

Col·lecció «Parlaments», 16

Els camins europeus de Catalunya: la Universitat



Andreu Mas-Colell
Conseller d'Universitats, Recerca
i Societat de la Informació
de la Generalitat de Catalunya

Palau de la Generalitat de Catalunya
9 de gener de 2002



Generalitat de Catalunya
**Departament d'Universitats, Recerca
i Societat de la Informació**

Mas-Colell, Andreu

Els Camins europeus de Catalunya: la universitat :

Palau de la Generalitat de Catalunya,

Barcelona, 9 de gener de 2002. -- (Parlaments ; 16)

ISBN 84-393-5651-X

I. Catalunya. Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació II. Palau de la Generalitat de Catalunya III. Títol IV. Col·lecció: Parlaments (Catalunya. Generalitat) ; 16

1. Ensenyament universitari -- Finalitats i objectius -- Unió Europea, Països de la 2. Ensenyament universitari i Estat -- Catalunya

378(4-6)(042)

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Universitats, Recerca
i Societat de la Informació

1a edició: febrer 2002

ISBN: 84-393-5651-X

Dipòsit legal: B-10.401-2002

Disseny i producció:

Entitat Autònoma del Diari Oficial i de Publicacions

Impressió: Grinver, SA

Els camins europeus de Catalunya: la Universitat

Palau de la Generalitat de Catalunya
9 de gener de 2002

Bona tarda.

Henry Kissinger, que abans de ser secretari d'Estat nord-americà va ser professor, va dir un dia que les discussions dels acadèmics són molt intenses perquè són sobre no-res. No negaré que l'afirmació de Kissinger, que com es va veure tenia més vocació de polític que d'acadèmic, a voltes sembla versemblant, però aquests darrers mesos he après que Kissinger –no pas un sant de la meva devoció– s'equivocava: el debat sobre política universitària, viscut amb motiu del canvi de mare legal espanyol, ens ha tret la son de tant discutir sobre models d'universitat, però ha estat alhora un debat ben llunyà del no-res.

Fóra lògic, doncs, que l'audiència d'avui, a qui agraeixo la seva assistència, esperés de mi una anàlisi dels elements inclosos en aquesta Llei que ens atribuïm. Però la LOU ja ha estat aprovada, i la rellevància dels canvis que hi hem incorporat es podrà valorar quan tinguem més perspectiva. També podrien esperar de mi una discussió del nostre encaminament universitari un cop aprovada la LOU. Com probablement saben, els qui tenim responsabilitat de govern pensem que això haurà de

passar per elaborar una llei d'universitats pròpia, i que aquesta tasca té una certa urgència: ara bé, també hem dit de manera repetida que aquesta llei la volem fer amb les universitats i amb les forces polítiques parlamentàries; com que el procés de diàleg tot just ha començat, no fóra del tot adient, doncs, que jo ara els expliqués com hauria de ser aquesta llei o, fins i tot, que tractés de fixar el calendari del seu procés d'elaboració. Per tant, no ho faré.

La veritat és que aquesta limitació ja m'està bé. Em servirà, per implicació, per fer evident que les lleis són només una part del que determina l'evolució de les universitats, i que hi ha moltes coses a parlar al marge del marc jurídic concret, o almenys —tampoc no voldria incórrer en un relativisme jurídic extremat—, de la classe general de marcs jurídics concebiblement impulsats en un horitzó llarg de futur.

Els parlaré del factor que, sens dubte, influirà més sobre la realitat universitària catalana de demà: Europa. Catalunya es un país d'Europa, i la seva universitat, de la qual ens podem sentir ben orgullosos, és una universitat catalana i europea. No ha estat fàcil aconseguir-ho. La universitat catalana, i la seva vocació europea, vénen de lluny: els primers estatuts de l'Estudi General de Lleida ja preveïen una presència europea important, però la història de la universitat catalana és la història de les institucions catalanes, i ens ve marcada per trasbalsaments i interrupcions seculars, per represàlies polítiques i per discriminacions que potser ara ens costa entendre ben bé el que representaven, però que encara ens condicionen el present. Pensem, per exemple, que fins a la dècada dels 50 una universitat catalana no aconseguiria el ple dret a atorgar el doctorat. És bo examinar la his-

tòria, i ho fem relativament poc. Molts problemes que ens preocupen no són nous, sovint han estat constants en la nostra història universitària (la problemàtica del professorat contractat, per exemple), però, tot i que m'agradaria molt fer un repàs històric, i tot i que pensi que ho fem massa poc, tampoc no ho faré avui: miraré endavant, cap a l'espai europeu d'ensenyament superior i l'espai europeu de la recerca, que tot just s'estan construint. Crec que d'aquesta construcció en podem ser protagonistes, i que hem de tenir l'ambició de ser-ne.

Organitzaré la meua exposició en cine apartats: en el primer els parlaré d'una manera molt general i introductòria sobre el marc europeu; a continuació, dedicaré dos apartats a les dues grans funcions de la universitat: la docència i la recerca, i en els dos darrers apartats tractaré dels dos protagonistes essencials de la vida universitària: els professors i els estudiants. Seguiran unes conclusions.

1. Universitat i espai europeu

Parlem, doncs, d'universitat i espai europeu. La realitat dinàmica d'Europa afecta totes les seves institucions tradicionals, incloses, evidentment, les universitats. A Europa s'està construint un espai europeu —aquesta expressió, «espai europeu», no és gaire precisa i és segurament per això que és una bona expressió: tots l'entendem, però també tots sabem que, excepte en alguns àmbits (la moneda n'és un), l'espai és més un procés cap a unes fites, no sempre clarament percebudes, que no pas una realitat acabada—.

El procés europeu s'articula entorn d'una tensió: d'una banda, la varietat d'Europa i el desig dels seus com-

ponents de romandre variats, i d'una altra, el que podríem anomenar l'imperatiu harmonitzador, que en la seva expressió més simple és la conseqüència de la necessitat quasimecànica que té un col·lectiu social d'utilitzar els mateixos pesos i mesures. És una tensió que hem de procurar que sigui creativa però que no necessàriament ho ha de ser; una bona part de l'art de la política europea consisteix a saber gestionar cap endavant aquesta tensió.

En l'àmbit de l'ensenyament superior, universitari o no universitari, la tensió que us he descrit hi és ben present. Hi hauria, penso, un gran acord entorn de la missió de la universitat, que estaria ben reflectit, per exemple, en la Declaració Mundial sobre l'Educació Superior de la UNESCO, de l'any 1998, però les realitats universitàries són prou diferents. Simplificant, les tradicions napoleònica, britànica i alemanya —cada una d'elles reduïble a un model pur fortament contrastat amb els altres dos— són vives, i s'han reproduït i barrejat sobre el mapa d'Europa: tenim, aquí i allà, tota mena de models mixtos, adaptats, o no, a les realitats d'entorns diversos. En algunes contrades, el sentiment de lleialtat i d'estima cap al seu model universitari és molt fort; en d'altres, ho és molt poc. El model i l'exemple nord-americà —ell mateix un derivat europeu, un model mixt britanogermànic— també plana sobre Europa.

