom Universities



No hay un currículum nacional en la educación superior. Cada universidad establece los contenidos de sus cursos

Another audience which is addressed with enthusiasm is the overseas market. More than 275,000 students from overseas study in the United Kingdom, of which 37% come from the EU. Student mobility is promoted through schemes such as ERASMUS, which benefits around 100,000 students a year from around Europe. Of these around 10% are from the United Kingdom. In Scotland, about 11% of students are from outwith the United Kingdom.

THE THREE MISSIONS OF UNIVERSITIES

Traditionally Universities have had two main «missions»: learning and teaching, and research.

The Scottish Universities' success rate in learning and teaching is good, with 84% of students completing their courses. This equals the United Kingdom rate and compares favourably with completion rates in other countries. The average qualification achieved in Scotland is of a higher standard than elsewhere in the UK. There were almost 400,000 applications to study in Scotland in 2001. In 2001-02 there were a total of 180,000 students studying in the higher education sector in Scotland. In 2001, Scotland's Universities delivered around 39,000 qualifications. Of these 61% were first degrees and 29% were postgraduate qualifications.

The independence of Scottish Universities can be seen in the diversity of course content. There is no national curriculum in higher education. Each University shapes the contents of its courses. Therefore two courses with the same title may be very different in two Universities, although great efforts are made in all Universities to assure quality and the equivalence of degrees.

Research —the creation of new knowledge— is the second main mission of Scotland's Universities. University-based research has a long and distinguished record in Scotland. It lays the foundations for the future economy, enriches society, attracts outstanding talent to Scotland, raises the country's profile internationally and adds to the quality of teaching.

Research is funded from a variety of sources. Research contracts are won from industry, charities and public bodies. These contracts were worth £278m to Scottish Universities in 2000-01. However, these are project specific, on the whole, and Universities rely on public funding to maintain the research infrastructure. This public funding is provided in two ways. Firstly, by an

annual grant from the Scottish Funding Council. This contributes to the cost of research infrastructure and basic research. These awards to Universities are made selectively to Universities which have demonstrated their strength in research by national and international standards. Almost £140m was distributed to Scottish Institutions by this route in 2003-04.

Secondly, the United Kingdom government funds eight Research Councils, each with its own subject area. Research Council funding is UK wide and is bid for competitively on a project-by-project basis. Scotland has a particularly strong record in winning Research Council funding, capturing £272m in this way in 2000-01. This represents £54 per capita, compared with £36 in England, £27 in Wales and £22 in Northern Ireland.

THE THIRD MISSION OF UNIVERSITIES

Higher education has traditionally been practised for two main purposes: the promotion of learning and teaching on the one hand, and the discovery and dissemination of new knowledge —research— on the other. However, Universities have also a wider responsibility to the communities which they serve.

This «third mission» of University endeavour has various aspects, which can be subdivided into two main categories. Firstly, there is the group of activities and responsibilities assumed by Universities in their local and civic settings. We can refer to this as Social and Regional Development. This includes the work carried out to consciously spread the benefits of higher education to disadvantaged groups, together with the effects of Universities as employers, purchasers and providers of goods and services, and centres of artistic, sporting and cultural development.

The second sub-category of the «Third Mission» of Universities is Knowledge Transfer. This is the process of getting the knowledge, ideas and discoveries created in higher education out of Universities and into the places where they can have the most beneficial effect.

SOCIAL AND REGIONAL DEVELOPMENT

In Scotland, great importance is put on efforts to encourage and assist disadvantaged groups into higher education

La universidad basada en la investigación tiene una larga y distinguida trayectoria en Escocia

En Escocia se enfatiza la ayuda a los grupos en situación de desventaja para acceder a la universidad



through programmes called «wider access». This reflects the political drive towards social equity and cohesion, and reflects the reality that, as elsewhere, access to Universities has sometimes been easier for students from richer backgrounds. Education is the single most important factor in deciding whether a person is going to suffer poverty, and higher education in Scotland is committed to working to ensure that everyone has an equal chance of getting a degree based on personal ability and not on social background or income. Universities run a wide range of programmes to make sure that those who could miss out on higher education because of their family background have the opportunity to go to University.

An example of a typical «wider access» programme is provided by the University of Dundee. There an «Access Summer School» is held every summer for prospective students from non-traditional backgrounds, and who lack conventional entry qualifications. A combination of aptitude tests, classes in study techniques and various «taster courses» to give a flavour of different offerings are provided. Efforts are taken to de-mystify the idea of higher education, reflecting the fact that cultural barriers to access can be as important as financial ones. In Dundee, around 80 students «graduate» every year from the Access Summer School into mainstream undergraduate programmes. Their performance in terms of completion rates and degree quality is at least as good as that of their peers who come via more traditional entry routes. Such programmes are supported in part by the Scottish Funding Council which sets targets for Universities in widening access, and provides financial incentives to participating Universities.

As well as promoting equity, Universities have a vital role in their local settings as major economic, social and cultural enterprises in their own right. The growing impact of Universities on local economies cannot be over emphasised. The total output of Britain's Universities in 2003-04 was £45.1 billion, an increase of £10 billion over only four years. Universities are now a larger part of the UK economy than the pharmaceutical industry.

Universities employ directly 280,000 full-time equivalent jobs in Britain, around 1.1% of the workforce. This percentage increases considerably in certain locations. Leaving aside the effects of active knowledge transfer, which we will return to later, the simple scale and presence of Universities has a marked effect on local economies. Universities and their staff

and students are major purchasers of goods and services ranging from housing through food to entertainment. Dundee is an example of a post-industrial city of 150,000 inhabitants where manufacturing industry has reduced markedly to give way to a service based economy, a significant proportion of which is devoted to higher education. This pattern is repeated throughout Scotland. While much political attention is directed at achieving success in the commercialisation of knowledge generated by Universities, the economic effect of the growth (or otherwise) of the «normal» activities of Universities is in fact much more important to the communities of which they are a part.

The spending of undergraduates does not complete the benefits to a locality of its student citizens. Many graduates remain in the region in which they graduate – on average 50% in England. Graduates tend to work in higher value sectors and this supply of skilled workers, together with the availability of research expertise and facilities, attracts businesses to locate near Universities, thereby helping local economies.

Universities also play a key role in their communities as cultural centres for the wider public through facilities and activities. These include libraries, museums, galleries, concert halls and botanic gardens. They also host talks, science and literature festivals, concerts and exhibitions. Through these activities Universities are able to create cultural links around which professionals and entrepreneurs gather.

The importance to the economic well-being of places of their ability to attract and retain talented people has been well documented in recent years. Richard Florida and others have shown how with globalisation the relative importance of traditional factors of production —raw materials, capital, cheap labour— have declined as determinants of relative success of places. Globalisation has coincided with the growth in the importance of knowledge and intangibles in the generation of value, as exemplified by the huge advances in technology which have occurred.

All this means that there is a premium on attracting and keeping educated, talented people in a particular locality, if that locality is to be successful in the information age. Cities and regions are gearing up to create policies and incentives to attract and retain these mobile groups. In this context the importance to a city of having a strong University base is clear. As well as producing a steady supply of educated workers, many of whom will have a propensity to stay, the University provides the focus

for the services, networks and lifestyles which young knowledge workers seek out and require.

Universities provide benefits to local communities through the provision of sporting facilities. Often shared access between students and the wider population is available and this can augment public access. The sports facilities at English higher educational institutions are open to the general public for 71% of the time. By these means Universities contribute to the Government agenda of creating healthier communities and improving the health of the nation. There are commercial and publicity benefits also. In 2007 the University of St Andrews was able to attract Barcelona Football Club to set up a summer training camp in its sports complex, generating income and raising the University's profile throughout Europe. At another level of magnitude British Universities are key players in the attraction and delivery of major sporting events such as the Olympic Games in London in 2012.

Universities provide direct benefits in health, in addition to the promotion of sport and exercise. As well as the direct benefit to society of educating new doctors, dentists, nurses and other health care professionals, Universities contribute to health improvements in a range of ways. Universities undertake most of the clinical and basic medical research on which the future of UK healthcare depends. More than 50% of research carried out in Universities is healthcare related and 35% of research grant income to Universities is in health-related disciplines. Universities are uniquely placed to support health research on a multi-disciplinary basis. As well as helping to find new treatments and procedures, health research directly benefits the patients and volunteers involved in clinical trials and research programmes. Studies show that these individuals have better health outcomes —through increased supervision and care—than the general population. University research in medical areas also benefits wider society. A good example is provided by the world-leading Department of Forensic Anthropology at Dundee University, which is currently running a tailored course for many of Britain's police specialists in victim identification.

Higher education is a major UK exporter, earning £3.6 billion from international students, of which £2 billion is from fees. UK Universities are able to attract large numbers of students because of the continuing international demand for education in English and the reputation of UK Universities for high qual-

ity teaching and research. However, competition for foreign students is becoming ever fiercer, as high education improves rapidly in previously «exporting» countries. As a result, many British Universities are diversifying into new international business models, emphasising postgraduate rather than undergraduate offerings, and seeking partnerships with overseas institutions, often involving the «offshore» provision of education. Nevertheless, international student numbers have continued to grow steadily. Between 2001-02 and 2005-06 the number of students from outwith the EU in UK higher education increased from 152,000 to 223,000. All foreign students (including those from the EU) now comprise 14% of the student population in the UK.

The presence of a large foreign student body has given rise to different policy directions in Scotland to the rest of the UK. Whereas most EU students are free to stay and work in Scotland after graduating, the same rights are not available to non-EU students. In the United Kingdom as a whole there are important work permit restrictions on non-EU individuals' ability to take residence in Britain.

In this context, the Scottish Executive has a concern about the demographic position of Scotland, which is forecast to fall in population by 43,000 or 0.8% over the next 25 years. When this worry is placed alongside a recognition of the importance of attracting and retaining young knowledge workers (as referred to above) the justification for action was apparent. As a result Scotland has created the successful «Fresh Talent» scheme. Through this mechanism, non EU students are permitted to stay and work in Scotland for up to two years after graduation. This facility is not available in the rest of the UK, and is proving a useful mechanism in the attraction of foreign students to Scottish Universities.

KNOWLEDGE TRANSFER

The main business of higher education is to teach students and to create new knowledge through research. However, if this knowledge and learning is to be fully exploited it has to be applied to the areas of life where it can make a difference. This is knowledge transfer.

Knowledge transfer is not a new activity for Universities, which since their establishment have been disseminating new research findings around the world, as well as getting graduates

into positions where they can use their skills for the benefit of society. Many University qualifications have a highly vocational element and training is a crucial motor for the Scottish and other modern economies.

94% of Scottish graduates find employment or start further learning within six months of graduating, making this the most effective form of knowledge transfer. However, the movement of knowledge into the economy is not an even or perfect process. Some small companies, which could benefit from the knowledge of a highly skilled graduate, can be reluctant to make the investment of employing a graduate. To address this, a UK government scheme called TCS (the Teaching Company Scheme) has been established. This provides a financial incentive to enable companies to take advantage of the wide range of expertise available in the knowledge base. The aim of the scheme is to enhance the careers of graduates, improve the competitiveness of the company partner and, importantly, to increase the business relevance of the University partner. This programme has proved successful for both graduates and for companies.

The political importance attracted to promoting knowledge transfer in Scotland is considerable. The first priority of the Scottish Executive is economic growth, and the transfer of knowledge out of Scotland's Universities into industry is regarded as a key weapon in the fight to improve Scotland's competitiveness. The importance of knowledge transfer to Scotland's future economic prospects is clear from any consideration of the economic challenges and opportunities faced by Scotland's economy.

Scotland is a small, service based economy. Wages are relatively high by world standards, and the traditional factors of production—the availability of local raw materials, cheap labour and capital—do not confer many advantages. While the economy of Scotland is growing (12%, from 1999 to 2005) it is not growing as fast as competitor nations. The United Kingdom as a whole grew by 17% in the same period.

In the modern economy, the issue of productivity is of fundamental importance. As the economist Paul Krugman has stated:

*«Productivity isn't everything, but in the long term it is almost everything. A country's ability to improve its standard of living over time depends almost entirely on its ability to raise its output per worker».*¹

On that basis Scotland has got a problem. In 2003 Scottish labour productivity was 2% lower than for the UK as a whole, but 28% less than in France and 17% less than in the US.

Another challenge is Scotland's relative lack of entrepreneurship. This can be defined as the desire and ability to build and develop new businesses. Entrepreneurs take on the responsibilities for raising finance, marketing the product and controlling the business, and are rewarded by the financial and personal pay-offs from long-term success. One measure of entrepreneurship is new business start-up rates. Business start-up rates tend to be lower than in the rest of the UK. Of the 12 UK economic regions, Scotland had the second-lowest start-up rate in 2004. In that year there were 29 company registrations for VAT in Scotland for 10,000 adults. The corresponding figure in London was 59 and in South East England 44.

A third and crucial challenge relates to innovation. Levels of innovation are related to research and development (R and D) activity. Innovation through R and D drives the evolution of new products and processes. Successful R and D can therefore enhance competitiveness in existing markets and open up new markets and opportunities, so underpinning economic growth, job creation and prosperity. Measuring the amount spent by businesses as a proportion of GDP allows an assessment of R and D performance compared to other economies. In 2003, Scotland's business R and D expenditure was equivalent to 0.58% of GDP, a rate lower than that of the UK (1.24%). In recent years Scotland's R and D performance has also lagged that of many competitor countries. For example, in 2003, businesses in Sweden spent the equivalent of 2.95% of GDP on R and D, with Finland's businesses spending 2.46%.

So Scotland has considerable room for improvement in the key areas of productivity, entrepreneurship and innovation. All three aspects have a common thread which is the quality of

¹ Quoted in Woods, Charlie

Las artes creativas y las ciencias sociales también tienen potencial para generar actividades comerciales de alto rendimiento

human capital and the importance of knowledge. Government looks to Universities to be major contributors to the search for solutions.

THE UNIVERSITY RESPONSE TO THE KNOWLEDGE TRANSFER CHALLENGE

Herein lies a paradox. While Scotland is a mediocre player in business R and D, the nation is a leader in academic R and D. With around 8% of the UK's population, Scotland produces a higher percentage of the UK's life sciences and medical graduates and PhD's. In the sector of life sciences alone (which accounts for 30% of research funding in Scotland's Universities) Scotland produces 30% of the UK's microbiology PhD's and 31% of the UK's genetics postgraduates. The challenge is to see academic excellence more clearly reflected in business innovation and success. This is the process of commercialisation through the creation of stronger links between Universities and business. Commercialisation of research is the process of getting ideas which have a commercial application out of the laboratories and into the market place.

While the application of technology is the main focus in commercialisation, the creative arts and social sciences also have the potential to generate profitable commercial activity. Scotland earned £5 billion from the creative industries in 2001, representing four per cent of GDP and employing 100,000. An example of commercialisation in this sector is provided by the work of the neighbouring Universities of Abertay Dundee and Dundee in producing intellectual property relevant to the computer games industry.

The highest profile areas of commercialisation are «spin out» and «start up» companies. A spin out company is formed by a University when research generates a commercially viable product. The University will seek partners and venture capital to get the company started. On the other hand, a start up company is created where the University has a role in forming the company but has no significant ownership of the intellectual property of the company. While University spin out and start up companies can be effective and occasionally financially very successful, they also face the same risks as other small start-ups and there can be a high failure rate. A less risky route to commercialisation is the process of licens-

ing new technologies to existing industry, and this is widely used by Scottish Universities.

As noted above, there is a disconnection in Scotland between low levels of company R and D, on the one hand, and successful development of intellectual property within Universities, on the other. However, according to some measures Scotland is good at commercialising University research. Although Scotland has only 8% of the UK's population, its Universities generate 14% of UK spin-out companies, grant 15% of licences and file 11% of patents. Nor is the commercialisation process in Scotland particularly inefficient. For every £1 million spent on research Universities in Scotland generate £32,250 in royalty income compared with £29,380 in the United States. Rather the problem seems to be one of volume, and of removing barriers which prevent the creation of more research-based businesses and (crucially) the rapid growth of such companies so that they are able to contribute meaningfully to the economy.

It is also important that Universities are supported and encouraged to provide a base of fundamental, non-commercial research which can be subsequently applied. There are many examples from Scotland of successful commercialisation which had its origins in basic or «blue sky» research in earlier years. The development of the Hepatitis B vaccine at the University of Edinburgh is a case in point. Furthermore, the growing creative industries sector in Scotland makes full use of the arts research base of the Universities.

PARTNERSHIP AND COLLABORATION

However, fundamental research is not enough, on its own, to stimulate the economic improvements sought by government in Scotland. To lubricate the process of commercialisation an important partnership has developed between the Scottish Universities acting individually or sometimes in concert, with Scottish Enterprise. Scottish Enterprise is an agency of the Scottish Executive, and is charged with the responsibility of working with individual companies and partners to develop Scotland's economy. Scottish Enterprise works by identifying market gaps and deficiencies and investing to fill these gaps to allow wealth to be created which would not otherwise have been realised.

La optimización del proceso de comercialización de sus productos ha sido desarrollada entre las universidades en colaboración con «Iniciativa Escocesa»



A good example of Scottish Enterprise working with Universities to foster commercialisation is provided by the Proof of Concept Fund (POCF). This scheme addresses one of the main barriers to commercialisation: the difficulty in accessing venture capital. Often there is a funding gap in the development of an interesting technological or scientific idea. Venture capital cannot be accessed until the market readiness of a product or process has been proved, yet the research funding provided through the University can be insufficient to «push» the project through this crucial testing phase. To address this problem Scottish Enterprise set up the POCF with the objective of improving the quantity and quality of commercialisation through the provision of funding for early stage development activity in Scotland's Universities.

The Fund provides grants of up to £200,000 to assist University researchers in commercialising their ideas. Since the establishment of the POCF in 1999, 184 projects worth £30m have been funded leading to the creation of 33 new companies and 31 licensing deals involving 500 new jobs. As well as providing financial and recruitment support, Scottish Enterprise provides commercialisation advice to project teams.

Another important partnership project between Universities and Scottish Enterprise is the Enterprise Fellowships Programme (EFP). This scheme also involves the Royal Society of Scotland, a learned society which seeks to promote science in Scotland. The EFP seeks to address the personal and career barriers which can inhibit the process of commercialisation. It provides an attractive option for post-doctoral researchers who are at a stage in their careers where they have significant achievements behind them and at a time when they may be facing a decision on whether or not to continue in academic research. Enterprise Fellowships make the spin-out route a more feasible option for candidates who can bring forward suitable projects.

The EFP was set up in 1997, and was accelerated in 2003 when Scottish Enterprise committed £5.5m to fund 80 positions. Enterprise Fellowships are awarded to post-doctoral scientists and engineers, following a rigorous, competitive selection process. Awards have been made in the fields of opto-electronics, life sciences, micro-electronics, communications technology, creative industries/digital media, software and energy. The award enables each Fellow to concentrate for a year on developing the commercial opportunity with a view to founding a company. The programme also provides struc-

tured business training, a peer group of able people with similar goals, introductions to business and investor networks and access to intensive coaching. Fellows are encouraged to form mentoring relationships with business people from the industry they are seeking to enter. Programme outcomes are encouraging. From the 24 awards completed to December 2002, 18 Enterprise Fellows have gone on to become Chief Executive, Technical Director or a member of the start-up team of a new technology oriented firm. While some companies have achieved modest early growth four have raised significant venture capital.

In 2002 Scottish Enterprise made a commitment to an ambitious programme which sought to address very directly the injections of new ideas and technologies into Scottish companies. Three Intermediary Technology Institutes (ITI's) were set up, building on three of the major growth areas in the global economy. These are market areas where Scotland has recognised company and research strengths, in Life Sciences, Energy and Communications Technologies/Digital Media. The activity of the ITI's will be driven by new, emerging global market opportunities, identified and assessed by ITI staff. Companies, through membership, will be able to help define, access and build on these opportunities —the market-focussed technology platforms developed by the ITI's— to enable them to plan and realise their future commercial growth.

Scotland's Universities are big potential beneficiaries of the ITI project. The ITI's are commissioning up to £45 million of pre-competitive research per annum for 10 years to develop new intellectual property in their chosen fields of technological endeavour. However, the ITI's will be expected to commission research from the most appropriate sources, be they in Scotland or not. It is up to Scotland's Universities to rise to this challenge in competition with international research institutions.

At a strategic level the ITI's are designed to improve and strengthen the future enterprise environment and provide for new combinations of knowledge production and exploitation targeted at key market areas and will facilitate greater entrepreneurial dynamism and creativity. At an operational level companies will be able to access market oriented technology platforms which will enable them to more rapidly commercialise their research to develop new products and processes, resulting in more internationally competitive

En el área de ciencias de la vida es en donde podemos constatar claramente los beneficios que Escocia ha obtenido de la promoción de la «tercera misión de transferencia del conocimiento»

Scottish companies and will ensure increased commercialisation of research and innovation.

In order to help Universities take advantage of opportunities offered by knowledge transfer, in 2001 the Scottish Funding Council started to award an annual Knowledge Transfer Grant to Universities. This provides a small but important funding stream to support knowledge transfer activities, separate from budgets for fundamental research.

As can be seen there are a range of possible knowledge transfer activities, from consultancy, industrial training and the licensing of technology to the formation of spin-out and start-up companies. These have different costs and benefits to Universities. One area which has attracted considerable interest in recent years has been the drive to inculcate higher levels of entrepreneurial knowledge and spirit in students and researchers. It is recognised that commercialisation does not happen simply through the development of relevant knowledge, but rather that those developing that knowledge have to have a strong level of enterprise and drive if wealth creation is to be maximised.

This recognition led to the creation in 2000 of the Scottish Institute for Enterprise (SIE) by the Scottish Executive. The SIE was established to encourage a greater number of business start-ups and spin-outs from Universities. It works to assist students and researchers to set up in business, avoiding the common pitfalls faced by new companies, and helping individuals to build links with the Scottish business community. SIE is established in all the Scottish Universities, and works by enhancing and developing entrepreneurial education and building knowledge and confidence by promoting networking with existing businesses.

SIE has made an encouraging start in supporting and encouraging student entrepreneurs as much by changing culture as by creating new incentive mechanisms. An interesting development, assisted by SIE, has been the creation of clubs for student entrepreneurs. An example is the thriving Enterprise Gym at the University of Dundee, whose disproportionately high numbers of Eastern European and Asian members suggests that cultural differences are indeed important in business enterprise. A welcome side-benefit of SIE has been the increase in the general «employability» of students who take part in entrepreneurship activities but do not go on to set up businesses themselves. These students, however, bring to their

new employers a welcome awareness of enterprise which can set them apart from fellow graduates.

An important lesson from the SIE experience is the benefit of collaboration across Universities. SIE operates across all Scotland's Universities, and is part of a welcome trend in joint working. Increasingly in Scotland we are seeing examples of articulation between schools, vocational training, Colleges and Universities; in the pooling of research between Universities to gain critical mass; in international links between researchers; and in the exchange of students between countries. There is increasing evidence of international collaboration between Universities to share faculty members and penetrate wider markets, to share technology and improve student experience.

THE EXAMPLE OF LIFE SCIENCES

It is in the area of life sciences that we can see most clearly the benefits which can be achieved for Scotland through its Universities promoting the «third mission» of knowledge transfer. Here we define life sciences as the biological, biotechnological and medical disciplines and economic activity derived from them. Scotland, despite its small size, is a leader in life sciences, housing more than 15% of the UK's companies and with over 30,000 employees dedicated to life sciences R and D. The biotechnology industry has grown at an average of 28% over the last four years, compared with 15% for Europe as a whole. Much of the credit for this comes from Scotland's Universities, two of which, the Universities of Dundee and Edinburgh have both been named in the top five places to work in Europe by life scientist academics surveyed by «The Scientist» magazine. When this University excellence is coupled with the efforts of an aligned, energetic and well-funded economic development agency such as Scottish Enterprise the combination can be powerful indeed.

As we have seen the Universities and Scottish Enterprise work together to promote student entrepreneurship (SIE), to encourage researchers to develop careers in company-building (Enterprise Fellowships) and to reduce funding gaps (Proof of Concept Fund). In the field of life sciences other forms of collaboration have developed including:

- specialist laboratory property provision in partnership with life science companies;

- the attraction of key academics to boost research and commercialisation;
- a focussed attempt to improve Scotland's international image through the development of the Edinburgh Bio Quarter —an ambitious life sciences complex— alongside a leading hospital and University.

The opportunities provided by collaboration of this kind are virtually limitless, as knowledge is not a finite resource but can grow and multiply as new partnerships develop. The exciting implications of this for Scotland are exemplified in a recently initiated joint venture, the Translational Medicine Research Collaboration (TMRC). The TMRC is a unique international collaboration involving a world leader in pharmaceuticals, Wyeth Pharmaceuticals Incorporated, four Scottish Universities, the National Health Service in Scotland, and Scottish Enterprise. The four Universities are leaders in biomedical research- Edinburgh, Aberdeen, Glasgow and Dundee.

The agreement between the partners was signed in April 2006, and will lead to an investment of over £50m in the period to 2011, following which it is hoped that the project can be extended. The objective of all parties is to develop new approaches to personalised medicine, bringing new treatments to patients suffering from a range of serious illnesses. This will be achieved by focussing on translational medicine, which is a new approach to developing new drugs and treatments by concentrating research on new tests, or «biomarkers», for the diagnosis and monitoring of human diseases. The Collaboration will allow biomarkers to be included in clinical trials in Scotland, working with the established networks of doctors and researchers who conduct medical research. The emphasis will be on speed, on small groups of patients and volunteers, and on a much more efficient and effective approach to developing the drug pipeline.

The scale and ambition of TMRC takes University-based commercialisation to a new level. Through the pooling of resources between the four medical Universities and the National Health Service, Scotland as a whole has been able to offer a package of research potential sufficiently attractive to involve a minimum investment of £33m over 5 years from Wyeth, the world's 11th largest pharmaceutical company with 52,000 employees and an annual R and D budget of \$2.7 billion. From Wyeth's point of view, the Collaboration offers

unique access to world leading science at the four Universities, together with a research population of 5 million people (ie Scotland), all connected through informatics and a single approach to clinical research overseen by the National Health Service in Scotland.

The benefits to Scotland from TMRC will be considerable. The Collaboration will deliver a substantial programme of R and D clinical trials and education with the goal of positioning Scotland as a world leader in translational medicine. The Universities are making an «in-kind» contribution of £16m. In return they will gain a new source of research funding which will be fully costed, so that money will be paid to reflect overheads (buildings, core staff etc) rather than just for direct costs, as is the case with much charity funded scientific research. The bulk of Wyeth's £33m investment will be spent in this way on a number of «scientific programmes». In addition, each University will share with Wyeth in the realisation of the commercial application of the intellectual property which is generated within TMRC. The Collaboration Agreement has been carefully drafted to allow for a fair flow of benefits from commercialisation, whether discoveries are exploited through licences or by the establishment of start-up companies. The role of Scottish Enterprise, as in other University-based knowledge transfer projects, has been crucial. Scottish Enterprise has invested £17m into TMRC, largely to provide working capital to establish the project. In the case of the University of Dundee, there is an additional implication in that the TMRC's central research laboratory is located at that University. This will ultimately house 100 scientists, working closely with colleagues in the four Universities and in Wyeth's own laboratories in the United States.

Much remains to be seen as to the success of the TMRC, which is in its early period. However, expectations are high that the project will develop a new platform for University-based commercialisation. That is certainly how the project is viewed by Wyeth, whose Executive Vice President, Professor Frank Walsh said at the project launch:

«The Translational Medicine Research Collaboration represents a truly novel concept in industry —academic— government partnership, and we are delighted to be the major pharmaceutical partner in this relationship. Translational Medicine is key to the successful development of the next generation of innovative medicines which will truly make a difference for patients the world over».

CONCLUSION

The University landscape of Scotland is varied and complex, with ancient institutions competing with recently-established bodies for local and, increasingly, foreign students. There is to be found both world-class levels of teaching and research combined with a more routine, volume based approach to learning reflecting a society where half of all young people pass through higher education.

The «third mission» of Universities, based on the opportunities to share and transfer knowledge as widely as possible,

is becoming ever more important. This reflects the financial imperatives that Universities face with the reduction in public spending on higher education per capita. It also responds to the overt requirement of government that more is done by Universities and their partners to commercialise new knowledge for economic benefit. While the processes involved in knowledge transfer are complex and not yet fully understood, encouraging progress is being made in linking knowledge with increased wealth creation. In recent years a welcome impetus in collaboration —vital in a small nation competing in global markets— has emerged, exemplified in the Translational Medicine Research Collaboration.

15

La «tercera misión» de las universidades, basada en incrementar las capacidades para compendiar y transferir tanto conocimiento como sea posible, es cada día más importante

BIBLIOGRAPHY

- FLORIDA, Richard (in Woods, Charlie); «The World is Spiky» (*Atlantic Monthly*), October 2006.
HIGHER EDUCATION FUNDING, Council for England; *Higher Education in the United Kingdom*, 2005.
KRUGMAN, Paul (in Woods, Charlie); *The Age of Diminished Expectations*, 1990.
SCOTLAND EUROPA; *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge* (Response to EU Consultation), May 2003.
SCOTTISH ENTERPRISE; *Inform Magazine*, Winter 2006
SCOTTISH ENTERPRISE; *Economic Overview*, 2006
UNIVERSITIES SCOTLAND; Website: www.universities-scotland.ac.uk; 2007
UNIVERSITIES UK; *Policy Briefing: Spending Review 2007: Securing the Future*, February 2007
WOODS, Charlie «Collaborate to Succeed» (*Scotland Europa Discussion Paper*), May 2007

The University in the United States: From enclave to Institution

David C. Perry

RESUMEN

El papel de la Universidad en los Estados Unidos ha sido dual. Por una parte, ha sido vista como enclave, una torre de marfil, apartada de la confusión de la sociedad. Por otra parte, es percibida no solamente como *en* sociedad sino *de* la sociedad; como un elemento clave en su pasado y un punto de partida en su futuro. Mientras estos papeles de la academia como enclave y como institución socialmente comprometida han sido usados para definir a la Universidad americana, no siempre han sido considerados compatibles. Para algunos, las torres de marfil de las universidades son partes paradigmáticas del propósito de la academia. Los muros de la academia preservan la independencia del conocimiento y es, este ámbito fuera de todo compromiso, el que mejor sirve a los estudiosos y les permite hacer contribuciones decisivas a la sociedad. Sin embargo, muchos activistas de la comunidad y el público en general ven a las universidades como ciudades aisladas, considerando esa falta de compromiso como una relación improductiva con la sociedad, «con particulares y limitadas preocupaciones, desconectadas de las necesidades de la sociedad». Desde esta perspectiva no es difícil pasar a negar el valor que la Universidad puede tener para la ciudad, especialmente cuando se trata de reclamar más a la educación superior y ponerla al servicio de las necesidades de la sociedad.

Por tanto, mientras que no siempre está clara cuál es la posición exacta y ampliamente aceptada de la Universidad en Estados Unidos, sí es evidente que el papel de la Universidad es importante y que la naturaleza, controvertida, de su importancia, simplemente se suma a la diferente apreciación

ABSTRACT

The role of the university in the United States has been a dual one—on the one hand, an «enclave», viewed often as an «ivory tower», removed from the «turmoil» of the society and times of which it is a part.¹ On the other hand the university has been equally conceived of as not simply *in* society but *of* it (Bender, 1988) —a fully vested institution of society (Perry and Wiewel, 2008), a key element of society's past and a source of its future (Rhodes, 2001). While these distinctive roles of the academy as «enclave» and academy as «institution» have both been used to define the American university, they have not always been viewed as compatible. For some the «ivory towers» of the university are paradigmatic parts of the academy's purpose —the walls of the academy preserve independence of scholarship and it is this disengaged stance that best serves scholars and allows them to make critical contributions to society (Fish, 2004). Many community activists and the public at large also see universities as «walled-off cities», but view such disengagement as an unproductive relationship with society «with special, narrow concerns largely disconnected from community needs». (Dubb, 2007,1) From this perspective it is not hard to move to a broader dismissal of the value of the university to the city, especially when it comes to requiring more of higher education in serving the needs of society.

Therefore while it is not always clear what the exact rhetorical and accepted position of the university is in the United States, it is clear that the role of the university is important and the somewhat contested nature of this importance simply adds to our varied appreciation of the academy. This

¹ This essay is derived from prior studies including Perry and Wiewel 2005, Perry and Cafikin, 2007, Wiewel and Perry, 2008.

de la academia. Este ensayo esboza la senda que la educación superior americana ha tomado a partir de sus funciones y concluye con la importancia de las universidades como las instituciones, por excelencia, comprometidas con el desarrollo social. Dicho de otra manera, este ensayo busca articular el importante legado de la academia en los Estados Unidos: un legado que ha colocado a la educación superior en un papel mucho más comprometido y sustancialmente implantada como una institución de la sociedad para la formación integral

La gente intuitivamente sabe... que la educación es la principal de todas las responsabilidades sociales.

Sin ella, no puede haber democracia, ni libertad personal.

Con ella, una sociedad puede conseguir la grandeza.

Frank H. T. Rhodes

La creación del futuro: el papel de la universidad americana

essay briefly charts the historical path that American higher education has taken as it employs these competing roles and concludes with a somewhat normative assessment of the importance of universities as fully vested, engaged institutions of future societal development (CEOs for Cities, 2007 and Wiewel and Perry, 2008). Put another way, this essay seeks to articulate the important legacy of the academy in the United States: a legacy that has positioned higher education in a far more engaged and substantially embedded role as an «institution» of society —integral to social formation.

The public understands intuitively... that education is the most fundamental of all social responsibilities. Without it, there can be no democratic state, no personal freedom worthy of the name. With it, a society may achieve greatness.

Frank H. T. Rhodes

The Creation of the Future: The Role of the American University

Since their beginnings in Europe over a millennium ago, universities have been not simply *in* the cities of Bologna, Padua, Paris, Oxford, Prague, Cracow, Cologne, or Leipzig—but integral parts of such cities. The city, suggests historian Thomas Bender (1988), was a key site for learning and, in turn, the university was a key element of civic and city development.

When the tradition of the academy transferred to North America in the 1600s, the role of higher education maintained this society-building function—at first blending religious purpose and citizenship and, later, with the emergence of public universities funded by the new states of the United States, advancing a mix of classic curriculum with applied study of the new professions required of society. The combination of colonial, religious and early state civic interests all combined to influence the structure and purpose of the U.S. university (Rhodes, 2001).

The single greatest change in post secondary learning occurred in 1862, when President Abraham Lincoln signed the Morrill Act (McDowell, 2001) into law, thereby establishing a nation-wide public network of new colleges and universities for the purpose of educating the non-elite «industrial classes» in agriculture and new engineering and business practices. The 1862 act leveraged federal funds and organized grants of land in support of a model of education in each state of the nation that became known as the «Land Grant Model»: blending research, teaching and, ultimately, service (or as it became known «outreach» or «extension») to meet the needs of the people of each of the states. (McDowell, 2001)

By the turn of the century, this model of teaching, research and extension came to prevail not only in the public universities or «Land Grant Colleges» but in many other universities as well. As such, the land grant institutions have had a profound impact on the mission and organization of higher education (i.e. teaching, research and service) in the United States; one that continues to this day. For example, one recent study of land grant colleges (LeMay, 2001) finds that over three million students are enrolled in such institutions in the United States. These institutions are responsible for «approximately one third of the nation's bachelor's and master's degrees, 60 percent of

doctoral degrees, and 70 percent of engineering degrees». (Dubb, 2007,13) In short the public universities, and the land grants in particular, with their multiple obligations of training non-elite publics and impacting the states of which they are a part, have become integral to post secondary training in the United States.

THE «FEDERAL GRANT UNIVERSITY»MODEL: THE AMERICAN
RESEARCH UNIVERSITY

In 1963, in his influential *Uses of the University*, Clark Kerr (1972:86,ff) described the blend of the U.S. land grant movement's emphasis on pragmatic application with German intellectualism's emphasis on the university as a research institution as a combination of «extraordinary change» in the western academy—one that constituted the creation of a new model modern higher education—a new blend of public and research purpose for higher education—that he would later call the «federal grant university». He argued that the period following the Second World War, when this model of the university evolved, constituted a period of a «second great transformation» in American higher education.

Like previous models of higher education in America, the stuff of Kerr's post- World War II «second great transformation» was part governmental, part market driven, and part political. Governmentally, the American universities, both public and private, became «federal grant universities» because the national government was stimulating, through grants and contracts, a «new federalism» meant to advance a new round of university growth through research and education sponsored by these public grants and contracts. In this «second transformation» of the American university, the success of the liberal democratic state and its institutions of higher education were bound «inextricably» together.

Economically, the decades following the Second World War were a time when the universities were called upon, as never before, to «merge their activities» with industry, pushing the «extension» traditions of the land grant mission to new levels of university-industrial partnerships in professional training and in research. And politically, the university was «called upon to educate previously unimagined numbers of students»,

En 1862 se marca un hito en la enseñanza post-secundaria cuando el presidente Lincoln firma la Ley Morrill y establece una red nacional pública de universidades para la formación de las «clases industriales» en agricultura, ingenierías y comercio, a través de un modelo basado en la investigación, formación y el servicio o extensión

El periodo siguiente a la Segunda Guerra Mundial constituye una «segunda gran transformación» en la educación superior en América

El lugar de la universidad —no como enclave, sino como institución socialmente integrada— no es simplemente incrementar los elementos de desarrollo local y nacional en los Estados Unidos sino en todo el mundo

creating new goals of democratic access and constituency for higher education.

If all these societal requirements —of state, market, and liberal democracy— were met, Kerr predicted the rise of «a truly American university, an institution unique in world history, an institution not looking to other models but serving, itself, as a model for universities in other parts of the globe». For Kerr this was not a boastful statement but rather the outcome of adherence to institutional «imperatives» for the development of the modern (American) university. The university that emerged in such an institutional setting would, perforce, have formative impact on university systems around the world.²

GLOBALIZATION AND THE AMERICAN UNIVERSITY

The impact of the evolution of the American university —from colonial liberal arts institution to land grant university to world class research institution— has been profound. In general, higher education in the United States sets global standards both in the research focus and productivity of its institutions and in the breadth and diversity of academic training models found in America (Lambert and Butler, 2006, Friedman, 2005). U.S. science and technology, with its well-resourced scholarly and engineering base, is globally recognized. The overall array of tertiary educational options of public and private liberal arts and professional and training institutions is often more envied than emulated because of the resources it would take to replicate it (Friedman 2005). A recent European study, *The Future of European Universities: Renaissance or Decay?* (Lambert and Butler 2006), described the outcomes of such well-resourced science and curricular diversity in terms of the centrality of top U.S. research and teaching institutions in American technological and economic achievements and the correlation «between a country's higher education attainment levels and its economic prosperity».³

Conversely, the study's authors worry about the current position of European universities relative to the technological

and scientific superiority of U.S. institutions and suggest that without great effort the universities of Europe will fall further «behind in terms of innovation and technical excellence» (p. 1). For the authors of this European study the technological and innovative excellence in the United States is a clear outcome of the history of engagement between the city and the university, the state and its land grant institutions and the blend of research and application as exhibited in the balanced pattern of R&D they find in the U.S. —where about half of all basic research is university based, the rest coming from commercial and other non-university settings.

