

PROSPECTIVA DEL MAPA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y DE LA INVESTIGACION. PROPUESTAS METODOLOGICAS (*)

JEAN-PAUL DE GAUDEMAR
Septiembre de 1994

INTRODUCCION

La reflexión acerca de los principios susceptibles de permitir el establecimiento de un mapa nacional de la enseñanza superior e investigación plantea inmediatamente dos preguntas:

- ¿por qué este mapa?
- ¿cómo hacerlo?

La respuesta a estas dos preguntas no es simple ni se reduce a unos argumentos institucionales. Tampoco debería reducirse a unos principios de reparto y, por consiguiente, de equidad de acceso a unos medios asignados a la enseñanza superior y a la investigación. Pues es también en término de eficacia, es decir de resultados esperados por la nación, que habría que abogar por la pertinencia de la elaboración de dicho mapa.

Por un lado, en el sistema francés, el desarrollo de la Enseñanza Superior y de la Investigación está basado en la preocupación por la organización y coherencia nacional que encuentra su legitimación a la vez en unos dispositivos institucionales –son unas competencias del Estado y hasta ahora reafirmadas como tales–, y en las características propias de estos dos campos –como, por ejemplo, el carácter nacional de las titulaciones, la universalidad del saber, la internacionalización de los intercambios científicos, la dimensión de los grandes equipamientos, etc...–.

Pero, por otro lado, a causa del desarrollo masivo de la enseñanza superior durante estos últimos años, y de una necesidad cada vez mayor de transferencia tecnológica en el sentido más amplio, la demanda social de enseñanza superior e investigación crece sin cesar hasta el punto de dejar creer a veces que estos dos ámbitos, el primero sobre todo, podrían ser percibidos como dependientes de una problemática de equipamiento de proximidad como, por ejemplo, los equipamientos hospitalarios o escolares de enseñanzas primaria y secundaria o también las redes de distribución eléctrica e hidráulica.

De esta ambigüedad fundamental nace la principal dificultad del trabajo a realizar: cómo conseguir combinar, de una parte, una lógica cognitiva y científica que, en ocasiones parece privilegiar las economías externas vinculadas a la concentración y, de otra parte,

(*) Traducido por: Anne Marie Arnal Gely; Profesora de Filología Francesa de la Universidad de Jaén.

una lógica de ordenación del territorio que toma más en cuenta unas demandas expresadas y, por consiguiente, la preocupación por la equidad en el acceso a estos dos servicios públicos y por las repercusiones positivas que se juzgan cada vez más decisivas en el desarrollo económico.

El debate no es nuevo. No sólo reactiva de manera original el problema central de toda política económica, a saber el dilema eficacia-equidad, sino que se encuentra desde hace al menos unos diez años –desde las primeras leyes de descentralización– en el corazón del debate sobre la localización de la enseñanza superior y de la investigación del que sabemos que constituye una de las mayores apuestas de la contratación entre el Estado y las administraciones locales, en particular en los Contratos de Plan Estado-Región.

De ahí la oportunidad de semejante reflexión: el debate puede proceder hoy de otra cosa que de principios hipotéticos, puede basarse en aproximadamente diez años de experiencias y con los éxitos o errores que hayan podido tener.

Las páginas siguientes no pretenden reunir de manera exhaustiva los elementos del debate –que ya han sido objeto de numerosísimas contribuciones–. Se proponen responder primero a la petición del Gabinete del Ministro, es decir sugerir unos elementos de método susceptibles de ayudar al Estado y sus interlocutores a construir juntos de manera óptima el mapa de la Enseñanza Superior y de la Investigación que el desarrollo contemporáneo hace necesario.

Después de la necesaria relación de las condiciones institucionales asignadas a este trabajo (capítulo I), abordaremos sucesivamente:

- los motivos que abogan por la elaboración desconcentrada de un mapa nacional de la enseñanza superior e investigación (capítulo II).
- las propuestas metodológicas correspondientes (capítulo III).

CAPITULO I

1.1. RELACION DE LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES

Recordar esta relación es imprescindible para delimitar el campo de la reflexión que nos ocupa. Se refiere en lo esencial a cinco puntos sobre los cuales no es del cometido del informe considerar que podrían modificarse a corto plazo.

1. De los ámbitos de competencia del Estado.

La enseñanza superior y la investigación son unas competencias del Estado, no transferidas a las administraciones locales, cualquiera que sea la parte importante que estas últimas hayan podido tomar en el desarrollo a lo largo de estos últimos años; y cualquiera que haya sido el papel de participación que se les reconoce en los textos legislativos de 1982 y 1984.

Es evidente que esto no impide que nos hagamos preguntas acerca de las condiciones de mejora de su asociación a las decisiones tomadas por el Estado –es el sentido de las propuestas metodológicas hechas más adelante– lo que permite, desde un primer momento, clarificar el contenido del problema examinado.

En efecto, no es competencia de este informe proponer la modificación de un elemento institucional tan importante.

En consecuencia, de conformidad con la Ley de Orientación de la Investigación de 1982 y la Ley de 1984 sobre la Enseñanza Superior, le corresponde al Ministro dictar la elaboración del mapa nacional de las actividades en estos dos ámbitos.

2. Un vínculo fuerte e institucionalizado entre la enseñanza superior y la investigación.

Este vínculo puede ser reforzado por motivos científicos y pedagógicos que, por sí solos, bastarían para establecerlo. Pero se ve aún más reforzado en el contexto institucional actual por su reunión funcional en el seno de un mismo ministerio, colocando así los dos ámbitos bajo la autoridad política de un mismo ministro. Esta condición institucional refuerza a un tiempo la necesidad de una reflexión conjunta sobre los aspectos territoriales y facilita su enfoque.

3. Un libre acceso a la enseñanza superior a partir de la obtención del título de bachiller.

También esta condición debe ser recordada ya que tiene unas consecuencias considerables sobre la demanda social de enseñanza superior y su traducción en términos de ordenación del territorio. En efecto, alimenta en gran parte la creciente y reiterada demanda de una enseñanza superior de proximidad.

4. Una oferta de enseñanza superior dual, organizada en opciones selectivas y no selectivas.

Se trata también de otra condición importante que debemos examinar ya que influye de modo notable en la estructuración espacial de la oferta –y de la demanda– de enseñanza superior. En lo esencial las opciones selectivas se refieren al acceso a las Escuelas Técnicas Superiores tales como las de ingenierías o de comercio, a las ramas tecnológicas con estudios de bachillerato más dos años de especialización (*STS e *IUT), a algunas ramas de enseñanza superior con “numerus clausus” (Ciencias de la Salud) o con formación profesional en 2º ciclo (*MST) así como al 3º ciclo.

5. Establecimientos de enseñanza superior e investigación autónomos.

El estatuto de establecimientos públicos dado a las universidades y organismos nacionales de investigación es esencial.

En efecto, les confiere una autonomía –creciente con la descentralización funcional– que el ministerio de tutela debe fomentar en todos los ámbitos en que esta autonomía debe ejercerse, en particular cuando se refiere a la política de desarrollo científico y pedagógico. Evidentemente, los problemas de ubicación, de ordenación del territorio o de relación con el territorio regional forman parte de ello. En consecuencia, en las estrategias aferentes, la autonomía de los establecimientos se debe de poder ejercer plenamente, tratándose de las orientaciones generales definidas por la autoridad de tutela.

CAPITULO II

UN MAPA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y DE LA INVESTIGACION. ¿PARA QUE?

2.1. Principios de ordenación de un territorio específico

Toda reflexión sobre la dimensión regional de la enseñanza superior e investigación conduce a desarrollar dos tipos de preocupaciones:

– *preocupaciones de ordenación del territorio* ligadas en lo esencial a la noción de igualdad de oportunidades y en consecuencia a la enseñanza superior y, si no a toda la investigación, al menos a algunos de sus aspectos y de sus resultados.

– *preocupaciones de desarrollo regional*:

- * ¿en qué y cómo la enseñanza superior y la investigación obran a favor del desarrollo regional?
- * ¿en qué contribuyen al aumento de eficacia de las economías regionales?
- * ¿en qué, recíprocamente, su aproximación al terreno regional es una fuente de refuerzo de su propia eficacia?

Las reflexiones que siguen se proponen precisar las condiciones según las cuales la decisión de tomar en cuenta la dimensión regional de la enseñanza superior e investigación puede permitir una mejor aproximación al doble objetivo de eficacia y equidad. Basan en ello el argumento según el cual el mapa nacional de la enseñanza superior e investigación debe ser elaborado a partir de un enfoque desconcentrado. En esta dirección se exponen las propuestas de método en el capítulo tercero de este informe.

2.1.1. ¿Qué ordenación del territorio para la enseñanza superior y la investigación?

Una bibliografía numerosa y variada –de la que se encontrarán algunas referencias en anexo– evidenció desde hace tiempo las disparidades territoriales que existen en este ámbito a pesar de la considerable extensión del aparato universitario y de la investigación a lo largo de los dos últimos decenios. Naturalmente, la demanda social creciente –sea que emane de los hogares, sea de las empresas– ha hecho que estas disparidades sean más sensibles social y políticamente, hasta el punto de plantear una pregunta inevitable: ¿hay que popularizar estos equipamientos?, ¿hay que pensar en repartirlos de un modo uniforme por el territorio?, ¿hay que pensar en ellos como equipamientos de semiproximidad?

Parece necesario volver a examinar las evoluciones de la propia ordenación del territorio desde los últimos veinte años, definir con precisión los términos actuales del problema planteado.

En efecto, de ahora en adelante está establecido que en el mundo entero, al menos en lo referente a los países industrializados, la ordenación del territorio ha cambiado de modelo en unos puntos esenciales relativos a sus mismos objetivos:

1. Concebida en su origen para repartir mejor los excedentes –empleos y riquezas– nacidos de un contexto de crecimiento armónico y de pleno empleo, poco a poco se ha convertido, bajo el efecto de la crisis económica, en una estrategia diferenciada y diversificada de modernización de las actividades existentes y de creación de nuevas actividades. Por eso mismo, la lucha contra las disparidades no ocupa ya exactamente el mismo lugar, puesto que no puede ser cuestión de debilitar los polos que mejor resisten a la crisis (aunque, en el caso francés, la región parisina plantea un problema específico). De donde un cambio de los objetivos tradicionales de lucha contra las disparidades cuantitativas de renta o empleo, que hacen emerger una concepción mucho más cualitativa del desarrollo territorial, dando en particular un lugar esencial a las capacidades de desarrollo endógeno de los diferentes componentes del territorio nacional.

Esta endogeneización de las políticas de desarrollo se genera junto con la desconcentración y la descentralización, y también pone el acento sobre la necesaria recalificación de los territorios y, por consiguiente, provoca un interés nuevo por las políticas que contribuyen a ello: ante todo las políticas de formación y de desarrollo tecnológico.

Independientemente de otras razones ligadas a la naturaleza misma de las actividades de enseñanza superior e investigación, que encontraremos más adelante, es pues la evolución de la misma ordenación del territorio la que conduce a apartar un enfoque demasiado somero de las disparidades regionales en este campo. Si la densidad de estudiantes o investigadores, por ejemplo, son en sí mismos unos indicadores interesantes, no bastan para constituir la base de una estrategia de reequilibrio que ignoraría a la vez las condiciones en las cuales se desarrollarían estas actividades y los resultados a los que llegarían: ¿la igualdad de las oportunidades de acceso a la enseñanza superior debe en efecto poder significar equidad de acceso a una enseñanza superior de una misma calidad?. A la vista de esto, puede que algunas veces sea más equitativo facilitar la movilidad de los estudiantes procedentes de ciertas ciudades medianas, ciudades pequeñas o zonas rurales gracias a un sistema de becas y de alojamiento social antes que implantar en esos mismos lugares una enseñanza superior de calidad mediocre y de baja diversificación.

Por contra, vemos todo el interés que adquiere en tal contexto unas estrategias de diversificación de la oferta de formación superior y desarrollo tecnológico que apunte hacia nuevos equilibrios cualitativos y proporcione unas respuestas coherentes y específicas a las necesidades regionales identificadas.

Aquí está la pregunta esencial ya que de algún modo la dimensión de masa, al menos de la enseñanza superior, ha resuelto el problema de su presencia territorial. En 1940, se podía, bajo el efecto de las circunstancias trágicas de la guerra, proceder a la mudanza de la Universidad de Estrasburgo a Clermond-Ferrand: se trataba de 1200 estudiantes y de un centenar de profesionales, o sea lo correspondiente a un instituto de hoy. Hoy, no sólo sería imposible sino que ya no tendría sentido por lo mucho que se han extendido las titulaciones a través de los territorios regionales. Del conjunto del territorio nacional, tan sólo seis Departamentos no tienen en 1994 ninguna implantación universitaria en sentido estricto de la palabra –universidad, I.U.T. o campus deslocalizado– (Ardèche, Córcega del Sur, Creuse, Jura, Lozère, Alto Marne); la mitad aproximadamente de los Departamentos tienen al menos dos localizaciones universitarias; y sólo en Alsacia, fuera de Estrasburgo, existe una veintena de establecimientos donde se entregan unos diplomas de enseñanza superior de al menos Bachillerato más dos años de estudios.

Si la presencia territorial de la enseñanza superior parece algo consolidado, queda sin embargo interrogarse sobre la calidad de esta presencia y sobre su pertinencia frente a las dinámicas locales.

En efecto, es la endogeneización del desarrollo la que acrecienta el papel otorgado a la enseñanza superior y la investigación y amplía la percepción de su utilidad social más allá de los círculos restringidos tradicionales.

De ello se deduce la necesidad de definir los criterios y los indicadores para considerar esta nueva dimensión cualitativa, tanto más apropiada por lo que se refiere a la enseñanza superior y a la investigación por cuanto que su eficacia depende ante todo de su calidad.

CUADRO 1
LOS EMPLAZAMIENTOS UNIVERSITARIOS EN 1994

REGION	DPTO.	UNIVERS.: Lugares- Sedes	OTROS EMPLAZAM. UNIVERSIT.
Isla de Francia	75	10	-
	77	-	4
	78	1	3
	91	2	4
	92	1	5
	93	2	5
	94	2	3
Alsacia	67	3	2
	68	1	1
Aquitania	24	-	1
	33	3	-
	40	-	1
	47	-	1
	64	1	1
Auvernia	03	-	1
	15	-	1
	43	-	1
	63	2	-
Borgoña	21	1	-
	58	-	1
	71	-	2
	89	-	1
Bretaña	22	-	3
	59N	1	1
	29S	-	2
	35	2	-
Centro	18	-	1
	28	-	1
	36	-	2
	37	1	-
	41	-	1
Champaña Ardenas	45	1	-
	08	-	1
	10	-	1
	51	1	-
Córcega	52	-	-
	2A	-	-
Franco-Condado	2B	1	-
	25	1	1
	39	-	-
	70	-	1
Languedoc Rosellón	90	1	2
	11	-	1
	30	-	1
	34	3	1
Limosin	48	-	-
	66	1	-
	19	-	2
	23	-	-
Lorena	87	1	-
	54	3	1
	55	-	1
	57	1	1
	88	-	1

REGION	DPTO.	UNIVERS.: Lugares- Sedes	OTROS EMPLAZAM. UNIVERSIT.
Mediodía Pirineos	09	-	1
	12	-	1
	31	4	-
	32	-	1
	46	-	1
	65	-	1
	81	-	2
	82	-	1
	Norte Paso de Calais	59	4
62		2	3
Baja Normandía	14	1	-
	30	-	1
Alta Normandía	61	-	1
	27	-	1
Países del Loira	76	2	-
	44	1	1
	49	1	1
	53	-	1
Picardía	72	1	-
	85	-	1
	02	-	2
	60	1	2
Poitou Charentes	80	1	-
	16	1	-
	17	-	1
	79	-	1
Provenza Alpes Costa Azul	86	1	2
	04	-	1
	05	-	1
	06	1	1
	13	3	1
Ródano Alpes	83	1	1
	84	1	-
	01	-	1
	07	-	-
Antillas Reunión	26	-	1
	28	4	-
	42	1	1
	69	3	1
	73	1	-
	74	-	1
T.O.M.	971	-	1
	972	1	-
	973	-	1
	974	1	1

Nota: los emplazamientos se entienden en el sentido de un lugar de implantación de una Universidad: lugar-sede, campus deslocalizado, IUT, IUP, IUFM,... Son los lugares (comunes) que se cuentan aquí, no los tipos de actividades.

2. Concebida en su origen para volver a equilibrar el **territorio nacional** la ordenación del territorio, de ahora en adelante, hace frente a **otros referentes** territoriales a la vez más extendidos que el territorio nacional por la internacionalización de los mercados y de las políticas y más restringidos por el peso adquirido por un enfoque endógeno y descentralizado del desarrollo. De donde surgen dos nuevos tipos distintos de referentes que toman aún más sentido para la enseñanza superior y la investigación; el internacional y en particular el europeo; el infranacional y en particular el regional.

Si el referente internacional constituye desde hace tiempo uno de los elementos esenciales de apreciación de los resultados de la investigación, ocurre lo mismo cada día más con la enseñanza superior, en particular con las titulaciones.

La construcción europea, sobre todo desde las decisiones de diciembre de 1988, refuerza el proceso y obliga a situar permanentemente las universidades y escuelas francesas en un mapa al menos europeo.

Paralelamente, y sin necesidad de ver en ello, a priori, un movimiento contradictorio, la calidad de la enseñanza superior y de al menos algunos aspectos de la investigación se mide también de ahora en adelante por la calidad de su emplazamiento territorial y porque facilita las dinámicas regionales: la atracción de los estudiantes e investigadores pero también de los ejecutivos con títulos universitarios así como las capacidades de las regiones de retener a los jóvenes titulados con unos empleos adaptados a su formación universitaria.

Estas nuevas formas de movilidad de los titulados ya no se reducen sólo a la aplicación de un concepto indiferenciado de mercado nacional del trabajo sino que se presentan desde ahora en una articulación más compleja de distintos niveles, regional, nacional e internacional, de los mercados de trabajo.

Se intuye la importancia de este cambio que obliga a pensar de una manera mucho más profunda en la adaptación del sistema de enseñanza superior e investigación a esta diversidad de niveles: en particular ¿cabe imaginar y promover sólo emplazamientos que ofrezcan esta diversidad, o, al contrario inventar una especie de jerarquía nueva que clasificaría al lado de centros polivalentes, unos campus de menor ambición, siguiendo cierta homología con la jerarquía urbana?. Pero entonces, ¿cómo no temer, en un caso, un riesgo de reconcentración, y en otro, la debilitación de una ordenación del territorio que quiere pasar por alto las jerarquías establecidas?.

El problema parece no ofrecer una solución satisfactoria cuando se considera por separado cada campus universitario o de investigación. **En cambio, parece más sencillo si se concibe la existencia de una escala territorial para la cual, en general, se pueda disponer de un sistema suficientemente polivalente para ocupar un lugar propio en este nuevo sistema de referentes.**

Evidentemente, esta escala territorial parece ser, como mínimo la región, pudiéndose imponer lo interregional en el caso de regiones con poco equipamiento.

De ahí que sea necesario afinar en el análisis que debe prevalecer acerca de las escalas que habrán de considerarse en materia de enseñanza superior y de investigación:

- para la investigación fundamental y la enseñanza superior de muy alto nivel, el territorio no tiene apenas límites geográficos definidos sino los de los grandes países desarrollados.

- para la investigación más aplicada y la enseñanza superior de segundo ciclo, el territorio se reduce más fácilmente a unos límites nacionales o interregionales.
- para la difusión y la transferencia de tecnología o la mayoría de las enseñanzas de primer ciclo, (exceptuando sin embargo las de los CPGE¹) el territorio pertinente podrá aparecer como el de la región.

Si se piensa en las cosas en términos de sistemas regionales, se puede llegar a dar sentido, coherencia y plenitud a un conjunto de implantaciones de las cuales algunas tomadas aisladamente podrían aparecer como desprovistas de ellos, y además, de esta manera, no se atenta contra el poder de influencia de las grandes universidades polivalentes o de los grandes institutos de investigación con renombre internacional.

3. Concebido en su origen como un instrumento de una política del Estado apuntando hacia el desarrollo equilibrado, la ordenación del territorio se ha convertido, naturalmente, bajo los efectos de los fenómenos antes descritos, en el lugar de una coparticipación nueva en el seno del cual el Estado desempeña un papel esencial, director a menudo, pero para el cual necesita colaboradores, internacionales (la Unión Europea, en particular) o infranacionales (administraciones locales, en particular). Ciertamente la evolución de los gastos públicos fomenta esta clase de movimiento, pero las presiones financieras no son la única razón: tienen al menos igual importancia la concepción más descentralizada, más endógena del desarrollo local y también la diversidad de los referentes territoriales los que conducen esta evolución de la ordenación del territorio.

Este fenómeno es muy fácil de concebir en materia de enseñanza superior y de investigación, campos en los cuales la autonomía de los establecimientos se ha ido convirtiendo en una realidad, ayudada por la desconcentración y la descentralización. A este respecto resulta muy significativo que la enseñanza superior y la investigación se hayan convertido muy rápidamente, desde el principio de los años 80, en unos campos privilegiados de la firma de contratos entre el Estado y los establecimientos, así como entre el Estado y sus coparticipes regionales, y que esta característica se haya confirmado al paso de los años, hasta el punto que los CPER² en el XI^o Plan (94-98) representan uno de los principales capítulos, el segundo en importancia de los compromisos financieros después de las infraestructuras de los transportes más tradicional y menos complejo.

