



RESUMEN EJECUTIVO Y CONCLUSIONES

# LA UNIVERSIDAD EN LA ENCRUCIJADA: EUROPA Y EEUU



PELLO SALABURU

COLABORADORES:  
Marta Moreno  
Ludger Mees  
Juan Ignacio Pérez

ACADEMIA EUROPEA DE CIENCIAS Y ARTES  
ESPAÑA

RESUMEN EJECUTIVO Y CONCLUSIONES

# LA UNIVERSIDAD EN LA ENCRUCIJADA: EUROPA Y EEUU

Pello Salaburu



ACADEMIA EUROPEA DE CIENCIAS Y ARTES  
ESPAÑA

La Universidad en la encrucijada: Europa y EEUU

EDITA:

© Academia Europea de Ciencias y Artes

DEPÓSITO LEGAL: M-49750-2006

IMPRIME: Sociedad Anónima de Fotocomposición  
Talisio, 9. 28027 Madrid

## LA UNIVERSIDAD EN LA ENCRUCIJADA: EUROPA Y EEUU

### ***Objetivo del trabajo***

Este trabajo pretende comparar algunos rasgos relevantes de los sistemas universitarios de EEUU y de varios países europeos. El estudio desarrolla, con mucho más detalle, un trabajo previo: *Sistemas Universitarios en Europa y en EEUU*, publicado en 2003 como documento de trabajo por la Academia Europea de Ciencias y Artes. Aquel trabajo se detenía, en el caso de Europa, en el análisis de los sistemas universitarios de España, Francia, Alemania e Italia. Ahora se incluyen observaciones y referencias de otros muchos países, incluyendo algunos de fuera de Europa.

Al final del trabajo se extraen varias conclusiones, que recogemos de forma sustancial en este resumen ejecutivo.

### ***Autores del trabajo***

El proyecto ha sido dirigido por Pello Salaburu, quien ha redactado, así mismo, la mayor parte de las páginas. Es catedrático de la Universidad del País Vasco, del que ha sido también vicerrector y Rector.

En el proyecto han colaborado Juan Ignacio Pérez y Ludger Mees, en una primera fase. Ambos son también catedráticos de la misma universidad, de la que J. Ig. Pérez es rector en estos momentos y L. Mees vicerrector. En una segunda fase ha colaborado Marta Moreno, ingeniera de telecomunicaciones.

### ***Estructura del trabajo***

El trabajo está dividido en 9 capítulos. No todos ellos tienen extensión similar ni el mismo detalle en el tratamiento de los temas. Se ha optado por un tratamiento transversal de algunas cuestiones centrales, en lugar de analizar de forma extensa el sistema universitario de cada país. Estos temas que afectan a las universidades son los siguientes:

- Acceso a la universidad
- Estructura de las titulaciones en la educación superior
- Los sistemas de gobierno
- Las cifras de la educación
- La investigación
- La financiación de las universidades
- Rankings y clasificaciones

Al margen de estos temas, se incluye un capítulo de conclusiones, en el que se recogen distintas reflexiones sugeridas a lo largo de la investigación. En cada uno de los capítulos se realizan observaciones y se recogen datos de nivel general (continental) o más particular (de grupos de países, de países o incluso de algunas regiones). Del mismo modo, se manejan diversos indicadores y se da cuenta también de las muchas contradicciones que se pueden encontrar en los datos estadísticos recopilados. En varias ocasiones, se incluye un análisis más pormenorizado de los cinco países europeos estudiados en el trabajo anterior.

## ***A modo de resumen***

### **1.**

Existe una gran **distancia**, no sólo en cuestiones universitarias, entre la UE-25 y los EEUU. Allí también, como en la UE-25, existen diferencias internas entre los estados, pero la cohesión interna es bastante mayor que en Europa. Lo cual es natural, porque en el conjunto de la UE-25, los estados nacionales tienen un peso y una influencia mucho mayor que los estados dentro de EEUU. El ciudadano de EEUU es, por encima de todo, americano, y luego se identifica con algún otro tipo de rasgo étnico. El ciudadano europeo es, por encima de todo, ciudadano de su país de nacimiento o empadronamiento, y luego europeo.

### **2.**

**EEUU** tiene un sistema universitario homogéneo y **flexible**, que se rige por reglas de comportamiento (raramente escritas) muy enraizadas en la comunidad universitaria y en la sociedad. Por el contrario, en **Europa** no existe nada que pudiéramos denominar

«sistema universitario europeo». Cada país tiene su propio sistema, en general muy **rígido**. La suma de los sistemas de los distintos países proporciona una falsa imagen de variedad. Es cierto que hay muchos y variados sistemas, pero son sistemas cerrados en sí mismos, con grandes dificultades de conexión con el exterior. Esto es válido, en general, para todos los países, incluso para el Reino Unido, que tiene universidades de gran prestigio. En EEUU los sistemas son mucho más abiertos. La variedad es producto de una gran flexibilidad.

### 3.

El sistema universitario de EEUU apenas está regulado. Los sistemas de los **países europeos** están mucho más **regulados**. El sistema universitario español, en concreto, está excesivamente regulado. En **EEUU**, el sistema **privado**, aun cuando es minoritario en el conjunto (la inmensa mayoría de los jóvenes estudia en universidades públicas), tiene mucha importancia en el nivel de Posgrado (*Master*). El peso del sistema privado en Europa es mucho menor.

Se trata de un **sistema** relativamente **simple**, que agrupa a toda la educación terciaria en un esquema prácticamente único: 2 años para el título de *Associate*, que incluye en sus estudios enseñanzas que en algunos países europeos se realizan fuera de la universidad (FP3 en España), y que abre la posibilidad de continuar estudios a un nivel superior si se quiere, porque las materias de tipo genérico, obligatorias para todo tipo de alumnos, tienen mucho peso; 2 años más para el título de grado (*Bachelor*); 2 años más para el título de *Master*, y luego el doctorado. A estos dos niveles (master y doctorado) accede un porcentaje muy pequeño de universitarios, en torno al 10% del total. En todos los casos se trata de años teóricos, puesto que los estudios duran en la práctica más tiempo.

Por el contrario, en **Europa** existe una auténtica **selva** de titulaciones, según los países: hay discrepancias, en ocasiones muy fuertes, en la duración de los estudios, en tipos de centros (que varían según países, e incluso dentro de cada país) o incluso en las materias que se entienden propias de la educación terciaria. El llamado «**proceso de Bolonia**» intenta encontrar una salida a esta situación, y supone un esfuerzo muy serio para que los universitarios tengan, al menos en algunas cuestiones centrales, unas referencias comunes en todos los países. Propone un esquema que se asemeja al norteamericano, aunque con cierta ambigüedad, porque los estudios de grado (correspondientes al *Bachelor*, con el nombre que se disponga en cada país) se pueden realizar en 3 o 4 años. Muchos países han optado por los 3 años. La propuesta del gobierno español es de 4, como en EEUU. Las materias de tipo común adquieren mucho peso, porque por encima de la especialidad está el deseo de formar personas capaces de responder con flexibilidad.

#### 4.

En la cultura universitaria de **EEUU** está muy asumido que las instituciones tienen **distintas misiones y visiones**. Todas ellas forman parte de un sistema único que hace posible que al lado de unas docenas de universidades de élite, existan miles de «community colleges» que ofrecen titulaciones muy básicas. Existen muy buenas universidades porque a su lado existen estas otras universidades que ofertan enseñanzas básicas. **En la cultura europea**, en general, **no existe apenas diferenciación** entre las universidades, en este nivel. Todas tienden a impartir todo tipo de programas, en la medida de lo posible. A ello contribuye también la enorme reglamentación existente, porque basta con cumplir la norma. El caso de España, sin

ser único, es paradigmático: la misma legislación vale para una universidad de 4.000 alumnos que para una de 70.000. Todas las universidades, e incluso todos los centros universitarios, quieren dar programas de doctorado. Un magnífico ejemplo de organización ejemplar, con una filosofía de fondo muy distinta, se puede encontrar en el sistema universitario público de California, el mejor del mundo, con sus tres niveles claramente diferenciados: «community colleges», California State University y University of California.

En cualquier caso, los conceptos norteamericanos de «privado» y «público» concuerda poco, por distintos motivos, con esos mismos conceptos en España.

