

UNIVERSIDAD Y EMPLEO (*)

En este artículo **Victor Pérez Díaz** desarrolla el tema de la relación entre Universidad y Empleo en España, centrando su análisis en tres problemas.

En primer lugar, el problema de la dificultad de articular un debate público sobre el tema. Esta dificultad se pone de manifiesto en la tendencia general a desplazar la atención de los temas sustantivos hacia los temas de poder.

Ello es así porque prácticamente todas las fuerzas sociales y políticas han hecho suya una política de expansión de la oferta de enseñanza como pieza del consenso social, y les cuesta extraordinariamente revisar sus posiciones. Alguna forma de revisión es obligada, sin embargo, a causa de la crisis económica y fiscal en curso.

En segundo lugar, el problema de la sobreproducción de títulos, que se manifiesta en tasas importantes de paro, subempleo y, probablemente, de títulos ficticios.

En tercer lugar, el problema del déficit de los contenidos educativos de la Universidad, en lo que se refiere tanto a contenidos profesionales como a capacidades genéricas.

1. EL OBJETIVO PROFESIONAL Y OTROS OBJETIVOS DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

LA sociedad española invierte una suma de recursos económicos, culturales y políticos en la Universidad española, gracias a los cuales esta última existe: recibe dinero, tiene prestigio y dispone de un margen de autonomía. Esta asignación de recursos va vinculada, sin embargo, a determinadas expectativas sociales acerca de la conducta y los resultados de la Universidad. Cabe llamar, si se quiere, a tales ex-

pectativas, objetivos. Entre estos objetivos, uno principal consiste en proporcionar una enseñanza profesional cualificada a un sector, minoritario, de la juventud —y, por implicación, prepararle para el desempeño de ciertos papeles en el sistema ocupacional. Llamaré a este objetivo, el objetivo profesional de la Universidad.

Es obvio que a la hora de conservar, ampliar o reducir la suma de recursos que la sociedad dé a la Universidad, esta sociedad puede tomar como criterio de su decisión la medida en que la Universidad cumpla o no su objetivo profesional. Medir, en este caso, consiste

en determinar no un punto o un grado preciso de cumplimiento, sino una banda o zona dentro de la cual se mueve la *performance* de la Universidad: la banda de lo plenamente satisfactorio, de lo tolerable o de lo inaceptable.

En las páginas que siguen a continuación, discutiré los varios problemas planteados en el intento de establecer, y sobre todo de valorar, esta medida del cumplimiento del objetivo profesional por parte de la Universidad. Pero, antes de entrar en materia, quiero recordar que no es ese el único objetivo de la Universidad, ni por tanto la medida de su cumplimiento es el único criterio que pueda tenerse en cuenta a la hora de asignar más o menos recursos a la Universidad. Hay, al menos, otros dos objetivos fundamentales. Un objetivo científico: (contribuir a) crear las condiciones para la existencia y el desarrollo de las comunidades científicas capaces de producir ciencia. Un objetivo cultural: (contribuir a) crear las condiciones para la existencia y el desarrollo de un medio cultural vivo y creador. Pero una vez hecho el simple recordatorio de estos dos objetivos, en cuya discusión no voy a entrar ahora, apostillaré con igual brevedad dos cosas: 1) que también el cumplimiento de estos objetivos puede ser medido o estimado con un grado de aproximación razonable, y 2) que incluso si se cumplieran ampliamente (lo que, dicho sea incidentalmente, dudo —y la duda aquí es, confieso, un eufemismo), ello no es razón (¿o diré coartada?) suficiente para eximirnos de examinar con el mayor rigor posible el cumplimiento del objetivo profesional.

2. UNIVERSIDAD Y EMPLEO PROFESIONAL: PROBLEMATICA GENERAL EN PAISES CAPITALISTAS AVANZADOS

España es hoy, a la altura de los años 1980, un país capitalista avanzado, como podría serlo la Italia de hace cinco años o la Francia de hace diez. Tiene una producción industrial importante, un sector de servicios y un sector agrario, en lo fundamental, modernos —y un sistema político, de democracia liberal, similar al de los otros países capitalistas desarrollados. Sus problemas económicos, políticos, sindicales y culturales son similares a los de estos países —con especificaciones, sin embargo, que deben resaltarse. Conviene, por lo tanto, comenzar entendiendo el problema que nos ocupa en el marco de la problemática general de educación superior y empleo propia de todos estos países.

Hay varios modos de resumir esta problemática, y cada uno de ellos hace, reconozcámoslo, mucho más que un resumen: estructura la realidad en torno a unos u otros temas que le parecen sobresalientes. Esto es lo que yo haré aquí, centrando mi discusión en los tres problemas siguientes:

1) El debate sobre la Universidad y el empleo se sitúa hoy en el marco de una crisis de los supuestos políticos, económicos y sociales de los años 1950 a 1970 —los supuestos en que se apoyó la gran expansión del sistema universitario de todos esos años. De esta cri-

sis se deduce un debate, cuya articulación choca con importantes dificultades.

- 2) El debate ha de atender al problema de la posible sobreproducción de titulados con vistas a su empleo posterior. Se trata de ver, si tal es el caso, cuáles son las causas y cuáles los mecanismos de este fenómeno.
- 3) El debate ha de atender asimismo al problema de la posible infracualificación profesional de tales titulados.

2.1. La política expansiva de la educación en el marco de la crisis actual

El proceso de expansión universitaria en todos estos países, España incluida, entre los años cincuenta y setenta ha sido extraordinario. Como recuerda Girrod, el volumen de estudiantes universitarios en el conjunto de los países de la OCDE pasó de 6,3 millones en 1960 a 14,4 millones en 1970 (1). Este proceso ha sido la consecuencia inmediata de dos procesos complementarios, que a su vez han tenido varias causas y se han influido recíprocamente: el incremento de la demanda social de educación, y el crecimiento de la oferta de puestos escolares. Más adelante diré con algún mayor detenimiento las causas de los mecanismos de este doble crecimiento. En este momento me interesa señalar lo siguiente: el crecimiento de la oferta, decisivo para la expansión, ha sido en varios de estos países, ante todo, un crecimiento de la oferta pública —de universidades estatales o/y universidades privadas fuertemente sub-

vencionadas con recursos públicos.

Este aumento de la oferta pública en educación superior se ha beneficiado de un amplio consenso político, que hoy día tiene un curso cada vez más difícil. Esta dificultad no es sino una parte de una dificultad más general, y como tal hay que entenderla. Me refiero a la dificultad general en que hoy se encuentra la política social prevalente en los países capitalistas avanzados durante los últimos veinte a treinta años.

Durante todo este tiempo, el poder ha estado en manos de partidos que, con variantes, han llevado a cabo una política de consolidación de un orden social que constituye una combinación, fecunda y tensa, de capitalismo y democracia liberal. Con este objeto han propiciado o/y permitido el desarrollo de: 1) instituciones representativas no sólo en el área política sino, en general, en todas las áreas de la vida económica, social y cultural, y 2) transferencia de recursos importantes hacia sectores de población en posiciones de inferioridad y subordinación —obreros, agricultores, clases medias. Esos mecanismos de voz y estas aportaciones sustantivas al bienestar social pueden ser considerados como dos elementos del contrato social implícito entre las clases y sectores dirigidos y las clases y sectores dirigentes (2). Gracias a ambos tipos de política, los grupos dirigentes o dominantes han conseguido el consentimiento de las clases medias e inferiores. Este consentimiento ha otorgado legitimidad profunda y durable al orden social durante todos estos años —lo que es, por lo demás, compatible con conflictos recurrentes,

como huelgas, debates políticos, etc., cuyo resultado último ha sido el de provocar rectificaciones importantes pero relativamente menores en semejante orden.

La política de expansión del sistema educativo ha sido una de las piezas maestras en la fabricación de este consenso social. Porque ha fundado y alimentado la expectativa de movilidad social de grandes sectores de población, a través de la generación siguiente —y ello por dos razones: 1) porque el crecimiento del sistema educativo parecía responder al incremento de posiciones altas y medias en el sistema ocupacional; 2) porque ese sistema parecía permitir el acceso a esas posiciones sobre todo en base al mérito escolar, a costa de la importancia del origen social, el sexo y la ideología política o religiosa. El título como llave para una ocupación cualificada, y el mérito o el esfuerzo (mas una suma de recursos económicos que, al menos para las clases medias y parte de la clase obrera, eran de proporciones relativamente modestas) como llave para el título: he aquí los dos elementos básicos del mecanismo de creación de expectativas sociales ligadas a la educación.

Los partidos políticos y otras fuerzas e instituciones sociales destacadas, la prensa, la Iglesia, los sindicatos, la clase empresarial, han reflejado y participado en estas creencias. Han pensado que la expansión educativa respondía al desarrollo económico —y era incluso un factor crucial del mismo. Han creído que facilitaba la movilidad social, la difusión de valores de competencia profesional, de realización profesional y de solidaridad nacional— y, como con-

secuencia, la estabilidad del sistema, al tiempo que orientaba su evolución hacia mayores cotas de libertad y de igualdad. Las voces discordantes en este discurso, que algunos han llamado también un poco abusivamente socialdemócrata, han sido de menor importancia.

Pero no estamos ya en esta situación. Ha habido un cambio muy profundo en la misma. Porque la combinación de inflación, paro y crisis económica no permite la detracción masiva de recursos de la inversión productiva hacia el consumo vía el sector público —y esto se aplica al conjunto de gastos y transferencias sociales donde se incluye la educación superior. En esas condiciones, las dudas acumuladas a lo largo de los años anteriores acerca de los efectos reales de la Universidad sobre la economía, la movilidad social, etcétera, han adquirido y adquieren un realce considerable. Esto ha cambiado el clima y los términos del debate sobre la educación superior, en la opinión pública y en la clase política, durante todos estos últimos años. El cambio choca, sin embargo, con inercias y resistencias importantes —porque la mayor parte de los partidos habían invertido grandes energías en la defensa de la política expansiva de la educación, y les resulta difícil y doloroso poner en cuestión sus posiciones anteriores. Cambian, pero detrás de los acontecimientos, y con mayor o menor presteza según sea el país que se considere —en España, por ejemplo, con gran lentitud.

Antes o después el debate es, sin embargo, inevitable entre quienes tienden a reducir al mínimo el aparato de servicios y prestaciones sociales de lo

que algunos llaman Estado del bienestar, y quienes tratan de defender, consolidar y eventualmente desarrollar el «núcleo racional» de ese aparato habida cuenta de las circunstancias presentes.

2.2. La sobreproducción de titulados universitarios. Evidencia, causas y mecanismos de este fenómeno

El debate comienza por el examen de los ajustes reales entre la oferta de titulados superiores, producidos por la Universidad, y la demanda de tales titulados por parte del sistema ocupacional. Aquí nos encontramos, de entrada, con la constatación, hoy bastante generalizada, de un desajuste: ha habido a lo largo de estos últimos tiempos una sobreproducción de títulos, la oferta ha desbordado a la demanda, y el exceso actual de titulados se encuentra en paro o en subempleo.