D'altra banda, l'imperatiu cap a la unificació de pesos i mesures es fa sentir amb un to d'urgència. L'harmonització avança en fronts diversos. N'esmento tres:

a) Un primer front és la qualitat. A partir dels 80 es comencen a desenvolupar les agències de qualitat, en uns casos implantades per administracions universitàries, i en d'altres per les mateixes universitats o les se-

ves associacions. Crec que és just fer esment del fet que l'agència catalana, fruit de l'esforç de tots, no tan sols és membre fundadora de la xarxa europea d'agències de qualitat universitària, sinó que hi està força ben valorada.

Cada cop més, el paper d'aquestes agències serà molt important, tant perquè la qualitat és un objectiu específic seu com perquè el procés està amarat de consciència europea i recolzat en un constant intercanvi d'experiències. Una de les tasques essencials d'aquestes agències és promoure l'elaboració d'estadístiques comparables a escala europea, i com més desagregades, millor. Tard o d'hora, seran les estadístiques, i la discussió i l'anàlisi d'aquestes per part dels mitjans i dels especialistes acadèmics, les que crearan la consciència d'un espai europeu d'educació superior. En aquest terreny, consciència és realitat.

b) Parlem de la mobilitat d'estudiants. La Unió Europea està estimulant, correctament, una mobilitat creixent d'estudiants. Aquesta dinàmica exigeix la comparabilitat, i el reconeixement mutu, de la tasca acadèmica de l'estudiant. El desenvolupament del *European credit transfer system* apunta en la bona direcció; aquest és, doncs, un problema que podem considerar en vies de solució, amb una constatació, que fa més d'un any ens recordava l'amic i enyorat Antoni Caparrós en un article de premsa: no s'ha progressat en la intercanviabilitat de mètodes d'accés.

c) El tercer front de l'harmonització és el reconeixement de títols, un assumpte més complicat, ja que incideix en la qüestió del reconeixement de requisits per a l'exercici professional. Un arquitecte o un metge han de tenir un nucli formatiu –teòric i pràctic– comú per

poder ser metges o arquitectes europeus. Caldria, però, tenir en compte dues consideracions: la primera, que el nucli comú hauria de ser només sobre el que és essencial, i la segona, que la necessitat d'harmonització no és universal. És particularment forta en disciplines que són a la base d'habilitacions professionals, però no ho és tant en d'altres (per exemple, i referint-me només al meu propi camp professional, no és fonamental harmonitzar massa en l'àmbit de l'economia): la vida, si volen el mercat i la competència, ja establiran les equivalències que calgui. En resum, pel que fa a aquest tema no hauríem d'adoptar una actitud excessivament uniformadora. En particular, seria absurd pensar que el conjunt de titulacions ha de ser idèntic o molt similar a tot Europa, o a tot Alemanya, o a tot l'Estat espanyol: la varietat, amb el seu complement necessari, la informació, és bona.

Una vegada assumit el que els acabo de dir, convé afegir que és desitjable una certa estandardització en el nombre de crèdits corresponent a titulacions de nivell paral·lel. En aquest sentit, el procés anomenat de Bolonya, tot just encetat, pren el camí correcte, encara que més endavant expressaré una reserva. *Grosso modo*, la dinàmica de Bolonya porta a l'articulació dels estudis superiors en tres cicles. Per tant, els proposo continuar la discussió de l'impacte europeu sobre el nostre entorn universitari al voltant d'uns comentaris sobre els tres cicles. Per conveniència, començaré amb el primer, passaré llavors al tercer, i analitzaré, finalment, el segon.

1.1. *El primer cicle*

Començo pel primer cicle: en l'esperit de Bolonya, tots els estudiants que s'inscriuen als estudis superiors —em concentraré en els universitaris— haurien de ser

acollits a titulacions de primer cicle d'una durada màxima de tres anys, preferiblement dos —en termes de crèdits, uns 150—. És lògic pensar que aquestes titulacions són les nostres diplomatures, encara que la comparació no s'hi ajusta del tot, perquè no és el mateix un cicle de dos anys que un de tres. En tot cas, la implicació del principi que ara es presenta és el desideràtum que els estudiants s'iniciïn a la universitat amb una titulació curta que, al marge que disposi d'una o de més continuacions naturals, tingui sentit, i viabilitat laboral, en si mateixa. Hi podria haver alguna excepció, com els estudis que no tenen cap possibilitat pràctica si no consten d'un nombre elevat de crèdits (potser Medicina?), però haurien de ser poques.

Plantegem una pregunta: els estudis de primer cicle, haurien de ser professionalistes i, per així dir-ho, amb vocació terminal?, o bé haurien de ser generalistes, amb, per exemple, un contingut fort d'humanitats? Aquest interrogant, tan comú, és un magnífic exemple d'un fals dilema. En primer lloc, el concepte d'estudis terminals està totalment superat: anem de fet cap a la formació al llarg de tota la vida; qualsevol estudi és una porta cap a un altre, el que és important és que els estudis tinguin una certa integritat i definició, el que abans hem anomenat «sentit en si mateixos». En segon lloc, tant les raons teòriques com les pràctiques ens aconsellen no restringir l'inventari de titulacions de primer cicle o el seu contingut. Com a persones individuals, cada un de nosaltres pot tenir preferències ben definides sobre la qüestió —jo les tinc—, però en termes de política universitària (o potser millor, en termes de política d'ensenyament superior) és prou evident que és bo i necessari que hi hagi primers cicles professionalistes, com

també ho és —encara que avui aquesta sigui una manca— que hi hagi primers cicles generalistes i amb un esperit d'allò que els anglosaxons anomenen *liberal arts*. Seria absurd promoure els uns i prescindir dels altres.

Les raons d'ordre més pràctic les presentaré mitjançant un exemple. Jo crec que fóra bo que a les ciències socials (en particular, a Econòmiques, Administració d'Empreses i Polítiques) o a les ciències (Física, Matemàtiques, Química) s'hi pogués arribar a partir d'un primer cicle comú: així es va fer en el passat i va funcionar prou bé. Però un intent d'anar endarrere, canviant el pla d'estudis d'aquestes titulacions, està condemnat al fracàs. Ara bé, no cal fer-ho d'aquesta manera: n'hi hauria prou d'oferir una titulació nova de primer cicle, de tipus generalista, que si es vol donés després accés als segons cicles més especialitzats. És segur que hi hauria tota mena de petites dificultats per emprendre i consumir iniciatives d'aquesta mena, però ningú no ha promès que el camí d'Europa sigui fàcil i, tanmateix, aquest pot ser un dels objectius que la davallada demogràfica ens pot facilitar d'intentar. Potser és una idea per a la programació dels anys vinents —de fet, en l'àmbit de les humanitats el camí ja s'ha encetat—.