This balance is a reflection of more than the relative «R and D» expertise of the university and the private sectors, it is also a function of federal legislation, going back to 1980 that allowed universities to benefit from the commercialization of patentable products developed by their faculty with the support of governmental funds. Known as the Bayh-Dole Act, after its two legislative authors, the U.S. law recognizes patent rights of universities and certain small business incubators. The results have been dramatic —where there were only 250 patents issued to universities in the year before this legislation there were 3,000 issued twenty years later. The impact of such activities on the economy is not inconsiderable. The Association of University Technology Managers estimated that in 1999 «university-supported technology transfer activities contributed to a total of \$40 billion to the U.S. economy, as well as being responsible for 270,000 jobs nationwide».⁴

Political analyst Thomas Friedman (2005) argues that this U.S. model of balanced commercial engagement between traditional university sites of knowledge and non-traditional proprietary and non-university sites of knowledge is now making its way to other parts of the world. In a long discussion of higher education and technology in India, he suggests that other, even more engaged, nations and sites of technology and innovation are evolving—«flattening out» the gap between American and global south universities. China's national development policies guiding the creation of whole «university cities», where new and

² For more on this, see Perry, David, and Wiewel, Wim, (2008) «The City, the University and Land: Context and Introduction», in Wiewel, Wim, and Perry, David C., (eds.) *Global Universities and Urban Development: Case Studies and Analysis* M.F. Sharpe. This section and the following one comes from an earlier version of this chapter.

³ A quote from a European Commission in the appendix to «Developing a Knowledge Flagship: The European Institute of Technology», a working document of the Commission, March 2006, as used in Lambert and Butler (2006, 1) and quoted in Perry and Wiewel, 2008

⁴ W. Bremer, Howard, (2001) *The First Two Decades of the Bayh-Dole Act as Public Policy* Washington D.C.:NASULOC. As quoted in Dubb (2007)

expanding universities are the stimuli for urban development are equally instructive, and, in no place, is this more clear than in the Yung Pu District in Shanghai where economic re-industrialization is centered around the «triple helix» (Etzkowitz and Leydesdorff 1995) of community, technology and universities.

Therefore it appears that the place of the university —not as enclave, but as engaged societal institution— is not simply an increasingly element of local and national development in the United States but globally as well. Universities everywhere, in America and around the world, will be required to engage, through all facets of teaching, outreach and service in societal change because the networks of knowledge, students, and economies that once extended no further than the borders of the U.S. land grant states now extends to cities and nations throughout the world. Where the American university was once dominant in Kerr's terms, it now exists in an increasingly «flatter world» where other systems higher education and networks of knowledge are equally important. (Friedman, 2005)

This mandate valorizing the role and importance of the knowledge sector and its core institution —the university— is not simply the subject of political commentary. Recent national reports in the United States underscore the role of the university in national policy documents of «competitiveness», «innovation», and «science and technology».⁵ Through these documents, spelling out a new knowledge policy discourse in the U.S., the nation is once again seeking to reframe the role of the university – this time not in the states (McDowell, 2001) or the nation (Kerr, 1972) but in this new, challenging context of the global knowledge economy.⁶

THE UNIVERSITY AND THE CITY

The economic and political context for this new challenge of engagement for the American university is the city. For example,

economically, the effects of increased patent and commercial activity of universities brought on by the 1980 Bayh-Dole act has shifted the focus of universities to an entrepreneurial relationship with their localities —increasingly to cities. In broader policy and political terms, the National Association of State Universities and Land Grant Colleges (NASULGC), the leading organization of the public research universities of the nation and the land grant colleges, has undertaken an expansion of its mission from one of «land grant» college engagement to a new, vigorous «urban agenda». (National Commission on the Urban Agenda, 2006)

This emphasis on the urban by universities is not surprising. Not only are cities the primary sites of «globalization» (Clark, 2001) more broadly, they are also the places where the vast majority of all Americans, live and work. The United States has been a «nation of cities» since the late 1920s, and today more than 4 out of 5 live in urban areas and over 86 percent of all jobs are in urban areas. At the same time, the lion's share of the nation's 4,000 universities and colleges are in urban areas, with one half in the urban core. Overall, universities and colleges contribute over \$363 billion to the annual gross national product, with over 80 percent spent in the urban areas. (NCES, 2006) Urban universities consistently rank among the top employers in the cities of the nation and they educate over 83 percent of all students in college.⁷ In short, whether the universities see themselves as central institutions of the city or not, they are: universities are key contributors to the nation's urban competitive urban fabric and to the nation's fiscal and human capital development. Given that all universities jointly spend over 360 billion and employ over two percent of all workers, they are not simply a key urban institution, they are foundational to the national economy as well.⁸ It is no longer, as Derek Bok⁹ suggest, «*whether* universities are engaged in the community, but rather how best to structure that engagement». (Dubb, 2007, 2)

El contexto económico y político para el nuevo desafío del compromiso de las universidades americanas es la ciudad (...) El énfasis por lo urbano de las universidades no es sorprendente pues las ciudades no son los lugares básicos de la globalización, sino que en ellas vive y trabaja la gran mayoría de los americanos

⁵ The emerging policy approaches include: CEOs for Cities, 2007. *City Anchors: Leveraging Anchor Institutions for Urban Success*. Chicago: CEOs for Cities, Clusters on Innovation Group, Council on Competitiveness. 2004. *Regional foundations of U.S. competitiveness*. Washington, D.C.: Council on Competitiveness, Domestic Policy Council. 2006. *American Competitiveness Initiative: «Leading the World in Innovation»*. Washington, D.C.: U.S. Office of Science and Technology Policy. Initiatives for a Competitive Inner City. 2002. *Leveraging colleges and cities for urban economic development: An action agenda*. Boston: CEOs for Cities, National Commission on the Urban Agenda. 2006. *A new Urban Land Grant Act*. Washington, D.C.: NASULGC Summer Meeting.

⁶ Jackson, Shirley Ann, President of Rensselaer Polytechnic Institute and 2004 president of the American Association for the Advancement of Science as quoted in Friedman, 2006, 253-255]

⁷ Initiatives for a Competitive Inner City. 2002. *Leveraging colleges and cities for urban economic development: An action agenda*. Boston: CEOs for Cities CES for Cities. Peirce, Neal. «Wake-up call for academia». *The Washington Post*, May 29, 2002., NCES, 2006, Clusters on Innovation Group, Council on Competitiveness. 2004. *Regional foundations of U.S. competitiveness*. Washington, D.C.: Council on Competitiveness

⁸ See Dubb, 2007 and NCES, 2006.

⁹ A cited in Dubb, 2007.

El modelo universitario americano se presenta reestructurándose a sí mismo internamente y comprometiéndose a sí mismo en las externalidades urbanas

El nuevo modelo requiere nuevas pautas internas de investigación y formación para construir una asociación entre los centros académicos tradicionales y los nuevos lugares de conocimiento comunitario, cívicos y privados

Derek Bok's question of how, given this overall institutional importance of higher education to society, universities are engaging their community is certainly key for our understanding not only of universities but of social change more generally in a «global era» where the city is more prominent than ever. The American university is presently *restructuring itself internally and embedding itself in the urban externally* in ways that comprise new, twenty first century models of the university as an «engaged institution». The American university has historically developed many key internal and external modes of engagement —ways that we have already described— from the liberal arts tradition of citizenship (Rhodes 2001, McDowell, 2001), to the land grant mission of extension to the partnerships of commercialization. But, in many ways, these previous forms of university-community relation have been based on retention of the idea of the university as «enclave» or «ivory tower» —where sources of expertise vest, internally, in the academy and the role of the community is as recipient of the applications of the products of such expertise. In short, even the outreach and extension models of the past were often far from balanced or equitable, maintaining an uneven, if not disengaged relationship, between university and community.

Contemporary notions of the «engaged university» rather than the «land grant» or «federal grant university» employ a different institutional logic in two ways: first engagement implies a parity of community and university where the goals of both are equal and the resources of both are employed in the production of knowledge and in meeting the challenges of the modern world (Perry, 2003). Secondly, this new model of the engaged university implies the embeddedness of higher education in the institutional production of society —no longer is government the source of the engaged university— where federal grants, land and state support will serve as the *raison d'être* university's public purpose. «Government...does not possess the dollars, thinking and capital needed to navigate the complexity of today's cities». (CEOs, 2007, 1) Today the development of the urban and of universities will be the product of collaboration or engagement with the institutions of society that

comprise extensive civic, cultural, intellectual and fiscal assets that will be deployed to advance both these institutions and the cities of which they are a part. As we have already indicated, the presence of the university in the modern city is clear evidence that it is one of these institutions of society that are place-based, relatively immovable or «anchored», if you will, in the society. Universities as «anchor institutions» of society will be, by dint of their clear and foundational importance, engaged actors in the structures of «governance» that will make up the dynamic public-private-civic relations of modern urban and global relations. (CEOs for Cities, 2007)

Various elements of university restructuring are central to this new model of the engaged university in the United States. First, this new model requires new *internal* practices of research and teaching built on partnerships between the traditional centers of the academy and the non traditional sites of community, private and civic knowledge. For example, at the University of Illinois at Chicago, well over four hundred faculty (out of twelve hundred) have written research proposals in the past decade around a tradition of «engaged research» where faculty from over thirty five disciplines and all but one of the 13 colleges of the university design protocols and carry out research that is built on partnerships of university *and community* expertise, that is interdisciplinary in its approach and is designed to impact not only the construction of knowledge and teaching students but also impact the cities of the world. This notion of engaged research, of partnered, interdisciplinary, high impact work (Perry, 2003), is a leading example of the ways universities are moving from the one-way expert extension model to fuller partnerships of research called, alternatively, community research or action research (Maurasse, 2001).

Equally relevant is the extension of university science and technology, through new commercial, innovation and science parks into advanced science, professional training and research and development centers such as Boston's Route 28, North Carolina's Research Triangle and the Silicon Valley. More recently this level of engagement has come to be called the development of an institutional «triple helix» (Etzkowitz and Leydesdorff 1995) of community, technology and university engagement in the urban development of the knowledge economy. A prime example of this blend of urban development, knowledge economy and world class higher education is the development of Technology Square in Atlanta's Midtown where the Georgia Institute of

La verdadera naturaleza de los campus como artefactos físicos está siendo alterada. Los edificios de la universidad no son sólo parte del campus, ellos son considerados como partes clave de la vida comunitaria y de la ciudad misma

Technology (Perry et al. 2007) created both a world renown university-based research center and a new urban business center now deemed to be one of the «economic growth poles» of the south. The blending of public and private resources to form the Atlanta Midtown allowed Georgia Tech and the city of Atlanta to combine to attract faculty and students, industry and new residents in a way that makes Midtown, through the activities of the university, a key site in the global development of Atlanta. Such a model of the «engaged university» suggests a role for the university and its research that is, on the one hand, a product of community partnerships and, on the other, a product of the globalizing forces that produce not simply advanced science and technology but also the globally relevant communities of which universities are a part.

The engaged university also informs a changing practice of teaching in U.S. universities and colleges as well. Over 1000 colleges and universities are now members of a service learning network, called the Campus Compact, where over thirty percent of the students are now involved in «service learning» courses of which sustained problem solving exercises in the community are now a part. Combined with service learning, the new arenas of commerce, technology and urban development in which universities must operate in the United States, require new off-campus models of scientific labs, communication centers and engaged professional training centers. Such community-based instruction sites and program go well beyond «service»—they are key elements of the infrastructure of twenty first century education, every bit as relevant as the traditional on-campus laboratory or class room (Rhodes, 2001, Perry, 2003, Perry, 2007).

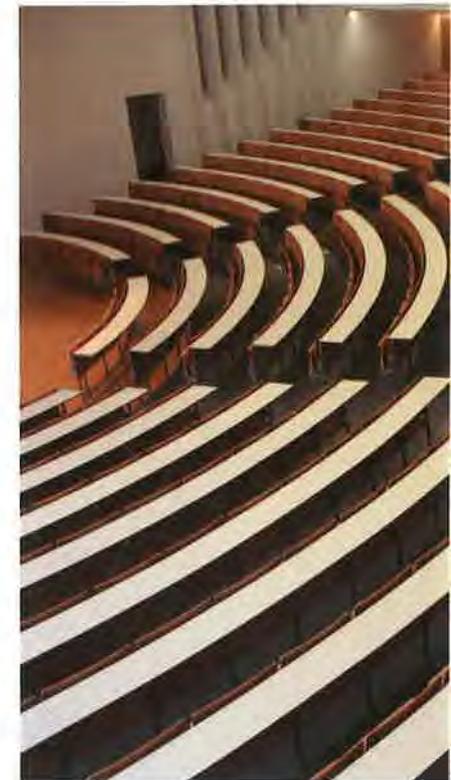
Further to accomplish this emerging model of the engaged university in the modern global local environment of the U.S, the very nature of the campus as a physical or real estate site has also been altered. The buildings of the university and its land holdings are not just part of the campus, they are viewed as key parts of the community or city as well. Recent studies (Perry and Wiewel, 2005) of university land practices have come to find the university real estate practices paralleling and in some cases actually approximating those of other institutional «urban developers». The key reason universities develop land, lease buildings and purchase land and buildings is the need for more space. However, the ways universities are developing their land are now substantially different from the past. Where, in the past, universities saw campus development as

an insular project guided almost solely by the academic mission of study, students or alumni (Dober, 1963), more recently three new features have come to guide university land development in cities:

First, as already indicated, the «campus» isn't just the campus any more, it's much more. Increasingly, the university campus is no longer conceived either by the university or the city as simply a «campus» —the campus is more and more considered as *urban space* and the city is more and more active in its regulation, planning and participation in the development of university buildings and land. For example, eight universities in the downtown Loop area of Chicago have developed a mix of university, residential and commercial buildings that comprise one of the most vibrant 24/7 areas of the city attracting over 52 thousand students, over 4,000 new residents, over 12,000 workers and over 500,000 visitors a year to an area that had been in economic and social decline for decades. Universities were able to accomplish urban development where neither city planners nor private sector investors had failed..

An equally clear example of «the city as campus and campus as city» is the Auraria Education Center district in Denver, where, over three decades, three public universities joined to build an entire new «campus» that has anchored the urban revitalization of the downtown area of the city. In Denver and Chicago and in cities throughout the country the development of the university campus has become an increasingly key part of city development and economic revitalization (Perry and Wiewel, 2005).

A corollary feature of contemporary university real estate development finds university buildings, on and off the campus and especially at the edge of the campus, becoming increasingly «mixed use»: serving, at once, student, retail and public needs. For example, one of the key buildings in the Chicago Loop case is the DePaul University Center which is an adaptive reuse of a federally designated historic department store building. The building was a deserted structure, empty for ten years —a sign of economic decline and commercial restructuring. A combined financial and developmental deal between the city and the university produced an 11 story, 700,000 square foot mixed layering of university, city government and retail interests. Today the building is a prime example of historic preservation, adaptive reuse, economic revitalization, city cost savings and it is the signature building of a university that used it to become the largest catholic





university in the United States. The DePaul center is hardly an exceptional case—a substantial share of new and redeveloped university buildings are now «mixed use»—blurring academic and commercial uses, the edge of the old campus, even the meaning of «university building».

Thirdly, a recent study of the strategic documents in the top 127 research universities in the U.S. (Gaffikin and Perry, 2007) shows that university plans (Dober, 1963) no longer concern themselves with the campus to the exclusion of their societal/urban contexts. Increasingly «campus plans» are becoming «urban plans» and city planning practices seek to integrate university plans into their fabric. (Perry and Wiewel, 2005, Gaffikin and Perry, 2007) A good example of this trend toward engaged higher education campus planning is the Georgia State University in downtown Atlanta Georgia, where the university's campus plan, in a city without a downtown master plan, benefited from a university that took over the downtown planning process and became, through its own real estate redevelopment efforts, the lead institution in the overall central city redevelopment process. (Perry and Wiewel, 2005)

CONCLUSION: THE INSISTENT MOVE TO ENGAGEMENT

In sum, the history of the American university has been consistent and contradictory, even conflictive. On the one hand the American university and its campus has been informed by a bucolic, somewhat disengaged image of the university as «campus»—a green field surrounded by buildings—looking inward on the campus rather than outward toward the city. On the other hand, each of the various models of the American academy—whether it be the civic mission of the liberal arts college, the outreach mission of the land grant college, the research productivity of the federal grant university or the partnerships of engaged research in the more recent institutional iteration—have all advanced a societal mission where the university stakes a role and purpose beyond itself and its campus. The dynamic mission of the academy has, in many ways, been fueled by this tension between the «enclave» and the «institution». But it appears that more recent conditions of urbanization and globalization are once again reframing this tension and, if anything, pushing the university, through all its activities, more squarely into a role of fully vested societal institution.

BIBLIOGRAPHY

- BENDER, Thomas (ed.) 1988. *The university and the city: From medieval origins the present*. New York: Oxford University Press.
- BOK, Derek 2003. *Universities in the Marketplace: The commercialization of Higher Education*. Princeton University Press.
- CEOs for Cities, 2007. *City Anchors: Leveraging Anchor Institutions for Urban Success*. Chicago: CEOs for Cities.
- CLARK, David. 2002. *Urban world / global city*. 2nd ed. New York: Routledge.
- Clusters on Innovation Group, Council on Competitiveness. 2004. *Regional foundations of U.S. competitiveness*. Washington, D.C.: Council on Competitiveness.
- DUBB, Steve. 2007. *Linking Colleges to Communities: Engaging the University for Community Development*. College Park Maryland: The Democracy Collaborative.
- DOBER, Richard. 1963. *Campus Planning*. Society of College and University Planners.
- ETZKOWITZ, Henry and Loet LEYDESORFF 1995. «The 'Triple Helix: University - Industry - Government Relations», *The European Association for the Study of Science and Technology*. www.easst.net/review/march1995/leydesdorff
- Domestic Policy Council. 2006. *American Competitiveness Initiative: «Leading the World in Innovation»*. Washington, D.C.: U.S. Office of Science and Technology Policy.
- European Commission. 2006. *Developing a knowledge flagship: The European Institute of Technology*. The Hague: European Commission
- FISH, Stanley. 2004. «Why We Built the Ivory Tower», *New York Times*, May 21.
- FRIEDMAN, Thomas. 2005. *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York: Farrar Straus Giroux.
- GAFFIKIN, Frank, Malachi McELDOWNY, and David PERRY. 2006. «The planning discourses of higher education: A comparative study». Unpublished paper, Contested Cities / Urban Universities Project, Queens University, Belfast. September.
- GAFFIKIN, Frank and David PERRY. 2006. «Discourses and strategic visions: The U.S. research university as an institutional manifestation in a neoliberal and global era». Unpublished paper, Contested Cities / Urban Universities Project, Queens University, Belfast. September.

- GROSSMAN, Lawrence and Newton N. MINOW. 2001. *A Digital Gift to the Nation: Fulfilling the Promise of the Digital and Internet Age*. New York: The Century Foundation Press.
- Initiatives for a Competitive Inner City. 2002. *Leveraging colleges and cities for urban economic development: An action agenda*. Boston: CEOs for Cities.
- KERR, Clark. 1972. *The uses of the university. With a postscript 1972*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- LAMBERT, Richard, and Nick BUTLER. 2006. *The future of European universities: Renaissance or decay?* London: Center for European Reform.
- LEMAY CRAIG L. 2001. «Justin Smith Morrill and the Politics and Legacy of the Land-Grant College Acts», in Lawrence R. Grossman and Newton N. Minow, *A Digital Gift to the Nation: Fulfilling the Promise of the Digital and Internet Age*. New York: The Century Foundation Press.
- MAURRASSE, David. 2001. *Beyond the campus: How colleges and universities form partnerships with their communities*. New York: Routledge.
- MCDOWELL, George R. 2001. *Land-Grant Universities and Extension into the 21st Century: Renegotiating or Abandoning a Social Contract*. Ames, Iowa: Iowa State University Press
- NASH, George. 1973. *The university and the city: Eight cases of involvement*. New York: McGraw-Hill.
- NCES. 2006. Postsecondary Tables, Expenditures of Educational Institutions
- National Commission on the Urban Agenda. 2006. *A new Urban Land Grant Act*. Washington, D.C.: NASULGC Summer Meeting.
- PIERCE, Neal. «Wake-up call for academia». *The Washington Post*. May 29, 2002.
- PERRY, David C. with Scott Levitan, Andre Bertrand, Carl Patton, Dwan Packnett and Lawrence Kelley. 2007. *360 Degrees of Development: Universities as Real Estate Developers in Atlanta*. Cambridge MA: Lincoln Institute of Land Policy
- PERRY, David C. 2006. «From Enclave to Institution: American Universities as Urban Developers», at *Building Knowledge Cities*. Rotterdam, IN-HOLLAND
- PERRY, David C. and Wim WIEWEL. 2008. «The University, the City and Land: Contest and Introduction», in Wim Wiewel and David C. Perry (eds.) *Global Universities and Urban Development: Case Studies and Analysis*. New York: M.E. Sharpe.
- PERRY, David C., and Wim WIEWEL, eds. 2005. *The university as urban developer: Case studies and analysis*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.
- PERRY, David and Wim WIEWEL. 2005. «From Campus to City: The University as Developer», in David C. Perry and Wim Wiewel, eds. 2005. *The university as urban developer: Case studies and analysis*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe
- PERRY, David. 2003. «The Great Cities Commitment: Leadership, Resources, Rewards and the Identity of the Urban/Research University». Unpublished Paper. University of California, San Diego.
- RHODES, Frank. 2001. *The creation of the future: The role of the American university*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- SHIL, Edward. 1988. «The University, the City and the World: Chicago and the University of Chicago», in Bender, Thomas, ed.. *The university and the city: From medieval origins to the present*. New York: Oxford University Press.
- WIEWEL, Wim and David C. PERRY (eds.) 2008. *Global Universities and Urban Development: Case Studies and Analysis*. New York: M.E. Sharpe.

La mission citoyenne des universités du Québec, Canada

17

Bernard Vachon
Université du Québec à Montréal

RESUMEN

Con sus 7.400.000 habitantes, Quebec es la segunda provincia en importancia de Canadá, cuya población total es de 33 millones de personas, concentrada principalmente en la gran región de Montreal y en las dos orillas del río San Lorenzo.

Canadá cuenta con 93 establecimientos universitarios, muy variados entre sí. Así, se pueden encontrar grandes universidades en los múltiples campus que están intensamente orientadas hacia la investigación, o pequeñas universidades que ofrecen principalmente programas de disciplinas liberales. El artículo se centra fundamentalmente en los programas de cooperación de las universidades con sus territorios.

ABSTRACT

With 7,400,000 inhabitants, Quebec is the second province of Canada, which total population is 33 million people, mainly concentrated in the great region of Montreal and in the banks of Saint Lawrence river, especially to the South-West.

In 2007 Canada has 93 universities which are very different from each other. Thus you may find great universities in the several campuses which are intensely dedicated to research, or little ones which programs mainly offer liberal disciplines. The article is mainly about the cooperation programs of the universities with its territories.

RESUMÉ

Avec ses 7.400.000 habitants, le Québec est la seconde province en importance du Canada (après l'Ontario) qui compte une population totale de 33 millions de personnes. Bien que son territoire soit très vaste, soit environ 1.500.000 kilomètres carrés, sa population est principalement concentrée dans la grande région de Montréal et sur les deux rives du Saint-Laurent, principalement au sud-ouest.

En 2007, le Canada compte 93 établissements universitaires. Les universités canadiennes varient beaucoup de l'une à l'autre. Ainsi, on peut trouver de grandes universités aux multiples campus qui sont intensivement orientées vers la recherche, comme de petites universités offrant principalement des programmes de disciplines libérales.

L'article a porté sur les programmes de coopération entre les universités et ses territoires.

Los campus canadienses están considerados entre los mejores del mundo para vivir, estudiar y trabajar. Sus universidades son más selectivas que la norma general en el mundo

1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU SYSTÈME UNIVERSITAIRE CANADIEN

Le choix de diplômes offerts par chacune des universités canadiennes est varié.

Types de diplômes offerts. Un diplôme de bachelier ; un diplôme professionnel (de médecine, du barreau, d'architecture, d'art dentaire, de génie, etc) ; la maîtrise ; le doctorat.

Le système d'enseignement supérieur est décentralisé. Au Canada, l'éducation est sous la responsabilité respective des dix provinces et des trois territoires.

Le système d'éducation canadien puise ses ressources financières principalement à même les fonds publics. Les universités reçoivent approximativement 2/3 de leurs budgets de fonctionnement du gouvernement. Les dons et les frais de scolarité composent le reste. Les frais de scolarité et le coût de la vie au Canada sont souvent inférieurs à ceux de plusieurs autres pays.

Les campus sont classés parmi les meilleurs endroits au monde pour vivre, étudier et travailler. Ils offrent des bibliothèques, laboratoires, musées, galeries d'art, théâtre et salles de concert de première qualité.

Chaque année, ce sont plus de 70 000 étudiants du monde entier qui partent étudier au Canada. Les raisons sont multiples. Tout d'abord, la population canadienne accorde beaucoup d'importance à l'éducation et tient à avoir des écoles de qualité supérieure. Un diplôme d'une université canadienne est reconnu dans le monde entier ! Autre argument : depuis de nombreuses années, le Canada est dans le peloton de tête des pays qui offrent les meilleures conditions de vie d'après un classement de l'ONU ; en 2006, il est arrivé en sixième position. Enfin, on ne peut passer à côté de l'environnement magnifique offert par les provinces canadiennes : 42 parcs nationaux qui se classent parmi les milieux naturels les plus beaux du monde ! Enfin, côté économie, le Canada est leader international en technologie des ordinateurs et de l'information et jouit d'une réputation d'excellence dans des secteurs tels que les télécommunications, les transports et le génie, l'aérospatiale, les transports urbains, la microélectronique, les instruments médicaux, les logiciels de pointe, l'énergie hydro-électri-

que et nucléaire, les lasers et l'optoélectronique, la biotechnologie, la transformation alimentaire et des boissons, la géomatique, sans oublier les industries océanographique et environnementale.

Mais concentrons-nous sur le thème de cet ouvrage: le système universitaire et l'enseignement supérieur.

L'éducation, incluant l'enseignement universitaire, est une compétence provinciale

Même si elles sont largement financées par le gouvernement national, les universités demeurent une compétence dévolue aux dix provinces et aux trois territoires autonomes du Canada. Ainsi, chaque établissement est libre de choisir sa structure et ses programmes.

Les universités canadiennes sont souvent plus sélectives qu'en d'autres pays. Pour y accéder, il faut avoir un dossier de qualité supérieure, notamment pour les filières droit, médecine, pharmacie, les études dentaires, vétérinaires et celles d'ingénieurs.

Pour connaître les universités, leurs spécificités et leurs coordonnées, consulter le site www.canada-culture.org.

Enseignement professionnel non universitaire: les CEGEPS et les Community Colleges

Ceux qui souhaitent obtenir formation professionnelle pointue dans des domaines divers et variés (industrie, commerce, arts, métiers divers) devront se tourner vers les Collèges d'enseignement général et professionnel (les CEGEPS) présents au Québec seulement, ou les Community Colleges (institutions anglophones). Ces établissements de type collégial pré-universitaires sont au nombre de 175.

Ces institutions ne délivrent pas de grades universitaires, mais des diplômes d'études générales ou spécialisées. Les premiers, obtenus après deux ans, sont préparatoires à l'université, les seconds qui sanctionnent des études de trois ou quatre ans, ouvrent la porte sur le marché du travail.

Dans le cadre de cette brève présentation, il a été fait le choix de ne traiter que des universités du Québec où l'on retrouve une gamme de grandes, moyennes et petites universités majoritairement de langue française mais aussi anglo-

La universidad de Quebec tiene como mandato su presencia activa en el conjunto del territorio nacional y el desarrollo de sus regiones (...) y comunidades locales. Está presente en 54 ciudades

phones. Et, compte tenu de la grande diversité et complexité du réseau universitaire québécois, une attention toute spéciale sera accordée au réseau de l'Université du Québec présent dans les principales régions du territoire occupé du Québec.

2. LES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC

Le Québec compte 7 universités, certaines constituées de plusieurs établissements et campus. Voici la liste des universités regroupées en fonction de leur statut linguistique:

Statut linguistique français:

- Université Laval (Québec)
- Université de Montréal et ses écoles affiliées
 - Université de Montréal
 - École des hautes études commerciales de Montréal
 - École polytechnique de Montréal
- Université de Sherbrooke
- Université du Québec et ses constituantes régionales:
 - Université du Québec à Montréal (Montréal)
 - Université du Québec à Trois-Rivières
 - Université du Québec à Rimouski
 - Université du Québec à Chicoutimi
 - Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Rouyn-Noranda)
 - Université du Québec en Outaouais (Gatineau)
 - Télé-université (TELUC)
 - École nationale d'administration publique (Québec)
 - École de technologie supérieure (Montréal)
 - Institut national de la recherche scientifique-INRS (Québec)

Statut linguistique anglais

- Université McGill (Montréal)
- Université Concordia (Montréal)
- Université Bishop (Lennoxville-Sherbrooke)

3. LE RÉSEAU DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

L'Université du Québec est constituée de 9 établissements universitaires et est implantée dans 54 villes à travers les régions du Québec. Créée en 1969, l'Université du Québec s'est donnée pour mission d'assurer une présence universitaire sur l'ensemble du territoire du Québec et de se mettre au service du développement économique et social des régions, les universités existantes étant implantées dans les principaux centres urbains.

Sa mission générale

Université publique à vocation nationale, elle est engagée dans la démocratisation et l'accroissement de l'accessibilité de l'enseignement supérieur et, par là, dans la lutte à l'exclusion. Vouée au développement scientifique du Québec et à sa participation aux circuits mondiaux de la recherche, elle est particulièrement attentive à l'innovation dans des secteurs scientifiques et technologiques correspondant aux atouts et aux besoins du Québec.

Elle est chargée d'un mandat de présence active sur l'ensemble du territoire national et de développement des régions. C'est sur ce dernier point que chacune des 9 constituantes régionales de l'Université du Québec se distingue en se définissant des secteurs d'enseignement, de recherche et d'intervention en appui aux problématiques spécifiques de leurs milieux.

L'Université du Québec promeut un ensemble de valeurs fortement marquées par une volonté de solidarité avec la population québécoise en générale et régionale en particulier, qui vise à réconcilier proximité et distance critique, dans l'action, au sein des milieux, des communautés et des régions où elle est présente. Elle est animée par la volonté d'instituer une université à vocation complète, où la recherche fondamentale et appliquée, libre et engagée, puisse nourrir l'apprentissage et l'appropriation des connaissances et constituer un outil de développement pour l'ensemble de la société et des communautés locales.

Son implication dans le développement territorial

L'Université du Québec est chargée d'un mandat de présence active sur l'ensemble du territoire québécois et de déve-

La misión de la Universidad de Quebec puee resumirse en tres palabras: accesibilidad, desarrollo científico de Quebec y desarrollo regional

veloppement des régions. En 2005, elle est présente dans plus de 54 villes et municipalités grâce aux multiples centres hors campus que ses établissements ont développés. Elle est attentive à l'innovation dans les secteurs scientifiques et technologiques correspondant aux atouts et aux besoins du Québec.

La très grande majorité des diplômés des établissements en région de l'Université du Québec – quand ils proviennent de ces régions – y demeurent par la suite, contribuant ainsi directement au développement du milieu. En outre, ces établissements œuvrent dans des créneaux de recherche qui, tout en ayant souvent une portée nationale et internationale, sont bien adaptés aux possibilités et aux besoins de la région. Ils appuient pratiquement tous les secteurs qui marquent les milieux régionaux : pâtes et papier, aluminium, hydrogène, ressources maritimes, agricoles, forestières et minières, etc.

Depuis près de quarante ans, l'Université du Québec contribue au développement des régions du Québec, rôle qui s'inscrit au cœur de sa mission. Elle soutient l'innovation partout sur le territoire et permet, à travers ses activités de recherche et d'enseignement, d'anticiper les changements et d'aider les milieux à s'y adapter et à en tirer profit. Les travaux réalisés dans cette perspective visent notamment à regrouper les capacités de recherche sur les territoires, autour de thématiques porteuses pour les milieux, en intégrant les sciences économiques et sociales et les sciences de la nature.

Et cela, à l'image même de la société québécoise, où se conjuguent les polarisations urbaines et les dispersions régionales, l'esprit d'entreprise et le sens de la responsabilité et de la gouverne étatiques, la volonté identitaire et la diversité culturelle et linguistique. Société de taille modeste, certes (7.4 M d'habitants), mais particulièrement bien adaptée à l'environnement mondial, par l'équilibre qu'elle cherche à maintenir entre la métropole et les régions, entre le rural et l'urbain, entre la liberté d'entreprendre et l'encadrement politique, entre les droits individuels et la solidarité sociale, entre la prise en compte d'une identité nationale et l'accueil des autres langues et des autres cultures, entre l'enracinement territorial et le rayonnement extérieur.

Par ses ancrages montréalais et régionaux, par la diversité de ses pratiques disciplinaires, par son ouverture à toutes les tendances idéologiques et culturelles qui habitent la société québécoise, par le service aux populations et l'engagement international, l'Université du Québec poursuit une mission citoyenne qui s'inscrit dans ce projet de société, qu'elle soutient

par ses engagements, par ses ressources, par ses activités de création, de recherche et de formation.

La mission de l'Université du Québec peut se résumer en trois mots ou presque: accessibilité, développement scientifique du Québec et développement des régions. L'Université du Québec reste fidèle à cette mission et chaque fois qu'il est question de sa spécificité et de son avenir, il faut se rappeler cet héritage.

3.1 L'Université du Québec à Montréal (UQAM)

L'UQAM est implantée au centre-ville de Montréal et dessert la grande région métropolitaine. Près de 42 000 étudiants y sont inscrits dont 8 000 en formation à distance. Son personnel enseignant est constitué de 2 766 professeurs et chargés de cours.

Mission

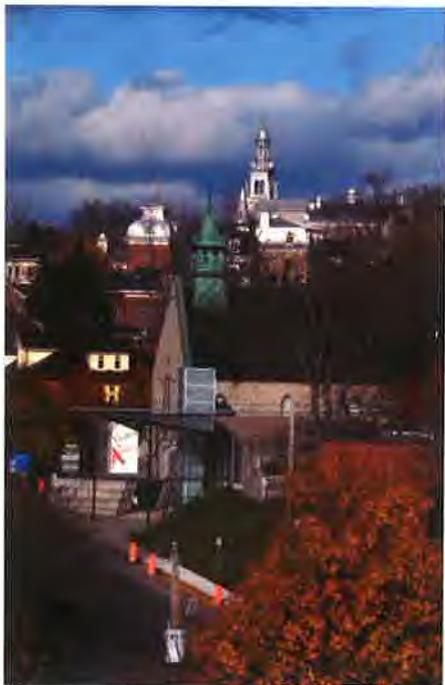
L'UQAM, par sa large gamme de programmes d'études aux trois cycles et ses activités diversifiées de recherche et de création, a pour mission de former aussi bien la relève que les personnes en situation d'emploi, de rendre accessible la connaissance de pointe à tous les milieux sociaux et culturels et de servir les collectivités qui lui expriment des besoins.

Programmes d'études

L'UQAM offre plus de 300 programmes d'études dont plusieurs sont uniques au Québec: plus de 180 au premier cycle et plus de 100 aux cycles supérieurs (maîtrise, DESS, doctorat).

Plusieurs programmes de maîtrise, de diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) et de doctorat sont définis en fonction des réalités contemporaines, notamment celles liées aux grands centres urbains. Ainsi, on retrouve les programmes d'étude suivants:

- Maîtrise en Économie sociale
- Maîtrise en Sciences, technique et société
- Maîtrise en Gérontologie sociale
- DESS en *Planification territoriale et développement local*
- DESS en *Systèmes d'information géographique et télédétection*



- Doctorats en Psychologie
- Doctorat en Sociologie
- Doctorat en *Sciences, technologie et société*

Recherches

Parmi les trente-neuf (39) chaires de recherche à l'UQAM, plusieurs sont directement orientées vers des problématiques économiques, sociales et environnementales qui touchent la société contemporaine et plus spécifiquement en milieu métropolitain:

- chaire en patrimoine urbain
- chaire en management logistique
- chaire d'études socio-économiques
- chaire en étude des dynamiques territoriales
- chaire en éducation relative à l'environnement naturel et bâti
- chaire en tourisme
- chaire en oncologie moléculaire

Quelques exemples de projets de recherche au Département de géographie

Les différents projets de recherche du département de géographie trouvent leur cohérence dans une visée centrale: contribuer à doter les collectivités des informations et outils appropriés pour mieux analyser, comprendre et gérer leurs territoires. Cette visée a amené les professeurs à structurer leurs recherches autour de trois grandes thématiques couvrant les axes majeurs de la géographie moderne.

L'aide à la prise de décision pour la gestion du territoire et des ressources naturelles

La première thématique concerne le développement et la mise en œuvre d'outils d'aide à la décision pour la gestion du territoire et des ressources naturelles. Cette thématique se subdivise en trois axes:

- L'évolution des milieux forestiers. Cet axe comprend la caractérisation des couverts forestiers et son évolution dans le temps, notamment par des approches photogrammétriques et à propos du recul forestier au Viet Nam.
- La gestion par bassin versant et l'analyse spatiale. Cet axe comprend des projets sur la gestion des mesures d'urgence ainsi.

- Le changement climatique. Cet axe comprend essentiellement les recherches fondées une collaboration entre le DGFO et un consortium formé par le gouvernement provincial et plusieurs universités canadiennes dans le but d'étudier les effets du changement global.

Les problématiques de développement en milieu urbain et rural

La deuxième thématique aborde les questions relatives au développement régional et local en milieu urbain et rural. Elle se subdivise en quatre axes:

- Les stratégies de développement local et régional reliées à la reconversion des territoires. Cet axe comprend des projets sur l'innovation et la reconversion des zones industrielles et des projets sur les équipements culturels et sportifs.
- Les territoires de l'économie sociale. Cet axe se structure à travers plusieurs projets associés au nouveau centre de recherche en Économie sociale.
- La place de la géographie dans la société en transition et dans la formation du citoyen. Il s'agit d'un axe en émergence.
- La gouvernance métropolitaine: cet axe se structure autour de la chaire sur la Gouvernance métropolitaine et les dynamiques territoriales.

L'information géographique et territoriale

La troisième thématique aborde les questions relatives à l'information géographique et territoriale, ainsi qu'aux méthodologies en cartographie, analyse statistique et utilisation du multimédia. Elle se subdivise en quatre projets:

- Un projet majeur, ancré au Département de géographie, mais qui concerne l'ensemble de la géographie québécoise et dans lequel collaborent des collègues de toutes les universités. Il s'agit de l'Atlas du Québec et de ses régions. L'ensemble de l'équipe départementale est concerné par la réalisation de ce projet.
- Un projet sur la carte comme indicateur de développement en ce qui concerne la capacité d'analyse spatiale d'une collectivité.
- Deux projets en télédétection en collaboration avec l'Agence spatiale canadienne.