## 5.

Cada país europeo tiene sus propios **sistemas de acceso** a la universidad: no hay coincidencias ni en el peso que deben tener los exámenes de bachillerato, ni el que debe tener el examen de entrada (o de salida del bachillerato), ni en la composición de los tribunales (sin los vocales son profesores universitarios o de secundaria), ni en el tipo de prueba de acceso, ni siquiera el lugar en donde se realizan (universidad o instituto). En general, el examen de acceso (sea del tipo que sea) tiene una importancia capital para elegir los estudios. También en EEUU, pero en este país el estudiante comienza a preparar su ingreso con años de antelación, con pruebas diversas (algunas voluntarias y otras no) e incluso puede participar en actividades curriculares en un college mientras permanece en el instituto. El acceso es más gradual.

Existe mucha información a disposición de los alumnos, y las pruebas no son nunca realizadas por organismos oficiales sino por asociaciones específicas formadas por conjuntos de universidades: el propio prestigio de una prueba bien hecha es lo que acaba

imponiendo esa prueba en el mercado. Las universidades deciden libremente cuál es el tipo de prueba que acaban aceptando.

## 6.

Los **sistemas de gobierno** en Europa son, en general, de tipo «democrático»: de abajo arriba. Los distintos estamentos universitarios acaban participando, de una forma o de otra, en la elección de los cargos. El rector, o su equivalente, pertenece a la comunidad universitaria, aunque hay excepciones. Por ejemplo, las «Grandes Écoles» de Francia. Pero en general, incluso en universidades como Oxford y Cambridge, los universitarios tienen mucho peso. Por el contrario, en EEUU el gobierno es vertical, tanto en universidades públicas como privadas: una especie de Consejo Social (adquiere distintos nombres según las universidades), la mayoría de cuyos miembros son nombrados por el gobernador del estado, o son elegidos por sufragio universal (por todos los habitantes), y que claramente funciona con autonomía con respecto al poder político, elige al presidente (rector) de la universidad, a los vicerrectores, etc. Y estos eligen a decanos, directores, etc. Una forma de asegurar la autonomía (aun cuando se trata de un concepto muy asumido en la propia sociedad) consiste en establecer distintos «tiempos de actuación»: el gobernador de California, por ejemplo, nombra a la mayoría de los miembros del Consejo Social, pero para períodos que en absoluto coinciden con los años para los que el gobernador ha sido elegido. En las universidades privadas el Consejo Social es elegido según criterios que varían de una universidad a otra, pero en todos los casos la autonomía del funcionamiento universitario queda claramente salvaguardada, con una cláusula que siempre se respeta: «Tenga competencias, pero se le van a exigir responsabilidades».

Los cargos elegidos no tienen por qué pertenecer a la universidad, ni siquiera a la comunidad universitaria.

## 7.

EEUU es el país que mayor **proporción de universitarios** tiene en el mundo: el 37% de sus habitantes de entre 25 y 64 años tiene formación universitaria. En Europa, los porcentajes más altos corresponden al Reino Unido (26%) y a países como Finlandia (32%) o Noruega (32%). En España ese porcentaje desciende al 24% y en Italia al 12%. Si se toma la franja de edad de entre 25 y 34 años, las cifras varían de forma considerable: España (38%), Francia (37%), Reino Unido (33%), EEUU (39%) y Finlandia (40%) encabezan la lista. Ese porcentaje sube al 53% en el caso de Canadá. Desde otra perspectiva, digamos que el 5,7% de la población de EEUU está en la universidad, frente al 3,61% de la UE-25. En España el porcentaje es del 4,43%, aunque otras fuentes limitan el porcentaje al 3,47%. El 30,3% de los universitarios de EEUU estudian en centros privados. Ese porcentaje es casi inexistente en países como Alemania, Finlandia, Gran Bretaña, Dinamarca, Suecia o Grecia. En España es del 9,2%. En Francia, el 14%.

La mayoría de estudiantes son estudiantes de tiempo completo, aunque hay una tendencia cada vez mayor a compaginar trabajo y estudios, al menos en determinados niveles: el 24,8% de los estudiantes de EEUU son de tiempo parcial. En el conjunto de la OCDE ese porcentaje es del 16,7%. Polonia (43,3%), Suecia (47,2%), Finlandia (41,2%), Noruega (33,3%) y Reino Unido (27,1%) son los países que más estudiantes a tiempo parcial presentan. En Alemania, España, Francia, Italia, Dinamarca o Japón no hay apenas estudiantes a tiempo parcial.

## 8.

EEUU, la UE-15 y Japón son (por ese orden) las regiones o países que más recursos (públicos o privados) destinan a la **investigación**. La suma de los **recursos** de la UE-15 y de Japón es similar a la cifra total de EEUU, aunque la brecha entre este último país y la UE-15 se ha incrementado de forma notable en la última década. El crecimiento real medio anual del gasto en I+D en la última década ha sido importante en países como Finlandia (13,5%), Grecia (12%) o Portugal (11,4%) en comparación con la media europea (3,4%). En EEUU ha sido del 5,7% en el mismo período. En España, del 6,7%. Italia ocupa los últimos lugares, con el 1,2%.

Muchos de esos fondos de investigación han sido aportados por la **empresa privada**: en EEUU, el 66,2% de lo que se invierte en investigación proviene de la empresa privada, frente al 56,1% de Europa, aunque las divergencias entre los países europeos son muy fuertes: la empresa privada destaca por sus aportaciones en Finlandia (70,8%), Dinamarca (58%), Suecia (71,9%), Bélgica (66,2%) y Suiza (69,1%). Justo en el otro extremo de la tabla se sitúan países como Portugal (32,4%) o Grecia (24,2%), aunque ambos países han tenido en este ámbito un crecimiento medio real muy por encima de la media. España se encuentra por debajo de la media, con un 47,2%.

Algunas regiones de Alemania (Braunschweig, Stuttgart, Oberbayern, Tübingen, Baden-Württemberg, Berlin), y de Finlandia (Pohjois-Suomi, Uusimaa) se encuentran entre las regiones que más recursos privados destinan a la investigación en Europa, y son, además, las más innovadoras. En esa lista destaca también la Comunidad de Madrid. En cualquier caso, la empresa privada gasta en investigación,

casi en todos los países, bastante más de lo que invierte.

EEUU tiene 93 **investigadores** por cada 10.000 empleados, mientras que esta cifra desciende a 56 en el caso de Europa. Como sucede también con otros indicadores, dentro de Europa hay grandes diferencias, entre los 175 de Finlandia o 106 de Suecia, y los 29 de Italia, aunque en ocasiones quizás no se utilicen sistemas estadísticos homogéneos. España tiene 56 investigadores por cada 10.000 empleados y presenta, junto con Australia, el mayor porcentaje de investigadores universitarios. Bélgica, Luxemburgo, Portugal y España tienen la mayor proporción de investigadores jóvenes de entre 25-34 años.

El porcentaje de graduados en Ciencias e Ingenierías es mayor en la UE-25 (24,2%) que en EEUU (18,5%). Este porcentaje sube al 30,5% en el caso de Finlandia.

## 9.

En cuanto a los **resultados de la investigación**, el 37,12% de los artículos científicos que se publican en el mundo tiene su origen en la UE-25, mientras que el 34,86% tiene su origen en EEUU. Es decir, Europa publica más **artículos científicos** que EEUU, país que ha ido perdiendo peso en todos los indicadores en el período 1992-2003. Pero si se tiene en cuenta el número de artículos por millón de habitantes, EEUU publica 1,5% más que Europa. Y si se tiene en cuenta la posición de cada país en el ranking internacional, Suiza ocupa el primer lugar tanto en el ranking como en el índice de relevancia de los artículos publicados, mientras que EEUU se sitúa en segundo lugar, seguido de Holanda, Dinamarca, Reino Unido, etc. España ocupa el vigésimo primer lugar.

Por otro lado, EEUU es el país que más **patentes triá-dicas** (patentes registradas en las oficinas centrales

de EEUU, UE y Japón) registra (35,6%) seguido por la UE-15 (31,5%) y Japón (25,6%). España se sitúa por detrás de la mayoría de los países europeos, tanto en porcentajes de patentes triádicas registradas como en patentes triádicas registradas por millón de habitantes. Cualquier indicador que se utilice en este sentido es demoledor: la EPO (oficina europea) concedió a España un 4,8% de patentes por millón de habitantes como media en el período 1997-2004, en tanto que concedía 56 a Francia, 25,8 a Italia, 113 a Alemania, 78,3 a Holanda o 213 a Suiza. España estaba por delante de Polonia (0,2), Grecia (1,3) o Portugal (1,4).