He aquí los datos para Estados Unidos resumidos por Hamrin (3). La población universitaria de este país creció al ritmo de un 1,9 por 100 al año durante los años 1950 y del 8,5 por 100 al año durante los 1960. El porcentaje de graduados en *College* era c. 10 por 100 de la fuerza de trabajo en 1960; pasó al 13,2 en 1970 y a 16,9 en 1975. En cambio, el conjunto de posiciones profesionales en la fuerza de trabajo se incrementó con mucha mayor moderación: pasó del 11 por 100 en 1960, al 14,2 por 100 en 1970 y al 15 por 100 en 1975. Esto significa que, en términos muy generales, entre 1970

y 1975 se habría pasado de una situación de relativa abundancia de puestos de trabajo cualificados para los titulados superiores, a una situación de relativa escasez. Con el agravante de que la situación tiende a empeorar seriamente, puesto que, dada la tendencia actual, se prevé que en 1985 el porcentaje de titulados superiores sea de 20/21, y el porcentaje de trabajadores profesionales técnicos sea de 14,9/15,4. Según esto, las previsiones del exceso anual de titulados superiores entre 1980 y 1985 oscilan entre 140.000 y 700.000

Estas cifras relativas al primer país capitalista del mundo indican un cambio de fase en torno a los primeros años setenta. Sugieren en efecto que, hasta ese momento, el mercado estaba absorbiendo, en un grado muy alto, las promociones de titulados superiores. Esta conclusión parece coherente con la obtenida por la investigación de Solmon, Visconti y Ochsner en 1975 (4), una de las pocas investigaciones empíricas realizadas sobre esta materia. Solmon *et alia* estudiaron una muestra nacional de graduados que entraron en *College* en 1961, y analizaron su *performance* profesional en un ciclo de unos diez años (entre 1965 y 1974-75 aproximadamente). Los resultados de esta investigación muestran que estos titulados consideran que la Universidad había contribuido sustancialmente a su carrera profesional, sobre todo por razón del título mismo, pero también, en menor medida, por la aplicación en su trabajo de los conocimientos adquiridos (para el 38 por 100 esos conocimientos fueron muy útiles, para el 50 por 100 útiles de algún modo, para el 12 por 100 inúti-

les). En su discusión general sobre estudios superiores y empleo en el conjunto de los países industriales, Girod recuerda asimismo los resultados de la encuesta de Pohl, Thélot y Josset de 1970 en Francia, según la cual la proporción de titulados superiores que no ocupaba una posición de profesión liberal (o similar) y cuadro superior o medio, era para entonces ínfima (5).

Pero la evidencia muestra un cambio claro a lo largo de los años setenta. Así lo señalan para los Estados Unidos las estadísticas aducidas por Hamrin; y en esa dirección se mueven los análisis de Freeman (y otros) sobre evolución de salarios y cifras de paro en titulados superiores, y los mecanismos de ajuste para la reducción de oferta de títulos, tales como la elevación de tasas académicas y la reducción de becas de estudio (6). Asimismo el reparto de titulados superiores (o más bien, con 16 grados de estudio o más) ocupados entre distintos niveles socioprofesionales, ha empeorado ligeramente entre 1971 y 1976 (aunque apenas entre 1976 y 1979) (7).

En líneas muy generales, la explicación de este fenómeno de sobreproducción de titulados combina dos tipos de argumentos.

En primer lugar, un argumento estructural (8) que cabe resumir así. Hay un mecanismo inflacionista en el mercado de trabajo de puestos altamente cualificados, por el cual la oferta en estos puestos crece a un ritmo necesariamente inferior a la demanda social de educación universitaria. Esta última, en efecto, es relativamente insensible a reducciones de la oferta de puestos altamente cualificados, por las razones siguientes:

- 1) Los empleadores, públicos y privados, fijan una política de empleo tal que exigen títulos para puestos alta y medianamente cualificados, utilizando el título en parte como un indicio de capacidades para el puesto y en parte como un mecanismo para ahorrar tiempo y, en general, costes en la selección de candidatos. Esto se ve reforzado por la estrategia de los cuerpos profesionales que tratan de monopolizar el acceso a puestos cualificados para quienes detentan tales títulos o credenciales. (Tesis del credencialismo.)
- 2) El Estado tiende a incrementar su oferta pública de puestos discentes — como efecto de la presión de los cuerpos enseñantes y de los funcionarios, y en base a un consenso entre las fuerzas políticas a favor de la expansión de la Universidad, por razones extraeconómicas. (Tesis de la tendencia expansiva de las burocracias y cuerpos enseñantes.)
- 3) La población, en estas condiciones, aumenta su demanda de educación superior — puesto que las recompensas son altas (ventajas diferenciales en la «cola» para obtener puestos de trabajo altos o medios), y los costes relativamente modestos. (Tesis de la estrategia de movilidad social ascendente de las clases medias e inferiores.)

Quiero resaltar que, en este modelo explicativo, el factor crítico no se reduce a las expectativas que la sociedad vincula a la obtención de un título como expresión de aspiraciones

de movilidad o/y de estrategias defensivas para evitar un descenso social; sino que incluye esas expectativas conjuntamente con las estrategias y las decisiones de otros actores sociales: los empleadores públicos y privados; los cuerpos profesionales; los cuerpos enseñantes (i.e. la propia Universidad); la burocracia pública; los partidos políticos.

No se trata pues de explicar por qué crece la demanda social de educación, sino asimismo de explicar por qué aumenta la oferta de puestos de enseñanza (9). En este punto la distinción entre oferta privada (no, o apenas subvencionada) y pública es de gran importancia. Porque la segunda es relativamente autónoma de las presiones del mercado de trabajo.

La confluencia de aquellos tres procesos tiende a impulsar a la demanda social de educación más allá de las posibilidades de oferta de puestos de trabajos cualificados. Queda por ver si con ello ha generado o no una sobreproducción de titulados en los años cincuenta a setenta —y ese es un punto muy debatido. Pero lo que parece evidente es que tal es la situación a partir de los primeros/mediados setenta —como inmediata consecuencia de la crisis económica. El argumento estructural se combina pues con el argumento coyuntural. La crisis ha supuesto paro, y este paro ha repercutido en los titulados superiores, en proporciones importantes —aunque, por regla general, menores que en el caso de gentes con menos educación.

2.3. Nota sobre la infracualificación profesional

Por último, la otra cara de la moneda de la producción masiva, si no la sobreproducción, de títulos, puede ser la infracualificación profesional. A ello contribuye el foco creciente de la atención de empleadores, candidatos y público en general sobre los títulos y no sobre los conocimientos efectivos; la siempre difícil conexión entre requerimientos profesionales de los puestos y disciplinas educativas; la apresurada y masiva expansión del cuerpo enseñante para hacer frente a la expansión del alumnado.

Un factor adicional, que puede ser decisivo para la calidad o la degradación de los conocimientos impartidos, es el grado de estructuración interna de la comunidad académica, sus *standards* de calidad, y su relación más o menos intensa con los empleadores y con las comunidades académicas de otros países que tienen *standards* altos de investigación y de enseñanza.

3. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DEL CASO ESPAÑOL. EL PROBLEMA DEL DEBATE PÚBLICO SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

España constituye una variante significativa en el proceso de expansión y crisis del sistema universitario de los países capitalistas avanzados. Su discusión puede iluminar aspectos específicos de los tres problemas antes mencionados:

- 1) La dificultad de articular un debate público acerca de la educación superior, a la vista de la crisis económica actual, y las consecuencias de esta crisis sobre los recursos (públicos) disponibles para la Universidad.
- 2) La amplitud real del fenómeno del exceso de títulos.
- 3) La otra cara de la moneda del exceso de títulos: la probable gravedad del problema del déficit o insuficiencia del contenido educativo.

Es obvio que la crisis actual pone en cuestión los dos supuestos que podemos llamar fundamentales de la expansión universitaria: las altas expectativas depositadas por la sociedad en la obtención de títulos y la capacidad y la voluntad de la clase política para seguir adelante con el crecimiento del aparato educativo. De ello cabría deducir la inevitabilidad de un debate general sobre la educación superior: cuánta y de qué tipo debe ser ésta en los años por venir.

Esto no sucede así sin grandes dificultades, como el caso español ilustra. Y no porque los datos objetivos de la crisis falten en este país.

El paro de los titulados superiores, casi nulo hacia 1960, era ya del 5 por 100 en 1976 y en 1979 se sitúa, según algunas estimaciones, en torno al 12 por 100 (10). En términos de ingresos, las ventajas comparativas de profesionales y técnicos con relación a trabajadores sin cualificar, han descendido también significativamente. En 1963 el salario medio de un técnico superior era 4,29 veces el salario de un peón. En 1973, la proporción era de 3,22; y en 1976, de

2,65 (11). Las quejas y las críticas sobre la cualificación profesional dada por la Universidad son, por otro lado, habituales (12).

Por otra parte, es también evidente que la asignación de recursos públicos para atenciones sociales de toda índole, no puede hacerse ya sin cuidadosa discusión. La razón de ello estriba en la sensible reducción de la tasa de crecimiento de la economía nacional en los últimos años; la reducción aún mayor de la inversión, como resultado en parte de un incremento desproporcionado de gasto de consumo público y transferencias sociales; en lógica consecuencia, la necesidad de alterar la asignación de recursos públicos a favor de la inversión productiva.

Los datos son de suma gravedad (13). Entre 1969 y 1974 el producto interior bruto a precios de mercado creció a un ritmo anual de entre 4,1 y 8,9 por 100 —en 1975 creció al 1,1, en 1976 al 3, en 1977 al 3,3, en 1978 al 2,7, en 1979 al 0,8 y en 1980 al 1,2. El paro se había situado anualmente entre el 0,95 y el 2,62 por 100 de la población activa entre 1969 y 1974 —pasó al 3,84 en 1975, al 4,95 en 1976, al 5,67 en 1977, al 7,52 en 1978 y al 9,20 en 1979 (aunque, según otras estimaciones (14), llegó a alcanzar el 13,6 por 100 a finales de este año). En 1980 (cuarto trimestre) la tasa de paro, según la EPA, era del 12,6 por 100.

En estas circunstancias el relanzamiento de la economía con vistas, por lo pronto, a la absorción del paro, pasa por un incremento de la inversión. Ahora bien, lo ocurrido durante todos estos años muestra justa-

mente la pauta contraria. Durante estos años críticos la formación bruta de capital fijo ha disminuido al ritmo de: —3,9 por 100 en 1975, —2 en 1976, —2 en 1977, —1,1 en 1978, —2 en 1979 y ha aumentado un 0,8 en 1980.

La tarea en estos momentos parece ser, por lo tanto, la de impulsar la inversión vía la contención del consumo privado y público. La contención del consumo privado implicaría la contención relativa de los salarios reales, que han crecido en España entre 1973 y 1979 a una tasa media anual de 3,6 por 100 (muy superior a la tasa media anual de la OCDE que ha sido del 1,9), con la lógica consecuencia de la reducción de las disponibilidades para el gasto privado en la educación.

Por otro lado quedaría el tema de la contención del consumo público: justamente donde se sitúan los capítulos de los gastos corrientes y las transformaciones sociales en que se incluyen los gastos educativos por parte del sector público. El tema de consumo público se ha agravado profundamente a causa de la pauta prevalente durante los últimos años. Esta ha sido una pauta de crecimiento extraordinario de los gastos corrientes, que pasaron de 1.273 miles de millones de pesetas en 1975, a 3.549 miles de millones en 1979. Es decir, los gastos corrientes de las administraciones públicas se han multiplicado casi por tres, en pesetas corrientes, en estos últimos cinco años —así lo han hecho, en particular, el volumen de remuneraciones de asalariados públicos, de prestaciones sociales y de subvenciones de explotación. Con todo ello los gastos corrientes han pasado de ser el 20,8 por 100 del

producto interior bruto en 1975, a constituir el 26,8 por 100 en 1979. El incremento del consumo público ha sido tal que a pesar del crecimiento de la presión fiscal (que pasó del 25 por 100 del producto interior bruto en 1975 al 27,5 por 100 en 1979), ello ha tenido como consecuencia una reducción espectacular del ahorro público —y el consiguiente incremento del endeudamiento público (+2,6 miles de millones de pesetas en 1975; —305 miles de millones de pesetas en 1979).

Las consecuencias de este estado de cosas distan de ser obvias. Lo que sí resulta evidente es que el debate político debe tomar el tema del consumo público, en estas circunstancias, como foco central de su atención —para reducirlo o, al menos, para discriminarlo y justificarlo rigurosamente. Lo que no cabe es eludirlo; menos aún sustituirlo por una prédica acerca del aumento deseable de puestos en el sector público para absorber titulados universitarios, por ejemplo, en los sectores de enseñanza y de sanidad.

