

Las universidades como anarquías organizadas

Derek Bok

Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education

(Princeton, Princeton University Press, 2003)

**William G. Bowen
Harold T. Shapiro (eds.)**

Universities and Their Leadership

(Princeton, Princeton University Press, 1998)

Ronald G. Ehrenberg (ed.)

Governing Academia

(Ithaca, Cornell University Press, 2004)

**International Association
of Universities**

Globalization and The Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications

(París, Unesco Publishing y Economica, 2002)

Richard C. Levin

The Work of the University

(New Haven, Yale University Press, 2003)

*Para la «Cocina del Tercero»
en la Cité Internationale Universitaire de París
por sus ideas multidisciplinares y entusiasmo vital¹.*

La Universidad es como un rebaño de gatos. Su actividad es como *herding cats*, señala el libro más reciente sobre universidades, *Governing Academia*, editado por Ronald G. Ehrenberg (2004). Es difícil imaginar cómo funciona un rebaño de gatos. Llama la atención la falta de estudios sociológicos serios sobre universidades en España y, sin embargo, la floreciente producción anglosajona sobre el tema. Estos cinco libros son de los mejores publicados recientemente sobre el tema de las universidades como anarquías organizadas. El concepto de universidades como *organized anarchies* es de Cohen y March en su libro *Leadership and Ambiguity*, publicado en 1986². Son instituciones sociales que parece que nadie las dirige. Pero las universidades —sobre todo las públicas— existen en un entorno político. Algunas universidades son más antiguas que el propio

¹ Muchas gracias a Begoña Álvarez, Francisco J. Araujo, Ana Barreiro, María J. Bruña, María Fuentenebro, Beatriz Lara, Enric Picó y Alfonso Utrillas, entre otras personas del Colegio de España en París. Mi agradecimiento a José Varela Ortega, director del Colegio de España. En Barcelona debo agradecer las excelentes críticas e ideas de Xavier Coller, Marga Mari Klose, Pedro Riera, y Jara Sánchez Bennisar; en Madrid las de Bernabé Sarabia Heydrich.

² M. D. Cohen y J. G. March, *Leadership and Ambiguity: The American College Presidency* (Boston: Harvard Business School Press, 1986).

Estado. Quizás por eso son anarquías organizadas, ya que sus objetivos son problemáticos. Ninguna universidad es capaz de establecer con claridad un conjunto estructurado de metas. Los *Estatutos* establecen objetivos que o bien son vagos y confusos, o es discutible que sean reales. Las universidades son instituciones inconsistentes, lo que resulta llamativo pues se dedican a la transmisión y al avance del conocimiento. Estoy de acuerdo con Susanne Lohman (en el mismo libro de *Governing Academia*) que, en la Universidad, mucho de lo que parece un *defecto* es en realidad una *defensa*. Eso incluye la resistencia de la universidad al cambio y al progreso. Es una institución que protege a sus miembros del mundo exterior, e incluso entre ellos/as mismos. La estructura de departamentos (a menudo vilipendiada) cumple esa función de proteger a los/as profesores por disciplinas, y entre ellos/as. Los/as profesores no se hablan entre sí, porque manejan lenguajes diferentes o bien compiten por los mismos recursos escasos. El sistema de oposiciones, habilitaciones y *tenure* permite luego a los profesores/investigadores pensar lo impensable. «La universidad es una institución cruel. Escoge a los mejores y más brillantes, les promete el mundo, y luego arroja

la mayoría de ellos a los perros» (p. 83). Es así un sistema que se autoperpetúa. La Universidad contemporánea está cada vez más cerca de la idea del «bárbaro especialista» de José Ortega y Gasset. Los tres retos actuales son: estimular la competición, preservar la diversidad y conectar la Universidad con el mundo exterior. De eso tratan los cinco libros que analizo en el presente artículo.

La Universidad se mueve constantemente entre dos paradigmas: el *académico* y el del *mercado de trabajo*³. En todo el mundo, la educación superior —técnicamente denominada «educación terciaria»— experimenta procesos de cambio considerables. Después de siglos de relativa quietud, la demanda de educación terciaria por parte de la sociedad es enorme. La expansión coincide con la diversificación y con una preocupación especial por la calidad docente (y su acreditación). Su extensión a la mayoría de la población es ya un hecho en los países más desarrollados. La nueva estrategia de transmisión de conocimiento supone la capacidad y el deseo de aprender permanentemente o de «aprender a cómo aprender». Los sistemas de tecnologías de información y comunicación (TIC) contribuyen en esa dirección.

³ Es parte del proyecto BSO2003-00479 del Ministerio de Ciencia y Tecnología, titulado «Análisis sociológico de la Universidad española como organización compleja en un entorno globalizado». Una primera versión se escribió siendo consultor de la OCDE en París, en la División de Indicadores y Análisis, durante el verano de 2003. Gracias a Andréas Schleicher, Jean-Luc Heller, Juliet Evans y a las demás personas de la División. Se contó también con la ayuda inapreciable de la UNESCO, de su biblioteca, y de la Division of Higher Education. Francisco López Rupérez, consejero de Educación, Delegación Permanente de España ante la OCDE y la UNESCO, fue de enorme ayuda. Muchas gracias también a Beatriz Pont, en la OCDE, por la lectura cuidadosa del manuscrito y las atinadas correcciones. Parte de la investigación se realizó en la Universidad de Cambridge, en Inglaterra, contando con los excelentes recursos de la Cambridge University Library (en West Road). Gracias también a las ideas de Andrew Ng, y los debates con los/as miembros del Selwyn College (Old Court), en la misma Universidad.

La economía se basa cada vez más en el conocimiento; la estructura social se mueve hacia la llamada «sociedad del conocimiento»⁴. La sociedad espera mucho de la Universidad.

A pesar de que la Universidad es un invento europeo, está un poco retrasada en el objetivo de expansión a la mayoría de la población europea. La Universidad de algunos países centrales —como Francia o Alemania— no se expande. La educación continuada y de adultos es todavía minoritaria; aunque está aumentando lentamente. Se incrementa así lo que se denomina la «educación postsecundaria» o, más concretamente, la «educación superior no universitaria». La adhesión de diez países a la Europa de los Quince mejora los indicadores universitarios, pues son países que tienen una educación terciaria extensa, experimentando un proceso acelerado de privatización. Por otro

lado, la demanda de educación terciaria en los países en vías de desarrollo es creciente. El Estado es el proveedor y controlador de la educación terciaria en la mayoría de los países del mundo. La educación sigue considerándose como un bien y un servicio públicos. Su papel para la educación y la profundización de la democracia, así como para la participación política de la población, es importante. Estos cambios se van testimoniando en las sucesivas *World Conference on Higher Education*, organizadas por la UNESCO cada lustro, la última correspondiente a junio del año 2003 en París⁵. Se planifica un proceso de convergencia en Europa, a través del llamado Proceso de Bolonia, que también se produce, aunque de forma diferente, en el resto del mundo⁶. La competencia internacional entre universidades se añade a la lucha por recursos públicos escasos dentro de cada país.

⁴ Debe consultarse World Bank, *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* (Washington DC: The World Bank, 2002).

⁵ De la *World Conference on Higher Education* de 2003 apenas se han publicado los resultados, pero hay ya un *Report On Trends and Development in Higher Education in Europe 1998-2003*, que luego se analiza. De la anterior, de octubre 1998, el documento oficial es UNESCO, *Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action. Final Report* (París: UNESCO, Division of Higher Education, 1998), 135 pp. Incluye la *World Declaration on Higher Education*. Se puede obtener en www.education.unesco.org. Un documento estadístico esencial, parte de este Congreso, es UNESCO, *World Statistical Outlook on Higher Education: 1980-1995* (París: UNESCO, 1998), 62 pp. Los datos internacionales son los de UNESCO, pero los mejores análisis son los de la OCDE. En Luxemburgo, Eurostat tiene también datos apropiados para los países europeos. Otras fuentes de información son el Banco Mundial (en Washington DC) y Eurydice (Bruselas). No es fácil encontrar otros datos comparables.

⁶ Para una información del Proceso de Bolonia se puede consultar www.bologna-berlin2003.de. La reunión de Berlín (18-19 septiembre 2003) puso más atención en el doctorado, y no sólo en la estructura de *bachelor/master*, así como en la necesidad de llegar al sistema de dos ciclos en el año 2005. El comunicado final es: «Berlin 2003. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for higher education in Berlin on 19 September 2003» (9 pp.). Debe complementarse con dos análisis básicos de la Comisión Europea: «The role of the universities in the Europe of knowledge» [Commission of the European Communities, Brussels, 05.02.2003 COM(2003) 58 final, 23 pp.] y el documento «Investing efficiently in education and training: An imperative for Europe» [Commission of the European Communities, Brussels, 10.01.2003 COM(2002) 779 final, 32 pp.].

El proceso de globalización está creando una verdadera *transnacionalización de la educación terciaria*, sector al que contribuyen las tecnologías de educación a distancia que permiten la educación virtual. Este tipo de educación transnacional no parece que vaya a sustituir a los sistemas convencionales (tradicionales) de educación presencial, sino a complementarlos, inaugurando un proceso de comercialización de la educación terciaria. Es un campo de negocio que es bienvenido en algunos países con el razonamiento de que las viejas universidades centrales —europeas, norteamericanas y australianas— tienen problemas serios de financiación. El aumento de la demanda de educación terciaria está teniendo, pues, efectos importantes en la forma en que se organiza la educación, así como en el viejo modelo de educación como servicio público. Cambian los valores de la educación, la forma en que las universidades se organizan, y los procesos de comercialización de ese mercado abierto y global. Desde un punto de vista práctico, preocupa la calidad de la educación terciaria, cuando lo que aumenta de forma progresiva es la extensión de esos estudios y su diversificación. Los Estados ponen en marcha *agencias de calidad y acreditación*, al tiempo que los organismos internacionales proponen sistemas de control de calidad a nivel transnacional.

El mundo se basa cada vez más en el conocimiento racional avanzado. Ese proceso se acentúa con la globalización. Al mismo tiempo, las personas con educación terciaria refuerzan la comunicación internacional e incrementan la globalización. Antes, la tasa de educación secundaria era el indicador que diferenciaba a los países desarrollados de los en vías de desarrollo; actualmente, el indicador es la proporción de población con educación terciaria. Se entiende que la educación terciaria debe llegar a casi toda la población, sin distinciones de profesiones no-manuales y trabajadores manuales. La demanda es tan grande, y los recursos públicos tan limitados, que se está produciendo un incremento de educación transnacional y virtual. Algunas instituciones del primer mundo están haciendo negocio del deseo de logro educativo de las clases medias en los países menos desarrollados del mundo. Se teme que la educación transnacional pueda sustituir a la educación presencial convencional; pero esta hipótesis no se confirma. Se produce una demanda de educación que dura toda la vida, y que se bautiza como LLL o *lifelong learning*⁷. Mucho de esta LLL no es propiamente educación terciaria, sino formación en la empresa, educación básica de adultos, y educación no dirigida a un título. Se habla así de *LLL for all*, es decir, de educación a lo largo de la vida para toda la población⁸. Supone entrar en la

⁷ Esto se podría traducir como «educación a lo largo de la vida» (o por las siglas ELV), pero este término y abreviatura todavía no están acuñados, por lo que utilizo todavía LLL.

⁸ «Una apreciación general de la educación a lo largo de la vida ha existido durante bastante tiempo. Sin embargo, recientemente, los nuevos desarrollos en la dirección de la “sociedad del conocimiento”, con un nuevo conjunto de retos económicos y

educación terciaria no necesariamente (inmediatamente) después de la secundaria, sino a edades adultas. La LLL requiere que las universidades se embarquen en este tipo de educación continuada (*a lo largo de la vida*), que algunas no lo están haciendo; y también que provean a los/as estudiantes con un cambio de actitudes favorable hacia ese tipo de educación. La motivación de la administración universitaria, así como de los/as estudiantes, es fundamental. En ambos casos se requiere una posición decidida por parte del profesorado a favor de la LLL. Si las universidades no se responsabilizan de la educación continuada, el mercado creará programas en otras instituciones.

La *International Association of Universities* augura en 2002 problemas: «la educación superior se convertirá en uno de los mercados más florecientes de los próximos años. Esta expansión y masificación no se equilibrará mediante un incremento proporcional del gasto público, generándose así un incremento de educación privada con intereses comerciales, creando a

su vez problemas enormes de acceso e igualdad» (IAU, 2002: 23)⁹. Es curioso que estas visiones apocalípticas sigan utilizando la expresión «masificación de la educación» como una característica negativa. Muchas personas rechazan en el mismo paquete a la globalización económica con la comercialización de la Universidad. Defienden que la educación terciaria sea un bien público, controlado por los Estados. Sin embargo, es la propia globalización la que está llevando a la internacionalización de la educación terciaria y, por lo tanto, a su privatización y diversificación. La educación privada (con y sin ánimo de lucro, presencial o transnacional) está bastante bien considerada en Norteamérica y en zonas extensas de Asia. Pero Europa ve con preocupación su expansión. En el caso de España el recelo es aún mayor. La mayoría de las Comunidades Autónomas se oponen a la creación de universidades privadas en su territorio. La educación transnacional (ETN) no va a sustituir a los sistemas nacionales de educación terciaria. Lo que se requiere es una colaboración internacional para garantizar la calidad de la ETN, e

culturales, ha transformado de forma considerable las actitudes hacia la educación a lo largo de la vida, así como las formas en que instituciones y organizaciones diferentes actúan para acomodarse a una nueva demanda de educación continuada mucho más compleja. En ese contexto las instituciones de educación superior convencionales (tradicionales) están tratando de reposicionarse, mientras que las nuevas “edu-organizaciones” (usualmente funcionando como empresas con ánimo de lucro) se esfuerzan para lograr su parte del “mercado educativo” y conseguir además legitimidad para los servicios que ofrecen. Estos desarrollos son más complejos aún debido a la emergencia de los llamados proveedores de ETN» o educación transnacional (en inglés, TNE). UNESCO, *Report On Trends and Developments in Higher Education in Europe 1998-2003* (París: UNESCO y CEPES European Centre For Higher Education, 2003), p. 7. La participación de las personas con estudios terciarios en LLL en los países de la OCDE es del 47%, mientras que de personas con sólo educación secundaria es del 14%. Esta desigualdad es uno de los problemas básicos a superar.

⁹ Todas las citas bibliográficas en el texto hacen referencia a las citas que aparecen en las notas a pie de página, o a los cinco libros referenciados al inicio.

incluso una agencia internacional de acreditación¹⁰.

La globalización influencia a la educación terciaria de formas diversas y cada país la experimenta de forma diferente. El primer efecto es una gran expansión de la educación terciaria, que pasa de ser minoritaria y elitista a cubrir a la mayor parte de la población, al menos en el primer ciclo¹¹. Esta educación terciaria es cada vez más cara, y en términos relativos decrece la financiación pública. Se observa una expansión considerable de TIC —*tecnologías de información y comunicación*— como área de conocimiento y como forma de elemento esencial en cualquier proceso educativo terciario. La internacionalización de la educación terciaria es progresiva, lo que supone una nueva relación entre los gobiernos y las empresas multinacionales dedicadas a la educación. La globalización tiene, directa o indirectamente, el efecto de aumentar el sector privado. También se produce una nueva relación entre sector público y privado, que adquiere la forma de un modelo dual: universidad pública para enseñanzas presenciales pero que pone en marcha programas

virtuales privados. La movilidad de profesorado, investigadores y estudiantes es cada vez mayor, siguiendo las tendencias del mercado. La garantía de calidad y los sistemas de acreditación van desfasados (por detrás) de la realidad del proceso de internacionalización. Por eso los objetivos que se plantean muchos gobiernos, e instituciones internacionales como la UNESCO, son promover que la educación terciaria siga siendo un bien y un servicio públicos y, al mismo tiempo, garantizar la calidad de esa educación terciaria más allá de las fronteras. El objetivo final es que toda la población pase por la Universidad alguna vez en sus vidas.