Digamos, por último, y como dato positivo, que los índices de crecimiento intensivo en los Servicios de alta tecnología y en conocimiento intensivo son en España los más altos del continente

## 10.

Si se tiene en cuenta el **gasto** que cada país realiza en la **educación**, de nuevo destaca con mucha fuerza EEUU: es el país que más fondos destina, en términos de porcentajes sobre el PIB, a la educación (7,5%, justo por detrás de Israel); el que más destina a la educación superior (2,9%, frente al 1,28% de la UE-25); el que más dólares destina por estudiante, sea contabilizando los gastos en I+D (24.074 frente a 8.943 de España) o no (21.566 frente a 6.563 de España), y el país que más porcentaje destina a la educación superior sobre los gastos de educación en total: un 38,7% frente al 22,5% de la UE-25. En este conjunto de indicadores sobresalen, de una forma u otra, Dinamarca, Finlandia, Holanda, Suecia, Reino Unido e Israel, en el conjunto de países analizados. Si se mide el gasto por estudiante universitario en porcentajes sobre la renta per capita, EEUU destina a ese fin el 51%. El país siguiente es Hungría (45%) y,

a mucha distancia, Dinamarca (39%) y Eslovaquia (35%). En esta clasificación, España destina la mitad de EEUU (26%). Como es natural, dado el sistema universitario de este último país, un porcentaje importante de los fondos destinados a la educación universitaria son privados: un 54,9% (se contabilizan matrículas, donaciones, ayudas no estatales, becas de entidades privadas, etc.). En España, que tiene un sistema privado de importancia y unas matrículas más caras que la media europea, estos fondos son del 23,7%.

En cualquier caso, hay que tener en cuenta que el sistema fiscal en EEUU es muy distinto, y muchos de los fondos que allí se contabilizan como privados deberían ser contabilizados como públicos en nuestro sistema, porque se trata de donaciones que, al desgravar, no llegan nunca a las arcas del estado y se dirigen de forma directa a los fondos de las universidades: los intereses generados por el capital acumulado, el «endowment», son muy importantes en las universidades norteamericanas.

En efecto, la principal diferencia en la **estructura de ingresos** entre las universidades de titularidad pública y privada se encuentra en estos fondos de capital (característicos de las privadas, aunque también disponen de ellos las públicas, en menor cuantía) y en las aportaciones estatales, que favorecen a las públicas. Las matrículas, tanto en unas como en otras, son mucho más caras que en Europa. Este es, con probabilidad, uno de los puntos débiles del sistema.

En cuanto al personal universitario, uno de los capítulos más importantes del gasto, digamos que las ratios estudiante/profesor no son muy diferentes de un país a otro (Italia es uno de los países que más alumnos tiene por profesor), aunque en Europa hay, en general, mucho menos personal de apoyo para el profesorado.

rado que en EEUU. Por otro lado, si bien, el porcentaje de gasto en personal es menor (menor que en España al menos) en las universidades norteamericanas, ello se debe a que aquellas disponen de unos fondos presupuestarios mucho más generosos en general, que provocan este desfase y hacen posible que las universidades puedan invertir en otros capítulos distintos del de personal.

## 11.

En las distintas **clasificaciones** que se vienen realizando sobre la calidad de las universidades, destaca de nuevo, y con fuerza, EEUU. Los criterios utilizados pueden ser discutibles, y en ocasiones ni siquiera coinciden entre sí. Pero sea cual sea el criterio elegido, EEUU ocupa siempre posiciones de cabeza. Los resultados de la clasificación de Shangai, por ejemplo, son ilustrativos:

Número de universidades sobre las **20 mejores, 100 mejores... en el mundo en el año 2006** (en el estudio se ha utilizado la de 2005 porque permitía establecer comparaciones más adecuadas con otras clasificaciones)

	20	100	200	300	400	500
USA	17	54	87	118	140	167
Europa	2	34	78	122	171	207
España			1	3	5	9

Por delante de España se sitúan en esta clasificación el Reino Unido, Japón, Alemania, Canadá, Francia, Suecia, Suiza, Holanda, Australia, Italia, Israel, Dinamarca, Noruega, Finlandia, Rusia, Bélgica, China y Corea del Sur.



## ***A modo de conclusiones***

En las páginas del estudio se ha intentado fotografiar algunos de los aspectos más importantes de diversos sistemas universitarios, en unos momentos en los que se están produciendo grandes cambios. De los datos aportados, y de los comentarios realizados a lo largo de las páginas, se pueden obtener algunas conclusiones.

La más importante es evidente y, aunque pueda ser discutible, se necesitan argumentos muy sólidos para pensar que las cosas son de otra manera: a grandes rasgos, el sistema universitario de EEUU, con todas sus debilidades, funciona bastante mejor que cualquiera de los diversos países europeos. Y dentro de Europa, el Reino Unido presenta el mejor sistema, acompañado de algunos países centroeuropeos y nórdicos. Sin embargo, los propios analistas británicos son conscientes de que sus universidades están muy lejos, en general, de los estándares norteamericanos y recuerdan que se trata de un sistema que recuerda más al estilo soviético de planificación que al

de una moderna democracia. Quizás este párrafo tomado también de *The Economist* (22/01/2004, especial sobre la universidad), resume de forma acertada la situación existente: «Para las universidades británicas más prestigiosas, la cuestión principal es si deben esperar a una mayor desnacionalización, o si deben moverse hacia una mayor libertad por su propia cuenta. Para las universidades europeas la cuestión principal es si pueden acabar de hablar de una vez sobre reformas y si pueden introducir alguna. Mientras, las universidades norteamericanas, mucho más llenas de salud, felices e inteligentes, siguen caminando de forma inexorable». EEUU permanece atenta a lo que hacen las nuevas potencias (China produjo en 2003 más de dos millones de graduados, la mayor expansión conocida en toda la historia; ha duplicado en poco tiempo su porcentaje de jóvenes universitarios, y su tasa anual de crecimiento en inversiones en I+D es del 17% en los últimos años), intentando responder a los nuevos retos, mientras Europa duerme con cierta placidez.

Con lo que respecta a España, lo cierto es que la situación es preocupante, porque incluso en Europa ocupa el furgón de cola, junto con otros pocos países, en casi todos los indicadores que hemos analizado, por delante de los países del este que se han incorporado a la UE en los últimos años. Esto se debe probablemente a dos factores principales: por un lado, existen condicionantes de tipo económico. En los países de su entorno tan sólo Grecia y Portugal tienen un PIB inferior al de España. Pero por otro lado, existen también otros condicionantes que hacen que los recursos utilizados en la educación no se gestionen del modo óptimo. España tiene unas estructuras universitarias caducas, con una legislación sobredimensionada e intervencionista, y una estructura del profesorado basada en el funcionariado, que dificulta de for-

ma sería la necesaria flexibilidad que requiere en el mundo moderno el funcionamiento de una institución ágil y capaz de adecuarse en cada momento a lo que la sociedad espera de ella. En cualquier caso, el problema tiene muchas aristas y una gran complejidad.

Las observaciones que vienen a continuación van dirigidas hacia el conjunto del sistema. Porque una cosa está clara: los estudiantes no salen mal preparados de nuestras universidades. No salen mal preparados ni los que terminan su formación aquí, ni quienes cruzan el charco para hacer un doctorado en el otro lado y tienen que competir con los de allá. No tienen especiales dificultades —siempre que dominen bien el idioma—, en rendir allí como lo hace cualquier estudiante norteamericano. Las cosas cambian, sin embargo, cuando se adopta otra perspectiva: nuestras universidades producen como tales menos de lo esperable, menos cantidad de artículos y con menor calidad, son lentas en su funcionamiento, y nuestro empleo en sectores renovadores y estratégicos es bajo. Aquí se ve una gran distorsión entre las dos funciones básicas de la universidad: producir ciencia (no lo hacemos bien), y transmitirla (lo hacemos de forma razonablemente bien). Y la propia gestión universitaria se ve larvada por problemas de fondo.