Revisar las cifras, por lo tanto, de lo que se debe y se puede dar al sistema educativo superior vía gasto público, determinar los criterios para establecer los límites y las garantías del rendimiento de este gasto, y preguntarse cuál será el contenido deseable de esa educación: he aquí lo que un país en estas condiciones debería debatir. Pues bien, no es tal, y esto es tanto más chocante cuanto que, de hecho, hoy día, hay un debate político importante sobre la Universidad. Ocurre, sin embargo, que el foco de ese debate dista mucho de estar centrado en los temas antes mencionados. Se desarrolla,

desde hace ya tres años, en torno a la llamada *ley de autonomía universitaria* (15). Su foco no es el *quale*, ni el *quantum* de la educación, sino *quién* ha de controlarla. Los temas sustantivos han sido desplazados por el tema del poder, y el único vínculo, dudoso, entre los temas sustantivos y el tema del poder, parece consistir en que la mayor parte de los contendientes por el poder están tácitamente de acuerdo en expandir el sistema y no ser demasiado exigentes, a la hora de la verdad, en materia de la calidad del mismo.

El corazón del debate está en la distribución del poder entre funcionarios madrileños y de otras regiones y provincias; entre funcionarios e instituciones privadas; entre funcionarios y enseñantes; entre catedráticos y no numerarios; entre partidos políticos y sindicatos diversos. Los temas relativos a las tasas académicas, las limitaciones a la expansión, los controles de calidad, las pruebas de selección, los concursos y procedimientos de habilitación reciben bien un trato marginal, bien un trato en función de la distribución del poder —de tal modo que el resultado previsible del curso actual de la discusión es una expansión del aparato educativo y una reducción de su calidad.

Esto es así por una combinación de razones, algunas de las cuales ilustran determinados rasgos específicos de la situación española: la escasa capacidad y voluntad de autocrítica de la Universidad española, la exigua presión de la sociedad civil y la actitud defensiva y estrecha de la clase política, en el particular momento político actual.

Ante todo, encontramos entre muchos profesores, funcionarios y políticos, una mezcla, no inhabitual, desde luego, de estrategias alicortas y centradas en la ocupación de espacio de poder de un lado, y de inercia ideológica por otro. En otras palabras, una mezcla de mala fe sartriana, que no quiere decirse lo que sabe, y de falsa conciencia, que no sabe lo que dice.

Pero probablemente esta actuación puede tener lugar y desarrollarse por coincidir con otras razones más importantes. Ocurre así que un segmento crucial de la clase política y de la sociedad civil mira con lucidez y con preocupación la situación global en la que el debate universitario está situado —y como resultado de ello se siente inhibido para alterar los términos del debate, y orientarlo hacia los temas sustantivos.

Eso es así porque se piensa que un debate verdadero o auténtico puede generar una situación política y social que el sistema político no será capaz de absorber. Un debate sobre el gasto y la calidad de la Universidad será difícil de aceptar por el cuerpo enseñante y el cuerpo estudiantil. La sensibilidad de unos y otros frente a una discusión que puede poner en cuestión su actividad y sus posiciones, se vería exacerbada por antiguos agravios económicos y administrativos en el caso de los enseñantes, y por un descontento difuso, alimentado por miedo al paro y desilusión política, en el caso de los estudiantes. En esas circunstancias podrían tener lugar agitaciones y desórdenes, incluso callejeros, y los diversos partidos políticos estarían tentados de maniobrar ambiguamente con objeto de capitalizar la situación.

Ahora bien, hoy día todo esto, en España, es una pesadilla política. Porque es obvio que el sistema político está en una fase de emergencia, en una situación muy delicada. Las instituciones liberales y democráticas no han echado raíces todavía en las costumbres y en la conciencia pública. La clase política está a la defensiva y apenas confía en sí misma. Los problemas a afrontar parecen demasiados, y demasiado graves.

La alternativa a esta inhibición, es el enfrentamiento directo con el mito de la Universidad como una Universidad perseguida o desasistida; la apelación a las nobles pasiones de enseñantes y estudiantes, a su capacidad de lucidez y de autocrítica, y no a las bajas pasiones de su autocompasión; y la llamada a la sociedad civil para que, como padres de familia, empleadores y contribuyentes, se interesen en el debate sobre la educación superior. Ese debate debería fijar los hechos, airear los argumentos y sentar las bases de una actuación posterior. La alternativa a aquella inhibición pasa asimismo por la preparación de *dossiers* de que pueda hacerse uso en tal debate, sobre temas tales como la (sobre) producción de títulos y la (infra) cualificación profesional que se obtiene en la Universidad.

4. EL PROBLEMA DE LA SOBREPDUCCION DE TITULOS

4.1. Paro y subempleo actual de titulados superiores

El debate acerca de la sobreproducción de titulados universitarios debe comenzar por la constatación de que, hoy día, el paro de titulados superiores alcanza cotas extremadamente altas — como vamos a ver a continuación.

En el segundo semestre de 1979 la Fundación FIES realizó una encuesta sobre el empleo de la población española (16). Se aplicó una batería de cuestionarios, sobre una muestra de c. 15.000 individuos, utilizando en ellos los mismos conceptos que se usan en las Encuestas de Población Activa, pero modificando el modo de realizar el trabajo de campo, de manera que se contrastara la información del primer informante con la de otros informantes de la familia. Por lo que se refiere a la tasa general de paro obtenida, el resultado fue de c. 13,6 por 100, es decir, 3,5 puntos más alta que la obtenida en la Encuesta de Población Activa del último trimestre de 1979 (10,1) (17). Pues bien, según la encuesta FIES, la tasa de paro entre titulados superiores fue del 12 por 100 (cuadro n.º 1). Esa tasa es ciertamente inferior a la de aquellos que tenían sólo estudios medios (15/16 por 100) o no tenían estudios (14 por 100) — en lo cual, la comparación sigue una pauta bastante general, observada en otros países. Sin embargo, conviene anotar que la tasa de paro de los titulados

CUADRO N.º 1

TASA DE PARO DE LA POBLACION ACTIVA ESPAÑOLA POR NIVELES EDUCATIVOS

NIVEL DE ESTUDIOS	Tasa de paro
Sin estudios	14
Estudios primarios incompletos	12
Estudios primarios completos (1)	11
Estudios secundarios, primer ciclo (2)	16
Estudios secundarios, segundo ciclo (3)	15
Estudios tercer grado, primer ciclo (4)	11
Estudios tercer grado, segundo ciclo (5)	12
Conjunto de la población activa	13,6

(1) Incluye la antigua enseñanza primaria y la actual EGB hasta 5.º

(2) Incluye antiguo Bachillerato Elemental y actual EGB (cursos 6.º a 8.º) y primer grado de Formación Profesional.

(3) Incluye antiguo Bachillerato Superior y actual BUP y segundo grado de Formación Profesional.

(4) Incluye Peritajes — Ingeniería Técnica; Profesorado Mercantil; Escuela de Magisterio y otras enseñanzas que exigen para cursarse la terminación de Bachillerato Superior o titulación equivalente.

(5) Incluye estudios en Facultades Universitarias, Escuelas Técnicas Superiores; Estudios Eclesiásticos; Estudios Militares y otros de igual nivel.

Fuente: FIES-79 («Encuesta sobre el Empleo» de la Fundación FIES, 1979).

superiores no es inferior, en España, sino similar, a la de quienes tienen sólo estudios primarios (11/12 por 100).

Ha de tenerse en cuenta que el paro de titulados universitarios es casi exclusivamente entre titulados jóvenes: según otra fuente, la Encuesta de Población Activa del cuarto trimestre de 1978 (18), el 84 por 100 de los parados con título superior tenía menos de treinta años; lo que constituía el 23 por 100 del total de titulados con menos de treinta años: una tasa bastante superior a la que registraba en esa época el conjunto de la población de menos de treinta años (17 por 100). En otras palabras, el problema del paro es algo menor para la población titulada (con título superior) que para la no titulada; pero es sensiblemente más grave para los jóvenes universitarios que para el conjunto de los jóvenes del país.

No es posible reconstruir con precisión la evolución de esta tasa de paro en los últimos años, puesto que no hay encuestas homologables a la que ha hecho la Fundación FIES en 1979. Pero si tomamos como referencia la serie de Encuestas de Población Activa (que, como se sabe, daba para 1979 una tasa general de paro 3,5 puntos inferior a la de la Fundación FIES), se observa un cambio radical de situación a lo largo de los años setenta. En los primeros años setenta fue una tasa mínima. En 1976 se estimó ya en un 5 por 100; en el 77 en un 5,6 por 100, en 1978 en un 7,6 por 100 — a un nivel bastante próximo al general de paro de la población (5,3 en 1976, 6,3 en 1977 y 8,2 en 1978).

Nos encontramos pues con un paro de titulados superiores que crece con el del país, que se sitúa próximo, aunque algo

CUADRO N.º 2

TASAS DE PARO DE LICENCIADOS EN CIENCIAS Y LETRAS (1977) Y EN CIENCIAS ECONÓMICAS (1979)

LICENCIATURA	Tasa de paro
Física (a)	4,7
Química (a)	6,5
Matemáticas (a)	7,1
Biología (a)	11,1
Geología (a)	20,0
Filosofía y Letras (a)	9,5
Psicología (a)	14,2
Ciencias Económicas (b)	6,2

(a) Fuente: Ministerio de Trabajo, Dirección General de Empleo y Promoción Social: *Situación actual y perspectivas de empleo de Doctores y Licenciados en Ciencias y Letras*, Madrid, 1977 (págs. 29 y 253).

(b) Fuente: Ministerio de Trabajo, Dirección General de Empleo y Promoción Social: *Situación actual y perspectivas de empleo de los Doctores y Licenciados en Ciencias Económicas y Empresariales*, Madrid, 1980.

inferior, al del conjunto del país, y que parece reflejar la gravedad de la crisis general de la economía.

Este paro, sin embargo, no se distribuye por igual entre todos los campos ocupacionales o titulados de varias disciplinas académicas. Por limitarnos a los últimos años, cabe decir que entre 1977 y 1979, ya en plena crisis, el Ministerio de Trabajo realizó varios estudios monográficos sobre esta cuestión. Según ellos las tasas de paro variaban sensiblemente de un sector a otro (cuadro n.º 2). Los licenciados en Ciencias Físicas, por ejemplo, tenían una tasa de paro de 4,7 por 100. En la banda de 6/7 por 100 se situaban los titulados en Ciencias Económicas, Ciencias Químicas y Matemáticas. Para los licenciados en Letras la tasa era del 9,5, del 11,1 para los de Ciencias Biológicas, del 14,2 para los de Psicología y del 20 para los de Ciencias Geológicas (19).

Ahora bien, a estos datos de paro habría que añadir los que

se conocen sobre el subempleo de titulados superiores. La medición del subempleo choca con dos tipos de problemas. Uno es el relativo a las dificultades mismas de precisar el concepto. Subempleo es un término que puede referirse a situaciones bastante diversas. En principio, denota la situación de quien ocupa una posición inferior a la que «debe» ocupar. Pero «debe» con relación a qué: ¿expectativas subjetivas, o expectativas que el sentir común atribuye a, o considera legítimas entre, quienes poseen un título académico superior? Ciñéndonos a las expectativas «objetivas», ¿se trataría de expectativas respecto de los aspectos intrínsecos del puesto (contenido de tareas) o extrínsecos (ingresos, poderes o prestigios anexos a él)? Incluso si nos reducimos a una comparación entre expectativas objetivas intrínsecas ligadas a la posesión de un título, y el tipo o nivel de la ocupación, quedaría por considerar la congruencia o adecuación material entre tareas a realizar y conocimientos ad-

quiridos (conocimientos utilizados o no, etc.).