El mundo es cada vez más pequeño. Es la consecuencia del incremento de las TIC (*tecnologías de información y comunicación*). Los sistemas de comunicación de personas, información e imágenes trabajan a gran velocidad, recorriendo distancias enormes casi instantáneamente. Pero no sólo el mundo es más reducido, sino que además hemos cambiado la forma en que pensamos acerca del mundo. Eso se nota en la Universidad: una proporción creciente de

¹⁰ Curiosamente, son las personas con estudios terciarios las que participan dos o tres veces más en educación continuada. La educación es, pues, la variable que explica mejor la educación posterior de las personas. Eso introduce un factor de desigualdad relativo: las personas que más necesitan educación son las que menos la obtienen. El campo, pues, de la ETN debe ser controlado para reequilibrar estas desigualdades.

¹¹ Los países reaccionan de forma distinta a la expansión de la educación terciaria. El Reino Unido convierte muchas de sus instituciones no plenamente universitarias (como politécnicos) en universidades. Italia aumenta los programas y carreras dentro de sus universidades. Alemania prefiere la diversificación, incrementando el sector no universitario. España experimenta una época de crecimiento del tamaño de sus universidades públicas para luego pasar a crear universidades provinciales (también públicas), conteniendo el proceso de privatización. En estos casos cada vez hay más programas que son más adecuados a las necesidades del mercado de *trabajo*, y que siguen menos las divisiones académicas del conocimiento. El «árbol de la ciencia» multiplica sus ramas.

estudiantes pasa un tiempo dilatado en otra universidad o país¹². La internacionalización se evidencia en que una universidad de primer rango puede enseñar cincuenta idiomas o más, y alrededor de la cuarta parte de sus estudiantes de segundo ciclo ser extranjeros. Las ayudas económicas apenas distinguen la nacionalidad de los/as estudiantes. Una universidad es una comunidad de conocimiento, con relaciones internacionales crecientes, en donde la estructura esencial converge en un modelo de *bachelors/máster/doctor*. La *lingua franca* es cada vez más el inglés. Recientemente se acuña el término de «educación sin fronteras»¹³.

La globalización hace evidente que las universidades tienen problemas comunes. Por eso el

análisis comparativo de universidades en el mundo está tan de moda¹⁴. También se debate la forma en que las universidades pueden criticar y reformar el proceso de globalización. La educación terciaria es cada vez más cara, y si llega a extenderse a casi toda la población no es posible realizarla toda con cargo a los presupuestos públicos. El apoyo de las economías domésticas, y de las instituciones privadas (sobre todo sin ánimo de lucro), es cada vez más importante. Se discuten nuevos métodos de financiación. Los debates sobre la *extensión*, el *coste* y la *calidad* de la educación terciaria son de los más actuales. Los tres suponen la oportunidad de cambiar la organización de la Universidad, que parece desfasada. Los libros que últimamente se publican en el mundo sobre

¹² No existe un número exacto de universidades en el mundo, pero los listados internacionales incluyen aproximadamente 15.500 universidades en un total de 180 países. La descripción de cada Universidad se puede ver en International Association of Universities, *World List of Universities and Other Institutions of Higher Education* (París: UNESCO y Palgrave, 2002), 1.772 pp., 23.ª ed. De España se listan 67 universidades, lo que supone bastante fiabilidad. Se puede ver en www.unesco.org/iau. Hay datos también en UNESCO, *World Guide to Higher Education: A Comparative Survey of Systems, Degrees and Qualifications* (París: UNESCO, 1996), 571 pp. Es la tercera edición, y cubre los sistemas de unos 160 países. Hay cerca de cien millones de personas en el mundo en educación terciaria, tal y como se señala en UNESCO, *Informe sobre la educación en el mundo 2000. El derecho a la educación: Hacia una educación para todos a lo largo de la vida* (París: UNESCO y Santillana, 2000), 183 pp. En 1997 hay ya 88 millones de estudiantes en educación terciaria. De ellos, unos 22 millones están en Europa. El continente con más estudiantes es Asia (con Oceanía), con 36 millones. En el contexto mundial el 47% son ya mujeres. En Europa las mujeres llegan al 53%, y en América del Norte al 55%.

¹³ Para una visión oficial de la UNESCO sobre globalización y Universidad se puede ver el artículo de John Daniel (director general para Educación de la UNESCO) en «Globalisation and higher education: Automobiles, bananas, courses, degrees... An ABC of higher education and globalisation» (París: UNESCO, 17 octubre 2002). Es parte de la reunión internacional *First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education «Globalization and Higher Education»*. *Final Report* (París: UNESCO, octubre 2002), ED-2002/HED/AMQ/GF.1/11. Tiene un tono irónico que reduce el impacto de las afirmaciones que realiza, algunas de ellas conservadoras.

¹⁴ Incluso con un cierto sentido del humor: *Changing Places: A Tale of Two Campuses* es una celebrada novela de David Lodge que es más real que la vida misma. Hay traducción en la Editorial Anagrama con el título de *Intercambios*. Compara dos universidades, una europea y otra norteamericana, a través de las aventuras y desventuras de dos profesores de Universidad ficticios, que intercambian sus puestos de trabajo durante medio año en la otra Universidad. La trama se ve venir; pero el final tiene un mensaje postmoderno. Lodge combina ironía británica con pragmatismo estadounidense. A pesar de ser ficción, es un buen estudio comparativo de lo que se denomina «cultura de la organización» en las universidades europeas y norteamericanas.

estos temas apuntan hacia problemas y soluciones interesantes sobre esos tres problemas¹⁵.

Cada área de conocimiento supone una estrategia docente —y de organización— diferente. No es lo mismo enseñar *ciencias* que *humanidades*; las *bellas artes* suponen un planteamiento diferente; pero la distinción principal es con las carreras profesionales como *medicina* e *ingeniería*. Una gran universidad suele incluir estos cinco grupos, tanto a un plano docente (de transmisión del conocimiento) como de investigación (avance del conocimiento). La docencia es cada vez menos repetitiva y más cuestionadora del conocimiento. El conocimiento cambia a tanta velocidad, y la información nueva es tan accesible, que el canon de cada

disciplina es crecientemente difuso. En apenas tres décadas se ha cambiado radicalmente la forma de enseñar. El reto actual es realizar «docencia para la investigación» incluso a los/as estudiantes de primer ciclo. Ya no se transmite oralmente un *corpus* de conocimiento preestablecido que los/as estudiantes deben aprender sin cuestionar, sino que los/as profesores son facilitadores y conductores de información. En la Universidad se aprende sobre todo a tener ideas propias. La globalización tiene a veces consecuencias inesperadas: el invento y difusión de Internet no sólo permite una transferencia masiva de información, de forma más democrática, sino que cambia la forma de enseñar y restablece el interés —ya casi perdido— por escribir cartas... por redactar¹⁶.

¹⁵ Una muestra de los libros más importantes sobre el tema, y que contestan mejor a los tres problemas, es: Derek Bok, *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education* (Princeton: Princeton University Press, 2003), 233 pp.; William G. Bowen y Harold T. Shapiro (eds.), *Universities and Their Leadership* (Princeton: Princeton University Press, 1998), 269 pp.; International Association of Universities, *Globalization and The Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications* (París: Unesco Publishing y Economica, 2002), 212 pp.; y Richard C. Levin, *The Work of the University* (New Haven: Yale University Press, 2003), 247 pp. A esos libros habría que añadir los textos de la World Conference on Higher Education en París en 2003, especialmente UNESCO, *Report On Trends and Developments in Higher Education in Europe 1998-2003* (París: UNESCO y CEPES European Centre For Higher Education, 2003), 37 pp. El último puede verse en www.cepes.ro, pues está en Rumanía. Estos cinco libros suponen un millar de páginas que exponen las polémicas actuales más importantes sobre la Universidad contemporánea. Otras ideas importantes aparecen en Bernice A. Pescosolido y Ronald Aminzade (eds.), *The Social Worlds of Higher Education: Handbook for Teaching in a New Century* (Thousand Oaks, California: Pine Forge Press, 1999), 646 pp.; John Brennan, Jutta Fedrowitz, Mary Huber y Tarla Shah (eds.), *What Kind of University? International Perspectives on Knowledge Participation and Governance* (Buckingham, Reino Unido: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1999), 258 pp.; Ben Jongbloed, Peter Maassen y Guy Neave (eds.), *From the Eye of the Storm: Higher Education's Changing Institution* (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1999), 316 pp.; David Warner y David Palfreyman (eds.), *The State of UK Higher Education: Managing Change and Diversity* (Buckingham, Reino Unido: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2001), 236 pp.; Peter Jarvis, *Universities and Corporate Universities: The Higher Learning Industry in Global Society* (Londres: Kogan Page, 2001), 166 pp.; Gerald Graff, *Clueless in Academe: How Schooling Obscures the Life of the Mind* (New Haven, Conn.: Yale University Press, 2003); y Eric Gould, *The University in a Corporate Culture* (New Haven, Conn.: Yale University Press, 2003).

¹⁶ Las mejores estadísticas mundiales de educación terciaria son las de la UNESCO. Sin embargo, el tradicional anuario estadístico *Statistical Yearbook*, con datos para doscientos países, que se publicaba en colaboración con Bernan Press (multilingüe, en inglés, francés y español), sobre más de doscientos países, se ha dejado de publicar a partir de 1999. Actualmente las estadísticas del Instituto de Estadística de la UNESCO (en Montreal) son accesibles a través de www.unesco.org/statistics. Puede verse el *UNESCO Publishing Catalogue 2003*.

El objetivo de la Universidad, que cada vez destaca más en un mundo globalizado, es su papel en investigación, organizándose en forma de *research universities*¹⁷. Antes la Universidad se dedicaba a investigación *básica* en la mayoría de las áreas del conocimiento; actualmente realiza también mucha investigación *aplicada* mediante contratos con el sector público y el privado. En la práctica, la Universidad no se plantea la distinción entre investigación básica y aplicada; las mismas personas realizan ambas. Hay países en donde el papel de la Universidad en los procesos nacionales de I+D es más importante, debido a la debilidad de la investigación en las empresas. En los países centrales (Estados Unidos sobre todo) la investigación que se realiza en la Universidad es una proporción menor; sin embargo, su capacidad investigadora y el papel que ocupan sus universidades en el contexto mundial son impresionantes. Los premios Nobel provienen en una proporción elevada de esas universidades investigadoras. Esas universidades permiten realizar proyectos de investigación que tienen una duración larga (de más de uno o dos años) e incluso que abarcan varias generaciones de investigadores. Ésa es la gran ventaja de la Universidad. Los/as investigadores principales

no sólo forman a otros investigadores (más jóvenes) como parte de su tarea académica, sino con el objetivo —a veces latente— de que continúen con sus líneas de investigación.

Se dice que la realización de los primeros estudios postsecundarios no sirve para el primer empleo... sino para el último. Una buena educación terciaria no vale únicamente para obtener una «licencia» o ingresar en una profesión; al menos no lo garantiza. La Universidad ya no otorga privilegios a una elite de la sociedad —a las «buenas familias»—, sino que forma a la mayoría de las personas para toda la vida y durante toda ella. La Universidad enseña a pensar críticamente para siempre. Además, las amistades logradas en la Universidad duran décadas. Por eso la memoria de la Universidad —donde se cursaron estudios— acompaña toda la vida. Pero la Universidad no sólo educa (transmite conocimiento) o investiga (avanza el conocimiento), sino que tiene otras funciones importantes. Una de ellas es la formación de líderes y la selección de los mejores estudiantes. No se refiere, pues, solamente a «conocimiento», sino también a otros valores morales y cívicos. Se aprenden valores democráticos y participación política

¹⁷ Cada vez se utiliza más esta terminología de «Universidad investigadora», que copia la realizada por la Fundación Carnegie, para Estados Unidos, que en los años noventa divide a las universidades y *colleges* en diversos tipos, los dos primeros *research universities I* y *research universities II*. Se puede ver en The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *A Classification of Institutions of Higher Education: 1994 Edition* (Princeton: Carnegie Foundation, 1994), 168 pp. En total, en Estados Unidos hay 15,3 millones de estudiantes en educación terciaria, 79% de ellos/as en instituciones públicas (en 1970 era 75%, luego la tendencia es a desarrollar el sector público). Del total de 3.595 instituciones hay 236 que imparten doctorados —más de 20 títulos de doctor al año—, lo que supone el 7% de las instituciones de educación terciaria, siendo en este caso públicas el 64%. Del total de instituciones (3.595) hay 88 *research universities I* y 37 *research universities II* (67 y 70% públicas, respectivamente). El sistema de educación terciaria en Estados Unidos es cada vez más público, mientras que el europeo es cada vez más privado.

fundamentalmente. La Universidad, participando en los debates de actualidad, continúa con el papel de ser la institución que critica y pone en duda: el orden social, las relaciones internacionales, las desigualdades sociales, el sentido de la vida y los procesos sociales. La Universidad, junto con el Parlamento, que adopta formas diversas en los países (cuando existe), es una institución donde legítimamente se debaten las cuestiones sociales y políticas. *Autonomía, tolerancia, y libertad de expresión* son valores asumidos como básicos en la Universidad. El objetivo final es la mejora de la condición humana.

El cambio reciente más importante es la transnacionalización de la educación terciaria. Los países suelen ser —al mismo tiempo— importadores y exportadores de programas educativos. Los/as estudiantes ya no tienen por qué residir en los países en donde se elaboran e imparten los programas educativos. Suele haber una institución colaboradora local, pero los programas se pueden elaborar en otro país, e incluso en otra lengua. La educación transnacional —ya sea presencial o virtual— es una competición grande para la educación local en lengua indígena. La transnacionalización de la educación terciaria es un efecto directo de la globalización, suponiendo la transmisión de una cultura occidental dominante, en la mayoría de los casos en el idioma principal. Instituciones nacionales e internacionales como

UNESCO (o la International Association of Universities) tratan de asegurar que la educación transnacional no sea sólo un objeto de consumo, que contribuye o no al desarrollo económico local, sino que en los países menos desarrollados pueda complementar la responsabilidad educativa del sector público¹⁸. La realidad es que los Estados ya no son los únicos que proveen educación terciaria.

Los nuevos valores llevan a cambios en la *organización* universitaria, y viceversa. El objetivo de una buena educación terciaria es saber cómo se sabe. Los problemas (sociales) son cada vez más complejos. Lo pedagógico es enfrentarse a esos problemas con perspectivas y teorías diversas. En la Universidad se aprende a tener dos pensamientos contradictorios, sin quedar paralizado/a por ello. El último libro de Richard C. Levin, publicado en el año 2003, *The Work of the University*, señala que el objetivo de la Universidad consiste en desarrollar ciertas cualidades mentales, concretamente «la habilidad de pensar críticamente y de forma independiente, ser creativo e innovador, liberarse del prejuicio y la superstición, saber elegir información incorporando la que es útil y rechazando la que es irrelevante» (2003: 92). Esas tareas no se basan en la memoria, o en recordar el manual y los apuntes del profesor/a. Los/as estudiantes no son obligados ya a memorizar información, sino que aprenden a pensar por sí mismos.

¹⁸ Así, la UNESCO —cuyas siglas, que pocas personas recuerdan, significan The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization— puede hacer honor a su nombre.

Continuar estudiando tras la educación secundaria es un objetivo deseable para la mayoría de la población. La casi-universalización de la educación terciaria lleva a definir nuevos contenidos, objetivos y modelos de organización en educación terciaria. El principio general es que un mundo globalizado requiere una mano de obra con una educación postsecundaria de al menos tres años. Ése es el principio que asume la Unión Europea en la «Declaración de Bolonia» de 1999. Las mejores universidades del mundo destacan no sólo por la investigación que realizan, sino además por su dedicación a la docencia de primer ciclo. Si la mayor parte de la población (más del 85%) va a realizar una educación terciaria, esa formación no puede ser *profesional* en todos los casos, sino que una buena parte va a ser formación *generalista*. Es un cambio que se observa en todo el mundo. Pero los modelos de Universidad elitista y profesionalista son complicados de cambiar; sobre todo porque el profesorado ya está ahí, con sus parcelas de poder distribuidas. El problema no es tanto lograr una nueva organización, sino conseguir profesorado que sepa realizar las labores nuevas.