Ces différents projets se traduisent par des ententes et collaborations avec un grand nombre d'institutions internationales en Europe et en Amérique latine. Par ailleurs, le développement de la recherche favorise déjà une vie intellectuelle stimulante pour les étudiants grâce à leur intégration dans des projets et équipes de recherche.

3.2 L'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

L'UQTR a été créée en 1969 dans la ville moyenne de Trois-Rivières, entre Montréal et Québec sur la rive nord du fleuve Saint-Laurent. Elle accueille environ 10 500 étudiants et compte 832 professeurs et chargés de cours.

Mission

L'UQTR est implantée au cœur d'une région à vocation industrielle et forestière de vieille tradition au centre-sud du Québec. Le déclin de la grande industrie des pâtes et papier et de l'industrie du métal a provoqué d'importants bouleversements économiques et sociaux marqués par le chômage et la désintégration du tissu économique. L'UQTR s'est notamment donnée pour mission de contribuer aux efforts entrepris pour moderniser la structure économique de la région et revitaliser la vie sociale.

Programmes d'études

L'UQTR offre environ 150 programmes, répartis aux trois cycles d'études. Parmi les programmes d'études supérieures (maîtrises, DESS et doctorats), plusieurs sont orientées vers les réalités et problématiques régionales. À titre d'exemples:

- maîtrise en administration des affaires
- maîtrise en génie électrique
- maîtrise et DESS en génie industriel
- maîtrise et DESS en loisir, culture et tourisme
- maîtrise et DESS en mathématiques et informatiques appliquées
- maîtrise en sciences de l'environnement
- maîtrise et DESS en sciences des pâtes et papier
- programme court de 2^e cycle en innovation dans les petites et moyennes entreprises

- doctorat en administration
- doctorat en biophysique et biologie cellulaire
- doctorat en génie papetier
- doctorat en sciences de l'énergie et des matériaux
- doctorat en génie électrique
- doctorat en sciences de l'environnement.

Recherche

De nombreux regroupements de chercheurs sont présents et permettent à cette université d'apporter une contribution distinctive au sein du réseau universitaire. Au fil des ans, l'UQTR a d'ailleurs développé une expertise de calibre international dans plusieurs champs de recherche. Parmi ses multiples champs de recherche, plusieurs rejoignent les grandes préoccupations régionales:

- Les technologies des pâtes et papiers
- L'hydrogène comme source alternative d'énergie
- L'électronique industrielle
- L'écologie des écosystèmes aquatiques
- La gestion et la promotion des petites et moyennes entreprises
- L'enfance et la famille
- Les études québécoises

3.3. Trois universités pour les régions périphériques

Du fait de l'immensité du territoire du Québec et de l'existence de régions éloignées des grands centres urbains, dites «régions périphériques», à prédominance rurale et de faible densité d'occupation, plusieurs communautés ne bénéficiaient pas, jusqu'à la fin des années 60, d'une facilité d'accès à l'université. La création du réseau de l'Université du Québec en 1969 allait précisément combler ce vide en dotant chacune des grandes «régions périphériques» d'une université. Ainsi, l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) dessert tout l'est du Québec, l'Université du Québec à Chicoutimi dessert la grande région du Fiord du Saguenay, du Lac-St-Jean et de la Côte-de-Charlevoix et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue dessert la région forestière et minière du nord-ouest québécois.

3.3.1 L'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

Mission

L'Est du Québec, composé des régions du Bas-Saint-Laurent, de la Gaspésie, de la Côte-Nord et des Îles-de-la-Madeleine, est un vaste territoire d'occupation ancienne dont l'économie s'est développée à partir des ressources du milieu: agriculture familiale, pêche, forêt et exploitation minière. Depuis les années 60, les fondements de cette économie, traditionnelle pour une large part, ont été affectés par un processus de déclin provoquant chômage, exode, dépeuplement, vieillissement et pauvreté dans plusieurs communautés.

Créée en 1969, l'Université du Québec à Rimouski, qui fut particulièrement bien accueillie par la population, allait répondre à des besoins de formation et de recherche appliquée pour l'ensemble de cette vaste région et se mettre au service efforts de redressement du milieu.

À l'origine, les besoins de formation étaient criants dans les domaines de l'éducation et de la gestion. Au fil des ans, plusieurs spécialités se sont ajoutées à l'expertise de l'UQAR: sciences de la mer, développement régional, études en milieu nordique, sciences infirmières, génie, informatique, éthique, gestion de la faune, géographie, gestion des ressources maritimes, gestion de projets, gestion des personnes en milieu de travail, etc.

En tout, l'UQAR compte aujourd'hui 5400 étudiants et étudiantes, dont 55% sont à temps complet. L'Université est bien implantée sur le territoire qu'elle dessert avec deux campus sur la rive sud du fleuve Saint-Laurent: l'un à Rimouski et l'autre à Lévis, dans un bâtiment tout neuf. Elle offre aussi des formations sur mesure en fonction des besoins exprimés par les communautés locales faisant preuve de souplesse quant aux lieux et aux modalités d'enseignement. Ainsi, l'UQAR offre des formations, principalement à temps partiel, dans différentes villes «périphériques» comme Rivière-du-Loup, Gaspé, Baie-Comeau, Matane et Carleton.

Sur les deux campus de Rimouski et de Lévis, différentes activités sociales, culturelles et sportives sont organisées, tout comme des activités de plein air par lesquelles on peut profiter de la richesse de la nature environnante.

Environ 84% des étudiants de l'UQAR sont inscrits au 1er cycle (baccalauréats, certificats et autres), 14% au 2e cycle (maîtrises principalement) et 2% au 3e cycle (doctorats). L'UQAR accueille aussi plus de 200 étudiants étrangers venus

d'une trentaine de pays, soit 4% de sa population étudiante. Jusqu'à maintenant, l'UQAR a décerné 32 000 diplômes.

Programmes d'études supérieures

Comme dans le cas des autres universités régionales, l'UQAR s'est appliquée à développer et à offrir, en complément d'une gamme diversifiée de formations courantes, des programmes d'études répondant plus spécifiquement aux réalités et besoins de la région. Ces spécificités sont particulièrement présentes dans les programmes d'études supérieures. En voici quelques exemples:

- Maîtrise et doctorat en développement régional
- Maîtrise et doctorat en océanographie
- Maîtrise et DESS en gestion de la faune et de ses habitats
- DESS et développement régional et territorial
- DESS en administration publique régionale
- Maîtrise en ingénierie des petites et moyennes entreprises
- Maîtrise en administration des affaires
- Maîtrise en géographie
- Maîtrise et DESS en gestion de projets
- DESS et doctorat en gestion des ressources maritimes
- Maîtrise et DESS en sciences infirmières
- Maîtrise et doctorat en sciences de l'environnement
- Doctorat en biologies

Recherche

La recherche ici très dynamique, a donné lieu à la création de plusieurs centres de recherche et de chaires de recherche dont les travaux sont pour un grand nombre axés sur les problématique de développement de la région:

- **Centre de recherche sur le développement territorial (CRDT).** Le Centre de recherche sur le développement territorial est un regroupement stratégique de chercheurs reconnu par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC). Il vise la mise en oeuvre d'une programmation de recherche comparative sur le développement territorial.
- **Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES).** De formations disciplinaires diversifiées (anthropologie, géographie, histoire, mathématiques, philosophie, relations industrielles, sciences de la gestion, science économique, science politique, sociologie et travail social), les membres





En la interfaz de varios campos disciplinarios y beneficiándose de una sólida reputación en Quebec, Canadá y en el mundo, el desarrollo regional es uno de los tres grandes ejes prioritarios de investigación de la Universidad de Quebec en Rimouski

du CRISES étudient et analysent les innovations et les transformations sociales à partir de trois axes complémentaires: le développement et le territoire, les conditions de vie et le travail et l'emploi.

- **Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional de l'Est du Québec.** Le GRIDEQ privilégie l'étude des processus et des conditions du développement des régions. Son fonctionnement s'apparente à celui d'un organisme coopératif.
- **Chaire de recherche en développement.** À l'UQAR, l'expertise en développement régional réfère à des programmes d'enseignement supérieur et à un secteur de recherche visant à mieux comprendre les enjeux et les problèmes auxquels les régions sont confrontées avec les mutations économiques contemporaines.
- **Chaire de recherche en développement rural.** Cette chaire vise à favoriser la recherche sur les questions relatives à la ruralité et au développement durable ou approprié des territoires ruraux dans une double perspective d'avancement des connaissances sur les réalités rurales et de soutien aux initiatives de développement des communautés rurales.
- **Chaire de recherche en conservation des écosystèmes.** Les recherches menées dans le cadre de la chaire visent à mieux comprendre le fonctionnement des écosystèmes nordiques, à obtenir une meilleure connaissance des impacts des activités humaines sur les écosystèmes nordiques, et à y proposer des méthodes de développement durable.
- **Chaire de recherche sur la biodiversité:** la Chaire mène des études dans les forêts du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie. La programmation de recherche s'articule autour du fonctionnement de l'écosystème forestier, de l'aménagement, de la sylviculture et de la socio-économie forestière.
- **Centre d'études nordique (CEN):** un centre de réputation internationale qui a intégré l'UQAR comme partenaire institutionnel. Sept professeurs y sont impliqués. Même si cet axe prend principalement appui sur les secteurs ci-haut mentionnés, toute la communauté universitaire est interpellée par cette initiative.

Les créneaux d'excellence:

L'UQAR est reconnue surtout pour ses axes d'excellence en sciences de la mer, en développement régional et sur la nord-

cié. Des activités sont en progression dans des domaines novateurs comme l'énergie éolienne ou la connaissance du milieu maritime à proximité des pôles Nord et Sud, dans un contexte de réchauffement climatique.

I. Les sciences de la mer

Rimouski, par sa situation géographique en bordure de l'estuaire du Saint-Laurent, offre un cadre naturel exceptionnel et propice au développement des sciences de la mer. La région immédiate regroupe une concentration unique de chercheurs. En les intégrant à divers programmes de recherche, l'Institut des sciences de la mer de Rimouski (ISMER) contribue à la vitalité exceptionnelle de ce secteur d'activité.

Situé sur le campus de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et composé de chercheurs dont l'expertise couvre les principaux domaines de l'océanographie côtière, l'Institut des sciences de la mer de Rimouski offre une programmation de recherche diversifiée et intégrée. C'est ainsi que les étudiants de 2e et 3e cycles ont accès à une expertise qui ne trouve son pareil que dans les plus grands centres de recherche nord-américains.

L'Institut des sciences de la mer (ISMER) contribue à la formation académique des étudiants (maîtrise et doctorat) et au développement de la recherche, en renforçant la synergie entre la recherche fondamentale et appliquée. Ainsi, l'Institut favorise l'augmentation significative des contributions du Québec dans les grands programmes nationaux et internationaux et par la collaboration avec plusieurs universités étrangères. Il joue donc un rôle de catalyseur de la recherche dans le domaine des sciences de la mer à Rimouski.

II. Le développement régional

À l'interface de plusieurs champs disciplinaires et bénéficiant d'une solide réputation partout au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde, le Développement régional est l'un des trois grands axes prioritaires de recherche de l'Université du Québec à Rimouski.

À l'UQAR, l'expertise en développement régional réfère à des programmes d'enseignement supérieur et à un secteur de recherche visant à mieux comprendre les enjeux et les problèmes auxquels les régions sont confrontées avec les muta-

tions économiques contemporaines, à obtenir une meilleure connaissance des dynamiques socio-territoriales affectant ces régions, et à élaborer et proposer des outils d'aide au développement.

Les travaux liés à cet axe de recherche sont donc de nature fondamentale et appliquée; ils s'intéressent aux questions relatives à la ruralité et au développement des territoires ruraux, aux défis et aux nouvelles perspectives portés par le concept du développement durable, à l'évolution économique et démographique des collectivités locales et régionales, à l'innovation technologique, institutionnelle ou sociale, ou encore à la gouvernance des ressources naturelles et culturelles.

Alors que dans la plupart des autres établissements, les études régionales sont axées sur des approches plus strictement spatio-économiques et font une large place aux phénomènes urbains, le développement régional à l'UQAR se caractérise par des approches et des préoccupations résolument multidisciplinaires, c'est-à-dire prenant en considération au même titre que les composantes économiques, les aspects politiques, sociaux, culturels et environnementaux de ces milieux. De plus, une importance particulière est accordée aux réalités qui caractérisent les régions non métropolitaines.

Les professeurs et chercheurs de toutes disciplines sont sollicités et mobilisés pour réfléchir et faire avancer les connaissances sur les questions économiques, culturelles et sociales propres au développement de l'Est du Québec, puis progressivement à celui de toutes les régions du Québec. C'est ainsi qu'était fondé en 1974 le *Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional de l'Est du Québec* (GRIDEQ) et qu'étaient institués les programmes de maîtrise (1978) et de doctorat (1996) en développement régional.

À ce dispositif d'encadrement de l'enseignement et de la recherche en développement régional à l'UQAR, se sont ajoutés au cours des dernières années deux Chaires de recherche du Canada (en développement rural et en développement régional et territorial) de même que le *Centre de recherche sur le développement territorial* (CRDT), regroupement stratégique de chercheurs présents dans quatre universités du Québec (UQAR, UQAC, UQAT et UQO) et dont l'établissement principal de rattachement est à Rimouski.

Étudier en Développement régional à l'UQAR aujourd'hui, c'est choisir entre trois programmes d'études supérieures

branchés et reconnus: la maîtrise en développement régional (M.A.), le doctorat en développement régional (Ph.D.) et le diplôme d'études supérieures spécialisées en administration publique régionale (DESS). C'est aussi choisir une formation qui n'attire pas seulement que des candidats de toutes les régions et villes du Québec, mais aussi une très importante clientèle en provenance de différents pays en développement ou émergents. Des formations dont les étudiants apprécient spécialement le caractère multidisciplinaire et la vision d'un développement qui va au-delà des contextes régionaux québécois et intègre dans ses préoccupations l'avancement des pays du Sud.

III. La Nordicité

L'objectif général de cet axe de développement est de réaliser une programmation de recherche et d'enseignement qui permette de mieux comprendre *le fonctionnement des milieux continentaux sous climat froid*, de manière à répondre aux enjeux majeurs dans le domaine de la conservation et de la gestion durable.

L'engagement de l'UQAR dans l'axe de la Nordicité positionnera favorablement l'institution dans la formation et la recherche associées à ces enjeux.

Le territoire visé par cet axe de développement comprend les environnements terrestres caractérisés par les climats tempérés froids, subarctiques et arctiques. L'ensemble du Québec est marqué par une saisonnalité contrastée du climat qui détermine une saison estivale chaude et un hiver froid. Les milieux visés dominent la géographie canadienne puisqu'ils s'étendent depuis le nord de la forêt décidue tempérée jusqu'aux zones polaires du Grand Nord.

3.3.2 L'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

Mission

À titre d'institution d'enseignement supérieur, l'UQAC oeuvre aux trois cycles d'études et est active en recherche/création tout en s'impliquant fortement dans son milieu. Ce faisant:

Elle assume une mission de transmission et de diffusion des connaissances en offrant un ensemble de programmes d'études qui s'adressent à des étudiants ayant des profils variés et inté-

Ella ejerce, como todas las universidades una función de pensamiento crítico a través de expertos intermediarios como son sus profesores (...) contrariamente a otras misiones, ésta no puede ser compartida con otros asociados

ressés par une formation initiale de qualité et une mise à jour continue de leur savoir afin que ceux-ci soient en mesure de jouer un rôle de citoyens responsables dans une société en perpétuel changement.

Elle consacre, par la conduite d'activités scientifiques de haute qualité réalisées en partenariat avec le milieu, des efforts considérables à générer et à préserver la connaissance, contribuant ainsi à la formation de chercheurs dont la société entière a tant besoin. Jouant un rôle important en matière de production et de diffusion de la culture par les activités qu'elle réalise, elle enrichit ainsi la vie culturelle locale, régionale et extrarégionale. Par le transfert des connaissances, elle partage avec les populations qu'elle dessert (Saguenay-Lac-Saint-Jean, Charlevoix, Côte-Nord, les communautés amérindiennes) et les organismes qui composent ces collectivités, les objectifs de développement et d'innovation exprimés par le milieu. En retour, par son insertion dans le milieu, l'UQAC devient un lieu de partage et de transfert des savoir-faire développés par les collectivités régionales concernées.

Elle exerce, comme toutes les universités, une fonction de pensée critique par l'intermédiaire d'experts que sont ses professeurs. Ces ressources humaines hautement qualifiées et compétentes dans leur domaine de formation ont le devoir de penser, de réfléchir et de publier librement sur les problèmes et les grands enjeux sociaux constamment présents dans notre environnement. C'est là, une caractéristique propre à l'université et, à ce point, fondamentale au développement et au devenir de la société qui, contrairement aux autres missions, ne peut être partagée avec d'autres partenaires. S'intégrant aux autres missions de l'université, la fonction critique prend appui sur la liberté intellectuelle, laquelle fait partie de la tradition universitaire. Intégrée à la fonction de professeur, la liberté universitaire constitue le fondement même de l'identité institutionnelle de l'université.

Il importe enfin de souligner l'importance de la contribution de l'UQAC au développement socio-économique, culturel, scientifique et technologique des régions du Saguenay-Lac-Saint-Jean, de Charlevoix et de la Côte-Nord. À maintes reprises, l'Université a démontré la fécondité des retombées culturelles, scientifiques et socio-économiques qui lui sont attribuables. Dans une société du savoir avide de créativité et d'innovation, l'UQAC constitue, plus que jamais, un instrument essentiel de développement régional.

Programmes d'étude

L'UQAC compte environ 6 500 étudiants et 600 professeurs et chargés de cours. Elle oeuvre aux trois cycles d'études et est active en recherche/création.

Plusieurs programmes d'études de cycles supérieurs viennent consolider la vocation et l'implication régionales de l'institution, dont voici quelques exemples

- Programme court de deuxième cycle en études régionales
- Maîtrise en études et interventions régionales
- Doctorat en développement régional
- Maîtrise en administration des affaires (MBA pour cadres)
- Maîtrise en gestion de projet
- DESS en gestion de projet dans le domaine forestier
- Maîtrise en gestion des organisations
- DESS en éco-conseil
- Doctorat en biologie forestière
- Doctorat en sciences de l'environnement
- Maîtrise en ressources renouvelables

Recherche

Les créneaux d'excellence qui guident la recherche sont l'aluminium, le givrage, la forêt comme ressource renouvelable, les ressources minérales et végétales.

1. L'aluminium

La région du Saguenay-Lac-Saint-Jean accueille d'importantes activités relativement à la production de l'aluminium, grâce à la présence de la multinationale Alcan, une firme assumant un leadership mondial dans ce domaine. Les collaborations développées au cours des années ont amené l'UQAC à développer une réputation enviable au plan de la recherche sur l'aluminium. La recherche concernant l'aluminium s'attache principalement aux métaux légers, à la solidification et à la métallurgie du métal gris. Cette implication s'est traduite par la création de groupes de recherche et de chaires spécialisées:

- Centre universitaire de recherche sur l'aluminium
- Groupe de recherche en ingénierie des procédés et systèmes
- Groupe de recherche en informatique appliquée
- Chaire industrielle sur la solidification et la métallurgie de l'aluminium

- Chaire industrielle sur les technologies avancées des métaux légers pour les applications automobiles

II. Le givrage

L'hydroélectricité est la première source énergétique du Québec. Du fait que les grands barrages et les centrales hydroélectriques se situent pour la plupart en région nordique à des milliers de kilomètres des agglomérations urbaines, le transport de l'électricité présente un défi considérable que les basses températures de l'hiver, souvent accompagnées de givre, contribuent à accentuer.

La recherche sur le givrage atmosphérique des structures et équipements de transport (pylônes et câblages à haute tension) constitue un créneau d'excellence développé par l'UQAC dès sa création en 1969. Elle concerne particulièrement les matériaux antigivrants et les réseaux électriques. Ce créneau a donné lieu aux structures de recherche suivantes:

- Centre international de recherche sur le givrage atmosphérique et l'ingénierie des réseaux électriques
- Groupe de recherche en ingénierie de l'environnement atmosphérique
- Laboratoire international des matériaux antigivre
- Chaire industrielle sur le givrage atmosphérique des équipements des réseaux électriques
- Chaire de recherche du Canada sur les isolants liquides et mixtes en électrotechnologie.

—

III. La forêt, ressource renouvelable

L'UQAC dessert trois des régions les mieux pourvues en potentiel forestier et ce, tant au point de vue de l'abondance de la matière ligneuse qu'à celui de l'infrastructure industrielle de transformation primaire. La recherche concerne en premier lieu la transformation du bois, les produits naturels bio-actifs, les écosystèmes aquatiques et l'éco-conseil.

Voici les principaux organismes de recherche mis sur pied:

- Groupe de recherche sur les ressources renouvelables en milieu boréal
- Groupe de recherche sur la thermotransformation du bois
- Laboratoire d'expertise et centre de données sur la biodiversité du Québec
- Laboratoire d'analyse et de séparation des essences végétales

- Consortium de recherche sur la forêt boréale commerciale
- Chaire de recherche sur les agents anticancéreux d'origine naturelle

IV. Les ressources minérales et végétales

La recherche en ressources minérales et végétales a une longue histoire à l'UQAC. Le développement récent d'un Fonds minier régional par des partenaires régionaux, y compris l'UQAC, illustre l'insistance mise par cette dernière sur le développement de partenariats qui ont une pertinence directe sur le développement des régions desservies par l'institution. Il convient d'ajouter la création, en janvier 2000, d'un Consortium de recherche en exploration minérale, CONSO-REM, dédié à l'application des technologies d'information et de communication à l'exploration minérale. La recherche dans ce secteur s'attache en particulier à l'hydrogéologie, les gîtes métallifères, la géomatique et la télédétection. Ce créneau d'excellence repose sur les structures de recherche suivantes:

- Centre d'études sur les ressources minérales
- Chaire de recherche du Canada en métallogénie magmatique
- Laboratoire d'expertise et de recherche en télédétection et en géomatique
- Consortium en exploration minérale.

3.3.3 L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

Mission

L'UQAT étend sa mission à l'immense territoire de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec. Comme dans le cas des autres constituantes de l'Université du Québec implantées en régions périphériques, l'UQAC oriente une large partie de ses enseignements de niveaux deuxième et troisième cycles et de ses activités de recherche sur des réalités et problématiques régionales dominées par une occupation rurale à faible densité, les activités minières et forestières. On peut résumer sa mission citoyenne dans les champs d'intérêts suivants:

- L'analyse des besoins reliés au développement social, notamment dans les régions rurales.
- L'étude de l'implantation de programmes qui contribuent à une meilleure gouvernance des communautés locales et régionales.



Desde hace una treintena de años, se puede constatar, en todo el universo de la enseñanza y de la investigación universitaria, un profundo cuestionamiento de la concepción «torre de marfil» de la institución universitaria

- L'évaluation des interventions, des programmes et des services, particulièrement en milieu rural et dans les territoires à faible densité de population.
- La conception de programmes et de projets d'intervention qui contribuent au développement local et régional.
- Le soutien aux vocations minières et forestières de la région.
- La conception et la validation d'instruments de collecte de données.

Programmes d'études supérieures

Parmi la gamme diversifiée des programmes d'études supérieures de l'UQAT, certains collent de très près aux réalités forestières et minières de la région ainsi qu'à la problématique de la gestion des soins de santé et des petites et moyennes entreprises en régions éloignées des grands centres. Voici quelques exemples:

- Maîtrise en génie minérale
- Maîtrise en sciences cliniques
- Maîtrise en administration des affaires
- Maîtrise en biologie de la faune et de la forêt
- DESS en génie minier
- DESS en gestion des organisations de santé
- Doctorat en sciences de l'environnement
- Doctorat en sciences cliniques

Recherche

L'UQAT a su se doter de structures de recherche diversifiées et dynamiques dont plusieurs objets d'études sont centrés sur les réalités régionales:

- Chaire en développement des petites collectivités
- Chaire industrielle en aménagement forestier durable
- Chaire en environnement et gestion de projets miniers
- Chaire sur la restauration des sites miniers abandonnés
- Chaire en gestion intégrée des rejets miniers sulfureux par remblayage
- Chaire en écologie forestière et en aménagement forestier durable
- Chaire sur la valorisation, la caractérisation et la transformation du bois.

La Chaire en développement des petites collectivités s'est donné pour mission d'accompagner les petites collectivités

dans la prise en charge de leur développement. C'est un centre de référence sur le développement des petites collectivités; un centre de formation aux services des petites collectivités; un lieu d'accueil et d'encadrement pour les étudiants stagiaires de deuxième et de troisième cycles; des professeurs et des chercheurs engagés dans le développement des petites collectivités; une chaire de recherche oeuvrant en collaboration avec d'autres organismes ayant pour objectif le développement des petites collectivités.

Chaire en aménagement forestier durable. La Chaire a pour mission d'assurer le développement et la qualité des activités de recherche, formation et transfert technologique nécessaires à l'élaboration et à l'application de stratégies et de pratiques d'aménagement forestier durable. En collaboration avec ses partenaires régionaux, elle fixe les priorités de recherche et participe à des actions concertées répondant aux grandes problématiques régionales et nationales.

Chaire de recherche sur la restauration des sites miniers abandonnés. La Chaire de recherche du Canada sur la restauration des sites abandonnés s'attaque à la problématique particulière de la restauration de sites miniers ayant déjà généré du drainage minier acide (DMA). Cette chaire vise à apporter une meilleure compréhension des notions fondamentales associées au DMA. Ces nouvelles connaissances permettront, par la suite, d'effectuer des modifications aux méthodes existantes de restauration des sites générateurs de DMA afin qu'elles puissent s'adapter au cas particulier des sites abandonnés.

La Chaire vise trois objectifs principaux qui sont inter-reliés:

- Évaluer l'impact de la mise en place d'une barrière à l'oxygène sur la génération d'acide dans les sites abandonnés;
- Étudier les méthodes de traitement passif des effluents contaminés par le DMA;
- Développer des scénarios de restauration adaptés aux sites abandonnés générateurs de DMA.

CONCLUSION

Depuis une trentaine d'année, on a pu constater un peu partout dans l'univers de l'enseignement et de la recherche universitaires, une profonde remise en question du caractère «tour d'ivoire» de l'institution universitaire, faisant référence à des

préoccupations et des activités trop souvent désincarnées de la réalité. Ce courant critique à l'égard du rôle de l'université dans nos sociétés contemporaines, a conduit à l'émergence d'une mission citoyenne qui s'ajoute à la mission de production et de transmission de connaissances. Cette mission citoyenne se traduit par une attention désormais capitale portée aux réalités économiques, sociales et environnementales des territoires locaux et régionaux d'implantation et par une volonté de contribuer aux efforts de développement des milieux.

Bien que la réflexion et la recherche théoriques demeurent des composantes indispensables de la mission universitaire, la contribution des ressources de l'université à mieux comprendre et à résoudre les problématiques de développement qui

confrontent les sociétés actuelles dans leur environnement économique, social et naturel, est aujourd'hui perçue comme un volet tout aussi indispensable de la mission de l'université. Le danger, qui ne doit pas être négligé, est que l'université glisse vers une fonction essentiellement utilitaire au détriment de ses fonctions de recherche fondamentale et d'enseignement théorique. Le maintien de l'équilibre entre ces deux pôles se pose aujourd'hui en défi aux institutions universitaires.

Comme nous avons tenté de l'exposer dans ce court texte, les universités du Québec et notamment le réseau des universités régionales de l'Université du Québec, souscrivent résolument à la mission citoyenne de l'institution universitaire contemporaine.

La contribución de los recursos de la universidad a comprender mejor y a resolver los problemas que plantea el desarrollo (...) es hoy percibida como una de las finalidades indispensables de la misión ciudadana de la universidad



El sistema de educación superior colombiano

18

Clemencia Bonilla
Fernando Dejanon
Uriel Coy

RESUMEN

Hablar del sistema de educación universitario es hacer referencia a una instancia de la sociedad que desarrolla acciones fundamentales en su proceso de construcción y con ella la del país y de territorio. Para las universidades es dar cuenta de sus compromisos y responsabilidades históricas con las generaciones que coadyuvó a formar, las que hoy forma y las que en el inmediato futuro debe formar, de ahí que lo que hace (o deje de hacer) debe ser entendido como oportunidades y riesgos a la vez que retos para cumplir con la misión encomendada.

En la búsqueda de ser actor principal de la vida nacional, la Universidad se involucró en el desarrollo regional, en un principio a través del cumplimiento de las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión, y más recientemente con la gestión y el emprendimiento. Son procesos continuos en el tiempo, con resultados diferenciados en el ámbito regional como quiera que las dinámicas y condiciones particulares así lo requieran.

Hoy la universidad colombiana da cuenta de sus realizaciones, muestra el camino recorrido, que le permite valorar lo realizado y generar las transformaciones necesarias para construir nuevos futuros y ser el principal agente en el desarrollo social y en el de los territorios donde interviene. Las líneas siguientes muestran hechos de importancia en la caracterización de la Universidad; se resaltan experiencias que merecen ser conocidas por otras comunidades académicas, se hace un breve análisis de su historia, destacando sus realizaciones como parte del sistema de educación superior y se dedican especial atención al protagonismo que ha tenido en los procesos de reconstrucción de la sociedad y de los territorios.

ABSTRACT

To talk about the University education system means to make reference to a society instance that develops fundamental actions in its own building process and together with it the one of the country and the territory. For the universities it is to inform of their historical compromises and responsibilities with the past generations they helped to educate, the ones in process of education today and the ones to be educated in the near future; therefore what universities do, or do not do have to be understood as risks and opportunities, together with the challenges to be accomplished in the entrusted mission.

Trying to be leading actor in the national life, the University got involved in the regional development, first through its teaching, research and extension functions, and lately through management and enterprising. They are continuous processes with different results in the region, according to the special conditions and dynamics required.

Today, the Colombian University is reporting its achievements, assessing the accomplishments and preparing transformations to build new futures and lead the social development in the territories of its performance. This text shows the important facts in the definition of the University, explains experiences that are worth being known by the academic communities, analyzes briefly the history and dedicates special attention to the lead process of the University in the construction of the society and territories.

1. EL ENTORNO COLOMBIANO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Algunas ideas previas de la caracterización del país permiten señalar la situación y los retos en el que se desarrolla la educación superior colombiana. Al analizar las condiciones generales de la base económica de la nación, ésta se caracteriza por la fuerte concentración de la riqueza no sólo en el ámbito del territorio sino en la estructura social; a esto se añade el estancamiento de la productividad, resultado de la brecha entre las necesidades del sector productivo y la calificación de la mano de obra; los escasos desarrollos tecnológicos de los sectores económicos que soportan la productividad; una economía sustentada en productos primarios de bajo valor agregado y el desaprovechamiento de ventajas comparativas asociadas con la oferta ambiental del territorio asociadas principalmente con la disponibilidad de recursos, biodiversidad, oferta hídrica y ubicación geoestratégica, entre otras. Con todo, se destacan los esfuerzos en el desarrollo de la pequeña y mediana industria, el posicionamiento del mercado interno y externo y la inmersión de la economía en contextos internacionales (Universidad de Antioquia, 2006).

Por otra parte, el país tiene carencias significativas en infraestructuras de comunicaciones en lo que respecta a las vías, infraestructura férrea, accesos portuarios y aeropuertos. Los sistemas de interconexión eléctrica nacional cubren un poco más de la tercera parte del territorio, en tanto que siguen siendo escasos los niveles de penetración de Internet. El número de colombianos que carecen de vivienda es elevado y los sistemas de saneamiento básico en algunas regiones son deficitarios.

Simultáneamente el país ha experimentado grandes transformaciones desde el punto de vista social en los últimos años. Se destaca la creciente concentración de la población en las zonas urbanas, hoy cercana al 74%, el aumento en la esperanza de vida al nacer próxima a 74 años, el incremento de la población en edad de trabajar, el mayor posicionamiento de la mujer en el mundo laboral, la disminución del analfabetismo y el incremento del promedio de años de estudio, que generan transformaciones sociales de importancia futura (Universidad de Antioquia, 2006).

No obstante lo anterior, hay grandes desequilibrios e inequidad regional representada en la vulnerabilidad y escasa capacidad de amplios sectores sociales para asumir los retos que imponen las nuevas dinámicas del desarrollo. Las condiciones de pobreza, desnutrición infantil, escasa calificación laboral, que afectan gran parte de las regiones, en especial aquellas más dis-

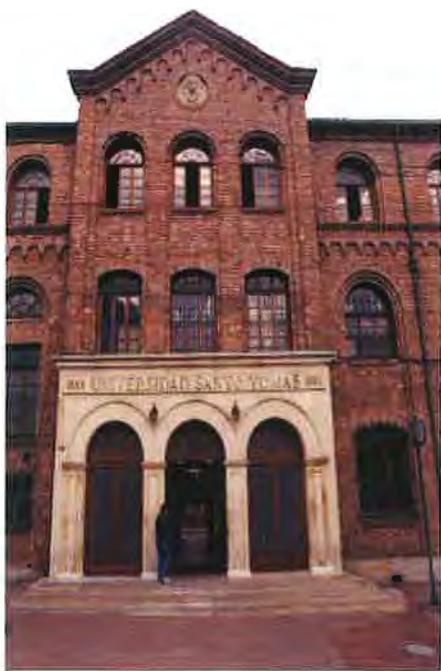
tantes de los núcleos dinámicos de la economía nacional, que se centran principalmente en los entornos regionales de Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, Santander y el eje cafetero. Muchos municipios, principalmente los más alejados y en su gran mayoría las zonas rurales, configuran círculos viciosos de negación de oportunidades para amplios sectores sociales que no pueden vincularse al desarrollo económico, político y social del país.

Para orientar las grandes transformaciones que requiere el país, una necesidad básica del mundo contemporáneo es la de satisfacer la demanda de conocimientos. Sin embargo, a pesar del desarrollo institucional con la creación del sistema de ciencia, tecnología e innovación y del aumento de los grupos y personal dedicado a la investigación, Colombia ocupa un lugar marginal en esta materia, de ahí que muchos estudiosos del tema no dudan en afirmar que en el país no es posible hablar de la existencia de una cultura científica tecnológica. Es mínima la vocación científica de los jóvenes y muy baja la proporción de investigadores en relación al total de la población. La inversión en ciencia, tecnología y desarrollo es limitada, se adolece de una fuente de recursos estable y permanente del sector público. El aporte del sector empresarial es también escaso en esta materia, en comparación con otros países. En estas condiciones resulta débil la capacidad endógena para producir los insumos y la tecnología que demanda el desarrollo social y económico nacional (Universidad de Antioquia, 2006)

En este contexto, ha sido muy limitado el aporte de la educación superior en términos de la formación del talento humano requerido para orientar y liderar el desarrollo regional y generar conocimientos socialmente útiles. La universidad debe orientarse a formar un individuo que sea transformador e investigador de su propia realidad, productor y no sólo consumidor de conocimiento; gestor y no sólo ejecutor de propuestas; empresario cooperativo y participativo formado para la actividad social de la que él forma parte; crítico y reflexivo frente al impacto de su acción; dinamizador de la práctica social y constructor de conocimiento a partir de ella; dotado de visión desarrolladora e integrado consciente y afectivamente a su realidad.

2. APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA

Para valorar la importancia y el rol de la universidad colombiana no sólo en el contexto nacional sino en el regional y local, conviene hacer un breve recuento de su evolución y desarrollo.



En el contexto colombiano, ha sido muy limitado el aporte de la educación superior en términos de formación del talento humano requerido para orientar y liderar el desarrollo regional

Conviene destacar que las instituciones de educación superior son relativamente nuevas y de reciente desarrollo; no obstante conviene señalar que desde la época de la Real Audiencia se hallan los antecedentes de las fundaciones universitarias: la primera universidad que se organizó fue la de Santo Tomás en Santafé de Bogotá (1580) bajo la dirección de la comunidad de Santo Domingo. Los Jesuitas organizaron la Universidad Javeriana (1623) y los Agustinos Calzados fundaron la Universidad de San Nicolás de Mira (1703). La primacía en la formación de abogados y sacerdotes, una formación elitista y de marcada tendencia escolástica clerical, caracterizan las primeras universidades (IESALC-UNESCO, 2002).

A finales del siglo XVIII, el sector civil fundó a través del fiscal Moreno y Escandón, la primera universidad pública para el Virreinato. La universidad colonial no logró institucionalizar la universidad pública ni las reformas ilustradas, pero sí alcanzó, con profesores ilustrados, junto a la Expedición Botánica y las tertulias, una nueva mentalidad y fomentar lo que se denominaban los estudios útiles y prácticos, lo cual repercutió en la élite criolla neogranadina en el proceso de independencia (Soto, 2002)

En la primera mitad del siglo XIX, la universidad orientó sus objetivos a formar ciudadanos y construir la nueva nación, e impulsar una educación en la que las ciencias útiles caracterizaran la educación pública y oficial. La nueva orientación incluía la enseñanza de las ciencias naturales. Con ello, se ordenó que en cada universidad hubiera una facultad de ciencias y matemáticas como quiera que lo prioritario fuera formar en «asuntos industriales y ciencias útiles». La educación estaba controlada por el Estado, pero influenciada por el clero.

Al final de la década de los sesenta del siglo XIX y como consecuencia del desarrollo de las ideas positivistas y de las influencias francesas e inglesas se realiza en 1867 la reforma universitaria de José María Samper y la creación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia con el criterio de ofrecer una educación gratuita y facilitar el acceso a nuevos sectores sociales. La incorporación de la educación técnica, el desarrollo de planes de estudio centrado en las facultades de Derecho, Medicina, Ciencias Naturales, Ingeniería, Artes y Oficios, Literatura y Filosofía. La dependencia de la universidad de los gobiernos de turno quienes determinaban los reglamentos, el currículo y el nombramiento de profesores y funcionarios, caracterizan esta etapa del desarrollo de la universidad.

A comienzos del siglo XX el país tenía ocho universidades públicas y tres privadas, estas últimas concentradas en Bogotá.

Es el momento en que la universidad empieza a poner en práctica la autonomía universitaria. Un hecho relevante fue la creación del Ministerio de Educación y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, cuyo antecedente se encuentra en la Escuela Normal de Tunja.

En 1936, cuando la mujer entra a la universidad, se fundan universidades regionales como la Universidad Pontificia Bolivariana, de Medellín (1936); y las oficiales de Atlántico (1941); Caldas (1943); Valle y Tolima (1945) e Industrial de Santander (1947) y la que más tarde sería la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá (1948). A la laicización de la universidad se incorpora la educación tecnológica para coadyuvar al proceso de industrialización del país. En 1957 se creó la Asociación Colombiana de Universidades —ASCUN— (Soto, 2005)

Para el caso de la Universidad Nacional, en 1963 se redefinió la Universidad como «establecimiento público de carácter docente, autónomo y descentralizado, con personería jurídica, gobierno, patrimonio, y rentas propias» y se definió una propuesta de reforma denominada «universidad para el desarrollo» tratando de convertir a esta institución «en un efectivo instrumento del cambio económico y social de nuestro país». La reforma logra la articulación académica y administrativa (Universidad Nacional).