El segundo problema se refiere a la falta de estudios empíricos sobre la cuestión. Una orientación de carácter muy general nos viene suministrada por la Encuesta sobre el Empleo de la Fundación FIES (cuadro número 3). En ella la ocupación de los activos con título superior se distribuye de esta forma:

- 1) En primer lugar, en un conjunto de ocupaciones alta o medianamente cualificadas se situaba c. 70 por 100 de estos titulados —incluyendo en ellas 5,3 por 100 como empleadores; 6,9 por 100 como empresarios sin asalariados; 10,6 por 100 como profesionales liberales; 15,1 por 100 como funcionarios; 22,3 por 100 como asalariados en empresas, a nivel técnico superior; a los que cabría añadir un 4 por 100 como asalariados a nivel técnico medio, y un 6,5 por 100 como profesores de enseñanza general básica.
- 2) En segundo lugar, en torno a un 16 por 100 se encontraba en circunstancias de subempleo, es decir, ocupados en un conjunto de puestos cuyos requerimientos de conocimientos parecían claramente inferiores a los estudios superiores (empleados administrativos, auxiliares técnicos, dependientes de comercio, etc.).
- 3) Finalmente, a ello se añadiría c. 12 por 100 en situación de paro.

Según esto cerca del 70 por 100 de los titulados superiores ocuparían puestos que, en un sentido bastante amplio y general, pueden considerarse con-

CUADRO N.º 3

OCUPACION DE LOS ACTIVOS CON TITULO SUPERIOR EN ESPAÑA

OCUPACION	Porcentaje
	(351)
Empleadores	5,3
Autónomos	6,9
Profesiones liberales	10,6
Funcionarios	15,1
Técnicos superiores	22,3
Técnicos medios	4,0
Profesores de EGB	6,5
Empleados administrativos	11,1
Auxiliares técnicos	2,5
Dependientes de comercio	2,4
En paro	12,0

Fuente: FIES-79 («Encuesta sobre el Empleo» de la Fundación FIES, 1979).

gruentes con su nivel de estudios. Pero lo que apenas sabemos, por lo pronto, es la congruencia de esas posiciones con sus campos de estudios. Porque quizá para una posición se requiere, o, más bien, se recomienda un título superior, pero no necesariamente el título (y el conjunto de conocimientos profesionales adscritos a ese título) de quien lo ocupa. A título meramente de ejemplo, cabe preguntarse por la idoneidad de la

distribución de las ocupaciones de los titulados ingenieros, a la vista del predominio general de sus ocupaciones burocráticas sobre las ocupaciones ligadas a la producción, según lo que se deduce de un estudio del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid, realizado en 1974 y publicado en 1976 (20). El 66 por 100 de los ingenieros agrónomos estaban ocupados en posiciones burocráticas (34 en el

sector privado, 32 en el público) y el 15 por 100 en puestos vinculados a la producción. Las proporciones para otros tipos de ingenieros eran las siguientes: 68/19 en el caso de ingenieros de montes; 47/48 para ingenieros de caminos; 54/41 para ingenieros aeronáuticos; 49/33 para ingenieros de minas (cuadro n.º 4).

En otro campo de estudios, de un estudio del Ministerio de Trabajo se deduce que el porcentaje de licenciados en Ciencias ocupados en las empresas de industria y servicios se sitúa entre 16 y 27 por 100 (según las especialidades); en la investigación entre 9 y 13 por 100; y en la enseñanza entre 57 y 81 por 100 (21). Estos porcentajes suscitan preguntas sobre los requerimientos reales (en niveles y) en contenido de los conocimientos y los títulos precisos para los puestos que se ocupan.

Pero hay más. Porque tampoco sabemos si para los puestos ocupados se requiere realmente un título superior. En otras palabras: cabe que se exija por razón de conveniencia o interés corporativo, pero no porque el puesto en sí mismo así lo requiera. La conveniencia es la de los empleadores que ven así facilitado su proceso de selección de personal. El interés es el de quienes tienen los títulos, los cuales ven de este modo mejorar considerablemente sus oportunidades de acceso a puestos de alta o media cualificación. Estos titulados superiores organizados en cuerpos profesionales, presionan sobre los empleadores públicos y privados para que exijan esos títulos como requerimiento para acceder a los puestos; y presionan sobre la opinión pública para conseguir

CUADRO N.º 4

PORCENTAJE DE INGENIEROS EN POSICIONES BUROCRATICAS, EN EL SECTOR PRIVADO Y EN EL PUBLICO (1974)

INGENIEROS	Sector privado (%)	Sector público (%)
Agrónomos	32	34
Montes	19	68
Caminos	48	47
Aeronáuticos	41	54
Minas	33	49

Fuente: ICE de la Universidad Politécnica de Madrid: *Análisis del entorno y perfil profesional del arquitecto e ingeniero español*. Madrid, 1976.

un clima favorable a sus estrategias corporativas.

El resultado es la creación de una demanda inflada o ficticia de títulos superiores —que en rigor no serían necesarios o imprescindibles para los puestos que se trata de ocupar. Piénsese, por ejemplo, que en la mayor parte de los países occidentales no es necesario el requisito de un título de empresario para ser empresario; o de político, líder o cuadro sindical, consejero espiritual, artista plástico, músico, novelista, periodista, actor, etc. para desempeñar esas funciones. Los requerimientos para ser «empresario», «líder político», «líder sindical», «periodista», no se cifran en títulos sino en un mixto de experiencia de la vida, inteligencia y actitudes de carácter, y conocimientos o saberes técnicos que pueden obtenerse por varias vías, siendo sólo una de ellas la vía del *curriculum* escolar. Lo mismo cabe decir de «artistas», «literatos», «consejeros de almas», etc. Es decir, la inmensa mayoría de lo que constituye las élites innovadoras e impulsoras de la vida económica, política, social y cultural.

Sin embargo, lo contrario es justamente lo que sucede con muchas ocupaciones cualificadas en el interior de organizaciones burocráticas, o/y ligadas al ejercicio de lo que se considera las profesiones liberales, es decir, profesionales cuyo ejercicio está estrechamente regulado y controlado por cuerpos profesionales bien organizados y con peso en la sociedad, que han conseguido el monopolio de tales actividades. Son éstas justamente las ocupaciones en las que existe la tendencia para la generación de una demanda artificialmente inflada de títulos.

No sabemos cuál sea el orden de magnitud de este sector relativamente inflado o ficticio de la demanda de títulos superiores en España. Pero existen indicios de que este sector puede ser bastante importante. Estos indicios se deducen del examen de la evidencia disponible sobre la oferta de titulados superiores en nuestro país.

4.2. Oferta de títulos; varias estimaciones; el papel de los requerimientos ficticios y los títulos ficticios

Es evidente que la oferta de titulados ha crecido espectacularmente en España a lo largo de los años sesenta y setenta, sobre todo a partir de la segunda mitad de los años sesenta. En el estudio de la Fundación FIES se observa cómo mientras que el 9/10 por 100 de los activos que terminaban sus estudios entre 1950 y 1964 tenían estudios superiores (de primero o

segundo ciclo), esta proporción era ya del 12 por 100 en 1965-1969; 15 por 100 en 1970-74, y 22 por 100 en 1975-79. Estos incrementos fueron resultado del crecimiento extraordinario de la matrícula de estudios superiores, a ritmo bastante superior al de otros países. Como consecuencia de ello, tal como se puede ver en el cuadro n.º 5, las tasas de estudiantes superiores por 100.000 habitantes en España y otros países de Europa occidental se acercaron considerablemente (1972-73: 1.176 en España; 1.428 en Francia; 1.562 en Italia; 1.076 en Alemania Occidental; 735 en Inglaterra), debiéndose tener en cuenta que esta aproximación en el nivel de estudiantes iba unida a una distribución relativamente similar del estudiantado entre ramas educativas de estos países (con variantes: más médicos, por ejemplo, en España que en Alemania e Inglaterra, menos que en Italia; menos científicos e ingenieros en España que en Alemania, y más que en Italia) (22).

CUADRO N.º 5

TASA DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR POR 100.000 HABITANTES EN PAISES EUROPEOS, EN TORNO A 1972

PAISES	Tasa de estudiantes matriculados/100.000 habitantes
España (1973)	1.176
Francia (1971)	1.428
Italia (1972)	1.562
Alemania (1972)	1.076
Inglaterra (1972)	735
Holanda (1971)	1.851
Bélgica (1972)	819
Suecia (1972)	1.694
Grecia (1973)	952

Fuente: Ministerio de Trabajo, Dirección General de Empleo y Promoción Social: *Análisis causal de desempleo juvenil*. Madrid, 1980 (pág. 10).

CUADRO N.º 6

ESTIMACIONES DE OFERTA DE TITULADOS SUPERIORES c. 1979

FUENTE Y AÑO DE REFERENCIA	TITULADOS EN FACULTADES Y ESCUELAS TÉCNICAS SUPERIORES EN EL AÑO DE REFERENCIA		NUEVOS TITULADOS ENTRE EL AÑO DE REFERENCIA Y 1979		STOCK DE TITULADOS EN 1979	
	Total	Activos	Total	Activos	Total	Activos
Padrón Municipal de Habitantes, 1975 (1)	455.797 (2)	353.266 (2)	135.889 (3)	104.634 (4)	591.686	457.900
Encuesta de población activa, 1978 (5)	414.100 (6)	318.100 (6)	40.440 (7)	31.139 (4)	454.540	349.239
Empleo de los profesionales superiores, 1972 (8)	209.289	161.152 (4)	190.279 (3)	146.514 (4)	399.568	307.666

- (1) *Padrón Municipal de Habitantes 1975*, Tomo II: *Características de la población española deducidas del Padrón Municipal de Habitantes*. INE, Madrid, 1979.
- (2) Ambas cifras han sido estimadas a partir de las que da el Padrón (Total: 573.108; Activos: 459.185) descontando: a) 60.000 eclesiásticos, militares, grado superior del Conservatorio, escuelas de Dirección de Empresas y otros, para los que el Censo de 1970 da un total de 59.462, y b) un 10 por 100 que no concluyen la carrera, según estimación del Censo de 1970.
- (3) Hasta el curso 1977-78, datos tomados de *Estadística de la Enseñanza en España*, INE, 1980. Para el curso 1978-79, datos facilitados por la Secretaría General Técnica del antiguo Ministerio de Universidades e Investigación.
- (4) Para calcular el número de activos se ha estimado que éstos eran un 77 por 100 del total. Se ha decidido aplicar este porcentaje en base a que para el Padrón Municipal de 1975 el porcentaje de activos era del 77,5 por 100 y para la EPA de 1978, del 76,8 por 100.
- (5) *Encuesta de Población Activa* (octubre, noviembre y diciembre 1978). INE, Madrid, 1980.
- (6) Ambas cifras han sido estimadas a partir de las que da la EPA (Total: 474.100; Activos: 378.100), descontando 60.000 eclesiásticos, militares, grado superior del Conservatorio, escuelas de Dirección de Empresa y otros.
- (7) Datos facilitados por la Secretaría General Técnica del antiguo Ministerio de Universidades e Investigación para 1978-79.
- (8) *Empleo de los Profesionales Superiores*. Ministerio de Trabajo, Madrid, 1977. (Titulados menores de 65 años en 1972.)

Existen, sin embargo, disparidades importantes a la hora de determinar el orden de magnitud de la oferta de activos titulados superiores (de segundo ciclo) en la actualidad. He aquí los datos que se obtienen examinando los censos y sondeos realizados en los últimos años (cuyo detalle se transcribe en el cuadro n.º 6).

1) Según el Padrón Municipal de 1975 (23) el total de individuos con estudios superiores era del orden de 570.000; y el total de activos de c. 460.000. Si excluimos militares y eclesiásticos, y un porcentaje estimado de quienes no terminaron sus estudios, obtenemos un total de titulados superiores (civiles) de c. 450.000; y de ellos

c. 350.000 titulados superiores activos. Añadiendo el colectivo de nuevos titulados entre 1975 y 1979 (y aplicando una tasa de actividad del 77 por 100), se obtiene para 1979 una cifra de c. 450.000 titulados superiores activos.