Un factor que condiciona toda la organización de la Universidad es que solamente los/as profesores de un área de conocimiento son capaces de juzgar la calidad del trabajo científico que realizan otros profesionales dentro del mismo área. Eso les proporciona un poder con-

siderable, que explica que durante décadas la Universidad haya sido una organización al servicio del profesorado. Es usual —aunque cada vez menos— que el rector (presidente, *chancellor* o como se llame en cada país) sea un catedrático de universidad. Los demás puestos de poder, a excepción de la línea de gerencia, suelen estar en manos de catedráticos. Esa acumulación de poder explica que la Universidad sea una institución que *de facto* funciona al servicio del profesorado. En los últimos años, ese poder se está debilitando y cada vez se comparte más con otro tipo de profesionales. Esos cambios conviene analizarlos con un cierto detalle¹⁹.

Europa crea, hace ya décadas, el concepto de «ciudad universitaria». La mayoría de universidades del mundo no eligen a sus estudiantes, sino que provienen de la misma ciudad o zona urbana. La excelencia de una Universidad depende bastante de la calidad de vida de la ciudad en la que está establecida. *Universidad y ciudad* no conviene que se den la espalda. Hasta hace pocos años las universidades simulaban islas desiertas. Actualmente se han dado cuenta de que si quieren incrementar su calidad —algo que no pueden evitar en un mundo competitivo internacional— tienen que preocuparse de la ciudad. Los destinos urbanos y universitarios aparecen cada vez más integrados y dependientes. En las buenas universidades, una proporción alta de estudiantes

¹⁹ Para el caso del Reino Unido es aconsejable leer Roger Brown, «What future for higher education», *Higher Education Review*, vol. 35, n.º 3 (2003), pp. 3-22.

realizan trabajo en la comunidad. Una educación integral (además de global) requiere preparación en música, deporte, asociaciones políticas, publicaciones, y participación en la propia universidad. Mucho de ello se realiza dentro de la comunidad de profesores y estudiantes, que conviven junto con el personal no docente. Ésa es la idea de ciudad universitaria europea o *campus*²⁰.

Hasta hace unos años, la mayoría de universidades europeas y norteamericanas tenían pocos problemas de dinero. Dependían del sector público o de un sector privado generoso. Pero cada vez hay más personas estudiando en la Universidad, siendo una proporción creciente de cada cohorte de jóvenes. El problema no es tanto la quiebra de los recursos públicos como el incremento del precio de la educación universitaria. El coste de la Universidad aumenta a mayor velocidad que los salarios, o la riqueza de las naciones. Se teme que no se va a poder financiar la expansión de la Universidad en el siglo XXI, igual que no va a haber dinero para pensiones ni para servicios sociales. Pero los problemas de financiación no son sólo negativos: contribuyen a pensar, innovar y reorganizar. Lo que se denomina «excelencia» es una sabia combinación de cantidad y calidad.

A pesar del proceso de especialización en la sociedad contemporánea, la Universidad recu-

pera su vocación generalista. La educación terciaria debe volver a dar una educación sólida, y no necesariamente a preparar para una profesión concreta. El origen de la Universidad en Europa es generalista, y ése es el modelo que históricamente se transmite a Estados Unidos, que lo desarrolla en forma de *liberal arts education*. La globalización lleva a que el modelo norteamericano de educación generalista se establezca para la mayoría de la población, conservando la educación profesional para una proporción de personas. El objetivo de una educación generalista es ofrecer una cultura amplia, pluridisciplinar, que ayude a aprender a pensar de forma crítica e independiente. La ciencia que se transmite en la educación terciaria excluye el dogmatismo, la intolerancia y, sobre todo, la superstición y la autoridad de la tradición. El canon se difumina; lo importante no es ya explicar a los/as estudiantes lo que tienen que pensar, sino cómo pensar. Se trata de saber, de saber cómo se sabe, de aprender a aprender y, sobre todo, de motivarse a seguir estudiando toda la vida. La Universidad forma para la utilización de la razón, la reflexión y el pensamiento crítico. El emblema de algunas universidades incluye frases como *Lux et Veritas* o, simplemente, *Veritas*. Son valores que provienen directamente de la Ilustración. La razón no sirve sólo para conocer la realidad social, la ciencia, sino también para conocerse a sí mismo.

²⁰ Algunas de estas ideas se escribieron en la Cité Internationale Universitaire de París, viviendo en el Colegio de España. Es una verdadera comunidad de estudiantes de disciplinas y especialidades diferentes, en un contacto diario que favorece discusiones continuas; no solamente entre españoles, sino con otras casas y nacionalidades.

La educación universitaria consiste en aprender a razonar y ejercitar la reflexión. Para ello hay que aprender a escuchar, a leer y a pensar críticamente. Una parte importante de la vida universitaria es discutir —en profundidad— sobre lo que se ha leído previamente. Las personas que llegan a la Universidad son las que han superado la enseñanza secundaria y, supuestamente, han aprendido esas estrategias. Son las personas más inteligentes de cada cohorte. Pero tienen que seguir leyendo. La carrera universitaria supone un esfuerzo ingente por parte de los/as estudiantes (también de los/as profesores, pero de otra manera). Los/as estudiantes aprenden de los/as profesores como es sólito, pero también —y mucho— de sus condiscípulos. La enseñanza de los pares es menos estructurada, con un horario diferente, pero no por ello menos importante. Los/as condiscípulos contribuyen a plantear las preguntas difíciles. Forman una especie de *república de curiosos*: la fuerza que mueve la Universidad es la pasión por el conocimiento, por la vida misma en todas sus manifestaciones. La mezcla de especialidades y orientaciones contribuye a un debate global, a menudo acalorado. Como dicen algunos pedagogos/as, lo importante no son las respuestas, sino las preguntas. Los retos sucesivos refuerzan la capacidad crítica y creadora. En la Universidad se aprende además el gozo de la investigación, del descubrimiento, de innovar. Es un sentimiento que no se entiende bien hasta que se experimenta. De ahí proviene el valor moral (y nostálgico) que se suele atribuir al *alma mater*.

Antiguamente la docencia era más tradicional y repetitiva. El profesor —casi siempre varón— transmitía un conocimiento canónico. Actual-

mente la profesora enseña a hacerse preguntas, a pensar críticamente, a argumentar opiniones, a ser tolerante con otras ideas. Pero eso requiere mucha lectura, tiempo de escribir (no sólo a la hora de los exámenes) y esfuerzo de reflexión sobre lo que se lee y lo que se escribe. Junto con la revolución informática —sobre todo de Internet—, la forma de enseñar y de aprender cambia. La «pasión por aprender» sigue existiendo, pero se aprende de forma distinta. El objetivo actual es lograr la capacidad de pensar de forma independiente y de trabajar en equipo. Ambas tareas son compatibles. El objetivo no es recordar fechas, datos o fórmulas. Se evalúa positivamente la capacidad de razonar, la calidad del análisis y el ser «articulado». Al terminar la carrera los/as estudiantes están mejor preparados de lo que suponen; en cuatro años han cambiado mucho.

Un valor creciente en educación terciaria es el multiculturalismo. El llamado «canon occidental» (expresión que recuerda el libro de Harold Bloom *The Western Cannon*) se está desplazando. No hay que renunciar a las grandes obras de la cultura occidental, pues esas obras enseñan a pensar y a cuestionar el conocimiento dentro de unas coordenadas comunes. Se requiere una lectura seria y cuidadosa de esas obras. El canon es originalmente europeo, pero la mayor parte de la investigación básica se realiza en Norteamérica. Richard C. Levin (2003: 89) señala que en Estados Unidos se lleva a cabo una tercera parte de las publicaciones científicas mundiales. Ese país concentra el 60% de los premios Nobel. Quizás el éxito norteamericano sea no presionar a los/as estudiantes para especializarse pronto. La Universidad (europea y norteamericana) lleva a

cabo la mayor parte de la investigación básica mundial, sin preocuparse excesivamente de su productividad comercial inmediata. En Sociología de las Organizaciones se aplica la llamada «teoría del cubo de basura»: la investigación académica encuentra soluciones para las que luego se buscan problemas. Lo importante no es tanto lo que saben los/as nuevos licenciados, sino lo que hacen con lo que saben. Éste es el mejor indicador de excelencia de una Universidad, aunque sea difícil de medir.

Hay varios miles de universidades en el mundo —alrededor de dieciséis mil—, con casi cien millones de estudiantes. La mayoría están dedicadas a la enseñanza, a la transmisión del conocimiento. Un centenar o dos se dedican además a avanzar de forma decidida el conocimiento. Apenas una o dos decenas de universidades tienen bibliotecas suficientemente grandes como para preservar el conocimiento actual. Estas últimas no son universidades de un país o de una región, sino del mundo. Harvard University, por ejemplo, tiene una biblioteca con 15 millones de volúmenes; Yale University, 11 millones; University of Illinois at Urbana-Champaign, 10 millones, igual que la Universidad de Toronto. Solamente en Norteamérica hay media docena de universidades con más de 10 millones de libros²¹. En las sesenta universidades españolas hay en total 26 millones de volúmenes. El conocimiento avanza a tanta velocidad que se requieren bibliotecas cada vez más grandes, com-

plicadas y conectadas. Una buena universidad gira alrededor de su biblioteca. Los países menos desarrollados suelen tener déficits en bibliotecas universitarias y les cuesta más conseguir un profesorado excelente. El profesorado debe contribuir internacionalmente al avance del conocimiento. Las universidades compiten por esos pocos profesores/investigadores ofreciéndoles ventajas de diverso tipo; entre ellas, una carga docente más reducida, más periodos de sabático y mejores bibliotecas y recursos. También existe una competición por los mejores estudiantes.

Están cambiando muchas cosas en la Universidad, aunque la organización se resiste a transformarse. Los valores profundos de la educación terciaria se mantienen. Se va a la universidad no sólo para obtener una preparación profesional o conseguir un salario, sino también para dedicarse a un servicio público (uno de los objetivos de cualquier profesión), ayudar a la comunidad y proyectarse hacia la sociedad global. Es también un tiempo para la autorreflexión y llegar a comprenderse más profundamente. Quizás no hay forma mejor de entenderse que leer, que estudiar los libros de las personas que han reflexionado sobre la vida, la ciencia y el arte. Es una etapa en que se descubre lo que los seres humanos tienen en común. La universidad es la comunidad en que se realiza ese diálogo virtual entre estudiantes y maestros. En la universidad cada

²¹ «Holdings of university research libraries in U.S. and Canada, 2002-3», *Chronicle of Higher Education* (30 abril 2004), p. A17.

estudiante —ya sea mujer o varón— define el tipo de persona que quiere ser en su vida. Además, lo pone en referencia con un sistema democrático en que la libertad y la tolerancia son características esenciales. En la universidad no sólo se aprenden los valores de democracia y libertad, sino a ejercitarlos políticamente.

La Universidad recibe tres críticas en la mayoría de los países: que el coste es cada vez mayor (ya lo paguen las familias o el Estado), que los/as profesores dedican poco tiempo o esfuerzo a la docencia, y que las universidades se involucran poco en los problemas de la sociedad en que están establecidas. Falta un vínculo más claro y estrecho entre la educación y el mundo laboral. Se reconoce que la educación se convierte en obsoleta cada vez en menos tiempo. Los/as estudiantes terminan la carrera (la licenciatura, por ejemplo) sin un conocimiento específico para ejercer como profesionales. La solución es cambiar a una educación generalista, que puede ser impartida a casi toda la población. Al mismo tiempo, existe una competición internacional por los/as mejores profesores y estudiantes. Ésta es la explicación de la excelencia de las mejores universidades norteamericanas. La importancia de un nuevo liderazgo para equilibrar ambas tendencias —extensión de la Universidad a la mayor parte de la población y excelencia en el proceso de selección de unos pocos— se analiza en el libro de

William G. Bowen y Harold T. Shapiro (editores, ambos con la experiencia de haber sido presidentes de Princeton University), titulado *Universities and Their Leadership* (1998).

El mundo académico no es inmune a proclamar ideas equivocadas. Es preciso el liderazgo, pero también es importante criticarlo. Derek Bok (ex rector de la Universidad de Harvard) cita el caso de un rector de la Universidad de Harvard previo —Charles W. Eliot— que utilizó su poder como rector para oponerse a la existencia de sindicatos, al matrimonio interracial, y que propuso la necesidad de tener propiedad para poder votar. Vistas con distancia, las afirmaciones de personas importantes, aunque sean rectores de Harvard, pueden ser equivocadas, cuando no descaradamente racistas. Es suficiente dejar pasar el tiempo para darse cuenta de la equivocación de sus planteamientos. Otros rectores, conscientes de ello, mantienen opiniones vagas y ambiguas, sin definir posiciones. Eso es igualmente inútil. Conviene huir de personas que hacen declaraciones públicas de asuntos que no entienden, pero también de las personas con responsabilidad que no se definen en público. La autonomía de la Universidad no significa un liderazgo moral en todas las ocasiones, pero sí en algunas²².

Las críticas a las universidades, y a las personas que gobiernan la universidad, son diver-

²² Julio Feroso y Salvador Malo, *Más allá de la autonomía* (París: Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria y UNESCO, 1996), 103 pp. Compara la situación de Europa con la de Latinoamérica. «Columbus» es un programa de cooperación entre Europa y Latinoamérica creado en 1987, entre CRE (asociación de universidades europeas) y AULA (Asociación de Universidades Latinoamericanas).

sas, con formulaciones comunes incluso en países diferentes. Hay una queja generalizada de que el coste de matrícula es alto, incluso en los casos en que es comparativamente bajo. La razón es que los precios han aumentado a más velocidad que el índice del coste de la vida. Se critica que el profesorado dedica poco tiempo a la docencia, o que utiliza más tiempo en investigación que enseñando. Una parte del tiempo de investigación es en realidad de docencia, aunque con sistemas diferentes (laboratorios en vez de aulas). Hay una serie de críticas de mala gestión: corrupción, utilización privada de recursos públicos, falsificación de resultados, contabilidad defectuosa. A menudo se produce una crítica sobre la politización de la Universidad, o incluso la falta de actitud o compromiso político. En algunos países está la política de la corrección política (*political correctness*), que en España tiene formulaciones poco claras. Se acusa a la Universidad de pseudo-intelectualidad, de arrogancia y de estar separada de la sociedad (en su «torre de marfil»). Otros la acusan de burocratización y de resistirse al cambio. Críticas locales consideran a la Universidad como una fábrica de parados o guardería de jóvenes. Se dice que la educación que se imparte es cada vez menos «superior» y más de bachillerato. Sin embargo, cada vez se vincula más la investigación a los/as estudiantes de los primeros cursos de Universidad. A veces la crítica es de racismo, o de separación de géneros o grupos étnicos. El multiculturalismo o el interculturalismo es un

tópico, pero la realidad es que las disciplinas aparecen cada vez más separadas.

El modelo de una universidad dividida en departamentos (puede tener cien departamentos) —que es el que ha triunfado— separa las áreas de conocimiento de forma excesiva, haciendo coincidir departamentos con profesiones. En el Reino Unido se critica el sistema tutorial; en otros países, la falta de ese sistema. En los modelos en que hay mucha optatividad de asignaturas se critica precisamente eso, y en otros países que los planes de estudio sean excesivamente rígidos. Donde hay campus (separado de la ciudad) se critica el aislacionismo de la universidad; en caso contrario, que no hay sentido de comunidad universitaria. Estas y otras críticas suelen dirigirse específicamente a las personas que gobiernan la universidad, sobre todo al rector. Hay libros como el de Allan Bloom que resumen muchas de estas acusaciones, al menos para el caso de Estados Unidos. Significativamente se titula *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*²³.