Con la expedición de la Ley 80 de 1980 se establecen los requisitos que debe tener un establecimiento de educación superior y se definen las funciones del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior —ICFES—, frente a las Universidades. Se institucionaliza el control y vigilancia y se inicia la evaluación periódica de instituciones reafirmando la investigación como actividad de la educación superior. El poder de las universidades se concentra en el rector y en los Consejos Superiores. Se consagra la autofinanciación y las universidades privadas siguen en crecimiento acelerado. Esta etapa finaliza con el cambio de la Constitución, en 1991, y la Ley 30 de 1992 que marca un hito importante en la evolución de la educación superior en el país (IESALC-UNESCO, 2002).

Con la Constitución Política de Colombia de 1991 se establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social. El Estado se constituye en garante de la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la educación superior.

La primera universidad fue la de Santo Tomás en Bogotá en 1580. La primera universidad pública para el Virreinato fue de finales del XVIII. En 1868 se crea la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia

El sistema de educación superior esta constituido por:

- Instituciones técnicas profesionales: Las facultadas para ofrecer programas de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel. Estos programas tienen una duración promedio de cinco a seis semestres.
- Instituciones tecnológicas: Están facultadas para ofrecer programas técnicos, tecnológicos y profesionales, como especializaciones en dichos niveles, con una duración de hasta ocho semestres.
- Instituciones universitarias: Las facultadas para adelantar programas de formación, ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especializaciones técnicas y tecnológicas. Los programas de formación tecnológica tienen una duración promedio de ocho semestres, mientras que los profesionales se extienden hasta diez.
- Universidades: Instituciones que acrediten su desempeño con criterio de Universidad en investigación científica y tecnológica, formación académica en profesiones y disciplinas, y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento de la cultura universal y nacional. Sus programas tienen una duración de entre 10 y 12 semestres. Estas instituciones están facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado.

Cuadro n.º 1 Composición de la educación superior

Carácter Académico	Oficial	Privada	Total	% Oficial	% Privada	Total
Instituciones técnicas profesionales	11	40	51	13.6	20.5	18.5
Instituciones tecnológicas	17	43	60	21.0	22.1	21.7
Instituciones universitarias	22	69	91	27.2	35.4	33.0
Universidades	31	43	74	38.3	22.1	26.8
TOTAL	81	195	276	100	100	100

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2006

Por su parte, por su origen, las Instituciones de Educación Superior —IES— se clasifican en: estatales u oficiales, privadas y de economía solidaria. Las IES estatales u oficiales, organizadas por ley como un sistema, deben en gran medida su funcionamiento a la financiación que reciben del gobierno central, departamental o municipal. Abarcan cerca del 30% de la cobertura total. Por su parte, las IES privadas captan el restante 70% de la matrícula gracias a un esquema de libre mercado para la oferta y demanda de cursos. No reciben ayuda financiera del Estado para su financiamiento. Hay 14 IES consideradas como de régimen especial, que operan como oficiales en las diversas tipologías (IESALC-UNESCO, 2002).

Finalmente algunas cifras del Ministerio de Educación Nacional permiten caracterizar el estado y la dinámica de la educación superior colombiana son:

- La tendencia creciente en el aumento de la matrícula, que para el año 2000 fue de 934.085 estudiantes, en el año 2002 ya se superaba el millón de estudiantes, en tanto que para el año 2005 se habían matriculado 1.212.037 estudiantes.
- Los cambios en la composición de la matrícula. Para el Ministerio de Educación, la composición de la matrícula según el origen de las instituciones registra un cambio importante: en el sector público pasó de 41,7% en 2002 a 48,5% en 2005 (un aumento de siete tantos porcentuales); la matrícula del sector privado, representó el 58,3% en 2002 y en 2005 tuvo una participación del 51,5%. Vale la pena resaltar la composición de la matrícula según el género: en el 2005 la participación de las mujeres fue de un 51,1%, superior en un 2,3% a la de los hombres (48,9%). Por otra parte, se destaca que el 4,7 % de la matrícula en pregrado cursa programas de formación técnica profesional, 12,8% el nivel tecnológico y 82,5% estudia en programas universitarios, lo que evidencia una mayor preferencia por los programas de larga duración, a pesar de los mayores costos que ésta tiene frente a los de corta duración.
- Se tiene un bajo número de programas de postgrado y entre ellos, la mayoría son especializaciones. Los programas de formación avanzada pasaron de 2.239 en el 2002, a 4.625 en el 2005. En el 2005, los programas existentes llegan a duplicar el número de la oferta existente en el 2002. Si se discrimina, las especializaciones pasaron de

Se tiene un bajo número de programas de postgrado y la oferta de educación superior sigue concentrada en cinco ciudades

1983 a 4.111 programas; las maestrías, de 224 a 437 y los doctorados, de 32 a 77, cifra que es muy baja en el concierto de la educación superior de países latinoamericanos. Los matriculados en la oferta de programas de postgrado, la participación en la matrícula de formación avanzada es también muy baja. Los estudiantes en especializaciones pasaron de 55.422 (5,5% de la matrícula total) en el 2002 a un total de 49.996 (3,7%) lo que resulta una paradoja frente al crecimiento en el número de programas. En el nivel de maestría, en el mismo período, se pasó de 6.776 estudiantes (0,6%) a 11.844 (1,0%). Los de doctorado, de 355 (0,3%) pasaron a tener 923 estudiantes matriculados (0,1%) lo que demuestra que es el nivel que crece con menor dinamismo.

- 4) La cobertura es profundamente selectiva. Según cifras del Departamento Nacional de Planeación —DNP—, citado como fuente de la encuesta nacional de hogares del Departamento Nacional de Estadística —DANE— correspondiente al año 2000, indicaba que solo el 3% de los estudiantes matriculados en educación superior proviene del quintil 1; el 6% del quintil 2; el 12% del quintil 3; del quintil 4 el 27% y el 52% del quintil 5. Tres de cada cuatro estudiantes matriculados provienen del 40% de la población con mayores ingresos y solo uno de cada cuarenta proviene del 20% más pobre: Cada año terminan bachillerato unos 400.000 mil alumnos, de los cuales un poco más de la mitad entran a la universidad. Una cifra cercana al 45% no logra este objetivo (DNP, 2005).
- 5) La concentración de la oferta de educación superior sigue en cinco ciudades, en su orden y mostrando cifras de sólo el 2005: Bogotá con 401.568 (33,1% del total nacional) y que es el sitio donde está la mayor oferta, seguido de Antioquia que cuenta con 163.278 estudiantes (13,5%), Valle que alcanza matrícula de 100.225 alumnos (8,3%), Atlántico que tiene 76.250 (6,3%) y Santander 72.504 (6,0%). Cabe resaltar que la mayoría de esta oferta se localiza en las respectivas ciudades capitales. El restante 32,8% se distribuye en el resto del país.
- 6) Las áreas del conocimiento con menor proporción de matrículas entre los años 2002 y 2005 son: Humanidades y Ciencias Religiosas (0,7% y 0,8%); Agronomía, Veterinaria

y afines (1,9% y 2,2%); Bellas Artes (2,7% y 3,4%) y Matemáticas y Ciencias Naturales (2,9% y 3,2%). Las área con mayor matrícula son Ingeniería, Arquitectura y Urbanismo (29,2% y 28,4%) seguida de Economía, Administración, Contaduría (26,5% y 26,8%)

- 7) Un hecho de importancia es la incorporación de la universidad regional en acciones, principalmente en la agenda de ciencia y tecnología, que conlleva que el liderazgo de la temática recaiga en el sistema de educación superior, de ahí que como actores protagónicos propongan acciones por desarrollar, uno de los cuales se relaciona con la capacidad de producir y generar conocimientos de vanguardia, al menos en el ámbito regional¹. Los nuevos conocimientos buscan apoyar el desarrollo de diferentes sectores (servicios de ingeniería en todas sus ramas, *software*, electrónica y telecomunicaciones, biotecnología, agua y medio ambiente), Así mismo, el desarrollo de alianzas de largo plazo entre distintas universidades y centros de investigación de excelencia para la realización de proyectos regionales en áreas como biotecnología, medicina, software, agua y medio ambiente, entre otros (Universidad de Antioquia, 2006)

Para ASCUN, los retos de la educación superior pasan por desarrollar cambios que incidan en el aparato educativo tradicional y generen retos a la educación superior en lo investigativo, lo formativo, en la extensión y en la gestión universitaria. La dinámica que imponen las transformaciones señaladas, y de la cual no pueden sustraerse las instituciones de educación superior colombianas, obliga a reconvertir los actuales sistemas de formación para flexibilizarlos y adaptarlos a las demandas culturales, políticas, sociales y económicas que les hace la sociedad en su conjunto, buscando superar los problemas críticos del sistema de educación superior y que han sido clasificados en cuatro grupos, a saber: I) Calidad, cobertura y pertinencia; II) Ciencia, tecnología e innovación; III) Financiamiento, gestión y gobernabilidad; IV) Internacionalización (ASCUN, 2002).

En esta perspectiva, se subraya la necesidad de desarrollar el carácter de servicio público cultural de la educación superior. Se reconoce como, en el contexto de una sociedad del conocimiento, el sentido del servicio público cultural



¹ Las universidades denominadas regionales corresponde con la División Política Administrativa de los Departamentos

El sistema de educación superior propende cada vez más a la descentralización y a establecer subsistemas de educación regional

de la educación adquiere nuevos significados que deben ser compartidos por las instituciones de orden estatal y privado.

Para avanzar en tal sentido, se considera la necesidad de construir un sistema de educación superior que reúna ciertas características (ASCUN, 2007):

- 1) Que sea abierto y flexible, orientado hacia un mayor acceso y permanencia de sectores de población de bajos ingresos; que comparta una formación de calidad y permita la movilidad de los diferentes agentes educativos; que facilite a quienes egresan, una adecuada inserción en el mundo productivo por su capacidad crítica, creativa y emprendedora, con aptitud para solucionar problemas y para afrontar ambientes de trabajo cambiantes; que forme personas íntegras y con conciencia ciudadana, vinculadas a la sociedad y que contribuyan a la solución de problemas acuciantes como la disminución de la pobreza, el uso racional y sostenible de la biodiversidad, la transferencia y producción de tecnologías y, en general, ser actores de las transformaciones regionales y nacionales.
- 2) Que contribuya con el desarrollo científico y tecnológico la sociedad colombiana, de manera que el país y sus regiones puedan insertarse y competir en el mundo globalizado.
- 3) Que tenga la capacidad de establecer procesos de interacción e integración con la sociedad, tanto regional como nacional e internacional y contribuya a la identificación y comprensión de los problemas y sus alternativas de solución.
- 4) Que estimule y valore la diversificación de programas e instituciones, precise la tipología institucional de manera clara según su vocación, que tenga viabilidad financiera, capacidad de gobernabilidad y desarrolle una gestión moderna; con órganos de coordinación y dirección coherentes, para el desarrollo de una política pública a largo plazo de equidad con transparencia.

El desafío a futuro para las instituciones de educación superior, es que se constituyan escenarios para la construcción y difusión del conocimiento que atienda y dé respuesta a las contradicciones y tensiones que imperan en las nuevas realidades de las regiones, la nación y la humanidad. El reto es ampliar la capacidad para generar, apropiar y transferir el conocimiento que le permita al país aprovechar los recursos con que cuenta en la generación de riquezas y de mayor bienestar social (ASCUN 2007).

3. EL PROTAGONISMO REGIONAL DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA

3.1 Los procesos de regionalización en la universidad colombiana

El sistema de educación superior propende cada vez más a la descentralización y a establecer subsistemas de educación regional que permitan compartir fortalezas, talento humano y capacidad instalada de las instituciones oficiales y privadas a ese nivel territorial.

La estrategia de regionalización ha permitido una mayor articulación de los procesos educativos más pertinentes, a la vez que formular y ejecutar proyectos de investigación y extensión acordes con las necesidades de los territorios.

Del conjunto de Instituciones de Educación Superior, se mencionan las experiencias de las universidades del Valle, de Antioquia e Industrial de Santander, que han formulado significativos programas y modelos de regionalización. Es de aclarar que otras universidades como la Tecnológica de Pereira, Pedagógica y Tecnológica de Colombia y del Tolima, también tienen experiencias de importancia. Las iniciativas contribuyen a la meta nacional de ampliar la cobertura en la educación superior y de ofrecer a los estratos más bajos oportunidades reales de acceso para que se convierta en un factor de equidad social y desarrollo regional.

3.1.1 Universidad del Valle

La Universidad del Valle es pionera en los procesos de regionalización. A finales de la década del ochenta, la Universidad se vinculó a los programas de promoción de la educación a distancia y luego, pensando en el desarrollo integral de las regiones de su departamento, creó en 1985 el Programa de Regionalización. El programa se apoyó en los Centros Universitarios Regionales en distintas ciudades del Valle del Cauca, convirtiéndose en un referente del desarrollo institucional como quiera que le permitió ampliar la oferta académica en las subregiones de mayor desarrollo en el departamento; aplicó una política de descentralización educativa coherente con el desarrollo municipal y canalizó las vocaciones socioeconómicas locales como marco de referencia para su propio desarrollo y el del entorno regional (Universidad del Valle, 2004).

El Programa ofrece planes de formación en el nivel tecnológico, profesional y de postgrado. Durante los primeros seis años de existencia del Programa, la Universidad tuvo una oferta curricular por ciclos con una duración de cuatro semestres iniciales que se continuaba en la sede principal de Cali. Dado que la deserción aumentó considerablemente, el Programa de Regionalización optó por la oferta de programas terminales en cada sede. El comportamiento de la matrícula en todos los centros universitarios regionales le permitió a la Universidad incrementar la cobertura pasando de 15.847 estudiantes en el 2002 a 18.661 en el 2005.

La regionalización de la Universidad del Valle, a lo largo de su existencia, generó un proceso de territorialidad, contribuyendo al desarrollo de su región mediante la formación de capital social que no se desvincula de su entorno y que por el contrario encuentra en él las posibilidades de ocupación y desarrollo profesional.

El objetivo de la regionalización es el de propender por la integración del quehacer universitario al desarrollo armónico e integral de las regiones, traducido en el mejoramiento de la calidad de las diferentes esferas de la vida ciudadana para que la Universidad sea un dinamizador social, cultural y artístico de su zona de influencia y para contribuir más a la eliminación de la exclusión social y del estancamiento social y económico (Universidad del Valle, 2005).

3.1.2 Universidad Industrial de Santander

A través del trabajo que desarrolla en sus sedes de Barbosa, Barrancabermeja, Málaga y Socorro, y los convenios con la Asociación de Egresados de la UIS —ASEDUIS— de Barranquilla, Bogotá, Bolívar y Norte de Santander, la Universidad Industrial de Santander adoptó también la regionalización de sus programas de educación, en los niveles de pregrado y postgrado, como una política institucional. Para la UIS la decisión se toma en el marco de las disposiciones de la Constitución de 1991, y en cumplimiento del Capítulo II de la Ley 30 de 1992, que define los objetivos de la educación superior:

«[...] ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional y promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional

y la cooperación institucional, con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender sus necesidades».

A la Dirección General de Regionalización de la Universidad, creada en junio de 1997, le corresponde planificar, fomentar, dirigir, coordinar y evaluar la calidad académica de los programas de regionalización. El total de la matrícula en la Universidad Industrial de Santander, incluidas todas sus sedes, pasó de 16.069 en el 2002 a 18.071 en el 2005 (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

3.1.3 Universidad de Antioquia

En el año 2000, la Universidad de Antioquia consolidó la experiencia de regionalización en la que se había empeñado años atrás. En cinco seccionales, ubicadas en igual número de subregiones —Urabá, Bajo Cauca, Magdalena Medio, Oriente, y Suroeste— y dos próximas a constituirse —las seccionales Nordeste y Occidente—, la Universidad ofrece programas de pregrado y postgrado. El objetivo primordial es contribuir a que las regiones se encuentren con sus vocaciones y puedan desarrollarlas a través de sus egresados. Los programas se diseñan pensando especialmente en las necesidades de esas regiones: Ingeniería Agropecuaria en el Magdalena Medio, Suroeste y Urabá; Ingeniería Acuícola en el Magdalena Medio y Ciencias del Mar en Urabá para mencionar solo algunos (Universidad de Antioquia, 2006).

La Universidad cumple con el objetivo de ofrecer en las regiones el servicio público de la educación superior en sus funciones de docencia, extensión e investigación. Entre el 2002 y el 2005, la matrícula de todas las seccionales de la Universidad registró una tendencia creciente y sostenida.

En la perspectiva de consolidar la Universidad en su región, la Institución diseñó y puso en marcha el Observatorio de Educación Superior Regional —OES—, propuesta que le permite monitorear las transformaciones educativas necesarias para el desarrollo regional y perfilar las estrategias para que la Universidad de Antioquia se proyecte al futuro de forma flexible, asumiendo los correctivos necesarios para convertirse realmente en la universidad de los antioqueños. Los propósitos del OES se centran en hacer de los obstáculos del desarrollo regional los retos de la educación superior; conocer las cau-

sas de la desconexión entre Universidad y la Educación Media (dificultades del bachiller); comprender el lugar que tienen en las regiones la Universidad de Antioquia; valorar la fortaleza de la Universidad de Antioquia entre los actores regionales e incorporarla como un bien público regional (Universidad de Antioquia 2006)

Cuatro aspectos definen el OES: es un espacio para alentar la confluencia de distintos actores e intereses regionales que intervienen en el hecho educativo, con el fin de promover la discusión sobre el desarrollo de la educación en las condiciones específicas de cada región y facilitar la articulación de acciones encaminadas a mejorar las condiciones educativas de las regiones y la calidad de vida de los habitantes; es una plataforma investigativa que tiene en la educación superior su objeto de reflexión, interpretación y análisis; es una herramienta de recolección de información básica y de generación de información para analizar las características más relevantes del contexto regional que se anudan con las tareas educativas, así como las condiciones internas de la Universidad de Antioquia en su accionar cotidiano en las regiones; es un medio de difusión que cualifica la opinión, impacta en el público y atrae la atención y compromiso de otros actores potenciales interesados en el tema, con el propósito de estimular los cambios educativos requeridos.

Para la Universidad el OES debe consolidar un organismo de carácter académico y cooperativo para la gestión de información y análisis sobre el desarrollo de los procesos de educación ofrecidos por la Universidad de Antioquia en las regiones, que responda a los intereses y necesidades de la comunidad universitaria, y de los sectores educativo, gubernamental, empresarial y social del departamento.

3.1.4 *Universidad Nacional de Colombia*

Por su estructura organizativa y el carácter de universidad de ámbito nacional, desde su fundación en 1867, la Universidad Nacional de Colombia —UN— ha tenido como misión fundamental la formación de profesionales idóneos para el desarrollo del país. Durante la segunda mitad del siglo XIX la Universidad cumplió su papel desde Bogotá, atrayendo estudiantes de otras regiones.

Con la incorporación de la Escuela Nacional de Minas de Medellín y de la Escuela Superior de Agricultura Tropical de Palmira, durante la década de 1930, la Universidad aumentó

su influencia geográfica al brindar posibilidades de educación superior en distintas regiones del país. A finales de la década de 1940, la UN se expandió aún más al abrir una sede en la ciudad de Manizales. La existencia de estas sedes acrecentó radicalmente la oferta de educación superior en áreas que tenían poca o ninguna institución universitaria y brindó la posibilidad a estudiantes de distintas regiones del país de no tener que venir necesariamente a Bogotá, sino de realizar sus estudios universitarios en ciudades más cercanas a sus municipios de origen (GUHL, 2005).

La UN mantuvo este esquema de cuatro sedes (Bogotá, Manizales, Medellín y Palmira) en áreas que concentran la población en Colombia hasta finales de la década de 1980. En la década de los noventa se crearon el Instituto Amazónico de Investigaciones (IMANI) en Leticia, el Instituto de Estudios Caribeños en San Andrés y la sede Arauca. Estos centros de investigación pronto evolucionaron y se convirtieron en lo que hoy se denomina sedes de presencia nacional, con las cuales se buscó hacer presencia en regiones remotas de la geografía colombiana y fortalecer los vínculos con los países vecinos por medio de la investigación y la formación de profesionales en distintas áreas del conocimiento.

No obstante el carácter de Universidad Nacional, se destaca el papel regional que cumple cada una de las sedes, localizadas en lugares estratégicos del territorio nacional y cumpliendo roles y funciones en sectores de importancia para el país. Con todo, es importante resaltar las características de la cobertura en la que los aspirantes y admitidos proceden de pocos departamentos del país. La sede de Bogotá presenta el caso más extremo de esta situación; en el 2004 concentró al 49% de los aspirantes y al 40% de los admitidos, pero la ciudad representaba aproximadamente el 20% de la población de Colombia. La situación más crítica de una cobertura nacional se refleja en la existencia de 349 municipios del país de donde no hay reportes de aspirantes y admitidos, según un estudio recientemente conocido de la cobertura de la Universidad (GUHL, 2005).

La información de una cobertura regional en la primera Universidad del país, contrasta con la de universidades privadas donde los porcentajes de admitidos que no son oriundos de la ciudad sede, fácilmente superar el 40%, tal es el caso de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Las diferencias se pueden explicar, en parte, por un factor económico. Quienes acceden a la universidad pública por lo general provienen de estratos so-

En la perspectiva del fortalecimiento institucional y de sus relaciones con las regiones, casi todas las universidades crean Centros e Institutos Regionales

cioeconómicos más bajos. Esto hace que sea más atractivo estudiar en la ciudad de origen que desplazarse a otra parte del país. Para la educación privada la situación es diferente porque quienes acceden a este tipo de instituciones provienen de familias más acomodadas que sí pueden mandar a sus hijos a estudiar a otras ciudades.

Por otra parte, la tendencia regional de especialización funcional del conocimiento, así como los niveles de cualificación se reflejan en la tendencia de las sedes principales de concentrar la oferta postgradual en detrimento de las regiones, siendo este nivel de formación el que facilita incorporar mayor valor agregado a las actividades de la población, principalmente las asociadas con la actividad económica.

En conclusión, la Universidad no se encuentra en espacios abstractos, sino en medio de realidades concretas. Su entorno inmediato es la realidad regional y la nación colombiana. La universidad juega un rol importante en la formación y capacitación de los profesionales que liderarán los procesos de modernización y transformación del entorno.

De lo anterior surge la necesidad de involucrar la responsabilidad social como referente obligado en todas las acciones de la Universidad, desde la formulación de los objetivos curriculares, hasta el diseño de acciones específicas. Igualmente propiciar, en contextos concretos, el diálogo académico, científico, cultural y tecnológico interdisciplinario y transdisciplinario.

En la perspectiva del fortalecimiento institucional y de sus relaciones con las regiones, casi todas las universidades crean Centros e Institutos Regionales. Como ejemplo, se menciona el Centro de Estudios e Investigaciones Regionales de la Universidad del Quindío —CEIR— que tiene como misión ser el eje que articula el conocimiento, análisis y transformación de las diferentes dimensiones del desarrollo en la región, contribuyendo al diseño e implementación de programas estratégicos dirigidos a modificar las problemáticas que impiden el desarrollo regional y local.

La universidad es fuente de conocimiento y agente de su desarrollo y difusión. Por ello mantiene una constante y permanente relación con la sociedad, como actor de transformación del entorno a través de la ampliación de la cobertura y crea oportunidades de acceso de la población marginada del sistema; procesos de investigación centrados en la solución de problemas; la actividad de consultoría; el impacto de sus egresados; las prácticas sociales y empresariales y las acciones de proyección social.

3.2 Los Centros Regionales de Educación Superior

Ante la baja cobertura en educación superior en algunas regiones del país, el Ministerio de Educación, en el marco de la estrategia de ampliación de cobertura en educación superior, crea y consolida los Centros Regionales de Educación Superior —CERES—.

Los CERES llegan a las regiones urbanas marginadas y a áreas apartadas del país, ofreciendo una oferta académica pertinente y acorde con la vocación productiva de las zonas. Cumplen con el propósito de desconcentrar y mejorar la oferta, la eficiencia y la equidad de la educación superior:

- 1) Llevan la oferta educativa a las comunidades donde el acceso es difícil, a la población de menores ingresos, con una oferta a bajo costo y con prioridad de acceso a crédito educativo.
- 3) Pensando en el bienestar de las comunidades, ofrecen una alternativa para los jóvenes graduados de bachillerato.
- 4) Apoyan la vinculación de la academia y del sector productivo, llevando programas que coadyuvan al esfuerzo productivo y que responden a los requerimientos definidos por la alianza. Contribuyen también al fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica.
- 5) Apoyan la difusión y uso de nuevas metodologías en educación superior: los CERES están dotados de tecnología de comunicación e información que facilitan la oferta de programas con contenido virtual.
- 6) Promueven la eficiencia mediante el uso compartido de recursos.
- 7) Obligan al cumplimiento de condiciones de calidad en los programas que se ofrecen.

Los CERES se conforman con alianzas estratégicas en las que participan los gobiernos —departamental y local—, la universidad, el sector productivo y la sociedad civil; estas alianzas se centran en maximizar la infraestructura disponible y las fortalezas de cada miembro para garantizar la oferta de programas orientados a la vocación productiva de la región, con énfasis en nuevas metodologías (a distancia y virtuales).

La iniciativa es de origen estatal y público. Con el liderazgo del Ministerio de Educación, promueve el programa en las regiones y define lineamientos para orientar su creación, fa-



Los CERES se conforman con alianzas estratégicas, son de origen estatal y público, llegan a las regiones urbanas marginadas y a las áreas apartadas. La meta del Ministerio en cuatro años es crear 100 CERES

cilitando la conformación de alianzas regionales apoyándolas en el diseño y mejora de sus proyectos, y ofreciendo recursos mediante convocatorias públicas. Por otra parte, con miras a garantizar la calidad de los programas, deben tener el registro del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior y cumplir con procesos de seguimiento y evaluación del impacto de los programas que ofrecen.

La meta del Ministerio para el cuatrienio era crear 100 y con ellos generar 10 mil nuevos cupos en programas de educación superior. Al finalizar el 2005 se habían creado 80, distribuidos en 334 municipios y 30 departamentos —de los cuales 45 se encontraban ya en funcionamiento— los restantes 35 iniciaron labores en febrero del 2006, hoy son ya 114. Los CERES habían generado 5.037 cupos, se habían ofrecido 74 programas técnicos y tecnológicos (48% del total), y habían hecho parte de la alianza 98 organizaciones del sector productivo (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

3.3 Investigación, ciencia e innovación

Uno de los ámbitos de mayor intervención de la universidad colombiana como elemento articulador del desarrollo regional es el de la investigación, la innovación y el desarrollo empresarial. Como ya se indicó, aún el país en esta temática no presenta grandes logros. Sin embargo, algunos de ellos dan cuenta de su impacto y de sus desarrollos futuros.

1. Las Comisiones Regionales de Ciencia y Tecnología. Las Comisiones Regionales de Ciencia y Tecnología de Amazonía, Costa Atlántica, Centro Oriente, Distrito Capital, Pacífico y Noroccidente, fueron creadas a comienzos de 1994, mediante Acuerdo No 4 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

La experiencia de las Comisiones Regionales de C&T es muy diversa, tanto en los campos de acción o énfasis en los cuales se desarrollan su labor, como en los logros alcanzados durante su gestión. Cada una responde a dinámicas regionales propias, dependiendo en la mayoría de los casos del compromiso de los gobiernos regionales y locales y del quehacer de las universidades regionales, en especial de la que hace de secretaria técnica.

Se destacan los esfuerzos en la planificación de varias Comisiones (Costa Atlántica, Pacífico, y Amazonía, principal-

mente) orientadas a la identificación de prioridades, programas o planes regionales de ciencia y tecnología. Estas tres Comisiones definieron planes concertados y participativos de ciencia y tecnología. Así mismo, se resalta la importancia del proceso de participación de los diversos actores locales y departamentales y la conformación de grupos de trabajo o redes interdepartamentales en torno a temas estratégicos para la región.

Por otro lado, las siete Comisiones estructuraron Agendas Estratégicas Regionales de CyT, mediante las cuales identificaron temas o campos prioritarios para la región y en ellos focalizaron sus esfuerzos. Las Agendas propiciaron el desarrollo de Planes Departamentales de Ciencia y Tecnología, vinculados a los Planes Departamentales de Desarrollo.

Teniendo en cuenta la diversidad de condiciones e intereses de las regiones, se impulsan diferentes programas considerados estratégicos desde las regiones y en los que en la mayoría de los casos interpretan el sentir y las condiciones geográficas del entorno (COLCIENCIAS-DNP, 2006)

Un conjunto de las acciones de las Comisiones pueden resumirse en:

- La elaboración del portafolio regional de proyectos de innovación tecnológica y desarrollo empresarial, así como el impulso al programa de internacionalización de la gestión en ciencia y tecnología.
- La organización de redes y grupos de investigación.
- Reuniones internacionales y regionales de ciencia y tecnología y publicaciones de memorias científicas regionales.
- Promoción y conformación del Fondo de Fomento de la Investigación y la Innovación Tecnológica y la formulación y creación de los fondos para el fomento de la investigación y la innovación tecnológica.
- Elaboración de indicadores básicos sobre la situación de la C&T.
- En coordinación con el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología el desarrollo de programas específicos de investigación.
- Conceptualización y organización de la gestión de las Comisiones Regionales, y sensibilización, organización y puesta en marcha del Sistema Regional de Ciencia y Tecnología.
- Canalización de recursos y conformación de temáticas regionales prioritarias, como base de programas regionales.

- Programa Nacional de Prospectiva Científica y Tecnológica. CT+I en Visión 2019 y de Bogotá 2038².
- Aplicación de la Previsión y Prospectiva Científica y Tecnológica.

Como un ejemplo se mencionan los objetivos de la Agenda Prospectiva de Bogotá y Cundinamarca:

- Construir, en consenso con los actores la ciudad-región, la visión prospectiva regional para desarrollar en el corto, mediano y largo plazo una capacidad endógena de ciencia y tecnología, como base para una gestión competitiva en las organizaciones públicas y privadas, creando las condiciones de generación, difusión y utilización del conocimiento, que incrementen la productividad y mejoren la calidad de vida de sus habitantes.
- Contribuir a la satisfacción de las necesidades sociales y productivas, mediante la construcción de una capacidad de innovación, difusión y sustitución tecnológica, que permita al sector productivo, especialmente a las cadenas y *clusters* dinámicos y relevantes, insertarse proactivamente en los mercados nacionales e internacionales estimulando el desarrollo económico y social de la ciudad-región.
- Construir una infraestructura científica y tecnológica apoyada en la definición de políticas claras y sostenibles en el tiempo, que hagan posible a la ciudad-región estructurar un proyecto social.
- Institucionalizar la ciencia y la tecnología al interior de la ciudad-región.

Para la Agenda, el papel de la ciencia y la tecnología toma un rol determinante, ya que la ciudad y la región tiene un desafío histórico frente a su futuro: o incorporan el desarrollo científico, tecnológico e innovativo a su desarrollo productivo e infraestructura urbana y regional, para garantizar la supervivencia económica y social de su tejido socioempresarial, o asumen las consecuencias de competir en un futuro cercano con plataformas productivas más eficientes, como las de los principales países desarrollados, que incorporan más conocimiento en su función de producción (Concejo de Bogotá, 2004).

Frente a este reto la ciudad-región, que posee la principal plataforma científico-tecnológica del país, necesita articular su sistema regional de innovación acorde con la problemática y dinámica interna, y las necesidades de la globalización, para generar un desarrollo sustentable y competitivo que le permita afrontar los retos de inserción y competencia internacional.

Son los estudiantes, trabajadores y empresas, los que acumulan y aplican el conocimiento para impulsar la productividad y el crecimiento, luego el modelo que debe buscar la ciudad-región en el actual mundo de acelerados cambios tecnológicos, intensivos en destrezas, es la capacidad de «emprender», adaptarse, innovar, trabajar en equipo y relacionarse con una amplia variedad de actores.

La Agenda encuentra en la alianza con las universidades del entorno ciudad-región la mejor opción para su desarrollo y casi todas la incorporan en sus planes estratégicos como una alternativa válida que orienta su quehacer universitario.

2. El Sistema de Ciencia y Tecnología. Juzgar el impacto del rol de la universidad colombiana en el Sistema de Ciencia y Tecnología —CyT— del país, es analizar la historia misma de la universidad y entender que tradicionalmente la universidad orienta su quehacer a la formación de profesionales y muy pocas a la formación de investigadores, sin embargo, el desarrollo de la CyT en Colombia es un proceso acumulativo de aprendizaje y cualificación.

Una caracterización de los diferentes períodos obedece al desarrollo y consolidación de instrumentos de política y a factores «determinantes» que la han influenciado. Se pueden distinguir cuatro etapas en el desarrollo de la CyT. Un primer período, anterior a 1968 que dio lugar a la creación de Colciencias; un segundo período, entre 1968 y 1988; un tercer período, que comprende los finales de la década de los ochenta y toda la década de los noventa, y un cuarto período, desde 2000 hasta hoy. Se hace la salvedad que la aproximación a una periodización solo tiene validez como ejercicio puramente académico para enmarcar hitos del desarrollo de la CyT (Jaramillo, 2004).

² 2019 y 2038 son dos programas de prospectiva para formular las acciones de hoy y alcanzar en ese horizonte un nuevo país y una nueva ciudad. El primero es de origen presidencial, en tanto que el segundo es de la alianza Administración Distrital sector privado.

El primer período estuvo influenciado exógenamente por los organismos internacionales y por el pensamiento latinoamericano. Estos factores iniciaron la cultura de la investigación en Colombia y definieron retos para llegar a la concepción de una sociedad basada en el conocimiento.

En el segundo período se destaca el comienzo del desarrollo de factores endógenos que logran aproximarse a esa nueva concepción de la investigación. En efecto, la reestructuración de las universidades, la incorporación de profesorado de tiempo completo, la reestructuración de institutos, la formación de investigadores a través de los programas de maestrías en los años setenta, y la puesta en funcionamiento de convenios de cooperación que permitieron la salida de muchos colombianos al exterior. La formación de investigadores y la institucionalización de la investigación caracterizan este período (Villaveces, 2003).

El tercer período, iniciado hacia finales de los ochenta y desarrollado durante toda la década de los noventa, significó un quiebre importante en la concepción, organización institucional, desarrollo de instrumentos y articulación de la CyT con el desarrollo económico y social del país, particularmente en la relación con el sector productivo. Es una etapa de cambios profundos en la economía colombiana y en la concepción del modelo de desarrollo que influyó de manera significativa en la orientación de la actividad científica y tecnológica del país. Varios factores inciden positivamente en el avance de la CyT: la Ley 29 de 1990, que estableció los parámetros para la actividad de investigación y desarrollo tecnológico; los avances normativos en materia de investigación; la publicación del libro *Ciencia y Tecnología para una Sociedad Abierta*, que le dio contenido al nuevo escenario de las reformas estructurales de inicios de los noventa; los empréstitos internacionales; el inicio de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, que entregó sus resultados en 1994; la elaboración y aprobación del documento del Consejo de Política Económica y Social, que estableció la política de CyT para el período 1994-1998; la institucionalización en 1995 del Sistema Nacional de Innovación (SNI) y el desarrollo de instrumentos y modalidades para el financiamiento y la organización de la innovación tecnológica y los Sistemas Regionales de Innovación; el establecimiento de los planes estratégicos para programas nacionales de CyT, y la creación en 1999 del Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT) (Jaramillo, 2004).

Un cuarto período, que hace poco comenzó, se caracteriza por profundizar y articular los actores del Sistema Nacional de CyT y fortalecer el Sistema Nacional de Innovación, así como la infraestructura nacional de CyT. Se profundiza en la articulación de recursos financieros entre diversas instituciones del Estado como mecanismo de compensación a la disminución de recursos de la Nación.

Gran parte de la actividad de investigación se centra en las acciones adelantadas por COLCIENCIAS. De ahí que la valoración de la investigación a nivel nacional proceda de la información que el Instituto posee. A manera de ejemplo al comparar los resultados de las convocatorias realizadas en los años 2000 y 2004, y teniendo en cuenta únicamente la cantidad de grupos, se observa, en este período de cuatro años, un aumento considerable en el número de grupos de investigación (Muñoz, 2005).

Se destaca que en las universidades públicas sólo 23 (el 69,7%) tienen grupos de investigación medidos. La Universidad de Antioquia ocupa el primer lugar, tanto en el número total de grupos reconocidos como en el número de grupos en categoría A, superando a la Universidad Nacional, a pesar que en los registros que aparecen para esta institución se incluyen todas sus sedes. Entre las universidades de Antioquia, Nacional, Valle, Industrial de Santander y Cauca tienen 298 grupos medidos, es decir el 73,03% del total; y del total de grupos en categoría A (137), tienen 109 grupos, es decir el 79,6%.

El conjunto de universidades públicas acreditadas institucionalmente a la fecha: Antioquia, Valle, Industrial de Santander y Tecnológica de Pereira tienen 192 grupos, lo cual corresponde al 47,1% del total de grupos medidos en las universidades públicas. En cuanto al número de grupos en categoría A, estas cuatro instituciones tienen 70 grupos, es decir, el 51,1%. Vale la pena mencionar el progreso que han tenido las universidades del Cauca, Distrital y Magdalena, las cuales presentan un aumento significativo en la cantidad de grupos en categorías A y B.

En las universidades privadas, la Universidad de los Andes ocupa el primer lugar mostrando un desarrollo notable respecto de otras instituciones. Las primeras cinco universidades: Andes, Javeriana-Bogotá, del Norte, Pontificia Bolivariana y Autonomía de Occidente tienen 102 de 113 grupos medidos, lo cual corresponde al 51,7%. De igual manera, este grupo tiene 51 de 75 grupos en la categoría A, es decir, el 68%. El grupo de universidades privadas con acreditación institucional: Andes,

Javeriana-Bogotá, del Norte, Externado, del Rosario y EAFIT tienen 168 grupos medidos, lo que corresponde al 53,6% del total de grupos medidos en las IES privadas. En cuanto al número de grupos en categoría A, éste tiene 48 de los 75 categorizados, lo cual representa el 64%.

En términos generales, se concluye para la convocatoria del 2004, lo siguiente: la actividad investigativa se encuentra concentrada en el distrito capital, Medellín y Cali; en el período 2000-2004 se observa un aumento significativo en el número de grupos de investigación que pertenecen a instituciones de educación superior; Medicina es la subárea donde la actividad investigativa está más consolidada; los centros e institutos tienen una contribución significativa en esta subárea. La investigación en el área de Ciencias Agrarias se ha consolidado únicamente en las instituciones de educación superior públicas; La Universidad de Antioquia es la institución que presenta un desarrollo investigativo más consolidado.

Uno de los hechos destacados es la consolidación del Observatorio de Ciencia y Tecnología (OCyT) que se constituye en una herramienta importante para la medición de actividades científicas y tecnológicas. En reciente publicación sobre indicadores de cienciometría, se aprecia que las instituciones públicas y las instituciones de educación superior son las que más invierten en estos aspectos en el país; las primeras con el 54% en el 2000 y alcanzando un 45% en el 2004; mientras que las IES tienen una proporción del 33% y 36% en los mismos años. No obstante, las sumas destinadas no alcanzan al 1% del PIB, que se sugiere como inversión mínima en cada país, en el período comprendido entre 1996 y el 2004, con fuertes disminuciones a partir de 1997 hasta el 2000, año en que se muestra una recuperación sin llegar a las asignaciones presupuestales anteriores³.