¿Por qué falla Europa allí donde EEUU triunfa? Se preguntaba *The Economist* en uno de sus artículos (24/06/2004). Y se respondía en los mismos términos que hemos venido subrayando nosotros: «El factor más importante es la diversidad». En la base del sistema norteamericano están las Community Colleges que ofrecen unas posibilidades baratas, flexibles, orientadas al trabajo, que dan educación a millones de jóvenes. Se trata de universidades básicas, que a veces se desdeñan con demasiada facilidad.

Las principales conclusiones a las que nos vamos a referir siguen una línea de reflexión que puede llamar la atención por su simpleza: todas aquellas actividades y cambios que nos conduzcan hacia formas de funcionamiento similares a las existentes en el mejor sistema universitario del mundo, el de EEUU, serán beneficiosas para nuestra universidad. Las que nos alejen serán, por el contrario, perjudiciales.

Estas son, por tanto, las principales conclusiones:

### 1.

En EEUU la **presencia de la sociedad** en la universidad es mucho más constante que en Europa y, en particular, que en España. Es cierto que en las sociedades modernas se produce una enorme diversificación de actividades, por lo que uno de los mayores problemas es la escasez de tiempo para atender a todas ellas, como señalan los especialistas, pero ello no explica en absoluto esa especie de abandono social que se percibe en no pocos ámbitos españoles, y quizás europeos, sobre esta institución. No se trata sólo, aunque también, de los sistemas y de las cuantías de la financiación de la universidad. Ese es únicamente uno de los aspectos que se deben subrayar, y responde a un problema de mayor alcance, que tiene tres manifestaciones claras:

- El poco **reconocimiento social** a la aportación de la institución universitaria al desarrollo de un país. Nos referimos no a un trabajo específico realizado en momentos coyunturales, sino al ordinario y habitual, como es el de la formación de los estudiantes y la impartición de títulos. Sin estos dos hechos, los países de nuestro entorno serían radicalmente distintos y estarían mucho más atrasados. Esto no lo va a negar nadie, pero tampoco son muchos quienes extraen las conclusiones que una afirmación de este tipo requiere. La diferencia en este

punto con el sentimiento norteamericano es muy clara: «Desde cualquier punto de vista, la educación superior de EEUU es uno de los mayores éxitos de la historia de la humanidad», afirmaba con orgullo el *The New York Times* (15-05-2004).

➤ Las **inversiones públicas** en esta materia que se realizan en España son bajas, en comparación con las que se realizan en los países más desarrollados.

➤ La sociedad no se identifica con la universidad, y al no hacerlo, quienes más debieran apoyarla, los que se han formado en ella y gracias a esa formación disponen de ingresos mayores que el resto, se olvidan de la institución. Los **donativos desinteresados** a la universidad son rarísimos en España, mientras que son muy habituales en EEUU. Esto no equivale, por supuesto, a que la universidad deba seguir (en sus titulaciones, por ejemplo), lo que le «pide» la sociedad, porque «lo que pide la sociedad» se suele confundir con lo que piden algunos agentes sociales relevantes. Si la universidad se limitase a esto, hace tiempo que habría desaparecido. ¿Es capaz de recordar alguien el nombre de las doce empresas más importantes de EEUU a comienzos del siglo XX? Sería extraordinariamente difícil cerrar esa lista. Ahora bien, si alguien pretendiese elaborar otra lista de memoria con las doce primeras universidades en la misma época, las dificultades serían mucho menores, porque no son muy diferentes de las doce más importantes que existen en la actualidad.

## 2.

Se debe fomentar una mejora en las **relaciones entre la universidad y la sociedad**. A la sociedad le debería preocupar lo que sucede en la universidad. Debería tener información sobre los profundos cambios que en este primera década del siglo XXI se están produ-

ciendo en las instituciones universitarias. Un buen indicador de los cambios que en este sentido se operen lo constituirían dos tipos de estudio, que deberían ser puestos en práctica cuanto antes:

- Impacto de las universidades en su entorno. Impacto económico, social y cultural. Existen demasiadas obviedades que ignoramos con profunda satisfacción. Nos hemos referido a lo largo del estudio a algunas de ellas. Pero hay otras evidentes: por ejemplo, una sociedad más informada, cuyos miembros sean capaces de procesar de forma crítica más información, máxime en una sociedad desarrollada, es más libre y, por tanto, más democrática, a la hora de tomar sus decisiones. Un mayor nivel en la educación superior se traduce en mayores sueldos, más facilidad para encontrar empleo, menos paro en la población, mejor salud (con independencia de edad, sexo, etc.), menor delincuencia, más democracia, mayor participación en programas de solidaridad, etc. En definitiva, el impacto positivo de la universidad en la sociedad es enorme, aunque esto se percibe de distinta manera en EEUU y en Europa. Según un estudio del año 2000, las ocho universidades de investigación del área de Boston contribuyeron de forma decisiva (cuantificada perfectamente) al desarrollo de la región (ver Appleseed 2005).
- Se debería comenzar a establecer clasificaciones de las universidades españolas, atendiendo a distintos parámetros.

### 3.

Las universidades se deben **liberar de la tutela del estado**, y deben gozar de mucha **mayor autonomía**. Esta recomendación puede ser vista con suspicacia desde fuera de la universidad, y mucho más en un país en el que veneramos tanto los impresos y los tí-

tulos oficiales (¿puede existir algo más absurdo que un título «oficial»? El papel interventor asumido por el estado en España y en gran parte de Europa es una de las mayores lacras que sufre el sistema. La presencia del Ministerio de Educación (bajo el nombre que reciba en cada ocasión) es constante en España: indica los nombres que deben tener las titulaciones y lo que deben durar (aunque esto parece que está cambiando); los cargos que cada institución debe tener; los niveles del funcionariado; lo que los profesores y cargos deben cobrar; el número de estudiantes que cada institución debe aceptar y en qué condiciones; la forma de seleccionar el profesorado (¡fijando incluso los tipos y características de los ejercicios!); los miembros que cada comisión debe tener, la oficialidad de los títulos, etc. Incluso se ocupa de «homologar» títulos obtenidos en universidades extranjeras, un trabajo a todas luces absurdo, sobre todo en estudios que no plantean ningún problema de seguridad: no es lo mismo homologar el título de medicina que el de matemáticas. Y tampoco es lo mismo homologar un título de Stanford que el de una oscura universidad latinoamericana o africana de cuya existencia incluso pueden haber dudas. ¿Un par de funcionarios nombrados por la Administración pretenden homologar un título de Harvard en cuya impartición han participado dos premios Nobel? ¿Homologar a qué? Toda esta regulación supone un ataque frontal contra la libertad que debe gozar cualquier empresa (también la empresa universitaria) en temas que son básicos: por ejemplo, seleccionar a sus empleados y fijar los salarios que deben cobrar. Existe una legislación desmesurada, con una cultura universitaria muy proclive a regular de forma exhaustiva todo lo que no haya legislado la Administración estatal o autonómica. Aquí se debe producir un **cambio drástico**, y se debe producir una profunda reflexión en torno a es-

tos puntos, teniendo siempre como objetivo regular lo mínimo, y no lo máximo, como sucede en la actualidad.

Un ejemplo ilustrativo: la legislación estatal regula, por ejemplo, la forma en que debe defenderse una tesis doctoral, o las condiciones en que deben ser admitidos nuevos alumnos (dependiendo, básicamente, de las notas obtenidas en el Bachiller y en la selectividad). Esto se hace así porque se entiende que así, y sólo así, se garantiza la igualdad para todos los interesados en la defensa de la tesis o en el acceso a los estudios. Sin embargo, ¿qué tipo de igualdad se tambalearía si una tesis fuese defendida en una universidad ante un tribunal de cinco profesores, en otra ante uno de siete y en otra ante uno de tres? ¿Es que las tesis defendidas en EEUU ante profesores del mismo centro son tesis de menor calidad que las defendidas ante tribunales compuestos exclusivamente por profesores de otros centros? ¿Por qué, a la hora de aceptar a nuevos alumnos, nos debemos ceñir sólo al expediente académico y a las notas de selectividad? ¿No valen las cartas de recomendación de profesores o las entrevistas personales que seguramente darán más información sobre las cualidades de un alumno que puede tener un futuro brillante en una especialidad, pero oscuro en otra? ¿Significa eso, que es habitual en EEUU, ir en contra de la igualdad? Todas estas cuestiones deberían quedar en manos de cada institución. Entre otras cosas, porque no se puede legislar con los mismos parámetros para instituciones diferentes.