El primer cicle és la base de l'educació superior universitària. No hi ha dubte que la tendència a la generalització d'estudis, que de manera tan intensa hem viscut en els darrers vint anys, continuarà —no m'atreuria encara a parlar de la universalització de l'educació superior, però el moviment va en aquesta direcció—. En conseqüència, és d'esperar que el primer cicle, potser no al cent per cent però sí en una proporció molt gran, constitueixi un servei local, un servei més o menys de proximitat ofert, majoritàriament, per les administra-

cions públiques corresponents als ciutadans que paguen els impostos d'aquestes administracions: un servei atent, per tant, a les característiques culturals, a les necessitats professionals i als interessos d'aquests ciutadans.

1.2. *El tercer cicle*

Passo ara al tercer cicle, un cicle que conté la formació doctoral, tradicionalment orientada a la formació de professors universitaris, però que, com que constitueix un requisit per a la recerca, està guanyant importància com a titulació: és un àmbit docent en expansió. Tanmateix, el tercer cicle també inclou moltes altres activitats docents, que potser s'haurien de veure de manera més natural com a formació contínua.

Un altre cas d'interès són els màsters. Un MBA clàssic és una titulació de tercer cicle, però també es parla d'adoptar el nom de *màster* o *magister* per a alguns segons cicles, sobretot quan es tracta de combinacions de primer i segon cicle de durada llarga, és a dir, de cinc anys.

El tercer cicle tindrà a Europa, i hauria de tenir entre nosaltres, un component gran d'internacionalitat, en el sentit que hauria de ser concebut no tant com un servei directe als ciutadans sinó com un generador, directe i indirecte, d'activitat econòmica cap a l'exterior i, en conseqüència, de reforç a l'estructura econòmica del país.

El tercer cicle és l'àmbit natural de superposició entre l'espai europeu d'ensenyament superior i l'espai europeu de la recerca. Per aconseguir una bona coordinació d'ambdós, i convé recordar que a la Comissió Europea els dos espais depenen de comissaries diferents, caldrà fer, a tot Europa (amb la possible excepció de la

Gran Bretanya), un esforç molt considerable d'expansió de l'educació formalitzada de doctorat, i també de promoció de la mobilitat d'estudiants. Més concretament: els estudis doctorals consten de dues fases. La primera és una fase formativa, en alguns camps molt clàssica i teòrica, en d'altres més experimental i pràctica, que culmina amb algun tipus de titulació intermèdia (magister, màster, DEA, ...) i que pot durar entre un i dos anys. La segona fase correspon al desenvolupament d'un treball de recerca que culmina amb la tesi doctoral. Per a aquesta segona fase, i també per a una posterior fase postdoctoral, la Unió Europea ha proveït un sistema de beques —les beques Marie Curie— que, efectivament, estan fomentant la mobilitat. D'altra banda, també Europa ha proveït un sistema de beques de mobilitat per al primer i el segon cicle, les beques Erasmus, actualment en el marc del programa Sòcrates.

La construcció d'una bona frontissa entre els dos espais europeus, el d'ensenyament superior i el de recerca, podria passar per la creació d'un programa de mobilitat a mig camí entre el Sòcrates i el Marie Curie. Aquest programa, a la primera fase del tercer cicle, seria similar als NSF Fellowship dels Estats Units, i estaria orientat cap a llicenciats de segon cicle que tot just planegen començar els estudis doctorals. El finançament d'un programa de les mateixes dimensions que el nord-americà representaria aproximadament un 20% dels fons que la Unió Europea es preveu gastar en el VI Programa marc de recerca en promoció de la mobilitat.

Un expert en aquests temes potser detectarà que en aquest assumpte del doctorat, però no necessàriament en d'altres, estic proposant que Europa es mogui en la direcció de l'exemple americà: doncs en efecte, així és.

1.3. *El segon cicle*

El segon cicle, finalment, representa una situació intermèdia entre les característiques descrites del primer i del tercer cicle: és l'àmbit dels estudis professionals més especialitzats, impartits ja amb una certa profunditat, teòrica en uns casos i aplicada en d'altres, però encara amb el punt de generalisme que és inevitable quan s'enceten coses noves. Mentre que en el primer cicle no seria aconsellable una multiplicació desmesurada de titulacions, no caldria, en principi, tenir una preocupació similar en el segon cicle. L'especialització no hauria de ser un problema. Ara bé, l'inventari de titulacions hauria de ser dinàmic, amb titulacions que s'obren i que es tanquen. L'acreditació del títol no dependria tant del seu nom específic com de la seva naturalesa (màster, llicenciatura, ...) i de la universitat o institució que el concedeix.

Fetes les consideracions sobre els tres cicles, deixeu-me esmentar la reserva anunciada sobre aquesta estructuració de l'ensenyament superior. La divisió proposada no serà cosa fàcil. Ho seria, potser, si es partís de zero, però no és aquest el cas: Europa ja és plena de titulats que tenen uns drets específics sobre el valor i l'entitat dels seus títols. Els diplomats espanyols han cursat uns estudis de tres anys que, de cop i volta, no es poden fer equivalents a estudis de dos anys.

Em pregunto si la unificació de la ciclicitat a Europa sobre un patró únic, que sembla que seria el britànic, no imposaria uns costos d'ajust elevats i potser inútils. Hi hauria altres possibilitats: per exemple, parlar de sis o set nivells en comptes de tres cicles. Cada nivell correspondria, aproximadament –tot s'hauria de fer en crèdits–, a un any. D'aquesta manera, les experiències dels

diferents països i els drets adquirits dels titulats històrics es podrien conjuminar millor. Entre nosaltres, els mòduls superiors de formació professional serien de nivell 1; el nivell 2 correspondria als primers cicles de carreres de quatre anys; les diplomatures serien de nivell 3; moltes llicenciatures les considerariem de nivell 4; els màsters, de nivell 5, i etc. Hi ha països (per exemple França) on, després del primer cicle, cada any equival a un títol nivell diferent.

Al cor del primer cicle hi ha la docència i la seva qualitat; al cor del tercer cicle, la qualitat recercadora de la universitat. Aquest contrast ens dóna peu a revisar, sempre en el context emergent a Europa, les funcions docents i recercadores de les nostres universitats.