3. Universidad y desarrollo empresarial. El fortalecimiento de las relaciones de la universidad y las empresas es una de las acciones que forman el quehacer de las Instituciones de Educación Superior.

Uno de los fenómenos sociales y económicos más preocupantes de tiempos recientes en Colombia es la pérdida de importancia relativa de muchas regiones y ciudades intermedias. La migración de numerosas empresas regionales a las principales ciudades del país —Bogotá, Medellín, Cali y

Barranquilla—, está produciendo una disminución del peso económico de varias ciudades de mediano tamaño. Esa nociva pérdida de capital humano hará que a mediano plazo se concentre en pocos lugares de la nación la mayor dinámica del crecimiento económico y las más atractivas oportunidades del progreso social. Como consecuencia, la brecha entre unas pocas ciudades y el resto del país continuará ahondándose, incluso a un ritmo superior al de la pasada década.

Frente a lo anterior, es necesario retener al recurso humano en sus regiones ofreciendo alternativas de desarrollo profesional que enriquezcan la vida personal. Para ello es indispensable que las autoridades, las universidades, y los empresarios locales, estimulen la creación de nuevas empresas y el desarrollo de las ya existentes, de ahí que las relaciones entre universidad y empresa caracterizan otras de las acciones que la universidad colombiana desarrolla para intervenir positivamente en el territorio. Como las acciones señaladas anteriormente, éstas se comportan de manera desigual en el territorio nacional. Con todo, algunas experiencias dan cuenta de las bondades de esas relaciones en el ámbito regional.

Las relaciones entre Universidad-Empresa-Estado buscan crear un diálogo en el que las IES, las empresas y las entidades gubernamentales puedan intercambiar visiones y experiencias; y generar estrategias que permitan el desarrollo productivo regional.

Así, la Universidad de Antioquia creó, a través de Universidad-Empresa-Estado (UEE), una estrategia que promueve las relaciones entre estos actores con el fin de generar proyectos asociativos basados en la investigación aplicada, la innovación y la gestión de conocimiento. El punto de partida se establece en que los proyectos de investigación de las universidades se enmarquen no sólo en lo académico sino que respondan a las necesidades del sector productivo, que las empresas aprovechen la capacidad de conocimiento de los centros de investigación para el mejoramiento de sus procesos y que el Estado incentive a la unión de estas instituciones para trabajar de manera conjunta en proyectos de gran impacto. En ese orden de ideas, la Universidad de Antioquia decidió diseñar una estrategia para romper ese aislamiento y emprende acciones en algunas de las seccionales de la Universidad (Universidad de Antioquia, 2005).

³ Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología. «Indicadores de Ciencia y Tecnología. Colombia 2005» En: <http://www.ocyt.org.co/COLOMBIA2005.pdf>

El programa Universidad-Empresa-Estado alcanza una dimensión departamental y se constituye en un instrumento importante que contribuirá a mejorar la productividad de las empresas de las subregiones de Urabá y Oriente, incentivará a los investigadores para que generen proyectos de impacto social, económico y productivo; pero, sobre todo, permitirá la explotación de las potencialidades de cada región para que puedan avanzar en el camino hacia su desarrollo.

Otra experiencia por destacar es la operada por la Universidad de Manizales, que consiste en llevar a cabo hoy en la capital de Caldas ferias del emprendimiento en donde se presentan proyectos con alto potencial comercial y financiero. Tales proyectos son iniciativas de estudiantes o recién egresados de ese centro académico y con su participación contribuyen a fortalecer el tejido empresarial, que es la materia prima esencial para la construcción de la competitividad regional y coadyuvar a la transformación productiva.

Las relaciones universidad-empresa se sustentan en la articulación entre esos dos entes mediante el diseño de esquemas conjuntos de investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación y el fortalecimiento de los centros de servicios de consultoría y los programas de educación continua, atendiendo las necesidades del sector empresarial.

A la par con lo anterior, generan una cultura emprendedora gracias al fomento del espíritu emprendedor como una competencia general de las IES institucional y una oferta de formación pertinente para las necesidades de una economía regional competitiva.

En la anterior dirección cabe destacar el aporte de las universidades a la consolidación de los Parques Tecnológicos Regionales, de los cuales se destacan el Parque Tecnológico de Antioquia, el Parque Tecnológico del Eje Cafetero, el Parque Tecnológico de Guatiguará en Bucaramanga y el Parque Tecnológico del Caribe y Vélez Pombo.

Una experiencia a destacar es la relacionada con Parquesoft. La Fundación Parque Tecnológico del *Software*- Parquesoft- es una entidad sin ánimo de lucro cuya misión reside en ofrecer un espacio de desarrollo y respaldo para emprendedores de *software*, que permita incubar empresas de conocimiento, en un ambiente y con un modelo de emprendimiento creado y administrado por emprendedores.

Parquesoft es el *cluster* de ciencia y tecnología informática más grande de Colombia y uno de los más importantes líderes

en apoyo a proyectos de emprendimiento con base tecnológica e investigación tecnológica aplicada al desarrollo de soluciones informáticas.

La Red Nacional de Parques la constituyen más de 340 empresas especializadas en la industria del conocimiento, en donde trabajan más de 1.600 profesionales especializados utilizando tecnologías de punta en la industria de las TICs, y otros centenares de empleos apoyando los procesos de servicios profesionales, administrativos y desarrollo de negocios integrados, a través de un sistema de información WEB y *clusters* empresariales. La Red de Parques, Parquesoft, se encuentra constituida por 11 parques ubicados en siete departamentos del país, en las ciudades de Cali, Palmira, Armenia, Manizales, Pereira, Popayán, Buga, Buenaventura, Sincelejo, Pasto, Tuluá y, próximamente, Bogotá.

Pero las referencias con las universidades radica en las posibilidades que se les ofrecen a sus estudiantes y egresados. Por ejemplo, la incorporación de la universidad trae beneficios como:

- Participar activamente en la orientación y dirección de la Fundación ParqueSoft - Bogotá desde su inicio, en su calidad de miembro de la Junta Directiva y ser protagónicos en la definición de los ejes temáticos de los negocios del parque.
- Hacer parte desde su inicio de un proyecto liderado por grupos de empresarios que aportan su conocimiento y experiencia a los jóvenes emprendedores.
- Instrumentalizar los Planes de Negocios como opción de grado en forma transversal entre programas curriculares de pregrado y postgrado de las universidades y entre instituciones de educación superior en cumplimiento del artículo 16 de la Ley 1014, para el fomento del emprendimiento.
- Contar con un espacio para desarrollar interacciones entre investigadores de la Universidad o universidades y empresarios sobre temas concretos relacionados con Tecnologías de Información y Comunicación, TICs, en un marco de emprendimiento.
- Generar un espacio que brinde continuidad y seguimiento a las iniciativas del emprendimiento, empresarialidad e investigación aplicada, gestadas en el interior de la Universidad, que faciliten la transferencia del conocimiento a los estudiantes.



Una realización de la Universidad Distrital con fuerte impacto territorial fue la creación de la Facultad Tecnológica en la localidad de Ciudad Bolívar en 1994

- Vincular los laboratorios de investigación de las universidades con los 11 laboratorios existentes de Parquesoft y de esta forma, brindar acceso a los estudiantes a un *networking* de investigación muy robusto.
- Mostrar a la Universidad como una universidad emprendedora.
- Contar con un espacio idóneo para desarrollar proyectos de innovación empresarial o de investigación aplicada entre docentes.
- Apoyar el desarrollo de una industria que opera dentro de las denominadas «tecnologías limpias», que no manipula materias primas convencionales, que no requiere mayor infraestructura, que tiene un mercado global y cuya inversión inicial es mínima al compararse con la industria tradicional.

4. Universidad como factor de inclusión social. Las acciones emprendidas, junto con otras instancias del Estado para disminuir la exclusión y marginalidad social de sectores de la sociedad con altos niveles de pobreza y de segregación socioespacial, son una de las actividades que forman parte de las agendas de trabajo de las universidades. Una experiencia por destacar es el rol protagónico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la educación superior de los jóvenes de la ciudad, y que en sus aulas forma a un poco más de 26.000 estudiantes en sus programas de pregrado. La Universidad da cuenta que 71,02% de sus estudiantes proceden de los estratos socioeconómicos 1 y 2 y que sólo 2,79% pertenecen a los estratos 4, 5 y 6⁴. El costo promedio de matrícula por estudiante es de US \$ 45 para el estrato 1 y de US \$65 para el estrato 2. El promedio que pagan los estudiantes de pregrado es de US \$105, y sólo 17 estudiantes pagan una cifra superior o igual a US 750 por semestre⁵. La Universidad Distrital cumple el principio fundacional de proporcionar educación superior de calidad a la población más necesitada de la ciudad (Universidad Distrital 2006).

Una realización de la Universidad con fuerte impacto territorial fue la creación de la Facultad Tecnológica en la locali-

dad de Ciudad Bolívar en 1994. En ella viven cerca de 500.000 personas, se caracterizaba por ser un sector marginado con condiciones socioeconómicas deplorables: el 40% de viviendas no contaban con servicios públicos, concentraba el 36% de los asentamientos subnormales de la ciudad, el 59% de los hogares estaban constituidos por siete personas, y en la mayoría de los casos una mujer era la cabeza de familia, los ingresos por hogar eran inferior a US \$50 y presentaban tasas de desempleo superiores al 20%.

La Universidad apostó por un modelo de formación terminal por ciclos que va del técnico al tecnológico y de éste al profesional. La oferta académica inicial se orientó a crear las condiciones de acceso de sus estudiantes al sector productivo como base para disminuir los niveles de desempleo local, en mejorar las condiciones de vivienda, en crear una base tecnológica que fuera motor de desarrollo del entorno y, en general, en permitir el acceso a la educación superior a los jóvenes de este sector de la ciudad. Siete programas en Tecnología y 7 Ingenierías permiten ofrecer educación de calidad a los 6.000 estudiantes actuales y a igual número de egresados que abandonaron las condiciones de exclusión social y hoy son promotores del cambio que la ciudad requiere.

CONCLUSIONES

En los párrafos anteriores se hizo una presentación del sistema universitario colombiano, destacándose elementos de su evolución histórica y algunas de las acciones que ha emprendido en el marco de las funciones universitarias y, en especial, de la de extensión y proyección social. Se destaca el liderazgo ejercido por universidades regionales y cómo éstas, a pesar de estar localizadas en las capitales de los departamentos, a través de un modelo de regionalización han cubierto amplios sectores del entorno donde desarrollan la actividad académica.

Es de resaltar que las universidades colombianas, en su gran mayoría de reciente creación, han sido determinantes para el de-

⁴ La estratificación socioeconómica es una herramienta que permite en una localidad, municipio, o distrito, clasificar la población en diferentes estratos, o grupos de personas que tienen características sociales y económicas similares. Los rangos varían desde el 1 al 6, siendo este último el que ofrece las mejores condiciones.

⁵ La Educación Universitaria no es gratuita. La autofinanciación de las universidades encuentran en los ingresos por matrícula una de las principales fuentes

Las universidades colombianas han sido determinantes, a pesar de su reciente creación, para el desarrollo de las regiones y del país. Ellas orientan su compromiso mediante acciones estratégicas y se proyectan en el tejido social profundamente y por extremo en todo el país mediante los CERES

sarrollo de las regiones y del país. En efecto, los resultados en la formación de profesionales, técnicos y tecnólogos en los pregrados y la cualificación en los postgrados, el posicionamiento en la generación de conocimientos socialmente útiles y de impacto en las regiones, el rol de la investigación y la innovación, el papel jugado en las Agendas Regionales de Ciencia y Tecnología y el asumir recientemente compromisos con el emprendimiento en los ámbitos regionales y locales, dan cuenta de una institución dinámica y al servicio del país y de sus regiones.

Mención especial merecen las experiencias y las alternativas de proyección social del sistema universitario colombiano con los Centros Regionales de Educación Superior —CERES— que, localizados en regiones periféricas y marginadas, ofrecen educación superior de calidad. Son también un buen ejemplo de alianzas estratégicas entre los actores regionales: Estado, gobiernos regionales y locales, universidades, empresa privada y comunidades. Las experiencias de los CERES junto con

las acciones de las universidades para extender la formación universitaria en sectores marginados y periféricos del ámbito geográfico inmediato a su localización y el proyectar su quehacer en la población más necesitada, se convierten en un buen ejemplo de inclusión social.

Finalmente, llama la atención los procesos de cambio que vive la universidad colombiana y la búsqueda incesante de ser cada vez protagónica de la vida del país, lo que se refleja en los compromisos y acciones estratégicas que orientan su devenir institucional para los próximos años. En efecto, la mayoría de las universidades han considerado en sus planes de desarrollo acciones del mediano y largo plazo que les permitirán, entre otras, ser de mejor calidad, más competitivas, más pertinente su accionar con las regiones, propender por la incorporación de ellas y de las regiones en un mundo globalizado y, sobre todo, estar al servicio de la población que demanda sus servicios.

BIBLIOGRAFÍA

- ASCUN (2002). *Políticas y Estrategias para la Educación Superior Colombiana 2002-2006* «De la exclusión a la equidad». Bogotá.
- ASCUN (2007). *Políticas y Estrategias para la Educación Superior de Colombia, 2006-2010* «De la exclusión a la Equidad II Hacia la construcción de sistema de educación superior más equilibrado y competitivo, al servicio del país». Bogotá.
- COLCIENCIAS-DNP (2006). *Plan Nacional de Desarrollo Científico, Tecnológico y de Innovación*. Bogotá.
- CONCEJO DE BOGOTÁ (2004). *Proyecto de Acuerdo N.º 236 de 2004*. Bogotá.
- DEPARTAMENTO DE PLANEACIÓN NACIONAL (2005). *Visión Colombia II Centenario: 2019. Propuesta para discusión*. Editorial Planeta Colombia S.A. Tercera Edición. Bogotá.
- IESALC-UNESCO (2002) *La Educación Superior en Colombia*. Instituto Colombiano de Educación Superior. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- GUHL, Andres (2005). *¿Qué tan nacional es la Universidad Nacional de Colombia? Geografía de las admisiones*. Universidad Nacional. Bogotá.
- JARAMILLO SALAZAR, Andrés (2004). *Política y resultados de ciencia y tecnología en Colombia*. Bogotá. Centro Editorial de la Universidad del Rosario. Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior*. Bogotá.
- MISIÓN DE CIENCIA EDUCACIÓN Y DESARROLLO. 1994. *Colombia al filo de la oportunidad*, Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- MUÑOZ, José Herman y URIBE KAFFURE, Ramiro (2005). *Estadísticas sobre los grupos de investigación medidos por Colciencias en el 2004*. Universidad del Tolima. Ibagué.
- PARARA SANDOVAL, Rodrigo (1998). *La calidad de la educación. Universidad y cultura popular*. Bogotá, TM. Editores, Fundación FES. Bogotá.
- OBSERVATORIO COLOMBIANO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA. «Indicadores de Ciencia y Tecnología. Colombia 2005» En: <http://www.ocyt.org.co/COLOMBIA2005.pdf>
- SOTO ARANGO, Diana (2002). «Aproximación histórica a la Universidad Colombina. Los estudios superiores en el periodo colonial», en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. N.º 4, Tunja, pp.308-348.
- SOTO ARANGO, Diana (2005). «Aproximación histórica a la historia de la Universidad Colombiana», en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* Vol. 7, Tunja. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. RUDECOLOMBIA, pp. 99-136.

- REY, Rosalía. *Agenda prospectiva de Bogotá y Cundinamarca*. Convenio SENA_COLCIENCIAS. Bogotá. 2004. www.colciencias.gov.co/agenda/pdfs/bogota.pdf.
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (2006) *Plan de Desarrollo 2006-2016: «Una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país»* Medellín.
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (2005). *Balance SOCAI, 2005*. Medellín.
- UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS (2006). *Informe de Gestión Institucional*. Bogotá.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. *Trayectoria Histórica*. En www.unal.edu.co/paginas/trayectoria-historica.html.
- UNIVERSIDAD DEL VALLE (2005). *Bases para el Plan de Desarrollo*. Documento de trabajo. Cali.
- UNIVERSIDAD DEL VALLE (2004). *Sistema de regionalización. Bases del Plan de Desarrollo*. Documento de trabajo. Cali.
- VILLAVECES, J.L. (2003). *70 Años de ciencia y tecnología en Colombia*. Mimeo.





PHILIPPA

CRONICA

LIBRI

DOM. C.

La educación pública superior en México

19

La relación universidad-territorio: de la política nacional a la propuesta de la Universidad de Guadalajara

Raúl Medina
Ernesto Herrera
Rocío Calderón

RESUMEN

Pensar la Universidad en torno a su territorio significa reflexionar sobre su función, pertinencia y desarrollo. En este trabajo presentamos el modelo de educación superior de México que se ha gestado en las últimas tres décadas. Lo hacemos desde una conceptualización sociológica que orienta nuestra reflexión y crítica, permitiéndonos ir más allá de una simple narración de políticas educativas. Desde este marco la Universidad la entendemos como una organización autopoietica y hemos distinguido tres órdenes distintos de influencia con su entorno. Para ello analizaremos el caso de la Universidad de Guadalajara y su papel de actor privilegiado en distintos campos del desarrollo territorial del Estado.

ABSTRACT

To think about the University related to the territory means to reflect about its role, appropriateness and development. In this essay we will briefly analyze the model of High Education in Mexico gestated in the last three decades. We will do it from a sociological conceptualization, which will lead our reflection and critic and allow us to go further of a mere description of the education policies. From this frame we understand the University as an autopoiesis organization and have distinguished three different orders of influence on its environment. We analyze the case of the University of Guadalajara and its leading role in the different fields of the territorial development.

El vocablo universidad proviene del latín *universitas*, -atis, sus antecedentes, como organización social, fueron los centros de estudio. Aparecieron por primera vez en 2257 a.C. en China, más tarde en India, Paquistán y Grecia, para después consolidarse en el mundo persa y árabe, y llegar por esa vía a Europa, concretamente, Córdoba, España, en 936 d.C., y a Salerno, Italia, en el siglo X como centros de estudio. Esta fue la vía para que se creara el modelo de universidad moderna europea que hoy conocemos; sin embargo el concepto aparece por primera vez en la Edad Media para designar cualquier corporación (PICARDO: 2003), por ejemplo, la universidad de carpinteros, herreros, etcétera. De la misma manera se designa a los centros de estudio para referirse al grupo de maestros y estudiantes.

El concepto de universidad será usado por primera vez con exclusividad para dichos centros de estudio en Europa con el nacimiento de la Universidad de Oxford, Inglaterra en 1096, seguido por la de París en 1150, Módena en 1175, Cambridge en 1208, Palencia en 1208 y Salamanca en 1218. La universidad estatal y laica más antigua del mundo fue la de Nápoles «Federico II» en Italia en 1224 (<http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad>: 2007). Este último hecho vino a establecer un cambio cualitativo, donde el estado juega un papel importante en la forma y contenido de la educación dirigida a sus ciudadanos.

Modernidad: Universidad y territorio, vínculo de primero, segundo y tercer orden

El Renacimiento revolucionó el planeta a través del reconocimiento a la ciencia como el único tipo de conocimiento posible de la realidad de forma objetiva y neutral. Más tarde, a la ciencia se sumó un proyecto social, lo que hoy conocemos como Modernidad (Comte, 1982). Es decir, los resultados del conocimiento científico y la generación de tecnología tendrían que estar orientadas al desarrollo, progreso y bienestar de la sociedad. Con ello, la ciencia se convirtió en el primer intento de un conocimiento global, que impactaría directamente en la vida cotidiana de las personas.

Y así fue, la ciencia como conocimiento generó toda una cultura que perfiló una forma de vida, la cual, hoy no es posible de imaginar sin los productos de la ciencia.

Pero ¿qué es la ciencia? En los años sesenta Tomas S. Kuhn (1990), nos hizo ver que en la construcción del conocimiento científico no se reducen sólo métodos, teorías y tecnologías, sino que hay otros aspectos que juegan un papel importante: las comunidades de científicos y sus formas de organización; aquí es donde aparece en escena la universidad, como la institución donde se producen y legitiman los paradigmas científicos en el marco de reflexiones filosóficas, éticas y políticas que impactarán en un territorio determinado.

El antecedente más importante de la relación entre universidad y territorio lo encontramos entre la Edad Media y el Renacimiento, ya que las universidades europeas se convierten en el monopolio del conocimiento por excelencia, de donde se genera y difunde la ciencia. Esto impactó en el espacio y fisonomía de las ciudades, tales como las de Oxford, Cambridge y Salamanca; apareció la expresión ciudades universitarias, es decir, dichas ciudades tienen vida entorno a la Universidad. Con ello, las universidades adquieren prestigio como núcleo cultural y fuente de conocimiento de su entorno, más allá de sus aulas y laboratorios. Este tipo de relación lo denominamos: Vínculo de Primer Orden.

Las universidades dirigieron tradicionalmente sus objetivos a dos áreas: la formación de capital humano, y el estudio especializado de fenómenos naturales, lo que hoy conocemos como investigación. Esto llevó el vínculo universidad y territorio a otra dimensión, que denominamos Vínculo de Segundo Orden. Por una parte, ya no solamente la presencia de la universidad en la ciudad cambiaría el espacio de ésta, sino que el adiestramiento y formación de sus habitantes en campos específicos impactaría el espíritu social de una comunidad y con ello su tejido social. Por otra parte, el estudio de una problemática (salud, natural, social, etcétera), con el fin de resolverla y la posterior generación de tecnología, hace que la universidad juegue un papel sustantivo en la construcción de su entorno.

Hoy en día la creación de conocimiento no es exclusivo de las universidades. Las empresas y los gobiernos también generan conocimiento.

En este nuevo contexto, el prestigio de la ciudad al identificarse con una universidad no es suficiente para convertirse en motor de desarrollo. Se requiere que la universidad desempeñe

un rol estratégico dentro del territorio y sea capaz de crear y difundir conocimiento (Cortina, 2007)

A este tipo de relación le denominamos Vínculo de Tercer Orden, donde no sólo el campus cambia la fisonomía de la ciudad, o cumple con el papel de formación de sus habitantes y de forma aislada y de propia iniciativa generan investigación, sino que trasciende para contribuir junto con otros actores de la sociedad de forma estratégica al desarrollo de su entorno. A este tipo de modelo de generación de conocimiento se le ha denominado la triple hélix, la cual establece una espiral de innovación recíproca entre universidad, empresa y sociedad.

La Universidad como organización autopoietica

El vínculo universidad y territorio que hemos señalado, está matizado por una concepción sociológica de universidad como organización, existen varias modelos que conceptualizan y construyen las organizaciones (Gharajedaghi y Ackoff: 1997). Nosotros concebimos la Universidad como una organización autopoietica.

En los últimos años la Teoría General de Sistemas ha sofisticado sus técnicas de análisis e intervención en las organizaciones con excelentes resultados. Uno de los nuevos conceptos que se han generado, y que ha dado de nuevo vida a este paradigma, alcanzando mayor complejidad de análisis, es el de autopoiesis, creado por los biólogos Maturana y Varela (1990) y retomado más adelante por el sociólogo Luhmann (1997) y el teórico de las organizaciones Morgan (1986). Esta nueva propuesta desplaza la concepción lineal expresada en la burocracia y la administración científica y sistémica de primer orden, basada en los sistemas abiertos dependientes de su entorno, en constante equilibrio para contrarrestar los desajustes externos, por una concepción que visualiza las organizaciones como sistemas auto-reproductivos que evolucionan. Es decir, el centro de análisis no es solo el medio ambiente al que están sujetos, sino la forma en que la organización interpreta dicho contexto, y las crisis o desajustes que puedan suceder entre ambos sistemas son analizadas como indicadores sobre la propia organización, con el fin de no sólo dar una respuesta esperada y adap-

tativa al entorno, sino, sobre todo, hacer un cambio cualitativo interno para aportar nuevos elementos a su medio. Por lo que el éxito o fracaso de una organización está determinado más que por las condiciones ambientales, por sus propias fortalezas o debilidades internas de la estructura de relaciones, la cual es vista como relaciones circulares en diferentes niveles. Esto nos conduce de inmediato a conceptualizar a las organizaciones con identidad propia, capaces de diferenciarse de las otras y con ello contribuir hacia su entorno de manera cualitativa.

LOS MODELOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO EN LAS TRES ÚLTIMAS DÉCADAS

Estadísticas de la Educación Superior

Actualmente el sistema de educación superior de México se encuentra integrado por más de 1.670 instituciones públicas y privadas. El nivel educativo comprende el Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado¹, Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado.

El sistema de educación superior tiene una población de 2.310.990 estudiantes para 2004, de los cuales 84 por ciento corresponde a nivel licenciatura y sólo 6 por ciento a posgrado.

Los programas de licenciatura se ofrecen en 1.118 instituciones, 56 por ciento son públicas y 44 por ciento son privadas; la matrícula inscrita corresponde en números redondos al 70 por ciento y 30 por ciento respectivamente. La cobertura de las instituciones privadas ha ido en aumento, ya que su matrícula ha crecido en poco más de 220 por ciento en los últimos 15 años, es decir, los alumnos inscritos en instituciones privadas pasaron de 223.690 en 1990 a 716.485 alumnos en 2005.

Al igual que la matrícula de licenciatura, para el posgrado existe una distribución semejante, ya que en 2004 de las 951 instituciones que ofrecen este nivel de estudios, 550 son privadas y 401 son públicas, atendiendo una población de 64.231 y 86.621 respectivamente. En este caso, el incremento en la matrícula por las instituciones públicas en los últimos 15 años fue

El prestigio de la universidad no es suficiente para convertirse en motor de desarrollo. Se requiere que la universidad desempeñe un rol estratégico dentro del territorio y sea capaz de crear y difundir conocimiento

¹ El Técnico Superior Universitario son carreras de dos años, relacionadas con áreas de la producción o los servicios y junto con la licenciatura constituyen el pregrado.

El éxito o fracaso de una organización está determinado más que por las condiciones ambientales, por sus propias fortalezas o debilidades internas de la estructura de relaciones

de 134 por ciento, en tanto que el crecimiento en ese mismo período de la cantidad de alumnos que cursan posgrado en una institución privada fue de 526 por ciento.

La educación superior y sus actores

La educación superior en México, como todo el sistema educativo, se organizan a partir de los principios establecidos en el artículo 3.º constitucional. En términos generales está definida como un servicio de carácter público que el Estado tiene que promover y atender, señala además la posibilidad de que los particulares puedan impartir educación en todos sus tipos y modalidades. Explícitamente establece el perfil de las universidades y las características de su autonomía.

La cúspide administrativa y regulatoria del Sistema Educativo Nacional es la Secretaría de Educación Pública (SEP), misma que a través de distintas oficinas, organiza y da forma a la política educativa en todos los niveles. Cuenta con tres subsecretarías: Subsecretaría de Educación Superior (creada en 1978), Subsecretaría de Educación Media Superior, Subsecretaría de Educación Básica. A pesar de ello, las instituciones de educación superior y particularmente las universidades, tienen cierta autonomía, independencia y libertad para organizarse y determinar los programas educativos que ofertarán, así como las normas internas. Tal como lo veremos más adelante, la Subsecretaría de Educación Superior coordina y asigna los recursos a las universidades públicas, administran los distintos programas del gobierno federal, en el marco de una serie de programas que han transformado el modelo de educación nacional y con ello ha generado diversos niveles de impacto a los territorios donde se encuentran asentadas las instituciones.

Otro de los actores fundamentales en la educación superior en México, es la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES). Esta asociación fue fundada en 1950 como consecuencia de las reuniones de los rectores y directores de instituciones de educación superior del país; quienes iniciaron reuniones informales desde la década precedente. Si bien la ANUIES es una asociación de membresía voluntaria, con el tiempo se ha convertido en un espacio de interacción de las instituciones socias y la SEP.

El papel de la ANUIES ha sido central en la conformación de la política pública hacia este nivel educativo, baste referir que en 1969 se creó la Coordinadora Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes) a iniciativa de esta asociación. El papel que ha desempeñado la ANUIES a lo largo de su existencia ha sido de contrapeso natural de la política pública y, en ocasiones, como promotora de la propia política, de manera que en general es difícil diferenciar sus posiciones a las del gobierno.

Programas y estrategias que orientan la educación superior

La política pública hacia las Instituciones de la Educación Superior (IES), se centra en dos aspectos: la evaluación y el financiamiento. La evaluación como un mecanismo para otorgar recursos se justifica a partir de una definición de la calidad y pertinencia del servicio educativo. Estos términos aparecen en 1986 en el marco del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Proides), que tiene el objetivo de estabilizar la matrícula universitaria debido a que la masificación de la educación afectaba seriamente a la calidad. Se generó una política de planes de evaluación institucional, que permitieran tener una visión más concreta de la problemática que presentaba cada IES. Se propuso una estrategia para lograr este conocimiento institucional la autoevaluación (Díaz, 1999).

A lo largo de los últimos tres lustros del siglo xx, la política educativa ha redefinido el papel del Estado en la educación superior. Ha pasado de ser un Estado proveedor, a un Estado previsor y actualmente a un Estado evaluador (Gradilla, 1995). Dicho proceso ha sido, por lo menos en términos declarativos, una búsqueda de la calidad y la excelencia en educación superior necesaria para el desarrollo de la nación mexicana.

La excelencia educativa como propósito orientador de la política del sector, tiene su origen en la crisis de legitimidad del Estado mexicano, que había caído en una de sus más profundas crisis económicas: inflación, estancamiento económico, deterioro del poder adquisitivo del salario e incertidumbre política. Situación que se reflejó en las universidades a partir de la disminución real de recursos públicos destinados y un proceso de homologación salarial, que lo único que significó fue un paliativo, ya que los salarios se encontraban en sus mínimos históricos (Ibarra, 1993, Acosta, 2000).

Ante este panorama de crisis nacional y ante la dificultad de las propias universidades por la baja calidad de muchos de sus programas, la excelencia educativa se convirtió prácticamente en un reclamo social. Sin embargo, el conocimiento de la problemática que el sector oficial tenía con respecto de las universidades públicas no era esencialmente distinto al diagnóstico presentado en el Proides.

Las afirmaciones del Secretario de Educación Pública Manuel Bartlett Díaz, durante la ceremonia de inauguración de la XXIII Reunión Ordinaria de la ANUIES en 1990, en el sentido de que la modernización significaría, para las instituciones, realizar evaluaciones más precisas, rigurosas y periódicas del trabajo institucional y del sistema en su conjunto para que, orientados por sus resultados, se planearan y pusieran en marcha las nuevas estrategias, daba un significado procedimental al concepto de calidad. Es decir, al poner el acento en los procesos de evaluación de los resultados de los distintos procesos institucionales, se dejaba sin contenido al concepto de calidad, ya que de acuerdo a la dinámica histórica de cada institución, tendría un contenido diferente.

En el periodo 1988-1994 se definió la evaluación como estrategia que conduciría a la anhelada excelencia académica, y se materializó entre otras acciones en la creación de tres programas que impulsarían otros tantos aspectos centrales de la vida institucional de las IES: el programa de Becas al desempeño; el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes); y el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (Supera).

El segundo programa es propuesto para operar las políticas planteadas en el Programa de Modernización Educativa en 1992, mediante el cual se le dio contenido operativo a las estrategias para elevar la calidad y orientar el desarrollo de la educación superior, mediante el apoyo a proyectos institucionales que tuvieron como uno de sus efectos abatir el rezago acumulado en las instalaciones y el equipamiento de las instituciones de educación superior.

Casi al finalizar este sexenio, la SEP continuó con su estrategia de financiamiento selectivo y creó el Programa Nacional de Superación del Personal Académico. Éste beneficiaba a los profesores mediante la obtención de becas para realizar estudios de posgrado, y tenía que estar contenido en un programa institucional de formación a mediano plazo.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, recupera el discurso, políticas y estrategia para la gestión de la educación superior, haciendo dos propuestas fuertes, que posteriormente

se verán reflejadas en la movilización de los instrumentos de política pública. Por un lado, coloca las acciones de mejora del profesorado en el centro de la estrategia para lograr la calidad y por otro, revaloriza la pertinencia del servicio educativo como un atributo adicional para la educación superior pública.

El apartado «pertinencia social» del citado programa, proporcionó los principios orientadores para la planeación y coordinación del servicio público de educación superior, ya que cerca del 50% de la demanda estudiantil se concentraba en el área de ciencias sociales y administrativas, especialmente en las carreras de Derecho, contabilidad y administración. En contraste, las áreas de ciencias naturales y exactas absorben el 2 por ciento de la demanda (SEP, 1996).

Se reconoce que gracias a las recomendaciones de las políticas de planeación y coordinación, el área de ingeniería y tecnología ha incrementado gradualmente su participación y ahora atiende 33 por ciento de la matrícula y el área de ciencias de la salud atiende nueve por ciento.

No obstante lo anterior, sostiene el programa, la conformación de la oferta del nivel educativo, no ha considerado plenamente el comportamiento del mercado de trabajo profesional ni las perspectivas reales de empleo que deberían servir de base para orientar la demanda.

Es decir, además de buscar los indicadores internos que arrojen información para evaluar la calidad del servicio educativo que se ofrece en cada una de las instituciones, habrá que construir otro conjunto de indicadores externos para determinar su grado de pertinencia social; es decir, ¿qué tanto corresponde la oferta educativa a las necesidades sociales?, y por tanto que medidas tomar a partir de la demanda y el futuro del mercado de trabajo profesional. La atención a la demanda del mercado de trabajo como pauta para la creación y contenido de los programas educativos y, particularmente, la formación de los recursos humanos del área tecnológica, había sido un aspecto presente en los planes y programas del gobierno federal desde la década de los 70; la pertinencia se convierte en un requisito de control de calidad del producto, «... lograr una mayor correspondencia de los resultados del quehacer académico con las necesidades y expectativas de la sociedad» (*op cit.*), lo cual se traduce en el impulso a la creación de consejos sociales de vinculación, pero sobre todo, mediante el seguimiento de egresados, lo cual permitirá «...detectar los cambios en la ocupación productiva, enriquecer las tareas de diseño de



La excelencia educativa como propósito orientador de la política del sector, tiene su origen en la crisis de legitimidad del Estado Mexicano

El PROMEP se encamina a la gestión de los recursos humanos y considera al grado académico como uno de los principales indicadores de calidad

planes y programas de estudio y orientar la demanda educativa.» (*op cit.*).

El seguimiento de egresados se convierte en un proceso que arroja información sobre la congruencia de la oferta educativa y el mercado de trabajo profesional, mas aún, se establece como el aspecto que mide la eficacia del propio servicio educativo. Esto generó un vínculo de segundo orden entre universidad y territorio.

Actualmente el pivote de las nuevas políticas federales para promover la calidad y la importancia de la educación superior es el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) puesto en marcha en otoño de 1996 y que busca inducir a todas las universidades públicas a adoptar normas internacionales sobre la preparación del personal académico (OCDE, 1999).

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 señala en sus Políticas Generales para la Educación Superior, que el eje del programa en el ámbito de la educación media superior y superior estará encaminada a la formación y actualización de los docentes y orientará las acciones necesarias para el logro de los objetivos de cobertura, calidad, pertinencia, organización y coordinación (SEP, 1996). De acuerdo con el diagnóstico del referido programa, el personal académico de ser una de las variables que inciden en la calidad de la educación, pasa a ser la variable fundamental. Circunstancia que favoreció para que la formación y actualización de los académicos del nivel superior se materializara en el Promep.

El antecedente inmediato del Promep fue el programa Supera, que asignaba becas para realizar estudios de posgrado. Promep nace con una concepción más elaborada respecto a la formación y el desempeño de los académicos de tiempo completo.

El perfil deseable del PROMEP

El Promep no es sólo un programa de becas, su visión es más integral. Se encamina a la gestión de los recursos humanos, y considera al grado académico como uno de los principales indicadores de calidad. Establece además un conjunto de características que constituyen el «perfil deseable», en el cual el grado académico deberá responder a dos condiciones: 1. El trabajador debe contar con el máximo grado académico que

se otorga en la disciplina que cultiva o por lo menos un grado superior al que imparte. 2. El grado académico y especialidad del trabajador deberá corresponder con su desempeño, disciplina o líneas de generación y aplicación de conocimientos que cultiva.

Además, el perfil deseable define cuatro variables del desempeño, que deben realizarse en forma integrada y equilibrada: docencia, investigación, tutelaje y participación en trabajo colegiado (gestión académica).

Esta definición del trabajo académico plantea dos problemas que históricamente han sido muy discutidos en las IES: la conveniencia de que quienes realizan investigación, también hagan docencia y el apoyo a los grupos de trabajo nucleados en torno a una disciplina u objeto de estudio.

Los cuerpos académicos del PROMEP

En la década pasada Rollin Kent (KENT, 1991), formuló un diagnóstico sobre las políticas estatales para orientar el quehacer de los académicos. Hizo hincapié en la ausencia de auténticos liderazgos académicos, debido a la velocidad de crecimiento de la plantilla de las universidades y a los mecanismos de incorporación, por lo cual los docentes no siguieron los cauces formativos del posgrado. Lo anterior produjo entre otros efectos, que la integración de los cuerpos de profesores no contara con jerarquías reconocidas y legitimadas de *estatus* académico, lo cual, aunado a la atomización político-burocrática generó una dinámica en la que los liderazgos típicos no fueron los dirigentes académicos de reconocida y amplia autoridad intelectual, sino que, su lugar fue tomado por los liderazgos de los jefes políticos.

Si bien la observación del trabajo grupal que realiza Rollin Kent es de principios de los 90, en 1996 (fecha de creación del PROMEP), las condiciones no cambiaron significativamente, y reconocen esta problemática al apoyar el trabajo colectivo y construir sobre el concepto de cuerpo académico, toda la estructura de planeación que oriente el desarrollo profesional en las IES, mediante los Planes de Desarrollo de los Cuerpos Académicos.

El Promep define al cuerpo académico como la unidad básica de organización del trabajo docente y de investigación —reconocida o no formalmente por las instituciones— como un conjunto de profesores suficiente para atender sus metas

comunes de investigación, pero con un límite superior que permita la comunicación e interacción eficaz y continua entre sus miembros (entre cinco y 20 miembros).

Los cuerpos académicos se distinguen entre sí, por el grado de consolidación, cuyos indicadores son: el número de miembros que tienen perfil deseable y particularmente el grado académico; el número de líderes disciplinares a nivel nacional o internacional y; si cuentan con la infraestructura indispensable para el desarrollo de su trabajo, elementos que sirven para determinar las siguientes categorías 1) Consolidados. 2) En consolidación y 3) En formación. Esta última posteriormente se amplió en dos subgrupos: el cuerpo académico en formación en etapa intermedia y en etapa inicial.

Los programas educativos en el PROMEP

Hasta ahora hemos descrito dos aspectos del programa: el que describe el perfil deseable del académico y las características de los cuerpos académicos. Es necesario relacionar estas dos dinámicas con los programas académicos de las instituciones. Cada programa académico debe contar con la plantilla de profesores idónea para ofrecer una formación de calidad. Los programas se clasifican para Promep, en función de la formación que ofrecen y son cinco: básico, intermedio, científico-prácticos, práctico-individualizado y práctico. Cada uno de ellos debe contar con una proporción de profesores de tiempo completo de acuerdo con el nivel educativo del programa. Así, la gestión del desarrollo de los cuerpos académicos, deberá proyectar el crecimiento o ajuste de su plantilla de profesores a partir de dichos parámetros y plantear las acciones que permitan lograr un análisis prospectivo de 10 años, con algunos escenarios intermedios.