Por supuesto, el papel muy limitado que un gobierno debe tener en cuestiones universitarias no equivale a la indiferencia. Son numerosas las intervenciones del gobierno norteamericano también, en momentos puntuales y, desde luego, los fondos más importan-

tes que utilizan las universidades para la investigación son federales.

#### 4.

La **diferenciación** entre los centros universitarios es fundamental, y es la única forma de competir que tiene una universidad hoy en día. Las universidades se deben diferenciar en algo con respecto a las demás y deben ofrecer al estudiante ese valor añadido. Pero no es muy fácil hacerlo si no se les da esa oportunidad y si todas quedan cortadas por el mismo patrón. Los centros nunca pueden ser iguales. Como explica Canosa (2005), Harvard, Berkeley o UCLA, aun teniendo diferencias, son universidades generalistas, frente a Stanford, que es una universidad más especializada en unos campos del conocimiento, o el MIT, que es una universidad técnica, aunque las dos tienen buenos departamentos de humanidades. Sin embargo, todas ellas son excelentes. El estado debe abandonar de una vez su papel de tutela (como lo ha hecho en Bélgica, por ejemplo, sin que se hayan resquebrajado las estructuras educativas). También en EEUU el papel de la administración estatal en materia universitaria es muy limitado.

La diferenciación se debe producir no sólo entre las universidades, sino también entre los diferentes centros de una misma universidad. Pretender que todos los centros (y probablemente todas las universidades) realicen investigación e impartan programas de doctorado supone un despilfarro preocupante de recursos. Si no se hace eso se entiende que hay centros de primera y de segunda. Se debe desterrar de una vez por todas esa mentalidad. Lo que existen son centros con diferente misión, con diferentes objetivos, tan dignos y tan importantes unos como otros. Que acogerán a alumnos con distintas perspectivas y objetivos. Se deben fomentar las pasarelas, ofrecer

oportunidades a todos, y hacer que los estudiantes sean iguales en el punto de salida, concentrando los recursos allí donde se pueda obtener una buena rentabilidad (intelectual).

En estos momentos, la intervención del estado es uno de los factores que impide esta diferenciación.

## 5.

Por supuesto, este abandono de la tutela del estado no puede tener como consecuencia la aparición de reinos de taifas en la universidad. La proliferación de catedráticos que van definiendo en cada momento lo que les parece lo adecuado o no, sin que nadie les pida cuentas. La universidad debe ser evaluada en su conjunto, sus centros deben ser evaluados. La universidad, y sus miembros, deben rendir cuentas ante la sociedad. Cuentas sobre su producto final (¿Formamos bien a nuestros especialistas? ¿Producimos ciencia?, ¿Transmitimos conocimiento con eficacia?) y cuentas sobre la eficacia y la eficiencia de su actividad económica. Bien es cierto que los especialistas (léase auditores de cuentas) que analizan este último apartado deberían tener también una mentalidad más abierta y una disposición cultural acorde con la realidad para asumir que la universidad tiene unas reglas de comportamiento difícilmente equiparables a otras empresas y a otras instituciones.

Es imprescindible, por tanto, que en la universidad española se produzca un cambio cultural y de mentalidad: la **asunción de competencias** debe tener siempre como contrapartida la **exigencia de responsabilidades**. No puede haber competencias sin responsabilidades claras, y al revés. Y todo esto debe someterse a una evaluación, tanto interna como externa. **Evaluación interna**, por medio de quienes tienen en cada momento distintos niveles de responsabilidad, utilizando los parámetros que cada centro universita-

rio decida: un profesor debe ser evaluado cada cierto tiempo por su director de departamento, éste por su decano, éste por su vicerrector, éste por su rector, éste por su presidente del Consejo Social y éste por el Parlamento o el gobierno correspondiente, suponiendo que se mantengan todos estos cargos que en universidades pequeñas son probablemente innecesarios. **Evaluación externa**, como la que realiza en algunos aspectos, aunque lo ideal sería que fuesen surgiendo entidades dependientes directamente de consorcios de universidades europeas que por su propio prestigio fueran ganando espacio en estos terrenos. También aquí es bueno alejarse de la administración.

Todo esto requiere, por supuesto, cambios culturales y de mentalidad: cuando pensamos en la evaluación, nos asalta de inmediato la afición por los papeles y por los formularios, a los que parecemos tener tanto cariño. Las cosas deben ser más sencillas. Los responsables tienen que dar de forma directa su opinión sobre si un profesor cumple o no con su deber, sin escudarse en formularios rellenos de indicadores. Existe un dicho perfectamente aplicable aquí: «hay que mojarse». Muchas veces los formularios impiden justamente eso. Estos cambios no son fáciles, pero no podemos caer en el error de intentar medirlo todo con tan absoluta precisión que al final acabemos poniendo trabas al trabajo desarrollado por los más brillantes sin ser capaces de discriminar, sin embargo, a los incompetentes. Una forma de hacerlo es aplicar la evaluación piramidal a la que nos hemos referido (todo el mundo es evaluado), y ligar los resultados al salario.

## 6.

Una de las consecuencias naturales de esa forma de proceder es que pone en cuestión la forma funciona-

rial de relación entre los profesores y la universidad. Los resultados de la evaluación servirían para promocionar dentro de las escalas que cada universidad fijase y para fijar una parte importante del salario. Y este sistema valdría, así mismo, para contratar de forma ágil a profesores ajenos a la universidad. Y contratarlos con los mismos derechos de quienes pertenecen a la plantilla. Para que esto pueda ser real, **el funcionariado debe desaparecer**. Claro que esto puede parecer un cambio importante, pero se trata de actuaciones necesarias si queremos soltar lastre y poner las condiciones necesarias para que la universidad pueda despegar.

Si subrayamos la necesidad de que el funcionario desaparezca, no lo estamos haciendo por esa opinión, tan extendida, de que los funcionarios tienden a la vagancia porque, una vez obtenida la plaza, la universidad no los puede despedir aunque cumplan de forma deficiente con sus obligaciones. Eso no es así: remover a un funcionario de su plaza no es fácil, pero tampoco es imposible. Además, la rigidez de los contratos laborales no es en la práctica menor: desde luego en España (y, en general, en Europa), en donde los sindicatos tienen mucha fuerza, sino que algo similar sucede también en EEUU. La desaparición del funcionariado tendría como consecuencia, a medio plazo, un cambio cultural de concepción universitaria de mucho mayor calado, que pondría límites mucho más claros a la enorme burocracia que acaban generando este tipo de estructuras.

## 7.

A su vez, estas actuaciones tendrían incidencia también en otro de los ámbitos que ha sido muy criticado tanto dentro como fuera de la universidad. Nos referimos a la llamada **endogamia**, señalada como uno de los males perversos de la universidad española. Quie-

nes han señalado este problema tienen razón en algunos puntos, no en otros. La universidad no es ni más ni menos endogámica que las empresas que nos rodean y desde las cuales, con demasiada frecuencia, se nos ha recordado a los universitarios esta cuestión. No existe institución alguna que no trate de retener a algún trabajador, con los medios que sea, si funciona bien. Ni existe investigador que no quiera continuar con un ayudante que ha colaborado de forma leal y eficaz con él. Eso sucede aquí y en las mejores universidades de todo el mundo. La endogamia está profundamente enraizada en la sociedad española, no es algo que afecte a sólo a la universidad: existen sagas familiares de dentistas, médicos, jueces, periodistas o ingenieros. En la universidad, este problema tiene, al menos, tres vertientes:

➤ Endogamia en la **selección del profesorado**. En efecto, por ponerlo de forma simple: se ha achacado a la universidad que a la hora de elegir un profesor titular o un catedrático, los intereses de «los de la casa» han primado sobre quienes se presentaban desde fuera, y que siempre se ha acabado seleccionando a los de dentro. Esto, el resultado final queremos decir, ha sido cierto en la mayoría de los casos. Las razones para que eso haya sucedido así son, sin embargo, diversas: en algunas especialidades no ha habido candidatos de fuera, no se ha presentado nadie más que «el de la casa» (el porcentaje no es pequeño); en otras ocasiones, los candidatos externos han tenido menos méritos que los candidatos internos (el porcentaje no es pequeño); no ha faltado quien se presentaba «desde fuera» con la intención de no ocupar jamás la plaza, generando unos problemas adicionales y una pérdida de tiempo muy importante para la universidad convocante (este sistema ha sido seguido por algunas universidades, que enviaban sus candidatos a

la universidad más o menos vecina, como si siguieran un manual de instrucciones, con la intención de no ocupar jamás, si pueden, la plaza obtenida, promoviendo un sistema de acceso por méritos a la universidad que realmente les interesa); en otras ocasiones, el candidato externo ha obtenido la plazas; y, para finalizar, en ocasiones ha sido la decisión injusta y arbitraria de los miembros de una comisión la que ha decidido entregar la plaza a la persona menos preparada. Una decisión, por cierto, sobre la que la universidad, cortada por un patrón rígido y similar al resto de universidades, apenas tenía capacidad de pedir responsabilidades. No se debe olvidar, además, que todo esto se ha producido en momentos de crecimiento de las universidades, cuando era patente la escasez de profesorado, porque la demanda existente era muy superior a lo que la universidad podía ofertar.