En resumen, se podría decir que promover hoy en día una política de ordenación del territorio en el campo de la enseñanza superior y la investigación es:

- menos basarse en unos indicadores cuantitativos de reparto equilibrado de los estudiantes, de los investigadores, de los equipamientos o de las titulaciones de postgrado que interrogarse sobre la coherencia y el contenido de las estrategias adaptadas a un conjunto de situaciones regionales dadas.
- tener permanentemente en mente la diversidad de los referentes territoriales: Francia necesita, y si es posible, cada región, no sólo unos emplazamientos científicos irradiando saber a escala internacional sino también unos lugares esenciales para el desarrollo local. Hay que saber pensar en una gama parecida para la escala territo-

1. CPGE: Curso Preparatorio al Ingreso en las Grandes Escuelas.

2. CPER: Centro de Prospectiva para la Enseñanza y la Investigación.

rial conveniente, siendo la región la escala más pertinente, exceptuando, claro está, unos cuantos equipamientos muy importantes para los que incluso el nivel nacional es a veces insuficiente.

- promover una colaboración nueva, respetuosa de las prerrogativas de cada uno, y preocupada por consolidar la autonomía de los establecimientos.

2.1.2. La enseñanza superior y la investigación: ¿para qué desarrollo regional?

¿Pueden la formación superior y la investigación contribuir al desarrollo regional?. La pregunta merece, por distintos conceptos, ser planteada. Se refiere a un consenso que se estableció en el curso del último decenio, según el cual la "materia gris" se había convertido en el principal ingrediente del crecimiento y del desarrollo. En el mundo entero, se llegó a la convicción de que ahí estaba la condición del desarrollo regional. El fenómeno es aún más notable en el seno de las administraciones descentralizadas, en Francia en particular, donde las administraciones locales ayudadas por la descentralización, recibieron unas competencias nuevas en el ámbito de la formación. Los gastos en educación y formación profesional representan desde entonces una parte importante de su presupuesto, tanto en inversión como en funcionamiento; y, recíprocamente, la contribución de las administraciones locales al gasto global de educación creció, pasando aproximadamente del 14% en 1980 al 19,4% en 1993 (sea más o menos 100 GF –miles de millones de francos– y cerca de 6.000 francos de media por alumno o estudiante). Si se le añaden las sumas no despreciables dedicadas a la investigación y al desarrollo tecnológico, se alcanzan unos volúmenes financieros considerables que, en algunos casos, representan unas partidas muy importantes de los presupuestos de las administraciones. Podemos, en consecuencia, interrogarnos, más allá de los principios fundadores de la descentralización, sobre los efectos de semejantes contribuciones al desarrollo regional.

Nos centraremos ahora esencialmente en la formación, campo menos explorado que el de la investigación y de la tecnología que ha sido objeto de numerosas publicaciones.

Lo que primero fundamenta tal convicción, al menos en Francia, son las evidentes disparidades territoriales entre regiones (o infrarregionales) en el campo de la formación y la necesidad de movilidad, a veces mal acogidas, que se deriva de ello, puesto que la demanda de formación se entiende como ya integrada en las representaciones colectivas como parte de las necesidades básicas. Desde hace tiempo el sistema educativo se viene construyendo a la imagen de la jerarquía urbana, pero no se puede negar que la formación es cada vez más percibida como un bien público local. Esto es comprensible y realizado las más de las veces en lo que se refiere a los niveles de formación más modestos, especialmente hasta el colegio –en Francia, la distancia media para ir al colegio es comparable a la de la farmacia–. Pero esto plantea unas preguntas más considerables cuando se trata del instituto, y con mayor motivo con las enseñanzas de nivel superior.

Lo que fundamenta igualmente esta convicción, es la demostración que el desarrollo de un país está en relación directa con su nivel de educación y de investigación-desarrollo. Los trabajos de la OCDE en especial lo atestiguan: "a grosso modo" los países más desarrollados son los mejor educados o los que más gastan relativamente en educación e investigación-desarrollo y correlativamente toda insuficiencia en estos campos constituye un obstáculo al desarrollo.

Aceptable sin duda alguna para un país en el que se puede suponer cierta coinciden-

cia entre el territorio nacional y sobre el cual se organiza el mercado de trabajo –aunque la internacionalización de este mismo mercado, especialmente en Europa, lleve desde ahora en adelante a plantearse ciertas preguntas–, la tesis parece a priori menos convincente cuando se considera unos conjuntos infranacionales como las regiones. Un ejemplo paradigmático permite ilustrar semejante sospecha: el esfuerzo considerable hecho en Suecia para desarrollar el sistema educativo en las regiones septentrionales, tradicionalmente menos desarrolladas, parece haber tenido por principal efecto el de acrecentar la migración de los jóvenes, en especial de muchachas, hacia las regiones más desarrolladas del sur del país y sus grandes ciudades: mejor formados, mejor cualificados estos jóvenes fueron atraídos hacia unas perspectivas de vida y de promoción en el trabajo inaccesibles a sus mayores de las generaciones anteriores. La considerable inversión hecha para la educación en estas regiones se tradujo pues, al menos durante cierto período, en efectos perversos totalmente imprevistos. En consecuencia, es importante comprender que son posibles tales efectos negativos hasta que la inversión educativa alcance su eficacia óptima, de manera que a raíz de eso, las estrategias de formación contribuyan realmente a un desarrollo regional capaz de dominar en particular los fenómenos de movilidad.

En el ámbito de la formación, se pueden identificar tres efectos negativos principales:

- el primero toma en consideración las capacidades de atracción y de retención de las personas formadas
- el segundo se refiere a la relación entre oferta y demanda de formación en el seno de una región
- el tercero depende de la capacidad previsional de las empresas regionales en materia de demanda de formación.

Los dos últimos efectos parecen bastante fáciles de trasladar a la investigación y a la tecnología.

1. En efecto, lo que primero distingue a las regiones unas de otras son su facultad de atraer y su capacidad de retención de los alumnos y sobre todo de los estudiantes titulados. El fenómeno es poco visible para los alumnos de primer grado y de segundo ciclo de la secundaria ya que las escuelas y los colegios acogen generalmente a todos los alumnos de los cursos cuyas edades corresponden, las más de las veces, a equipamientos llamados de proximidad. El fenómeno se complica al empezar el segundo ciclo –largo o corto– de los institutos e institutos profesionales. La escasez relativa de ciertas formaciones induce unas prácticas de movilidad, intrarregionales primero y luego interregionales según el grado de escasez de la formación en cuestión.

Es en el nivel de la enseñanza superior donde la movilidad interregional deja de ser marginal. Las diferencias entre regiones aparecen aquí claramente (v. infra cap. III). Si la *tasa de retención* media es del orden de los dos tercios –dos titulados de la enseñanza superior de cada tres ocupan un empleo en el distrito académico donde se formaron–, esta tasa varía considerablemente de una región a otra: un 37% en Poitou-Charentes, inferior a un 50% en el Macizo Central o en Champaña, y también en Languedoc-Rosellón; a la inversa, del orden del 70% Norte-Paso-de Calais o en Provenza, y superior al 80% en Isla-de-Francia. De igual manera, si la *tasa media de atracción* es del orden de un tercio –un titulado ocupado de cada tres se formó en otro distrito universitario–, esta tasa varía del orden de un 20% en el Norte, en Bretaña o en Alsacia, alcanza más del 50% en las regiones del centro de Francia, o el

60% en Borgoña. De esta manera se puede establecer una tipología de las regiones según su capacidad de atraer y/o retener a los titulados. Está claro que estas capacidades están en función de la importancia del aparato universitario regional y también del tejido económico regional. Una región puede así retener a la mayoría de los estudiantes e incluso atraer al mismo tiempo a un gran número de otros jóvenes titulados de otras regiones a poco que disponga de un amplio abanico de titulaciones y tenga también numerosos empleos que ofrecer (es, en general, el caso de las regiones dominantes y fuertes como Isla-de-Francia); pero a la inversa, una región puede ser a la vez poco atractiva y retenedora, prueba de una doble debilidad, la de su sistema de formación y la de su tejido económico, para ocupar a unos titulados de cierto nivel (Languedoc-Rosellón, pueden proporcionar un ejemplo). De donde se entiende que el desarrollo del potencial educativo de una región debe operarse prestando una atención muy especial a estos indicadores: un sistema completo de formación no debe comprenderse contemplando los términos de una lógica de la oferta de formación apuntando tan sólo a una atracción máxima. Una región, en particular cuando se ve obligada a participar en la financiación de las enseñanzas (es la regla para las cursadas en los institutos, institutos profesionales y también cada vez más en la enseñanza superior, ayudándose con la contratación), debe interrogarse por los efectos reales de retención y atracción provocados por tales inversiones. En cierta medida, el argumento es válido para las inversiones operadas en el interior de una región, particularmente en lo que atañe al mapa de las enseñanzas tecnológicas con título de Bachiller más dos años de especialización.

Ciertamente, la creación de un BTS –Certificado de Técnico Especializado–, o un DUT –Diploma Universitario en Tecnología– puede valorizar una bolsa de empleo y permitir a los jóvenes bachilleres locales proseguir sus estudios “in situ”, pero si la capacidad de retención del área se ha evaluado mal, paradójicamente la consecuencia puede consistir en una fragilidad acrecentada.

2. Si la atracción y la capacidad de retención distinguen las regiones unas de otras, sin embargo no son más que unos indicadores indirectos del efecto de la verdadera influencia del sistema de formación. En efecto, sólo hay verdadera influencia del sistema de formación cuando actúa sobre el mercado regional del trabajo, por ejemplo acrecentando su dinamismo o ampliando su escala. La cuestión de su eficacia está, en consecuencia, en relacionar las principales características del empleo regional. Es así como la “exportación” de titulados por una región es, quizás en un primer momento y a pesar de su carácter aparentemente beneficioso, el índice de la baja capacidad de esta región para ofrecer empleos con la cualificación correspondiente. A este respecto, se corre el riesgo de verse confirmado un mapa nacional de la formación de dos (si no más) velocidades, si se juxtaponen las regiones que saben equilibrar más o menos correctamente la oferta y la demanda de formación y las visiblemente gran exportadoras o importadoras de titulados. En este sentido, las carreras por las titulaciones, de nivel superior en particular, observada en muchos lugares es peligrosa si no va acompañada con una reflexión y una estrategia prospectivas en materia de empleos ofertados. Una región puede en efecto disponer de una gama de titulaciones muy extensa en un sector de actividad dado y ser pues muy atractiva en este campo, pero no ofrecer más que muy pocos empleos correspondientes y tornarse repulsiva, o al menos débilmente retenedora. Las ilusiones creadas para con los jóvenes, retenidos así más tiempo localmente, pueden ser a veces dolorosamente sentidas y provocar unas movi­lidades a menudo definitivas. Importa, desde este punto de vista, desconfiar de todo enfoque de la formación que sólo se satisficiera con una simple lógica de oferta: la tendencia es tanto más fuerte en los organismos de formación, en primer lugar la

Educación Nacional, cuanto que responde a una lógica de desarrollo interno y que se ve a menudo fomentada por el entorno local. Por consiguiente, este fenómeno aboga fuertemente, al menos para las titulaciones con especialidad técnica o profesional, por un enfoque real sobre el terreno de los que ofrecen y los que demandan formación, o si se prefiere sobre el terreno de la Escala y de la Empresa.

En efecto, el ajuste formación/empleo nunca se opera *ex-ante*, sobre todo si se le considera a un nivel territorial bastante preciso y pretender lo contrario sería creer en los milagros antes que en las virtudes razonables de la previsión. Es la razón por la cual, al nivel territorial que convenga, importa implicar a los demandantes potenciales de diplomados en la determinación de las titulaciones. Sin duda alguna no existirá un sistema de formación regional eficaz más que en las regiones que sepan poner a funcionar tales sistemas de concentración real, eventualmente bajo forma de contratación para asegurar unos compromisos reales por parte de los copartícipes. Así, una voluntad compartida de inserción sustituiría a una simple lógica de oferta de formación. La contrapartida de eficacia para la región sería doble, mejor inserción y mejor rentabilidad de las inversiones efectuadas con recursos regionales. Se entiende que el argumento vale esencialmente para las titulaciones con vocación principal de inserción regional (niveles V, IV, y las más de las veces III) en el ámbito técnico y profesional, y que otras consideraciones prevalecen para las demás enseñanzas, generales o superiores al nivel III, para las cuales la referencia al territorio regional pierde su pertinencia. Pero esto no impide que: se habrá comprendido que la eficacia de la formación con vistas al desarrollo regional sólo tiene sentido realizando un análisis de las capacidades de inserción en este territorio y/o de las movilidades correspondientes.

3. Si la eficacia de un sistema de formación regional procede pues de un buen análisis de la relación oferta de formación/demanda de las empresas (en un sentido amplio del término), sufre de un tercer efecto negativo consistente en la incertidumbre incluso en lo volátil, de esta demanda. Esta dificultad de las empresas para prever sus necesidades de formación a medio plazo –incluso a veces a corto plazo– es fácil de comprender. Está ligada a múltiples factores: el tamaño de las empresas y su tasa de mandos, su dependencia de la coyuntura, la evolución tecnológica en su sector, etc... Es en cierta manera consustancial con la actividad de las empresas y la necesidad de una flexibilidad creciente de su organización. El principal problema planteado desde hace tiempo por la adaptación de la formación para el empleo es pues el de saber cómo compatibilizar de manera óptima una estructura de oferta de formación muy a menudo concebida por mucho tiempo – aunque tan sólo fuese por las inmovilizaciones físicas y humanas producidas– y una demanda tanto más volátil cuanto que está formulada por unas PYMEs regionales con una coyuntura incierta.

El ejercicio no es fácil y parece, a veces, un diálogo de sordos ya que la empresa reprocha al Sistema Educativo su falta de adaptabilidad o su focalización sobre unas formaciones demasiado generales y, a la inversa, el Sistema Educativo reprocha a las empresas su incapacidad para prever sus necesidades y emprender un proceso de formación. La única manera de tratar este problema sin rodeos, sin derivar hacia inútiles juicios de intenciones consiste en interrogarse sobre las formas concretas de acercamiento Sistema Educativo/Empresa en los diferentes niveles territoriales pertinentes. El análisis se puede hacer, según las titulaciones consideradas, tanto a nivel de bolsa de trabajo como a escala más amplia aplicando una relación suficientemente organizada como para poderla convertir en permanente.

A este respecto se puede proponer una analogía con la demanda de energía eléctrica. Si las centrales nucleares producen la energía llamada de base, la demanda formulada en períodos punta –muy a menudo mal prevista– se ve satisfecha por unos equipamientos más flexibles como centrales de carbón, fuel oil o gas, incluso centrales hidroeléctricas. Aunque la movilidad de las cantidades de energía es casi perfecta en la red nacional eléctrica francesa, la analogía sin embargo cobra sentido. En efecto, se podría concebir que el sistema educativo fuese capaz de funcionar de manera igualmente diferenciada entre unas estructuras de base que alimentasen el mercado del trabajo con cualificaciones a su vez básicas y unos elementos de mayor flexibilidad capaces de responder más rápido a unas demandas aleatorias. El sistema educativo secundario ha inventado desde hace tiempo unos elementos parecidos, así, por ejemplo, unas “acreditaciones complementarias” post-BEP (Certificado de Estudios Profesionales) o unas FCIL (Formación Complementaria de Interés Local). Pero, probablemente, sería interesante desarrollar más estos elementos de flexibilidad en el marco de una relación profunda a nivel local entre empresas e instituciones de enseñanza de todos los niveles u organismos de desarrollo y de transferencia tecnológica. Es, sin duda alguna, el reto principal del desarrollo de las enseñanzas en alternancia y de los CRITT –Centro Regional de Innovación y Transferencia de Tecnología– el favorecerla y se puede comprender fácilmente el interés de la organización de esta clase de relación a nivel regional, al menos en lo que se refiere a las enseñanzas de cierto nivel y la transferencia de tecnología.

De este análisis somero se pueden sacar tres recomendaciones principales a fin de que el desarrollo del sistema de educación contribuya al mejor desarrollo regional.

- el desarrollo de atracción del sistema de educación de una región será más eficaz siempre que se acompañe con una adecuada política de empleo que traerá como consecuencia una mejor retención de los titulados
- el sistema de educación de una región contribuirá a su desarrollo en la medida en que se preocupe por las posibilidades de inserción inmediata o de manera escalonada de los titulados
- es imprescindible comprender el acercamiento organizado y permanente, a diferentes niveles territoriales, de los organismos que ofertan educación y de las empresas.

Si se observan estas condiciones, al menos, se podrá pensar que la expansión progresiva a través del territorio nacional de un sistema de educación cada vez más diversificado contribuirá de manera óptima a una ordenación del territorio equilibrado y a un desarrollo regional controlado. Pero se ve que estas condiciones tienen como contrapartida inmediata el asociar necesariamente a los agentes regionales, económicos y políticos, a la definición de las estrategias de formación. Si esta contrapartida es evidente en materia de enseñanza secundaria para la cual la descentralización ha transferido competencias a las administraciones locales, en lo referente a enseñanza superior es incluso necesaria. Hay pues que organizarla.

Por otra parte, se podría trasladar este análisis a la investigación y al desarrollo tecnológico como se hizo con otros numerosos análisis. El riesgo de polos científicos y tecnológicos “fuera de suelo” existe quizás aún más que el de universidades sin arraigo territorial. En este ámbito también el apoyo al desarrollo regional es raramente espontáneo y debe ser organizado.

En el fondo es la principal razón de ser de los Esquemas Regionales de la Enseñanza Superior y de la Investigación, propuestos más adelante, que deben intentar organizar lo mejor posible esta clase de vínculo, respetando otras apuestas suprarregionales, que manda la vocación de universalidad de la enseñanza superior y la investigación.

2.1.3. Mapa nacional y mapas regionales de la enseñanza superior e investigación: ¿qué vínculo?

La reflexión iniciada sobre la dimensión regional de la Enseñanza Superior y la Investigación se inscribe además en un doble contexto institucional:

- el esquema de modernización del Ministerio
- el debate nacional sobre la ordenación del territorio y la aprobación en el Parlamento del proyecto de ley relativo a "la ordenación del territorio".

Tiene como objetivo contribuir a estos dos debates proporcionando con qué alimentar la formación de un lazo entre ellos: ¿cómo pensar en la organización de la enseñanza superior y de la investigación reforzando al mismo tiempo su contribución a la ordenación y al desarrollo de territorio?

La noción de *Esquema Regional de la Enseñanza Superior y de la Investigación* (SRESR) –utilizada por el Ministro el 4 de marzo de 1994 en su alocución de La Rochelle– primero se vio recogida, no en el "proyecto de ley para el desarrollo del territorio" sino en el anexo al que remite, a saber el "esquema nacional de desarrollo del territorio". Después de su examen en primera lectura en la Asamblea Nacional (Cámara de Diputados), este esquema nacional fue separado del proyecto de ley y aplazado para un debate posterior.

En la versión inicial del proyecto de ley, este esquema nacional se presentaba como parte del "marco de referencia de la acción territorial del Estado, de las administraciones locales, de las empresas y establecimientos públicos. Síntesis de las voluntades regionales y de las grandes opciones de ordenación fijadas a nivel nacional, asegura la coherencia de las intervenciones de los diferentes servicios del Estado. Constituye la base de una nueva colaboración entre Estado y Administraciones Locales que será cada cinco años objeto de una evaluación". Era pues en calidad de componentes del esquema nacional como intervenían en este texto los *Esquemas Regionales de la Enseñanza Superior y de la Investigación*: "la elaboración de esquemas regionales establecidos por el Estado, la Región y los establecimientos interesados" permitirá por una parte "un mejor reparto de los equipamientos de enseñanza superior particularmente en las ciudades medianas", por otra parte "el refuerzo de los polos de excelencia de rango nacional" tendentes a promover "un nuevo equilibrio de las funciones terciarias superiores" a través de los polos tecnológicos, de los polos de enseñanza superior e investigación y de las tecnópolis apoyadas en redes metropolitanas.

Así presentada, el proceso se asemeja al del Ministerio, preocupado, en el marco de su esquema de modernización y desconcentración, por dar una base territorial más sólida a sus establecimientos, por entregarles unas prerrogativas de desarrollo más fuertes y por racionalizar el contenido de los contratos firmados con las administraciones territoriales.

Así, los esquemas regionales "fijados de común acuerdo entre Estado y Regiones" vendrían a nutrir el esquema nacional de desarrollo del territorio.

Sin embargo, la pregunta que queda planteada es la de los pasos a seguir para ir de

unos esquemas regionales a un esquema nacional, al menos en lo que se refiere a la enseñanza y a la investigación. En efecto: ¿puede el Estado proporcionar una propuesta estructurada del territorio de la enseñanza superior y de la investigación antes incluso de que la reflexión regional haya podido organizarse verdaderamente, en particular en la continuidad de Universidad 2000 de los CPER –Centro de Prospectiva para la Enseñanza y la Investigación– o de los Libros Blancos regionales de la investigación y de la tecnología?

1. Si aparece como necesario que, el Estado, asumiendo sus competencias, fije un marco general de referencia, unos objetivos pedagógicos, científicos y de ordenación del territorio; si aparece como igualmente necesario que quede una instancia de arbitraje final, y un recurso permanente contra unas desviaciones poco razonables, se entiende mal y costaría trabajo explicar que el esquema nacional de ordenación universitaria y de investigación no adopte un procedimiento más desconcentrado, partiendo mayormente de las coherencias susceptibles de aparecer en el territorio regional.

Esta pregunta remite a unas observaciones más fundamentales, tales como las evocadas más arriba o también inspiradas en el análisis de las relaciones mantenidas desde hace tiempo entre la jerarquía urbana y la organización del sistema universitario y de investigación. Universidad e investigación son desde siempre unas funciones urbanas por la razón misma de que desde siempre unas funciones urbanas por la razón misma de que las actividades correspondientes no pueden desarrollarse sin un mínimo de condiciones que sólo se encuentran por lo general en el medio urbano. En efecto, no se podrían reducir a unas necesidades de equipamiento o locales pero hay que añadirles unas condiciones de presencia, de relaciones y de comportamientos humanos y sociales que se forjan lentamente a través de un sinfín de canales y vectores. Numerosos análisis muestran de manera convincente cómo opera este mimetismo entre estructura urbana y sistema universitario (el problema de la investigación se plantea de manera específica), incluso cómo la organización de un sistema universitario regional reproduce a menudo los sistemas políticos locales o las jerarquías urbanas reconocidas a nivel regional. Ciertamente se puede considerar que este fenómeno consolida o vuelve excesivamente rígida una jerarquía urbana que necesitaría ser movida –particularmente en provecho de las ciudades medianas–. Pero también se puede leer en ello una forma de garantía de solidez de los desarrollos operados porque se inscriben en unas tradiciones de relaciones y comportamientos confirmados.