Frente a esas críticas se propone un replanteamiento de la educación generalista, para la mayoría de la población. En un capítulo titulado «The University and its critics», Frank H. T. Rhodes (rector de Cornell University) señala algunos de esos objetivos (Bowen y Shapiro, eds., 1998: 11). Los estudiantes deben aprender a

²³ (Nueva York: Simon & Schuster, 1987).

pensar, hablar y escribir con claridad. Es importante razonar críticamente y de forma sistemática. Supone saber conceptualizar y resolver problemas. Lo principal es la habilidad de pensar de forma independiente. Deben saber tomar iniciativas, pero al mismo tiempo ser capaces de trabajar en equipo. Deben aprender a diferenciar lo importante de lo que no lo es. Conviene adquirir una formación teórica y otra metodológica, pero al mismo tiempo ser capaz de conectar varias disciplinas. Incluso se debe mostrar determinación para adquirir una educación durante toda su vida. Este recetario es excesivamente etnocéntrico, se amolda a la forma de ser individualista y racional de lo anglosajón. No es necesariamente un modelo universal de «universitario bien educado». Pero estos factores ilustran el camino que hay todavía por recorrer en la formación universitaria en la mayoría de los países del mundo.

El liderazgo se muestra también en la rendición de cuentas de la organización. En parte es el tema de *excelencia* y el de *acreditación*, que ya hemos mencionado como centrales en los debates sobre la Universidad²⁴. La idea que hay detrás es la autonomía de cada universidad. Dentro de la organización, el principio de libertad de cátedra (libertad de expresión en otras ocasiones) supone también una autonomización de la estructura universitaria, que es poco jerárquica. La complejidad, extensión y diversidad del sector universitario llevan a reforzar el

principio de autonomía para poder funcionar. Se produce, pues, una tensión entre más control estatal y más autonomía. En medio suele estar el rector, con su equipo de gobierno. La autoridad en la Universidad suele ser difusa, pues es una institución que mezcla dos culturas organizativas diferentes: un gremio académico diversificado por disciplinas y subdisciplinas, y una estructura burocrático-administrativa clásica. Como se veía al principio, la Universidad se mueve entre el modelo académico y el de mercado.

La figura del rector (a veces es mujer, aunque son pocas) está poco estudiada. En Norteamérica es importante; en Europa es normalmente una persona de compromiso. En ambos modelos personifica el liderazgo, la autoridad final y, casi siempre, la responsabilidad mayor dentro de una Universidad. En Estados Unidos, su poder inicial se mide por los nombramientos de libre disposición que puede hacer y por el poder directo sobre recursos. La razón es que en Norteamérica las universidades empezaron siendo proyectos de la comunidad y no un gremio de profesores. Pero es el *Board of Trustees* quien realmente tiene el poder, que lo delega en un presidente (nombrado por ese Consejo). La autoridad es externa, y el presidente es el representante de ese poder. El rector o presidente asegura que la Universidad cumple la doble función de servir a la sociedad y de ser crítica. Cuestiona la estructura social, los pro-

²⁴ Jesús M. de Miguel, Jordi Cañs y Elizabeth Vaquera, *Excelencia: Calidad de las universidades españolas* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Colección Academia, 2001).

blemas de la comunidad, la política, las cuestiones éticas, la propia investigación y ciencia. En la universidad se discuten las alternativas posibles a la sociedad. Antiguamente los rectores eran líderes éticos, e incluso religiosos, de la comunidad. Ese papel es entendido actualmente de forma más simbólica. Se espera de un rector/presidente que realice declaraciones sobre asuntos vitales de la universidad, presente su filosofía de la organización, pero que hable pocas veces sobre la sociedad en general. Los nuevos valores postmaterialistas prevalentes en la sociedad —sobre todo en la juventud— llevan a creer cada vez menos en la autoridad. Ya no se aceptan sermones desde la cátedra o el rectorado²⁵.

Las universidades en el mundo difieren según su forma de organizar el poder. Un modelo es un poderoso Consejo Social (o *Board of Trustees*) que tiene la mayor parte del poder y elige un rector presidencialista. Otro modelo es el del gremio de catedráticos, o de profesores en general, que eligen entre ellos uno que hace de rector, pero que está siempre en equilibrio permanente para contentar a los diferentes grupos de votantes. En España este sistema incluye la votación de estudiantes, que representan aproximadamente a grupos y partidos políticos. La elección refleja los equilibrios de poder de los representantes de esos partidos y grupos políticos. Un tercer modelo es la Universidad dominada directamente por el poder polí-

tico local, que es el que nombra rector/presidente y le controla. En los tres modelos, el rector tiene una posición de liderazgo considerable, pero su función es más de transmisión o de representación de los grupos que le eligieron. Debe mantener equilibrios difíciles y contentar a la mayor parte de personas. Con la importancia creciente del mercado, su poder es cada vez más recortado. Participa además de la tendencia social que cuestiona la autoridad.

Llamamos con la misma palabra «universidad» a realidades que en otras épocas han sido organizaciones diferentes. El avance del conocimiento y el pensamiento crítico no siempre han sido los valores primordiales. Antiguamente se enseñaba el dogma, el canon, la obediencia a la autoridad, la retórica, una lectura estricta de la Biblia y mucha literatura clásica. La revolución científica se realiza de espaldas a esas universidades. La autoridad del profesor y del texto eran enormes. No se discutían, sino que se memorizaban. «Los apuntes» representaban la información y opinión del profesor, que había que aprender lo más fielmente. Apenas se realizaba investigación, ni se estimulaban ideas propias en el alumnado. No sólo la forma de aprender, sino lo que se aprendía era muy diferente. Hoy en día el modelo memorístico-autoritario ha cambiado. Es posible imaginarse una Universidad durante una dictadura (como la de Franco en España, 1939-1975) en que la posibilidad de disentir respecto del régimen era

²⁵ En España el título deferente con el rector es el de «Magnífico Señor Rector Doctor», pero este tratamiento supone a veces una cierta ironía.

muy limitada. Pero incluso en los sistemas democráticos, el rector era una figura autocrática, cuya función fundamental consistía en hacer guardar la disciplina. Nombraba al profesorado, o al menos influía directamente en la elección, aunque hubiese un comité con esa responsabilidad. Tenía el privilegio de decidir qué profesor obtenía una plaza. El rector se reunía con el comité de selección o, incluso al revés, ese comité iba a verle durante el proceso de selección. Bastaba entonces una indicación para que el comité de selección realizase la labor según la opinión del rector. La autoridad o conveniencia de la decisión del rector no se cuestionaba. Tampoco se discutían los criterios por los que el rector defendía a un candidato/a sobre otros. Bastaba con la decisión de su autoridad. Estas influencias continúan en muchas universidades, pero ya no es lo mismo; la autoridad del rector compite con la de otras personas. El rector ya no considera que toda elección de profesorado debe ser decidida por él, entre otras cosas porque el tamaño actual de la universidad hace más difícil controlar a todos los comités de selección, aunque se intenta.

La Universidad es una institución cada vez más burocratizada. Antiguamente la organización era muy simple, con un presidente/rector ayudado por un secretario (normalmente *uno*, es decir, varón). Eso era todo. Actualmente la figura del antiguo secretario de confianza, a veces válido, se ha institucionalizado como secretario de la Universidad o como *Chancellor*. Cada centro o departamento reproduce esa organización simplista. Pero progresivamente va apareciendo una burocracia que, actualmente, en las universidades más desarrolladas del

mundo, es inmensa, llegando a ser una persona por cada dos estudiantes. Ese modelo altamente burocratizado es además caro, pues el personal de administración y servicios (PAS, como se denomina en España) hay que pagarlo. En parte, la burocratización se debe al aumento de tamaño de las universidades. En general, las universidades y *colleges* han crecido en tamaño (número de estudiantes). En algunos países las universidades centrales superan los cien mil estudiantes. Pero, a pesar del crecimiento y estructura compleja, los puestos altos de la administración en la universidad siguen siendo cubiertos por profesores. No son necesariamente expertos en administración ni en dirección de empresas. Son nombrados por el propio gremio de profesores para representarles y guiarles. Existe el profesor especializado en puestos administrativos, que va rotando de uno a otro cargo, ya que desde el primero prácticamente abandona su especialidad científica. Este sistema permite al profesorado seguir manteniendo su poder en la Universidad. Se puede decir que el profesorado «posee» la universidad, es una organización a su servicio. En un modelo pequeño de universidad/*College*, los profesores trabajaban muchas horas en el despacho. En las modernas universidades, muchos profesores/as apenas aparecen por la universidad para dar clase y poco más. Una parte importante de su horario, y de su investigación, puede realizarse fuera, incluso en su casa. Sólo los profesores que tienen un cargo están de 9 a 5. Se produce un modelo con dos tipos distintos de profesores: los que pasan mucho tiempo en la universidad (incluso parte del fin de semana), o en el laboratorio, y los que sólo van a la universidad a dar la clase.

El papel del presidente/rector se difumina, como señala Harold T. Shapiro en su capítulo «University presidents: Then and now», muy citado (en Bowen y Shapiro, eds., 1998: 65-99). Su opinión es interesante por ser además el presidente de Princeton University y entender ese papel difuso desde su propio puesto. De ser un líder ético y moral, dispuesto en cualquier momento a presentar en público «su filosofía», el rector actual es más un administrador, una persona que dedica su tiempo a conseguir donaciones y recursos para su universidad, un político que tiene que equilibrar continuamente las fuerzas que le eligieron. Todavía conserva una cierta posición moral respecto de los grandes problemas de la Universidad o incluso de la sociedad. Se espera de los rectores, sobre todo de los «grandes rectores» de las universidades con solera (o centrales), que muestren su opinión en público. Pero para un rector «de provincias» el papel es más de administrador. La Universidad promueve que los/as estudiantes piensen, críticamente, por sí mismos; ya no es necesario un rector que piense por ellos. La opinión del rector es una entre varias, e incluso corre el riesgo de ser contestado públicamente. Los rectores actuales son personas ambiguas, oscuras, que hablan mucho pero dicen poco. Cuyo objetivo fundamental, como figura pública, es ser correcto, no decir nada inconveniente a riesgo de carecer de ideas o pensamientos originales.

Una de las características que produce el desarrollo de las universidades norteamericanas, hasta convertirse en las más importantes del mundo, es la intensa competición entre ellas por los/as mejores profesores y estudiantes. Pero una consecuencia es que los/as profesores adquieren un poder considerable y, en ocasiones,

casi una inmunidad total dentro de sus universidades. Como profesionales, los/as profesores son independientes. Aumenta la competición entre universidades, cada vez más a nivel internacional. El tiempo dedicado a docencia se disminuye en favor de la investigación. Las actividades profesionales externas a la institución también aumentan de forma sensible. Además, la gestión de una universidad sigue siendo sorprendentemente tradicional y atrasada. Permite además que los/as profesores enseñen poco y viajen mucho. Los/as profesores funcionan de forma colegiada, como un verdadero gremio, lo que hace difícil la tarea de los/as administradores y gestores, y de la dirección en general; sobre todo cuando esos directores (o decanos) son a su vez colegas. En una Universidad que pasa en pocas décadas de ser una institución elitista a una de masas, el proceso de burocratización —que parece inevitable— va a transformar al profesorado de propietarios en empleados.

La alta competición por profesorado produce una crítica sobre el *brain drain* de profesorado entre países, y la migración de los/as mejores profesores y estudiantes hacia los países avanzados y dominantes. Esa emigración continúa como si el mercado fuese un elemento equilibrador de diferencias, lo que no es verdad. Una buena parte de la política de los gobiernos de los países menos desarrollados consiste en reducir las consecuencias negativas de esa emigración, mediante programas de reinserción del capital que se forma fuera del país. Este proceso, que existe ya desde hace décadas, se ve actualmente incrementado por el proceso de globalización. A su vez, las corrientes intensas de capital humano de un país a otro producen una homogeneización de modelos de Universi-

dad. Eso es visible ya en Europa, que cada vez copia más la estructura y la organización de las universidades investigadoras norteamericanas. La copia es evidente, pero a menudo se realiza sin citar a Estados Unidos, lo que es chocante: el antiamericanismo europeo lleva a copiar sin citar. Es todavía pronto para saber si las fuerzas de convergencia van a llevar al final a un modelo de Universidad casi único en el mundo. El dominio y universalización del idioma inglés para la ciencia es otro factor importante de convergencia. La utilización masiva de internet aumenta la importancia de ese factor. Pero, al menos, los nombres y la estructura de las universidades son todavía peculiares.

El número de estudiantes es estable, a veces incluso desciende, pero aumenta la proporción de jóvenes de una cohorte que van a la Universidad. La llamada «masificación» de la Universidad no es tan importante por el aumento de estudiantes (lo que es claramente un avance), sino por el aumento del número de PAS (personal de administración y servicios) y del profesorado. El que vayan más jóvenes a la Universidad no es «masificación», sino conquista social. Con el aumento de la proporción de estudiantes lo que se consigue es que entren en la Universidad cada vez más personas de clases bajas. A eso se le puede denominar «masificación», pero sería mejor hablar de igualación o de conquista social. La masificación puede ser el aumento de personal —docente y no— en las universidades. Es tiempo de transformaciones, no necesariamente de crisis de la Universidad. Pero se evidencian cambios importantes, como la comercialización de las universidades, incluso en la vieja Universidad pública europea.

El incremento de demanda de educación superior, y los problemas de financiación pública para ese sector, producen un incremento de instituciones privadas (con y sin ánimo de lucro) dedicadas a la educación terciaria. Este proceso es claro, por ejemplo, en la Europa central y del este. En España el proceso de privatización (proporción de estudiantes en universidades privadas) se duplica en un lustro, pasando del 6 al 12%. En todos los países el problema sigue siendo dónde formar las elites. El coste de la educación terciaria aumenta a más velocidad que los presupuestos públicos en educación. En universidades dedicadas al avance del conocimiento, alrededor de una cuarta parte de los presupuestos corrientes provienen de contratos de investigación (Levin, 2003: 33). No sólo es que la investigación es central para que esas universidades funcionen, sino que los ingresos provienen crecientemente del exterior. Aparecen universidades privadas-privadas, es decir, con ánimo de lucro, así como educación post-secundaria a nivel de las empresas (realizada a menudo por otras empresas dedicadas a la formación de los recursos humanos), e incluso asociaciones y colegios profesionales que imparten programas de formación. Hay universidades que pertenecen a empresas dedicadas a la educación, que cotizan en Bolsa. Cada vez hay más personas de clases medias que están dispuestas a pagar por conseguir educación terciaria. Esto no sólo se produce como forma de solidaridad intergeneracional —en forma de padres que pagan por la universidad de sus hijos/as—, sino también como personas que ganan un salario y desean obtener más educación para ellas mismas. La «comercialización» de la educación terciaria genera problemas especiales de acceso e igualdad de las personas.

Antes las universidades eran «claustros» o «torres de marfil», que apenas comercializaban sus propios productos. En la actualidad, incluso las universidades públicas (con un presupuesto anual estatal proveniente del sector público) se dedican a negocios privados, no limitados a la aplicación o consultoría de investigación. Independientemente del presupuesto que una universidad tenga, nunca parece tener bastantes recursos. La venta del logo de la universidad, así como los variados negocios periféricos, plantean problemas éticos y organizativos (Derek Bok, 2003). En España, por ejemplo, últimamente se establecen sucursales bancarias dentro de los edificios de la universidad. Nadie parece protestar. Es comprensible que las universidades privadas se dediquen a anunciarse profusamente en la prensa a partir del mes de mayo; pero lo sorprendente es que también lo hagan algunas universidades públicas. No queda claro a quién quieren atraer con esos anuncios. Hasta hace poco, los negocios de una universidad solían ser periféricos a su propia actividad, se realizaban en los márgenes de sus funciones educativas o investigadoras. Solía ser una actividad individual de algunos profesores que no era bien conocida por (o que incluso se ocultaba a) la universidad.