No conocemos ningún estudio serio, al margen de afirmaciones más o menos geniales, que haya analizado con detalle todas estas variables para que sepamos con exactitud lo que realmente ha sucedido y por qué. No es lo mismo decir que este concurso lo ha ganado el candidato de la casa, que decir que lo ha ganado el candidato de la casa porque no se ha presentado nadie más. Con eso no queremos negar la existencia de abusos. Los ha habido, como los había en los sistemas previos de oposición y los sigue habiendo con el sistema de habilitaciones inventado con posterioridad. En estos sistemas, en lugar de prevalecer los intereses de los de la casa, prevalecían los intereses y las influencias de los catedráticos mejor situados en el concierto nacional: hoy por ti, mañana por mí. En no demasiadas ocasiones, las arbitrariedades han sido, y son, muy similares, aunque nadie hable de endogamia. Y en todas estas afirmaciones se suele

olvidar algo difícil de entender desde fuera, pero que trae no pocos dolores de cabeza a los responsables universitarios: si en una oposición a una cátedra, resulta premiado el candidato externo, el rector se tiene que «comer» en su presupuesto a un profesor que le ha caído llovido del cielo, en ocasiones para un departamento que anda sobrado de profesores además, y que no lo puede destinar a ningún otro lado: donde antes tenía un solo profesor, ahora tiene dos.

Lo lógico es que los criterios de selección fuesen aplicados en un nivel previo. Se ha concedido mucha importancia al acceso a los cuerpos de funcionariado. La universidad ha intentado, con fortuna o sin ella, poner el listón en esa línea. A ello nos ha llevado la legislación existente. En lugar de realizar todos los esfuerzos posibles en la adecuada selección de quien se incorpora por vez primera al claustro de profesores, el profesor asociado (o equivalente), se ha dejado ese problema para el acceso a la titularidad.

Se debe realizar el mayor esfuerzo posible en el primer peldaño. La universidad debería poder seleccionar entre muchos candidatos en el primer contrato que realiza, y se deberían buscar mecanismos para que los alumnos de doctorado diesen algunos créditos, al estilo de los «assistant» norteamericanos. Pero, a continuación, en el momento que haya que renovar ese contrato, o el candidato quiera aspirar a un contrato mejor, lo lógico es que compita consigo mismo, con nadie más. ¿Tiene sentido ver a una persona de 50 años arrastrando paquetes de libros y artículos, y sometiéndose a las preguntas, en ocasiones despectivas, de los miembros de una comisión, frente a otros compañeros de 35 o 40 años, en sesiones interminables? ¿Tiene alguna dig-

nidad todo eso? Lo lógico es que quien trabaje en una institución, como sucede también en una empresa, se someta a evaluaciones cada cierto tiempo y que, en virtud de esas evaluaciones, pueda promocionar en escala y en sueldo. O que la universidad pueda despedirlo, si es incapaz de cumplir con lo que de él se espera. El mismo es su único adversario. Pero eso solamente es posible si se adopta otro sistema diferente, en la línea que venimos diciendo.

➤ Endogamia en la **docencia de materias**. Se trata de un tipo de endogamia del que apenas se habla, pero que tiene unas consecuencias nefastas en la gestión universitaria. Frente a la situación de un profesor de una universidad norteamericana, que de forma flexible se hace cargo de un conjunto de materias cuyo nombre puede variar, el funcionario español está vinculado de por vida a unas materias determinadas. Con lo cual se llega a absurdos difíciles de entender: un catedrático de física puede explicar diversas materias, pero no puede enseñar matemáticas, por ejemplo, a un grupo de primero de químicas. Sin embargo, un recién licenciado en física que fuera contratado por la universidad podría, llegado el caso, explicar tanto física como matemáticas, algo que su profesor, con mucha mayor experiencia, sin embargo, no puede hacer por ley. La razón es que el acceso a una cátedra, a un cuerpo funcional, se hace eligiendo un área de conocimiento, al que está vinculada la docencia de unas materias, de forma que ambas cuestiones quedan ligadas sin posibilidad de cambio. Se trata de un problema endogámico muy serio, que causa graves problemas de distribución y de gestión de la docencia, al que apenas nadie se refiere y al que nos ha llevado esa absurda manía

de regularlo todo. La solución es bastante simple: diferenciar el acceso al cuerpo de titulares o catedráticos (que se debe hacer por especialidades, ya que nadie sabe de todo) de la docencia (un profesor puede hacerse cargo de distintas materias, algunas de su propia especialidad y otros de otras especialidades).

➤ Endogamia en la **selección de los cargos**. Este es el tercer tipo de endogamia, que, curiosamente, tampoco suscita demasiadas críticas. La universidad es profundamente endogámica en este punto porque debe reclutar sus dirigentes, en todos los niveles, y salvo con la excepción del gerente (y vicegerentes, si los hay), de forma obligatoria, entre sus propios empleados. ¿Cabe algo más endogámico que la obligación de que el máximo dirigente de la universidad, el rector, deba ser elegido entre los catedráticos de la universidad?

Las universidades son hoy en día instituciones muy complejas, que en ocasiones administran muchísimos fondos, y que tienen que saber gestionar la penuria. Los responsables deben ser verdaderos expertos en la gestión. Por eso no tiene ningún sentido que la responsabilidad recaiga de forma necesaria en «alguien de la casa», cuando lo más probable es que precisamente en este punto haya personas «de fuera» que tengan un caudal de conocimiento y experiencia mayor, en ocasiones al menos. El rector debería ser elegido por el gobierno, o por el Consejo Social, de entre muchos candidatos, sean de la casa o sean externos. ¿No hacen eso las «Grandes Écoles», por ejemplo, que son consideradas en Francia como las universidades serias? ¿No es eso lo que se hace en las universidades que mejor funcionan? Otra cosa distinta es que para cuestiones académicas se

deba contar de forma necesaria con expertos de la casa.

## 8.

La universidad debe tener **fuentes más diversificadas de financiación**. En estos momentos, son básicamente tres las fuentes de ingresos: las subvenciones gubernamentales, las matrículas y los contratos de investigación. De estas fuentes sólo las dos primeras contribuyen a financiar el gasto corriente, aunque también lo hacen los contratos a través de un porcentaje que la universidad imputa a gastos de funcionamiento. Las matrículas contribuyen en las universidades públicas en un porcentaje inferior al 20%, por lo que la autonomía de la universidad está a merced de lo que disponga la administración correspondiente. La universidad carece de decisión alguna en cuestiones centrales de la gestión: los precios de las matrículas los fija el gobierno de la Comunidad (o el Consejo Social) y la subvención la fija el Parlamento. El hecho de tener esas fuentes tan **cautivas** y de no disponer de otras fuentes alternativas de financiación condiciona de forma severa la gestión universitaria que queda sometida a la opinión de responsables políticos que en ocasiones tienen un grave desconocimiento de la realidad universitaria y perciben a los rectores más como adversarios que como responsables educativos con los que tienen que trabajar de forma coordinada.