2. La qualitat docent a l'entorn europeu

És un lloc comú, però vàlid, que a la universitat, ara, és l'hora de la qualitat. La qualitat té moltes dimensions: oferta docent, recerca, ajust amb les necessitats socials, interacció amb els sectors econòmics, etc. Començo, doncs, concentrant-me en la docència, al cap i a la fi la *raison d'être* de la universitat. De qualitat, en la docència en podem tenir, i de qualitat, en necessitem. En podem tenir perquè hem resolt bé el repte de la quantitat, que ens ha portat d'una població universitària de 120.000 persones l'any 86 a una població de 218.000 el 2001. És ben sabut que ara l'impuls ha canviat de signe: la pressió demogràfica ha desaparegut i podem, per tant, dedicar les nostres forces a millorar la qualitat del que fem. I de qualitat en necessitem, tant perquè la qualitat és quelcom bo i desitjable en si mateix com perquè ens serà indispensable en el nou escenari europeu. Ne-

cessitarem gent molt ben formada, perquè si no no serem competitius a Europa. Ja poden estar-ne ben segurs: no hi haurà cap sistema universitari amb visibilitat a Europa que no sigui de bona qualitat.

El repte de la qualitat el podem encarar bé, no només perquè ara, com hem dit, ens hi podem concentrar, sinó també perquè no comencem endarrerits. En aquest sentit, ho tenim més difícil en el front de la recerca. El nostre sistema universitari, a jutjar pel seu producte —els titulats— és sens dubte, en termes estatals, però també europeus, de bona qualitat. Així doncs, el punt de sortida en la cursa que ara comença és bo. A diferència de la recerca, aquí no ens cal córrer el doble de ràpid que els altres, però evidentment ens cal córrer, i no ens podem adormir.

Per millorar la qualitat de la funció docent necessitem, en primer lloc, la voluntat de fer-ho. Aquí vull expressar un vot de confiança en les nostres universitats: estan intensament preocupades per la qualitat. És una preocupació que els ve de dintre, però que també és la conseqüència d'un factor ja assenyalat: en la nova situació de davallada demogràfica l'exigència de qualitat per part dels estudiants i de les seves famílies augmentarà. El que era tot just admissible i acceptat fa cinc o sis anys ja no ho serà més, i el fet que en moltes titulacions hi hagi la possibilitat d'elegir entre diverses ofertes reforçarà aquesta tendència.

A més de la voluntat, la qualitat docent depèn d'altres factors. Per ser concrets, n'esmentaré quatre: la ràtio alumnes/professor, la sensibilitat cap a les habilitats bàsiques, la voluntat d'experimentar i l'aprofitament de les noves tecnologies de la informació. Passem-ne revista:

a) La ràtio alumnes/professor és una variable absolutament clau d'un sistema docent. No hi ha dubte que un sistema docent que permeti una educació més personalitzada serà més efectiu que aquell que no la permeti. L'atenció personalitzada demana interacció: qüestions tan simples com que no passi un mes sense una avaluació, que s'encarreguin i es corregeixin treballs escrits i presentacions orals, per exemple. Aquesta interacció només és possible, o almenys només és de qualitat, si la ràtio és relativament baixa.

Aquí voldria fer un advertiment: la importància de l'atenció personalitzada no s'ha de traduir en una prohibició radical d'impartir docència a centenars d'estudiants, en la forma tradicional de la classe magistral. La classe magistral no interactiva (si és realment magistral, és a dir, de qualitat) té un paper important, encara que no exclusiu, en un bon sistema de docència; fins i tot diria que un paper indispensable.

Pel que fa a la ràtio alumnes/professor, l'evolució prospectiva a les universitats catalanes és excel·lent, no perquè anticipem una contractació significativa de nous professors, sinó per l'evolució a la baixa en el nombre d'estudiants. La situació actual ja és bona: considerant alumnes i professors a temps complet, ja estem en molt bona posició a Europa, amb un 13, i la mitjana de l'OCDE és d'un 16,2.

b) Passem a les habilitats bàsiques: un home o una dona ben educats, en particular un titulat universitari, han de disposar d'un conjunt de coneixements i han de dominar unes habilitats bàsiques. En això patim de mancances importants: algunes, com les que puguin afectar el domini com a usuari de la informàtica, són transitòries i no crec que siguin un problema persistent; d'altres,

com la capacitat d'expressar-se, oralment i per escrit, o de saber participar en una discussió o dirigir-la, haurien de millorar sensiblement com a resultat de la millora de la ràtio estudiants/professor i, per tant, de la possibilitat d'interactivitat i personalització, però n'hi ha d'altres que no són tan fàcils de resoldre i que demanen una voluntat explícita d'afrontar-les: per exemple, les possibles deficiències en cultura general o les habilitats lingüístiques en terceres llengües.

Permeteu-me unes paraules breus sobre aquest darrer tema. És un fet que en el coneixement de terceres llengües estem per darrere d'Europa: tots ho sabem prou bé i tots, o almenys tots els sectors oberts a l'exterior, que som molts, reconeixem que aquest és un handicap fort per a la nostra presència al capdavant d'Europa. Posar remei a aquesta situació és una opció estratègica de primer ordre per al nostre país. En l'àmbit, diguem-ne, intel·lectual, les nostres universitats reconeixen aquesta situació, però en canvi els costa reconèixer que en el seu terreny –un terreny fonamental per al nostre posicionament europeu– les universitats s'han de responsabilitzar de la situació. Hem avançat: tenim ara un programa de terceres llengües impulsat des del Consell Interuniversitari de Catalunya, però també s'ha de dir que la pressió per aigualir-lo és molt gran. Se'ns diu que programes com aquest van fracassar en el passat: és veritat, van fracassar perquè va faltar la voluntat, i tornarem a fracassar si ens torna a faltar la voluntat. Que no ens falti. Ens hi juguem molt: si tornem a fracassar, el futur ens ho retraurà.

c) El tercer element, deia, és la voluntat d'experimentar –que, com la voluntat de fer, és una virtut universal no restringida a la innovació en el camp de la do-

cència, però que en aquest camp és especialment important—. No hi ha cosa més trista que la docència rutinària, repetitiva, idèntica any rere any. Un dels vicis més pronunciats de les oposicions tradicionals és que estimulen la inèrcia docent. En primer lloc, perquè la docència només s'avalua una vegada: obtinguda la plaça de funcionari docent, no hi ha cap estímul per a la renovació i la millora; i en segon lloc, i contràriament, perquè si algun estímul proporcionen les oposicions és un estímul negatiu: en la prova, l'opositor ha de desenvolupar programes complets d'una assignatura, uns conceptes aquests, de programa i d'assignatura, que són conceptes antiquats, però és el que se li demana fer a l'opositor. A això, s'hi afegeix el fet molt comprensible que una vegada desenvolupat un programa —és a dir, trenta lliçons, per exemple— i, per tant, una vegada feta una inversió molt considerable de temps i d'esforç, el que és lògic és treure'n profit. En el context que ara ens ocupa, això acaba volent dir repetir el programa any rere any. És paradoxal que una metodologia que en teoria ha de garantir la qualitat docent a la universitat funcioni a la pràctica com un motor de generació de conservadorisme i de mediocritat docent, però així és.