¿Cuáles son, por otra parte, las razones que llevan a plantear el problema de proliferación creciente de un sistema de enseñanza superior ampliamente implantado ya sobre el territorio sobre todo si se le incluyen las STS –Sección Tecnológica y Científica–?

Son esencialmente de tres clases:

- una demanda en aumento bajo el efecto de la democratización y masificación del acceso a los estudios superiores. Es la razón por la cual se viene a considerar la enseñanza superior como un servicio de proximidad.

Bajo el efecto del progreso técnico, el fenómeno alcanza la investigación no en sus actividades fundamentales pero sí en sus efectos desde abajo en materia de transferencia tecnológica, en particular.

- una fuerte congestión de las universidades bajo el efecto de esta demanda creciente, llevándolas a planear unas estrategias alternativas de desarrollo que escapan a los

costes de toda clase de la concentración urbana y a la imposibilidad frecuente de hacerles frente.

- una demanda explícita de las administraciones locales que ven en el desarrollo universitario y de la investigación una apuesta a la vez política, social y económica, menos tal vez por la presencia de los estudiantes y de los investigadores que por la atracción de cara a las empresas.

¿Cómo entonces no abogar por una elaboración desconcentrada del esquema nacional, a partir de los esquemas regionales y no a la inversa?. ¿Cómo, en efecto, se podría conciliar el objetivo de una mejor repartición de los equipamientos de enseñanza superior y de investigación especialmente en provecho de las ciudades medianas en el marco de una jerarquía urbana así remodelada, también, o, el objetivo de un nuevo equilibrio de las funciones terciarias superiores sin que previamente se inicie una reflexión sobre lo que, en cada región, es susceptible, a partir de lo que existe, de fundar tal reorganización, en un mismo tiempo del sistema universitario y de investigación y de la jerarquía urbana?

Sería conveniente disponer de un marco de referencia que asignará al Estado central la responsabilidad de definir unos objetivos previos pero encargando, al mismo tiempo, al Estado desconcentrado la tarea de elaborar con sus colaboradores locales el esquema susceptible de tomar en cuenta a un tiempo estos objetivos y los proyectos nacidos de una reflexión conjunta sobre una posible mejor coherencia regional o interregional.

En el estado actual del debate, parece pues difícil elaborar un verdadero mapa prospectivo, aparte del existente o del muy provisional de los proyectos registrados en los esquemas U 2000 y los CPER, de los cuales un gran número exigen un peritaje antes de una validación definitiva. Todo mapa prospectivo elaborado sin haber profundizado en una reflexión regionalizada se arriesgaría a acabar con la reflexión antes incluso de abrirla.

2. ¿Se puede, por otra parte, distinguir desde ahora la naturaleza de los futuros polos territoriales que surgirán de este trabajo?. Por ejemplo: ¿será necesario seguir una propuesta que discrimine unos centros de enseñanza superior con vocación "generalista", "temática" o "profesionalizante"?. Se reconocen fácilmente en los primeros las universidades pluridisciplinarias existentes, menos fácilmente en los segundos los colegios universitarios cuya zona de influencia es más limitada (Departamental, en general) y cuyo espectro disciplinar es más reducido, y, probablemente en los terceros una noción apuntando hacia la promoción de los polos de enseñanza con vocación local definidos por consiguiente en estrecha referencia con el análisis de las necesidades económicas locales. De la misma manera que la idea de una diferenciación territorial parece imponerse, de la misma manera hay que desconfiar sin duda alguna de una concepción demasiado "material" de la tipología. En efecto, ni una universidad, ni incluso una red de universidades o centros de investigación, se programan igual que unas carreteras o redes viarias con sus jerarquías propias, autopistas, carreteras nacionales, departamentales, comarcales, caminos vecinales, etc...

Más allá de las universidades pluridisciplinarias existentes, se puede uno interrogar sobre el tipo deseable de otras implantaciones universitarias. La idea más convincente que parece emerger de las opiniones escuchadas o de los estudios consultados, es la que consiste en concebir unos polos de enseñanza superior los más completos posibles hasta un nivel de formación dado, que por ello puedan disponer de una finalidad propia y preparar para otra cosa, o, si se prefiere, que puedan ser unos elementos funcionales de una red.

Es así como un polo con Bachiller más dos años parece un objetivo defendible si puede reagrupar como mínimo S.T.S., I.U.T. –Instituto Universitario Tecnológico– y un polo asociado de transferencia de tecnologías, preferentemente además añadiéndole cierta gama de DEUG –Diploma de Estudios Universitario Generales–, y según el caso de CPGE –Curso Preparatorio al Ingreso en las Grandes Escuelas–, todo esto en un abanico de disciplinas suficientemente amplio como para limitar al máximo los efectos perversos de orientaciones locales.

En este caso, un vínculo fuertemente establecido con una o varias **universidades-madres** parece necesario, porque puede proporcionar un soporte pedagógico y científico imprescindible, especialmente para los docentes involucrados, y también porque es susceptible de constituir una salida natural para estos estudiantes.

A título metafórico, e incluso más que eso, el ejemplo de Luxemburgo es interesante. Luxemburgo, es decir alrededor de 300.000 habitantes y del tamaño de un pequeño Departamento francés. En la actualidad posee un centro universitario que tan sólo funciona hasta Bachiller más un año, después de lo cual los estudiantes se dirigen hacia distintas universidades de toda Europa o del mundo, según un modelo muy original que evidentemente favorece la apertura de este pequeño país sobre el planeta entero y refuerza sin duda alguna su influencia y su papel internacional, incomparablemente más importante que su peso relativo.

Un debate está en curso para saber si es oportuno ir más lejos y crear una verdadera universidad de Luxemburgo, para cambiar la imagen del país más allá de la de “paraíso fiscal” o de “conglomerado bancario” generalmente conocida. Es interesante constatar que una opinión domina para considerar que un centro universitario polivalente ampliado hasta Bachiller más dos años para preparar mejor a los estudiantes al paso a otras universidades sería una buena solución, quizás incluso mejor que una universidad de Luxemburgo que correría el riesgo de replegar peligrosamente el país sobre sí mismo.

Semejante configuración de un polo completo pero abierto –por consiguiente elemento de una red– se inscribe en la necesidad de articular el desarrollo universitario y el desarrollo territorial, ya que sólo entonces será posible apreciar en qué puede contribuir a proporcionar unas respuestas a unas demandas locales.

Su carácter, el más polivalente posible, permitirá funcionar de una manera altamente satisfactoria con un servicio de proximidad evitando, no obstante, dirigir de manera demasiado estrecha a los estudiantes locales hacia una u otra especialidad, la orientación de la o las universidad(es)-madre(s), reforzarían esta garantía. Y, por otra parte, es el análisis de las necesidades locales el que podrá proporcionar unas indicaciones útiles sobre el nivel de formación óptimo que debe alcanzarse.

Como se ha visto más arriba, esta cuestión del vínculo entre formación o investigación y tecnología y desarrollo regional y local es efectivamente menos simple de lo que parece.

Los tres efectos negativos distinguidos más arriba son susceptibles de convertir en ineficaces unas decisiones de implantación de equipamientos, de laboratorios o titulaciones costosas y, en consecuencia, plantean preguntas acerca de unos costes de oportunidad, para el Estado y mayormente para las administraciones locales, para invertir a favor de un “factor” muy móvil que es el estudiante cualificado o en vía de serlo o el investigador. De ahí la necesidad, para controlar lo mejor posible los tres efectos negativos, de realizar un análisis aqulitado y concertado de la situación local o regional.

A este respecto la divergencia "temático/profesionalizante" no aparece de inmediato como convincente. Podría ser incluso una fuente de confusión y de costes de oportunidad muy elevados. En efecto: ¿Cómo concebir un polo temático que no sea profesionalizante sin correr el doble riesgo de una orientación localmente desviada y de una inadecuación frente a las necesidades locales confirmadas?

Aquí también el método correcto parece ser el de dejar a una reflexión regional desconcentrada la tarea de meditar en el contenido de tales polos secundarios ateniéndose a algunos principios simples como por ejemplo:

- búsqueda de una multiplicidad óptima (disciplinar) y vertical (opciones)
- complementariedad con los demás elementos de una red orientada por una o varias universidades-madres o laboratorios de los que se depende (v. el modelo de la tecnópolis japonesa dependiente de una "mother-city")
- búsqueda de las respuestas más adecuadas a las demandas y necesidades locales analizadas a la escala adecuada
- organización de la movilidad de los estudiantes, los docentes y los investigadores.

Se puede suponer que las localizaciones deseadas, si no deseables son las que han aparecido en debates recientes, en especial cuando la preparación de los esquemas de Universidad 2000 o de los CPER –Centro de Prospectiva Educativa y de Investigación–. Si las que corresponden a un estado de lo existente no plantean problema salvo en lo que se refiere al alcance normativo de la caracterización que se ha hecho a partir de la tipología empleada, ¿qué pasa con otras localizaciones consideradas?. En este aspecto hay que evitar dos riesgos:

- de una parte el de una voluntad política excesiva expresada por tal o cual responsable político, pero sin referencia a un proyecto real universitario o de investigación
- de otra parte el de una ilusoria cuadrícula homogénea del territorio, con una concepción sin duda poco pertinente para las actividades consideradas.

Esta concepción no podría defenderse más que si la enseñanza superior –no evoquemos siquiera la investigación– fuera primero y ante todo un servicio de proximidad, cosa a la que no se puede reducir. Lo importante no es la homogeneidad geográfica de la cuadrícula, contrariamente a lo que puede afectar a las subprefecturas, las carreteras o las escuelas primarias, es decir los servicios públicos en los que la noción de proximidad es esencial, sino la capacidad de responder de manera coherente y organizada a la vez a la movilidad –o inmovilidad– estudiantil potencial y a la calidad del servicio que es necesario proporcionar. Si la noción de igualdad de acceso a la enseñanza superior sigue siendo la referencia esencial, hace falta que se trate de una igualdad de acceso a una enseñanza superior de igual calidad. En algunos casos es más equitativo financiar unas becas o viviendas que faciliten la movilidad de los estudiantes hacia unos centros de calidad que fijar esta población estudiantil alrededor de unos centros de enseñanza de menor calidad. Esta elección nunca es sencilla de hacer. Y contra más se eleva el nivel científico menos estrecha se puede trazar la cuadrícula territorial por unas razones evidentes de disponibilidad tanto de equipamientos que como de docentes y de investigadores.

Esta es la razón fundamental por la que se aboga por que la proliferación territorial

se forme en el seno de unas redes pensadas en términos de complementariedad interna por las cabezas de redes que son las universidades y los institutos de investigación, únicos capaces de conocer verdaderamente sus disponibilidades.

3. A raíz de esto surge la última pregunta que resume las demás: ¿qué sentido cobraría el ejercicio de elaboración de un esquema nacional de la enseñanza superior y de la investigación si no se hiciera de manera verdaderamente desconcentrada? ¿Qué margen de manobra quedaría a los agentes regionales?

A este respecto, se deben distinguir varias categorías de agentes:

- *las administraciones locales*: en general la elaboración de los esquemas U 2000 y luego de los CPER ha mostrado lo que esperaban verdaderamente: no heredar forzosamente una competencia que les costaría mucho trabajo asumir según todas las indicaciones, pero en cambio verse asociadas en mayor grado a la reflexión estratégica, en la medida en que de ellas puede depender el desarrollo económico y la influencia regional. Las contradicciones son, por otra parte, frecuentes entre tipos de administraciones locales sobre la cuestión de la multiplicidad de centros universitarios y ponen regularmente en conflicto entre sí las regiones y las ciudades, sobre todo las ciudades medianas. Es la razón por la cual es importante dar un papel preponderante a la región, según los textos de la descentralización que le confieren un papel privilegiado en la planificación y el desarrollo económico. La "carta regional de desarrollo económico" prevista por el proyecto de ley parece ser a este respecto un lugar excelente para la elaboración de una estrategia regional específica en cuanto a la jerarquía urbana y las redes de las ciudades, y por consiguiente en cuanto al reparto razonado de las diferentes funciones terciarias superiores.

¿Cómo, por otra parte, no asociar estrechamente la región, y las demás administraciones locales involucradas, a la reflexión estratégica que conducen a los SRESR cuando se trata de apuestas esenciales para su desarrollo y su participación financiera es ampliamente solicitada?

- *los agentes económicos regionales, en primer término los empresarios*: su asociación a la reflexión en el marco de "contratos de objetivos" ampliados, relativos especialmente a la titulaciones profesionalizantes permitiría progresar en la elaboración de dispositivos de enseñanza superior e investigación que contribuyeran realmente al desarrollo regional.
- *los grandes organismos de investigación*: la elaboración de los SRESR puede fomentar su desconcentración y el papel creciente de sus niveles desconcentrados. Su forma centralizada de organización puede a este respecto no constituir un freno sino facilitar la coherencia y la pertinencia de los proyectos a retener para los SRESR, a condición sin embargo que estos organismos integren el ámbito regional en sus estrategias. La proximidad de sus equipos con los de las universidades debe en general facilitar el trabajo.
- *las universidades*: han estado notablemente ausentes o en todo caso muchas veces "situadas en minoría" en los ejercicios anteriores y, a menudo, sus rectores se hicieron eco de ello. La situación es muy variable según las regiones pero de una manera general es la concepción misma del método de elaboración de los CPER (y en una menor medida quizás de Universidades 2000) el que hace correr el riesgo de su

marginación. De una parte, puede ocurrir que los servicios desconcentrados del Estado no tomen las disposiciones necesarias para su participación activa en el proyecto, de otra parte los textos no prevén claramente el acuerdo formal de los establecimientos. Este riesgo aparece tanto más paradójico cuanto que, *in fine*, son las universidades los principales agentes de proliferación y de reticulación buscados.

En este caso, parece importante romper con esta situación y poner en funcionamiento un método que haga desempeñar a las universidades un papel completo y entero en el proceso de elaboración de los SRESR. A este respecto el papel del Rector-Canciller parece que deba ser esencial a la vez como coordinador de la reflexión universitaria (añadiéndole en particular la que procede de los institutos llamados a tomar parte en la red regional), para ejercer un eventual arbitraje y facilitar el diálogo con las administraciones locales y los agentes económicos regionales.

Efectivamente, lo esencial parece estar en que la reflexión estratégica preconizada se apoye en las estrategias de establecimiento y no se sustituya a ellas. Es sólo así como las universidades podrán asumir a la vez su papel territorial y sus eventuales "deslocalizaciones". Como universidades-madres, sabrán a un tiempo asegurar la continuidad y la complementariedad de las titulaciones impartidas en los centros secundarios, y constituir su "gran retaguardia" científica donde se podrán obtener los recursos pedagógicos, científicos, documentales y humanos indispensables.

Su tarea se verá facilitada si el Rector-Canciller les ayuda a encontrar los consensos necesarios y les pone en contacto con los institutos susceptibles de ocupar naturalmente su lugar en una red regional más coherente, tanto con el concurso de las STS y los CPGE, como por su posible contribución en las transferencias de tecnología en dirección de las PYMES regionales en particular.

En este sentido, parece difícil imaginar que un SRESR pueda ver la luz sin una decisión formal de las universidades interesadas, es decir sin que haya sido objeto de una discusión interna profunda y una toma de posesión de sus instancias.

De estas consideraciones resultan las conclusiones siguientes:

I) es conveniente que un texto nacional fije un marco de referencia y unos objetivos a todo ejercicio de programación universitaria y de investigación y que se incluyan unos objetivos de ordenación del territorio. Pero en cuanto se trata de estas actividades como servicio de proximidad y medio de desarrollo local, así como de la manera para las administraciones locales de poder ocuparse de su desarrollo, se hace imposible imponer a priori un mapa normativo. Este mapa sólo puede resultar si los esquemas elaborados de forma desconcentrada saben tomar en cuenta unos objetivos generales fijados nacionalmente.

II) El mejor método consistiría pues en que el Ministerio de tutela de la enseñanza superior y la investigación integrara en sus propios objetivos los asignados por los textos nacionales que están o estén promulgados en materia de desarrollo y ordenación del territorio y haga de ellos la materia de instrucciones dadas a los estamentos desconcentrados del Estado para la elaboración de los esquemas regionales. Tal instrucción lanzada a finales de 1994 o en 1995 permitiría disponer de estos esquemas en 1996, es decir en un período particularmente propicio a la vez para sacar una conclusión rigurosa de los CPER y lanzar la preparación de la fase siguiente de la programación.

III) Estos esquemas implican una participación activa y voluntaria de los agentes interesados —en particular administraciones y centros universitarios—. Se puede debatir acerca de la oportunidad política de las modalidades de su participación y de consulta, pero sin olvidar subrayar las lecciones de la experiencia adquirida desde hace diez años: cuando un proyecto no se inscribe ni en una estrategia de centros universitarios ni en una estrategia de administración, en general no se realiza o se realiza mal.

IV) La elaboración desconcentrada de estos esquemas será fértil a condición de que sea llevada de acuerdo con el plan nacional especialmente en período de instrucciones iniciales o de validación final. Es evidente que el responsable de esta elaboración debe ser el ministerio de tutela. En el seno de un comité guía nacional nombrado por el ministerio, podrían encontrar su lugar unos representantes regionales que dieran cuenta de las dificultades encontradas en la elaboración de los SRESR, así como la DATAR, más particularmente atenta a lo que, en los esquemas, puede contribuir a la realización de los objetivos nacionales de ordenación del territorio, pero al que, claro está, el contenido de los esquemas no podrían reducirse. Y del mismo modo que parece deseable que los SRESR estén sometidos al examen de las "conferencias regionales de desarrollo del territorio" previstas por el proyecto de ley, se puede abogar por que una instancia interministerial se pronuncie sobre los mandatos otorgados a los estamentos desconcentrados del Estado para la preparación de los SRESR, igual que sobre la validación final de estos últimos.

CAPITULO III

LA ELABORACION DESCONCENTRADA DE UN MAPA NACIONAL DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y LA INVESTIGACION: ¿COMO?

3.1. Propuestas metodológicas.

Contrariamente a lo que uno se imagina a veces o a lo que podría ser cuando aún no habían alcanzado la masificación actual, la enseñanza superior y la investigación no son unos campos cuya localización se caracteriza por una gran fluidez espontánea. No se debería cerrar de un día para otro una titulación o un instituto de investigación cuya maduración necesitó cierto tiempo, lo mismo que no se debería decretar la emergencia de un gran descubrimiento, no se debería decretar el éxito de este injerto peculiar que representa la movilidad de una actividad pedagógica o científica.

Se pueden programar unas inversiones y unos equipamientos, pero sólo se puede apostar sobre las posibilidades de éxito de esta alquimia singular que supone siempre la actividad científica y pedagógica.

Es por lo que las cuestiones de **método** son tan importantes. De igual manera que en materia de investigación científica el respeto de las reglas y del protocolo garantiza no la obtención de un resultado sino la posible realización del proceso investigador y por eso reduce su incertidumbre, de igual manera en materia de ordenación del territorio los métodos a retener ganan por la mano a las imágenes engendradas por las diferentes formas de voluntad política.

Lo que no significa que no haga falta voluntad —al contrario sigue siendo indispensa-

ble para superar muchos conservadurismos sin justificación real— pero hay que aprender a templarla con una preocupación de método: en este campo aún más que en otros, el futuro no se decreta, se prepara, se trabaja en términos de razonamientos y estrategias de transición, en términos de etapas más que de imágenes finales.

Es por lo que importa tanto que, cualquiera que sea la transmisión de competencias, el enfoque del problema sea concertado entre los socios en potencia: Estado, establecimientos públicos de la Enseñanza Superior e Investigación y sus copartícipes regionales. Es así como se podrá encontrar el buen equilibrio entre la dimensión necesaria de universalidad que fundamenta la especificidad de estos campos de actividades y el imprescindible carácter local de su ejercicio.

Las propuestas metodológicas que siguen se refieren esencialmente a las innovaciones susceptibles de ser introducidas en esta clase de enfoque concertado. Aparecieron claramente en la argumentación del capítulo anterior:

- la necesidad de un ajuste nacional de objetivos cualitativos y cuantitativos en cada región: lo que implica una organización y un trabajo específico que cumplir en el seno de la administración central del ministerio.
- la necesidad de una elaboración desconcentrada del mapa nacional a partir de la construcción de un esquema regional de la enseñanza superior y de la investigación en cada región.

Importa ahora precisar estas dos principales propuestas metodológicas. Lo haremos a partir de unos cuantos elementos de constatación de la situación actual y la evolución observada a lo largo del último decenio. Constataciones destinadas a esclarecer la necesidad y el método deseable para un ajuste nacional.

3.1.1. Algunos elementos de constatación: un tímido reequilibrio cuantitativo, pero unos desequilibrios cualitativos siempre importantes.

Incluso antes de individualizar unas recomendaciones estratégicas para cada región, importa disponer de una visión de conjunto y saber interpretar, en lo que se refiere a la enseñanza superior y a la investigación, lo que nos enseña la evolución reciente del territorio. A este respecto, es probablemente más pertinente razonar sobre una tipología regional antes que sobre polos universitarios o de investigación individualizados.