El gran reto para las IES es realizar una planeación conciliando dos lógicas distintas: la de la integración «ideal» de la plantilla respetando los parámetros por tipo y nivel del programa que se ofrece y, la de la profesionalización de los miembros de los cuerpos académico para alcanzar el ideal del cuerpo académico consolidado, con profesores de tiempo completo con grado de doctor, líderes en sus respectivos campos disciplinares, etcétera.

La utilidad de este modelo se reconoce en el reciente Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) lanzado por el gobierno federal en 2001 el cual analizaremos brevemente

mente más adelante. Éste retoma los planes de desarrollo de los cuerpos académicos como ejes vertebradores del trabajo de planeación de su dinámica en lo individual y en grupo.

La evaluación y la acreditación

La evolución de la política educativa tiene su más reciente expresión en los procesos de acreditación de programas académicos, ya que la acreditación pretende ser un mecanismo para asegurar su calidad y pertinencia social. El proceso de acreditación, se podría decir, es un producto de los distintos instrumentos de planeación y evaluación introducidos por las autoridades federales en el otorgamiento de apoyos financieros extraordinarios.

La acreditación es el resultado de la evaluación de un programa académico que satisface los parámetros de calidad previamente establecidos y dictaminados por un organismo acreditador no gubernamental reconocido formalmente por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), el dictamen certifica la calidad del programa educativo por un tiempo determinado.

La acreditación de un programa, en la mayoría de los casos, es la conclusión de un proceso de mejora de la operación de un programa académico, que parte de la evaluación de los Comités para la Evaluación de la Educación Superior (Ciees) y que ha seguido las recomendaciones de los comités.

Los factores que, de acuerdo con el Marco General para el proceso de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior, emitido por el Copaes, debe considerar el organismo acreditador son:

Personal académico adscrito al programa, currículum, métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje, servicios institucionales para el aprendizaje de los estudiantes, alumnos, infraestructura y equipamiento de apoyo al desarrollo del programa, líneas y actividades de investigación, en su caso, para la impartición del programa, vinculación, normatividad institucional que regule la operación del programa, conducción académico-administrativa, proceso de planeación y evaluación, gestión administrativa (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, 2001)

Es importante señalar que cada uno de estos aspectos son atendidos por alguno de los programas o estrategias de financiamiento extraordinario establecidos por la SEP.

Finalmente, con el propósito evidente de establecer una nueva racionalidad en la apertura o cierre de la oferta educativa del nivel, se lanza en 2001 el Programa de Ampliación de la Matrícula de la Educación Superior, instrumento de política establecido en refuerzo a la misión de las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (Coepes). Cabe recordar que las Coepes son una instancia creada en 1979 como parte del Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), integrado por una Coordinación Nacional, Ocho Consejos Regionales, treinta y un Comisiones Estatales y una unidad de planeación para cada una de las IES.

Parece que ahora, después de más de una década completa la política de financiamiento condicionado se ha logrado generar un escenario que haga posible pensar en el Sistema Nacional de Planeación, decretada su creación en 1978.

La planeación otra vez

Una estrategia que llega con el Plan Nacional de Educación 2001-2006 es el PIFI, que tiene como propósitos la mejora de la calidad de los programas educativos y servicios que ofrecen las instituciones, en su caso, el aseguramiento de los programas educativos que hayan sido acreditados por organismos especializados o agrupados en el nivel 1 por los Ciees o procesos de gestión que hayan sido certificados por la norma ISO-9001-2000.

En términos de la SEP una característica relevante del PIFI es su integralidad... [y que] debido a la importancia que en la calidad de la educación tiene el profesorado, es necesario incorporar en el PIFI los proyectos que realizará la institución para la mejora de la habilitación de su personal académico en el marco del PROMEP (...), asimismo en el Programa Integrado de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP), y, en general, en su elaboración se deben formular proyectos y acciones encaminados a asegurar la calidad y el mejoramiento de los programas educativos que hayan alcanzado niveles reconocidos de buena calidad, que hayan recibido su acreditación por algún organismo reconocido por Copaes o, en su caso, que forme parte del Padrón Nacional de Posgrado SEP-CONACYT; programas de gestión administrativos certificados por normas ISO-9000-2000; o bien, aquellos programas que estén en posibilidad de alcanzar los niveles de calidad antes mencionados» (SEP, 2002).

Podemos afirmar que la política pública hacia la educación superior ha inantenido una evolución constante sobre la base del financiamiento selectivo, incorporando instrumentos y estrategias de evaluación cada vez más precisos, con lo cual se ha logrado una mayor capacidad para dirigir los procesos de mejora y reforma institucional de las IES.

En otras palabras, se trata de implementar una política que defina el modelo educativo nacional, que regule las IES mediante programas y estrategias antes descritas, que guíen la evaluación y den resultados a través de las acreditaciones.

En forma paralela, se impulsan procesos de gestión institucional, a partir del desarrollo de instrumentos de planeación orientados a la evaluación de resultados en que se apoyan la mayoría de los programas de fondeo de la SEP.

Y, finalmente, existe una visión más integral de la planeación, financiamiento, gestión y evaluación de resultados, particularmente las acciones emprendidas en los últimos años confluyen en los Planes Integrales de Fortalecimiento Institucional y la reactivación de las Coepes.

EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA: UNA RESPUESTA AUTOPOIÉTICA HACIA SU TERRITORIO

La Universidad de Guadalajara está ubicada en Jalisco, al occidente-centro de México (aproximadamente comprende la mitad de extensión territorial que España), la cual debe de impartir educación a más de seis millones de habitantes. La Universidad de Guadalajara es la segunda universidad en tamaño e importancia del país, sólo después de la Universidad Nacional Autónoma de México, muestra de ello es que atiende a un total de 187.470 alumnos (Padilla, 2007). La U. de G. es producto de la política nacional de educación superior antes señaladas y resultado de sus procesos internos. En su Plan de Desarrollo 2007-2012, sobresalen las siguientes políticas:

1. Carreras pertinentes, estratégicas y de calidad.
2. Investigación científica pertinente y redituable.
3. Desarrollo e impulso al posgrado de calidad.
4. Dimensión internacional de los programas de estudio.
5. Promoción y difusión de la ciencia y la cultura.
6. Simplificación administrativa, transparencia y rendición de cuentas.

El nuevo modelo de gestión institucional debía permitir superar la escasa flexibilidad (...) expandiendo la universidad a todo el territorio de Jalisco

Desde el ingreso de la institución a la ANUIES en 1950, la dinámica de reorganización técnica y administrativa de la institución tomó en cuenta las recomendaciones de la asociación en cuanto a la creación de determinadas instancias con funciones específicas, en consonancia con el resto de las universidades del país.² Sin embargo, la reorganización que implicó un cambio muy importante de la funcionalidad institucional se inició en 1989, fecha en que principia un proceso de transformación interna que impactó no sólo a la propia Universidad sino también estableció una relación con su territorio, cualitativamente distinta, transformándose ambos en menos de dos décadas. Cabe destacar tres estrategias estructurales:

1. La creación de la red universitaria de Jalisco.
2. El modelo del Centro Cultural Universitario.
3. Desde un Centro Universitario Regional: Ciénega: Comunidad para el desarrollo.

La red universitaria

Desde la rectoría liderada por el Licenciado Raúl Padilla López se impulsó el proyecto, mediante una serie de foros de consulta, que involucró a los interesados en distintos niveles de la universidad. En lo interno, el nuevo modelo de gestión institucional debía permitir superar la escasa flexibilidad mostrada por la oferta académica, expandiendo la universidad a todo el territorio de Jalisco, para atender las necesidades sociales dictadas por el nuevo contexto nacional e internacional. También buscó superar la limitación de ser una institución predominantemente docente, con un escaso desarrollo en el posgrado y la investigación.

De forma implícita se propuso la descentralización como estrategia político-administrativa y la profesionalización del personal académico. Con lo anterior se generarían condiciones para nuevas formas de integración de las comunidades, donde prevalecerían los valores académicos y procesos administrativos racionales y expeditos.

En lo externo se estableció el imperativo de incrementar el régimen de intercambios con el entorno y los distintos actores sociales, productivos y de gobierno, para generar pertinencia de las funciones sustantivas. Se llevó a cabo el programa Jalisco a Futuro, que consistió en un diagnóstico de necesidades y problemáticas de la región, con acciones específicas y prospectiva conjuntamente entre la universidad y dichos actores.

La nueva forma de organización fue la denominada Red Universitaria de Jalisco. De esta manera se crearon 12 entidades descentralizadas y una Administración General. Dentro de las entidades universitarias descentralizadas se distinguen las siguientes:

- 1) El sistema de educación media superior, que lo conforman la totalidad de las escuelas preparatorias y las que ofertan educación técnica, en todo el estado.
- 2) Sus centros universitarios temáticos —con base en la fusión de facultades pre-existentes— en el área metropolitana de Guadalajara,³ cuya responsabilidad es ofrecer programas académicos con base en áreas afines del conocimiento o en campos del ejercicio profesional.
- 3) Los centros universitarios regionales,⁴ ubicados en las cabeceras municipales de Jalisco. Tienen la responsabilidad de organizar y administrar sus programas en atención a necesidades regionales multidisciplinarias.

Esta reorganización implicó redefinir el papel de la anteriormente llamada Administración Central para adecuarla a

² Tales como la creación del Departamento Escolar (1951), lo Editorial (1965), el Departamento de Enseñanza preparatoria (1972), la Oficina de Trámite de Registro de Títulos Profesionales (1972), el Centro Regional de Tecnología Educativa (1973), el Departamento de Planeación y Desarrollo (1976) y el Departamento de Intercambio Académico (1979). Cfr. Hernández Yañez, María Lorena. *Actores y políticas para educación superior 1950-1990*. Ed. ANUIES. México 1996. pp 80-81.

³ Los centros universitarios temáticos, ubicados en la Zona Metropolitana de Guadalajara fueron: Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías, Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas, Centro Universitario de Ciencias de la Salud y Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias.

⁴ Los centros universitarios regionales creados inicialmente fueron: Centro Universitario de los Altos, Centro Universitario de la Ciénega, Centro Universitario del Sur, Centro Universitario de la Costa, Centro Universitario de la Costa Sur. Posteriormente en 1998 se crean 2 *campi* uno con sede en Colotlán (Centro Universitario del Norte) y otro en Ameca (Centro Universitario de los Valles), así como en 2003 se crea un último Centro Universitario Regional, en la ciudad de Lagos de Moreno Jalisco, éste último como escisión del previamente creado Centro Universitario de los Altos.

La Red Universitaria es un modelo que propone una forma de operar la descentralización a través de dos comunidades: la urbana, organizada en campos temáticos y la regional, en torno a problemas regionales

su nueva dinámica institucional y cumplir las funciones de coordinación, asesoría y apoyo a programas y actividades de la red,⁵ en tanto órganos administrativos dependientes de la Rectoría General. Un elemento central de la reorganización fue la sustitución de las antiguas facultades por los departamentos. Se ubicó al departamento como el corazón de la organización, en él se tendrían que desarrollar las funciones sustantivas y el resto de la estructura giraría en torno a facilitar estas funciones.

En resumen, la Red Universitaria es un modelo que propone una forma de operar la descentralización, en cuanto a servicios educativos pero, sobre todo, en la conformación de dos distintos tipos de comunidades: por una parte, la urbana, organizadas en torno a los campos temáticos, con tendencia hacia la superespecialización de la disciplina y, por otra, las regionales, articuladas en torno a los problemas regionales, con un enfoque más integral de la función universitaria y con mayores vínculos con los actores sociales concretos.

Tal como revisamos antes, el Modelo de Educación Superior Nacional no comprende ni estimula un programa universitario orientado a la extensión cultural. Sin embargo, la Universidad de Guadalajara, como resultado de otro acto autopoietico, emprendió una política de extensión cultural sin precedentes, promoviendo programas y eventos culturales de clase mundial: La Feria Internacional del Libro de Guadalajara (hoy es la segunda más importante después de la de Frankfurt). El Festival Internacional y Nacional de Cine (el más importante de Latinoamérica), la Cátedra Julio Cortázar (auspiciada por los escritores Gabriel García Márquez y Carlos Fuentes) y la construcción y apertura del Teatro Diana (donde se exhiben espectáculos de calidad internacional en Guadalajara). Estos eventos culturales, hoy consolidados, han impactado el territorio de esta región del país, llevando la vinculación universidad y territorio en los tres tipos de niveles u órdenes: Impactando en el espacio de la ciudad, divulgando y promoviendo la cultura, no sólo a los miembros de la comunidad universitaria, sino a toda la población y estimulando las diversas empresas culturales nacionales e internacionales. Cabe señalar que un objetivo fundamental es que estos proyectos sean autofinanciables y que aporten recursos extras a la Universidad, este ya es el caso de la Feria Internacional del Libro.

Centro Cultural Universitario

Continuando con la política de extensión, seis años atrás se presentó el proyecto del Centro Cultural Universitario (Centro Cultural Universitario, 2004) el cual estará asentado en 26 hectáreas en la zona metropolitana de Guadalajara. El proyecto comprende el Auditorio Telmex con capacidad para 11.000 espectadores, el cual puede dividirse en diferentes escenarios, y fue inaugurado en septiembre de 2007; la Biblioteca Pública del Estado de Jalisco, que será la más grande y versátil de la región Occidente; un Museo de Ciencia Ambientales; un Conjunto de Artes Escénicas y otro de Artes Visuales y un área comercial y hotelera. Debido a la falta de apoyo presupuestal nacional a la extensión cultural se generó un fideicomiso con el fin de financiar el proyecto. Este Centro Cultural tiene como fundamento que la ciudad de Guadalajara pueda convertirse en un verdadero Centro Nacional Cultural que impacte todos los niveles del territorio: empresarial, gobierno y comunitario. Dándole a la ciudad un claro perfil cultural que atraerá el turismo. Con ello vemos otro ejemplo de vinculación universidad-territorio.

Centro Regional: Ciénega: Comunidad para el desarrollo

El Centro Universitario de la Ciénega nace en 1994 en su inicio se ofrecen cinco carreras de licenciatura, que se impartían por seis departamentos y dos divisiones. La oferta académica fue ampliándose, hasta llegar a catorce programas educativos de licenciatura con los que actualmente cuenta; un Técnico Superior Universitario, así como dos maestrías. Las instancias encargadas de organizar los programas educativos también se han incrementado, actualmente se cuenta con tres divisiones y nueve departamentos.

Evaluación, acreditación y certificación

A partir del año 2000 se reciben las primeras visitas de evaluadores externos Ciees, vuelven en el 2005 y hasta el

⁵ Artículo 23 frac. IV. Ley Orgánica ...

2007 el Centro tiene diez programas (carreras) acreditados por los organismos reconocidos por Copaes, de once evaluables.⁶

De manera análoga, durante el 2004 se inició la implementación de un sistema de gestión de calidad con base en la norma ISO 9001:2000, mismo que fue certificado en el año siguiente, con un alcance que va desde el proceso de admisión hasta la titulación de los estudiantes de licenciatura. En el 2006 se implementa un sistema de gestión ambiental, con base en la norma ISO 14001:2004, proceso que ha sido complejo debido a que los cambios que se promueven en los miembros de la comunidad son culturales.

No obstante los buenos indicadores de este Centro en los programas de docencia, la labor de investigación sigue siendo incipiente. La conformación de la comunidad académica ha sido predominantemente en torno a la licenciatura y la docencia. Solamente tres grupos de investigación han alcanzado productos de considerable reconocimiento. Un elemento que ha representado una limitante para el desarrollo de la investigación, ha sido la existencia de sólo dos programas de maestría, en los cuales puedan participar los profesores y en torno a los cuales puedan articularse líneas de investigación.

El Centro Universitario de la Ciénega, a pesar de trabajar para cumplir con las exigencias de los diferentes programas de la SEP, no ha sido suficiente para consolidar la tan anhelada calidad y excelencia académica. El diagnóstico muestra que su vinculación con el entorno es de primero y segundo orden, es decir, influyó en el espacio de los pueblos de la región y formación de su capital humano. Sin embargo, no ha sido posible establecer una vinculación participativa constante con los diversos sectores de la región, donde las prácticas profesionales, el servicio social y la investigación sean proyectos en común. Por ello, a mediados de este año 2007 se generó el programa «Ciénega: Comunidad para el Desarrollo», que tiene como objetivos no solo hacer de la Universidad un recurso para los diferentes sectores de la región, sino también rescatar el sentido de comunidad y una filosofía de desarrollo basado en la cooperación co-responsable y contextualizada; y con ello perfilar el sentido social de la Universidad y poder ser competitivos internacionalmente para

contribuir a las diversas disciplinas del conocimiento tanto empírica como teóricamente.

Esta estrategia llevará al Centro a cumplir de manera estructural con el Plan de Desarrollo Institucional y, por ende, con la mayoría de los indicadores que plantean los programas nacionales antes revisados.

Ciénega: Comunidad para el Desarrollo

En la actualidad existen diversos estudios panorámicos sobre la realidad económica, histórica y cultural de la Región Ciénega del Estado de Jalisco, citaremos:

«El Plan de Desarrollo Regional» realizado por el Gobierno del Estado de Jalisco, sobre la configuración socio-económica regional e indicadores de calidad de vida, publicado en el 2001 y su actualización 2005.

Un referente, en tal sentido, lo constituye el diagnóstico y prospectiva «Jalisco a Futuro», al que hicimos referencia antes.

«El Acuerdo Universitario para el Desarrollo Sostenible de Jalisco», que fue implementado en el sexenio 1994-2000.

Los objetivos que se persiguen son:

1. Obtener un inventario de problemas y necesidades regionales, que constituyan un insumo para la reflexión académica, docente y el desarrollo de investigaciones pertinentes en CUCIENEGA.
2. Establecer contacto y vinculación con actores, expertos y líderes de opinión, de los diferentes sectores de la región; así como fortalecer los ámbitos regionales con propuestas y estrategias de solución a los problemas, en la búsqueda de sinergias regionales.
3. Generar un perfil profesional de los egresados del CUCIENEGA sustentado en la generación de experiencias de aprendizaje basadas en el trabajo por proyectos, el estudio de casos y la resolución de problemas regionales, desde perspectivas globales.
4. Fomentar las relaciones con otras instituciones y grupos de investigación, docencia y gestión en CUCIENEGA, llegan-

⁶ De acuerdo con las reglas de evaluación y acreditación de programas, son evaluables aquellos programas que cuenten con egresados.

La universidad conceptualizada antropoiéticamente permite concebir el territorio como una fortaleza o debilidad propia de la universidad

- do a formular un plan para dar a conocer en el entorno local y regional las posibles vías de colaboración entre la Red Universitaria y la sociedad.
5. Fomentar las relaciones con otras instituciones y grupos de investigación, docencia y gestión en CUCIENEGA, llegando a formular un plan para dar a conocer en el entorno local y regional las posibles vías de colaboración entre la Red Universitaria y la sociedad.
 6. Incrementar la vida académica multiplicando las redes y asociaciones científicas, docentes y de gestión universitarias.
 7. Que la vinculación de los investigadores y las carreras con diversos grupos, instituciones, empresarios o actores sociales de base sea duradera, continua y fructífera.
 8. Disminuir la «endogamia académica», entendida como un circuito cerrado de producción y reproducción de conocimiento al interior de las universidades.
 9. Eliminar la visión difundida de que la docencia y la investigación es una «caja negra» donde existen pocos mecanismos transparentes para la sociedad mediante mecanismos de transparencia innovadores, a partir de los cuales se pueda evaluar socialmente su función y productividad.
 10. Constituir un Centro Estratégico de Investigación e Intervención Interdisciplinaria de la Región Ciénega. (CEIIRC) Que constituya un espacio de sinergia entre profesores, investigadores, consultores universitarios y actores regionales, nacionales e internacionales.

Metodología

La visión será abordada desde cinco dimensiones:

- Economía y producción PRODUCE
- Administración pública y sistema político ADMINISTRA
- Cohesión y desarrollo social COMPARTE
- Educación ciencia y tecnología DIVULGA
- Ordenación territorial y medio ambiente SUSTENTA

Con esto, la meta es construir un diagnóstico y una anticipación de futuro para la región Ciénega de Jalisco, que sustente la elaboración de un amplio acuerdo de desarrollo económico, político, social, educativo y cultural, y que, además de viable, sea capaz de interpelar a la sociedad en su conjunto.

Las estrategias

Se estableció una herramienta de trabajo denominada Sistema de integración grupal para decisiones inteligentes. Se trata de un sistema informático-interactivo, que facilita a diferentes actores y expertos, el utilizar información y comunicación para identificar problemas, generando propuestas, toma de decisiones y ejecución de acciones.

Con ello la universidad desempeña hacia su territorio un rol participativo, colaborativo, solidario, cooperativo mediante la estrategia de la vinculación participativa.

CONCLUSIONES

1. La política educativa nacional está enfocada a resolver algunos de los principales problemas partiendo de un modelo de calidad en el que la pertinencia y la relación de los programas educativos con el entorno es sólo una de las variables, otorgando un peso menor en el modelo de calidad a la relación de la universidad con el entorno.
2. La universidad conceptualizada autopoiéticamente permite concebir el territorio como una fortaleza o debilidad propia de la universidad. Esta autorreflexión circular crítica de los miembros de la universidad tiene, doble efecto contribuyendo a re-pensar la propia universidad en torno a los nuevos retos del territorio, contribuyendo, paradójicamente con mayor calidad hacia el.
3. La política nacional de educación superior ha evolucionado principalmente en las tres últimas décadas con programas y estrategias específicas. Sin embargo, la universidad autopoiética no se limita a seguir los programas y estrategias sugeridos, también genera sus propias estrategias para fortalecerse con el fin de llegar al mismo fin. Como ejemplo de ello ha sido el caso de la Universidad de Guadalajara.
4. La relación universidad y territorio puede conceptualizarse en tres órdenes que se distinguen por su impacto y dimensión, siendo la vinculación participativa el modelo que conduce a una relación más sólida y duradera.

- ACOSTA Silva Adrián. 2000. *Estado, políticas y universidades en un período de transición*. México: Ed. Universidad de Guadalajara-Fondo de Cultura Económica.
- ACOSTA Silva Adrián. 2002. *Ensamblajes conflictivos. Políticas públicas y reformas universitarias en México 1982-1992*. México: Ed. Universidad de Guadalajara.
- ANUIES. 2006. *Anuario Estadístico*. México: Anuiés 2004. (documento)
- BRICALL J. M. y BRUNNER J. J. 2000. *Universidad Siglo XXI. Europa y América Latina. Regulación y financiamiento*. México: UNESCO
- CENTRO CULTURAL UNIVERSITARIO. 2004. *México*: Editorial Dogma Estudio.
- COMTE, A. 1982. *La filosofía positiva*. Madrid: Alianza.
- CONSEJO PARA LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. 2001. *Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior*. México
- DÍAZ BARRIGA, Angel. 1999. «Contexto nacional y políticas públicas para la educación superior en México, 1950-1995» en Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Gómez, 1999. *Universidad Contemporánea. Política y Gobierno*. México: Ed. CESU-UNAM-Miguel Angel Porrúa.
- GHARAJEDAGHI, J. y ACKOFF, R.L. 1997. «Mechanisms, organisms and social systems». En H. Tsoukas: *New thinking in organizational behaviour: from social engineering to reflective action*. Gran Bretaña: Butterworth Heinemann.
- GRADILLA DAMY, Misael. 1995. *El Juego del poder y del saber*. México: Ed. Colegio de México.
- HERNÁNDEZ YAÑEZ, María Lorena. 1996. *Actores y políticas para la educación superior, 1950-1990*. México: Ed. ANUTES.
- KENT SERNA, Rollin. 1991. *Política estatal para los académicos*. En *Universidad Futura* Vol. 2, núm. 6-7, primavera de 1991.
- KUNT, Tomas. 1990. *La estructura de las revaluaciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LUHMANN, N. 1997. *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. España: Universidad Iberoamericana y Anthropos.
- MATURANA H. Varela. F. 1990. *El árbol del conocimiento*. Madrid: Editorial Debate.
- MORGAN, G. 1986. *Images of Organization*. Bristol: Sage.
- MORGAN, G. 1994. «Organization as flux and transformation». En H. Tsoukas: *New thinking in organizational behaviour: from social engineering to reflective action*. Gran Bretaña: Butterworth Heinemann.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. 1999. *Seguimiento de las reseñas de políticas educativas nacionales: La Educación Superior en México* (documento).
- PADILLA LÓPEZ, José Trinidad. 6o. *Informe de Actividades 2006-2007*, Universidad de Guadalajara.
- PICARDO Joao, O. 2003. *Uni-pluri/versidad, Volumen 3, N.º 2*. <<http://virologia.udea.edu.co/unipluriversidad/archivos/universidad.pdf>> 8 de Octubre de 2007.
- SEP. 2002. *Lineamientos para la formulación y presentación de los programas integrales de fortalecimiento institucional* (documento).
- SEP. 1996. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* (documento)
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. <<http://ses4.sep.gob.mx/>> 15 de sep de 2007.
- WIKIPEDIA LA ENCICLOPEDIA LIBRE. <<http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad>> 2007

Perú: sistema universitario y territorio

Rocío Cacho
Victoria Ramos

20

RESUMEN

En Perú, la constitución vigente (1993), reconoce el acceso a una educación de calidad como un derecho fundamental, que permite promover la inclusión social y el acceso a las oportunidades que ofrece el mundo moderno. En los últimos años se han realizado ciertos avances en materia educativa; sin embargo, aún se encuentran problemas, como el acceso al sistema educativo, la duración de los estudios y la inserción en el mercado laboral¹, problemas que redundan en las condiciones de vida y bienestar social y cultural de los peruanos, a diferencia de otros países de la región que han apostado por una educación orientada a promover su capital humano en aras de mejorar sus condiciones productivas.

Lo que queda demostrado, como un problema de la universidad peruana, es la desconexión entre la oferta educativa y el aparato productivo del país, por no existir un correlato significativo con las oportunidades de empleo cualificado; dado que la oferta educativa superior no se ha adecuado a las nuevas demandas, es débil su conexión con las necesidades actuales y futuras del desarrollo y productividad del país en el nuevo contexto de la globalización de la economía, de la internacionalización de la educación y de las nuevas demandas que reconfiguran los roles territoriales.

ABSTRACT

The Peruvian constitution (1993) recognizes the right to a quality education as a fundamental duty which will allow social inclusion and the access to the modern world opportunities. There was some advance in the last few years, but there are still some problems such as the access to the education system, the duration of the studies and the inclusion in the labour market, and they will influence in the life conditions and social and cultural welfare unlike other countries of our region which commitment was to orientate education to promote their human capital so as to improve their productive conditions.

The lack of connection between education offer and production process is a demonstrated problem in the Peruvian University, because there is no an important correlation with the qualified employment opportunities. Since the high education offer is not appropriate to the new demands, it has weak relation to the presents and future needs for development and productivity of the country in the new context of global economy, internationalization of the education and the new requirements that shape the territorial roles.

¹ «Actualmente los peruanos cursan un promedio de 8,8 años de estudio, siendo necesaria para una inserción mínima en el mercado de trabajo un promedio de 11 años, que es el período de la educación básica...». Artículo publicado en www.conaju.gob.pe/archivos/SITUACION%20ACTUAL%20DE%20LA%20EDUCACION%20SUPERIOR%20EN%20EL%20PERU.doc

Perú es considerado un país mega-diverso dado que reúne 84 de las 104 «zonas de vida» posibles en el orbe.

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo está orientado a reseñar, en una primera aproximación, un aspecto relevante que caracteriza la situación del sistema universitario en Perú, mostrando su desarrollo y su relación con el territorio, en específico una de las funciones de la universidad: la proyección social, que por su significancia y trascendencia genera impactos en el territorio no siempre adecuadamente identificados y valorados, por lo que ameritan dilucidarse en un ejercicio reflexivo.

Se pretende aportar a la reflexión abordando el rol que debe desempeñar la universidad, en un país como Perú, calificado en «vías de desarrollo», como agente del desarrollo local, desde la perspectiva que se la considera como un recurso valioso, con capacidades para participar en el diseño e implementación de experiencias de desarrollo, exigiéndosele liderazgo y una actitud proactiva sobre su entorno. Por ello nos preguntamos si es posible pensar en la Universidad como una organización visionaria con capacidades para el desarrollo local que pueda liderar procesos, articular espacios de intermediación entre ámbitos macro y micro sociales, en el cual promueva la dinámica sinérgica de los recursos de la localidad, genere y transmita conocimiento, concretizando acciones de generación e impacto económico, social y cultural que fortalezca los procesos sociales y la relación de los distintos actores y agentes del desarrollo, creando consensos, actualizando agendas y sistematizando experiencias.

Perú, país mega-diverso y pluricultural

Previamente ubicaremos al lector haciendo una breve descripción de las características geográficas de Perú, ya que consideramos que es una variable a incluir en el análisis. Perú ubicado en la costa central y occidental de América del Sur, debajo de la línea ecuatorial, entre los 0°01'48" y los 18°21'03", con una extensión de 128,5 millones de hectáreas de los cuales, el 6,5% tiene potencial para cultivos agrícolas, 14% para pastos y 39% para actividades forestales sostenibles (además de 54 millones de has de tierras de protección). El área peruana de bosques naturales, que incluye árboles de maderas finas como cedro y caoba, se estima en poco menos de 80 millones de has. Por su extensión, Perú se ubica en el noveno lugar en el ámbito mundial en bosques naturales y el segundo en Sudamérica.

Existen también numerosos glaciares, lagos, lagunas y ríos en todo el vasto y rico territorio peruano. Entre ellos está el lago Titicaca, el lago navegable más alto del mundo; la cordillera Blanca, la cordillera tropical más alta del planeta con decenas de picos de más de 6.000 metros de altura, y los cañones de Colca y Cotahuasi, los más profundos de la tierra.

Perú es considerado un país mega-diverso dado que reúne 84 de las 104 «zonas de vida» posibles en el orbe. Perú es uno de los países que con más especies ha contribuido a la alimentación mundial, con productos ahora «globalizados» como la papa, el tomate, el camote, el maíz, el maní, la quinua, el achiote y muchos otros. Tiene cerca de 4.400 especies de plantas nativas de usos conocidos, destacando las de propiedades alimenticias, medicinales, ornamentales, colorantes, gastronómicas, aromáticas y cosméticas, entre otras. Y aún hay cuantiosos recursos biológicos y genéticos por investigar y aprovechar. Está atravesado por la cordillera de los Andes, dividiéndolo en tres grandes regiones fisiográficas orientadas longitudinalmente, notablemente diferentes entre sí, presentando La Costa, predominantemente árida, con terrazas marítimas y fluviales, planicies aluviales y desiertos en la zona Norte y Sur. La Sierra que incluye el sistema andino que articula una serie de elevados macizos, vastas altiplanicies y profundos cañones, con pisos altitudinales que van desde los 2.500 hasta los 4.500 m/a. y llegando tener, como puntos más elevados, nevados de 6.300 metros, finalmente la región Selva, totalmente cubierta de bosques tropicales, en el que se alternan superficies planas, colinas convexas, depresiones, terrazas aluviales, lo que conforma una geografía de difícil accesibilidad, y con grandes retos a afrontar en cuanto a la dotación de servicios e infraestructura, que resultan complejos y costosos ante estas características, ofreciendo por otro lado una riqueza natural propicia para las actividades turísticas y de uso y explotación racional de los innumerables recursos naturales que ofrece.

De otro lado Perú, con una población de más de 28 millones de habitantes, es uno de los países con mayor diversidad etnolingüística y cultural del continente americano, según el Mapa Etnolingüístico Oficial del Perú, en el país existen 72 etnias, las cuales se agrupan en 14 familias lingüísticas. Una familia lingüística es un conjunto de lenguas emparentadas entre sí que tienen un origen común, las cuales son habladas por los pueblos o etnias. Esta referencia no hace sino evidenciar que nuestro país no sólo es pluricultural y pluriétnico sino también multilingüe.

El sistema universitario

El sistema universitario en Perú está formado por el conjunto de universidades y su ente rector, la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), contando actualmente con un total de 91 universidades (36 universidades nacionales y 56 universidades privadas). La ANR está conformada por los rectores de todas las universidades y tiene la misión de orientar, coordinar y dar servicios para elevar el nivel académico y de gestión. Por su parte, las universidades están organizadas en facultades y estas en escuelas profesionales y departamentos, a cargo del decano y directores o jefes, respectivamente; gobernada por su rector y vicerrectores (académico y administrativo) y el Consejo Universitario y la Asamblea que representa a la comunidad universitaria, definidos según el Estatuto de la Universidad. Cada universidad escoge libremente las especialidades de formación² y las universidades que ofrecen estudios de postgrado tienen escuelas u oficinas de postgrado para coordinar las diferentes secciones y programas que se dan en cada facultad. Según la Ley Universitaria actual (N.º 27.333) la docencia universitaria implica la enseñanza, la investigación y la capacitación permanente.

La ANR la conforman el Pleno de Rectores, un Consejo de Coordinación Inter universitaria (CCI) y cinco Consejos Regionales Inter universitarios (CRI), estos últimos tienen como función principal asegurar que las decisiones tomadas se adopten oportunamente y fomentar la coordinación entre las universidades de la misma región. Todas las regiones tienen universidades públicas y privadas.

Población educativa y el PBI nacional.

La población nacional en 2005 era de 27.800.000 hbs., la población educativa en el 2006, se muestra en el cuadro.1, que representa un 2% de la población nacional, habiendo disminuido la tasa de crecimiento a partir de 2000 de 1,7 a 1,5 para el 2007, mientras que la población económicamente activa (PEA) en el 2006 fue de 12.500.000 hbs. y el Producto Bruto

Interno en el 2007 creció a 7,2% debido a un mayor ritmo por el auge de las exportaciones, principalmente minerales, textiles, turismo, otros.

También podemos observar la evolución de postulantes a universidades, notándose un incremento de los postulantes a las universidades públicas, con descensos en los últimos años de la década de 1980 y comienzos de la de 1990 (Ver gráfico 1). En el caso de las universidades privadas éstas han seguido un comportamiento relativamente estable, aunque se observa una baja en la década de 1990.

Cuadro 1 Total de la población educativa a diciembre 2006

Universidades públicas	285.876
Universidades privadas	282.219
Total	568.095

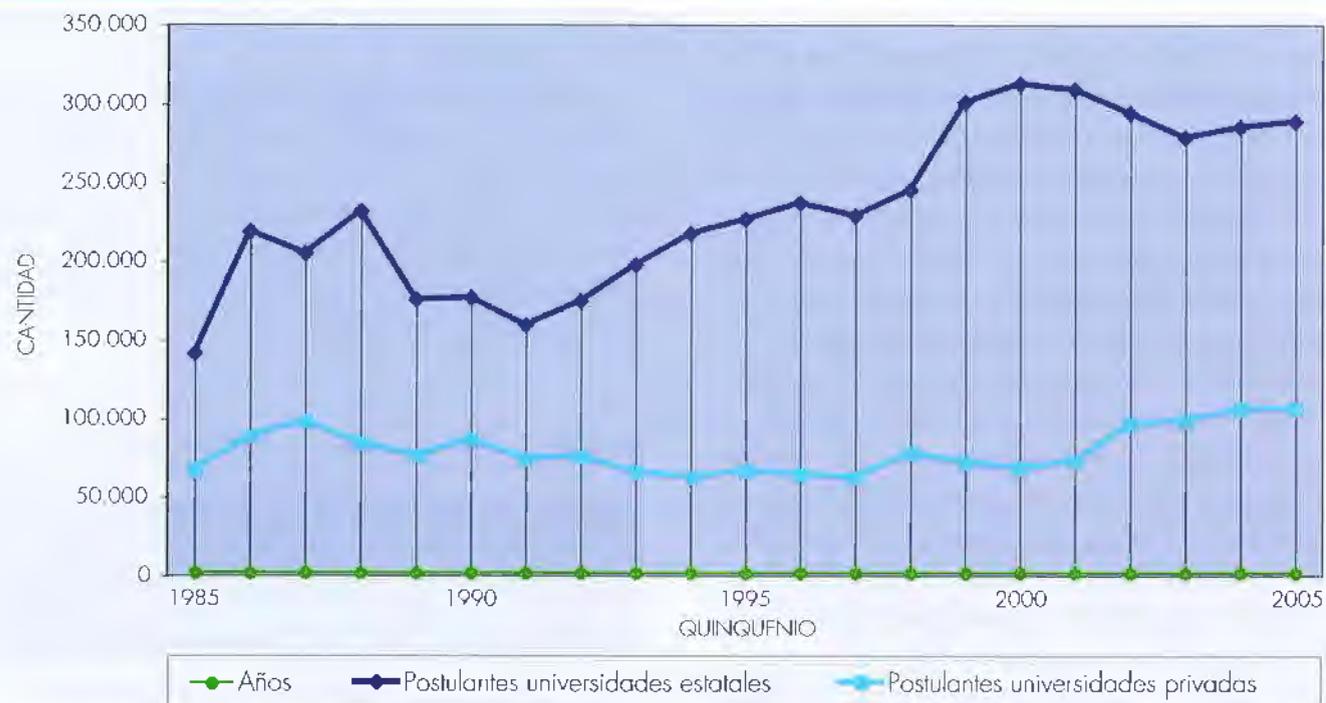
Fuente: Tips Estadísticas Asamblea Nacional de Rectores, 2006

Autonomía de la Universidad

En este aspecto, la Ley Universitaria enuncia la autonomía de las universidades; sin embargo, debemos preguntarnos, a la luz de los hechos, si esta autonomía ha sido responsablemente entendida y aplicada en las universidades; en muchos casos nos quedan las dudas, por tanto sigue vigente la pregunta. Cómo podríamos organizar mejor el Sistema de Educación Superior. Ello implica a un conjunto de entidades articuladas e integradas; sin embargo, lo que tenemos en Perú es un mal entendimiento de la llamada autonomía de la universidad que ha generado la creación de un gran número de Universidades, creadas, mediante ley por el Congreso de la República, coordinadas a través de la ANR con baja relación entre ellas y pocas expectativas de contribuir al desarrollo de la educación y al desarrollo nacional porque surgen, en su mayoría, independientemente de las necesidades y la verdadera demanda regional y local.



² Esta situación se intenta variar con el establecimiento de los últimos dispositivos para evaluación de nuevas universidades por el Consejo Nacional de Formulación de Universidades- CONAFU, que ha establecido que necesariamente debe guiar el planteamiento de las carreras o especialidades, la relación que tengan con el desarrollo territorial de la localidad y el desarrollo regional correspondiente al ámbito de influencia de la nueva Universidad.