- 2) Según la Encuesta de Población Activa del último trimestre de 1978 (24), el total de titulados superiores (civiles) era de c. 410.000, y de ellos c. 320.000 activos. Añadiendo el colectivo de nuevos titulados en 1979 (y aplicando una tasa de actividad del 77 por 100) se obtiene la cifra de c. 350.000 titulados superiores activos.
- 3) Un estudio sobre el empleo de los profesionales superio-

res fue realizado en 1974 por un procedimiento muy diferente (25). Consistió en calcular el *stock* de supervivientes de las promociones de graduados o titulados universitarios para finales de 1972. Esto arrojó una cifra de c. 210.000 titulados en esta época. A esto cabe añadir el volumen de graduados entre 1972 y 1979, que fue de c. 190.000; con lo que se llega a una cifra de 400.000 titulados. Si se aplica a este colectivo una tasa de actividad del 77 por 100 se obtiene la cifra de c. 300.000 titulados superiores activos hacia 1979.

Cabe agrupar estas estimaciones en dos grandes rúbricas. De un lado, están las estima-

ciones basadas en datos censales o de encuesta, cuya fuente última es la declaración del interesado, más o menos controlada por un entrevistador o agente censal. De otro lado, están las estimaciones basadas en las estadísticas de Universidades y Facultades acerca de los alumnos que han ido terminando sus estudios, año tras año. Ambos tipos de datos reflejan probablemente una sobrevaloración de la realidad. En los cálculos de nuevos titulados no se incluyen tasas de mortalidad. En las estadísticas universitarias no se tiene en cuenta la doble titulación.

Con todo, es de destacar el contraste entre los distintos órdenes de magnitud que se obtienen por una y otra vía. Los datos del primer tipo, en base a la declaración del entrevistado, arrojan cifras de 350/450.000 titulados superiores a fines de los años setenta. Los del segundo tipo, en base a estadísticas escolares, abocan a cifras de c. 300.000 titulados. Como mínimo habría una diferencia de c. 50.000 titulados. Lo que se deduce de todo esto es lo siguiente: que si bien c. 350.000/450.000 individuos aparecen en la población activa española declarando tener un título superior, con alta probabilidad, sólo c. 300.000 lo tienen realmente. Por consiguiente, según una estimación conservadora de los datos, c. 15 por 100 de los que se presentan como titulados, son titulados ficticios.

Naturalmente, quedaría por ver si los que se declaran titulados sin serlo, ante los encuestadores, lo hacen ante los propios empleadores. No sabemos hasta qué punto ello es así. De todos modos, sí sabemos que la conducta de la declaración de

títulos ficticios en proporciones altas pertenece a una pauta que se repite en 1975 y 1978. También sabemos que la exhibición de títulos es práctica muy poco frecuente en el sector privado, y que puede ser eludida de hecho en el propio sector público. También sabemos que para muchas gentes en el proceso de terminar una carrera, la declaración del título puede tener la excusa de que se limita a anticipar acontecimientos.

De todo esto se infiere la probabilidad de que un c. 15 por 100 de titulados activos de la población activa española sean titulados ficticios, como ya he dicho antes. Ahora bien, nótese que este volumen de titulados ficticios no parece haber creado problemas de funcionamiento en las empresas o en las instituciones de trabajo, o al menos problemas tales que se hayan gestado inquietudes en la opinión pública y presiones por mayor vigilancia de los títulos. Es de suponer, por lo tanto, que los titulados ficticios cumplen sus cometidos. Y esto significa que ocupan puestos para los cuales, en rigor, no se requiere un título semejante.

Llegados a este punto, cabe preguntarse: ¿cuántos de estos titulados ficticios están en paro?; ¿cuántos en subempleo?; y ¿cuántos ocupando puestos para los que teóricamente se pide un título que en realidad no tienen? No cabe contestar estas preguntas con el material disponible. Para ello sería preciso hacer investigaciones que no han sido hechas. Pero sí quiero, aquí, señalar una de las consecuencias que se siguen del hecho sumamente probable de que una proporción apreciable de titulados ficticios estén ocupando puestos para los que teórica-

mente se requiere un título. La consecuencia es ésta: que si se demuestra que su *performance* es similar a la de quienes tienen título real, en este caso sería preciso revisar y reducir sustancialmente los requerimientos de aquellos tipos de puestos.

Vemos de este modo cómo el fenómeno de los títulos ficticios desemboca en el fenómeno de los requerimientos ficticios; los títulos ficticios constituirían, desde este punto de vista, no tanto una corruptela, cuanto una respuesta adecuada a puestos con requerimientos ficticios, para cuyo desempeño bastaría la apariencia y no la realidad de un título. La producción de titulados aparentes no hace sino contestar a la producción de requerimientos aparentes: algo que sucede a impulso de la conveniencia de los empleadores, las estrategias corporativas de los grupos profesionales, y las aspiraciones de movilidad social de las clases medias.

A propósito de este último punto, las aspiraciones de las clases medias, como fuente y motor, con otros, de la producción de títulos ficticios, me permitiré recordar que la pauta del culto de las apariencias es una característica tradicional del estilo o modo de ser de una parte de las clases medias. No otra cosa era la «cursilería» que los novelistas de fin de siglo atribuían a una parte de la clase media española: el fingimiento de una elegancia o una excelencia de sentimientos, de cultura o de hábitos, de los que se carecía. Entonces se fingía el estilo; ahora se fingiría un título universitario, y a través de él el *status* y el modo de vida del que carecerían las clases inferiores. Como la cursilería tradicional de entonces, esta nueva,

vestida con galas científicas o técnicas o funcionales a tono con los tiempos, es también de doble faz: porque junto con lo que tiene de estrategia de distinción o discriminación por la vía del fingimiento, tiene también de tributo a la excelencia o el valor del saber, la técnica y la cultura letrada.

Volviendo al argumento central, diré que, a la vista de todo esto, las averiguaciones sobre la oferta de titulados deben tener en cuenta tres elementos o componentes del posible exceso de oferta: los titulados en paro, los titulados subempleados y los titulados ficticios. Pero junto con la discusión de la oferta, cabe una indagación posible y complementaria por el lado de la demanda, que podría confirmar los contornos reales de la demanda efectiva de títulos superiores. En rigor, es ésta una indagación con dificultades de precisión y medición aún mayores que los que hemos observado anteriormente, y para los que se dispone todavía de menos información empírica.

4.3. Demanda de títulos: dificultades de su estimación

El intento de deducir del estado del sistema económico el volumen y la estructura de una demanda de titulados superiores, choca con dos tipos de dificultades. En primer lugar, dificultades a la hora de establecer unas conexiones entre ocupaciones y títulos (dando por suelta una equivalencia entre títulos y conocimientos que, en rigor, es a su vez problemática). Lo cierto es que se desconocen las conexiones entre ocupacio-

nes y titulaciones, en un grado que permita establecer previsiones de alguna solidez sobre este tema. Por ejemplo, en el caso español, ni el Censo, ni el Padrón, ni la Encuesta de Población Activa, nos son, a este propósito, de gran utilidad. Tanto en el Censo como en el Padrón, los cruces utilizados no relacionan carreras con profesión, por lo que no podemos conocer la correspondencia entre titulación y ocupación desempeñada. No sabemos, así, qué licenciados componen el amplio grupo de «profesionales de la enseñanza», o qué grado educativo poseen los «directivos de las empresas privadas», o en qué trabajan los «licenciados en Derecho». Es cierto que en algunos casos la correspondencia parece más clara. Por ejemplo, bajo la rúbrica de «profesionales de las ciencias físicas y químicas» se engloban siempre profesionales universitarios, ya que como el propio censo especifica, se trata de químicos, físicos, geofísicos, geólogos, meteorólogos, astrónomos, etc. Pero, en otras clasificaciones profesionales, se mezclan titulaciones de diferentes contenidos. «Estadísticos y matemáticos» incluye, por ejemplo, actuarios, intendentes mercantiles, analistas de sistemas, programadores de ordenadores, etcétera. Médicos, veterinarios y farmacéuticos, por otro lado, figuran agrupados con practicantes, enfermeras, comadronas y masajistas. Otro tanto cabe decir de las Encuestas de Población Activa, en las cuales el grupo ocupacional «profesional y técnico superior» no puede asimilarse, de modo alguno, al grupo de «titulados universitarios».

Los cálculos de necesidades o demandas de graduados reco-

gidos en el Estudio sobre Empleo de Profesionales Superiores del Ministerio de Trabajo, y repetidos o actualizados por otros estudios, están basados, por lo tanto, en conexiones tan dudosas entre ocupaciones y títulos, que los resultados tuvieron y tienen escaso interés (26). Y ello dejando a un lado el error, comprensible pero enorme, de las previsiones sobre la evolución de la economía española. El estudio se basó en la serie 1964-1971, para realizar sus predicciones de la economía y, como corolario de ello, de la demanda de puestos cualificados requiriendo título superior. De aquí un error de bulto concerniente al crecimiento de la economía que se estimó sería de c. 4 por 100 anual para los años setenta, siendo así que en realidad el crecimiento ha oscilado, al menos entre 1975 y 1979, en torno a c. 2 por 100. Aunque sólo fuera por esto, sus previsiones de demanda no habrían debido considerarse en serio desde hace ya varios años. Sin embargo, con pequeñas rectificaciones, siguen siendo objeto de constante referencia. Quizá porque parecen apoyar la opinión de que hay un déficit, y no un superávit, en la enseñanza superior; y es ésta una opinión que coincide con el interés de los funcionarios y de la Universidad.

En segundo lugar, el estudio de la demanda debe estar atento a las dificultades de deslindar lo que es el efecto de demandas articuladas por los empleadores en base a los requerimientos de los puestos de trabajo, y otros muchos efectos: el efecto de las estrategias para conseguir una reducción en los costes de selección de personal, por parte de los empleadores; el efecto de las estrategias cor-

poratistas y burocráticas para ampliar artificialmente la demanda de puestos; y el efecto (que Boudon llamaría «perverso») (27) de la demanda social de educación, es decir, de las presiones y las aspiraciones de las clases medias (e inferiores) para defender o mejorar su *status* social.

4.4. Dilemas a largo plazo

A la hora de analizar y enfrentarse con los problemas suscitados por la falta de ajuste entre sistema educativo y sistema ocupacional, conviene distinguir dos escenarios: uno a corto y medio plazo; otro a más largo plazo. Creo que a corto y medio plazo, en las condiciones de crisis económica profunda y prolongada en la que estamos, el país debería tender a aproximar el sistema educativo al sistema ocupacional, lo que significa contener el crecimiento de la oferta de titulados, reducir su sobreproducción y, por consiguiente, su paro, su subempleo y el componente de titulados ficticios — es decir, el sistema educativo debería acercarse a un sistema ocupacional en el que, a su vez, se tendiera a limitar la proliferación de requerimientos ficticios.

Pero esta operación de aproximación debe ser hecha explícita y lúcidamente, con la mayor conciencia posible de las condiciones y las consecuencias de todo ello. Una de las condiciones es, por ejemplo, la obtención de información sobre los recursos invertidos en educación superior, el mercado de trabajo y los contenidos educativos. Otra condición, conexas con la anterior, es la apertura de

un debate público centrado en torno a objetivos explícitos, hechos probados y argumentos razonables. Una de las consecuencias posibles, pero no necesarias, es una reducción sensible del porcentaje de miembros de las clases bajas que acuden a la Universidad — obreros industriales, agricultores, obreros agrícolas.

Ahora bien, la contención de la oferta universitaria no puede ser completa, ni indefinida. La razón de ello es muy simple. La demanda social de educación debe ser considerada, a largo plazo, como «incontenible» — porque no depende sólo del sistema ocupacional. Su impulso radica tanto en oportunidades ocupacionales, presentes o esperadas, como en aspiraciones de cultura y de *status* social. Las gentes aspiran, en efecto, a puestos cualificados, a cultura y a *status* social; y creen obtener todo ello a través de la Universidad.