➤ El **precio de las matrículas**. En comparación con otros países europeos, las matrículas españolas se sitúan en la gama alta de la tabla. En estos momentos, el Reino Unido está impulsando un cambio en los sistemas de financiación, que tendrá como consecuencia que los universitarios deban pagar más por sus matrículas, más incluso que lo que se paga en EEUU: en este último país el estudiante debe

pagar alrededor de 3.250\_ por un año en titulaciones de grado («Bachelor») y en instituciones públicas para los habitantes del propio estado, mientras que el gobierno británico propone un horizonte de unos 4.500\_. A propósito, este es otro detalle más que responde a la flexibilidad del sistema norteamericano: un estudiante de fuera del estado paga en EEUU mucho más, hasta tres veces más, para estudiar en una institución pública de ese estado. ¿Cree alguien que con esto se atenta contra la igualdad? ¿Es ilógico que el precio de la matrícula de la Universidad de Extremadura en Cáceres, financiada casi en exclusiva con impuestos de los extremeños, deba costar lo mismo a un extremeño que a un industrial catalán que envía a su hija a esa universidad porque hay una especialidad determinada en la que tiene interés?

Aunque cualquier político tiembla ante la sola idea de incrementar los precios de las matrículas, hay pocos temas con los que se haga tanta demagogia: los líderes estudiantiles han defendido por todos los medios que el precio de las matrículas nunca suba por encima del IPC. O eso, o menos. Esta política tiene la consecuencia contraria a la que se pretende defender: se intenta primar la igualdad, pero al final se favorece la desigualdad, y se impide que la universidad contribuya, como debería, a una redistribución social de la riqueza. ¿Por qué?

Para empezar, resulta que todas las familias, con independencia de sus ingresos económicos, pagan exactamente lo mismo. Y hay muchas familias que incluso sin enviar a sus hijos a la Universidad, contribuyen con sus impuestos a la formación de terceras personas: de esas terceras personas que, gracias al conocimiento adquirido en la universidad, es muy posible que una vez fuera de ella se

beneficien de manera personal al conseguir salarios bastante más elevados que los de familias ajenas que con sus ahorros les han abierto esa posibilidad.

La educación universitaria, a diferencia de la educación secundaria, es un bien limitado: no todo el mundo debe ir a la universidad, ni todo el mundo puede estudiar la carrera que le apetezca, porque se crearían profundos desequilibrios. Un bien escaso, o al menos limitado, cuesta dinero, que debe ser pagado por el conjunto de la sociedad. Y, para colmo, la educación universitaria es —«debería ser»— mucho más cara que la educación del resto del sistema. Un estudiante universitario, en una economía que funcionase, debería costar mucho más que un estudiante de bachiller. Junto con la docencia, las universidades investigan, y la investigación es muy cara.

Porque lo cierto es que las características de la educación superior han sufrido en las últimas décadas unos cambios tan drásticos que obligan a replantearse los sistemas de financiación tradicionales:

- o La universidad se ha socializado, se ha democratizado. Porcentajes de jóvenes de hasta el 50%, según países, están matriculados en la universidad, con lo cual los costes de mantenimiento se han incrementado de forma sustancial.
- o La sociedad está variando hacia la «economía del conocimiento». Las universidades son los motores más importantes del conocimiento, y nutren con su producto (personas formadas) a las industrias más dinámicas de la sociedad. «Las universidades han jugado un papel central en la expansión del conocimiento sobre el que se construye la economía actual, y continuarán haciéndolo». La economía del conocimiento ha in-

roducido en nuestras sociedades unos cambios sin parangón.

o Nos encontramos en un mundo globalizado, que está afectando a la universidad tanto como a la industria. Cada vez más gente estudia fuera de su país, con lo que los campus tienden cada vez más a sufrir estos efectos.

o Las universidades están obligadas a competir para captar estudiantes y captar fondos de investigación. Deben competir para utilizar nuevos sistemas y amoldarse a las nuevas tecnologías de la comunicación.

o Las universidades se diversifican y adoptan nuevas formas. MIT tiene vinculaciones con dos universidades de Singapur, que participan de forma activa en los cursos de la institución norteamericana a través de Internet. La Universidad de Monterrey, en Mexico, atiende por videoconferencia a más 70.000 estudiantes. La University of Phoenix es una empresa concebida para ganar dinero: tiene 280.000 alumnos (el 95% trabajan) repartidos en 239 campuses, aunque básicamente es no presencial. El campus de Hohokam acoge a las oficinas principales de Apollo Group, la compañía propietaria de la universidad. Se han creado numerosas universidades corporativas. Microsoft y Sony han desarrollado centros de investigación en el Cavendish Laboratory de la Universidad de Cambridge, etc. Las líneas de separación entre instituciones universitarias, de tercer ciclo, postsecundaria, centros de investigación de compañías privadas, etc. son cada vez más difusas y los límites de los centros del saber están cada vez más difuminados.

o Las universidades tienen como objeto de estudio temas mucho más variados que los que han

sido tradicionales: de la manipulación genética a los estudios sobre la transexualidad, pasando por el cambio climático o las políticas sobre la energía.

Todo ello ha generado problemas financieros en las instituciones universitarias. Problemas que se traducen en ocasiones en edificios y laboratorios defectuosos, salarios mermados, servicios deficientes, etc. La alternativa es que una parte de la educación recaiga en quienes se aprovechan de forma directa de ella, en los estudiantes. El hecho de que los estudiantes paguen más por sus estudios tiene también otros efectos beneficiosos:

- o Las universidades no deben tener deudas con nadie en su planificación: si una titulación requiere de laboratorios especializados, la universidad puede decidir subir los precios, lo mismo que si existe una demanda fuerte por una titulación.
- o Los estudiantes están más motivados para reclamar mayor calidad, y sólo los que tienen mayor interés se matriculan. Véase, por ejemplo, lo sucedido en Austria.
- o Los estudiantes se convierten en «clientes» mucho más poderosos, porque muchas situaciones ahora corrientes serían impensables con estudios que tuviesen un coste mayor.
- o Se podrían introducir otros mecanismos de selección diferentes.

La consecuencia lógica es que los **precios de las matrículas** se revisen al alza, o que se busquen fórmulas (como las existentes en Australia, Reino Unido y EEUU) para que los alumnos licenciados, una vez incorporados al mercado de trabajo y una vez asegurado un determinado nivel de renta, asuman

parte del coste que supuso su formación. Es decir: el precio de las matrículas sería más caro, pero se podría pagar con préstamos automáticos sin interés, que los estudiantes devolverían más tarde, si se cumplen determinadas condiciones. No hay otra solución al medio plazo, si queremos que las universidades se vayan abriendo camino de forma autónoma, vayan buscando factores de diferenciación, y puedan asumir su carga financiera. Así comenzarían a diversificar también sus fuentes de ingresos. Ahora bien: si se opta por la primera de las soluciones, de nada serviría subir los precios si al mismo tiempo no se pone en marcha, de forma coordinada, una **política de becas, préstamos y ayudas** mucho más atrevida que la existente en la actualidad. Ambas cuestiones deben ir de la mano, para que las familias con menos recursos puedan seguir enviando a sus hijos a la universidad. Hay que estudiar bien los tiempos de aplicación y la orientación de las ayudas: en principio, las becas estarían más orientadas al primer ciclo, y los préstamos al segundo. La socialización y extensión de los estudios universitarios es uno de los grandes logros del siglo XX.