Gráfico 1 Comparación postulantes al sistema universitario 1985-2005

Fuente: CONAJU, Situación de la Educación Superior en el Perú, Lima, 2006

Actualmente es el Consejo Nacional para la Autorización del Funcionamiento de las Universidades, CONAFU, órgano autónomo de la Asamblea Nacional de Rectores, creado por Ley n.º 26.439, el ente responsable del funcionamiento de las universidades del país bajo su competencia. Tiene como atribuciones evaluar los proyectos y solicitudes de autorización de funcionamiento de las nuevas universidades públicas y privadas, cualquiera que sea su régimen legal (Ley n.º 26.439 o el D. L. n.º 882), a nivel nacional, y emitir resoluciones autorizando o denegando el funcionamiento provisional, previa verificación del cumplimiento efectivo de los requisitos y condiciones establecidos³.

Otro de los aspectos importantes relacionados con la autonomía universitaria tiene que ver con el mercado y con el desarrollo territorial. Por citar un ejemplo, en la ciudad capital, Lima, tenemos profesionales médicos desocupados, mientras

que el número de estos profesionales podría cubrir las necesidades de atención a la población a nivel nacional; sin embargo, no hay una adecuada distribución de los profesionales, debido, en primer lugar, a una falta de política de incentivos que permita a los profesionales, en este caso los médicos, trabajar en las zonas más necesitadas del país y desarrollar medicina de primer nivel y, en segundo lugar, es necesario tener en cuenta para la selección de las especialidades a formar en las universidades, el número y densidad de la población, composición, actividades económicas, potencialidades y limitantes del territorio entre otros aspectos importantes.

Es en este punto debemos hacer referencia a nuestra realidad nacional y regional, si observamos el cuadro N.º 2 identificaremos el número de universidades establecidas en el país por regiones⁴, la población total, el Índice de Desarrollo Humano y el PBI Regional.

³ Entre sus funciones está la de Evaluar en forma permanente y durante el tiempo que estime conveniente el funcionamiento de las universidades, hasta autorizar o denegar su funcionamiento definitivo no puede ser concedida antes de transcurridos cinco años, contados a partir de la fecha de la autorización provisional de funcionamiento.

⁴ «El territorio de la República está integrado por regiones, departamentos, provincias, distritos y centros poblados, en cuyas circunscripciones se constituye y organiza el Estado y gobierno a nivel nacional, regional y local, conforme a sus competencias y autonomía propias, preservando la unidad e integridad del Estado y la nación Ley de Bases de la Descentralización- Ley 27783- artículo 7, las regiones se insularon en el año 2003 sobre la base de los departamentos, sin embargo se estudia la posibilidad de definir macro regiones o las regiones definitivas que conlleven realmente al desarrollo regional y nacional.

A 31 de diciembre del 2006, según datos oficiales de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), existían 91 universidades, de las cuales 35 eran estatales y 56 privadas. De este total 67 están institucionalizadas, lo que significa que cuentan con una organización y autoridades elegidas de acuerdo a la Ley Universitaria y 24 están en proceso de institucionalización. Las últimas regiones que cuentan con universidad son Amazonas (noreste del Perú) y Madre de Dios (sureste del Perú); en ambos casos se trata de universidades estatales. En abril del 2006, todas las regiones del país contaban por lo menos con una universidad.

Si bien el número de universidades estatales es menor que las privadas, es necesario mencionar que el estudio *Perú: Compendio Estadístico 2005* del Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI señala que los postulantes a las universidades públicas para el 2003 fue de 278.634 e ingresaron 51.802,

mientras que a las privadas postularon el mismo año de 98.983 e ingresaron 72.537.

El total de universidades ofrecen 162 carreras profesionales en pre-grado, siendo las carreras más ofrecidas: contabilidad (en 61 universidades), administración (en 61 universidades), ingeniería de sistemas (55 universidades) y educación secundaria y derecho (en 53 universidades). La ingeniería de sistemas es la especialidad que ha crecido con mayor velocidad en su oferta educativa, debido a que se le considera con alta demanda en el mercado de trabajo y se le asocia al desarrollo de la tecnología de la información. Las otras carreras son tradicionalmente numerosas en la universidad peruana.

Lima cuenta con 33 universidades, ocupa el primer lugar en cuanto al IDH y genera el 43% del PBI nacional, lo que expresa el grado de centralismo del Perú, En segundo lugar, en número de universidades, está La Libertad ubi-

Cuadro n.º 2 Estadísticas a nivel regional: universidad y su relación con el territorio

	Número de universidades	PBI (1)				Índice de DH	
		Millones S/.	Per cápita Miles S/.	% del PBI Nacional	ranking	IDH	ranking
Perú	91	132.119	4,9			0.5976	
Amazonas	1	515	1,2	0,47	17	0.5535	17
Ancash	4	3.641	3,2	3,31	3	0.5776	11
Apurímac	3			(sin información)		0.5209	23
Arequipa	4	7.514	6,5	5,4	2	0.6463	4
Ayacucho	1	975	1,5	0,7	16	0.5280	22
Cajamarca	2	4.410	3,1	3,2	4	0.5400	19
Callao	1			(sin información)		0.7102	1
Cusco	2	3.324	2,8	2,4	7	0.5377	20
Huancavelica	2	1.213	0,88	2,6	6	0.4924	24
Huánuco	3	1.745	2,3	1,26	13	0.5311	21
Ica	3	3.053	4,5	2,20	9	0.6481	3
Junín	3	4.553	3,8	3,20	4	0.5922	10
La Libertad	6			(2) 5,4	2	0.6046	8
Lambayeque	4	4.099	3,6	3,1	5	0.6271	6
Lima	33	58.038	6,7	(3) 43,9	1	0.7033	1
Loreto	3	3.044	3,4	2,2	9	0.5660	16
Madre De Dios	1			(sin información)		0.5997	9
Moquegua	2	1.289	7,9	0,9	15	0.6435	5
Pasco	1	1.551	5,7	1,12	14	0.5752	13
Piura	2	4.491	2,7	3,2	4	0.5714	15
Puno	3	3.121	2,4	2,3	8	0.5468	18
San Martín	1	2.071	3,0	1,5	12	0.5735	14
Tacna	2	2.054	7,2	1,69	11	0.6685	2
Tumbes	1	632	3,2	0,46	17	0.6169	7
Ucayali	3	1.336	3,3	1,9	10	0.5760	12

(1) a precios constantes de 1994

(2) Plan estratégico de desarrollo económico de La Libertad - Gobierno Regional de La Libertad - Diciembre 2006

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas del Perú/Dirección General de Asuntos Económicos y Sociales -2005

Fuente: PNUD/Unidad del Informe sobre Desarrollo Humano, Perú 2006.

Fuente: Información Universidades Perú 2007 ANR. Elaboración propia

En Perú existen 91 universidades, 35 públicas y 56 privadas. Lima cuenta con 33 universidades

cada al norte del Perú con una extensión que representa el 2,0% del territorio nacional (16 en la clasificación de extensión territorial) y con el 5,9% de la población total del país. Dispone del 7,4% de la superficie nacional apta para actividades agrícolas y ha desarrollado una muy importante actividad agroindustrial de exportación. Representa el 5,4% del PBI nacional y tiene una importancia del 3,9% en las exportaciones peruanas.

La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, ubicada en la capital, es la más antigua de América fundada en 1551, tiene 21 facultades en las que ofrece 51 carreras profesionales de pregrado; y en su Escuela de Postgrado ofrece 61 maestrías y 15 doctorados. La Universidad del Centro del Perú (ubicada en la ciudad de Huancayo: en los andes centrales) cuenta con 22 facultades, sin embargo ofrece sólo 24 carreras profesionales

en pregrado y 14 maestrías. La oferta educativa a través de un mayor número de facultades significa autoridades y administraciones independientes en cada especialidad. En el caso de la Universidad del Centro es casi una especialidad por facultad, lo cual encarece el gasto administrativo y, por otro lado, hace más difícil la oferta de estudios de postgrado interdisciplinarios. Esto último debido a que en Perú la Ley Universitaria permite la organización de Secciones de Postgrado y Segunda Especialización por Facultad y muy pocas universidades han apostado por la conformación de Escuelas de Postgrado a nivel universitario.

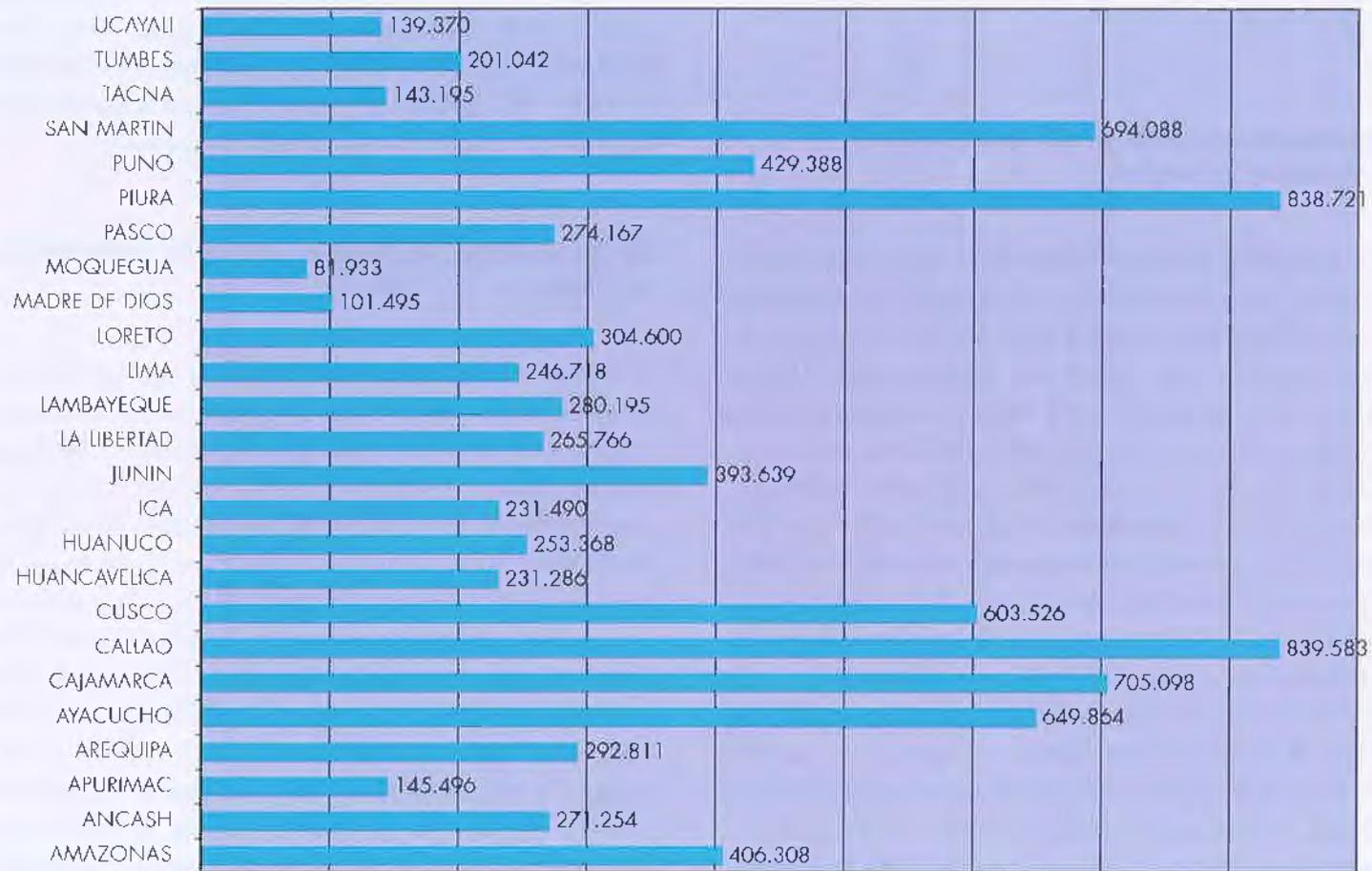
Siguen en orden la región Norte y Sur, respectivamente tanto en número de universidades como en población y PBI regional, obedeciendo ello al parecer de establecer las universidades en función del tamaño poblacional y de la economía regional, lo que podría ser una buena política, sin embargo deberíamos entonces revisar cuales son las especialidades y carreras que se dictan en estas universidades. Es ahí que nos encontramos con otra realidad, el porcentaje de población desempleada, o subempleada, con estudios profesionales ha ido en aumento, lo cual se contradice con el número de universidades creadas y esto se debe, como dijimos anteriormente, a la falta de una verdadera relación con las necesidades del desarrollo territorial y la especialización profesional y técnica de las Universidades, así como con una política de incentivos para el empleo y cobertura de servicios en todo el país, lo que hace que la mayoría de egresados y profesionales se queden en Lima y en las principales ciudades al terminar los estudios o, los que han estudiado fuera de Lima terminen migrando a la capital en busca de mayores oportunidades de inserción laboral.

Como podemos observar en el cuadro Gráfico 3, existe correlación entre el número de universidades y la cantidad de población en cada departamento. A partir de esto se podría mencionar que las universidades atienden la demanda de la población en términos de volumen. El Departamento de Lima (Lima Metropolitana más Lima Región) tiene, como ya se mencionó, 33 universidades y uno de los índices más bajos de relación entre población y número de universidades. En Lima se ubican las universidades más grandes en términos de población estudiantil tanto estatal: Universidad Nacional Mayor de San Marcos (29.144 estudiantes); como privada: Universidad Privada Inca Garcilaso de la Vega (29.121 estudiantes).

Gráfico 2 Mapa de Perú y regiones administrativas



Gráfico n.º 3 Índice: Población por universidad



Fuente: Instituto Nacional de Estadística – Nuevas proyecciones de población del Perú por Departamentos, urbano y rural y sexo 2005-2020, diciembre del 2006. Elaboración propia – agosto del 2007

Se estima en 1,6% el crecimiento de la población estudiantil entre el año 2005 y el 2006; con una distribución equitativa entre las universidades estatales y privadas. A igual que la distribución por sexo: 53,43% hombres y 46,43% mujeres; esto es destacable siendo Perú un país donde el índice de analfabetismo de la población de 15 a más años es de 6,1 en los hombres y 17,5 en las mujeres.

Lo anterior evidencia una interferencia en la forma de creación de las universidades y falta de seguimiento o evaluación de las universidades existentes en función de las nuevas exigencias del mercado y del papel que tiene necesariamente la Universidad como sistema en el desarrollo nacional y lo-

cal⁵. Las carreras más ofertadas son Contabilidad y Medicina pero las carreras con mayor número de alumnos son Educación, Derecho, Contabilidad y Administración, carreras que muchas veces no responden a las necesidades regionales, ya que podríamos ver si las carreras profesionales que se imparten en las universidades de la Región Norte donde el PBI conformado mayormente por las actividades relacionadas con la agricultura, minería y pesca, preparan a sus profesionales para estos campos de intervención o en donde existen ciudades con altos grados de compromiso ambiental como Chimbote, Piura, Ancash tiene las especialidades relacionadas con las actividades de pesca, industrias para el primer

⁵ Garmondia, F., *Sistema Universitario y acreditación*, Perú, 2004, pag. 4 y 5.

caso y relacionadas con la gestión e intervención de las áreas naturales protegidas, para el segundo caso, por citar algunos ejemplos inmediatos⁶.

Caracterización de la problemática de la universidad peruana

En el modelo neoliberal la educación se convirtió en una mercancía, sujeta a los dictados del mercado, con «promotores» que distorsionan la misión de la Universidad y un Estado que retrocede y deja actuar bajo ópticas rentistas, lo que se refleja en la baja inversión en materiales y equipamientos educativos así como en los bajos sueldos de los docentes de las universidades, en especial, las públicas, lo que ha desencadenado una lucha en el interior de las Universidades por ocupar puestos o cargos administrativos para buscar compensaciones y/o generar sus propios ingresos lo que lleva, muchas veces, a descuidar las verdaderas funciones de la universidad, como son la formación, investigación y la proyección social⁷.

Por otro lado, en el mercado laboral del país, existe una práctica de discriminación encubierta, aunque no extendida, al exigir a los profesionales, como requisito, ser egresados de ciertas universidades privadas (Católica, Lima, Pacífico) y escasamente de algunas estatales (Agraria, UNI) lo que lleva a que la población en edad universitaria pugne por elegir las universidades «reconocidas»; sin embargo, el alto costo de las universidades particulares es una barrera que restringe a un mínimo de población el acceso a estas universidades, dejando que la gran mayoría opte por las demás y, por lo tanto, al egresar y al intentar trabajar y al no tener el perfil exigido, terminan muchas veces por realizar otros trabajos que no tiene relación con la profesión estudiada y menos aun pueden empezar a tener experiencia, otro mas de los requerimientos para los trabajos, por lo menos dos años de experiencia en trabajos similares, por lo que, como se evidencia, la universidad debería trabajar en forjar una sólida alianza con el sector privado y estatal, y poder ofrecer mejores prácticas pre-profesionales que contribuyan a generar experiencia, por una lado, y por

otro, que el futuro profesional pueda aplicar los conocimientos hacia realidades concretas, es aquí donde la proyección social como función de la universidad debería cumplir un rol muy importante ya que beneficiaría a ambas partes y contribuiría a la atención de múltiples necesidades tanto de la sociedad como de miles de estudiantes de último año y egresados.

La Universidad y el nuevo rol en la sociedad y el territorio

Si algo queda claro es la necesidad de encarar de manera decidida los nuevos retos que los nuevos contextos traen. El viejo modelo de universidad, con sus señoriales tradiciones, atemporalidades académicas y débil vínculo territorial esta siendo embestida por los cambios culturales, tecnológicos y económicos de la globalización que reconfigura escenarios, crea nuevas exigencias y demandas sociales a la universidad.

La educación universitaria debe responder a un sistema orientado a la gestión del conocimiento en beneficio del territorio, como objetivos estratégicos para el desarrollo socio-económico, cultural e institucional de la localidad donde se ubique. De ser así se debe tener en cuenta la capacidad del sistema y por lo tanto de las universidades para responder a las necesidades locales, regionales o nacionales. La calidad de las instituciones universitarias deriva cada vez en mayor medida de su utilidad social (Rodríguez Gutiérrez y Villeneuve, 2000).

En las últimas décadas del siglo, a la luz de la globalización, la función de la educación superior se transforma de la noción de la búsqueda del conocimiento por el conocimiento en sí a un concepto de educación superior en el cual las universidades deben servir a la sociedad, respaldando sus economías y mejorando las condiciones de vida de sus habitantes (Gibbons, 1998)⁸.

En el Perú de hoy existe la necesidad de estudiar y plantear propuestas más elaboradas e inclusivas, a fin de mejorar la relación de la universidad con el sector público y privado, vincular la demanda potencial de profesionales de estos sectores con

⁶ Carreras que ofrece la Universidad Privada Los Angeles de Chimbote: Medicina, Enfermería, Derecho, Odontología, Ingeniería Civil, Ing. De Sistemas, Ing. Industrial, Contabilidad, Educación.

⁷ «El nuevo reto de las Universidades Peruanas», Ríos Velardo, Jorge, Arquitecto Planificador, <http://jarios.blogspot.com/2007/08/la-reconstrucción.html>

⁸ Martínez P., L.; «La Universidad como agente de desarrollo local», Cuadernos CIAPSO, Buenos Aires, 2006, pág. /

el potencial que tienen las universidades en sus ámbitos territoriales, creando modelos de gestión conjunta, incubadoras de negocios, banco de proyectos, bolsa de trabajo, investigación aplicada y otras iniciativas como buscar alianzas estratégicas con universidades del primer mundo, pero no en condiciones asimétricas o de dependencia, más bien sobre la base de compromisos por la calidad educativa; iniciativas y esfuerzos colectivos que creemos posibiliten encontrar caminos y realinear la universidad con la sociedad y por ende con su territorio.

En una cultura de responsabilidad social, las universidades deben insertarse en el medio con una función social específica y dar cuenta de ella de manera que la relación entre la universidad y la sociedad, favorezca la visión institucional hacia el contexto local, lo que redundará en ejercer un rol más destacado y activo ante la comunidad.

Deberíamos definir la visión de nuestras universidades teniendo en cuenta su localización, el área de intervención y los actores involucrados de tal manera que se potencie, las capacidades de la institución con estrategias de intervención apropiadas al territorio. Esto significaría una redefinición de la función de la universidad presentándola como un agente de desarrollo local.

La calidad de formación más que el número de carreras ofertadas, el número de graduados, el porcentaje de incremento anual de investigación, la tasa de empleo de sus profesionales, entre otros, son algunos indicadores que es necesario observar.

En ese marco identificamos algunos requerimientos mínimos:

- Calidad académica y nivel formativo debe ser igual en todas las regiones
- Territorializar el compromiso social para el desarrollo nacional, recogido en el Anteproyecto de la Ley del Sistema de educación universitaria nacional por medio de definir e implementar los roles de la universidad en la región.
- Impulsar y fortalecer la función de investigación que debe realizar la universidad a través de sus docentes, alumnos y egresados la cual debe vincularse efectivamente a los requerimientos locales.
- Vincular la universidad y el sector privado y estatal a través de proyectos de investigación, innovación y desarrollo.
- La creación de universidades que debe ser por Ley y a través del ejecutivo y que, sobre todo, obedezca a un Plan Nacional de la Educación Superior, evaluando así las carreras profesionales que deben tener relación directa con los diferentes sectores de actividades y el desarrollo local.

El camino no es fácil y siempre se encontrará resistencia al cambio, pero si no se emprende y aprende rápido, la obsolescencia nos alcanzará por que en los nuevos espacios y tiempos, no hay lugar para los que llegan tarde.

Deberíamos definir la visión de nuestras universidades teniendo en cuenta su localización, el área de intervención y los actores involucrados, de tal manera que se potencien las capacidades de la institución con estrategias de intervención apropiadas al territorio

BIBLIOGRAFÍA

- ACUÑA V; SOTA NADAL J. (2004): *Reforma de la Universidad peruana Dimensión legislativa*. Lima
- DELGADO, F. (2002): *La gestión de la Universidad*, Lima
- HOLLOWAY, T.: *La Universidad en la sociedad*, Lima
- INEI (2006): *Informe Técnico*, PBI Trimestral Noviembre
- GARMENDIA, F.: *El Sistema Universitario Nacional*, Lima
- LYNCH GOMERO, N.: *El futuro de la Universidad peruana*, Lima
- MARTINES PORTA, L. (2006): *La Universidad como agente de Desarrollo Local*, Buenos Aires
- NAVA, H.: *Evaluación y acreditación de la Educación Superior: El caso de Perú*, Lima
- ROQUE CARRIÓN, W.: *La naturaleza de la Universidad*, Lima
- RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, F. (2006): *El poder local. Ciudad y poder local*, Academia Europea de Ciencias y Artes, Madrid
- THORNE, C.: *El plan estratégico*, Lima

Universidad, gobernanza y desarrollo territorial

21

Fermín Rodríguez Gutiérrez
Robert Villeneuve

RESUMEN

Europa se encuentra en un periodo de cambio a gran escala. El mayor reto que se nos presenta en la actualidad es construir juntos el futuro modelo de sociedad europea. Este periodo conlleva tanto problemas como oportunidades. Una situación no deseable es la de una sociedad únicamente guiada por criterios de mercado. Otra situación —más deseable— sería la de una sociedad bien informada, «inclusiva», participativa y del conocimiento, basada en una visión ampliamente compartida del interés general y de las responsabilidades públicas como principal camino hacia la competitividad y el desarrollo sostenible. Las universidades cuentan con el potencial de ser uno de los lugares en los que se produce el debate público, la construcción del conocimiento y la innovación de conocimientos. Y esto implica una nueva y más profunda relación entre universidades y territorios. El territorio se convierte en un lugar importante para el debate y la experimentación sobre la modernización y la innovación. Y, por ello, también las universidades tienen que ser consideradas socios implicados en y del territorio: formando así parte integrante de una «región del conocimiento», que no aisle en compartimentos estancos los conocimientos y destrezas científicas y técnicas de las competencias sociales para comprender y relacionarse en el estado actual de una civilización globalizada, en la cual los valores del humanismo siguen siendo elementos esenciales para la formación de las personas.

ABSTRACT

Europe is undergoing a period of massive change. The greatest challenge facing us is how, together, we can construct the future model of European society. This period brings with it problems and opportunities. One —undesirable— scenario is that of an exclusively market-oriented society. Another —more desirable— scenario would be a well-informed, «inclusive», participatory and learning society built upon a widely shared vision of the general interest and public responsibility as the way forward to competitiveness and sustainable development. Universities have the potential to be key centres where such public deliberation, knowledge-building and innovative «toolsmaking» takes place. And this implies a new and deepened relationship between universities and territories. Therefore the territory becomes an important place to deliberate and experiment on modernization and innovation. And therefore the universities have to be increasingly regarded as knowledgeable partners in and of the territory: thus forming integral part of a «learning region», that do not isolate in closed boxes the knowledges and scientific and technical skills from social capabilities to understand and to establish links in present phases of global civilisation. In it the humanist values continue to be essential elements to people education.

El encuentro «*Universitas et Civitas. El papel de las universidades en la activación de procesos de desarrollo territorial*», se celebró a comienzos del año 2000 en Oviedo, y fue realizado dentro del proyecto Eurexcter, encaminado a difundir el concepto y la cultura de la excelencia territorial, entendiendo que ésta reposa sobre tres pilares: la visión compartida, el interés general y la cultura de la calidad, todos ellos proyectados sobre el territorio. El proyecto intentó cubrir, desde cinco países y varias regiones, el territorio europeo llegando a la base local del mismo y alcanzando profundamente las capas del tejido social local.

El proyecto Eurexcter se inició reuniendo las aportaciones de varios grupos europeos y americanos que trabajaban en empresas de servicio público de interés general; en universidades, que se preocupaban por cuestiones de desarrollo local, ya fuera en la formación de especialistas y en la generación de instrumentos de acción y proyectos de actuación territorial, como en la ordenación del tiempo urbano y en métodos de participación ciudadana para la organización más eficiente de servicios públicos; en los *Community Quality Councils* (Comités de calidad para la comunidad) surgidos en algunas ciudades de los EE.UU. como una ampliación del movimiento *Total Quality Management*.

En 1995 fue presentado a la Comisión Europea el proyecto de creación de la Escuela Europea de Excelencia Territorial, que arranca al año siguiente, implantándose en París, Milán, Hamburgo, Oviedo y Limerick, a través de la asociación de universidades, ciudades, regiones y empresas, en una red coordinada por el CEEP (Centro Europeo para Empresas con Participación Pública y Empresas de interés económico general), y apoyado por el ISE (Instituto Sindical Europeo). Hoy el proyecto se ha estabilizado en forma de asociación europea acogida al derecho público de Francia en la Asociación Eurexcter, anclando en forma de consorcios nacionales en España, Francia, Italia y Alemania.

Formar especialistas en los métodos de la excelencia territorial, realizar proyectos territoriales en la misma línea, dotar centros de recursos para proporcionar asistencia a estas operaciones, difundir y debatir con los actores las propuestas para el desarrollo local sostenible, entendido en términos de calidad.

Estos han sido los campos de trabajo de Eurexcter. La elaboración de visiones estratégicas comunes al territorio implicado, la difusión de la cultura de la calidad, requiere el contraste de los problemas descubiertos y la comunicación de los avances experimentados, por ello Eurexcter ha organizado numerosos encuentros entre actores, unos de carácter local y otros internacionales. De estos últimos se han realizado seis en Europa y un seminario en EE.UU. «La gestión del territorio: una aproximación en términos de calidad» fue el primero, celebrado en Futuroscope (Francia) en junio de 1997; «La excelencia territorial en Europa. ¿Qué estrategia de integración y de diferenciación», tuvo lugar en Nantes en mayo de 1998; en Milán, en octubre de 1999 se realizó el encuentro titulado «Tiempo de vida y de trabajo»; en enero de 2000 tuvo lugar en Oviedo, el que ahora nos ocupará; y en Wolsburg (Alemania) en mayo de 2000 el que llevó por título «Juego global y territorio»; finalmente, en noviembre de este año tuvo lugar el de París, titulado «Los territorios de Europa y la globalización económica». El seminario celebrado en la Universidad de Wisconsin-Madison, en octubre de 1999, trató el tema «Tareas para la gobernación regional: modelos y experiencias en Europa y EE.UU.»

Todos se han desarrollado con una orientación común y fijan la posición de Eurexcter en los asuntos tratados, después de haber sido ampliamente contrastada, a la vez que ésta se difunde en ámbitos muy amplios.

El encuentro celebrado en Oviedo reunió a 225 personas pertenecientes a 11 países; adscritos y representando a 37 universidades y a 14 ciudades, a 25 organismos de investigación, desarrollo y formación y a 20 organizaciones sociales, los cuales concretaron su trabajo en un documento llamado «Manifiesto de Oviedo», que fue llevado a la «Tercera conferencia de las ciudades sostenibles», conocida como «Conferencia Hannover 2000», y habiendo sido asumido por la CEEP y la ETUC fue aportado por estas organizaciones, en su calidad de socios en el Diálogo Social Europeo, a la cumbre de jefes de Estado y de Gobierno europeos reunida en Lisboa, en junio de 2000, bajo la rúbrica «Hacia una sociedad de la innovación y del conocimiento».

Más recientemente Eurexcter apoyó la creación de la Universidad Itinerante del Mar, plataforma de cooperación creada por las universidades de Oviedo y Porto en colaboración con numerosas entidades civiles y gubernamentales españolas y portuguesas para la formación de estudiantes universitarios en los asuntos de la mar, como complemento de su formación

El encuentro «Universitas et Civitas. El papel de las universidades en la activación de procesos de desarrollo territorial» se celebró a comienzos del año 2000 en Oviedo, y fue realizado dentro del proyecto Eurexcter, encaminado a difundir el concepto y la cultura de la excelencia territorial

disciplinar universitaria. La mar como objeto de conocimiento y como medio que, dominado a través de la navegación, favorece la transmisión de un conjunto de valores y capacidades que contribuyen a preparar a los jóvenes para vivir, trabajar y explorar el mundo que les toca vivir.

ARGUMENTARIO PARA LA RELACIÓN *UNIVERSITAS ET CIVITAS*

La perspectiva territorial es el enfoque utilizado para avanzar en el proceso de desarrollo, cuya escala de trabajo se centra en la región y en la localidad. La novedad del planteamiento y los propios objetivos del programa hacen que la reflexión y la acción vayan íntimamente unidas, pues se carece de un *corpus* teórico lo suficientemente afinado como para considerarlo ya cerrado; al contrario, necesita de un acopio importante de reflexión teórica a la vez que ésta debe incorporar los casos prácticos que puedan considerarse ejemplos de acción, no sólo para perfilar prácticamente la excelencia territorial sino con el fin de ser utilizados para trasvasar metodologías que ayuden a convertir los territorios en espacios-proyecto, construidos por la acción excelente de sus actores.

Partimos de la consideración de que territorio no es igual a espacio físico, más bien consideramos al territorio como un espacio de valores. El concepto territorio es un concepto operativo. La cantidad de territorio que cabe en un espacio dado es variable y, en buena parte, depende de la acción excelente de sus participantes. El territorio es una construcción social producto de un proceso dialéctico de interacciones ecosociales, es el espacio de gobernación de una comunidad, estructurada por las instituciones donde se agrupan sus actores. El territorio se inscribe en el área de un triángulo cuyos vértices están ocupados por el nodo de la actividad productiva, por el nodo de la actividad social y por el nodo del conocimiento. Del modo en que se organicen las relaciones entre estos tres elementos, el sistema territorial es capaz de desarrollarse cualitativamente y cuantitativamente. Capacidad de organización y capacidad y actitud para el aprendizaje son elementos básicos del desarrollo local. Interesa especialmente la manera en que se producen las relaciones entre los tres nodos, en términos de fluidez, frecuencia, capacidad de captar la innovación externa, actitud y aptitud para almacenarla y capacidad para asimilarla de manera positiva reformando las estructuras tradicionales

locales. Las características de estas relaciones cualifican el capital social de ese sistema territorial de escala local, al que nos referimos como unidad donde se realiza el desarrollo.

El nodo del conocimiento en Europa, y en general en el mundo, se alberga tradicionalmente y en una parte muy significativa en las universidades. Estas centenarias instituciones se enfrentan a problemas internos, a la hora de redefinir su papel y adaptarlo a mantener su capacidad de seguir produciendo y difundiendo el conocimiento en una sociedad compleja y global. Investigación y formación no son hoy funciones exclusivas de las universidades; la calidad de las mismas deriva de su utilidad social, de su engarce en el proceso histórico para aportar soluciones de transformación de los sistemas territoriales, de acuerdo con unos procedimientos en los que Eurexter se encuentra especialmente involucrado, los de la excelencia territorial.

Pero esa universidad crítica, que aspira a proporcionar un conocimiento inmediatamente útil, por práctico, no puede aislar su investigación y su formación de la sociedad en la que se mantiene. Eso lleva a reforzar el tercer campo tradicional de trabajo, el de servicio al desarrollo, que puede ser entendido como una mera aplicación de los saberes particulares, o convertirse en un tercer campo de trabajo, con identidad propia, concretada a través de la perspectiva territorial en el territorio regional/local en el que se asienta y al que sirve esa universidad. Surge así el campo del desarrollo territorial, que aspiramos a cultivar con los métodos y herramientas que proporcione la excelencia territorial, que ahora exploramos con la red Eurexter.

Queda así definido un tercer campo de trabajo basado en la organización de las relaciones, en la mejora de los métodos para facilitar la conexión entre los elementos del triángulo local y de éstos con el exterior, en la anticipación de escenarios, así como en el esfuerzo de hacer asimilable, por útil y práctico, el conocimiento que se genera en el interior de la universidad. Es un campo que denominamos desarrollo territorial, en sus diferentes escalas, y en el que Eurexter trata especialmente la local, la de las ciudades y sus países inmediatos. La convocatoria se hizo a autoridades académicas, ciudadanas y otros actores sociales de toda Europa invitándolos a compartir sus experiencias y reflexiones sobre esta relación y fijarlas en una carta europea sobre el papel de la Universidad en el desarrollo local, cuya redacción se debió a la organización el encuentro y que ahora se presenta en forma de conclusiones.

El territorio no es igual al espacio físico, debe, más bien, considerarse como un espacio de valores ciudadanos

El territorio se inscribe en el área de un triángulo cuyos vértices son la actividad productiva, la actividad social y el conocimiento, y éste se alberga fundamentalmente en las universidades

Investigación y formación no son hoy funciones exclusivas de las universidades; la calidad de las mismas deriva de su utilidad social, de un engarce en el proceso histórico para aportar soluciones de transformación de los sistemas territoriales.

Territorialización, compromiso local, diversidad de la universidad, cooperación al desarrollo territorial...

UN DECÁLOGO PARA LA RELACIÓN *UNIVERSITAS ET CIVITAS*

1. *Se constata la tendencia general hacia la territorialización de la universidad.* La universidad debe comprender y enfocarse hacia la sociedad en la que vive y al territorio al que sirve en sus diferentes escalas. Ello es la respuesta a una demanda social del siglo y una manera de seguir manteniendo su papel en la sociedad global y que aspira a ser del conocimiento.

2. *El compromiso local es ejemplar en los casos de algunas universidades y debe ser generalizado y fijado en pactos por el conocimiento entre la universidad y la ciudad.* Existen casos de buenas prácticas de compromiso de las universidades con el territorio local y regional. Va creándose, en y a partir de algunas de ellas, un *corpus* teórico y un archivo de casos ejemplares para la intervención en el desarrollo territorial. Los resultados de los equipos, centros y universidades que «cruzan la frontera» para cooperar con y en los territorios locales, se muestran eficaces y marcan el rumbo a seguir para muchas otras.

La universidad no es el único agente de desarrollo local, por ello debe aprender a interactuar con las instituciones locales y las empresas, aportando, además de formación e investigación, métodos, procedimientos y herramientas para analizar prospectivamente las necesidades del entorno local, para anticipar escenarios, y cooperar en la gestión del proyecto de futuro del territorio. A cambio, debe acostumbrarse a conjugar términos poco usuales en las instituciones públicas tales como riesgo, responsabilidad, competencia, control, desburocratización; en otro sentido, los agentes sociales locales y regionales deben aceptar su presencia en todas las fases del proceso de desarrollo, tal como se deriva de su compromiso local, garantizado en pactos por el conocimiento entre la universidad y la ciudad.

3. *Se debe conservar la rica diversidad de la universidad orientándola hacia su función crítica.* La universidad es un ente viejo, diverso, complejo y de esencia crítica; entendiéndolo por ello su aspiración a producir conocimiento práctico, aquel que sea útil a la gente, y eficaz, para ayudar a controlar el cambio de un territorio de acuerdo con un interés general y sostenible en el tiempo. Las universidades europeas son instituciones centenarias que han estado siempre vinculadas a la produc-

ción y reproducción del conocimiento. A lo largo de los siglos han modificado su naturaleza adaptándose a los cambios estructurales y funcionales de las sociedades que las crearon y les dieron cobijo. En las dos últimas centurias han venido asumiendo dos funciones básicas que constituyen su «núcleo más duro»: la enseñanza y la investigación. Ya a principios del siglo xx muchas universidades fueron ampliando su oferta educativa a sectores de edad distintos de la juventud y a colectivos y clases sociales menos favorecidos. Esta «extensión universitaria» tomó, al principio, una forma no reglada y fue actividad pionera de algunos universitarios progresistas. En las últimas décadas del segundo milenio el número y variedad de las universidades ha crecido espectacularmente; si, por una parte, se han ido convirtiendo cada vez más en un motor del desarrollo local y regional, hasta tal punto que en algunas ciudades la universidad constituye el eje de la actividad productiva, por otra son constantes y generalizadas las demandas sociales (especialmente de las instituciones y entidades locales) hacia la intervención de la universidad en la adición de valor a los proyectos de desarrollo. No obstante, esta tercera función no ha alcanzado todavía un reconocimiento institucional pleno en la denominada sociedad de la información, ni ha alcanzado tampoco una integración suficiente con las otras dos funciones básicas

4. *Consideramos que la tercera función de la universidad debe llamarse y concebirse como cooperación al desarrollo territorial.* Hoy surgen nuevas demandas que ayudan a perfilar la que, genéricamente, se viene denominando tercera función, o función de servicio o cooperación, términos todavía imprecisos. La reflexión teórica sobre los mecanismos del desarrollo, el contraste de casos prácticos, el diálogo con los actores de experiencias ejemplares, permiten concretar esta función de manera mucho más precisa denominándola función de «cooperación al desarrollo territorial», entendiéndolo el desarrollo territorial como campo de trabajo y disciplina académica con entidad propia.

Esta función deber ser reconocida y valorada internamente por el sistema universitario, dado que se trata de una función más, en igualdad de condiciones con las dos anteriores, para una universidad crítica y que aspira a mantener su papel en la sociedad del conocimiento. En este sentido, se demanda una revisión o la consideración de nuevos parámetros de evaluación de la labor global universitaria de forma más ajustada a las

nuevas funciones y al impacto social de las mismas, teniendo en cuenta que los indicadores de calidad no tienen una validez generalizada y que cada universidad y territorio deberán establecer sus objetivos de evaluación en función del proyecto de futuro por el que trabajan.