Aquellas aspiraciones de las gentes están enraizadas en los valores y los modos de ser de las sociedades liberales y democráticas modernas, a las que pertenecemos, y forman parte de ellas. Sólo podrían ser limitadas por sistemas totalitarios que impusieran efectivamente un régimen de castas burocráticas, y un aparato de inquisición y adoctrinamiento. Los miembros de las sociedades liberales y democráticas se consideran, cada vez más, con un título o un derecho a su participación activa y responsable en la política, la economía y la sociedad, y al acceso indiscriminado a los bienes culturales. Al mismo tiempo que estas aspiraciones son generalizadas y justificadas, la creencia de que la Universidad es la «vía

real» para realizar esos títulos o derechos y para conseguir tales valores, puestos, *status* y cultura, ha sido aparentemente confirmada por la experiencia acumulada durante las últimas generaciones. A largo plazo, una sociedad de estas características, donde se han generalizado estas aspiraciones y estas creencias, no puede resistir un desarrollo gradual y múltiple en la dirección de la igualdad.

En estas condiciones, un escenario a largo plazo del desarrollo del sistema educativo tiene que partir de este supuesto: el sistema educativo está abocado a proporcionar, antes o después, en una proporción u otra, de una forma u otra, un *surplus* educativo, tanto en número de educandos como en contenido educativo, respecto a los requerimientos del sistema ocupacional. La cuestión está en el *timing*, el *quantum* y el *quale* de este *surplus*. En este punto, intervienen dos tipos de consideraciones. Unas son consideraciones de costes, de recursos disponibles y uso alternativo que cabe hacer de ellos en cada momento. Otras son consideraciones sustantivas: qué valor se quiera dar al título universitario como vía de realización de aquellas aspiraciones sociales a mejores ingresos, poderes, *status* y cultura; qué opción se elija entre confirmar o rectificar la creencia generalizada de que el título universitario es un modo eminente de realización de las mismas.

A este respecto, la sociedad puede adoptar decisiones muy diferentes. Una de estas decisiones posibles consiste en la reducción de las recompensas anexas al título universitario — lo que implica: la supresión de los

requerimientos de educación superior para una serie de ocupaciones (lo que podríamos llamar, la depuración de la demanda); y la reducción de las expectativas de ingresos, poderes, prestigio y cultura, vinculadas a la obtención del título, en comparación con las que puedan vincularse al mérito demostrado de otras formas y a través de otras experiencias. Conviene señalar que esta decisión, a largo plazo, contiene varios problemas. La Universidad dejaría de ser la vía principal de acceso a todos aquellos bienes o recursos de la sociedad: esto permitiría augurar una autorreducción o autocontención de la demanda social de educación. Permitiría esperar, también, una Universidad más «desinteresada», que no sabemos si sería, o no, más rigurosa y más estimulante. Flexibilizaría el sistema ocupacional, a costa de cuerpos profesionales y, posiblemente, de cuerpos burocráticos, pero quizá a favor de redes clientelísticas de todo tipo.

5. EL PROBLEMA DE LA INFRACUALIFICACION PROFESIONAL: EL DEFICIT DE LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS. CUALIFICACIONES ESPECIFICAS Y CAPACIDADES GENERICAS

Se dice a veces que existe un *gap* creciente entre el sistema educativo y el sistema ocupacional. Las gentes pasan, cada vez, más años en la escuela, sólo para ser encauzados hacia pue-

tos donde llevarán a cabo tareas cada vez más simples. Nos encaminaríamos, pues, según esto, hacia un *surplus* crónico de educación, ya que, al final, gentes altamente educadas ocuparían puestos relativamente elementales.

No entraré ahora en la discusión de este argumento —que prescinde en todo caso de dos aspectos importantes a la hora de considerar las tendencias en curso: 1) la posibilidad de compensar el carácter relativamente elemental de los puestos con elementos extrínsecos tales como ingresos, poder y prestigio, o con la reducción de la jornada de trabajo; y 2) la posibilidad de enriquecer el puesto introduciendo grados de autonomía y control sobre el mismo.

Me pregunto, en cambio, si se ha concedido suficiente atención a la situación justamente opuesta, es decir: aquella situación donde el contenido educativo de la experiencia universitaria está por debajo de los requerimientos de los puestos. Porque quizá ocurra que, al tiempo que hay un exceso de títulos, haya un déficit de contenido educativo en la Universidad. Me limitaré a señalar y desarrollar dos temas a este respecto: uno relativo al contenido estrictamente profesional, y otro relativo a lo que llamaré el contenido de capacidades genéricas.

En primer lugar, debe consignarse que existe alguna evidencia en España acerca de un déficit de conocimientos profesionales entre los graduados universitarios. Ocurre así que los propios titulados y sus empleadores manifiestan su descontento acerca de la formación profesional recibida en la Universidad. El 60 por 100 de los

licenciados en Ciencias Económicas entrevistados en 1977, consideraron su preparación académica inadecuada para su puesto de trabajo (28). Una opinión semejante se deduce de la respuesta de una muestra numerosa (c. 11.000) de ingenieros entrevistados en 1974 (29). Ello se confirma en una encuesta realizada en 1978 sobre una muestra de licenciados y técnicos superiores (30). Por su parte, un 73 por 100 de empleadores de licenciados en Ciencias y en Letras, entrevistados en 1977, consideraban la formación de estos últimos como «regular» o «mala» (31). En general, los sondeos realizados por la Fundación Universidad y Empresa en los últimos años muestran la opinión dominante entre los empresarios de que existe un desfase importante entre los conocimientos aprendidos en la carrera y el ejercicio profesional (32).

En España es posible asignar este relativo déficit de contenido profesional a varias fuentes. Me limitaré a señalar dos.

En primer término, cabe constatar la ausencia tradicional de vínculos entre empleadores, profesionales y comunidad académica. Los planes de estudio se han solido hacer sin apenas referencia a las perspectivas profesionales. De hecho, han sido el resultado de maniobras sin fin que tenían que ver no tanto con las ocupaciones posibles para los graduados, cuanto con la competición por el poder académico y la asignación de puestos docentes entre *cliqués* y redes clientelísticas rivales de todo tipo —políticas, ideológicas, eclesiásticas, regionales, etc.

En este punto cabe introducir dos sugerencias prácticas.

Una es la conveniencia de que los planes de estudio sean elaborados teniendo en cuenta la voz de los estudiantes —que habrán de sufrir las consecuencias de planes de estudios elaborados de espaldas al mercado profesional. La voz de los estudiantes puede articularse de modo corporativo, vía participación en comisiones de estudio. Me parece de mayor interés aún la voz que se articula individualmente, a través de la libre decisión de los estudiantes por elegir unos u otros tipos de cursos —al modo como suele hacerse en los estudios graduados de muchas universidades norteamericanas, por ejemplo. Esto implica *curricula* dotados de un grado apreciable de flexibilidad —y algunas cautelas frente a obvias corruptelas del sistema, que podrían traer consigo la acumulación de estudiantes en cursos fáciles.

Otra sugerencia consiste en subrayar la conveniencia de que los planes de estudio tengan en cuenta la voz de los empleadores —en el marco de una relación compleja y delicada, pero necesaria, entre la Universidad y la sociedad civil.

En segundo término, el déficit del contenido educativo en la Universidad depende, también, de la relativa pobreza de la actividad investigadora. Es evidente que la práctica de la investigación científica, aunque diferenciada de la enseñanza, ejerce una influencia sobresaliente en la constitución de los valores y los hábitos de la comunidad académica, y enriquece la calidad del debate académico y de la enseñanza. Y ocurre que la investigación científica en España es, dentro y

fuera de la Universidad, como bien se sabe, muy deficiente.

* * *

La experiencia universitaria proporciona más que conocimientos estrictamente profesionales. Da, o más bien debería dar, un conjunto de *capacidades genéricas* que cualifican para ocupar posiciones con un cierto nivel de complejidad y de responsabilidad. Este es sin duda un tema delicado, difícil de especificar y abierto a valoraciones muy diferentes. Sin embargo, pienso también que es un tema importante, en particular para un país como España, que se ha convertido en una sociedad industrial a lo largo de la última generación, con lo que ello supone de acceso masivo y apresurado a puestos complejos y responsables —y como tal, aunque tentativamente, debe ser abordado.

Por capacidades genéricas para ocupar posiciones (media o altamente) cualificadas en una sociedad moderna, entiendo aquí capacidades relativas a operaciones de «racionalidad formal» necesarias para que semejante sociedad pueda funcionar. Como tales considero, capacidades para observar y retener los hechos de una situación, establecer conexiones causales entre ellos, expresarse uno mismo y comunicar clara y persuasivamente, coordinar tareas y conseguir que las cosas se hagan en el tiempo preciso, discriminar entre trabajos bien hechos y trabajos mal hechos o descuidados, intervenir en debates y discusiones críticas, entender las reglas fundamentales de la interacción y la organización social de las actividades, ampliar el abanico de intereses e inquie-

tudes o concernimientos por el medio social, etc. Es decir, una suma de capacidades de razonamiento, comunicación, *performance*, adaptación e innovación.

Es obvio que nadie puede hacer a la Universidad responsable de la existencia o no de estas capacidades. Pero es obvio también que la sociedad espera que la Universidad haga una contribución importante al desarrollo de las mismas —y espera que la Universidad no contribuya a la consolidación de pautas de confusión mental, comunicaciones oscuras y embrolladas, *performances* mediocres, carencias de sentido de la realidad por lo que se refiere al medio social de la actividad, y oscilaciones entre el conformismo pasivo y la rebeldía indiscriminada y emocional.

En todas partes y países, este tipo de capacidades genéricas son necesarias, y se espera que la Universidad contribuya a su actualización. En la encuesta de Solmon *et alia* a la que me refería antes, por ejemplo, se observaba, cómo, preguntados por cuáles serían los cursos más útiles para prepararse al trabajo que estaban haciendo, los titulados superiores respondían designando cursos de lenguaje (el 70 por 100), psicología (32 por 100) y administración o funcionamiento de empresas (31 por 100) —es decir, cursos clara y más o menos directamente ligados a la obtención de capacidades genéricas (33).

En España, por otra parte, existen indicios importantes para pensar que la contribución de la Universidad española a la obtención de tales capacidades es muy insatisfactoria. Así, por ejemplo, los empresarios con-

sultados en varias encuestas consignan su juicio negativo de la educación universitaria, que adolece al parecer de lo que ellos llaman falta de realismo, escaso contenido práctico, lagunas en cuanto a la capacidad directiva y humana del profesional (34).

Existen razones, por otra parte, que explicarían esta pobre *performance* de la Universidad en esas materias. Ocurre así que los estudiantes están escasamente motivados y escasamente dotados para el estudio por su enseñanza secundaria y el aparato de bibliotecas y enseñanzas en la propia Universidad. Tienden a usar la Universidad como medio para la obtención de títulos. Están sin contacto con experiencias profesionales. Se han habituado a débiles controles de calidad y débiles exigencias sobre su trabajo por parte de profesores cuyos *standards* de tolerancia reflejan con frecuencia un mixto de liberalidad y de competencia mediocre —tolerancia para con la imprecisión del razonamiento, el descuido del lenguaje, la falta de solidez en la obtención y confirmación de datos. En estas circunstancias, ello hace que, cuando se comprometen en batallas ideológicas, dejando aparte la generosidad de sus motivos, sea tan fácil para los estudiantes enredarse o entretenerse en un sonambulismo especulativo.

Existen varios factores, específicos del caso español, que pueden ayudar a comprender esa situación de pobreza cultural o intelectual, en lo que se refiere a las capacidades y *performances* genéricas de racionalidad formal. Algunos de estos factores son internos a la Universidad: 1) la crisis moral

de los profesores; 2) la escasez y la dispersión de la investigación científica; 3) el mal funcionamiento y la pobre dotación de las bibliotecas universitarias; 4) el carácter a menudo artificial y discontinuo de la relación entre la Universidad española y los círculos académicos extranjeros.

Otros de estos factores son exteriores a la Universidad: 1) la falta de criterios por parte de la sociedad civil para ser capaz de emitir un juicio sobre la Universidad; 2) la nota dominante de confusión y descuido intelectual en los hábitos y las orientaciones de la *intelligentzia* cultural y política, que controla y da forma al discurso público; 3) la acumulación de déficits culturales en etapas previas del proceso de socialización, en el círculo de la familia y de la escuela.

Me limitaré a comentar *uno* de estos factores: la crisis moral de los profesores universitarios.