Actualmente los negocios se establecen en el centro de la actividad académica, son programas enteros —por ejemplo, de educación virtual— organizados desde la jerarquía académi-

ca, contando con el esfuerzo de muchos profesores (como en diplomas de MBA). Deportes, hospitales, cultura/espectáculos e investigación son áreas típicas de comercialización en las universidades actuales. En España, en algunos casos, incluso el doctorado se transforma en negocio. Se acuña el término de «multiuniversidad» (a veces «multiversidad») para definir la estructura organizativa resultante²⁶. Lo sorprendente es que nadie parece criticar esas tendencias hacia la comercialización, aunque detraigan tiempo del profesorado o sean negocios poco académicos. La razón es que suelen reportar beneficios extras al profesorado, y sobre todo a la universidad. La crítica es que una universidad dedica más esfuerzo a esos negocios periféricos que a mejorar la docencia de primer ciclo. El profesorado está dispuesto a dar clases adicionales en programas privatizados (por los que recibe ingresos extras), pero cada vez dedica menos tiempo a la docencia convencional. Este proceso tiene consecuencias no deseadas, como la de transformar a los/as profesores en empleados, así como la explotación de las personas que se matriculan en esos cursos comercializados. Cuando reciben un dinero extra, los profesores de Universidad no protestan si el horario de clases es inconveniente o inflexible, algo que supone una discusión continua en los cursos generales. El coste de matrícula de un programa de máster en España puede superar en varias veces una matrícula normal, y eso que se realiza en la misma universidad y con los/as

²⁶ Por ejemplo, la Universidad de Barcelona (que es una de las más grandes en España) tiene el denominado *Grupo UB*, que canaliza muchas de esas ideas comerciales.

mismos profesores. La administración o gerencia de la universidad no muestra entusiasmo por generar buenos programas postgraduados (por ejemplo, de doctorado), ya que la matrícula por ley es a un precio reducido y los/as profesores no reciben ingresos extras.

Otra crítica es que ese proceso de privatización puede llevar al establecimiento de «dos universidades». Una es la convencional (tradicional), con estudiantes del sector público que pagan matrículas bajas. A menudo, las clases se imparten en aulas deterioradas, con un mobiliario penoso, y en condiciones tercermundistas. En cambio, los programas «de pago» de la misma universidad pública suelen realizarse en edificios nuevos, aulas de diseño y con equipamiento informático y audiovisual. Por ejemplo, la diferencia entre las aulas de primer curso de Filosofía y Letras y las del Máster en Administración de Empresas suele ser llamativa. Sorprendentemente, nadie protesta de esas diferencias. Se asume que el pago en una universidad pública merece un trato diferente. Otras diferencias son evidentes en los parques científicos o en los despachos de investigación, sufragados por proyectos de investigación.

El campo de la comercialización de la Universidad es enorme. No se trata sólo de programas de administración y dirección de empresas, sino también de educación de adultos, consultorías de todo tipo, investigación aplicada para empre-

sas en líneas de investigación definidas por esas empresas (por ejemplo, farmacéuticas) y educación virtual. Los profesores de Derecho o de Económicas dedican poco esfuerzo a su universidad propiamente dicha, pero mucho a negocios periféricos. En Medicina y Farmacia la tradición de trabajar para empresas privadas es dilatada. El apoyo a la investigación por parte de las empresas es bien recibido tanto por la universidad (que obtiene así un ingreso extra) como por los/as profesores (que reciben directa o indirectamente un dinero), e incluso por el Gobierno (que soporta mejor la presión de financiación de la investigación de las universidades).

El entusiasmo por la «universidad empresarial» es patente entre algunos profesores. Se produce una comodificación de la educación terciaria, que vende así el conocimiento básico o aplicado. Tradicionalmente eran negocios periféricos de personas individuales. Pero como el volumen de negocio ha aumentado, es el propio rectorado y gerencia de la Universidad los que están interesados en controlar esos negocios, utilizando luego los beneficios de forma discrecional. A la postre, son las leyes del mercado las que dominan esos negocios. Las universidades compiten entre ellas por conseguir mejores negocios privados o programas educativos más caros y ejecutivos. El conocimiento se mide por los beneficios crematísticos que pueda reportar, no tanto por el avance básico del conocimiento, y menos aún por la calidad cultural o artística²⁷. Es el

²⁷ Tampoco depende de las especializaciones; ¡algunas universidades pueden obtener beneficios lucrativos incluso con programas o estudios de Bioética!

mercado el que define lo que hay que enseñar e incluso el plan de estudios. Los programas convencionales de la universidad pasan a competir por los recursos escasos de los centros universitarios (como aulas o utillaje audiovisual). Los programas o negocios privados utilizan personal (de administración y servicio, o becarios de formación investigadora) de forma gratuita. Como señala Derek Bok, antiguo rector de la Universidad de Harvard: «la universidad llama la atención a muchos críticos como un tipo de anarquía, deficientemente preparada para cualquier propósito que no sea asegurar el confort y los intereses de sus catedráticos» (2003: 21)²⁸. A menudo, los decanos o directores dan preferencia a los programas comercializados sobre la docencia convencional, reservando, por ejemplo, las mejores aulas para las clases privadas en detrimento de las públicas. Cuanto mayor y más importante es una universidad, más nichos hay para la comercialización de educación terciaria.

La Universidad es una organización extraña, porque los que tienen verdaderamente el poder (el profesorado, sobre todo los/as catedráticos) no tienen ningún interés en reducir el coste, ni en aumentar la eficacia de la organización con recursos menores o iguales. Más bien

lo contrario: su opinión es que cuanto más se gaste mejor, independientemente de lo que se produzca. No se suele medir el *output* de la docencia, entre otras cosas porque lograr indicadores válidos es complicado. La comercialización de la Universidad no es necesariamente negativa, pues permite obtener recursos que luego pueden ser empleados en mejorar la docencia e investigación básicas. Pero las recompensas fáciles pueden incluso desanimar a los/as investigadores más serios. Los incentivos que proporciona el avance del conocimiento suelen ser intangibles y/o simbólicos. La comercialización del conocimiento y de la Universidad establece recompensas mayores (a personas a menudo incompetentes), en especie (dinero) y más predecibles. Es difícil evaluar la educación convencional, definir la calidad de la enseñanza, estimar lo que los/as estudiantes aprenden realmente. A veces se evalúa la actividad docente de los/as profesores, pero suele concluir en un informe secreto, accesible solamente al propio profesor/a. En el mejor de los casos, la evaluación es realizada por pares (otros profesores), pero no por la administración. Lógicamente, en las universidades privadas, establecidas con criterios de lucro, la evaluación es realizada por el personal de administración; los/as profesores se convierten en empleados.

²⁸ Continúa la crítica en el mismo párrafo: «La burocracia de la Universidad tiene muy poca autoridad sobre el profesorado funcionario. Éstos tienen virtualmente bula para hacer lo que les da la gana, gracias a la seguridad del funcionariado y la libertad académica. Dado que es difícil seguir de cerca el trabajo de profesionales altamente educados, los/as profesores de Universidad pueden viajar más de lo que las reglas de la Universidad les permiten, o bien quedarse en casa la mayor parte del día cuidando de su jardín o disfrutando de sus aficiones sin peligro de ser detectados. Mientras den las clases que les tocan y no cometan actos delincuentes o tengan una conducta pública impropia, pueden mantener sus puestos de trabajo hasta que se jubilen» (2003: 21).

Las universidades se resisten al cambio. Son particularmente lentas en incorporar sistemas modernos de gestión, aumentar la productividad y la eficacia de la institución. Paradójicamente, en la institución donde más se investiga y se enseña gestión, esos métodos apenas se aplican a la organización propia. Las personas que mandan (rector, vicerrectores, decanos, directores) no suelen tener experiencia de trabajo de administración. Suelen ser personas prestigiosas en su campo, o populares en su partido político, más que administradores. Una universidad es una organización difícil de controlar, pues la medición del éxito es problemática. Se dice que la influencia de un buen profesor se nota veinte años después. Tampoco hay medidas claras sobre lo que aprenden los/as estudiantes. La casuística de las notas —suspense, aprobado, notable, sobresaliente— (a veces con precisión numérica) trata de esconder la realidad de cuánto se enseña y lo que se aprende. Se supone que los/as estudiantes que logran aprobar las asignaturas y los cursos aprenden. Pero no se sabe cuánto.

Una forma típica de comercialización en la Universidad son los deportes. En algunos países las competiciones deportivas son un negocio importante. En Estados Unidos, el *football* (lo que en España se denomina «fútbol americano») y el *basketball* (baloncesto) suponen una organización compleja, con presupuestos millonarios. Para poder tener buenos equipos, las universidades norteamericanas seleccionan deportistas con criterios académicos laxos, lo que lleva a conflictos éticos y académicos. Los/as deportistas tienen un tratamiento especial dentro de su universidad y reciben ayudas

económicas especiales. El deporte es un negocio poco fructífero, en el que hay que invertir mucho dinero con una rentabilidad dudosa. Pocos equipos obtienen ganancias. Los deportistas son explotados y pocos obtienen posteriormente ingresos altos. Pero a menudo provienen de minorías étnicas, demostrando así la posibilidad de una estrategia para ser exitosos. El valor simbólico de los equipos universitarios es alto, y no sólo para la universidad respectiva, sino incluso para la ciudad y el Estado. Sin embargo, las universidades mejores dan menos importancia a los equipos atléticos y deportivos. Pocas personas inteligentes eligen una universidad porque su equipo de *football* sea bueno. A menudo, la situación deportiva está tan establecida que ni siquiera el rector puede reducir el presupuesto o la importancia de las competiciones. Es un ejemplo de cómo el proceso de comercialización, una vez se instaura, es difícil desmontar luego. Los intereses creados son entonces enormes. Es mejor oponerse a los procesos de comercialización en sus inicios.

Una forma diferente de comercialización suele ser la investigación aplicada para empresas externas. Las universidades viven cada vez más de la investigación, de su explotación (y patentes) y del dinero extra que obtienen del *overhead*. En la Universidad se está produciendo un cambio de investigación básica a aplicada, aunque en ningún país parece dar un vuelco el tipo de investigación que se realiza globalmente. En relación con el profesorado, muchas universidades permiten al profesorado dedicarse a trabajo de investigación (o consultoría) —fuera de su universidad— una día a la semana. Esta norma, a veces tácita, es difícil

de controlar. Por otro lado, la investigación privada parece que estimula la básica, más que sustituirla. Los problemas provienen de otro aspecto: la obligación de guardar secreto o silencio (y por lo tanto no publicar ni presentar ponencias en congresos) durante unos meses. En ocasiones, es la norma más costosa de cumplir. Los escándalos sobre la falsificación de resultados de experimentos, o el aprovechamiento de pacientes sin suficiente información o consentimiento, suceden de vez en cuando, indicando que son realidades permanentes. Aquí, más que explotación de estudiantes, se produce la explotación de pacientes. Hay además temas que por sí mismos son conflictivos, como la investigación militar y de armas de destrucción. En cualquier caso, la creación de parques científicos y la comercialización de la investigación es todavía un proceso por desarrollar, que debe estimularse pero controlándolo. Parte del éxito de la investigación como indicador de excelencia es que la medición del éxito en investigación suele ser bastante clara, mientras que no lo es en docencia.

Hay otra área de comercialización, que es la propia docencia. Se configura como educación de adultos, educación continuada, extensión universitaria, cursos de verano, educación a distancia o virtual, educación en la empresa y educación transnacional. Pero este tema merece un apartado especial para analizarlo con detalle. Incluso las universidades públicas aprenden pronto que pueden dedicarse a la educación con ánimo de lucro. Para ello crean programas especiales, a menudo separados de la estructura departamental de la universidad. Con ello se hurta el poder del negocio a

los departamentos y se transfiere a instituciones *ad hoc* dentro de la universidad. Además de la docencia, esos programas especiales permiten crear puestos de trabajo, repartir el poder entre personas fieles, crear y devolver favores. La extensión universitaria y los programas nuevos suelen organizarse para ser auto-financiables y, si es posible, generar beneficios a la universidad. Normalmente, estos programas explotan al profesorado, que es retribuido de forma escasa, pero que lo consideran como un ingreso extra. Cualquier universidad, aunque no se dedique a cursos de verano o de educación continuada, puede sin esfuerzo multiplicar por tres el número de alumnos regulares a los que imparte algún tipo de docencia. Los cursos más lucrativos son los que se organizan para suplir las necesidades de formación de una empresa determinada.

La educación virtual no parece que vaya a sustituir a la docencia presencial. Es más bien un sistema complementario. Las tasas de éxito son bajas y las de abandono altas. La educación virtual no es barata. Requiere una inversión elevada, que deja poco margen posterior para beneficios. Pero en ocasiones los/as estudiantes pagan mucho y reciben poco. El profesorado de programas virtuales suele estar mal pagado y estar compuesto por personas marginales. Los grandes profesores (catedráticos) no se dedican a este tipo de educación, pues supone mucho tiempo y es poco gratificante. Las nuevas tecnologías — y las TIC— tienden a la explotación del profesorado. Corregir trabajos por internet y contestar correos electrónicos no es algo que suponga un reto académico interesante. El objetivo fundamental suele ser conseguir beneficios económicos extras.

La comercialización de la Universidad es baja en Europa, donde la mayoría de universidades son públicas y el presupuesto fijo proviene del Estado. Hay una diversidad de modelos y variaciones y, en general, la comercialización no es la tendencia más acusada. Pero todo sugiere que va a ser un tema importante. Los recursos que genera la comercialización son productivos, pues son un dinero extra, normalmente no previsto, que puede ser utilizado para programas nuevos o aventuras intelectuales que todavía no producen un retorno. Otra parte suelen ser «fondos de libre disposición» en manos de autoridades académicas (rector o decanos, por ejemplo), que pueden ser utilizados discrecionalmente como *seed money*, para generar otros desarrollos posteriores. Los presupuestos generales de una Universidad están tan previstos que los recursos libres son mínimos, haciendo difícil la gestión de los centros y programas. «Nada tiene tanto éxito como el éxito»: la comercialización exitosa invita a crear programas nuevos y a abrir campos. No es tanto el beneficio que reportan como la posibilidad de cambios dentro de la organización. Pero no hay ningún secreto especial ni nada escondido: una universidad es tan buena como lo sea su profesorado.

Los programas privados o comercializados suelen tener el problema añadido de que no suelen otorgar becas. Por lo tanto, crean desigualdad y no son accesibles a personas valiosas que no tienen recursos económicos suficientes. Las universidades deberían hacer un esfuerzo especial para asegurar que los programas privados que se crean incluyan una proporción de becarios (algunas universidades establecen la proporción en un 10%). También

es buena idea no crear programas exclusivos para unas personas determinadas (por ejemplo, los empleados de una empresa concreta), sino mantener siempre la libertad de acceso y matriculación. Son medidas que la experiencia enseña que aumentan la variedad del estudiantado y consiguen formar a personas valiosas. Evitar la desigualdad social es un objetivo siempre importante en la educación terciaria. La educación se entiende como vehículo de igualación social. Al privatizarla se convierte en lo contrario: en una estrategia de reproducción social. La postura intelectual ante la comercialización es ambigua, pues tiene aspectos positivos y otros negativos.

Entre las características negativas está que la universidad que se comercializa pierde el carácter de «*sancta sanctorum* de la ciencia», disminuye su objetividad e imparcialidad. El trabajo docente e investigador ya no es desinteresado. Eso crea problemas, al menos, de imagen pública. Se entiende que la Universidad no protege la propiedad intelectual de los descubrimientos, sino que los hace accesibles a la Humanidad. Los resultados se publican inmediatamente en libros y artículos de revista. Cuando la investigación es dirigida, las patentes y el *copyright* se mantienen estrictamente. Por un lado, esto estimula la investigación. El mundo de la educación terciaria está «dominado por grandes universidades auto-satisfechas: ineficaces, resistentes al cambio, y excesivamente indulgentes con los profesores que no son controlables ni por los estudiantes a los que supuestamente sirven» (Derek Bok, 2003: 158). La introducción de programas y universidades privadas quiebra esta imagen tradicional y proteccionista del profesorado, sobre todo del

poder de los catedráticos, y puede ser un revulsivo eficaz para cambiar la organización universitaria. Por ejemplo, ser director o decano es un trabajo imposible; se dice que es como cuidar un «rebaño de gatos». No es fácil convencer a los profesores para que den mejores clases, dediquen más tiempo a los/as estudiantes o preparen mejor los ejercicios o las lecturas.