5. La función de cooperación al desarrollo territorial o tercera función de las universidades debe ejecutarse a través de instrumentos específicos creados ad hoc. Las experiencias relatadas por las distintas universidades en el encuentro pusieron de manifiesto la eficacia de los institutos universitarios para el desarrollo territorial. Centros de recursos interdisciplinares que siguen la lógica de proyecto, que mantienen relaciones contractuales con sus contrapartes/clientes, que funcionan como «antenas» para observar y recoger buenas prácticas del exterior, archivarlas y difundirlas eficazmente dentro de los sistemas locales; centros que son capaces de fomentar procesos de participación, de explorar escenarios de futuro, y que integran el proceso de formación-acción de nuevos profesionales en el campo del desarrollo territorial, como disciplina que surge con entidad propia y ante una demanda cada vez más numerosa, que debe ser satisfecha en términos de profesionalidad y calidad.

Para la función formación, históricamente las universidades crearon las facultades. Para añadir la función investigación, los departamentos. Y para la función cooperación al desarrollo territorial se necesitan nuevos instrumentos: los centros o institutos de cooperación al desarrollo territorial, hoy muy poco abundantes, pero que pueden ser las herramientas con las que llenar de contenido esta tercera función, hasta ahora muy limitada por la utilización de las estructuras tradicionales de la universidad. Estos centros permitirían conectar mejor los nodos que definen el triángulo del sistema local.

6. La utilidad social del conocimiento y su difusión en el sistema local necesita de la multiplicación de centros de transferencia temática. En la universidad crítica y en sus dos funciones tradicionales: investigación y formación, se plantea la necesidad de hacer útiles los conocimientos sectoriales. La transferencia de conocimientos y experiencias debe hacerse multiplicando los centros de cooperación sectoriales o los institutos temáticos. Ya sea en forma de centros tecnológicos orientados hacia el mundo empresarial, que incentiven el carácter emprendedor

de los estudiantes, que faciliten las prácticas en las empresas, que integren las redes de pequeñas empresas con la universidad, que fomenten la cooperación entre instituciones (club de innovación, de calidad, de negocios), que favorezcan la contratación de empresarios como profesores asociados, y aseguren la colaboración con las empresas en proyectos de investigación aplicada, innovación y difusión tecnológica. O adopten la forma de institutos sectoriales, para ampliar y afinar los campos de trabajo de los equipos de investigación temática y solaparlos con los intereses de los diversos actores sociales, ya sea la investigación para implementar políticas temporales, difundir métodos modernos de gestión de proyectos y mejora de la calidad del territorio...

La lentitud de la universidad determina su alejamiento y aislamiento del sistema productivo. La universidad genera escaso capital intangible. De ahí su dificultad para obtener recursos fuera de la subvención nominativa y los precios públicos cobrados a sus usuarios. La captación de recursos a través de relaciones contractuales sigue siendo testimonial y orientada hacia institutos especializados, los cuales conectan e integran el ciclo del conocimiento sin apenas distinción entre los grandes principios de la organización de la investigación (la excelencia científica, la demanda social y la decisión política).

7. Se detectan una serie de campos en los que ahora mismo ya se está poniendo a prueba la relación universidad-ciudad, apareciendo desafíos ante los cuales deberán encontrarse procedimientos que garanticen una respuesta eficaz. Las universidades de principios del siglo XXI deben responder urgentemente a una serie de desafíos que están cambiando el territorio en el que se sustentan. Para poder sobrevivir deberán adaptarse a los nuevos cambios que han entrado en escena. Algunos cambios relevantes para diagnosticar las tendencias son:

- La globalización económica ha venido a intensificar la competición entre los territorios. Para potenciar su desarrollo endógeno las ciudades y territorios tienen cada vez más interés en contar con universidades de excelencia.
- Las innovaciones tecnológicas, en particular las que afectan al mundo de la información y la comunicación, están modificando las propias relaciones productivas. Trabajo virtual, tecnópolis, terciarización creciente, incremento de las posibilidades de la enseñanza a distancia, bibliotecas virtuales,

...realizada a través de instrumentos ad hoc: los centros de cooperación al desarrollo territorial

La utilidad social del conocimiento necesita de centros de transferencia temática

Nuevos campos, nuevos desafíos para probar a la universidad (globalización, innovación tecnológica, lo local, nuevos empleos, cambios demográficos...)

El territorio cabe ser entendido como Civitas al que la universidad aporte capital social. La universidad debe apoyar a quienes «cruzan las fronteras». Hay que defender los buenos ejemplos y poner en valor el conocimiento local

Internet, etc. Cada vez que una nueva tecnología entra en el mercado, los apocalípticos amenazan con la ruptura del vínculo social. Ello no se producirá si la universidad utiliza las nuevas tecnologías para transformar la información en conocimiento y sabe adaptarlas a las necesidades concretas de la comunidad en que se asienta.

- La aspiración, cada vez mas generalizada, a fortalecer la vida local de acuerdo con parámetros de calidad, con especial atención a la organización de los tiempos de la ciudad para la conciliación de la vida familiar y de trabajo, y para la participación y implicación de los actores locales en la mejora de la calidad de los servicios públicos
- La reconversión de las sociedades industriales que provoca el agotamiento de las profesiones tradicionales y obliga a buscar nuevos yacimientos de empleo. Se detecta una evolución en el concepto tradicional de trabajo que lo lleva hacia una interpretación más amplia al incorporar nuevos conceptos de actividad.
- Los cambios demográficos han venido a trastocar las pirámides de edad en las poblaciones europeas. Es preciso considerar la nueva demanda de formación en términos de calidad, atendiendo a las necesidades de formación de adultos que concluyen precozmente su vida laboral o demandan reciclaje de sus conocimientos o nuevos horizontes formativos. Las universidades deben considerar el flujo de emigrantes jóvenes que traen a las localidades nuevas culturas y demandas sociales y deberán incorporar a sus actividades formativas y de investigación las preocupaciones ciudadanas acerca de la solidaridad intergeneracional.

8. *Consideramos que la relación de la universidad con el territorio se efectúa utilizando como referencia el concepto «cívitas».* Territorio no es equivalente a espacio. El concepto territorio incorpora una dimensión política ciudadana, expresándose como *cívitas* (el lugar de la libertad, la seguridad y la autonomía de los ciudadanos). La cantidad de territorio que cabe en un espacio es variable, y su desarrollo es cualitativo y cuantitativo y, en buena parte, depende de la acción excelente de sus actores. La unidad territorial de desarrollo es la local; es decir, que las determinaciones globales se concretan en un aquí y ahora que constituye el territorio de lo cotidiano, y en el cual se expresa la relación universidad-ciudad.

9. *Valoramos como una de las aportaciones esenciales de la universidad al desarrollo territorial el incremento del capital social local.* El territorio de la *cívitas* es el comprendido dentro del triángulo cuyos vértices forman el nodo de la producción, el de la socialización, y el del conocimiento. Cada uno agrupa a los actores del territorio local, organizados a través de sus instituciones. El capital social de un territorio local es el conjunto de relaciones entre los tres nodos del sistema. Dependiendo del modo en el que se organicen las relaciones entre los tres elementos el sistema local es capaz de desarrollarse. Capacidad de organización y capacidad de aprendizaje son elementos básicos del desarrollo territorial. Nos interesan los modos en que se producen las relaciones entre los tres nodos en términos de fluidez, frecuencia, capacidad de captar la innovación externa, actitud y aptitud para almacenarla y asimilarla de manera positiva, reformando cooperativamente las estructuras tradicionales locales.

Este conjunto de relaciones constituye el capital social de un territorio y es uno de los principales factores de desarrollo, a cuya fijación e incremento deben contribuir de manera decisiva las universidades facilitando herramientas, métodos para incentivar y mejorar los procesos de auto-organización local y de aprendizaje, para buscar pautas de gestión excelente de los proyectos territoriales, y tratar la innovación como cooperación para la reforma de las pautas de organización tradicional del sistema local; por ello la universidad deberá apoyar a quienes «cruzan las fronteras» para dialogar con los otros nodos creando así el imprescindible capital social para el desarrollo local.

10. *La necesidad de documentar los casos calificados como buenas prácticas.* Las buenas prácticas concernientes a casos de cooperación práctica entre universidades y territorios deben ser documentadas poniendo especial atención en los objetivos e intereses comunes, en las nuevas formas de interacción, y en las herramientas y métodos utilizados. Todos ellos deberán constituir el objeto de análisis y evaluación, siendo convenientemente documentados para su fácil uso por quienes quieran recorrer este camino de cooperación. Deberán estar disponibles en Internet o en cualquier otro medio de fácil acceso.

Epílogo. El proyecto-esfuerzo de las universidades debe dirigirse y concentrarse en poner en valor el conocimiento existente en los sistemas locales de un territorio regional. Las universidades deben ayudar a cruzar el conocimiento genérico universal con

el específico que albergan los distintos sistemas locales, con el objetivo de conseguir regiones inteligentes, dotadas de un capital social que las capacite para gestionar por sí mismas el conocimiento de acuerdo con los intereses ciudadanos y en términos de sostenibilidad.

LA UNIVERSIDAD ITINERANTE DE LA MAR COMO UN EJEMPLO DE BUENA PRÁCTICA DE COOPERACIÓN *UNIVERSITAS ET CIVITAS* PARA LA ADQUISICIÓN DE CAPACIDADES

El 17 de julio de 2006 se firmó entre las universidades de Oviedo y Porto el convenio de colaboración para la creación de la Universidad Itinerante de la Mar, sus dos promotores son profesores de ambas universidades. Con la UIM se pretende resaltar ante los universitarios la importancia estratégica del mar, favoreciendo su conocimiento, enriquecer la formación disciplinar de cada uno de los alumnos con una acercamiento transversal a los temas vinculados a la mar y favorecer la

transmisión de una serie de valores contenidos en la tradición centenaria de la navegación que son fácilmente aprehensibles en condiciones reales de práctica de la navegación a vela en un buque escuela.

La UIM ancla en las dos universidades promotoras pero se abre a la cooperación amplia con otras instituciones, universidades y organismos a las que se invita a participar con alumnos en cada campaña anual (en 2007 Algarve, Ministerio de Educación de Portugal y de España, programa Ciencia y Vida, Universidad de Algarve), con profesores (Escuela Naval de Lisboa, Escuela Naval de Marín, Armada portuguesa, Marina española y de las universidades de las ciudades de recalada), y diversas organizaciones que prestan su apoyo económico o logístico al proyecto (Ayuntamiento de Avilés, Autoridad Portuaria de Avilés y de Gijón, de Leixões, de Lisboa, Gobierno del Principado de Asturias, Comisión de Coordinación y Desarrollo Regional del Norte de Portugal, fundaciones EDP y HC, Joluvi, Fundación Alvargonzález, CajAstur). Aunque organiza se-

La Universidad Itinerante del Mar es una plataforma de cooperación que, anclada en las universidades, busca la amplia cooperación con otras instituciones y empresas, para entrenar a los estudiantes en la lógica de proyecto...



...por lo que necesitan poner en juego una serie de capacidades que tienden a aminorar el riesgo previsible y a enfrentarse a las constantes injerencias del azar en un medio que a veces se presenta hostil

minarios durante el año la actividad principal se organiza en el verano; durante un mes la UIM dispone del Navío do 'Trenio do Mar «Creoula», propiedad del ministerio de Defensa de Portugal y operado por la Marina portuguesa como buque escuela, para los dos cursos de 15 días de duración, en los cuales se vienen a recorrer unas mil millas durante unas 200 horas de navegación, que sumadas a los días de formación en tierra, en la llamada «fase de academia», completan, con el período final de redacción de los proyectos de mar, el programa formativo.

El Creoula es el único lugre de cuatro palos que navega en el mundo de propiedad pública y dedicado al servicio de instrucción. Es una antiguo bacaladero, protagonista y testimonio de la tradición marinera portuguesa, duro a la mar y de bellísima estampa en sus 67 metros de eslora, cuyas tablas pisaron antes que los alumnos los pescadores portugueses que en campañas de seis meses visitaban anualmente los grandes bancos de Terranova y aún se aventuraban más al norte, superando el paralelo 60 en el estrecho de Davis durante 37 campañas, desde 1937 a 1974. Esa tradición contenida en el Creoula y de manera general en *Marinha* portuguesa es la que se pone a disposición y se cruza con la práctica de formación contenida en la UIM. Y en cierta forma no están tan lejanas, pues hay señales de reconocimiento en las dos instituciones, pues la UIM interpreta la tradición universitaria al modo geográfico. Y no sólo porque la geografía antes de su institucionalización en la universidad encontró refugio y desarrollo en las escuelas navales sino porque los cursos de la UIM tienen elementos de los tradicionales cursos de campo geográficos. Cambia el medio, pero se mantiene el método, enriquecido con las aportaciones que la tradición marinera ha depurado para cumplir su misión en el mar.

El comité científico de la UIM elige para cada campaña un tema, en función del trayecto que siga el navío (Atlántico, Mediterráneo occidental), y unos contenidos para las tres fases de cada curso: academia (en la Escuela Naval de Lisboa y en Avilés), navegación (en el Creoula) y proyectos (a presentar en cada universidad ante un tribunal). En la fase de academia, a través de seminarios, se comienzan a desgranar las temas de estudio, complementados con clases prácticas de navegación a vela y se van integrando los

equipos de trabajo, formados de acuerdo con los criterios de internacionalidad, interdisciplinariedad y género. Estos equipos de trabajo se denominan cuartos y en ellos se encuadran los 42 estudiantes. Desde los cuartos se realizan las maniobras del navío, las faenas generales, las guardias de navegación y son la estructura que encuadra a los diversos equipos de investigación que, organizados de acuerdo con los mismos criterios, elaborarán los «proyectos de mar», cuyas líneas temáticas son fijadas previamente como prioritarias para su desarrollo en la campaña.

El Creoula viaja con una dotación incompleta para poder albergar a los *instruendos*, durante su estancia estos siguen un programa de formación compuesto por diversos momentos y fijado de común acuerdo por el comandante del navío y el director del curso. El Creoula es un aula navegante en la que funciona una comunidad de aprendizaje 24 horas al día. Constituye una experiencia diferente en la que los estudiantes pronto comprenden que van en crucero pero no de crucero. Por las especiales características del buque, operado por la Marina portuguesa, los *instruendos* realizan un inmersión completa y real en la condiciones de la vida a bordo, «jugando a marinos» durante su período de estancia a bordo, once días para cada curso en 2007 de los cuales siete fueron de navegación continúa.

En ese tiempo el Creoula se convierte en una escuela de convivencia, donde el cumplimiento de los objetivos generales: seguridad, armonía y búsqueda del conocimiento exige conocer y ejercitar una serie de valores personales muy importantes para la convivencia social y para el trabajo profesional que siga la lógica de proyecto, en la que van a desenvolverse la mayoría de los estudiantes.

El proyecto, la misión, tiene una lógica diferente a la del expediente. Su calidad, su ajuste al tiempo, su eficacia, depende y mucho de la acción excelente de sus protagonistas. En el navío, y en razón de que él mismo es un proyecto cerrado en un medio incierto, se perciben con claridad los materiales personales que cada uno de los participantes ha de poner en juego para que salga bien el proyecto. Esto es para garantizar la seguridad, pues el barco es una plataforma móvil en un medio que puede convertirse en hostil; la armonía, pues la convivencia tan estrecha requiere unas



La UIM declina el sintagma conocimiento y aventura en la formación universitaria

pautas de comportamiento individual y colectivo sin las cuales el conflicto se desencadenaría con consecuencias fácilmente previsible para la buena marcha del proyecto. Para cumplir ambos objetivos es necesario poner en juego una serie de capacidades personales que tienden a aminorar el riesgo previsible y esto se convierte en un valioso entrenamiento. Si en el mar se dice que el tiempo y la marea no esperan, la puntualidad es un valor para el proyecto, la responsabilidad en el cumplimiento de la tarea, la solidaridad y la cooperación por encima de la amistad, que, precisamente al ejercerlos se fomenta, también. Los momentos de formación en el barco no son precisamente los clásicos en el aula, hay «conversaciones con...» los profesores tutores de mar en las cuales y con coloquio incluido no se superan los 60 minutos, hay clases en el puente a las 4:30 horas con el paciente oficial de guardia para calcular la hora de salida del sol en la posición en la que el barco se encuentre tres horas

más tarde, hay clases de cocina, haciendo el pan para servir caliente a quienes entran al cuarto de modorra y hay clases de proyecto que básicamente consisten en intentar responder a la siguiente pregunta «¿Cómo realizar un proyecto de investigación-acción por parte de un equipo internacional, interdisciplinar, que no habla el mismo idioma embarcado en el Creoula y que antes no se conocía?» La contestación es el propio proyecto que con ayuda de los profesores tutores de mar queda pergeñado en el barco y es desarrollado para su presentación y defensa a fines de año ante un tribunal académico.

En las ciudades de recalada los estudiantes siguen un programa de visitas y seminarios impartidos por profesores de las universidades de acogida, y todas estas experiencias son trasladadas a un cuaderno de a bordo personal, estructurado de acuerdo con tres dimensiones: la descripción de las actividades, la valoración personal y las incidencias de

navegación, tomadas como anotaciones sobre una serie de parámetros dos veces al día, y cuyo contenido también es presentado, como documentación complementaria al proyecto de mar, que se redacta en cualquiera de los dos idiomas, lo mismo que las clases que se imparten, favoreciéndose el conocimiento de las dos lenguas a partir de ejercicios de presentación en la lengua del otro, reconociendo que la lengua es el más importante de los mecanismos del entendimiento, no el único.

La UIM es un plataforma de cooperación que anclada en las universidades, busca la amplia cooperación con otras muchas instituciones y empresas, a las que les une la pasión por la mar y los grandes barcos veleros, y en ellos encuentran la posibilidad de entrenar, en condiciones inhabituales para los estudiantes, capacidades que les serán muy útiles para su vida personal y profesional. La UIM y el Creoula hacen una escuela de valores y conocimientos que intenta poner a desarrollar el sintagma «conocimientos y aventura» para entrenar a los jóvenes en la exploración del mundo actual.

Autores

Pedro Reques Velasco (Editor)

Editor literario, co-autor y coordinador de la presente obra, es catedrático de Geografía Humana de la Universidad de Cantabria. Ha publicado numerosos trabajos sobre población a diferentes escalas: desde la local y regional hasta la internacional. Entre sus principales obras caben destacarse *Población y territorio en Cantabria*; *Atlas de la población española: análisis de base municipal*; *Población, recursos y medio ambiente en el mundo, ¿el final de los mitos?*; *El nuevo orden demográfico*; *La población del mundo*, y *El factor D: Geodemo-grafía y Planificación (en prensa)*.

Sus principales trabajos de Geografía Humana Aplicada publicados son *El Mapa Escolar de Cantabria: estudio de base para la planificación de la enseñanza no universitaria en la región*; el *Mapa Escolar de Aragón* (co-autor) y el *Atlas Digital de la España Universitaria: bases para la planificación de la Enseñanza superior*.

Ha participado en Seminarios y Cursos de la Asociación para el Progreso de la Dirección (APD), ha impartido conferencias en numerosas universidades españolas (Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Universidad Internacional de Andalucía, Universidad de Barcelona, Universidad de Zaragoza, Universidad del País Vasco...) así como en reconocidas sociedades de estudio (CEDDAR, Foro Cívico, Societat Catalana de Geografia, Fundación BBVA, entre otras).

Una buena parte de sus estudios han sido encargados, y posteriormente publicados por BBVA, la Confederación Española de Cajas de Ahorro (CECA) o por el Banco de Santander.

En 2001 le fue otorgado el II Premio Nacional de Periodismo creado a instancias del Instituto Nacional de Estadística.

Entre 2000 y 2009 ha sido Director del Departamento de Geografía, Urbanismo y Ordenación del Territorio de la Universidad de Cantabria y en la actualidad es miembro del Comité científico español del programa *Man and Biosphere* de la UNESCO.

Clemencia Bonilla

Rectora de la Universidad Autónoma de Colombia. Vicerrectora Académica de la Universidad Autónoma de Colombia. Directora de Investigaciones de la Escuela de Administración de Negocios EAN. Directora del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesora e investigadora.

Rocío Cacho

Arquitecta (UNI - Perú), doctora en Geografía y master en Desarrollo Local (Universidad de Oviedo - España). Profesora de Pregrado y Posgrado de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Artes de la Universidad Nacional de Ingeniería - UNI. Jefa de la sección de Posgrado y Segunda Especialización de la FAUA-UNI. Consultora en diversas instituciones del sector público y privado y organismos internacionales (BID, PNUD), en las áreas de planificación urbana, regional y gestión ambiental.

Rocío Calderón

Doctora. Coordinadora de Docencia en el Centro universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, Méjico

Olga de Cos Guerra

Master Internacional en Sistemas de Información Geográfica, por la Universitat de Girona y Doctora en Geografía por la Universidad de Cantabria, es en la actualidad profesora contratada doctora del Departamento de Geografía, Urbanismo y Ordenación del Territorio de la Universidad de Cantabria. Sus campos docentes y de investigación se centran en el desarrollo de Sistemas de Información Geográfica, las bases de datos, la Geoestadística y la aplicación de las nuevas tecnologías en investigación, básica y aplica-



da, en Geografía Humana. Ha participado en el proyecto de investigación «Universidad y Territorio», dirigido por Pedro Reques y desarrollado en el Convenio Universidad de Cantabria y Banco Santander.

Entre sus principales obras publicadas cabe citar: el libro «Propuesta de delimitación del área metropolitana de Santander. Realidad funcional, organización administrativa y gobernanza» (2005) y los artículos «Valoración del método de densidades focales (Kernel) para la identificación de los patrones espaciales de crecimiento de la población en España» (2004) publicado en la Revista Internacional de Ciencia y Tecnología de la Información Geográfica (Geofocus), «Los SIG y la lógica difusa como alternativa metodológica para delimitar fenómenos territoriales de comportamiento no categórico: aplicación a las áreas de influencia urbana» (2006) que forma parte de las actas de la 1.ª Conferencia Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação y el artículo «Los cambios en los patrones territoriales de la población española (1900-2001)» publicado en 2006 en la Revista Papeles de Economía en colaboración con Pedro Reques.

Uriel Coy

Doctor en Geografía y master en Desarrollo Local (Universidad de Oviedo). Profesor e investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la que se ha desempeñado como director de la Oficina de Relaciones Interinstitucionales. Director del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico. Director del Instituto de Desarrollo del Distrito Capital y la Participación Ciudadana y Comunitaria. Vicerrector Académico, Director General de Autoevaluación y Acreditación. Miembro del Consejo Superior Universitario.

Fernando Dejanon

Ex-rector de la Universidad Libre de Colombia. Ex-presidente de la Universidad Autónoma de Colombia. Vicerrector Académico de la Universidad Pedagógica Nacional. Director de la Oficina de Planación del Ministerio de Educación Nacional. Ex-presidente de la Asociación Colombiana de Universidad. Profesor de Postgrado de Ciencias Políticas en la Pontificia Universidad Javeriana

Chistine Delfour

Profesora en la Universidad de Lille III. Investigadora en el Centre d'Etudes Civilisations Langues et Lettres étrangères (CE-CILLE). Responsable del máster profesional «Relaciones interculturales y comercio internacional: el mundo hispanoluso». Encargada de enseñanza en el ciclo iberoamericano del Institut d'études politiques de Poitiers. Autora de *L'invention nationaliste en Bolivie*, (2005); *España, las comunidades autónomas y Europa* (2007).

Pierre Dommergues

Delegado general de la Asociación Francesa de Excelencia Territorial (AFET), rama francesa de Eurexcter. Ha sido uno de los principales responsables de la creación de la Universidad de Paris VIII donde ha desarrollado responsabilidades de profesor, investigador y administrador. Ha publicado una docena de obras de las que la mitad son sobre la política y la cultura norteamericanas y la otra mitad sobre estrategias de desarrollo local y sobre experiencias en políticas temporales.

Luis Miguel Duarte

Profesor da Facultad de Letras de la Universidad de Porto. Especialista en Historia Medieval. Miembro de la Comisión Coordinadora del doctorado en Historia de la Universidad de Porto

Fidel Gómez Ochoa

(Santander, 1961). Es Doctor en Historia por la Universidad de Cantabria y Profesor Titular en el Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la misma entidad, en la que desde 1988 viene desempeñando diversas tareas docentes, investigadoras y de gestión, y de cuya Facultad de Filosofía y Letras ha sido vicedecano y es Decano desde abril de 2008. Parte de su formación como investigador la ha realizado en Universidades extranjeras como la de Columbia en Nueva York (1989) y la de Oxford (1997-1999). Sus estudios y publicaciones se han desarrollado en dos ám-

bitos, uno de los cuales es la historia de la educación superior en Cantabria y en España. Es autor, junto con Andrés Hoyo Aparicio, de *Universidad y Sociedad. Quince años de la Universidad de Cantabria* (1987), así como, dentro de un conjunto formado por dos decenas de artículos en revistas y obras especializadas, de la parte relativa a la época contemporánea del *Atlas digital de la España Universitaria* dirigido por Pedro Reques (2007).

Susana Guijarro González

Doctora en Historia por la Universidad de Cantabria (1992), donde se especializó en Historia Medieval. Completó su formación e investigación con una estancia postdoctoral en el Departamento de Historia de la Universidad de Michigan (EE. UU) entre 1993-1994. Desde su regreso a la Universidad de Cantabria en 1995 ha venido trabajando sobre los centros de transmisión cultural en la Castilla medieval, en concreto, las escuelas catedralicias y urbanas, así como las universidades. En la actualidad, como investigadora del programa Ramón y Cajal del M.F.C., dirige un proyecto del Plan Nacional de I + D que tiene por objeto establecer las relaciones entre cultura, poder y redes sociales a través del estudio los cabildos catedralicios y las universidades. Es autora del libro *Maestros, escuelas y libros: el universo cultural de las catedrales en la Castilla medieval*, Editorial Dykinson, Universidad Carlos III, Madrid, 2004, así como de artículos sobre escuelas, universidades y bibliotecas en revistas españolas y extranjeras. Véase, por ejemplo, «Los centros de cultura urbanos en el siglo xv: las escuelas de gramática castellano-leonesas en 1490. *En el umbral de la Modernidad*», pp. 243-256, Generalitat Valenciana, Valencia, 1994; «Estudiantes universitarios y cabildos catedralicios en las diócesis castellano-leonesas en la Baja Edad Media», *Edades. Revista de Historia*, 4 (1998), pp. 39-55 y «Libraries and Books used by Cathedral Clergy in Castile During the Thirteenth Century», *Hispanic Research Journal*, University of London, vol. 2, n.º 3, 2001, pp. 101-210.

Ernesto Herrera

Secretario académico del Centro universitario de Ciénaga, Universidad de Guadalajara, Méjico.

Carlos López Gutiérrez

Es profesor de Economía Financiera de la Universidad de Cantabria. Es Doctor por esta misma universidad, e imparte docencia en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, tanto en titulaciones de grado, postgrado y títulos Master. Ha realizado dos estancias de investigación en la «London School of Economics and Political Science» y en la «London Business School» en los años 2002 y 2003. Su actividad investigadora se centra en el campo de las Finanzas Corporativas, con distintas publicaciones de prestigio en revistas indexadas a nivel nacional e internacional. Ha participado recientemente como investigador en la elaboración del proyecto «La financiación de la Universidad de Cantabria en el contexto del sistema universitario español».

Ramón Maruri Villanueva

(Santander, 1949). Licenciado y Doctor en Historia por la Universidad de Cantabria, en cuyo Departamento de Historia Moderna y Contemporánea ejerce como Profesor Titular de Historia Moderna.

Miembro de diversos grupos investigadores interuniversitarios en proyectos de ámbito nacional e internacional.

Sus investigaciones se orientan con preferencia hacia la historia social, cultural y de las mentalidades en la España del siglo XVIII y de la transición del Antiguo Régimen a la sociedad liberal.

Autor, coautor y editor científico de varias monografías y de más de cincuenta capítulos de libros y artículos de revistas. Entre sus monografías caben destacar *Ideología y comportamientos del obispo Menéndez de Luarca (1784-1819)* (1984), *La burguesía mercantil santanderina, 1700-1850 (Cambio social y de mentalidad)* (1990) y *Repintar los blasones. El I marqués de Casa Torre, un riojano en Indias (1682-1732)* (2007).

Graham McKee

Director de Planificación Estratégica en la Universidad de Dundee. Geógrafo y urbanista, ocupó la mayor parte de su carrera en Desarrollo Local, primero en la Agencia de Desarrollo Escocesa y, desde 1991 a 2005, en *Scottish Enterprise*. Desde 2001 fue directivo de *Scottish Enterprise*, cuyas operaciones

cubrían todas las actividades en el este de Escocia relacionadas con el desarrollo sectorial y de empresas, formación profesional, trabajos ambientales y de la propiedad.

Raúl Medina

Doctor en Psicología Social por la Universidad Complutense, con estancia posdoctoral en la Universidad de Cambridge (Churchill College) Inglaterra. Investigador sobre dinámica psicosocial en familias y organizaciones. Publicaciones en torno al concepto de «Consultoría colaborativa en organizaciones e intervención en conflictos». Miembro del Sistema Nacional de Investigadores México. Profesor invitado del doctorado en «Cooperación y bienestar social» de la Universidad de Oviedo. Actualmente es profesor investigador y rector del Centro Universitario de Cié-nega de la Universidad de Guadalajara, México.

Ulrich Mückenberger

Doctor en leyes y ciencias políticas. Desde 1985 es profesor de Derecho Laboral y Social en la Facultad de Economía y Ciencias Sociales de la Universidad de Hamburgo. Director de investigación de su Centro Internacional de Estudios y del Time-Lab, de la misma Universidad. Miembro del Consejo de la Facultad. Presidente de la Asociación alemana sobre políticas del tiempo, Berlín. Miembro y profesor invitado en diversas entidades y universidades alemanas y extranjeras. Investigación y publicaciones sobre derecho laboral alemán e internacional y política social, relaciones internacionales, políticas del tiempo y desarrollo urbano. Autor de *Metrónomo de la vida cotidiana, Prácticas del tiempo de la ciudad en Europa*, (2007).

David Perry

Director del *Great Cities Institute* y catedrático de Urbanismo y Política Urbana en la Facultad de Urbanismo y Asuntos Públicos. Adjunto al rector para el «Compromiso de la universidad con las grandes ciudades». Es autor o editor de diez libros, incluyendo *La universidad, la ciudad y el territorio: estudios comparativos* (2008), editado junto con Wim Wiewel, y de más de 100 artículos, capítulos de libros e informes sobre la uni-

versidad comprometida, la universidad como una institución urbana, desarrollo económico urbano y territorial, la violencia urbana, políticas y normas urbanas, segregación y producción de espacio urbano.

Victoria Ramos

Arquitecta. Postgrado en Planificación Urbana Regional y Gestión del Riesgo en Perú y Japón. Profesora Principal de la Universidad Nacional de Ingeniería de Perú en Diseño Urbano, Renovación Urbana en la «Maestría en ciencias», y en Ordenamiento del Territorio y Gestión del Riesgo en la «Maestría en gestión de desastres y desarrollo sostenible». Consultora en diversos organismos de desarrollo de Perú, CEPAL y NUHábitat.

Fermín Rodríguez

Director del CeCodet y de los Master en Desarrollo Local y en Gestión Urbanística y Ordenación Territorial de la Universidad de Oviedo. Catedrático de Análisis Geográfico Regional. Graduado Social y diplomado en Gestión Territorial y Urbanística. Tiene publicados 30 libros y un centenar de artículos en los que condensa su experiencia como director de proyectos de investigación en Europa y en América, donde colabora con diversas universidades. Delegado general adjunto de Eurexcter-Europa. Presidente del Grupo de Trabajo en Desarrollo Local de la AGE. Directivo del *Group of Study on Local Development* de la UGI.

Sergio Sanfilippo Azofra

Es licenciado en Economía y doctor en Administración de Empresas. En la actualidad es profesor de Economía Financiera de la Universidad de Cantabria y director de la sede de Laredo de los Cursos de Verano de dicha universidad. Su docencia se centra tanto en grado y posgrado de Administración de Empresas y Banca y Mercados Financieros. Asimismo, ha sido investigador visitante en Cass Business School (City University of London) y ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales sobre finanzas corporativas, banca y negocios.

Begoña Torre Olmo

Es licenciada en Ciencias Empresariales por la Universidad Autónoma de Madrid y doctorada por la Universidad de Cantabria en la que es profesora titular de Economía Financiera y Contabilidad. Ha sido directora del Departamento de Administración de Empresas y actualmente es directora de Área de Profesorado. Coordina, asimismo, el programa de doctorado que dicho departamento imparte en la Universidad de Anahuac, en México DF.

Sus principales líneas de docencia (en grado y postgrado) e investigación son las Finanzas Corporativas y los Mercados de Capitales, disciplinas en las que ha realizado numerosas investigaciones, tanto en el ámbito de la investigación básica como aplicada. Finalmente, en el ámbito empresarial está ligada a la financiación de empresas, siendo Consejera y miembro de la Junta Ejecutiva de la Coordinadora de Empresas Públicas, sociedad del Gobierno Regional de Cantabria para el desarrollo de Project Finance.

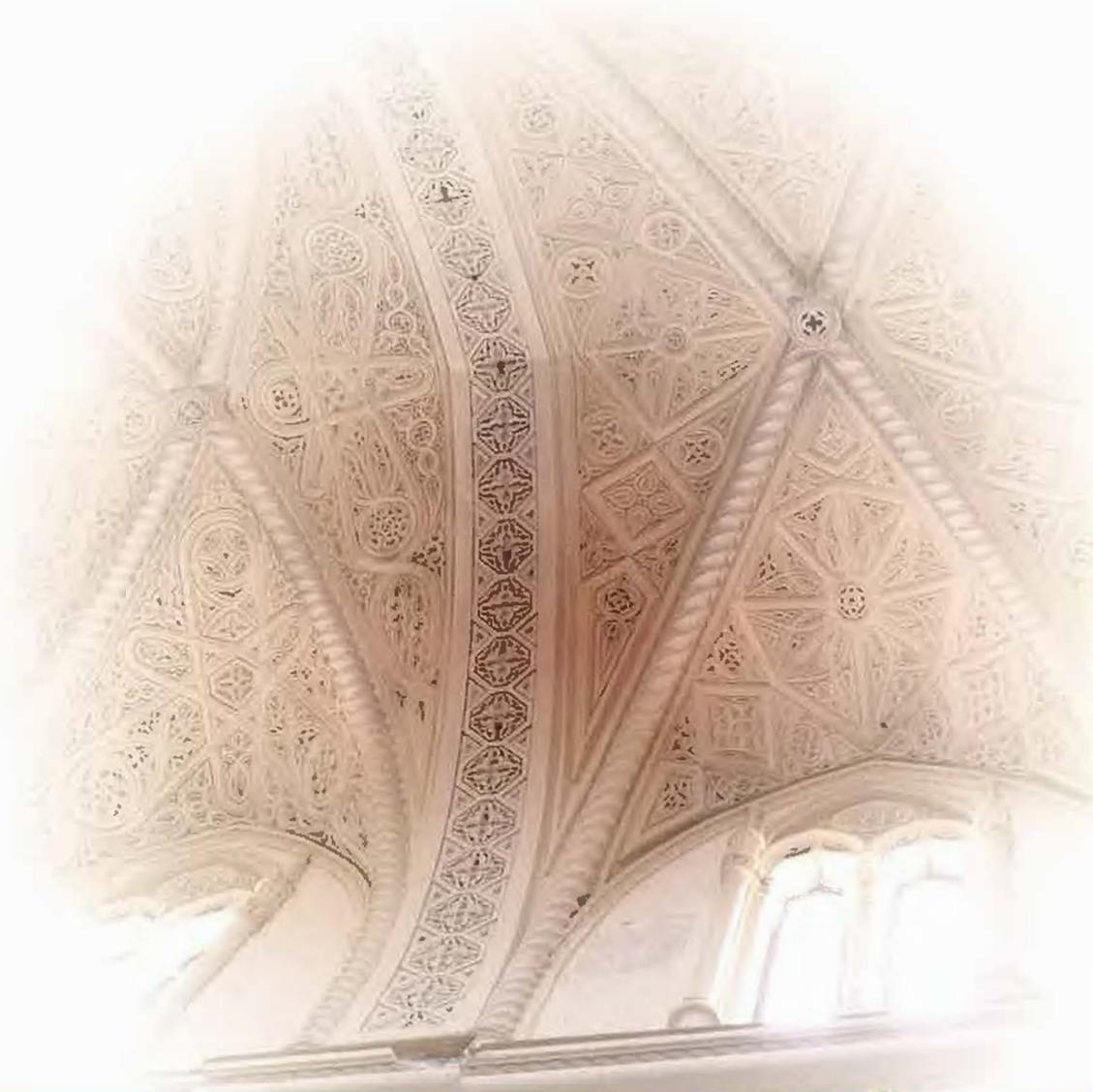
Entre sus trabajos más recientes destaca la dirección del proyecto «La financiación de la Universidad de Cantabria en el contexto del Sistema Universitario Español».

Bernard Vachon

Profesor e investigador en el Departamento de Geografía de la Universidad de Quebec en Montreal hasta su jubilación en 2000, continúa desde entonces como profesor asociado de la UQAM, actividad que alterna con la consultoría nacional e internacional en los campos siguientes: desarrollo local y regional, descentralización y gobernanza local, desarrollo rural y mejora de las capacidades.

Robert Villeneuve

Delegado general de la Asociación Eurexcter. Fue director del Instituto Nacional de Empleo francés. Controlador general de EDF-GDF (Electricidad y Gas de Francia). Presidente de la Comisión de Asuntos Sociales de la CEEP (Confederación Europea de la Empresa Pública). Miembro de la comisión tripartita para el diálogo social europeo, integrada por la UNICE, la CEEP y la Confederación Sindical Europea.



El libro colectivo *Universidad, sociedad y territorio*, concebido desde una perspectiva interdisciplinar, presenta un amplio conjunto de objetivos entre sí complementarios.

En primer lugar, se hace un análisis histórico de las universidades españolas, mostrando la geometría cambiante de las relaciones universidad-territorio en los ocho siglos de historia de esta importante institución. El estudio de la universidad medieval en España y en Europa, de las universidades españolas en la Edad Moderna y su relación con la sociedad y el territorio a lo largo de los siglos XVI, XVII y XVIII y la Universidad en la España Contemporánea, antes y después de 1976, conforman los contenidos de la primera parte de la obra.

En la segunda parte, y en relación con la situación actual de la universidad en España, se sistematiza y actualiza la información referente a nuestro sistema universitario procedente de fuentes tan numerosas como temáticamente variadas, generadas por la CRUE, el Consejo de Universidades y otros organismos, abordándose el estudio de los condicionantes socio-territoriales del desarrollo de las universidades, los desajustes oferta-demanda-matrícula, los recursos humanos, financieros e infraestructurales y las perspectivas futuras de la demanda universitaria.

Finalmente, en la tercera y última parte, se proponen ejemplos de buenas prácticas en las relaciones universidad-sociedad-territorio en diferentes países europeos y americanos. Alemania, Francia, Portugal, Escocia y Reino Unido, Estados Unidos, Quebec-Canadá, Méjico, Perú y Colombia son los casos nacionales abordados. El objetivo de estos estudios de caso es analizar, para cada uno de estos países, la incidencia de las universidades en su desarrollo social y territorial.

Pedro Reques Velasco
editor



ISBN: 978-84-8102-547-7



9 788481 025477