Efectivamente, a bulto, se puede distinguir entre las regiones seis tipos de situaciones, irreductibles las unas a las otras, que exigen por consiguiente unas respuestas apropiadas en términos de ordenación del territorio. Ciertamente, esta tipología caracteriza los aspectos regionales de la enseñanza superior y la investigación, pero coincide bastante ampliamente con la constatación hecha a favor de una acepción más extensa de la ordenación del territorio a partir de los ritmos y las formas de desarrollo observados en las dos últimas décadas.

En este sentido la tipología se acerca a la de las grandes obras de la DATAR o de las ocho grandes zonas de coherencia del esquema de Universidad 2000, pero esforzándose por especificarlas a la luz del problema planteado.

Para cada una de las regiones (aprehendidas a veces a partir de las estadísticas académicas) e igualmente para cada uno de los conjuntos regionales distinguidos por la tipología, se consideran algunos indicadores que, sin pretender ser exhaustivos, ayudan a precisar la imagen actual y la evolución reciente del mapa de la enseñanza superior y la investigación.

1. La tipología utilizada.

Se distinguen seis conjuntos regionales que se pueden representar de manera somera:

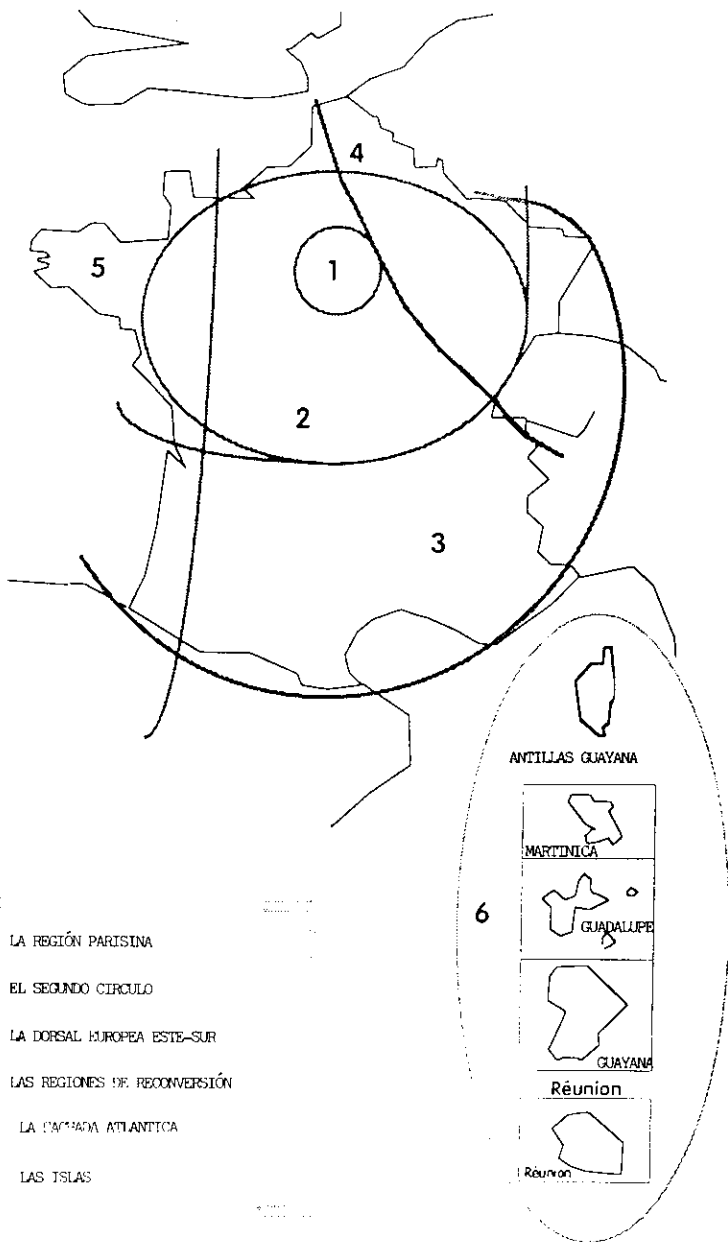
- la región parisina, lugar tradicional de fuerte concentración de la enseñanza superior y de la investigación
- el “segundo círculo” que incluye –en una amplia acepción de la gran Cuenca de París– las regiones fuertemente influenciadas por la proximidad relativa de la región parisina: Baja y Alta-Normandía, Bretaña, Centro, Champaña-Ardenas, Picardía, y también a pesar de encontrarse geográficamente más alejadas, Franco-Condado, Países del Loira y Poitou-Charentes, Auvernia y Limosin.
- la “dorsal europea Este-Sur” que esboza desde Estrasburgo hasta Burdeos un tercer círculo más alejado de la región parisina y asegura la conexión entre la dorsal europea mayor Londres-Milán (el “plátano azul”) al Este y la Europa meridional. Las tradiciones universitarias allí son antiguas y la atracción, más reciente, en materia de investigación es a la vez más fuerte y más frágil por las características de las economías regionales correspondientes. Agrupa a las regiones de Alsacia, Aquitania, Languedoc-Rosellón, Midi-Pirineos, Provenza-Alpes-Costa Azul, Ródano-Alpes.
- las “regiones de conversión” que desde Lille hasta Nancy-Metz abarcan, exceptuando Alsacia, el cuadrante noreste del país. Son las regiones a la vez más antiguamente industrializadas y más afectadas por la reconversión pesada de las dos últimas décadas; lo que ha provocado unos mayores problemas de ajuste estructural en los que entran las cuestiones de formación superior y desarrollo científico y tecnológico. Agrupan a las regiones Champaña-Ardenas, Franco-Condado, Lorena, Norte-Pas-de-Calais, Picardía.
- la “fachada atlántica” que, en este tercer círculo, se distingue a la vez por su economía y por la relativa juventud de su desarrollo universitario y científico. Agrupa a Córcega y los DOM (Departamentos de Ultramar: Antillas, Guayana y Reunión); además de su aspecto insular y su alejamiento de la metrópolis, estas regiones tienen en común el conocer desde hace poco tiempo un real desarrollo universitario mucho más difícilmente respaldado por un aparato de investigación y transferencia tecnológica (por falta de datos disponibles se pueden incluir aquí a los TOM –Territorios de Ultramar–).

Se observará que esta tipología no constituye una partición exacta del territorio nacional. En efecto, algunas regiones se consideran como pertenecientes a uno u otro de los seis conjuntos regionales. En este sentido, la tipología no debería fundamentar directamente un proceso operacional pero puede contribuir a fundamentar un proceso estratégico. Efectivamente, se trata de hacer aflorar unas características estructurales y, a este respecto, algunas regiones se presentan bajo varios aspectos. Las interferencias entre las seis regiones atestiguan a su manera esta complejidad estructural.

Los indicadores comentados a continuación permiten ilustrar esta diversidad tipológica.

2. Algunas constataciones.

Los cuadros que siguen permiten formular algunas constataciones y comentarlas a la luz de las exigencias de la ordenación del territorio y del desarrollo regional, ciertamente, pero también de las exigencias del mismo desarrollo científico:



Se considerarán sucesivamente:

- los fenómenos de densidad estudiantil
- la escolarización superior
- la acogida de los bachilleres
- el peso relativo del tercer ciclo
- la movilidad de los titulados de la enseñanza superior
- la distribución espacial de los investigadores y los créditos de investigación a través de los ejemplos del CNRS (Centro Nacional de la Investigación Científica) y del INRA (Instituto Nacional de Investigación Agronómica).

2.1. Las densidades regionales de estudiantes: un reequilibrio cuantitativo que relativizar geográficamente, unos desequilibrios cualitativos mantenidos en lo esencial.

Aquí se utilizan dos indicadores de densidad:

- el primero es una densidad de estudiantes en sentido estricto, es decir el número de estudiantes por Km². La noción puede sorprender pero permite enfocar –indirectamente, al menos– los problemas de equidad de acceso a las estructuras de la enseñanza superior. Efectivamente, una baja densidad por Km² significa a priori que una buena parte de los estudiantes de la región considerada no reside en las proximidades y, por consiguiente, se plantean unos problemas de redes de comunicaciones, viviendas, etc...
- el segundo es una densidad relativa, referida a la población, que, en consecuencia, proporciona otro enfoque de la tasa de escolarización superior.

Para todos los estudiantes en conjunto, a pesar de la mejora registrada en la última década, la diferencia entre la región parisina y el resto de Francia sigue siendo aplastante en términos de densidad geográfica: las disparidades se encuentran en unas proporciones del 10 al 20 según las regiones consideradas y del 20 a más del 60 para el tercer ciclo. El informe es decisivo para los problemas correlativos de equidad de acceso, especialmente en el tercer ciclo.

La diferencia es aún más impresionante entre París y los demás distritos académicos. En París, la única densidad estudiantil es supraburbana, en otras partes es la del mundo rural profundo.

En términos de densidad relativa, los contrastes son menores: del 1 al 3 (1 a 6 si se consideran las islas) para el conjunto de los estudiantes; pero se reducen para el primer ciclo (del 1 al 2) y se elevan para el tercer ciclo (del 1 al 4), lo que proporciona un índice nuevo de los desequilibrios cualitativos interregionales.

Se observará que estas diferencias se deben esencialmente a París, ya que los otros dos distritos académicos de Isla-de-Francia presentan unas características comparables a las del "segundo círculo".

La "dorsal europea Este-Sur" confirma su solidez: si las densidades relativas crecen menos rápido que en los demás conjuntos regionales, se aproximan a las de la región parisina, incluso en el tercer ciclo donde la diferencia no más del 1 al 2 como media gracias en particular al dinamismo alsaciano o ródano-alpino.

CUADRO 2

ALGUNOS INDICADORES DE ESTADO Y EVOLUCION (EFECTIVOS DE ESTUDIANTES POR DISTRITO ACADEMICO AGRUPADOS POR CONJUNTOS REGIONALES ESTRATEGICOS)

DISTRITOS ACADEMICOS	POBLAC.	(MILES)	SUPERF. KM ²	EST. ENS. SUP.	% ESTUD.	1 ^o CICLO	% EST. 1 ^o CIC.	3 ^o CICLO	% EST. 3 ^o CIC.
CRETEIL	3.051	3.674,9	6,36	53.547	41,7%	29.855	4,8%	9.384	3,7%
PARIS	2.176,2	2.154,1	105	242.384	21,3%	103.392	16,7%	47.076	31,6%
VERSAILLES	4.431,7	4.633,1	5.510	87.456	3,9%	94.573	5,6%	7.997	5,8%
ILE DE FRANCE	10.973,9	10.680,6	12.011	383.377	31,3%	167.828	27,2%	61.488	40,6%
AMIENS	1.740,3	1.819,7	19.397	14.767	1,3%	8.816	1,4%	1.468	1,0%
BESANCON	1.094,0	1.057,4	16.202	15.450	1,4%	9.592	1,6%	1.534	1,0%
CAEN	1.351,0	1.391,3	17.589	16.947	1,5%	11.209	1,6%	1.597	1,1%
CLERMONT	1.332,7	1.321,2	26.013	19.101	1,7%	12.084	2,0%	1.761	1,3%
DIJON	1.596,0	1.609,7	31.582	19.385	1,7%	12.154	2,0%	1.618	1,1%
LIMOGES	737,1	722,8	16.942	10.530	0,9%	6.819	1,1%	973	0,8%
NANTES	2.630,4	3.059,2	32.082	41.760	3,7%	24.352	3,9%	3.455	2,3%
ORLEANS TOURS	2.264,1	2.371,0	39.151	25.930	2,3%	16.844	3,2%	2.849	1,9%
POTTERS	1.568,2	1.595,1	25.810	16.715	1,5%	10.546	1,7%	1.911	1,3%
POTTERS	1.568,2	1.595,1	25.810	16.715	1,5%	10.546	1,7%	1.911	1,3%
REIMS	1.345,9	1.347,9	25.606	17.628	1,5%	11.788	2,2%	1.133	0,7%
ROUEN	1.655,4	1.737,2	12.317	19.653	1,7%	11.820	2,2%	1.642	1,1%
ZE CEROLE	17.605,1	18.065,5	262.683	217.866	41,2%	136.024	26,8%	19.941	13,2%
AIX MARSEILLE	2.375,7	2.470,7	21.128	57.895	5,1%	32.637	4,8%	9.739	5,3%
BORDEAUX	2.656,5	2.785,9	41.308	54.603	4,8%	31.598	4,9%	6.443	4,3%
GRENOBLE	2.412,7	2.624,5	29.906	39.252	3,4%	23.443	3,8%	4.441	2,9%
LYON	2.603,2	2.726,3	13.782	78.258	6,9%	38.904	6,3%	9.735	5,6%
MONTPELLIER	1.926,5	2.114,9	17.376	44.157	3,8%	25.072	4,1%	7.321	4,8%
NICE	1.698,5	1.787,2	10.272	95.193	2,2%	16.080	2,6%	2.975	1,6%
STRASBOURG	1.566,0	1.624,3	9.266	37.125	3,9%	20.018	3,2%	5.563	3,8%
TOULOUSE	2.323,3	2.451,7	45.348	82.094	6,4%	31.449	4,6%	8.751	4,6%
DORSALE EUROP.	17.455,4	18.574,5	19.470	395.537	34,1%	219.171	35,3%	34.988	35,9%
AMIENS	1.740,3	1.810,7	19.399	14.767	1,3%	8.816	1,4%	1.468	1,0%
BESANCON	1.094,0	1.097,4	16.202	15.450	1,4%	9.592	1,6%	1.534	1,0%
ULLE	3.932,9	3.965,1	12.414	65.335	5,7%	36.669	5,9%	5.382	3,6%
NANCY METZ	2.319,9	2.305,7	23.547	81.599	3,3%	21.270	3,4%	5.668	3,7%
REIMS	1.345,9	1.347,9	25.606	17.628	1,5%	11.788	2,2%	1.133	0,7%
REG. CONVERSION	10.423,0	10.629,8	97.169	150.671	15,2%	68.135	14,3%	15.195	10,0%
BORDEAUX	2.656,5	2.735,9	41.308	54.603	4,8%	31.598	4,9%	6.443	4,3%
CAEN	1.351,0	1.391,3	17.589	16.947	1,5%	11.209	1,6%	1.597	1,1%
NANTES	2.630,4	3.059,2	32.082	41.760	3,7%	24.352	3,9%	3.455	2,3%
POTTERS	1.568,2	1.595,1	25.810	16.715	1,5%	10.546	1,7%	1.911	1,3%
RENNES	2.707,9	2.795,6	27.208	47.362	4,9%	33.519	4,6%	5.937	3,2%
FACADE ATLANT.	11.214,0	11.637,1	143.997	177.387	15,6%	106.397	17,2%	17.259	11,4%
ROUEN	240,2	250,4	6.860	1.232	0,2%	1.079	0,2%	18	0,0%
REUNION	515,8	596,6	2.510	3.353	0,3%	2.964	0,5%	0	0,0%
ANTILLES GUYANE	739,0	861,3	93.800	4.723	0,4%	3.931	0,6%	51	0,0%
ILES	1.466,0	1.708,3	104.990	9.308	0,6%	7.974	1,1%	69	0,0%
METROPOLE	54.334,4	54.615,4	540.863	1.131.200	99,3%	610.741	99,8%	151.318	99,5%
FRANCE-TOM	55.990,2	58.973,3	640.273	1.139.276	100,9%	617.636	100,0%	151.369	100,0%

EFFECTIVOS E.S. = EF. UNIV. + STS + CPGE + ESCUELAS DE INGENIERIA + ESCUELAS DE COMERCIO/GESTION.
 FUENTES: Géographie de Yécolle, n° 2 (Feb. 1994). DEP - notas de información y IS (cuadros estadísticos) 1963/84 y 1992/93

CUADRO 3
ALGUNOS INDICADORES DE DENSIDADES REGIONALES DE ESTUDIANTES

DISTRITOS ACADEMICOS	ESTUD. / KM ²	ESTUD./1.000 HAB.	ESTUD. 1°CKM ²	EST. 1°C/1.000 HAB.	EST. 3°CKM ²	EST. 3°C/1.000 HAB.
83/84	92/93	83/84	92/93	83/84	92/93	83/84
CHATEL	8,4	15,7	4,67	8,8	0,87	1,25
PRETIL	2.308,5	111,4	1.114,66	47,5	455,96	485,95
VERSAILLES	22,2	18,6	10,15	7,7	1,45	1,8
ILE-DE-FRANCE	30,3	37,3	13,97	16,7	5,12	5,90
AMIENS	0,6	1,7	0,45	5,1	0,08	0,13
BESANCON	1,0	1,7	1,00	8,8	0,09	0,12
CAREN	1,0	1,8	0,64	8,3	0,09	0,12
CLERMONT	0,6	1,3	0,46	8,3	0,07	0,08
DIJON	0,6	1,1	0,69	7,6	0,05	0,08
LINGES	0,6	1,0	0,40	9,3	0,06	0,09
NANTES	1,3	2,4	0,76	1,54	0,11	0,16
ORLEANS TOURS	0,7	1,4	0,43	8,3	0,07	0,08
POITERS	0,6	1,4	0,41	0,92	0,07	0,11
REIMS	0,7	1,3	0,46	8,8	0,04	0,07
ROUEN	1,6	3,2	0,96	2,02	0,13	0,24
ZEGEROLE	0,8	1,6	0,52	7,7	0,08	0,11
AIX MARSEILLE	2,7	3,9	1,54	13,7	1,49	1,1
BORDEAUX	1,3	2,1	0,76	1,20	0,16	0,47
GRENOBLE	1,3	2,4	0,78	11,9	0,16	0,21
LYON	5,7	7,6	3,01	1,44	16,4	0,25
MONTPELLIER	1,6	2,4	2,82	4,10	20,7	0,71
NICE	2,5	3,7	1,58	1,40	18,1	0,32
STRAZBOURG	4,5	7,0	2,42	10,1	13,5	0,29
TOULOUSE	2,0	3,7	1,06	12,8	20,5	0,68
TOULOUSE	2,0	3,7	0,69	1,06	19,9	0,19
GORSALE EUROPE	2,0	3,0	1,11	1,73	18,4	0,28
AMIENS	0,6	1,7	0,45	5,1	10,7	0,08
BESANCON	1,0	1,7	0,89	8,8	16,1	0,09
ULLE	5,3	9,0	2,89	5,86	17,5	0,43
NANCY METZ	1,6	2,8	0,90	1,61	16,3	0,24
REIMS	0,7	1,3	0,46	0,88	16,6	0,04
REG. CONVERSION	1,6	2,8	0,81	8,3	15,8	0,16
BORDEAUX	1,3	2,1	0,76	1,20	11,9	0,16
CAREN	1,0	1,8	0,64	8,3	14,8	0,09
NANTES	1,3	2,4	0,76	1,54	8,3	0,12
POITERS	0,6	1,4	0,41	0,82	6,7	0,11
REIMS	1,7	3,1	1,05	10,6	19,0	0,14
BIENNES	1,2	2,2	0,74	1,37	16,9	0,17
FACADE ATLANT.	0,1	0,4	0,12	4,5	0,32	0,32
CORSE	1,3	3,3	6,5	1,18	9,3	0,03
REUNION	0,1	0,1	0,04	0,08	10,6	0,00
ANTILLES GUYANE	0,1	0,1	0,04	5,4	8,2	0,01
ILES	0,1	0,2	0,08	0,15	9,2	0,00
REIMS	2,1	3,2	20,8	30,5	11,2	0,28
METROPOLE	2,1	3,2	1,83	11,2	17,6	0,34
FRANCE-TOM	1,8	2,7	0,96	1,57	11,1	0,24
FRANCE-TOM	1,8	2,7	0,96	1,57	11,1	0,24

LOS EFECTIVOS DE ESTUDIANTES DE 83/84 SE REFIEREN A LA POBLACION DE 1982; LOS DE 92/93 A LA POBLACION DE 1990.
FUENTES: Geographie de l'Ecole, n° 2 (Feb. 1994). DEP - notas de información y 75 (Cuadros estadísticos) 1963/64 y 1992/93

2.2. La escolarización superior: una década de reequilibrio cuantitativo real.

Indicadores: (v. Cuadro 4)

1. Efectivos enseñanza superior 1992-93
2. Porcentaje en relación con los efectivos escolarizados totales (alumnos³ y estudiantes) (%)
3. Entre ellos, efectivos universitarios
4. En porcentajes, unos efectivos de escolarizados totales (%)
5. Tasa de crecimiento de los efectivos de los alumnos universitarios y de los post-bachillerato 1980-1992 (%)

Si la escolarización superior en Isla-de-Francia progresó drásticamente menos desde 1980 que en las demás regiones y conjuntos regionales es esencialmente a causa de la estabilidad de los efectivos en París. Por contra, la redistribución interna en Isla-de-Francia es importante puesto que el distrito académico de Creteil conoció en el mismo período el mayor crecimiento de todas las regiones, si se exceptúan Córcega y la Reunión (cuyos efectivos son poco comparables). En otras partes del territorio nacional hay que subrayar el considerable crecimiento del "segundo círculo", de las "regiones de reconversión" y de la "fachada atlántica" que hacen más que duplicar sus efectivos durante el período considerado. La progresión es netamente menor en la "dorsal europea Este/Sur" (aunque no se puede dejar aparte), salvo Grenoble donde se manifiesta probablemente cierta redistribución interna relativa a los efectivos de la región Ródano-Alpes.

En total, con excepción de las "islas", en 1992, los pesos de los efectivos estudiantiles en los conjuntos regionales "estratégicos" considerados son relativamente conmensurables, escalonándose alrededor del simple al doble. Hay que notar particularmente que desde ahora el "segundo círculo" pesa más que Isla-de-Francia. Si comparamos el peso relativo de esta escolarización superior al de la escolarización de conjunto (conjunto de todos los niveles de formación) las disparidades aparecen aún más fuertes. Cerca del 20% en la región parisina (de los cuales cerca del 50% en París), frente a apenas más del 10% en el "segundo círculo" o en las "regiones de reconversión". La tasa de escolarización superior es ligeramente mejor en la "fachada atlántica" (12%). Únicamente, con la región parisina, la "dorsal europea Este/Sur" sobrepasa la media nacional, pero la diferencia con Isla-de-Francia sigue siendo importante.