Es preciso señalar que las raíces de esta crisis se remontan a la guerra civil y su secuela de exilio y censura que se prolongó hasta entrados los años sesenta. Esta experiencia ha sido decisiva en nuestro país. Se rompió la lenta construcción de la clase científica e intelectual a lo largo de dos o tres generaciones, desde el último tercio del siglo anterior. Cabría decir, sin embargo, que una recuperación suave y pausada de aquel trauma se encontraba en marcha a mediados de la década de los años sesenta, en un clima de incoherente pero relativa tolerancia, y comunicación con el exterior. Justo en este momento la crisis universitaria se generalizó en todos los países capitalistas avanzados, incluido, con sus peculiaridades propias, el nuestro. La Universidad fue, pri-

mero gradualmente, luego abruptamente, desbordada por el número de estudiantes (cuadro número 7). En los primeros años sesenta eran unos 200.000; a mediados de los años setenta del orden de 500.000. Al mismo tiempo, se convirtió en un foro de debate y agitación política. Como consecuencia de todo ello se desarrolló una crisis general del cuerpo de enseñantes —una crisis que reflejaba graves tensiones entre varios elementos del mismo. De hecho, no se trató de un conflicto sino de un conjunto interrelacionado de conflictos.

En primer término, se ha observado un conflicto grave ligado a la expansión de la Universidad, en torno al control de los puestos de enseñanza. Porque, a pesar del crecimiento espectacular de los efectivos escolares, la estrategia malthusiana de los catedráticos ha tenido éxito en su propósito de limitar el crecimiento del cuerpo de profesores numerarios. La consecuencia de ello ha sido el crecimiento de lo que, en términos de la teoría dualista del mercado de trabajo (35), es un «sector secundario» de profesores no numerarios —inferiores por su rango, ingresos, estabilidad y prestigio. La renovación de sus contratos ha debido ser negociada año tras año, convirtiendo a estos profesores en un conjunto a la vez hostil a, y dependiente de, los catedráticos y de los funcionarios. El mixto de estabilidad *de facto* y dependencia *de iure*, la amenaza siempre pendiente de la no renovación de su situación, ha provocado, como es sabido, tensiones y resentimientos profundos.

En segundo término, se ha observado también un conflicto ideológico y político —que se

CUADRO N.º 7

EVOLUCION DEL NUMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS
EN ENSEÑANZA SUPERIOR EN ESPAÑA EN EL PERIODO 1960-78
Y DE LA TASA DE ALUMNOS MATRICULADOS
POR 10.000 HABITANTES

CURSO	Numero de alumnos	Alumnos/ 10.000 habitantes
1960-61	187.384	61
1961-62	198.237	64
1962-63	212.735	69
1963-64	239.836	77
1964-65	264.788	84
1965-66	284.535	89
1966-67	310.071	96
1967-68	314.285	97
1968-69	338.303	103
1969-70	342.112	101
1970-71	368.068	108
1971-72	407.742	118
1972-73	404.467	116
1973-74	447.645	127
1974-75	516.059	145
1975-76	593.162	164
1976-77	637.182	175
1977-78	714.318	195

Fuente: Secretaria General Técnica, Ministerio de Universidades e Investigación, 1980.

ha combinado solo parcialmente con el conflicto corporativo anterior. Tales debates y tensiones políticas e ideológicas, importantes desde fines de los años cincuenta, se agravaron sobre todo a partir de finales de los años sesenta, habiendo cedido al parecer en los últimos años como consecuencia del desplazamiento del foro principal de la discusión política al Parlamento, la prensa y los partidos.

Pero esos conflictos corporativos y político-ideológicos han sido intensamente agravados por un problema más profundo y mucho más importante: por la ausencia de una comunidad intelectual. No la ha habido, durante generaciones, y no la hay aún. Una comunidad intelectual supone una experiencia com-

partida de investigación y de debate y, como consecuencia de ello, un vínculo de respeto intelectual entre los miembros de la comunidad —entre profesores de uno y otro *status*, una u otra ideología, y entre profesores y estudiantes. A falta de este vínculo de respeto, sólo ha quedado y queda el vínculo de los dineros, puestos estables y prestigios a compartir —o el de una aventura política que apunta fuera de la Universidad. Todos éstos son vínculos insuficientes para hacer una comunidad intelectual.

La consecuencia de la falta de respeto, que no es, insisto en ello, la deferencia al rango o al poder, sino el respeto interior a un trabajo intelectual bien hecho, es la falta de legitimidad intelectual asignada al conjunto

de los cuerpos enseñantes por los estudiantes, y a los cuerpos de catedráticos por los no numerarios —y viceversa. En un clima semejante, es obvio que los conflictos corporativos y político-ideológicos se exageran. Y que los intentos de reforma difícilmente pueden beneficiarse ni de la autoridad moral ya establecida de quienes pueden iniciarlos, ni de un clima de confianza y respeto para su discusión abierta.

La constitución prácticamente *ex novo* de una comunidad moral en base a estos precedentes y en estas circunstancias es sumamente azarosa y compleja, y no entraré aquí en su discusión. Me limitaré a insistir en la importancia del tema a la hora de la creación de un clima intelectual que permita el desarrollo de lo que he llamado capacidades genéricas —que son capacidades adquiridas en el marco de un medio o una comunidad propicia al razonamiento, a la comunicación, el debate, la interacción y la participación en actividades y organizaciones colectivas. Y me limitaré a sugerir la conveniencia de que se subordine el tema de la redistribución del poder académico, al parecer tan urgente, al objetivo principal de la constitución de una comunidad intelectual.

Sí quiero apuntar, sin embargo, dos líneas posibles de actuación en la constitución de la comunidad moral universitaria, de carácter interno —aparte, pues, de la activación de las presiones sociales externas sobre la Universidad.

La primera consiste en propiciar una *masa crítica* de profesores competentes y con un *status* relativamente aceptable y

firme —una masa crítica capaz de resistir y alterar el medio en el que se encuentra situada. Sin un volumen suficiente de profesores en tales condiciones, que pueda desarrollar, porque tienen competencia profesional y porque se sienten relativamente reconocidos y seguros, una tarea de investigación y enseñanza a largo plazo, la Universidad será siempre un campamento de tiendas de campaña, cada una con su centinela particular, y su *razzia* particular a realizar; no precisamente un ejército regular, sino una turbamulta de guerrillas, en el alerta continuo de operaciones rocambolescas, y alternando pequeñas, infinitas, morosísimas escaramuzas con delirios de grandeza.

La segunda consiste en propiciar la acción estudiantil por dos vías: la vía de la voz y la acción colectiva (*voice*) que es la vía de una participación democrática real (y no manipulada por los sectores y los fervores de ocasión) en la vida de la Universidad; y la vía de la libre elección individual —que es la vía de poder «salir» (*exit*) de un cauce institucional único y elegir entre alternativas: entre *curricula*, entre profesores y entre Universidades (y, por supuesto, entre Universidades públicas y privadas) (36).

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este artículo he discutido tres aspectos de la crisis de la relación entre Universidad y empleo, que es general a todos los países capitalistas avanzados, utilizando como referencia e ilustración el caso español. España es tratada aquí como

una variante de la situación general, con rasgos genéricos y rasgos específicos.

1) El caso español ilustra la dificultad general de articular un debate crítico sobre el objetivo profesional de la Universidad, y sobre la relación Universidad-empleo, lo que se pone de manifiesto en la tendencia a un desplazamiento del debate de los temas sustantivos al tema del poder. La dificultad del debate sobre la educación superior resulta en general del hecho de implicar un debate crítico sobre el consenso o compromiso social en que se ha basado el sistema social de Europa occidental y Estados Unidos en los últimos veinte a treinta años —un intercambio generalizado de subordinación por beneficios sustantivos y mecanismos de voz. El debate sobre la educación ha estado dominado, hasta ahora, por grupos políticos y sociales comprometidos con la expansión de la oferta de enseñanza superior, en tanto que ésta constituía una pieza estratégica de aquel consenso social.

El grueso de los políticos, los burócratas y los universitarios, los empleadores y los profesionales han hecho suya, por lo tanto, en mayor o menor medida, esta expansión. Es muy costoso, para todos ellos, encontrar el modo de articular una revisión de sus posiciones. Esta revisión viene impuesta, sin embargo, por las dificultades acumuladas durante años y sobre todo por la crisis económica (y fiscal) actual: una crisis que limita severamente las posibilidades de expansión de la oferta de puestos escolares —en primer término, a cargo del sector público.

Esta dificultad se acrecienta en España como consecuencia de la circunstancia específica de la crisis política que es consustancial al proceso de transición de un régimen autoritario a una democracia liberal —con sus implicaciones: incertidumbre de la clase política y pasividad de la sociedad civil. En esta circunstancia la clase política se refugia en un pragmatismo expectante, y cede más fácilmente a presiones corporativas.

2) El caso español ilustra el problema general de un desajuste entre la oferta de títulos universitarios y su demanda (u oferta de puestos altamente cualificados) por parte del sistema ocupacional —como consecuencia de una combinación de varios mecanismos estructurales de sobreproducción de títulos (credencialismo; tendencia expansiva de las burocracias y cuerpos enseñantes; estrategia de movilidad social ascendente de las clases medias e inferiores), y la crisis económica en curso.

La discusión señala las dificultades y las insuficiencias de la evidencia disponible sobre esta cuestión —que forman parte de las dificultades ya mencionadas de articular un debate. Con todo, y dentro de estos límites, esta discusión pone de manifiesto el orden de magnitud de estos desajustes (paro y subempleo) en el caso español; y añade, y analiza, un componente del mismo: los titulados ficticios. La oferta de títulos ficticios constituye la otra cara de la moneda de (y una respuesta social a) los requerimientos ficticios de títulos por parte del sistema ocupacional.

3) El caso español ilustra también la realización de una de las posibles implicaciones gene-

rales de la expansión del sistema educativo superior, y su foco creciente sobre la producción de títulos: la degradación de los contenidos educativos —posibilidad cuya realización depende de la ausencia (o la debilidad) de los *standards* de calidad en la vida universitaria. En este artículo me he referido, primero, a los contenidos profesionales en sentido estricto, concediendo, después, atención especial a un aspecto (relativamente) específico del caso español: las deficiencias en el contenido de «capacidades genéricas». Ello es la consecuencia de una experiencia histórica particular: una acumulación de déficits culturales a lo largo de dos o tres generaciones, como consecuencia, primero, de la guerra civil y sus secuelas, y, más tarde, de varios factores, entre los cuales he destacado la crisis moral del profesorado.

* * *

A la hora de resumir mis recomendaciones, comenzaré por reiterar mi creencia de que es preciso activar y articular un debate público sobre la Universidad en general, y el cumplimiento de su objetivo profesional en particular. Ese debate choca con resistencias múltiples: partidos, burocracia pública, enseñantes, estudiantes, etc. Una forma en que se manifiesta esta resistencia consiste no en rechazar algún tipo de debate, sino en orientarlo hacia temas de poder o de control, y desviarlo respecto a los temas de cantidad y de calidad.

En ese debate conviene distinguir dos tipos de escenarios: en primer lugar, un escenario a muy largo plazo, en el que se pueden prever transformaciones

profundas de las relaciones del sistema educativo y el sistema ocupacional. En ese escenario cabe discutir la opción a favor de un sistema educativo relativamente desligado del sistema ocupacional, que produciría sistemática y deliberadamente un *surplus* de contenidos educativos respecto a los requerimientos de los puestos en el sistema ocupacional. En esta opción los incentivos para entrar en el sistema educativo se reducirían, sin embargo, gradualmente. La educación superior no obtendría las recompensas diferenciales que hoy recibe en lo tocante a ingresos, poderes y prestigio social. Las bases objetivas para la obsesión social por el título se reducirían drásticamente, y con ello quizá la demanda social de educación. Ese sería el escenario («utópico») de una sociedad menos corporativa, más igualitaria, con más tiempo libre —y con una educación superior cualitativamente mejor, menos solicitada y presumiblemente menos útil o necesaria para la ascensión o movilidad social.