Per estimular la innovació docent calen altres coses: fa falta avaluació docent continuada i, sobretot, mecanismes d'incentius que recompensin la iniciativa docent. L'esforç mereix un premi. És cert que l'avaluació de la docència no és fàcil: idealment, aquesta hauria de ser externa, com ho és l'avaluació de la recerca, però com avaluar la docència externament quan, a diferència de la recerca, el servei de docència és essencialment intern? No ens hem de desanimar: s'estan desenvolupant metodologies, tant internacionalment com a les

nostres universitats i a l'Agència de la Qualitat, que ens han de permetre la utilització de criteris objectius per avaluar les activitats docents i, en particular, la iniciativa docent.

Un aspecte de la innovació docent que no volem deixar d'esmentar és la innovació curricular. Considerem un exemple: hi ha una percepció que l'ensenyament de les humanitats està en crisi, que ha perdut atractiu. Jo em pregunto: és així? De fet, no podem estar-ne segurs, perquè, entre d'altres coses, el que realment s'ofereix a les nostres universitats són productes molt específics. El que ara cal és innovar en ofertes curriculars, és a dir, en carreres de l'àmbit d'humanitats dissenyades per fer-les atractives als estudiants potencials, i també --la qual cosa és perfectament possible-- als qui els contractaran en el futur, perquè al mercat laboral la gent culta i que sap expressar-se té demanda. Només amb innovacions d'aquest tipus podrem saber si són les humanitats les que estan en crisi o si hi estan dissenys molt específics fets en uns moments en què els estudiants tenien poques opcions per triar.

d) El quart factor és l'àmbit de les tecnologies de la informació, àmbit en el qual s'està avançant molt. En alguns aspectes, com l'ensenyament virtual, a Catalunya hem estat pioners en la seva utilització. Les noves tecnologies són un instrument i, com tots els instruments, són mecanismes que permeten augmentar la productivitat del treball: amb els mateixos recursos humans es pot arribar molt més lluny en la qualitat de la docència i, en particular, en els nivells d'interactivitat professor/alumne i també alumne/alumne, tant perquè la utilització de les tecnologies en els aspectes més rutinaris allibera recursos docents com perquè les tecnologies ma-

teixes afavoreixen la interactivitat. En aquest sentit, voldria remarcar que, si parlem de qualitat, la tecnologia no pot substituir completament la docència humana. És ben sabut, per exemple, que els cursos virtuals que tenen realment qualitat són aquells que compten amb monitors personals a l'abast de les consultes de l'estudiant.

3. La universitat de recerca en l'àmbit europeu

Un cop tractada la docència, em sembla oportú assenyalar que la voluntat de creixement conjunt i coordinat de l'espai europeu d'ensenyament superior, especialment en el seu aspecte de tercer cicle, i de l'espai europeu de la recerca, s'emmiralla inevitablement en l'esplèndida realitat nord-americana de la universitat de recerca. Permeteu-me, per tant, encetar la reflexió amb una cita provocadora –és recent, d'una entrevista a *La Vanguardia* de fa uns dies a Daniel Cohen, un eminent economista francès, assessor de Lionel Jospin–. Hi deia:

«Quan es compara amb les grans universitats nord-americanes, que són un gran centre de producció d'R+D, ja sigui pels alumnes o pel teixit de laboratoris, sí que hi veig un gran obstacle europeu, molt difícil de corregir. No hi ha a Europa una sola universitat que es pugui comparar amb les nord-americanes. Només Cambridge, a Anglaterra, té els mitjans per comparar-se amb Harvard, MIT o Stanford, però és que ells en tenen una vintena llarga que són com Cambridge... »

I afegia: «En resum, Europa necessita que es produeixi una gran aglomeració, entorn de vint centres –no més– d'excel·lència, d'universitats, de laboratoris. Ara bé, cada país vol el seu i cada país vol deu grans universitats.»

És prou clar que si aquestes paraules descriuen, encara que sigui parcialment, les tendències de futur a Europa, el repte que des de Catalunya hem d'afrontar és monumental: pel nostre pes demogràfic, no ens tocarà automàticament una de vint universitats, però és que, a més, hi ha altres dificultats. N'esmento tres:

En primer lloc, si contemplem la nostra tradició universitària recent, haurem de concloure que no ha estat aglomerativa en el sentit de Daniel Cohen –de fet, aquest any celebrem el desè aniversari de tres universitats públiques i l'any passat vam celebrar el d'una altra–. Amb un amplíssim consens polític, el repte de l'increment del nombre d'estudiants va ser afrontat a Catalunya mitjançant la creació de noves universitats, el disseny i la localització de les quals tingué molt en compte consideracions territorials; a més, vam prendre tots, o almenys el Govern, el compromís que aquestes universitats no fossin universitats de segona: fem el que fem, ho hem de fer compatible amb la preservació, el progrés i un tractament, *a priori* igual, de les set universitats públiques. Així, el model de distribució del finançament universitari que tot just hem elaborat té com a premissa que el finançament bàsic de les universitats s'articula entorn d'indicadors que són idèntics per a totes. Crec que és bo que manifesti també el compromís de la Generalitat per assegurar el futur d'una universitat avui amb finançament públic, principalment municipal, que compleix una funció territorial de primer ordre: la Universitat de Vic –no cal dir que aquest compromís és també ferm amb una altra universitat de vocació i finançament públics com és la Universitat Oberta de Catalunya–.

La segona dificultat que cal assenyalar és que les universitats tenen una tendència intrínseca cap a la si-

militud, no disposen d'una lògica interna que les porti cap a l'especialització. Aquest fenomen és conseqüència de la combinació de dues característiques estructurals: d'una banda, el camp de definició disciplinar de les universitats depèn de la docència, i les necessitats d'aquesta tendeixen a no ser gaire especialitzades —en tot cas, menys que si el fonament fos la recerca—; d'altra banda, els mecanismes de decisió universitària són de naturalesa consensual i per tant es fa molt difícil a una universitat, des de dintre, prioritzar àmbits o titulacions específiques.

La tercera dificultat sorgeix del fet que les tradicions universitàries contemplan el catedràtic com el cim de la jerarquia universitària, i si és fàcil articular un grup coherent i disciplinat, és a dir, jerarquitzat, entorn d'un catedràtic, és en canvi molt difícil, per no dir pràcticament impossible, fer-ho entorn de dos o més: un catedràtic pot coordinar un grup de catedràtics, però difícilment els pot dirigir, excepte en casos excepcionals, quan el que compta és l'autoritat moral. Tot això vol dir que el món universitari és, pel que fa a l'organització de la recerca, l'equivalent funcional d'un món de petites empreses.