2.3. La acogida de los bachilleres: atracciones regionales muy diferenciadas polarizadas en la región parisina y la dorsal europea.

Indicadores: (v. Cuadro 4)

6. Bachilleres generales, tecnológicos y profesionales 1992
 7. Total de las entradas en la enseñanza superior 1992-1993
 8. Tasa de acogida de bachilleres en la enseñanza superior 1992-1993
3. En Francia, el alumno adquiere la calidad de estudiante sólo cuando inicia unos estudios post-bachillerato.

CUADRO 4
INDICADORES

	ESCOLARIZACION				ACOGIDA BACHILLERES				TERCER CICLO				MOVIL. TIT.		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
ISLA DE FRANCIA															
París	324.670	48,4	205.796	30,7	1,3	43.215	25,1	25,3	7,9	8,8	1,14	80,1	31,3		
Créteil	94.359	10,1	63.766	6,8	176,4	19.687	11,6	12,6	32,1	43,3	1,35	80,1	31,3		
Versailles	116.722	9,6	70.086	5,7	67,0	24.729	15,7	15,4	37,4	35,8	0,96	80,1	31,3		
Σ	535.751	19,0	339.648	11,9	27,8	82.389	21,2	20,9	17,1	15,4	0,90	80,1	31,3		
2º CIRCULO															
Amiens	35.657	7,5	21.624	4,6	154,3	13.472	61,9	11,3	83,4	66,7	0,80	46,3	84,2		
Besançon	30.815	10,9	20.799	7,4	109,0	8.791	6,814	77,5	9,3	58,4	25,5	0,44	52,1	47,7	
Caen	34.481	9,7	24.875	7,0	134,7	10.195	8.162	80,1	10,4	8,6	0,61	33,4	0,54	66,0	47,5
Clerm-F	38.872	13,1	26.067	8,8	83,1	10.148	8.462	83,4	11,0	9,4	63,0	39,8	0,63	46,6	47,8
Dijon	37.920	10,2	24.828	6,6	99,5	11.969	8.856	74,0	10,4	9,9	59,0	52,2	0,88	54,0	61,5
Limoges	19.156	12,9	13.033	8,8	85,7	5.162	4.551	88,2	11,0	11,5	47,5	54,3	1,14	45,0	54,0
Nantes	90.104	11,0	54.523	6,7	131,3	26.621	21.444	80,6	11,1	9,4	74,8	49,1	0,66	55,3	42,2
Orl.-Tours	56.974	10,1	38.247	6,8	125,7	17.652	14.271	80,8	12,7	8,5	70,2	14,7	0,21	61,0	52,2
Poitiers	39.453	10,7	27.905	7,6	130,7	11.814	9.667	81,8	13,0	10,2	90,5	49,2	0,54	37,3	54,4
Reims	36.011	10,4	24.085	7,0	112,5	10.423	8.679	83,3	8,1	7,5	71,9	60,0	0,83	49,0	40,3
Rouen	44.512	9,7	28.758	6,3	134,8	12.668	10.520	83,0	10,7	10,2	87,8	79,0	0,90	56,1	47,7
Σ	463.955	10,4	304.744	6,8	119,5	138.915	109.768	79,0	11,2	9,5	70,9	45,2	0,64	52,8	51,1
DORSAL EUROPA															
Aix-Mars.	91.430	14,7	64.814	10,4	46,1	17.632	17.203	97,0	19,5	15,4	29,9	2,5	0,08	69,1	33,9
Bordeaux	92.354	14,4	65.792	10,2	65,4	18.976	18.404	97,0	13,5	13,3	38,2	35,7	0,93	52,8	31,3
Grenoble	76.398	11,4	54.767	8,2	102,7	22.077	16.849	76,3	13,3	13,6	63,7	67,3	1,06	59,5	42,1
Lyon	120.825	16,3	75.280	10,2	55,6	22.209	23.929	107,7	16,7	14,5	28,9	12,5	0,43	55,7	27,9
Montpellier	72.311	14,4	52.801	10,5	63,0	13.860	13.820	98,3	18,5	16,6	33,6	19,6	0,58	48,8	30,1
Nice	42.238	11,2	29.625	7,9	65,6	10.469	9.498	90,7	13,8	12,3	37,7	22,4	0,59	62,9	29,8
Strasbourg	63.229	15,7	45.802	11,4	73,9	11.475	11.513	100,3	17,4	15,7	42,1	28,5	0,68	53,5	20,8
Toulouse	97.336	17,1	68.080	12,0	64,7	18.705	17.801	95,2	16,9	13,3	31,3	3,4	0,11	52,0	25,6
Σ	656.121	14,5	456.961	10,1	64,7	135.503	128.817	95,1	16,4	14,4	36,6	19,5	0,53	57,4	31,1

CUADRO 4
INDICADORES

	ESCOLARIZACION				ACOGIDA BACHILLERES				TERCER CICLO				MOVIL. TIT.		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
REGIONES DE RECONVERSION															
Amiens	35.657	7,5	21.624	4,6	154,3	13.472	8.342	61,9	12,4	11,3	83,4	66,7	0,90	46,3	84,2
Besançon	30.815	10,9	20.799	7,4	109,0	8.791	6.814	77,5	11,7	9,3	58,4	25,5	0,44	52,1	47,7
Lille	127.531	11,1	78.770	6,9	111,1	33.018	29.669	89,9	11,4	9,6	66,2	40,8	0,62	68,4	16,5
Nancy-Metz	70.973	12,0	51.016	8,6	103,1	18.805	14.549	77,4	17,2	14,9	55,3	34,5	0,62	58,5	28,7
Reims	36.011	10,4	24.085	7,0	112,5	10.423	8.679	83,3	8,1	7,5	71,9	60,0	0,83	49,0	40,3
Σ	300.987	10,6	196.294	6,9	113,2	84.509	68.053	80,5	12,7	10,9	64,7	40,8	0,63	60,7	34,0
FACHADA ATLANTICA															
Bordeaux	92.354	14,4	65.792	10,2	65,4	18.976	18.404	97,0	13,5	13,3	38,2	35,7	0,93	52,8	31,3
Caen	34.481	9,7	24.875	7,0	134,7	10.195	8.162	80,1	10,4	8,6	62,1	33,4	0,54	66,0	47,5
Nantes	90.104	11,0	54.523	6,7	131,3	26.621	21.444	80,6	11,1	9,4	74,8	49,1	0,66	55,3	42,2
Poitiers	39.453	10,7	27.905	7,6	130,7	11.814	9.667	81,8	13,0	10,2	90,5	49,2	0,54	37,3	54,4
Rennes	93.826	12,8	65.578	8,5	104,7	26.000	22.634	87,1	9,9	9,5	60,2	54,1	0,90	54,1	21,1
Σ	350.218	12,0	238.673	8,2	102,6	93.606	80.311	85,8	11,7	10,4	61,4	43,8	0,71	53,3	35,7
ISLAS															
Corse	3.837	7,5	2.742	5,4	452,7	1.529	820	53,6	1,8	9,5	178,4	1.344	7,53	-	-
Réunion	9.701	4,6	6.138	2,9	254,5	5.811	2.728	69,6	0	2,3	110,2	∞	-	-	-
Ant.-Guy.	10.403	4,0	7.875	3,0	155,1	3.259	2.754	46,9	1,2	9,6	83,9	1.382	16,47	-	-
Σ	23.941	4,6	16.755	9,2	216,1	11.299	6.302	55,7	0,8	6,9	104,7	1.578,3	15,07	NC	NC
METROPOLIS	1.951.994	13,6	1.296.459	9,0	67,7	436.159	393.888	90,3	16,4	14,4	40,5	23,6	0,58	-	-
Σ France	1.972.098	13,6	1.310.472	8,8	68,5	445.929	399.370	89,6	16,3	14,3	40,9	24,1	0,59	63,9	34,7

Fuentes: Géographie de l'Ecole - n° 2 (1994)

Se observarán unas disparidades regionales significativas que pueden interpretarse como unos indicadores del efecto de atracción de las titulaciones superiores de las distintas regiones.

Este efecto es muy fuerte en Isla-de-Francia, "importadora" de estudiantes ya que los acoge en mayor cantidad que el número de bachilleres que produce. Unicamente la "dorsal europea Este/Sur" se aproxima globalmente a una situación parecida. En su seno, Lyon y Estrasburgo la alcanza ya y la progresión de los efectivos de Grenoble debería ir acentuando el fenómeno.

A la inversa, las demás regiones y conjuntos regionales siguen siendo más bien exportadores potenciales de bachilleres. Muy particularmente las "islas" y también el "segundo círculo" y las "regiones de reconversión"; la "fachada atlántica" (salvo Burdeos) en menor medida.

2.4. El peso relativo del tercer ciclo: una hegemonía reforzada de la región parisina.

Indicadores: (v. Cuadro 4)

9. Peso relativo del tercer ciclo en los efectivos universitarios 1983-84 (en %)
10. Peso relativo del tercer ciclo en los efectivos universitarios 1992-93 (en %)
11. Variación relativa de los efectivos universitarios 1983-92 (en %)
12. Variación relativa de los efectivos del tercer ciclo 1983-1992 (en %)
13. Elasticidad del tercer ciclo en relación con los efectivos universitarios (12/11)
(v. igualmente Cuadro 2)

Estos indicadores ponen en evidencia algunos de los desequilibrios cualitativos más importantes de la enseñanza superior:

- Si Isla-de-Francia acoge en 92/93 a más del 73% de los estudiantes de tercer ciclo, París por sí solo acoge a más del 27%, lo que representa una densidad excepcional de doctorandos. A la inversa Isla-de-Francia sólo acoge al 22% de los estudiantes de primer ciclo (la mitad en París). No sólo es el único conjunto regional cuyo peso relativo en el primer ciclo es inferior al del tercer ciclo sino además que conoció igualmente en el último decenio una fuerte regresión del peso relativo del primer ciclo (Cuadro 2).
- Para los demás conjuntos regionales, el Cuadro 2 indica claramente que excepto la dorsal europea Este/Sur donde las proporciones son muy estables y equilibradas entre el primer y tercer ciclo, en otras partes el primer ciclo gana claramente al tercer ciclo. Esta distribución geográfica aparece como un indicador de la completa oferta de los distintos sistemas regionales de enseñanza superior y de sus niveles cualitativos respectivos. Constituye una de las explicaciones de los efectos atractivos diferenciales.
- Los demás indicadores se refieren a la estructura relativa comparada en cada región y permiten apreciar así la evolución cualitativa operada en la última década, evolución cuya elasticidad –calculada como la relación entre la tasa de crecimiento de los efectivos de tercer ciclo y la de los efectivos universitarios globales– proporciona un interesante indicador sintético. En este caso otra vez la región parisina es la única donde el crecimiento de los efectivos de tercer ciclo fue casi equivalente al de los efectivos globales (incluso fue superior en París y Creteil).

En todos los demás lugares la progresión de los efectivos se hizo en beneficio relativo del primer ciclo. Hay que notar que es así sobre todo en la "dorsal europea Este/Sur", en especial en Aix-Marsella y Toulouse donde el tercer ciclo permanece prácticamente estable mientras que a la inversa Burdeos y Grenoble progresan fuertemente. ¿Sin duda se produjeron unas redistribuciones dentro del distrito académico de Lyon y Grenoble en el seno de Ródano-Alpes, Aix-Marsella y Niza en el seno de PACA (Provenza-Alpes-Costa Azul), incluso entre Burdeos y Toulouse?

En cuanto a los demás conjuntos regionales, progresan notablemente gracias a la diversificación de las titulaciones en Ruán, Reims, Rennes, Amiens o Dijon pero las diferencias siguen siendo fuertes y la presión del primer ciclo permanece considerable.

2.5. La movilidad de los titulados de la enseñanza superior: unos controles regionales desiguales, reflejos probables de las disparidades económicas.

Indicadores: (v. Cuadro 4)

14. Tasa de retención de los titulados de la enseñanza superior

15. Tasa de atracción de los titulados

- La región parisina manifiesta y con mucho la mayor capacidad de retención de sus titulados. La dimensión del mercado de trabajo parisino y sus características cualitativas ofrecen una explicación bastante simple. A la inversa, existe la paradoja de que la región parisina atrae un número relativamente bajo de titulados. En consecuencia todo ocurre como si la movilidad estudiantil precediera la movilidad profesional y no lo contrario. Hay sin duda en el análisis de este fenómeno materia para alimentar una reflexión sobre los efectos que podría tener un mejor control de la movilidad estudiantil hacia París.
- Luego son las "regiones de reconversión", el Norte sobre todo, que mejor consiguen retener a sus titulados. El fenómeno es importante y alentador ya que puede condicionar el éxito del ajuste estructural en curso. Debe incitar a alentarse aún más la mutación cualitativa de la enseñanza superior.
- La "dorsal europea Este/Sur" experimenta más dificultades para retener a sus titulados, sin que por ello consiga atraer a otros muchos. Esto traduce las bajas capacidades de absorción de las economías regionales observadas a causa, en particular, de una notable subindustrialización. A pesar de sus prósperas economías, Ródano-Alpes y Alsacia no lo hacen mejor, lo que indica, sin duda, menos una sobredimensión relativa de su enseñanza superior que un desfase estructural entre esta enseñanza superior y la economía regional.
- "Segundo círculo" y "fachada atlántica" se esfuerzan aún más por retener a sus titulados especialmente en Poitiers, Amiens, Reims o en el Macizo Central, lo que remite ciertamente a las dificultades propias de las economías regionales correspondientes. En cambio, el "segundo círculo" aprovecha en parte su proximidad relativa con la región parisina logrando atraer una importante proporción de titulados de otras regiones. Es el caso sobre todo de Amiens, Dijon, Poitiers, Limoges u Orleans-Tours. Podemos pensar igualmente que la estructura de las enseñanzas superiores en estos distritos académicos no es ajena a este fenómeno.

CUADRO 5
LA DISTRIBUCION REGIONAL DE LOS EFECTIVOS CNRS 1978-1992

	EFFECT. CNRS		POBL. (MILES)		SUPERF.	EF. CNRS/1.000 H.		EF. CNRS/1.000 Km.		% EF. CNRS	
	1978	1992	1982	1990		1978	1992	1978	1992	1978	1992
ILE-DE-FRANCE	11.647	12.875	10.073,2	10.660,6	12.011	1,16	1,21	969,7	1.071,9	56,7%	50,1%
AUVERGNE	144	184	1.332,7	1.321,2	26.013	0,11	0,14	5,5	7,1	0,7%	0,7%
BASSE-NORMANDIE	175	332	1.351,0	1.391,3	17.589	0,13	0,24	9,9	18,9	0,9%	1,3%
BOURGOGNE	152	154	1.596,0	1.609,7	31.582	0,10	0,10	4,8	4,9	0,6%	0,6%
CENTRE	407	444	2.264,1	2.371,0	39.151	0,18	0,19	10,4	11,3	2,0%	1,7%
CHAMPAGNE-ARDENN	17	22	1.345,9	1.347,9	25.606	0,01	0,02	0,7	0,9	0,1%	0,1%
FRANCHE-COMTE	77	90	1.084,0	1.097,4	16.202	0,07	0,08	4,8	5,6	0,4%	0,4%
HAUTE-NORMANDIE	43	76	1.655,4	1.737,2	12.317	0,03	0,04	3,5	6,2	0,2%	0,3%
LIMOUSIN	3	21	737,1	722,8	16.942	0,00	0,03	0,2	1,2	0,0%	0,1%
PAYS DE LA LOIRE	74	161	2.830,4	3.059,2	32.082	0,03	0,05	2,3	5,0	0,4%	0,6%
PICARDIE	9	36	1.740,3	1.810,7	19.399	0,01	0,02	0,5	1,9	0,0%	0,1%
POITOU-CHARENTES	211	265	1.568,2	1.595,1	25.810	0,13	0,17	8,2	10,3	1,0%	1,0%
ZE CERCLE	1.314	1.785	17.605,1	18.063,5	282.693	0,07	0,10	5,0	6,3	6,4%	6,9%
ALSACE	1.322	1.551	1.566,0	1.624,3	8.280	0,84	0,95	159,7	187,3	6,4%	6,0%
AQUITAINE	530	752	2.656,5	2.795,9	41.308	0,20	0,27	12,8	18,2	2,6%	2,9%
LANGUE-DOC-ROUSSIL	699	1.087	1.926,5	2.114,9	27.376	0,36	0,51	25,5	39,7	3,4%	4,2%
MIDI-PYRENEES	827	1.228	2.325,3	2.430,7	45.348	0,36	0,51	18,2	27,1	4,0%	4,8%
PACA	1.650	2.190	3.965,2	4.257,9	31.400	0,42	0,50	52,5	66,5	8,0%	8,4%
RHONE-ALPES	1.537	2.553	5.015,9	5.350,8	43.688	0,31	0,48	35,2	58,4	7,5%	9,9%
DORSALE EUROP.	6.565	9.321	17.455,4	18.574,5	197.410	0,38	0,50	33,3	47,2	32,0%	36,3%
CHAMPAGNE-ARDENN	19	22	1.345,9	1.347,9	25.606	0,01	0,02	0,7	0,9	0,1%	0,1%
FRANCHE-COMTE	77	90	1.084	1.097,4	16.202	0,07	0,08	4,8	5,6	0,4%	0,4%
LORRAINE	588	906	2.319,9	2.305,7	23.547	0,24	0,39	23,7	38,5	2,7%	3,5%
NORD-PAS-DE-CALAI	166	326	3.932,9	3.965,1	12.414	0,04	0,04	13,4	26,3	0,8%	1,3%
PICARDIE	9	36	1.740,3	1.810,7	19.399	0,01	0,02	0,5	1,9	0,0%	0,1%
REG. CONVERSION	829	1.380	10.423	10.526,8	97.168	0,08	0,13	8,5	14,2	4,0%	5,4%
AQUITAINE	530	752	2.656,5	2.795,9	41.308	0,20	0,27	12,8	18,2	2,6%	2,9%
BASSE-NORMANDIE	175	332	1.351	1.391,3	17.589	0,13	0,24	9,9	18,9	0,9%	1,3%
BRETAGNE	214	380	2.707,9	2.795,6	27.208	0,08	0,14	7,9	14,0	1,0%	1,5%
PAYS DE LA LOIRE	74	161	2.830,4	3.059,2	32.082	0,03	0,05	2,3	5,0	0,4%	0,6%
POITOU-CHARENTES	211	265	1.568,2	1.595,1	25.810	0,13	0,17	8,2	10,3	1,0%	1,0%
FACADE ATLANT.	1.204	1.890	11.214	11.637,1	143.997	0,11	0,16	8,4	13,1	5,9%	7,4%
CORSE	0	7	240,2	230,4	8.680	0,00	0,03	0,0	0,8	0,0%	0,0%
DOM-TOM	0	11	1.245,8	1.457,9	96.310	0,00	0,01	0,0	0,1	0,0%	0,0%
ILES	0	18	1.486,0	1.708,3	104.980	0,00	0,01	0,0	0,2	0,0%	0,1%
ETRANGER	76	78								0,4%	0,3%
TOTAL	20.540	25.689	55.980,2	58.073,3	640.273	0,37	0,44	32,1	40,1	100,0%	100,0%

LOS EFECTIVOS CNRS DE 1978 SE REFEREN A LA POBLACION DE 1982; LOS DE 1992 A LA POBLACION DE 1989.
FUENTES: Balance Social CNRS 1992 - J.P. De Gaudemar (1989) op. cit.

2.6. Algunos indicadores relativos al mapa de la investigación:

a) La evolución de la distribución regional de los efectivos del CNRS

El examen del Cuadro 5 permite subrayar algunas observaciones interesantes:

* la fuerte polarización de los efectivos:

- en región parisina
- y también, en segunda posición, pero según una proporción creciente, en la "dorsal europea Este/Sur".
- * A la inversa, la débil presencia relativa del CNRS en el "segundo círculo", las "regiones de reconversión" o la "fachada atlántica".

Para una población comparable, hay siete veces más investigadores en la región parisina que en la "fachada atlántica" y nueve veces más que en las "regiones de reconversión".

Lo mismo ocurre con la población vecina, hay en el "segundo círculo" cinco a seis veces menos investigadores que en la "dorsal europea".

- * Las tendencias observadas ponen en evidencia una verdadera descongestión de la región parisina (acelerada desde 1990) y una verdadera redistribución equilibrada de la distribución territorial de los efectivos, tímida sin embargo en el "segundo círculo".
- * el cálculo de las densidades da precisión al fenómeno:
 - las densidades por habitante indican una densidad parisina triple de la densidad media nacional, dos veces y medio superior a la de la "dorsal europea", doce veces a la del "segundo círculo", diez veces a la de las "regiones de reconversión", ocho veces a la de la "fachada atlántica".
 - las densidades por km² añaden a esto una dimensión geográfica que subraya la importancia de los problemas de comunicaciones: las diferencias son del 1 al 25 entre la media nacional y la región parisina, y entre ésta última y los demás conjuntos regionales se escalonan del 1 al 20 (salvo la notable excepción de Alsacia) hasta (menos las "islas") del 1 al 150 en el "segundo círculo".

b) La evolución de la distribución regional de los créditos de Estado del CNRS (1980-1990) (v. Cuadro 6):

El Cuadro 6 viene a reforzar las observaciones sacadas de los datos de efectivos aunque el período considerado no es exactamente el mismo:

- * la región parisina sigue siendo destinataria de la mayoría de los créditos del CNRS, no obstante una redistribución equilibrada –ligada al movimiento de efectivos– se manifiesta a lo largo de la década.
- * la "dorsal europea" aparece como el principal beneficiario de esta redistribución equilibrada y como el conjunto territorial en fuerte emergencia, especialmente en su parte Sureste.
- * en cambio la tímida redistribución de los efectivos a favor del "segundo círculo" no se encuentra en la distribución de los créditos, índice probable de la fragilidad de la tendencia expresada. La misma constatación, en menor grado, vale para la "fachada atlántica".