Desde la perspectiva «de empresa», las autoridades académicas tienen pocos recursos de poder. Los programas comercializados permiten escoger profesorado y conseguir que enseñe de una forma determinada. Las relaciones son más contractuales y, por lo tanto, más jerárquicas. Aun cuando los/as profesores no buscan directamente recompensas monetarias, mantienen un alto nivel de competición académica dentro de su área de conocimiento. El estímulo añadido que puede significar la recompensa económica es seguramente pequeño en el caso del profesorado, especialmente en el más prestigioso e innovador. Las gratificaciones han sido siempre de otro estilo (más simbólicas y honoríficas, de reputación dentro de la profesión o la red de investigadores del mismo tema). Los/as profesores compiten por investigación pero no por docencia, y ése es un problema adicional difícil de superar. Apenas hay recompensas por la excelencia en docencia, mientras que las recompensas parale-

las por investigación son numerosas. Internacionalmente se conoce a los mejores investigadores, pero nunca a los mejores docentes. Ser un «buen profesor» o un «profesor popular» es a menudo visto con suspicacia por los otros colegas del propio departamento. Pero es más fácil reemplazar a un decano, o incluso a un rector, que a un catedrático (investigador) con prestigio internacional. Producir un buen académico lleva varias décadas. El liderazgo administrativo es más fácil de improvisar.

La comercialización de la educación terciaria supone casi siempre la explotación de los/as estudiantes. Es posible que la explotación sea mayor en el caso de las mujeres²⁹. El éxito está en cobrarles más dinero de lo que cuesta la docencia que se les imparte. Ese beneficio se logra dedicando pocas horas a esos alumnos/as. Se les imparten conferencias o clases, pero luego no se está a su disposición. A su vez, los estudiantes apenas «viven» en la universidad y gastan pocos recursos de la organización. Los programas comercializados que no obtienen suficientes beneficios se eliminan, independientemente de su importancia intelectual. Nadie parece ser responsable de su organización, sobre todo de la línea intelectual y académica. No se suele evaluar lo que esos estudiantes aprenden, sino las conexiones de trabajo que logran y las redes en las que entran. A menudo, eso es más importante que el

²⁹ Ver Ana M. Martínez Alemán y Kristen A. Renn (eds.), *Women in Higher Education: An Encyclopedia* (Santa Bárbara: ABC-CLIO, 2002), 637 pp. Puede consultarse www.abc-clio.com. La UNESCO tiene una publicación sobre *Women and Management in Higher Education: A Good Practice Handbook* (París: UNESCO, Division of Higher Education, 2002), 118 pp.

contenido de lo que estudian. Los propios estudiantes están más deseosos de obtener un título de una institución (universidad) prestigiosa que lo que realmente se les enseña. Los propios estudiantes crean una red, donde las *weak ties* son importantes, como ya se sabe en sociología. La lección que se aprende con la comercialización de la universidad es que suele ser irreversible. Por eso nunca debe comprometer valores importantes del mundo académico. Conseguir un dinero extra no compensa si la institución globalmente se convierte en una parte del sistema de desigualdad social y explotación. Conviene, pues, ser prudentes; más de lo que son algunas nuevas universidades de países desarrollados. El objetivo es conservar y aumentar la excelencia de la educación terciaria.

La demanda de educación terciaria de calidad es creciente en todo el mundo. A pesar de esa extensión, la educación se sigue considerando un bien público y que el control debe residir fundamentalmente en los Estados. La globalización produce la internacionalización de programas educativos, especialmente a nivel terciario, en donde ese control público se hace más difícil. Se trata de un mercado sin fronteras. Una parte de la expansión de la educación terciaria —y sobre todo su diversificación— se

produce con inversión privada. En algunos casos se realiza por instituciones públicas que tienen problemas de financiación y que consiguen así financiar sus programas convencionales. También aumenta la educación terciaria no universitaria, al margen de la Universidad. Se imparten programas y cursos que no se plantean como créditos para conseguir un título académico universitario. Esto complica las definiciones y los cálculos de estadísticas³⁰. Pero la preocupación principal actual no es la extensión, sino la calidad de los estudios, especialmente su rendimiento. En los países desarrollados (los de la OCDE), aproximadamente un 30% de estudiantes universitarios abandonan o suspenden los estudios terciarios antes de conseguir el título³¹. La acreditación de programas y universidades trata de poner remedio a esas tasas altas de abandono. El Proceso de Bolonia —en Europa— busca solucionar este problema con sistemas de titulación más flexibles y con créditos acumulables. La transnacionalización de programas de estudio supone dificultades para asegurar el objetivo de la Universidad como bien público y el control estatal de la educación. No existe un acuerdo internacional sobre a quién le toca garantizar la calidad de los programas, si al país exportador o al importador. A menudo los estándares de esos países son diferentes. El proceso de garantizar

³⁰ La educación postsecundario incluye ISCED 5 como primera etapa y ISCED 6 como segunda etapa. La división por países puede verse en OECD, *Classifying Educational Programmes: Manual For ISCED-97. Implementation in OECD Countries. 1999 Edition* (París: OCDE, 1999), 113 pp. Hay revisiones frecuentes de la clasificación dado el cambio que se está produciendo.

³¹ Los datos son oficiales de la UNESCO en el *Report On Trends and Developments in Higher Education in Europe 1998-2003* (París: UNESCO y CEPES European Centre For Higher Education, 2003), p. 6.

la calidad de la educación es extremadamente complicado, sobre todo cuando existen problemas de financiación pública en muchos sistemas universitarios. Se debe garantizar la calidad de las instituciones (universidades), pero al mismo tiempo la de los programas específicos de estudio. Por eso se acreditan *universidades* y *carreras*. Todo ello debe hacerse frecuentemente, ya que la acreditación no puede ser una característica permanente.

La «certificación de la calidad» de la educación superior suele ser una adaptación del «proceso de acreditación» de instituciones, centros o carreras (programas de doctorado también) existente en Norteamérica. Certificación y acreditación suponen un paso previo, que es el reconocimiento de las calificaciones obtenidas en cualquier institución de educación terciaria. La Declaración de Bolonia de (19 de junio de) 1999 inicia el llamado «Proceso de Bolonia», creando una región común en que las pautas de excelencia y acreditación van a ser comunes. Se bautiza como *European Area of Higher Education* y se le pone la fecha redonda del año 2010. Se complementa luego con un *Euro-*

pean Area of Research and Innovation. Se trata del proceso de reforma universitaria más importante en Europa. No está dirigido por la Comisión Europea ni por el Consejo de Europa, sino por los propios Estados miembros, cuyos ministros correspondientes se reúnen cada dos años: Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003. Se pone en marcha un sistema de equivalencia de calificaciones y títulos, que comienza por el llamado *European Credit Transfer System* (ECTS), que facilita la movilidad de estudiantes³². En la base de todo está la legitimidad de denominarse «universidad», para formar parte de la *European University Association* (EUA), que tiene ya 600 universidades en 45 países³³. La homologación de títulos y carreras permite la flexibilidad de seguir estudiando otra carrera, en otra universidad y en otro país. Se pretende también hacer más atractiva la educación terciaria europea a estudiantes potenciales de otros continentes. La flexibilización del sistema universitario europeo es, pues, un objetivo importante³⁴.

Se pretende incluso conseguir un programa común de primer ciclo, una especie de «licen-

³² El ECTS no sólo vale para incrementar la movilidad de estudiantes, sino también para hacer más flexible el sistema educativo terciario, combinando varios tipos de educación y permitiendo la acumulación de créditos. La flexibilidad es un objetivo tan importante como la movilidad.

³³ Ver información en www.unige.ch/eua. Debe consultarse también la asociación de estudiantes europeos, National Union of Students in Europe (ESIB): www.esib.org.

³⁴ Véase Jesús M. de Miguel, «Situación de España en el contexto de Trends 2003», que es un análisis de la posición comparativa de España en el informe básico de Berlín 2003, como se evidencia en Sybille Reichert y Christian Tauch, *Trends 2003: Progress Towards the European Higher Education Area. Bologna Four Years After: Steps Toward Sustainable Reform of Higher Education in Europe. A Report Prepared for the European University Association* (Bruselas: Directorate General for Education and Culture, European Commission, 2003), 131 pp.

ciatura europea», que en algunos documentos se bautiza como *Euro-Bachelor*. En Europa se está llevando a cabo un esfuerzo enorme por hacer equivalentes expresiones como: Universidad, crédito, asignatura, máster, catedrático, departamento, médico, hora de docencia, acreditación, semanas de curso, título, aula, diploma, etc. La homogeneización de esos términos en una diversidad de sistemas diferentes —los 25 países de la Unión Europea— representa un coste considerable³⁵. La introducción de un sistema de dos niveles —*grado* y *postgrado* (como se va a llamar en España)— no sólo crea homogeneización, sino sobre todo flexibilidad. Las personas entran y salen del sistema educativo, del mercado de trabajo, y cambian de carrera con facilidad. Pero la mera *homogeneización* y *flexibilización* no garantizan superar la crisis de la Universidad europea en un mercado internacional crecientemente competitivo, en donde Europa aparece en relativa decadencia. La homogeneización es un proceso fundamentalmente burocrático, que no asegura un incremento real de calidad de educación ni de investigación. Para lograrlo se necesitan otros instrumentos y estrategias que el Proceso de Bolonia no ha definido todavía. En cualquier caso, la certificación de la calidad es cada vez un proceso más internacional. La anexión de los nuevos diez países a la Unión Europea es importante, pues estos países tienen tasas altas de educación terciaria, aunque experimentan un proceso acelerado de privati-

zación. La proporción de universidades privadas supera el 50% en varios países: 82% en Eslovenia, 63% en Polonia, 60% en Estonia, 59% en Rumanía y 52% en Hungría.

La Declaración de Bolonia reconoce que el sector universitario europeo atrae cada vez menos, y que en la competición con Estados Unidos y otros países se está quedando retrasado. Al principio la autocrítica de la Comisión Europea era limitada, pero gradualmente reconoce los fallos. La comparación con Estados Unidos se presenta con claridad: los/as mejores estudiantes europeos buscan estudiar fuera del continente, y cada vez menos no-europeos vienen a estudiar a Europa. En Bolonia (1999) se acentúa la necesidad de una preparación de la mayoría de la población en educación terciaria para poder integrarse en los nuevos mercados de trabajo. En Praga (2001) se reconoce que la educación terciaria es básica para desarrollar y profundizar la democracia, y como corolario se acentúa la importancia de los/as estudiantes en la reforma. Se refuerza la idea política de que la educación terciaria es un bien y responsabilidad públicos. Praga acentúa la necesidad de la LLL (educación a lo largo de la vida para todos) y, en consecuencia, también propone la garantía de la calidad de la enseñanza. El proceso no trata de anular la diversidad universitaria europea, pero sí hacer compatibles los títulos, calificaciones, carreras, y movilidad del capital humano: estu-

³⁵ Un resumen excelente es UNESCO, *Report On Trends and Developments in Higher Education in Europe 1998-2003* (París: UNESCO y CEPES European Centre For Higher Education, 2003), 37 pp.

diantes, profesores, investigadores, personal de administración y servicios. Pero, a la postre, son los empleadores quienes aprueban (o no) las cualificaciones de los candidatos/as. Para ello necesitan criterios estables sobre acreditación de títulos obtenidos a nivel nacional, en el extranjero o dentro del país pero por instituciones radicadas en el extranjero (educación virtual, por ejemplo). El comunicado de Berlín, en septiembre de 2003, reafirma el papel público de las universidades europeas, establece los estudios de doctorado y establece que, en el año 2005, deben estar ya en marcha los sistemas de créditos nuevos (ECTS) y la estructura de todas las titulaciones en dos ciclos.

Europa experimenta con nuevos conceptos e instituciones. Por un lado, se populariza la «educación a lo largo de la vida» (en inglés, LLL). Relacionada con ella está la educación transnacional, que se suele referir a la que ofrecen los países desarrollados matriculando virtualmente o a distancia a estudiantes de países en vías de desarrollo. A menudo es un sistema combinado, en que una institución local se hace cargo de un cierto control o adaptación del programa transnacional. Supone problemas nuevos, sobre todo a nivel de acreditación y de certificación de la calidad, pues hay varios Estados e instituciones involucrados. Se desarrolla una nueva agencia: el *European Network for Quality Assessment* (ENQA). El

Proceso de Bolonia supera el marco de la Unión Europea, al estar ya firmado por 33 Estados. El objetivo común fundamental es hacer la educación terciaria europea más atractiva para el mundo entero. El reto es considerable, y no se consigue solamente con un cambio de decorado. La Declaración de Bolonia, y sus acuerdos, apenas hablan de desigualdades sociales, desventajas para los/as jóvenes con menos recursos, explotación de estudiantes, minorías étnicas, diferencias de género ni desigualdades en el mundo creadas por los sistemas de educación terciaria dominantes. Teóricamente, falta un nivel crítico que los «Ministros de Educación» prefieren ignorar.

En Europa la evaluación de la calidad, y los procesos de acreditación, van cambiando. De acentuar los *inputs* como recursos y programas, pasan a dar más importancia a los *outputs* o evaluación de lo realmente aprendido en esos programas por los/as estudiantes, es decir, los resultados. La acreditación basada en recursos es bastante más fácil de realizar que la basada en los progresos reales de aprendizaje y en los procesos de asimilación de conocimiento. A nivel de educación secundaria, la OCDE lleva adelante un proyecto extraordinariamente complicado e interesante denominado PISA, que evalúa los conocimientos de los/as jóvenes de 15 años³⁶. Pero no hay nada similar a nivel de educación terciaria. El acuer-

³⁶ PISA es Program for International Assessment, que es un estudio realizado por la OCDE para evaluar el conocimiento de la cohorte de 15 años. La muestra incluye al menos cinco mil estudiantes de 150 escuelas diferentes en cada país. Puede verse en www.pisa.oecd.org.

do es que la acreditación debe tener en cuenta las medidas de conocimiento aprendido por los/as estudiantes.

La *acreditación* es un proceso complicado que trata de controlar la expansión de la educación terciaria y su comercialización. No hay una definición internacional, aunque normalmente incluye una evaluación externa que garantiza una calidad mínima de una institución de educación terciaria o de un programa de estudios, y que culmina en un documento formal³⁷. En Estados Unidos tiende a ser voluntaria y realizada por agencias privadas (sin ánimo de lucro). La motivación es que una institución/programa que no es acreditado deja de recibir ayuda federal, y sus títulos y créditos no son reconocidos por otras instituciones. Pierde así la capacidad de atraer estudiantes y profesores. En Europa se incorpora el proceso de acreditación pero realizado por organismos públicos responsables de la calidad de las instituciones/programas nacionales, así como de los impartidos en el territorio por instituciones extranjeras. A veces se convierte en una estrategia proteccionista del mercado local. La expe-

riencia norteamericana sugiere que se va hacia un sistema de acreditación múltiple, realizado por agencias diversas: locales, nacionales, estatales, comunitarias e internacionales. El objetivo es que las víctimas de la transnacionalización de la educación terciaria no sean los/as estudiantes ni los países menos desarrollados. «En el interés propio de la comunidad global de educación superior está el desarrollar garantías de calidad transnacional y sistemas de acreditación que puedan reequilibrar la globalización de la educación superior» (IAU, 2002: 32). Se habla ya de crear un sistema de acreditación internacional basado en una agencia reputada como la UNESCO.