El possible pessimisme que aquestes observacions poguessin generar caldria matisar-lo amb la constatació que la nostra situació no és diferent de la de la resta d'Europa: totes les característiques que acabem de descriure són comunes en tot l'àmbit europeu. A més, no és gens clar que els dirigents d'Europa (i amb això no em refereixo només a Brussel·les, sinó també —i principalment— als dirigents dels diferents estats) vegin les coses, i sentin les urgències, com ho fa Cohen. Per una banda, això pot reflectir el fet que Europa no disposa d'un

autodiagnòstic prou lúcid de les seves pròpies mancances en l'àmbit de l'educació de tercer cicle i la recerca universitària. Si és aquest el cas, llavors això ens dóna una oportunitat: no tenim ni més diners ni més tradició; per tant, si en aquest terreny hem d'acabar comptant en el mapa d'Europa, només es podrà deure, la sort a part, al fet que tinguem més ambició, més gosadia i més fermesa.

Però, d'altra banda, també pot reflectir que no és evident que l'Europa de les universitats evolucioni, o que sigui desitjable que evolucioni, en la direcció que a Cohen li agradaria contemplar. Potser molt a llarg termini serà així: certament, l'impuls cap a l'aglomeració és ben present, i l'euro --ja em disculpareu, però no el podia deixar d'esmentar en una conferència sobre Europa el gener de 2002--, i l'euro, doncs, accentuarà el seu efecte. Però també els factors de resistència a l'aglomeració són molt forts. Crec que, més a curt termini, veurem un altre efecte, millor des de la nostra perspectiva, que en podríem dir d'aglomeració descoordinada: hi haurà aglomeració, però serà per camps de coneixement. Podrà ser que, efectivament, hi hagi vint institucions notables en economia i vint en física, però no hauran de ser les mateixes per a ambdues disciplines. D'aquesta manera, potser no hi haurà institucions com Princeton o el MIT, però el *plateau* superior d'institucions europees, cada una d'elles amb puntes d'excel·lència en unes quantes àrees, però no en totes, serà més nombrós que als Estats Units. En tot cas, a nosaltres ens convé molt que les coses segueixin aquesta tendència.

Què ens cal fer? Tota la discussió fins a aquest punt ens porta a posar èmfasi en un aspecte clau: si hem de pretendre comptar en el futur europeu, les nostres uni-

versitats, a les quals atribuirem la voluntat i el dinamisme, han d'estar disposades a especialitzar-se. M'apresso a afegir: a especialitzar-se, no de manera traumàtica, tancant grans línies docents, traient d'uns per donar a altres, etc., sinó per la via d'un compromís, d'una inclinació a esmerçar els recursos addicionals que vagin arribant, i els esforços per generar-los, a unes quantes línies d'especialització, però amb l'ambició, en aquestes línies, d'excel·lir en els àmbits català, espanyol, europeu i internacional.

Ja he dit abans que aquí tenim un problema seriós: a la lògica del procés universitari de decisió, de base docent extensiva i de gestió consensual, se li fa molt difícil practicar l'especialització, és a dir, acceptar, i impulsar, la idea que cal renunciar a algunes coses per potenciar-ne d'altres; no li és fàcil pensar que si la institució veïna excel·leix en una àrea de recerca això és una bona notícia i una bona raó per no tractar de mimetitzar-la, sinó per dedicar-se a una altra línia: de línies, no en faltaran. Arribats en aquest punt, els hauria de donar una fórmula màgica per promoure aquesta voluntat d'especialització a les nostres universitats, però no la tinc, la qual cosa m'inquieta i em genera la temença que aquest sigui un problema genuïnament difícil –potser el més difícil de tots, i potser el nostre taló d'Aquil·les–. De moment ens haurem de limitar a fer una crida a les universitats perquè siguin conscients d'aquest problema: això pot ajudar-les, per una banda, a ser més propenses a l'especialització i, per l'altra, a ser dialogants i comprensives amb l'acció pública orientada a promoure un entorn d'especialització.

Davant la nova situació europea, un segon esforç que caldria fer s'orientaria a potenciar la marca «Cata-

lunya». Entenguem-nos: ara no estic suggerint un contrast entre Barcelona i Catalunya —quan hagi de ser marca Barcelona, que ho sigui—, però és evident que en molts casos l'àmbit de complementarietat i d'exhibició de massa crítica serà el català. La conveniència de potenciar aquesta marca no la derivo simplement de l'orgull nacional —encara que per a mi això fóra suficient—, sinó del pragmatisme: Catalunya és prou compacta perquè, si posem en xarxa tot el que tenim i tots els esforços complementaris que fem, puguem crear una realitat científica forta amb entitat pròpia i presència internacional; és a dir, perquè vist des de l'exterior el conjunt català aparegui com una unitat quasi de lloc. És una mica el que estan intentant els holandesos, amb un cert èxit.

Tot això pot veure's afavorit per una realitat evident: el finançament de les universitats catalanes prové de la Generalitat de Catalunya, i és ineludible, per tant, que aquesta unitat de finançament disposi d'una política estratègica respecte del conjunt. Una part d'aquesta política estratègica podria ser l'impuls de la marca «Catalunya». Hi ha a qui li agrada parlar del sistema universitari català, d'altres eviten aquest terme i es refereixen a l'àmbit universitari català, o a l'espai. Diguin-ne com vulguin, però a part que Catalunya sigui una realitat, i a part que Catalunya sigui la jurisdicció fiscal de la qual depenen les universitats, el que els estic suggerint és que impulsar el sistema, l'espai, l'àmbit, la marca catalana, té un aspecte fonamental de promoció externa que ens pot afavorir molt: multiplica l'entitat de cada una de les nostres institucions i, alhora, el conjunt és geogràficament identificable com un espai de contigüitat, on el professor de Girona i el professor de Reus no només es relacionen per correu electrònic, sinó també personalment

de manera continuada. El tren de gran velocitat augmentarà considerablement aquest efecte.

4. El professorat universitari a l'hora d'Europa

En els darrers apartats passo a parlar-los dels dos actors principals del món universitari: els professors i els estudiants. Començo amb els primers.