CUADRO 6
DISTRIBUCION REGIONAL DE LOS CREDITOS DE ESTADO DEL C.N.R.S.
(1980-1990)

- En millones de francos de 1990-

	Evolución de la distribución			
	Créditos 1980	%	Créditos 1990	%
Isla de Francia	3.685	55,8	5.295	51,9
Auvernia	43	0,7	74	0,7
Baja Normandía	141	2,1	139	1,4
Borgoña	43	0,7	54	0,5
Centro	128	1,9	136	1,3
Champaña Ardenas	7	0,1	9	0,1
Franco Condado	20	0,3	41	0,4
Alta Normandía	19	0,3	30	0,3
Limosin	2	ε	12	0,1
Países del Loira	28	0,4	63	0,6
Picardía	4	0,1	9	0,1
Poitou Charentes	54	0,8	93	0,9
Σ 2º Círculo	-	7,4	-	6,4
Alsacia	487	7,4	607	6,0
Aquitania	159	2,4	277	2,7
Languedoc Rosellón	183	2,8	383	3,8
Mediodía Pirineos	243	3,7	436	4,3
Provenza-Alpes-Costa Azul	485	7,3	800	7,8
Ródano Alpes	591	8,9	1.123	11,0
Σ Dorsal Europea	-	32,5	-	35,6
Champaña Ardenas	7	0,1	9	0,1
Franco Condado	20	0,3	41	0,4
Lorena	154	2,3	333	3,3
Norte-Paso-de-Calais	52	0,8	141	1,4
Picardía	4	0,1	9	0,1
Σ Regiones de Reconversión	-	3,6	-	5,3
Aquitania	159	2,4	277	2,7
Baja Normandía	141	2,1	139	1,4
Bretaña	72	1,1	144	1,4
Países del Loira	28	0,4	63	0,6
Poitou Charentes	54	0,8	93	0,9
Σ Fachada Atlántica	-	6,8	-	7,0
Córcega	nd	nd	nd	nd
Departamentos Ultramar				
Σ Islas	nd	nd	nd	nd
Σ Francia	6.606	100	10.198	100

Fuente: Memorias del C.N.R.S.

- * "las regiones de reconversión", Lorena en especial, aparecen como en leve progresión, efecto probable de algunas operaciones importantes, es cierto, pero no forzosamente significativas de una evolución de las estructuras regionales en profundidad.

c) La evolución de la distribución regional de los efectivos del INRA (v. Cuadro 7):

El INRA ofrece un contraste interesante con el CNRS. El mapa de los efectivos está netamente desconcentrado. A finales de los años 70, la región parisina representa menos del tercio de los efectivos; en cuanto al "segundo círculo" y a la "dorsal europea" sobrepasan cada uno la cuarta parte de los efectivos; si le añadimos una "fachada atlántica" sólida, el cuadro de conjunto se encuentra ya relativamente equilibrado, a excepción de las regiones del Nordeste. Cuadro bastante lógico si pensamos en la naturaleza y el objeto de las actividades del INRA; aunque el tercio de los efectivos de la región parisina parece muy excesivo.

El movimiento producido hasta hoy –a través de una política regional voluntarista y explícita iniciada antes que en otros lugares– se traduce por un equilibrio todavía mejor marcado: la región parisina representa desde ahora un poco más de la cuarta parte de los efectivos; el "segundo círculo" y la "dorsal europea" tienen un peso comparable gracias a importantes operaciones llevadas a cabo en particular en Auvernia y en el Mediodía; la progresión de la "fachada atlántica" es igualmente impresionante, lo que la convierte de ahora en adelante en un conjunto de peso y le permite aparecer más claramente el mapa nacional de la investigación en general. A pesar de reales progresos, las "regiones de reconversión" siguen atrás sin conseguir verdaderamente el despegue; ocurre lo mismo con las "islas" cuya parte relativa, especialmente las Antillas, tendría incluso una tendencia a decrecer.

La distribución espacial de los efectivos del INRA muestran que una distribución territorialmente equilibrada es posible. Ciertamente, se puede ver en ello el efecto lógico del propio objeto de las búsquedas emprendidas, pero el argumento pierde mucho en alcance al trasluz de la evolución actual de la investigación agronómica, cada vez más próxima –incluyendo sus formas experimentales– de las disciplinas científicas bien representadas en el CNRS tales como las ciencias de la vida, la química y las ciencias sociales.

3.1.2. Propuesta para una perspectiva nacional.

Como ya se sugirió en el capítulo anterior y como se precisará más adelante, el ejercicio de elaboración desconcentrada de los SRESR deberá estar precedido de una programación nacional de objetivos estratégicos para cada región bastante generales con el fin de dejar el campo libre a la imaginación creadora regional, pero suficientemente específicos como para amoldarse a la situación particular de la región y facilitar la aplicación coherente posterior.

Por consiguiente, parece necesario que el Ministerio esté preparado, en su administración central, para realizar este trabajo previo de guía.

Esto supone al menos tres elementos:

- una reflexión estratégica de conjunto sacada de programas estratégicos diversificados, destinados a responder de manera apropiada a unas situaciones distintas.
- la puesta a punto de útiles (especialmente indicadores) que permitan cuantificar o sintetizar algunos objetivos mayores.

**CUADRO 7
DISTRIBUCION REGIONAL DE LOS EFECTIVOS INRA 1979-1994**

Regiones	Efectivos 1979	%	Efectivos 1994	%	Δ 94-79 %
Isla de Francia	2.334	32,9	2.433	28,1	4,2
Auvernia	511	7,2	648	7,5	
Baja Normandía	50	0,7	59	0,7	
Borgoña	341	4,8	356	4,1	
Centro	553	7,8	649	7,5	
Champaña Ardenas	14	0,2	11	0,1	
Franco Condado	7	0,1	20	0,2	
Alta Normandía	14	0,2	-	-	
Limosín	-	-	2	0,0	
Países del Loira	227	3,2	389	4,5	
Picardía	56	0,8	83	1,0	
Poitou Charentes	283	4,0	313	3,6	
Σ 2º Círculo	2.056	29,0	2.530	29,2	23,1
Alsacia	106	1,5	117	1,4	
Aquitania	432	6,1	496	5,8	
Languedoc Rosellón	412	5,8	614	7,1	
Mediodía Pirineos	291	4,1	441	5,1	
Provenza-Alpes-Costa Azul	539	7,6	662	7,7	
Ródano Alpes	120	1,7	162	1,9	
Σ Dorsal Europea	1.900	26,8	2.492	29,0	31,2
Champaña Ardenas	14	0,2	11	0,1	
Franco Condado	7	0,1	20	0,2	
Lorena	172	2,4	207	2,4	
Norte-Paso-de-Calais	56	0,8	78	0,9	
Picardía	56	0,8	83	1,0	
Σ Regiones de Reconversión	305	4,3	399	4,6	30,8
Aquitania	432	6,1	496	5,8	
Baja Normandía	50	0,7	59	0,7	
Bretaña	305	4,3	585	6,8	
Países del Loira	227	3,2	389	4,5	
Poitou Charentes	283	4,0	313	3,6	
Σ Fachada Atlántica	1.297	18,3	1.842	21,4	42,0
Córcega	50	0,7	72	0,8	
Departamento Ultramar	227	3,2	240	2,8	
Σ Islas	277	3,9	312	3,6	12,6
Σ Francia	7.094	100	8.597	100	21,2

Fuente: Memorias del INRA.

- la colocación de un dispositivo motor y de seguimiento de la elaboración regional de los SRESR apoyándose en una conexión permanente con los Rectores y los DRRT (Delegados Regionales para la Investigación y la Tecnología).

1. La elaboración de programas estratégicos regionalizados

Este informe no pretende proponer la formulación de los programas pertinentes, sin embargo puede sugerir el uso de la tipología propuesta y sacar las consecuencias de algunos indicadores considerados, así como del conocimiento de la situación económica de las regiones interesadas.

De ahí que se puedan proponer seis esbozos de programas estratégicos para una posterior profundización.

1.1. La región parisina: descongestión cuantitativa, consolidación cualitativa.

Es, sin ningún género de duda, una situación particular que se caracteriza por una doble concentración cuantitativa y cualitativa de los medios destinados a la enseñanza superior y la investigación, así como de los estudiantes y del personal. En lo que se refiere a la enseñanza superior, de ahora en adelante, la concentración observada sea tal vez más cualitativa que cuantitativa. Lo cierto es que la región parisina acoge a cerca del 30% de los estudiantes, o sea mucho más que lo que le corresponde en relación con la población total, pero sobre todo la tasa de escolarización superior es ahí claramente más fuerte que en otros lugares. Además, en la última década se ha producido un acentuamiento de este desequilibrio, especialmente por lo que se refiere al tercer ciclo o a las grandes escuelas. Ocurre lo mismo con la investigación en que la concentración sigue siendo todavía del orden del 50% para el personal –a pesar de los esfuerzos deliberados emprendidos sistemáticamente por algunos grandes organismos de investigación como el CNRS o el INRA– y se eleva aún más si se considera la investigación privada.

De esta manera, la región parisina se caracteriza a un tiempo como una de las que más estudiantes atrae –“importadora”– y también, a causa de su potencial de empleos, y, con mucho, la que más retiene a los titulados.

Esta situación reclama unas respuestas específicas, a la vez en términos de gestión de los recursos humanos para el personal de la enseñanza superior y la investigación y en términos de acogida para los estudiantes.

En efecto, se puede temer la instauración de una espiral difícil de controlar en que el aumento de la oferta provocado por la creación de las nuevas universidades en respuesta al crecimiento reciente de los efectivos engendre a su vez un nuevo brote de la demanda, en particular de la demanda “importada” de otras regiones.

Una política de acogida de los nuevos estudiantes en buenas condiciones no debería pues hacer olvidar la doble necesidad por una parte de una verdadera política de **descongestión** de la región parisina, y, por otra parte, de un mejor control de la movilidad de los estudiantes y de los docentes/investigadores. La investigación puede, en este caso, desempeñar un papel de motor: mientras los institutos de investigación parisinos jueguen un papel tan predominante, será difícil pensar en una descongestión real.

Varias pistas deben ser exploradas o seguidas, en relación con los grandes organismos de investigación, en particular el CNRS que ha iniciado en estos últimos años una política

enérgica en este sentido. Ninguna de estas pistas se podrá seguir sin una verdadera voluntad política:

- la descongestión pasa por la desconcentración de los “líderes” o de sus “lugartenientes” prometidos a un brillante porvenir: investigadores o jóvenes docentes que hayan demostrado su talento y sus capacidades para la dirección científica.
- una política audaz de información sobre puestos de profesores y Directores de Investigación fuera de la región parisina: la larga experiencia de la cátedra de enseñanzas medias –en derecho y ciencias económicas por ejemplo– muestra los efectos benéficos en la ordenación del territorio de una oposición en la que por regla general no se oferta ningún puesto en la región parisina.
- una política diferencial de contratación de profesores asociados, entre la región parisina y las demás regiones.
- una política de creación o de asociación de nuevos equipos de investigación que permita a la vez el rejuvenecimiento de los equipos parisinos (cuya media de edad es a menudo elevada) y la promoción de los equipos regionales.
- una gran prudencia y una gran selectividad a la hora de atribuir nuevas habilitaciones de tercer ciclo que no estuvieran compensadas por cierres o cambios de localización.
- una gran selectividad de las operaciones importantes de inversión, limitándose a unas operaciones de calidad susceptibles de acrecentar la eficacia y el radio de influencia internacional de París, pero excluyendo las operaciones cuya dimensión significaría a la postre un estímulo a la acumulación extendida.
- por fin y sobre todo promover el efecto de atracción de las demás regiones, única actuación susceptible de mejorar el control de la movilidad de los estudiantes y los docentes o investigadores hacia la región parisina:
 - aumento de las capacidades de acogida de los estudiantes en todas las titulaciones
 - prioridades de contratación
 - prioridades en materias de locales y equipamientos y también de habilitaciones de tercer ciclo
 - incitaciones a la movilidad
 - mejora de las condiciones de acogida y promoción profesional en las regiones
 - facilidades de comunicaciones entre regiones sin paso obligado por París
 - atracción internacional

Es evidente que la perspectiva nacional será en este caso esencial, puesto que la lógica de desarrollo propio de los establecimientos de la región parisina puede aparecer como naturalmente en contradicción con una lógica de ordenación del territorio.

El hilo director podría ser: “menos, pero mejor”, rompiendo con la acumulación cuantitativa, fuente de desequilibrio, para conseguir más calidad en las condiciones de trabajo y acogida y por consiguiente en la eficacia interna y externa de la enseñanza superior y la investigación.

1.2. El "segundo círculo": un refuerzo cualitativo.

Así se designa a un conjunto de regiones que agrupan unos campus universitarios y de investigación situados en un gran círculo alrededor de la región parisina y que están ampliamente sometidos a su influencia.

Este conjunto que agrupa los campus (distritos académicos) de Amiens, Ruán, Caen, Le Mans-Angers, Orleans-Tours, Poitiers, Limoges, Dijon, Reims; así como, a pesar de una mayor distancia geográfica, Clermont-Ferrand y Besançon; en una acepción apenas extensiva de la Cuenca de París, ve concentrarse unos problemas muy específicos que no se comprenderían de no ser por la proximidad de París.

Corresponde también a un conjunto de regiones donde se concentran un gran número de problemas de desarrollo económico.

La mayoría del tiempo los campus correspondientes tienen en común el disponer de un potencial de investigación aún relativamente débil y poco diversificado, pero también el haberse beneficiado con el fuerte crecimiento de los efectivos estudiantiles de estos últimos años, habiendo jugado en ello un papel sin duda eficaz de trama urbana sin la cual los flujos atraídos por París habrían sido por cierto aún más masivos. Es en el seno de estos campus y de estas regiones donde se ve perfilarse con la mayor acuidad e inquietud un ogro parisino fortalecido por nuevos centros universitarios siempre igualmente hegemónicos en materia de titulaciones superiores de alto nivel, especialmente en tercer ciclo. En lo referente a las universidades, exceptuando a Orleans y Tours en la región Centro, a Clermont-Ferrand en Auvernia y a los Países del Loira, son únicas en su región y por ello se identifican bastante bien con el modelo de "universidades omnidisciplinares" y con los límites puestos a su desarrollo.

Efectivamente, ¿cómo actuar para que estas universidades no se vean reducidas a una existencia menor, no se vivan como subcontratistas de primer y segundo ciclos de campus más prestigiosos que drenan hacia ellos candidatos para el tercer ciclo, institutos e investigadores?

A este respecto es significativo constatar que a pesar de los esfuerzos realizados en materia de habilitaciones, la progresión de los efectivos del tercer ciclo fue menos fuerte que la de los demás estudiantes dentro de este "segundo círculo".

Habrá que realizar un trabajo en profundidad sobre las especializaciones deseables, que se apoye sobre los progresos alcanzados en estos últimos años, tanto en materia de docencia como de investigación. Probablemente sea un elemento esencial en la óptica de descongestión parisina y, en lo tocante a las titulaciones profesionales, una baza importante para conseguir las recalificaciones regionales convenientes.

Una reflexión y unas estrategias conjuntas entre los distritos académicos parisinos y los de este "segundo círculo" parecen imprescindibles para lograr un tratamiento sereno y razonado de estas cuestiones. A este respecto, la firma del contrato interregional entre Isla-de-Francia y las otras siete regiones de la gran cuenca de París brinda una oportunidad de concertación estratégica de un interés considerable.

Asimismo, es especialmente en estas regiones donde se deben emplear las particularidades de una trama urbana a menudo menos jerarquizada para fundamentar las complementariedades deseables entre campus universitarios y de investigación. La homología

tradicional entre jerarquía urbana y jerarquía de estructuras de enseñanza superior y de investigación puede, en este caso, verse transformada en una homología de redes que permitan tal vez solucionar los problemas de escalas.

1.3. La "dorsal europea Este-Sur": la baza europea de una redistribución equilibrada cualitativa.

La denominación remite a una doble caracterización: situado, cuando sólo se considera el territorio nacional, al margen del "segundo círculo", este conjunto de regiones está dispuesto según un eje estratégico esencial desde el punto de vista del territorio europeo del que constituye, al menos en su estado actual, una de las dorsales potenciales, en el punto de unión, al Este, con la gran dorsal Londres-Milán. Existe cierto consenso para considerar que la redistribución del territorio europeo pasa por la consolidación de este eje Este-Sur. Por lo tanto, las regiones francesas que lo constituyen tienen en mano unos verdaderos triunfos de los que valerse.

Por otra parte, son esencialmente unas regiones donde la implantación de la enseñanza superior y la investigación es a la vez antigua y sólida y también porque en estos últimos veinte años se han caracterizado por un atractivo muy grande y, en general, un gran dinamismo de los establecimientos universitarios.

Es indiscutible que es aquí donde se encuentra reunido el máximo número de ingredientes susceptibles de permitir la redistribución equilibrada buscada, tanto desde el punto de vista nacional como del punto de vista europeo.

Es sorprendente sin embargo ver que la última década no operó esta redistribución en todos los campos: se hizo de modo parcial con los efectivos de investigadores del CNRS, pero no se hizo nada en absoluto con el peso relativo del tercer ciclo, campo en el cual este conjunto pierde terreno no sólo frente a la región parisina sino también frente a la media nacional, incluso de manera espectacular, en unas grandes metrópolis científicas como Aix-Marseille, Toulouse o hasta Lyon, donde la masificación de los efectivos de primer y segundo ciclos obtienen una amplia ventaja. De ahí la importancia de una voluntad estratégica fuerte que pueda romper con estas tendencias contradictorias.

Por consiguiente, ahí es donde se debe operar de manera significativa, y visible desde el punto de vista internacional, dando sentido a esta voluntad de redistribución equilibrada cualitativa nacional y europea, en una prosecución de operaciones emprendidas en Lyon, Estrasburgo, Grenoble, Sofía-Antipolis, Toulouse, Montpellier, etc...

Por otra parte, son también unas regiones donde la desconexión entre la densidad del tejido científico y la del tejido económico es a veces importante. Menos sensible en Alsacia o en Ródano-Alpes, este fenómeno lo es más en el Sur donde la atracción de los estudiantes y del personal de docencia superior e investigación no ha encontrado todavía una equivalencia en unas actividades económicas atractivas.

En efecto, estas regiones siguen estando aún fuertemente subindustrializadas y sólo han conocido una progresión de los empleos en estos últimos años bajo el efecto de inflación del sector terciario. Esto provoca una fragilidad estructural que sólo podrá vencer una redistribución equilibrada de las actividades, lo que hace la solidez de las economías alsaciana y ródano-alpina, aunque en el seno de estas dos últimas regiones el vínculo entre industria e investigación es menos importante que lo que se podría creer. En conse-

cuencia, el reto, en este caso, rebasa la consolidación de un aparato universitario y de investigación en buen estado de salud, que desempeña ya un papel capital a nivel europeo e internacional (son las regiones donde las relaciones internacionales están entre las más desarrolladas). Atañe también al nacimiento deseable de una dorsal económica sur-europea que sólo podrá realizarse mediante un desarrollo económico apropiado de las regiones del Sur. En este sentido, una reflexión estratégica sobre la consolidación del mapa de la enseñanza superior y de la investigación en estas regiones debe imperativamente acompañar el de su futuro económico y sus relaciones de cooperación con sus grandes vecinos europeos, Bade-Wurtemberg, Suiza, Lombardía, Cataluña, para no citar más que los polos más importantes.

1.4. Las "regiones de reconversión" del Norte y del Este: ajuste estructural y voluntad cualitativa.

Constituye otro elemento del tercer círculo, aunque este conjunto debe ser distinguido del anterior pues su historia y su tradición en los campos de la enseñanza superior y la investigación son muy distintos.

Incluyendo en esencia la franja nordeste del país, en la frontera belgo-luxemburgo-alemana, es decir los distritos académicos de Lille, Nancy-Metz y, en menor medida, Reims, Amiens y Besançon, este conjunto regional se caracteriza al contrario por un retraso de escolarización superior y de implantación de la investigación que los progresos considerables realizados en estos últimos años no han conseguido restañar aún, ni cuantitativa ni cualitativamente. En un sentido, son unas regiones en vía de acceder a una cultura de enseñanza superior e investigación, tradicionalmente establecida de muy antiguo en otro lugar, en el Sur en particular.

La razón principal de este hecho se encuentra en la estructura de las economías correspondientes, durante mucho tiempo dedicadas a las industrias tradicionales. La dolorosa reconversión industrial de los años 70 y 80, fue la ocasión de un cambio estructural que puso en primer plano la cuestión de una recalificación fundamental de la economía y de la población de estas regiones. El ajuste estructural sólo puede operarse en el marco de un proceso a largo plazo, en el curso del cual la reconversión económica podrá disponer del abono proporcionado por otra estructura de cualificación de la mano de obra. En este sentido, el ajuste estructural debe alcanzar igualmente la estructura de la oferta de formación, tendente a mejorar los aspectos cualitativos y colmar los retrasos existentes en materia de escolarización superior (especialmente en tercer ciclo) e implantación de una investigación suficientemente diversificada como para estar a la altura de las ambiciones renovadas de este conjunto regional. El proceso, según parece, será largo y difícil pero si sale bien, deberá arrojar unos resultados notables. Pues estas regiones disponen de dos bazas considerables: por una parte su situación geográfica que las coloca naturalmente en una posición de contacto directo con el corazón de los intercambios europeos, de bisagra entre el poderoso polo parisino y la dorsal noreuropea. Depende de muy poco para que estas regiones vean su estatuto actual de doble frontera transformarse en el de motor o elementos del motor europeo. Por otra parte su tradición industrial: hándicap durante el período de reconversión, esta tradición debería constituir una baza considerable en cuanto empiece la realización de un ajuste estructural significativo de una restauración de competitividad. A partir de entonces, se volverán a encontrar, a otro nivel de cualificación y competencia, nuevos vínculos entre enseñanza superior, investigación y desarrollo económico, se puede

pensar que una dinámica poderosa se pondrá en marcha de nuevo. Es además significativo que las regiones en reconversión aparezcan como dotadas de las mejores capacidades de retención de los titulados después de la región parisina.