Este escenario a largo plazo choca frontalmente con algunas de las tendencias en curso. Choca, desde luego, con la pretensión a generalizar el título universitario como la llave de acceso a posiciones superiores. Esta pretensión lleva a la hipertrofia del sistema educativo superior, el desarrollo de estrategias corporativas para monopolizar sectores crecientes de ocupaciones, y por consiguiente la rigidificación cada vez mayor del mercado de trabajo y de la sociedad. La realización de esta pretensión lleva al límite la ficción del título académico como equivalente a la preparación del puesto altamente cualificado; y se basa en la especulación con

los miedos y las ambiciones de movilidad social de las clases inferiores y medias. El resultado final no es desde luego una economía más eficiente, ni una sociedad más libre, ni con más tiempo libre, ni con un nivel cultural más alto.

Estas tendencias, a mi juicio, pueden y deben ser invertidas. El proceso de crecimiento cuantitativo debe ser contenido. La calidad real de la educación debe ser sometida a análisis. Los vínculos entre el sistema ocupacional y el sistema educativo deben ser reconsiderados, con lucidez y con flexibilidad, de modo que el mayor número de vías posibles, sin privilegiar la educación, provean acceso a posiciones con ingresos, poderes y prestigios importantes.

En segundo lugar, el debate tiene que plantearse a la vista de un escenario a corto o medio plazo —que tenga en cuenta la necesidad de operaciones de conservación o reforma del funcionamiento actual de las instituciones, cuyo resultado sea visible en un lapso de tres a diez años. Y ello, habida cuenta de las estrategias y los recursos actuales de los grupos y de los individuos, y las limitaciones impuestas por la crisis económica, la relación de fuerzas políticas, la inercia de las instituciones y las ideologías. Este es el escenario al que he dedicado atención preferente en este artículo. Y a este respecto mis recomendaciones serían las siguientes.

Lo que se sabe hoy sobre el *quantum* deseable de educación superior es insuficiente. Conviene precisar la información, campo a campo, de disciplinas y ocupaciones, sobre: empleo, desempleo y subempleo con re-

lación a ciclos de experiencia profesional de cierta amplitud; lapsos de tiempo entre empleos; utilización de conocimientos en los empleos, a lo largo de un ciclo profesional; requerimientos de los puestos; utilización de conocimientos fuera de los puestos; modo de suplir insuficiencias de conocimientos requeridos. Todo esto puede obtenerse a través de encuestas, a cargo de los Institutos de Educación o/y a través de ayudas de investigación. Estas encuestas pueden ser apoyadas por empleadores, colegios profesionales, asociaciones estudiantiles, etc. Sus procedimientos y sus resultados deben ser objeto de discusión pública.

A través de estas encuestas cabe ir reconstruyendo los mercados sectoriales y profesionales de trabajo, en base a los cuales las Universidades, y las Facultades que las componen, puedan formular sus programas de actividades y sus demandas de recursos. Al hacerlo así, las Universidades y las Facultades, deberían establecer pautas de relaciones con empleadores, colegios profesionales y otras fuerzas sociales, que no conviertan a las Facultades en instrumentos o prolongación de esos grupos, pero sí permitan expresar y escuchar, abiertamente, su voz y su interés.

Sobre todo, las Universidades, y las Facultades, deberían encontrar los modos en que los estudiantes pudieran participar en este debate permanente sobre la relación entre la educación que reciben y las ocupaciones que vayan a desempeñar. Esto podría lograrse mediante su participación en la discusión de los planes de estudio, la flexibilización de estos últimos (con

posible elección entre varias *curricula*), su participación en las tareas de encuesta y prospección del mercado de trabajo. Esta participación podría realizarse a través de comités de prospección de mercados de trabajo que se constituyeran con carácter semipermanente en las diferentes Facultades.

Todas estas encuestas y prospecciones a corto plazo habrían de realizarse en el marco de algunas estimaciones globales sobre la provisión de los puestos de enseñanza y los puestos docentes. En el nivel actual de conocimientos estadísticos y debates sobre la cuestión, no hay modo, hoy por hoy, de actuar con seguridad en ese terreno. Los datos sobre oferta global oscilan considerablemente —y es muy probable que los datos censales sobreestimen la oferta de titulados efectivos. Los datos disponibles sobre demanda son de escaso interés, sobre todo teniendo en cuenta la dificultad de la conversión de conocimientos/ocupaciones. Un trabajo gradual de refinamiento de estas estadísticas parece necesario. En el entretanto, conviene operar con dos criterios:

- 1) La necesidad de exigir economías y rendimientos al gasto público en la educación superior, habida cuenta la crisis económica en curso: habida cuenta que los dineros destinados a la educación son a costa de usos alternativos en inversiones productivas; y que el mercado de trabajo no absorberá probablemente incrementos sustanciales de titulados.
- 2) La necesidad de una atención crítica a las presiones expansionistas del sistema

educativo superior, cuyo lenguaje universalista puede disimular intereses corporativos y burocráticos, e inercias ideológicas.

Quiero insistir, una vez más, en la circunstancia de que el hecho de que la mayor parte de los puestos de enseñanza superior en España pertenezcan al sector público, aparte de otras consideraciones en las que no entraré ahora, nos coloca en una situación de especial debilidad a la hora de resistir las presiones expansionistas de la educación superior. Porque el sector público es muy sensible a los costes políticos de la resistencia a tales presiones: y relativamente poco sensible a los costes económicos de no resistirlas —puesto que los límites del endeudamiento público y del aumento de la presión fiscal parecen flexibles y relativamente remotos. Ocurre, además, que esas presiones llegan a la clase política mezcladas con, y amplificadas por, los intereses propios de muchos burócratas y líderes políticos, ligados con los cuerpos enseñantes y los cuerpos profesionales en general (bien por motivo de clientelismo político, bien por motivo de identificación profesional). Y ocurre, finalmente, que para esta clase política, el coste cultural de articular argumentos de interés general o bien público con los que cubrir intereses corporativos, es mínimo.

Finalmente, junto al criterio general de la contención (relativa) de la expansión, conviene adoptar el criterio general de conceder la máxima atención al tema de la calidad de la enseñanza. Esto se refiere a una mejora de contenidos educativos profesionales en sentido estricto

(por la vía, por ejemplo, de revisar y flexibilizar los planes de estudio). Pero se refiere también a la mejora de las capacidades genéricas —en las direcciones apuntadas anteriormente, y entre las cuales he destacado la orientada hacia la constitución de la Universidad como una comunidad moral.

NOTAS

(*) Una versión de este trabajo fue presentada bajo el título «Higher education and employment in Spain» en el Convegno Internazionale di Studi *L'occupazione e la disoccupazione intellettuale*, bajo el patrocinio de la Universidad de Siena, en Siena, 5-7 de diciembre de 1980. Quiero recordar los comentarios, entonces, de Alvin Gouldner y Jerry Karabel. Quiero agradecer, asimismo, la colaboración que me han prestado María Luisa García de Cortázar Nebreda y Fernando González Olivares en la preparación y la discusión de este artículo. El Ministerio de Universidades e Investigación proporcionó una ayuda para la realización de este estudio. Tuve ocasión también de discutir sus resultados en el Symposium Internacional de Sociología de la Educación, del ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, marzo 1981.

(1) GIROD, ROGER, «Etudes supérieures et emploi: pays occidentaux», presentada en el Convegno Internazionale de Siena, antes mencionado.

(2) PEREZ DIAZ, V., *Clase obrera, orden social y conciencia de clase*, Fundación del INI, Madrid, 1980.

(3) HAMRIN, R., «Underemployment: a growing problem for the highly educated», *Challenge*, July-August 1978.

(4) SOLMON, L.; VISCONTI, A., y OCHSNER, N., *College as a training ground for jobs*, Praeger Publ., New York, 1977.

(5) GIROD, art. cit.

(6) FREEMAN, R., *The overeducated american*, Academic Press, New York, 1976.

(7) GIROD, art. cit.

(8) Distintos elementos de lo que aquí llamo el argumento estructural de la sobreproducción de titulados pueden verse en varios autores —cfr. entre otros: COLLINS, R., *The Credential Society*, Academic Press, New York, 1979; THUROW, L., *Generating Inequality*, Basic Books, New York, 1979; JENCKS et alia, *Who get ahead?*, Basic Books, New York, 1979; FREEMAN, *op. cit.*; DORE, R., *The Diploma disease*, University of California Press, Berkeley, 1976; BERG, I., *Education and jobs*, Beacon Press, Bos-

ton, 1971; KARABEL, J.-HALSEY, A., *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York, 1977.

(9) KARABEL, J., «The politics of underemployment: the case of open admissions», en Simposio Internacional sobre *Industrial Policies for the 80's*, OCDE-Ministerio de Industria de España, Madrid, 5-9 de mayo de 1980.

(10) Cfr. *infra*.

(11) Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE), cit. en *ABC*, 27 mayo 1980, página 36.

(12) Cfr. *infra*.

(13) *Informe Anual* del Banco de España, 1979 (Madrid, 1980) e *Informe Anual* del Banco de España, 1980 (Madrid, 1981). Estas son las fuentes de los datos que vienen inmediatamente a continuación, salvo que se señale expresamente otra fuente.

(14) *Encuesta sobre el Empleo* de la Fundación FIES, realizada en 1979. Un resumen de esta encuesta se publica en este mismo número de PAPELES DE ECONOMIA ESPAÑOLA.

(15) El Proyecto ha sido publicado en el

Boletín Oficial de las Cortes Generales, Congreso de los Diputados, serie A, 15 enero 1981, n.º 99-II.

(16) Encuesta de la Fundación FIES, antes citada.

(17) Fuente: INE.

(18) INE, *Encuesta de Población Activa*, 1978, Madrid, 1980.

(19) MINISTERIO DE TRABAJO, *Situación actual y perspectivas de empleo de Doctores y Licenciados en Ciencias Económicas y Empresariales* (Madrid, 1980), y *Situación actual y perspectivas de empleo de Doctores y Licenciados en Ciencias y Letras* (Madrid, 1977).

(20) Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Politécnica de Madrid, *Análisis del entorno y del perfil profesional del arquitecto e ingeniero español*, Madrid, 1976.

(21) Cfr. *supra* (nota 19).

(22) MINISTERIO DE TRABAJO, *Análisis causal del desempleo juvenil. II: Enseñanza Superior y Empleo*, Madrid, 1980 (con refe-

rencias a varios estudios de SEAF-PPO e INCIE).

(23) INE, *Características de la población española deducidas del Padrón Municipal de habitantes*, tomo II, Madrid, 1979.

(24) Cfr. *supra* (nota 18).

(25) MINISTERIO DE TRABAJO, *El empleo de los profesionales superiores*, Madrid, 1976.

(26) *Ibid.*

(27) BOUDON, R., *Effects pervers et ordre social*, Presses Universitaires de France, París, 1977.

(28) MINISTERIO DE TRABAJO, *Empleo de Licenciados en Ciencias Económicas...*, op. cit.

(29) ICE de la Universidad Politécnica de Madrid, *El ingeniero español...*, op. cit.

(30) MINISTERIO DE TRABAJO, *La relación entre niveles educativos y niveles de cualificación del puesto de trabajo*, Madrid, 1978.

(31) MINISTERIO DE TRABAJO, *Empleo de Licenciados en Ciencias y Letras...*, op. cit.

(32) Fundación «Universidad y Empre-

sa»: Monografías sobre «Los estudios de Arquitectura»; «Los estudios de Derecho»; «Los estudios de Ingenieros de Caminos»; «Los estudios de Económicas y Empresariales»; «Los estudios de Medicina»; «Los estudios de Ingenieros Industriales» (Madrid, 1979).

(33) SOLMON *et al.*, op. cit.

(34) Ver estudios del Ministerio de Trabajo y Fundación «Universidad y Empresa» antes citados.

(35) DOERINGER, P.-PIORE, M., *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Lexington Books, Lexington, Mass., 1971.

(36) HIRSCHMAN, A., *Exit, voice and loyalty*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1970.