Los países tienen que producir una educación terciaria de calidad para que la población pueda competir por puestos de trabajo en un mercado mundial como el que existe actualmente. Se trata de asegurar una calidad de educación terciaria que esté a altura internacional. Es en beneficio de los/as estudiantes que los títulos académicos y otros diplomas sean acreditados —y por lo tanto reconocidos— por los colegios profesionales, por otras universidades, por el

³⁷ Las agencias de acreditación son numerosas y tienden a producir certificaciones múltiples de instituciones. A su vez, hay una asociación internacional de agencias de acreditación: *International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAAHE), establecida en Holanda en 1991 (www.inqahe.nl). En Washington DC existe además el *Center for Quality Assurance in International Education* (CQAIE), que es parte del National Center for Higher Education (ver www.cqaie.org/Fram2). La agencia de agencias más famosa es CHEA, *Council for Higher Education Accreditation* (www.chea.org), que, aunque se refiere sobre todo a Estados Unidos, también ofrece acreditación a nivel internacional. En Europa propiamente está la *European Network for Quality Assurance* (ENQA) (www.enqa.net). Hay agencias de acreditación con extensión internacionales en Alemania, Reino Unido y Polonia, entre otras. La UNESCO tiene además un *European Centre for Higher Education* en Bucarest, Rumanía, que se conoce con la abreviatura en francés: CEPES (www.cepes.ro). Este centro de investigación sigue con los objetivos de la *World Conference on Higher Education* (la última en París en 2003). El proceso de descentralización de la UNESCO lleva a que la División de Educación Superior esté en la sede central en París, el Instituto de Estadística en Montreal y el centro de investigación en Bucarest. Para realizar un estudio adecuado sobre educación terciaria es preciso estar en contacto con estas tres instituciones.

Gobierno, así como por las empresas y empleadores. La acreditación no mide sólo la calidad de la enseñanza, sino también su validez internacional. La mayoría de universidades del mundo están realizando un esfuerzo especial por enseñar lenguas, atraer estudiantes extranjeros (becándoles si es preciso), incluir asignaturas de temas internacionales en sus planes de estudios, y conseguir que una proporción de sus estudiantes realicen parte de su carrera en el extranjero.

La mayor parte de la acreditación que se está empezando a realizar en Europa (y en otros países) es a través de lo que en inglés se denominan *National Quality Assurance Agencies* (NQAA). Los modelos actuales suelen ser dependientes del sector público, incluso del propio Gobierno, mientras que en Estados Unidos son agencias voluntarias, privadas, sin ánimo de lucro. Existe además una agencia coordinadora denominada *International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAAHE), con unos 45 países que son miembros de esa organización. El principio fundamental es que la autorregulación de las organizaciones que realizan educación superior de forma transnacional no se puede suponer que sea efectiva. Se requiere un acuerdo en que estén involucrados todos los países. Otras instituciones de un país concreto, como el CHEA (*Council for Higher Education Accreditation*) en Estados Unidos, expanden su responsabilidad a la acreditación de programas in-

ternacionales y de instituciones en otros países como, por ejemplo, México y otros países latinoamericanos. Pero algunos estudios sugieren que, como consecuencia de la liberación de mercados de servicios en el área de educación terciaria, «la garantía de calidad internacional corre el riesgo de contribuir a hacer mayor la brecha entre el mundo desarrollado y muchos países en vías de desarrollo económicamente vulnerables» (IAU, 2002: 186). La regulación internacional de calidad de programas e instituciones no sustituye a la acreditación a nivel local (estatal).

Hay una nueva *cultura de la calidad*, pero en Europa no hay una tradición de *acreditación*. Las universidades tienen más autonomía, como consecuencia de que dependen menos de los recursos públicos (son cada vez más escasos) y existe más transnacionalización. Pero las presiones del mercado, y la competición, son ostensibles. Los gobiernos aplican controles externos, en parte para garantizar que los recursos económicos que transfieren son gastados de forma eficiente. Pero son las instituciones (universidades) las que tienen que crear estructuras internas de gobierno y gestión. Precisamente un problema añadido es la ETN, pues muchos programas nuevos —a distancia, virtuales o de empresas (*corporate education*)— no son fácilmente controlables. El esfuerzo se dirige a crear un sistema europeo de acreditación y evaluación de la calidad, a partir del *European Network of Quality Assurance Agencies* (ENQA)³⁸. Pero hasta ahora los re-

³⁸ Se puede consular en www.enqa.net. Ver también www.inqaahe.nl, que es la red internacional.

sultados son magros. Algunos ejemplos de sistemas exitosos se presentan en la reunión de Berlín de la *Conference of European Higher Education Ministers*, en septiembre de 2003³⁹. En Europa se está experimentando un proceso de privatización acelerado con la incorporación de diez países a la Unión Europea en mayo 2004. En cualquier caso, esta privatización complementa pero no sustituye a los sistemas públicos de educación terciaria. La acreditación es un proceso cada vez más necesario, que debe garantizar la diversidad de los modelos educativos. En Europa, una tendencia posible es reducir el papel del Estado en el sistema de educación terciaria a la supervisión, permitiendo a las universidades una mayor libertad en la forma en que gastan sus presupuestos. También se asume que la idea de educación *pública* no significa necesariamente *gratuita*⁴⁰. Tradicionalmente, las universidades son instituciones autónomas, más que otras instituciones públicas, en otros niveles como la educación secundaria.

El control de una organización como la Universidad se puede realizar en base a tres principios: *rendición de cuentas periódica*, *mercado* y *confianza*. Cuando las fuerzas del mercado son débiles o difusas, y la confianza en la or-

ganización (o sus líderes) es también baja, entonces aumenta la importancia de la rendición de cuentas. Antes, la confianza del Estado en sus universidades era grande. Modernamente se crean sistemas burocráticos administrativos que cada vez controlan más aspectos de la Universidad. Se llega a afirmar que «la confianza ha sido reemplazada por la hostilidad y la sospecha». El debilitamiento del modelo de control basado en la confianza se debe, en parte, al paso de un modelo elitista de Universidad («de caballeros») a una Universidad supuestamente *masificada* que es accesible a la mayor parte de la población joven. El incremento acelerado del costo total, así como la diversificación de instituciones y programas, requieren un control necesariamente más burocrático y centralizado. La preocupación reciente por la calidad proviene en parte de los cortes en presupuesto que sufren las universidades públicas.

En Europa existe la tendencia a que todas las universidades sean iguales, o lo más parecidas posible, que no debe haber diversificación de la calidad. En Estados Unidos, con unas cuatro mil instituciones postsecundarias y un modelo diversificado, apenas preocupa la homogenei-

³⁹ Otras veces se denomina «Berlin Summit on Higher Education», el 18 y 19 de septiembre de 2003, en que sigue definiendo la *European Higher Education Area*. Hay información apropiada en www.bologna-berlin2003.de/nav1.htm. Actualmente incluye ya 40 países, entre ellos la Federación de Rusia.

⁴⁰ Un debate importante es el de la educación como un servicio dependiente del mercado, que se desarrolla en el GATS (*General Agreement on Trade in Services*) dentro de la WTO (*World Trade Organization*). Es particularmente importante teniendo en cuenta las nuevas tendencias de extensión de la educación terciaria a casi toda la población, garantizando un nivel de calidad mínimo estable. Las instituciones educativas tienen que ofertar programas de mejor calidad y más adaptados a las necesidades del mercado.

zación de la calidad. «En la lista de las veinte mejores universidades del mundo, muchas de ellas son estadounidenses; en la lista de las veinte peores todas son norteamericanas». Esta frase se suele citar casi como chiste, pero es verdad. En Estados Unidos a nadie se le ocurre que las universidades deban ser todas iguales. Se confía en que el mercado regula el sector de educación terciaria. Pero la competición académica no está enteramente regulada por el mercado. Lo que promueve la Universidad es una «cultura de excelencia» aprendida (por lo tanto socializada) durante los años de estudios postgraduados. Otras veces el mercado simplemente no tiene información adecuada. Eso es típico de la vida académica, en donde los criterios de evaluación son difundidos a través de las profesiones. El mercado puede dar idea de que una universidad es excelente, pero normalmente no explica por qué, ni cómo se puede mejorar. Para resolver este problema se ponen en marcha sistemas de acreditación externa, que diagnostican los problemas y sugieren medidas de cambio.

Cuando no se pueden aplicar criterios de calidad iguales para todas las universidades y *colleges*, el sistema para poder mantener una calidad adecuada es precisamente la acreditación. Europa tiende actualmente hacia la diversificación de sus universidades y, por lo tanto, a poner en marcha sistemas de acreditación. Se suele distinguir entre un control (o rendición de cuentas) *externo* y otro *interno*. Además, el control puede relacionarse con lo *financiero* (y legal) o con lo *académico*. De los cuatro tipos, el primero —rendición de cuentas externa— es lo que normalmente se conoce como acreditación (al menos en Estados Uni-

dos). Se parte de un estudio propio, en forma de evaluación, en donde se señalan más los progresos y aciertos que las debilidades. Son las visitas externas las que luego se dedican a exponer los problemas o deficiencias. Tras la decisión de acreditación hay un proceso de cambio nuevamente evaluado interna y externamente. La acreditación no es, pues, un suceso puntual, sino un proceso.

Estados Unidos tiene una dilatada experiencia de acreditación. Cada universidad o *college* que ofrece carreras de al menos primer ciclo es evaluado (acreditado) por una de las seis agencias regionales en que se divide geográficamente el país. Existen otras agencias alternativas, más especializadas o con características especiales, que pueden sustituir a esa acreditación regional. Las «escuelas profesionales» —como las que forman médicos o abogados— pueden ser acreditadas por agencias especializadas precisamente en esas profesiones. Por encima de esas acreditaciones está el reconocimiento del Gobierno federal, que asegura recursos vitales para cualquier institución de enseñanza terciaria. El Gobierno federal no autoriza a las universidades, pero obliga a estándares comunes sobre la admisión de estudiantes, criterios para nombrar profesorado, normas de higiene o incluso normas generales de investigación (por ejemplo, con animales o con seres humanos). Los Estados o la Administración local ejercen también un control sobre sus universidades. A su vez, hay un control relativamente externo pero peculiar de cada universidad, que es el *Board of Trustees* (a veces se denomina *of Regents*, como en California). La traducción al español es Consejo Social. Pero las características son diferentes. El

Board of Trustees tiene poder sobre las actividades de la universidad o *college*, elige al rector o presidente y controla los recursos. Es una institución que se está queriendo copiar en Europa, pero las universidades públicas dependen más del Estado, por lo que la invención de un Consejo Social lo que hace es añadir otro nivel más de control. En Estados Unidos no existe un Ministerio de Universidades (o similar), pero cada Estado tiene un consejo de coordinación de educación terciaria, con normas y controles. Existe además el control que proviene de los sindicatos. A pesar de todos estos controles, las universidades y *colleges* son bastante autónomos y la diversidad es visible.

En un plano más práctico, otro control de calidad indirecto se produce con la publicación de los catálogos de la universidad (o *college*), en que se especifican las características y recursos de la institución. Es una información pública, vinculante, que es accesible a través de la red. En un país como Estados Unidos, donde el mercado es tan importante (incluso previo al Estado), se publican diversos estudios de calidad, desde organizaciones reputadas como la *National Academy of Sciences* o la *Carnegie Foundation*, hasta el más popular pero estimable de la revista *U.S. News and World Report*.

En cambio, en Europa existe una desconfianza ante la publicación de análisis de calidad, ya que se mantiene la obsesión de que todas las universidades son del mismo rango y excelencia; algo que objetivamente no es verdad⁴¹. La integración de diez países más en la Unión Europea —países más pobres pero con un sistema de educación estimable— crea un cambio sustancial en Europa. El problema con los estudios de excelencia de las universidades (y *colleges*) es que se basan más en medidas de recursos (*input*) que en la calidad académica que obtienen sus estudiantes (*output*). Hay problemas de medida, pues los resultados son mucho más complicados de medir. Sin embargo, aunque sean criticados, los estudios de ranking son ampliamente citados y tenidos en cuenta. Algunas universidades en Estados Unidos cotizan en Bolsa, todas publican sus recursos económicos, así como las donaciones que consiguen. Desde el mercado hay, pues, elementos suficientes de juicio para evaluar la calidad de las universidades (y *colleges*). Por encima de todo eso está además el sistema de acreditación, que es prácticamente obligatorio, múltiple y voluntario⁴².

Las agencias regionales de acreditación fueron creadas en Estados Unidos para certificar que una institución tenía nivel de *college* y no me-

⁴¹ John O'Leary (ed.), *The Times Good University Guide 2004* (Londres: Times Books y Price Waterhouse Coopers, 2003), 480 pp. Véase también el libro de David Warner y David Palfreyman (eds.), *The State of UK Higher Education: Managing Change and Diversity* (Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2001), 236.

⁴² Jesús M. de Miguel, *Acreditación universitaria: Procesos, criterios e indicadores en América* (Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004), 168 pp.

ramente de instituto de enseñanza secundaria. Las primeras visitas de la agencia eran para motivar a las instituciones a mejorar y elevar sus niveles de calidad. Pronto aparecieron otras agencias de acreditación, dado que las seis primeras agencias regionales aplicaban estándares iguales a instituciones cuyos objetivos eran diferentes. Se suceden diversas organizaciones que tienen una vida corta (como el *Council for Postsecondary Education* o COPA), sustituidas después por otras. Se evoluciona hacia un sistema más intrincado y complejo de agencias de acreditación, en donde se garantiza el criterio de voluntariedad y el de especificidad. Se va creando así un sistema múltiple, en donde varias agencias pueden realizar la acreditación sobre una misma institución de educación terciaria. Aparecen luego agencias relativas a profesiones concretas, que se autoconsideran discriminadas o minusvaloradas. Establecen así su singularidad educativa mediante una agencia propia (es decir, «de su profesión»).

La estructura condiciona las soluciones de cómo garantizar la calidad. En Estados Unidos, donde hay cuatro mil universidades o *colleges* que imparten educación terciaria, las diferencias son tan grandes que se requiere un sistema flexible de acreditación, y seguramente múltiple. Pero en cualquiera de esas instituciones de educación terciaria el valor más importante es la calidad de los/as profesores de universidad. La competición es enorme entre las primeras cien o doscientas universidades (las 125 primeras se consideran *research universities*). Lo mismo ocurre con los/as estudiantes, que pasan por un sistema de selección riguroso en esas universidades, pero no así en el

resto. Por eso, Estados Unidos no es un modelo para un sistema universitario homogéneo, pues no trata nunca de mantener los mismos estándares en todos sus centros y/o instituciones de educación terciaria. Eso explica, por ejemplo, que esté mucho menos obsesionado por exámenes y por las calificaciones de los/as alumnos. Realmente, las notas no son un sistema de garantía de calidad ni de acreditación. Se produce la «inflación de calificaciones», en que el sistema está acostumbrado a conceder buenas notas a la mayoría de estudiantes. Eso es parecido al doctorado en Europa. En ambos casos lo que diferencia un sistema de excelencia son los premios, proyectos y becas. Todo eso está evaluado permanentemente por pares, normalmente del mismo área de conocimiento, aunque a menudo externos a la propia Universidad. En Estados Unidos no se pone mucha atención en las calificaciones de los/as alumnos, porque la selección está en la entrada al sistema universitario y, luego, cuando esas personas consiguen financiación externa. El valor de un departamento se mide por la *take rate*, expresión poco traducible que indica la proporción de estudiantes y profesores que aceptan un departamento concreto (para estudiar o enseñar) como primera oferta. Los departamentos están preocupados no tanto por su nivel de calidad, sino por la tendencia del cambio: si suben o bajan. La educación —como la democracia— no es un resultado, sino un proceso. La Universidad enseña a los/as estudiantes que pueden tener ideas propias *durante toda su vida*; no una colección de ideas producidas por otras personas.

Un sistema de medición de calidad son las encuestas de los/as estudiantes al final del curso

académico sobre los/as profesores que han tenido. No está claro que los/as estudiantes evalúen bien la calidad del profesor. Esas encuestas son más útiles para detectar los defectos de bulto, los fallos, los/as profesores que realmente no enseñan o incumplen la asistencia. Aunque cada vez se utilizan más, ni siquiera los colegas las tienen en cuenta. Por ejemplo, en la contratación de nuevos profesores se utilizan pocas veces, aunque en público nadie duda de su efectividad. Lo que se mide en un proceso de selección de profesorado es la cualificación como investigador, las publicaciones, los proyectos, pero no la docencia; aunque lo que se contrata sea un docente. No se sabe qué es peor, si un profesor que no tiene interés en investigar o el que no tiene interés en enseñar. En Europa, muchos de los profesores que aseguran realizar investigación apenas avanzan en el conocimiento, ni están realizando actividades científicas o de investigación serias. Algunos/as no han investigado nunca tras la tesis doctoral (si es que la tesis fue realmente investigación, que también puede dudarse en ocasiones). Esas personas no desean investigar ni enseñar⁴³. Por otro lado, los/as mejores investigadores nunca tienen suficientes recursos para investigar y siempre se quejan de la falta de tiempo. La estrecha relación entre investigación y docencia es seguramente la clave del éxito de las mejores universidades estadounidenses. En su origen fue una copia de los sistemas europeos, una combinación peculiar del modelo británico y alemán. El resultado ha

sido fructífero, pero lleva a un plan de estudios de primer ciclo (cuatro años de *college*) flexible y heterogéneo, que refleja la variedad de intereses científicos del profesorado.