Si nos formamos un juicio por ejemplo a partir de las titulaciones tecnológicas superiores, particularmente las de ingenieros, y su indiscutible éxito en Lorena o en el Norte, se intuyen unas potencialidades considerables que merecen ser fortalecidas.

De donde, otra vez, la importancia de un enfoque estratégico específico, necesariamente muy voluntarista, que se apoye sobre los polos de Lille y Nancy-Metz, con vistas a llevar unas operaciones estructuralmente significativas, guiadas a la vez la preocupación de visibilidad internacional y la de acompañamiento del ajuste estructural.

Las operaciones universitarias llevadas a cabo recientemente (nuevas universidades del Litoral y de Artois) constituirán unos pasos importantes en esta dirección. Quedará reforzarlas por unas actuaciones significativas en materia de investigación, para las cuales una política activa de los grandes organismos parece necesaria, especialmente en lo que se refiere a la gestión de sus recursos humanos.

1.5. La "fachada atlántica": voluntad cualitativa.

Otro elemento en fin del tercer círculo, se distingue de los dos anteriores a la vez por una menor tradición universitaria y de investigación (en relación con el Sur), y por una menor industrialización (en relación con el norte y el este).

De ahí una tasa de escolarización superior modesta, sobre todo en tercer ciclo, y una baja capacidad de retención de los titulados.

Blanco privilegiado desde hace mucho de la ordenación del territorio, a causa precisamente de esta doble característica, este conjunto regional que corta en sus márgenes el "segundo círculo" (en Normandía, Payses-del-Loira, Poitou-Charentes) incluso la "dorsal europea Este-Sur", (en Aquitania), manifiesta aún una fragilidad tanto mayor cuanto que el crecimiento de los efectivos estudiantiles se disparó. Las dificultades de la universidad de Nantes por ejemplo lo atestiguan abundantemente. Este conjunto regional constituye igualmente uno de los "huecos" duraderos de la presencia del CNRS, débilmente compensado por la presencia antigua y lógica de otros organismos como el INRA y el IFREMER -Instituto Francés de la Investigación Marítima-.

En fin su situación geográfica lo coloca en posición de "Finisterre" en relación con el continente europeo, lo que puede constituir un hándicap adicional.

De ahí la necesidad de estrategias audaces cuyos responsables políticos por otra parte dieron ejemplo al constituir una Asociación de las Regiones de la Fachada Atlántica, que va del norte al sur de Europa, particularmente eficaz.

Sin duda habría que escoger aquí unos elementos de estrategias conjuntas, que se inspiren a la vez que las seleccionadas para el "segundo círculo", en particular en materia de descongestión de la región parisina (la fachada atlántica es desde hace treinta años privilegiada, con éxito, con las "deslocalizaciones" que parecen haber echado raíces adecuadamente), y de las escogidas para el Sur, con el que el oeste tiene en común una economía fundamentada sobre una base más terciaria que industrial (tienen la misma dificultad de retención de los titulados sobre todo en algunos ámbitos).

Aquí de nuevo, la investigación debe ser objeto de una atención particular en el marco de una reflexión **coordinada** entre grandes organismos. En efecto, es posible que las cartas que haya que jugar sean las de la interdisciplinariedad (entorno, agroalimentario, materiales...). Una política activa de gestión de los recursos humanos especialmente en materia de apoyo y acompañamiento de la desconcentración o "relocalización" de los jóvenes líderes.

1.6. Las "islas": unas operaciones específicas.

Es el guión más difícil de concebir a causa de la peculiar situación de las regiones consideradas y de la debilidad relativa de la enseñanza superior y sobre todo de la investigación, a pesar de los innegables esfuerzos recientes. Unas ambiciones razonables parecen sin embargo poder fundarse sobre unas operaciones específicas ligadas en particular a la situación geopolítica de estas regiones, que sea en el campo de las ciencias sociales o bien en el de otras ciencias como la agronomía o también las ciencias de la vida y la tierra.

No se trata más que de sugerencias, claro está, que se deberían de confrontar con una reflexión más en profundidad realizada por el ministerio. Pero podrían constituir el material de recomendaciones encarecidas, en el momento del inicio del ejercicio de elaboración desconcentrada de los esquemas regionales de la enseñanza superior y de la investigación. Podrían también inducir a la **reflexión interregional e incluso transfronteriza**, en el sentido de un rebasamiento de las fronteras de vecindad, claro está, y también en el sentido de una reflexión estratégica **compartida** entre regiones enfrentadas a una misma situación global, como intenta indicarlo la tipología anterior. Es cierto que estas grandes entidades se diferencian de las "ocho zonas de coherencia" determinadas en su tiempo por el esquema de Universidad 2000 o de las grandes obras de la DATAR, pero unas intersecciones se pueden operar con bastante facilidad. En todo caso, la reflexión estratégica debe aprender a distinguir el tratamiento conjunto de una situación estratégica comparable y la sana gestión de una vecindad geográfica. Por ejemplo en un caso, Estrasburgo y Mulhouse deben saber trabajar con Nancy-Metz, Belfort o Besançon, en el otro con Lyon, Grenoble, Marsella, Toulouse y también Karlsruhe, Friburgo, Basilea, Milán, Barcelona...

2. La puesta a punto de indicadores regionalizados

El ejercicio se vería probablemente facilitado si el proyecto nacional pudiera apoyarse también en cierto número de indicadores que permitieran apreciar la evolución cuantitativa y cualitativa de la ordenación del mapa de la enseñanza superior y la investigación.

Este trabajo no es simple por la gran complejidad de los problemas que hay que captar. Pero con los trabajos de la DEP –Dirección de la Evaluación de la Prospectiva– dedicados a la "Geografía de la Escuela" por ejemplo, con el trabajo anteriormente llevado a cabo por la DPU –Dirección de la Prospectiva de la Demanda Universitaria– bajo el título de "Atlas de la Francia Universitaria", unos cuantos libros más dedicados a la investigación, o también en otro orden los estudios comparativos de la OCDE, disponemos ya de una base metodológica que constituye un buen punto de partida. En caso de necesidad, se podría pedir ayuda a un gabinete de asesores con experiencia en la materia.

Los indicadores más simples y fácilmente disponibles son, naturalmente, los de densidad, de estudiantes o investigadores pero su utilización necesita algunas precauciones, en la medida en que no tendría mucho sentido uniformizar tales densidades.

En primer lugar, la reflexión deberá preocuparse por encontrar unos indicadores pertinentes para marcar las orientaciones estratégicas deseadas, teniendo en cuenta la tipología de las situaciones anteriormente sugerida.

Estos indicadores pertinentes se deberán buscar entre los problemas de **equidad** (modalidades de acceso a la enseñanza superior, a los resultados de la investigación...) y **eficacia** (a la vez interna al sistema y externa, pensando, por ejemplo, en las consecuencias económicas y científicas), así como unas situaciones **estratégicas** específicas (para medir, por ejemplo, la evolución de la descongestión parisina...)

De esta manera, se puede sugerir que se confeccione para cada región (o distrito académico) una "ficha detallada" compuesta por cuatro elementos constituidos cada uno por algunos indicadores cuyos ejemplos podrían ser los siguientes:

- **unos indicadores de estado elementales que describan la situación y eventualmente su evolución reciente,**
 - indicadores de estado de la enseñanza superior (por ejemplo: número de estudiantes y personal de enseñanza superior –perfil de las habilitaciones–, m² de bibliotecas...)
 - indicadores de estado de la investigación (por ejemplo: número de investigadores en grandes organismos o del sector privado, localización de los institutos de investigación...)
 - indicadores de estado de los vínculos enseñanza superior-investigación (número de tesis, equipos asociados o mixtos, habilitaciones de tercer ciclo...)
 - indicadores básicos.
- **unos indicadores destinados a apreciar la equidad de acceso al sistema**
 - * equidad de acceso a la enseñanza superior y a las vías de investigación:
 - Tasa de escolarización superior: en este caso parece que es necesario establecer la distinción entre:
 - post-bachillerato: STS –Sección Técnica y Científica–, CPEG –Curso Preparatorio al Ingreso en las Grandes Escuelas–
 - IUT –Instituto Universitario Tecnológico–
 - Primer ciclo universitario
 - Segundo ciclo
 - Tercer ciclo

Esta distinción puede hacerse con precisión siguiendo la evolución de las tasas de acceso a partir de las poblaciones de bachilleres considerados.

- En los distritos académicos, además es posible confeccionar unos indicadores más precisos que permitan determinar las disparidades internas susceptibles de ser corregidas. Así, por ejemplo, la tasa acceso a las STS por "áreas de conocimiento" (o "distrito" según las terminologías empleadas) que proporciona una interesante ayuda

a la hora de decidir la implantación de las STS. También interesaría disponer de un indicador de concentración de la población estudiantil.

- No se deben excluir unos indicadores de densidades: la densidad estudiantil (sea en sentido estricto –número de estudiantes por km²– sea en relación con la población) es en sí interesante, pero se puede estimar –dado el fuerte crecimiento de la tasa de acceso al bachillerato– que la densidad de estudiantes según los diferentes ciclos lo es aún más si se refiere a la medida de las disparidades de acceso a la enseñanza superior, o, vía el doctorado, a la investigación.
- La ratio docentes/estudiantes
- El nivel medio de diplomas en la región
- * equidad de acceso a los medios y resultados de la investigación: el trabajo es más delicado pero se podría orientar hacia la densidad de investigadores (sector público o privado), el número de laboratorios propios o de estructuras mixtas, el número de tesis, el número y la implantación de los CRITT –Centro Regional de Investigación Intraterritorial–, la actividad de la ANVAR –Agencia Nacional de Valorización de la Investigación–, más generalmente la densidad de los órganos de transferencia y de difusión tecnológica.
- * equidad de acceso a las bibliotecas y otros dispositivos de acceso al saber y la información científica y técnica, por ejemplo: m² de bibliotecas/estudiante o investigador, número de libros/estudiante...
- **Unos indicadores destinados a apreciar la *eficacia* del sistema, por ejemplo:**
 - # Eficacia interna: tasa de diplomas aprobados, en este caso hay que privilegiar unos umbrales, particularmente al finalizar el primer ciclo (eventualmente de primer curso) y al final del segundo ciclo, siendo particularmente interesante el indicador del porcentaje de acceso al tercer ciclo.
 - En materia de investigación, la apreciación es más delicada, salvo quizás en lo que se refiere a las tesis, las patentes, y en cierta medida las publicaciones. La apreciación emitida por los órganos de evaluación del ministerio o de los grandes organismos podría eventualmente sustituirse a ella.
 - # Eficacia externa: cabría poder apreciar:
 - la inserción de los estudiantes, en general, como en la economía regional. El ejercicio está hecho ya en cuanto al nivel III (Bac + 2). Es más delicado generalizarlo al nivel II y I y necesitaría probablemente unas encuestas específicas.
 - los indicadores de atracción y retención de los titulados podrían utilizarse útilmente aquí.
 - el arraigo de la investigación aplicada y de la transferencia de tecnología a la economía regional, algunos indicadores simples podrían eventualmente constituir un enfoque a grosso modo satisfactorio: así, por ejemplo, ayudas de la ANVAR, del número de clientes de los CRITT, del número de contratos firmados con los institutos de investigación...

- **Unos indicadores más estratégicos** finalmente destinados a servir de guías a la luz de estrategias específicas recomendadas para tal región o tal otro conjunto de regiones, por ejemplo:
- la tasa de concentración de los estudiantes en la región parisina (en particular de tercer ciclo y de investigadores).
- también el peso de las actividades de la enseñanza superior e investigación en la economía regional.
- y luego la densidad de las relaciones internacionales mantenidas por las universidades.
- o incluso los lazos interregionales vivos.

En este caso, cada situación debería examinarse de manera específica, sea a partir de indicadores hechos a medida, sea poniendo el acento sobre tal o cual de los indicadores seleccionados entre las otras tres familias (Estado, equidad o eficacia).

En ningún caso se trata de construir una maquinaria estadística demasiado compleja. Al contrario, para cada familia de indicadores, algunos datos simples, fácilmente accesibles y actualizables serán escogidos; aunque no sean intelectualmente convincentes, pueden bastar para asegurar la legibilidad del sistema y de su evolución.

Un buen ejemplo no es proporcionado por el dispositivo puesto a punto por la DEP para medir la eficacia de los institutos a partir de un simple "trío" de indicadores. A este respecto una ficha descriptiva apoyándose sobre una docena o una quincena de indicadores parece ampliamente suficiente. Los cuadros presentados más arriba muestran que una quincena de indicadores puede proporcionar una representación interesante de las diferentes situaciones estratégicas distinguidas en la tipología propuesta.

Como se habrá comprendido, este informe no tiene más pretensiones que la de trazar unas pistas para la reflexión que deben ser profundizadas por el ministerio, con el concurso de competencias específicas como las de la DEP pero inspirándose también, operando una transposición a la dimensión regional, en unos esfuerzos de comparación internacional (las más difíciles a causa de la heterogeneidad de los sistemas) hechos por grandes organizaciones como son la Unión Europea o la OCDE.

3. El dispositivo de guía y de seguimiento de la elaboración de los esquemas regionales de la enseñanza superior y la investigación:

3.1. Una "célula de política regional" en el seno de la administración central del ministerio de la enseñanza superior y la investigación.

Sería de desear que se dispusiera en el seno del ministerio de una célula transversal a las grandes direcciones generales, susceptible de constituir un observatorio y una cabina de pilotaje de las diferentes situaciones regionales, a manera de extensión, de conformidad con la nueva configuración del ministerio, de las competencias complementarias de la misión del mapa universitario dentro de la DGES –Dirección General de la Enseñanza Superior– o de las oficinas competentes para la instrucción de los contratos de plan y del servicio de política regional de la Dirección de la Investigación.

En la actualidad, en efecto, ningún servicio del ministerio parece estar en condiciones

de disponer de esta clase de informaciones, doblemente horizontales ya que se refieren a la vez a la enseñanza superior, la investigación, las bibliotecas y la información científica y técnica por una parte y a la dimensión regional por otra.

En consecuencia, resulta necesario que se ubique dentro del Ministerio este lugar de competencia particular donde podrían ser elaboradas las recomendaciones prospectivas en materia de desarrollo regional, reunidos los indicadores correspondientes, y seguidas las coherencias y realizaciones de los proyectos académicos o regionales.

El sitio exacto de esta célula –a priori un pequeño equipo constituido por buenos conocedores de la realidad regional– en el organigrama de la administración central quedaría por determinar, especialmente en cuanto a sus vínculos con órganos funcionales de vocación horizontal como la Delegación para la Modernización y la Desconcentración o la Misión Científica y Técnica.

Sin embargo, dado el alcance estratégico de estas misiones, sería de desear que esta célula fuese situada muy cerca del Gabinete del Ministro.

3.2. Una mejor capacidad de relación administración central/niveles desconcentrados.

Como se indica más adelante, la elaboración de los SRESR, así como más generalmente el seguimiento de las situaciones regionales, deberá ser el objeto de intercambios permanentes entre el nivel central y el nivel desconcentrado, tendentes a introducir en el ejercicio un rigor que, a veces, le ha faltado hasta ahora.

Esta exigencia supone que la "célula de política regional" esté en contacto permanente con los Rectores y las DRRT quienes, en los distritos académicos y las regiones, tendrán de hecho la responsabilidad de dirigir el ejercicio. Si esto implica probablemente una organización particular de esta célula, es cierto que implica también una modificación de los servicios rectorales, en general poco equipados en sus cancillerías y servicios de enseñanza superior para llevar a cabo semejantes reflexiones estratégicas y prospectivas. Hay que preconizar un refuerzo de las cancillerías en este sentido. El trabajo en curso en el ministerio sobre este tema debe apoyar útilmente las propuestas hechas aquí. Por otra parte, la logística proporcionada por las DRIRE –Dirección General para la Industria y la Investigación– y los servicios de estudios de los SGAR –Secretaría General de Asuntos Regionales– para los DRRT debería de permitir a estos últimos disponer de una capacidad prospectiva que viniera a completar la aportada por los rectorados.

Un acercamiento Rector-DRRT parece útil y necesario, cualquiera que sea su forma. A este respecto se podría sugerir la reunión regular en conferencia alrededor del Rector o del DRRT de los principales representantes regionales de los grandes organismos y las universidades. Esta conferencia, formal o informal, permitiría seguramente una preparación más eficaz de la concertación regional preconizada para la elaboración de los SRESR.

3.1.3. Metodología de elaboración de los esquemas regionales de la enseñanza superior y la investigación⁴

Los Esquemas Regionales de la Enseñanza Superior y la Investigación (SRESR) están

4. El texto que sigue fue una contribución a los trabajos preparatorios del CIAT celebrado el 20/9/1994 que decidió la puesta en marcha del proceso de elaboración de los SRESR según unas modalidades muy parecidas a las propuestas aquí.

concebidos así por estar destinados a dar forma y contenido a la voluntad de conciliar los objetivos de una política nacional de la enseñanza superior y de la investigación y los de una política nacional de ordenación del territorio que concede a las regiones y colectividades locales un papel estratégico.

Los Esquemas Regionales de la Enseñanza Superior y la Investigación son, en consecuencia, unos esquemas de desarrollo estratégico a medio plazo que deben, por definición propia, ser elaborados de manera concertada entre el Estado y las regiones (incluso otras administraciones locales) en el respeto de las competencias respectivas de cada parte interesada.

Al dar una conclusión con carácter operativo a este informe, es necesario precisar o recordar teniendo en cuenta lo que precede:

- * los principios sobre los cuales deberá fundamentarse la elaboración de los SRESR
- * el contenido esperado
- * el modo de elaboración propuesto

1. Principios directores:

Se pueden resumir así:

- una competencia de Estado clara
- la búsqueda de un consenso regional
- un mejor respeto de la autonomía de las instituciones universitarias

1.1. Una competencia de Estado clara:

- La enseñanza superior y la investigación siguen siendo competencia de Estado.
- La fase de elaboración deberá permitir al ministerio de la enseñanza superior y de la investigación (y en su caso, a los demás ministerios) explicitar los objetivos nacionales y regionalizados, bajo forma de un mandato al prefecto de región y al rector.
- Una vez adoptados, estos esquemas regionales deberán permitir al ministerio resistir a otras solicitudes, no programadas, aunque deben admitir una aplicación flexible, especialmente en función de los medios disponibles.
- El establecimiento de una coherencia nacional de los esquemas regionales y su validación por los ministerios interesados dará como resultado el mapa nacional de la enseñanza superior y de la investigación por un período dado: las distintas decisiones deberán insertarse en este marco.

1.2. La búsqueda de un consenso regional:

- La última década fue marcada por una disociación creciente entre una distribución sin cambio de las competencias, y el esfuerzo de financiación creciente de las administraciones territoriales, convencidas de que la enseñanza superior y la investigación constituyen de ahora en adelante unos incentivos imprescindibles del desarrollo económico regional.

- Este compromiso creciente de las administraciones locales se traduce por una petición de aumento por su parte de verse asociadas a la definición de los programas seleccionados y al seguimiento de sus resultados.
- Los esquemas son la ocasión de llegar a un verdadero consenso sobre los objetivos perseguidos, previamente a todo debate sobre las financiaciones, y de abordar así con los socios regionales interesados las cuestiones de fondo planteadas por el desarrollo de la enseñanza superior y la investigación.
- Entre las administraciones locales, hay que buscar el acuerdo en primer lugar con las regiones cuyo papel general de programación está afirmado por la ley, pero hay que extenderlo si es necesario a los demás colectivos, susceptibles de contribuir al desarrollo de la enseñanza superior y de la investigación.
- El alcance de este acuerdo debe ser claramente subrayado en presencia de todas las partes involucradas con el Estado. Permite especialmente evitar que otras peticiones no elegidas en el esquema vengan a perturbar la puesta en marcha prevista.
- Esta búsqueda de un consenso regional implica la participación activa y la responsabilización de los establecimientos de enseñanza superior y de los equipos desconcentrados de los organismos de investigación.
- En ausencia de consenso, será conveniente disponer de unas instancias de arbitraje, incluso confiar al Estado la tarea de concluir la elaboración del SRESR.

1.3. La autonomía de los establecimientos de enseñanza superior e investigación, inscrita en la ley es al mismo tiempo una herramienta de buena gestión y una exigencia pedagógica y científica. Importa que esta autonomía no se olvide durante el proceso de elaboración del SRESR.

- Por consiguiente, conviene que las instancias responsables sean consultadas explícitamente. Por eso, los esquemas regionales deberán ser elaborados con el acuerdo de las instancias nacionales de los organismos de investigación y con las instancias competentes de los establecimientos de enseñanza superior.
- El impacto de las distintas decisiones de implantación y de desarrollo debe ser correctamente apreciado por el poder gestor local y nacional a fin de instruir las decisiones y preparar las medidas de acompañamiento indispensables.

En ausencia de acuerdo con las instancias deliberadoras de los organismos y establecimientos de enseñanza superior, correspondería a los Ministerios interesados arbitrar la materia del contenido de los SRESR.

2. El contenido esperado de los esquemas regionales de la enseñanza superior y la investigación.

Si se admite comúnmente que el desarrollo de la enseñanza superior y de la investigación procede necesariamente de una visión estratégica, la importancia de su desarrollo territorial implica que esta visión comporte una dimensión territorial explícita.