L'essència de la qualitat de la universitat és el professorat: el desenvolupament, i la consolidació, d'un espai europeu d'ensenyament superior i de recerca tindrà efectes profunds sobre l'estructura del professorat universitari europeu; en particular, tindrà un efecte molt important, i d'una manera creixent, sobre la mobilitat dels professors, tant la de durada curta, d'anar i tornar, com la que en principi és indefinida: augmentarà el segment de professorat que, essent d'un país, rep el títol de doctor d'una universitat d'un segon país, i que potser comença la seva carrera en un laboratori d'un tercer país, des d'on salta a una carrera universitària, i que quan té la carrera ja força avançada l'acaba de consolidar amb encara un nou moviment cap a una altra universitat, sigui del mateix o país o d'un de diferent. No és probable que s'arribi al nivell de no-correspondència entre la localització de la universitat i l'origen dels seus professors característica dels Estats Units —si més no, la varietat cultural d'Europa hi posarà límits—, però fixem-nos que la mobilitat acadèmica —entre universitats— pot ser, i serà, més elevada que la geogràfica. Només a Catalunya, tenim onze universitats.

Tot això no passarà perquè sí: serà part del procés de creixement qualitatiu del professorat universitari euro-

peu. Cap part d'Europa amb ambició s'hi podrà mantenir aliena. Pel que fa a nosaltres, aquestes tendències de fons en la formació de l'espai europeu ens haurien de portar a una reorientació de la funció dels nostres estudis de doctorat i a un replantejament de l'articulació de la carrera acadèmica a les nostres universitats. Deixeu-me fer unes observacions relatives a cada un d'aquests dos temes.

Tradicionalment, els estudis de doctorat han estat els estudis formatius del professorat universitari: en certa manera, la carrera acadèmica comença amb el doctorat. Això continuarà sent així, però cal tenir molt present que els programes de doctorat vigorosos i de qualitat seran els que tindran sortides diverses en acabar l'activitat acadèmica —en particular, sortides cap a l'empresa investigadora privada—.

També cal que contemplem els nostres estudis de doctorat com una peça oberta a un panorama intel·lectual d'envergadura mundial. Hem d'atraure estudiants de doctorat de fora de Catalunya, i de fora d'Espanya; simètricament, hem de promoure programes per a la formació, de vegades doctoral i de vegades postdoctoral, dels nostres futurs professors en els millors centres mundials. Això és clarament necessari quant a les àrees emergents, però també ho és en aquelles en què ja tenim força: en el món d'avui no hi ha cap país, amb la possible excepció dels Estats Units, que es pugui plantejar la formació del seu professorat sense un procés d'aprenentatge prolongat a l'exterior. Respecte a aquest fet, el millor estímulo que podem oferir als nostres futurs professors és la garantia que la seva sortida no es convertirà en una trampa, en una aventura que faci difícil el retorn, en un viatge en el qual les portes es tanquen a mesura que es

traspassen: estic convençut que quan tinguem un sistema que ofereixi aquestes garanties la voluntat dels nostres joves, en uns casos per fer estudis doctorals a l'exterior, en d'altres per fer estades postdoctorals extenses, i també en d'altres per començar la carrera a fora, serà molt considerable.

Passo ara a la carrera acadèmica contemplada des del punt de vista d'una universitat particular. Voldria proposar tres regles de política de professorat per a aquesta universitat:

La primera regla diria que la incorporació primera d'un professor a un departament universitari ha de ser externa, és a dir: no convé que sigui un doctor (o, depenent de les disciplines acadèmiques, un postdoctor) recent de la mateixa institució —evidentment, hi podria haver situacions particulars, i totes les excepcions que es volguessin—. És tractaria també d'una autolimitació amb data de caducitat. No hauria de ser problema contractar un doctor propi de fa uns anys i que està desenvolupant una carrera acadèmica normal en una institució aliena, sempre que, és clar, la contractació a l'altra institució no s'hagi fet amb promesa de recontractació.

Defensaré aquesta primera regla mitjançant dos raonaments: en primer lloc, és bo per a la formació dels estudiants, i també per a la recerca, que hi hagi varietat i aportacions intel·lectuals externes; en segon lloc —aquest aspecte és més subtil però igualment important—, cal garantir el bon funcionament del control de qualitat. Un director de tesi sempre té una gran influència sobre l'assignació de llocs de treball en el seu entorn, tant sobre llocs d'escala inferior com del mateix nivell. En principi, la prova de la qualitat formativa d'un nucli de recerca, o d'un programa doctoral, és la qualificació

dels candidats que prepara per ocupar llocs de treball molt especialitzats, però si la decisió de contractació no és externa, és a dir, si el mateix formador és el que acaba contractant, la independència del judici avaluatiu està en qüestió. El professor, investigador, que dirigeix una tesi hauria d'aspirar a aconseguir que els seus deixebles de doctorat esdevinguessin els col·legues de tot-hom excepte d'ell mateix; és a dir, que provessin la seva vàlua obtenint contractacions a institucions diferents d'aquelles on s'ha format.

La segona regla afecta la promoció: diria que la promoció, i la no-promoció, ha de ser per mèrits —per descomptat, ben avaluats—. Consideracions com la disponibilitat de places no haurien de ser rellevants: si un professor universitari fa una carrera que objectivament mereix una promoció, llavors aquesta promoció s'ha de produir quan correspongui. La regla alemanya de no-promoció a la mateixa institució proporciona un bon control de qualitat, i ha jugat un paper important històricament parlant, però és massa rígida —per exemple, no hi encaixa bé la casuística de les famílies amb dues feines—, i està en crisi a la mateixa Alemanya. Ara bé, si la regla que proposem ha de funcionar d'una manera adient, convé, d'una banda, garantir el control de qualitat mitjançant un procés d'avaluació que tingui un component extern molt fort, i d'altra banda, cal assegurar-se que no interfereixi en la planificació docent, tot reclamant que els professors promoguts disposin d'una flexibilitat docent considerable: promoció sí, però no necessàriament ensenyant exactament el mateix. És clar que tot això suggereix que la implementació d'aquesta regla serà més fàcil sobre la base d'un sistema contractual laboral que amb un sistema funcional.

La tercera regla és menys important, en el sentit de més tècnica. Diria que les contractacions d'entrada a la universitat, i per tant obertes, no s'han de fixar totes en el nivell més baix: convé que una proporció de les noves contractacions que les jubilacions o altres sortides facin possibles s'orientin cap a la contractació de professorat ja establert en àrees, noves o antigues, en què la universitat es troba en situació dèbil.

Voldria remarcar que les propostes que els he presentat, pel que fa als estudis doctorals i a la carrera docent, constitueixen un cercle virtuós: l'accés inicial a la carrera acadèmica té lloc després del doctorat, o del postdoctorat, i no privilegia, ans al contrari, els doctors o postdoctors recents de la institució mateixa. Si a l'entrada no són candidats els qui han estat vinculats recentment al mateix departament, no hi haurà prevenció a formar-se (predoctoralment o postdoctoralment) a l'exterior, ans al contrari, serà la millor manera de fer currículum i de ser competitiu en els contractes inicials que vagin apareixent. S'acabaria així la patologia freqüent avui dia que els joves, de vegades, tenen recança a formar-se fora per la temença que això els faci perdre posicions amb vistes a contractes estables. De fet, hauria de ser exactament a l'inrevés i, amb les propostes que els he fet, ho seria.