Existen formas diversas de garantizar la calidad de las universidades, en donde la *confianza* y el *mercado* son instrumentos útiles. La *acreditación* es un tercer método, cada vez más de moda. Su éxito se explica por la propia expansión de la educación terciaria. Pero la acreditación recibe muchas críticas. Primero, es un coste añadido bastante alto. Supone otro foco de poder, que se entromete excesivamente en las universidades. Eso reduce la autonomía de las universidades. Otra crítica es que la acreditación, como cualquier otra burocracia, basa su éxito en aplicar normas comunes a un universo diversificado y heterogéneo. Por eso, Martin Trow, en un capítulo sobre «On the accountability of higher education in the United States», llega a afirmar que los informes de los comités visitantes están compuestos por observaciones que casi siempre son banales o irrelevantes (*sic*). A renglón seguido afirma que «la educación superior en América como sistema es el mejor del mundo» (Bowen y Shapiro, eds., 1998: 49), refiriéndose a Estados Unidos.

Un fenómeno nuevo es la expansión de la *educación transnacional* (ETN), en sus tres formas de educación a distancia, educación virtual y educación en las empresas (o corporativa, utilizando el anglicismo de *corporate institutions*).

⁴³ Jesús M. de Miguel, Bernabé Sarabia, Elizabeth Vaquera y Haizam Amirah, «¿Sobran o faltan doctores?», *Empiria*, 7 (2004), pp. 115-155.

Ya no sólo son los/as estudiantes los que viajan a otros países, y algunos profesores, sino que también viajan las universidades y los programas de estudio⁴⁴. Se abre un nuevo mercado de educación terciaria apenas explorado. Este nuevo mercado es un problema para la consideración de la educación terciaria como *bien público*, desarrollada fundamentalmente por el Estado. También pone en cuestión la capacidad gubernamental de controlar la calidad de la educación terciaria y de organizar los sistemas de acreditación. Como hay al menos dos países involucrados, es fácil la confusión sobre cuál de los dos es el que debe controlar la calidad, si el país exportador o el importador. Hasta ahora hay un vacío legal que es aprovechado por la universidad que organiza el negocio para seguir adelante con programas virtuales no acreditados. La universidad que realiza esos programas pone en cuestión el prestigio de su institución; pero apenas se publican datos sobre educación transnacional, y no preocupan las tasas de fracaso dado que no se publican. Quizás la medida más efectiva —junto con una acreditación por parte del país que pone en marcha los programas— sería la publicación obligatoria de las tasas de éxito y una medición de lo que realmente aprenden los/as estudiantes. Pero para regular eso se requeriría una política internacional decidida, quizás de la UNESCO.

Los sistemas educativos locales se ven sobrepasados por la educación transnacional. El poder de control del Gobierno se reduce. Es fácil que el sistema explote a los/as estudiantes. Lo más paradójico es que esos estudiantes suelen ser de países más pobres. La mayor parte de la educación transnacional se realiza por universidades convencionales (presenciales) en países centrales, que en muchos casos son públicas. Entrar en el mercado privado es para ellas una forma de financiar sus programas convencionales. Son, pues, organismos públicos llevando a cabo actividades de mercado privado. Para complicar más las cosas, aunque el programa sea privado y la universidad-madre pública, la universidad local que apoya el programa puede ser también pública. El objetivo —no disimulado— es hacer negocio, dado que ambas universidades (la madre y la local) están pasando por problemas de financiación. No es fácil mantener así un nivel de calidad de la educación terciaria suficiente.

La educación transnacional se organiza desde países desarrollados —de lengua inglesa, como Estados Unidos, Australia y Reino Unido— que organizan programas de educación a distancia o virtual para habitantes de países en vías de desarrollo. Los programas son privados, es decir, que los/as estudiantes pagan por ellos. Son personas de clases medias que

⁴⁴ En el marco de la World Conference on Higher Education de 1998 se publicó el estudio de Didier Oilo, *From Traditional to Virtual: The New Information Technologies* (París: UNESCO, 1998), 17 pp., que resume bien el debate. Los avances de los últimos años se pueden ver en Michael M. Moore y Alan Tait (eds.), *Open and Distance Learning: Trends, Policy and Strategy Considerations* (París: UNESCO, 2002), 94 pp. Incluye una bibliografía con los documentos esenciales de la UNESCO.

pueden pagarlo. A veces la organización supone una Universidad pública (de esos países desarrollados) que organiza los programas privados, como una forma de conseguir recursos para su propia Universidad pública. Dicho de forma más simple: las clases medias de países en vías de desarrollo terminan financiando las universidades públicas de los países desarrollados. Los problemas éticos y de desigualdad social que esta organización genera son considerables. Suele ser además una educación en inglés, con lo que eso representa como lengua de dominación. Los programas son culturalmente sesgados, sin ejemplos locales (a menos que se haga un esfuerzo) y sin tener en cuenta las peculiaridades culturales del país al que van dirigidos. Tampoco utilizan los recursos humanos o el conocimiento local. Se prefiere el inglés a la lengua indígena. Se demanda que los programas transnacionales tengan ejemplos locales y se amolden a las peculiaridades culturales del territorio donde están los/as estudiantes. Desde una perspectiva positiva, la educación transnacional puede considerarse como una solución para los países en donde el Gobierno no es capaz de cubrir (o financiar) la expansión de la demanda reciente de educación terciaria. La educación transnacional ayuda a gobiernos que se ven sobrepasados por las demandas de educación terciaria, o que simplemente no pueden desarrollar un sector educativo suficiente para educar a la población. Es una ayuda, pero al mismo tiempo supone una dependencia. Hay países en donde la educación importada —la transnacional— es mayor que la educación presencial local. Hay una posibilidad cierta de explotación de estudiantes y, hasta cierto punto, de países.

Garantizar la calidad de la educación por correspondencia, a distancia, o virtual es complicado. Las universidades abiertas, como la Open University británica o la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) española, han sido exitosas. Consiguen el acceso de alumnado que con los sistemas presenciales convencionales quedaría fuera del sistema. Permiten una *segunda oportunidad* a muchas personas y familias. La tasa de abandono es alta, pero también lo era anteriormente en la biografía de muchos de sus alumnos/as. La educación «a distancia» se ve sobrepasada por la educación «virtual». Cada vez es más frecuente la educación dual: presencial y virtual en una misma universidad. En cualquiera de los casos, evaluar la calidad de la educación virtual es un problema añadido para los sistemas de acreditación. La tendencia es a no establecer agencias separadas, especializadas en acreditar educación no-presencial, sino que lo hagan las mismas agencias que acreditan las otras modalidades de educación terciaria.

Tradicionalmente, el mercado funcionaba trasladando estudiantes, profesorado o investigadores entre países. La educación transnacional supone que los estudiantes no se mueven, sino que aprenden de instituciones extranjeras que hacen accesibles los procesos de enseñanza a nivel local. Mover personas es más complicado que mover información, pero las consecuencias son también distintas. No se organizan programas de educación transnacional en todas las áreas, sino solamente en aquellas que son «rentables», es decir, que ofrecen un negocio seguro. En ese sentido son universidades raras, que sólo se dedican a lo que permite una explotación inmediata de

los/as estudiantes. A su vez, los programas transnacionales «detráen» estudiantes de los programas convencionales —presenciales y públicos—, convirtiendo a las instituciones terciarias en incompletas, con disciplinas (carreras y programas) que no son rentables. Eso produce universidades extrañas, con un perfil poco competitivo y con menor diversidad. La idea de *universitas* es precisamente la inclusión de todas las ramas del árbol de la ciencia, sin distinguir si son negocio o no.

La educación transnacional es mayoritariamente en inglés. Esto genera problemas docentes y de aprendizaje, pero sobre todo refuerza la idea de un sistema de educación dual en un país, con programas en lengua local y otros más exitosos en inglés. La educación transnacional puede ser un gran negocio. En Australia, por ejemplo, es el octavo negocio de exportación que produce más beneficios (IAU, 2002: 163). Algunos países obligan a las universidades extranjeras que tienen estudiantes en el país importador a registrarse primero con una agencia de acreditación estatal. En otros casos se permite la educación transnacional, pero sin dinero público que financie esos programas privados. En otros casos se exige que los programas privados otorguen un porcentaje de becas a sus estudiantes para evitar la discriminación (al menos un 10% de becas). En cualquier caso, el que una parte de la educación sea pagada directamente por sus beneficiarios (los/as propios estudiantes) supone liberar recursos económicos que pueden ser utilizados en otras carreras y programas públicos o con otros/as estudiantes más necesitados. Los argumentos pueden plantearse desde puntos de vista opuestos.

El crecimiento y difusión de la educación transnacional a nivel terciario es inevitable, pero supone un conflicto de valores e intereses entre países. Los países importadores consideran que para conseguir un desarrollo económico acelerado se requiere la formación de la población a estándares internacionales. Esta formación se puede importar, contando con que van a ser los propios beneficiarios —las clases medias y altas— los que van a pagar por ello. Sólo se requiere dejar entrar a los proveedores de programas virtuales internacionales, que provienen de las universidades de los países centrales. La falta de control en la mayoría de los casos es manifiesta. La información sobre el costo de los programas, los beneficios económicos para las universidades centrales y el éxito de esos sistemas educativos es pequeña. La inadecuación entre oferta y demanda permite un espacio para el negocio, que es absorbido principalmente por universidades convencionales que en su país de origen pueden ser incluso públicas. También se crean híbridos como universidades con financiación pública que ponen en marcha programas privados, cuyo objetivo fundamental es la comercialización y el negocio privado. Hay un optimismo renovado al descubrir un mercado privado ingente en educación terciaria. Asia, por ejemplo, es un mercado de enormes proporciones que es creciente, ayudado por tecnologías TIC (que no han hecho más que empezar). El dominio anglosajón y de los países más desarrollados es evidente.

Se insiste en que los Estados deben mantener una política educativa terciaria clara. Hay millones de personas en el mundo dispuestas a pagar por educación postsecundaria de calidad

que los sistemas locales convencionales (universidades presenciales del propio país) no proveen. Paradójicamente, en los países avanzados la educación terciaria es pública (como en Europa) o cada vez lo es más (como en Estados Unidos). Pero en algunos países en vías de desarrollo el sector privado es mayor que el público, generando un debate sobre «imperialismo cultural». Es difícil mantener un sistema de educación terciaria a nivel nacional cuando los proveedores son cada vez más variados: coexisten universidades públicas gubernamentales, universidades privadas, y universidades extranjeras con programas presenciales y no-presenciales. El papel del Gobierno en la planificación y el control de la educación terciaria es importante para regular estos tipos.

Existe también *acreditación de investigación*. Se observa un proceso creciente de internacionalización de la investigación. Pero eso se realiza mediante otras agencias e instrumentos. Se considera que el coste esencial en el avance del conocimiento es una responsabilidad pública, es decir, del Estado. La organización fundamental donde se lleva a cabo ese avance del conocimiento es la Universidad. A su vez, es el personal docente (e investigador) el que evalúa la calidad de la investigación básica realizada. En un mundo global, esa evaluación se realiza por la comunidad internacional de académicos del mismo área de conocimiento. Ese modelo, institucionalizado en el siglo xx, apenas cambia en sus principios generales. Cada vez se refuerza más el segundo principio: la investigación realizada en las universidades. El modelo actual es una combinación de investigación y docencia *en las mismas personas*. Pero el mercado internacional de in-

vestigadores es más fluido que el de profesores. A nivel transnacional, los países menos desarrollados requieren menos I+d y mas i+D.

Las formas en que se aplican los procesos de acreditación —presenciales o virtuales, de docencia o de investigación— suelen ser bastante similares en todo el mundo. Incluyen una evaluación externa, realizada por una agencia *ad hoc*. El proceso dura varios meses, con tres etapas o tareas: a) un autoestudio sobre el programa o institución (depende de lo que se esté acreditando) con una evaluación realizada por el propio centro; b) una visita realizada a la institución por un grupo de profesionales de la misma especialidad, que han sido elegidos o propuestos, y cuyo trabajo es voluntario (aunque incurren en costes); c) un informe escrito que incluye la evaluación final de la agencia, sugiriendo cambios o mejoras en algunos puntos, así como un plazo de revisión. Los procesos de acreditación son supuestamente públicos (al menos la decisión o informe final), transparentes e interactivos. La acreditación abre un proceso de cambio y mejora, liderado por la propia institución. La agencia acreditadora se convierte en una ayuda para el cambio y la mejora de la universidad o del programa concreto. La acreditación puede conseguir que la educación concreta sea realmente internacional, permitiendo atraer así recursos humanos y económicos.

Se está experimentando un proceso doble: de *convergencia* y de *diversificación*. La globalización y la intensa movilidad de capital humano (profesores y alumnos/as), así como la transnacionalización de programas de estudios terciarios, están llevando a una convergencia de las estructuras universitarias en el mundo. Pero

al mismo tiempo es un modelo más diverso, múltiple y diversificado. La tensión que producen esas dos tendencias requiere institucionalizar estrategias de control de calidad y de acreditación. El objetivo final de la acreditación de las instituciones y programas es lograr una educación a lo largo de la vida para todas las personas (*LLL for all*) de calidad, que en el fondo es la meta más apreciada en Educación. Se trata de una Universidad sin fronteras en el doble sentido: interconecta el mundo entero, promoviendo al mismo tiempo los valores humanistas y de servicio a la sociedad⁴⁵.

Jesús M. DE MIGUEL

Jorge Benedicto
M.^a Luz Morán

Aprendiendo a ser ciudadanos

(Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-
Injuve, 2003)

Toda buena sociedad depende de sus ciudadanos. Requiere compromiso y, por tanto, estar

empeñados en la vida en común. Ello no es posible sin un sentimiento de pertenencia a esa comunidad. Mujeres y hombres, ya sean adultos, ancianos o jóvenes, constituyen comunidades que comparten espacios, normas y todos aquellos elementos que posibilitan la convivencia. Su participación, sin embargo, es desigual. El acceso a toda suerte de recursos no se reparte de igual modo entre los ciudadanos. Entre otras asimetrías, la capacidad de influir, la posibilidad de participar o la de detentar microespacios de poder, depende de si eres hombre o mujer, de si tienes más o menos habilidades o formación y de si las capacidades de cada uno le posibilitan atender las oportunidades que se le presentan. Depende también de si se es joven, viejo o se está en plena adultez. La edad desempeña un destacado papel, en especial cuando se es joven. La población adulta ejerce su influjo en los distintos ámbitos de la vida social. Los derechos de ciudadanía son ejercidos por una parte de esa población adulta. La influencia de los jóvenes se ve perjudicada por la falta de experiencia como ciudadanos y, muchas veces, porque tampoco encaja en las respectivas expectativas vitales.

La juventud es esa etapa de la vida en la que se deja de pertenecer a la niñez y todavía no se

⁴⁵ Es seminal el informe de la UNESCO, *Report on Trends and Developments in Higher Education in Europe* (París: UNESCO, Meeting of Higher Education Partners, 23-25 junio 2003), 37 pp. Es parte de la Division of Higher Education, www.unesco.org/education/wche, y de la World Conference on Higher Education 2003. Es un documento preparado por el European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES en Bucarest). Ver también John Brenan, Jutta Febrowitz, Mary Huber y Tarla Shah (eds.), *What Kind of University? International Perspectives on Knowledge, Participation and Governance* (Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1999), 258 pp.; y Werner Z. Hirsch y Luc E. Weber (eds.), *Governance in Higher Education: The University in a State of Flux* (Londres: Economica, 2001), 204 pp.