Se podría definir el SRESR correspondiente a los principios enunciados anteriormente como la expresión de una visión estratégica del desarrollo de la enseñanza superior y la investigación en una región, tanto en sus aspectos cuantitativos y materiales como en sus aspectos cualitativos y territoriales una vez examinados sus objetivos y resultados.

Sus principales características podrían resumirse así:

- * una visión estratégica conjugada de la enseñanza superior y de la investigación
- * una visión estratégica proveniente de un diagnóstico regional concertado
- * una visión estratégica y, por consiguiente, prospectiva
- * una visión estratégica suficientemente precisa en sus diferentes aspectos cuantitativos y cualitativos como para poder fundamentar una programación concertada, contractual si fuera necesario.

2.1. Una visión estratégica conjugada de la enseñanza superior y la investigación

- Esta elección es coherente con la reunión de la enseñanza superior y la investigación en un mismo ministerio.
- Plasma la interdependencia entre estos dos campos, imprescindible desde el punto de vista científico y pedagógico también inscrita ya tanto en la ley de 1984 y en el estatuto de los universitarios, como en la participación activa de numerosos investigadores en las actividades de enseñanza.
- Esta visión conjugada llevada a nivel regional encuentra forzosamente sus límites en cuanto se aborda el problema de la investigación fundamental y el de las habilitaciones de nivel elevado, en particular el tercer ciclo. Si las actividades de puesta a disposición de los resultados de la investigación (la investigación aplicada en parte, la transferencia de tecnología, la información y la promoción de la cultura científica y técnica) o las titulaciones de primer y para lo esencial de segundo ciclo dependen de una reflexión cuyo horizonte regional no obstaculiza necesariamente el alcance – exceptuando la cuestión de las relaciones interregionales o transfronterizas de proximidad– no ocurre lo mismo con las actividades de producción de investigación (sobre todo en investigación fundamental) o con la enseñanza superior del más alto nivel o muy especializada que responden evidentemente a unas lógicas nacional e internacional.
- Tanto el vínculo y la necesaria interdependencia entre las diferentes actividades de investigación, así como el vínculo y la necesaria interdependencia entre los diferentes niveles de formación, invitan a no restringir demasiado a priori el alcance o la ambición de los esquemas regionales.

Un gran equipamiento dado para la física de las partículas será decidido y localizado en referencia a una lógica internacional de investigación pero su localización en una región dada tendrá naturalmente unos efectos susceptibles de influenciar unas estrategias regionales de ambición y de alcance territorialmente más modestos. A la inversa, la implantación local de una importante unidad industrial puede engendrar la llegada de equipos científicos de muy alto nivel y por tanto tener unos efectos sobre las actividades de investigación incluso fundamental.

- En consecuencia, habría que resistir a la tentación de limitar la reflexión a unos campos que dependieran, a priori, de casi servicios públicos de proximidad, y podrían, por eso mismo, ser enteramente descentralizados. Se puede dudar, en particular, de la pertinencia de colocar "secciones" o "ciclos", y preferir una aproximación más global,

mucho más acorde con las exigencias científicas, de enseñanza e investigación y con las esperanzas culturales, económicas y sociales. En este sentido, conviene recordar una amplia aceptación del campo cubierto por los esquemas, incluyendo el conjunto de las actividades de formación (inicial y permanente, en alternancia, por aprendizaje, profesional...) y lo más posible de las actividades de investigación y tecnología, de la misma manera que habían operado los Libros Blancos de la investigación en las regiones.

2.2. Una visión estratégica procedente de un diagnóstico regional concertado:

- el diagnóstico regional debe ser concertado porque no afecta sólo al desarrollo de la enseñanza superior y la investigación para sí mismo, sino porque tiende al mismo tiempo a valorar su contribución al desarrollo del territorio regional considerado así como los modos de distribución por el territorio nacional de los medios disponibles. La relación compleja pero real entre el desarrollo económico y el de las actividades de formación e investigación invita efectivamente a una mayor participación de todos los interesados en la reflexión sobre las oportunidades.

A este respecto, sería de desear que el diagnóstico procediera a la vez de un buen conocimiento por *todos* los agentes regionales, en particular las administraciones locales, de la oferta regional de enseñanza superior, de investigación y transferencia de tecnología y de una reflexión concertada sobre los componentes probables de la demanda existente y potencial.

- En lo referente al conocimiento de la oferta, según toda probabilidad sería lamentable que se limitase voluntariamente a los niveles supuestamente pertinentes para unas preocupaciones o unos modos de intervención regionales. Al contrario, sería muy conveniente que todos los agentes regionales, en primer lugar las administraciones locales, tuvieran una conciencia clara de las potencialidades y realizaciones de todas las unidades de enseñanza e investigación, así como de todas las estructuras de transferencia de tecnología presentes en la región.

En cuanto al análisis de la demanda existente o potencial, deberá referirse tanto a la demanda de enseñanza superior e investigación (al menos en lo que afecta a la presentación de los resultados de la investigación y de la transferencia de tecnología) como a la demanda relativa al entorno externo necesario, muy especialmente bibliotecas e infraestructuras de comunicación e información, restaurantes y alojamiento, instalaciones deportivas, y más ampliamente equipamientos y programas culturales.

- Es el carácter concertado del diagnóstico el que permitirá potenciar la pertinencia de los juicios emitidos sobre los desequilibrios regionales e interregionales susceptibles de ser corregidos.
- Finalmente, es también este carácter concertado el que constituirá la mejor defensa contra todas las presiones locales o posteriores a la adopción del esquema.

2.3. Una visión estratégica de carácter prospectivo:

- El SRESR no puede limitarse ni a un diagnóstico ni a una acumulación de deseos. Debe proponer unas prioridades basadas a un tiempo en el diagnóstico propuesto, en unas ambiciones razonadas y unas previsiones razonables de medios.

- Su carácter prospectivo hará de él una guía para la acción tanto por parte del Estado como de los socios del Estado. En efecto, permitirá:
- programar las acciones seleccionadas
- formular unos criterios que permitan juzgar la pertinencia de un proyecto, sobre todo en materia de deslocalización o de creación de nuevos polos.
- evaluar el alcance de las actividades llevadas a cabo.
- Así, los SRESR permitirán mejorar la coherencia y el alcance de los futuros ejercicios de planificación y programación regionales, especialmente los contratos de plan para los que son condición previa imprescindible.

La elaboración de SRESR en unos plazos cortos permitiría sin duda alguna mejorar cualitativamente el contenido de los contratos de planes firmados recientemente para el XIº Plan haciendo aparecer mejor la pertinencia de las acciones propuestas.

A este respecto, a pesar de evidentes límites y de dificultades previsibles, esta elaboración puede constituir un elemento determinante para los peritajes que siguen siendo a veces necesarios para algunas operaciones de los CPER de XIº Plan.

- En cambio, el alcance prospectivo de los SRESR debería poder desplegarse plenamente en la preparación de las próximas generaciones de contratos de establecimientos de enseñanza superior y en la de los próximos contratos de plan Estado/Regiones ligados a un eventual XIIº Plan a partir de 1999, y, más generalmente, para todas las acciones futuras de desarrollo universitario y de investigación (en particular las habilitaciones y las distribuciones de los medios entre inversión, funcionamiento o personal).

2.4. Una visión estratégica precisa:

- la precisión deseada aquí depende probablemente menos de una lista de operaciones claramente identificadas que del enunciado argumentado de un conjunto de objetivos constitutivos de una verdadera visión estratégica.
- A priori, los SRESR pueden afectar a todo proyecto o conjunto de proyectos de implantación, de construcción y equipamiento, pero también sobre un modo más cualitativo, de habilitaciones o programas de investigación. Así pues aparece deseable (conveniente) que los esquemas no se limiten a un "núcleo duro" únicamente preocupado de inversión. Importa que las cuestiones relativas a los medios necesarios de inversión pero también de funcionamiento (empleos y créditos, en particular) o al contenido pedagógico y científico le sean siempre asociados, aunque estas cuestiones dependen en general de un dispositivo centralizado de evaluación o distribución de los recursos.
- Los SRESR deben poder constituir la base de una programación, especialmente la vinculada a los futuros contratos de establecimiento o contratos de plan, jerarquizando sus objetivos y las condiciones de su realización. Su horizonte debe ser pues el del término medio (de tres a cinco años para los programas de investigación y las habilitaciones, quizás más para las operaciones de más peso).

Por ello no parece conveniente que los esquemas se identifiquen con una programa-

ción financiera cuya adopción no pueda coincidir más que con unos vencimientos institucionales precisos.

Sería incluso peligroso arriesgarse a reducir el alcance del ejercicio de elaboración de una estrategia coherente a causa de las inevitables incertidumbres relativas a las obligaciones financieras.

Es a largo plazo cuando se debe poder apreciar la coherencia y el alcance de un SRESR. En este sentido, se puede considerar como un esquema “deslizante”, con unos objetivos adaptados a una necesaria flexibilidad cronológica, cuya precisión es más cualitativa que cuantitativa y capaz por tanto de adaptarse a unos horizontes de programación contractual evolutivos.

- De ahí la importancia que los SRESR incluyan un dispositivo permanente de evaluación de las operaciones llevadas a cabo.

3. Propuesta para la elaboración de los SRESR:

La metodología propuesta se deduce de los principios y objetivos que acaban de ser enunciados. Implica un desarrollo en varias fases que pongan en juego, alternativa o simultáneamente, el nivel nacional y el regional, por la razón misma de que se trata de asociar fuertemente a unos agentes regionales con el ejercicio de una competencia de Estado. Para ello, el desarrollo propuesto se inspira en gran medida en el que se encargó para la elaboración de los CPER –Centros de Programación de los Estudios y la Investigación–.

El programa expone que el Estado define el marco de referencia general, que el nivel regional desconcentrado del Estado fomenta las reflexiones regionales respetando las prerrogativas de cada una de las partes interesadas, y, por último, que la validación final es otorgada por el Estado. Para ello se desarrolla el programa en ocho fases (se puede ver su representación sintética en el cuadro nº 8).

3.1. Perspectiva nacional

Le pertenece al Estado definir el marco general del ejercicio. A este respecto un documento-marco será establecido por el MESR –Ministerio de la Enseñanza Superior y la Investigación– y los demás Ministerios involucrados. El fijará unas orientaciones sobre la política general, objetivos territoriales e indicará para cada región las cuestiones estratégicas que el Estado desea ver examinadas en el marco de la elaboración de los SRESR. Hará especial hincapié en las cuestiones que se deberán abordar en una óptica interregional y/o interacadémica (incluso transfronteriza) y deben desembocar sobre unas cooperaciones efectivas.

Este documento-marco, así como los elaborados según los mismos principios por los demás ministerios responsables de instituciones de la enseñanza superior y la investigación podrá ser objeto de un examen interministerial, tendente a reforzar la coherencia del programa con la política nacional de ordenación del territorio. Para ello se podría constituir un comité que llevara la acción a nivel nacional y pidiera la colaboración de la DATAR y de los establecimientos de enseñanza superior.

- Duración previsible: dos o tres meses.

3.2. Elaboración del proyecto de mandato regional

- Esta fase se puede poner a funcionar al terminar la redacción del documento-marco nacional.

- Esta fase es decisiva pues permite elaborar un prediagnóstico y esbozar unas reorientaciones que el nivel central validará a la luz de las grandes orientaciones de la política nacional.
- El Prefecto (DRRT –Delegación Regional para la Investigación y la Tecnología– y representantes regionales de los demás ministerios involucrados) y el Rector parecen deber desempeñar un papel esencial en la proyección regional:
 - de la demanda de formación previsible, particularmente:
 - previsiones del número de bachilleres
 - hipótesis de distribución de los flujos de nuevos estudiantes en la enseñanza superior (secciones selectivas o no)
 - consecuencias sobre los efectivos de primer ciclo
 - extrapolación a los efectivos de segundo y tercer ciclos
 - hipótesis de reparticiones y localizaciones geográficas.
 - Por regla general, como lo ha demostrado la reciente elaboración de los esquemas previsionales postbachillerato (los cuales deberán estar integrados en la programación), los servicios de estudios de los rectorados dominan bien estas cuestiones y son capaces de realizar un estudio geográfico intrarregional bastante preciso.
 - de la demanda potencial de investigación y tecnología: la tarea es mucho más delicada dado el carácter muchas veces latente de la demanda que procede de las PYMEs –PME= Pequeñas y Medianas Empresas; PMI= Pequeñas y Medianas Industrias– regionales. Sin embargo, las DRIRE –Dirección Regional de la Industria y la Investigación– y los DRRT –Delegado Regional para la Investigación y la Tecnología– tienen en general un buen conocimiento del tejido económico regional y son capaces de apreciar las necesidades más prioritarias. Y el trabajo considerable efectuado con ocasión de la preparación de los “Libros Blancos” merece ser proseguido, actualizado y a veces profundizado.
 - unas necesidades de entorno externo de la enseñanza superior y la investigación según las distintas localizaciones, especialmente:
 - bibliotecas
 - redes e infraestructuras (de documentación e información, cálculos científicos, tele-enseñanza...)
 - vivienda de estudiantes e investigadores (invitados o extranjeros, en particular)
 - restaurantes
 - instalaciones deportivas y culturales
 - de las cuestiones que deban abordarse en un marco interacadémico e interregional y de cooperaciones interregionales o transfronterizas deseables.
 - unas reorientaciones que se derivan:
 - ¿qué? (inversiones y habilitaciones oportunas)

¿quién? (¿qué establecimientos? ¿qué equipos?)

¿cómo? (con qué medios)

¿dónde? (localización geográfica e institucional)

¿cuándo? (cronología adecuada)

- Esta fase de **proyección nacional de prediagnóstico y preorientación** debería asociar ya los establecimientos de enseñanza superior y organismos y solicitar sus propuestas, sobre todo en el marco de estructuras regulares de concertación animadas por el Rector y el DRRT.

Según los contextos, también se puede imaginar unas consultas informales de los representantes de las administraciones locales y los medios socioeconómicos.

- Duración previsible: tres meses.

3.3. *Peritaje nacional del proyecto de mandato*

El proyecto es inspeccionado a partir de las orientaciones seleccionadas por el documento-base y validado después de eventuales modificaciones.

Se podría sugerir, dadas las implicaciones de la ordenación del territorio, que estos mandatos estén sometidos a un examen interministerial, si llega el caso, en el marco del comité nacional guía evocado más arriba y firmados conjuntamente por el Ministerio encargado de la Enseñanza Superior y la Investigación (y por los demás Ministerios involucrados) y por el encargado de la ordenación del territorio.

- Duración previsible: un mínimo de dos meses.

3.4. *Transmisión del mandato al Prefecto y al Rector, quienes lo darán a conocer a los agentes regionales involucrados: establecimientos de enseñanza superior, organismos, administraciones*

- Duración previsible: un mes.

3.5. *Fase central de concertación regional para la elaboración del SRESR*

Se lleva según unas modalidades definidas de común acuerdo entre el Prefecto, el Rector y el Presidente de la Región. La fórmula más sencilla sería la de aprovechar las estructuras de concertación utilizadas para la preparación y el seguimiento de los CPER o las previstas para el proyecto de ley sobre el desarrollo del territorio (especialmente la "Conferencia Regional de Ordenación del Territorio"). Se puede igualmente colocar un comité guía regional adecuado bajo la batuta del Prefecto y del Rector. Lo esencial es sobre todo no olvidarse de ninguno de los agentes asociados al proyecto, en concreto los establecimientos de enseñanza superior y los organismos de investigación. Esta concertación regional deberá estar acompañada con un diálogo continuo entre servicios centrales y servicios desconcentrados del Estado de manera a facilitar la validación final del ejercicio.

3.6. *Consultas formales sobre el proyecto de SRESR*

- El proyecto de SRESR resultante de la fase quinta se someterá a las instancias de decisión de los agentes implicados en la concertación. Para ello, varias opciones son

posibles ya que la consulta puede adoptar la forma de una simple opinión, de un visto bueno o de un acuerdo explícito. Está claro que el ejercicio será tanto más profundo y por consiguiente arriesgado cuanto que su resultado dependerá de un verdadero acuerdo entre las diferentes partes interesadas.

- Las fases quinta y sexta pueden entremezclarse, con idas y vueltas entre las estructuras de concertación y las instancias que deciden. Este diálogo permanente debería facilitar la validación regional del ejercicio.
- Si el proyecto de ley sobre el desarrollo del territorio se aprueba en su forma actual, sería conveniente someter el proyecto de SRESR a la "Conferencia Regional de Ordenación del Territorio". Por otra parte, si la Región aprueba el proyecto de SRESR, podrá hacer de él un elemento de su "carta regional" prevista en el mismo artículo del proyecto de ley.
- En caso de no llegar a un acuerdo, el Prefecto puede poner fin a la concertación y seleccionar el estado del proyecto que él estime óptimo.
- Duración previsible de las fases quinta y sexta: seis meses.

3.7. Transmisión al MESR (y a los demás ministerios involucrados)

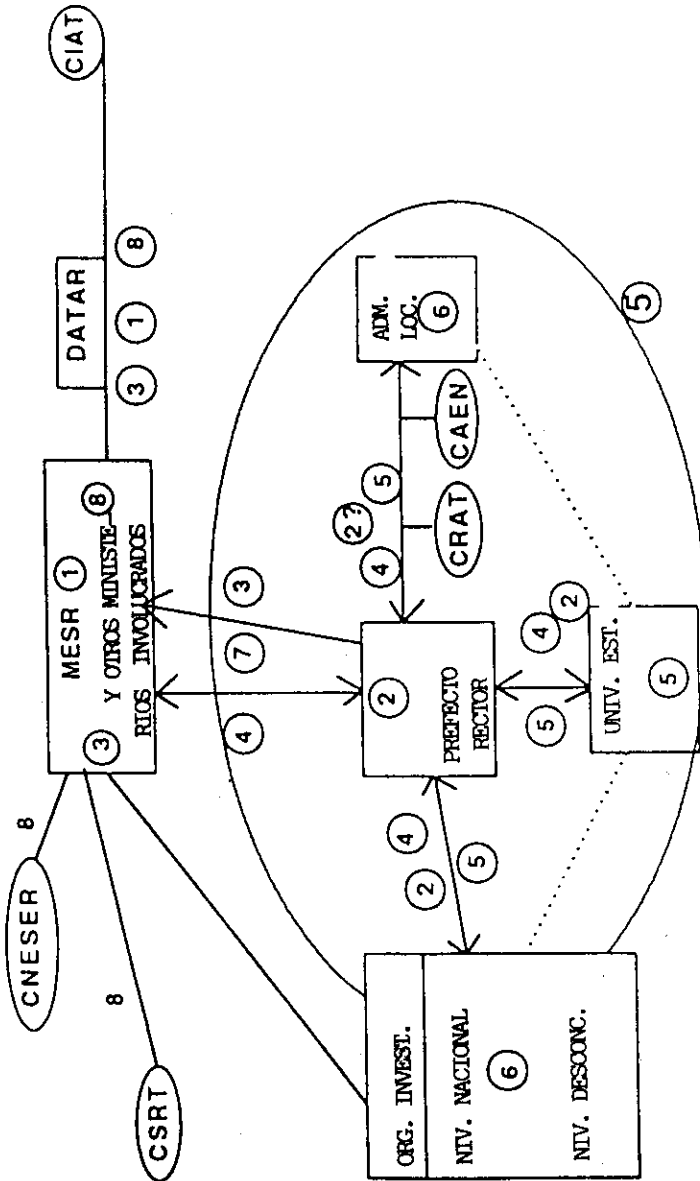
El calendario provisional elegido más arriba indica que el SRESR elaborado desde las regiones podría razonablemente transmitirse a los Ministerios interesados **un año después del lanzamiento del proceso**, es decir un año después de la difusión del documento-guía nacional. Si se quiere que los SRESR sean validados a principios de 1996, para permitir un mejor desarrollo del final del XIº Plan y una buena preparación de los nuevos contratos cuatrienales de los establecimientos de enseñanza superior y los CPER asociados a un eventual XIIº Plan a partir de 1999, habría que lanzar oficialmente el proceso **lo más tarde el último trimestre de 1994**.

3.8. Validación nacional

Esta fase será breve a condición de que el diálogo haya sido permanente entre los servicios centrales y los servicios descentralizados del Estado durante el período de concertación regional, y el peritaje nacional y la validación por el Ministerio se concentren ante todo sobre la cuestión de la coherencia de los SRESR entre sí y su conformidad global con las orientaciones de la política nacional.

En todo caso, además de las instancias nacionales de consulta competentes en materia de enseñanza superior e investigación, se puede sugerir que la validación final sea objeto de un examen interministerial de tipo CIAT –Comité Interministerial para la Ordenación del Territorio– en lo referente a la conformidad de los SRESR y del mapa nacional que resulte de ellos, a la luz de los objetivos de la política nacional de ordenación y desarrollo del territorio.

- Duración previsible: ¿tres meses?



CUADRO N° 8
FASES DE ELABORACION DE UN SRESR

Fase N°	Objeto	Agentes involucrados	Cronología (meses)
1	Documento-guía nacional	MESR y otros ministerios involucrados	to
2	Elaboración del proyecto de mandato	Prefecto/Rector Solicitudes de los establecimientos universitarios y organismos Preconsultas regionales	to + 3
3	Peritaje nacional	MESR y otros ministerios involucrados	to + 5
4	Transmisión del mandato y difusión a los agentes involucrados	Prefecto/Rector Organismos de investigación. Universidades y Establecimientos de enseñanza superior. Administraciones territoriales	to + 6
5	Concertación regional para la elaboración del SRESR	Todos los agentes regionales. Guías Prefecto/Rector	to + 9
6	Consultas formales sobre el proyecto del SRESR	Organismos, Universidades y establecimientos de enseñanza superior. Administraciones. ¿CRAT?	to + 12
7	Transmisión del SRESR al MESR y otros ministerios involucrados	Prefecto/Rector	to + 12
8	Examen nacional	MESR y otros ministerios involucrados	to + ¿15?