Podria semblar que tot el que els estic dient és una mica teòric i una mica inútil: al cap i a la fi, sabem que tenim el nombre de professors màxim que probablement podem tenir durant força temps i, per acabar-ho d'adobar, la distribució d'edats és tal que en els propers deu anys hi haurà comparativament poques jubilacions. Estic d'acord que és teòric, però és molt útil: precisament, el moment d'establir bones pràctiques és quan el cost

de transició és baix, quan a curt termini caldrà practicar-les poc i, per tant, no frustrarem moltes expectatives de gent ajustada al règim antic. A més, les bones pràctiques les podrem instaurar amb calma i amb flexibilitat. També es tracta de pràctiques que una vegada instaurades són molt estables. (Quan un departament deixa de contractar algú perquè és un doctor del mateix departament, s'estableix un precedent que el sentit d'equitat s'encarrega que no es trenqui mai més.) D'aquesta manera, quan arribi el flux important de jubilacions tindrem perfectament instal·lat el cercle virtuós d'estudis doctorals, de contractació i de carrera acadèmica que pot ser un factor decisiu de competitivitat a Europa.

Voldria acabar manifestant que aquestes bones pràctiques sobre professorat no les pot imposar la Generalitat. És podria discutir si es poden adoptar per decisió unilateral dels departaments universitaris –jo crec que sí–, però, en tot cas, sempre seria menys arriscat si s'arribés a un pacte multilateral, a un acord cooperatiu entre les nostres universitats i, possiblement, la Generalitat.

5. Els estudiants a l'hora d'Europa

El darrer apartat, però en absolut menys important, de la meua exposició tractarà dels estudiants. Podríem analitzar els reptes i les oportunitats dels estudiants des de molts angles, però permeteu-me fer-ho des d'una perspectiva molt particular: la de l'experiència vital que representa per a qualsevol persona passar uns anys formatius a la universitat.

Sens dubte, el nostre entorn universitari ha millorat molt en els darrers vint anys, però encara hem de fer

un esforç, necessari en el camí cap a Europa, per continuar en la línia de transformació dels nostres centres, de les nostres universitats, en llocs amables, acollidors, càlids –per dir-ho amb una expressió ben catalana: que tinguin caliu–. L'experiència universitària no es redueix a l'intercanvi estrictament acadèmic: hem d'aconseguir que els estudiants vulguin quedar-se a la universitat després de les classes; cal propiciar que els nostres estudiants s'estimin la seva universitat i els seus centres, que se sentin identificats amb els seus objectius, que s'impliquin activament en la seva dinàmica interna, i això només es pot aconseguir si ens esforcem a integrar-los des del primer dia, si els facilitem el coneixement dels recursos de la universitat, si ens preocupem perquè no se sentin un número més, perduts a les aules i als passadissos, sinó que intentem que se sentin actius en la seva individualitat.

A la universitat, els estudiants s'haurien d'acostumar a treballar en equip. Abans ens hem referit a la importància de la docència interactiva, però no només compta la interacció professor/estudiant, sinó també la d'estudiant a estudiant. Ha de ser un objectiu de qualsevol professor universitari, i de l'administració de les universitats, fer tot el possible perquè els mètodes docents incloguin i fomentin l'aprenentatge en grup, el treball cooperatiu i la participació activa a les aules: el diàleg i la discussió són garantia de ciutadans compromesos.

I volem també estudiants actius fora de les aules: cal estimular l'associacionisme a les universitats. La situació actual no és bona: ho posen de manifest Víctor Pérez-Díaz i Juan Carlos Rodríguez al seu recent llibre sobre l'educació superior a Espanya; des d'un altre àmbit, també ho fa l'estudi sobre l'associacionisme i la par-

participació estudiantil a les universitats de Catalunya, elaborat pel Consell Nacional de la Joventut aquest any passat. Les universitats poden ser vertaderes escoles de democràcia si són un espai de generació d'una multitud d'associacions participatives de tota mena —evidentment, no em refereixo només a la participació política estricta, sinó també a la participació cívica—.

L'estudiant, i la societat, esperen també de la universitat que els prepari per a la seva vida professional. Moltes universitats tenen borses de treball, i això ha estat un pas important, ja que representa el reconeixement per part de les universitats que no n'hi ha prou de transmetre coneixements, sinó que també és funció seva acompanyar els seus estudiants en el procés de trobar feina.

Les universitats dinàmiques aniran més enllà; tutelaran el procés, molt extens, en el qual l'alumne que rep formació es transformarà en l'exalumne que ajuda la universitat i els seus nous alumnes. En el desplegament d'allò que, de fet, hauria de ser un gran pacte intergeneracional, la universitat tindrà molta cura de mantenir els vincles amb els estudiants, un cop aquests s'hagin incorporat al món professional. Ho farà, dit amb tota cruesa, perquè són un pou de possibles recursos per a la universitat, recursos que en l'espai europeu que compartirem seran molt útils per a les futures generacions d'estudiants. Podríem dir que l'alumne tipus és el que, amb tota la raó, es pregunta què pot fer la seva universitat per ell, o ella, mentre que l'exalumne ideal hauria de ser el que es pregunta què pot fer ell, o ella, per la seva universitat. És per això que les universitats europees capdavanteres del futur seran aquelles que tinguin en els exalumnes un dels seus capitals més preuats.

És hora d'acabar: hem parlat de responsabilitat i empatia entre estudiants i professors, de convivència creativa entre docència i recerca, i d'Europa com a escenari de futur, un escenari en el qual podem ser protagonistes de primera línia. No dubteu que si Generalitat, universitat i societat sumem els nostres esforços ho serem. És per això que us proposo que encarem plegats els reptes de futur de la nostra universitat, que siguem capaços de donar forma a un acord universitari que, en la millor tradició del catalanisme polític, ens permeti fer junts el que segurament no podem fer separats: ser veritables protagonistes del futur de la nostra educació superior, a Catalunya i a l'Europa. Aquest acord ha de ser un acord que posi èmfasi en la internacionalització, arrelada en l'originalitat de Catalunya i la seva universitat; en la qualitat docent; en l'especialització de la recerca com a instrument d'excel·lència; en una política pròpia de professorat, dinàmica i exigent, i que també desenvolupi les relacions universitàries intergeneracionals com a factor de cohesió i motor de futur.

Moltes gràcies.

“Necessitem
un acord
universitari que, en
la millor tradició
del catalanisme
polític, ens permeti
ser veritables
protagonistes
del futur
de la nostra
educació superior,
a Catalunya
i a Europa.
Un acord que posi
èmfasi en la
internacionalització,
la qualitat docent,
l'especialització
de la recerca
i una política
pròpia
de professorat.”