➤ Hay que explorar **otras fuentes de ingresos**. Por ejemplo, las empresas deberían contribuir con donaciones a la universidad. No sólo las empresas: cualquier persona particular debería hacerlo. Pero para ello se requiere una modificación del **sistema fiscal**, de modo que las universidades tengan un tratamiento, en este sentido, mejor que el que tienen las fundaciones. Debería desgravarse casi el 100%. Esa es la única forma por la que las universidades pueden lograr también una mayor diferenciación y una mayor autonomía. Las universidades norteamericanas, a diferencia de las europeas (hemos dado datos en el estudio) reciben muchas do-

naciones de empresas, particulares y antiguos estudiantes. Proveer de fondos a la universidad (por parte de empresas o profesionales) se acepta como algo natural, y forma parte de eso que podríamos llamar «cultura universitaria social»: del mismo modo que las radios públicas, por ejemplo, están solicitando continuamente ayudas a los oyentes, pidiéndoles que contribuyan con cheques de apoyo, el sistema universitario organiza actividades específicas cuyo único objetivo es recoger fondos (fund-raising), algo que, al menos en esta parte de Europa, es bastante desconocido. El sistema fiscal es muy distinto, y las desgravaciones mucho más importantes que en Europa. Las universidades disponen de unos fondos de capital que les permiten afrontar con garantías momentos económicos que pueden ser más delicados. Un vistazo a los titulares de prensa de los últimos años puede ser muy ilustrativo: «La Universidad de Michigan recibe una donación de 100 M de \$» (*The New York Times*, 09-09-2004); «Tufts recibe 50 M de \$» (*The New York Times*, 10-09-2004); «Brown University recibe una donación de 100 M de \$» (*The New York Times*, 15-09-2004); «Harvard sobrepasa los 22.000 M de dólares en fondos» (*The New York Times*, 16-09-2004); «CUNY se marca como objetivo conseguir 1.200 M\$» (*The New York Times*, 09-11-2004); «La Universidad de Duke se marca como objetivo conseguir 2.600 M\$» (*The New York Times*, 27-11-2004); «La Universidad de Maryland recibe una donación de 60 M\$» (*The Washington Post*, 04-02-2005); «La Starr Foundation dona 50M\$ para investigar con células madre» (*The New York Times*, 23-05-2005). El decano de Tuck School of Business afirmaba que entre el 30-50% de sus ingresos provenía de donaciones (*The Economist*, 20/05/2004) y la Tepper School of Busi-

ness, de Carnegie Mellon, comenzó a llamarse así cuando la familia Tepper donó 55 millones de dólares. Cornell recibió 386 millones de dólares en 2004 (*The New York Times* 12-06-2005). Varios de los cheques recibidos por la USC (University of Southern California) eran superiores a los 100 millones de dólares (*CrossTalk*, Summer 2005). En el año 2004, las donaciones privadas alcanzaron 24,400 M de dólares (más de 1.600 \$ por estudiante como media, aunque con un reparto muy desigual). Lucasfilm Foundation, de George Lucas, donaba a mediados de septiembre de 2006 la cantidad de 175 millones de dólares a la University of Southern California. Hemos indicado aquí lo que aparece en las noticias de prensa. Por supuesto, hay millones de modestos contribuyentes que entregan donaciones pequeñas cada año a las más diversas instituciones. En 1985, el origen del 28% de los ingresos del presupuesto de la Universidad de Virginia, pública, era estatal. En 2004 se había reducido al 8%. Pero, como decimos, esto sólo es posible con un cambio tanto en la mentalidad como en el **sistema fiscal**. Lo segundo deriva en parte de lo primero.

Habría que explorar también, quizás, otras fuentes alternativas: los **deportes**, por ejemplo, proporcionan muchos fondos a las universidades norteamericanas.

## 9.

Se deben encontrar otros vínculos de unión entre los estudiantes y la universidad. Con frecuencia nos quejamos de que, salvando lo que ocurre en determinadas ciudades (Salamanca, Granada), la vida universitaria es a veces demasiado lánguida. Los estudiantes van a clase, hablan de vez en cuando con el profesor, y aquí se acaba la historia.

Una forma muy eficaz de involucrar al estudiante en la vida universitaria es el trabajo no académico. Es muy habitual que el estudiante americano combine trabajo manual y estudios, y trabaje unas horas a la semana en el bar, la biblioteca, el student union, las librerías o papelerías de la universidad o ayudando a manejar ordenadores. En algunas universidades es, incluso, obligatorio, para que no se produzcan diferencias basadas en la necesidad de ingresos económicos.

La legislación española hace imposible esto. ¿La razón? El estudiante no puede ocupar puestos de trabajo, porque estos puestos corresponden a personal de PAS o a profesores. Además, tendrían contratos basura. ¿El resultado? El estudiante, que en muchas ocasiones anda muy necesitado de ese dinero, no trabaja en la universidad, sino que lo hace fuera, dando clases particulares, sirviendo cervezas en bares los fines de semana, montando choznas o rellenando encuestas. Es decir, acaba enfrentado a unas condiciones de trabajo mucho peores y más inseguras. Por otro lado, el objetivo básico de la defensa sindical, la creación de empleo, no se cumple, porque la universidad, al carecer de medios, no convoca esos puestos de trabajo. Al final pierde todo el mundo. Este es el típico resultado de la inflexibilidad y muestra una preocupante incapacidad para buscar formas de funcionamiento más adecuadas a un mundo tan cambiante como el nuestro. Se debería proceder a una **modificación legal** que permita a los estudiantes **combinar trabajo y estudio** de forma regular en el ámbito de las instituciones universitarias.

## 10.

Hay que hacer una apuesta decidida para aplicar las directrices del **proceso de Bolonia**, de forma que todos los estudiantes europeos dispongan de un es-

quema simple, comprensible y claro de las titulaciones, válido en todos los países.

Pero habría que ir incluso más allá: se debería tender a la **unificación de todos los estudios postsecundarios** en un único esquema, bajo un marco legal flexible y en consonancia con lo que se percibe en Europa y lo que se hace en EEUU. En este sentido, deberían distinguirse los siguientes tipos de:

- Titulaciones cortas, de un año o dos, orientadas al mercado laboral, con estudios muy prácticos. Algunas de esas materias podrían ser convalidadas más tarde si el estudiante decide continuar con los estudios.
- Titulaciones cortas, de dos años (algo similar a lo que el propio Ministerio ha propuesto), que darían lugar a un Diploma para poder obtener más tarde, tras otros dos años, un Bachelor (Master con 6, etc.). Tendrían una carga más teórica.

Este esquema debería quedar amparado en un único marco legal, flexible, que agrupase todos los estudios postsecundarios, con independencia de que se realicen en la universidad o no. Sería de todo punto fundamental fomentar las «pasarelas», las posibilidades de cambiar de un sistema a otro, que los estudiantes encuentren la libertad suficiente para pasar de una opción a otra sin que eso signifique continuamente comenzar siempre de cero. Poco a poco, el propio mercado iría poniendo las cosas en su lugar.

Naturalmente, no faltará quien vea en todas estas observaciones un liberalismo exagerado. Aunque nos cabe la duda de si esta opinión es peyorativa o no, lo cierto es que hemos intentado realizar unas reflexiones derivadas de lo que se observa fuera. Más o menos así funcionan los buenos sistemas universitarios,

y sería interesante que más o menos así funcionásemos también nosotros.

Sin embargo, más allá de las opiniones, es evidente que estos cambios deben ser introducidos poco a poco. Uno de los males de la universidad española es que ha estado sometida a demasiados cambios: hemos perdido la cuenta de los ministros que han desfilado en educación en los últimos años y de los cambios legales que han ido introduciendo, atentando en no pocas ocasiones contra el más elemental sentido común.

Somos conscientes también, faltaría más, de que la sociedad de EEUU y las sociedades europeas tienen características muy diferentes. No estamos preconizando una copia mimética, porque estamos hablando de sociedades con rasgos no siempre comunes. Las copias no pueden ser desordenadas o poco juiciosas. Por ejemplo, hace unos años se implantó la idea de que era muy necesaria la movilidad en la universidad: los profesores y los becarios universitarios debemos mover de una universidad a otra. Por supuesto, enviar a nuestros universitarios, sean profesores o no, a alguna de las 100 mejores universidades del mundo es muy beneficioso, pero no forzosamente tiene que serlo el impulsar traslados a otras instituciones de parecida calidad a aquella en la que prestamos servicios. Sin embargo, en la práctica, la movilidad se entendía más de esta segunda forma que de la primera. Es bueno que nos movamos... porque es eso lo que se hace en EEUU, con notable éxito además. ¿Pero tiene eso algún sentido en el caso español?

Para empezar, ya hemos visto que los datos económicos ponen otras variables de suma importancia sobre la mesa. Pero, lo que quizás sea más importante, la «cultura» de la movilidad es muy diferente

en EEUU y en España (y en Europa), aunque en los últimos años estemos cambiando los esquemas. La sociedad de de EEUU es mucho más dinámica: con menos del 5% de paro, los norteamericanos cambian de empleo cada 7 años, frente a cada 11 en Europa o Japón; desde 1990 han entrado en ese país más de 14 millones de inmigrantes, solo de forma legal; en 2005, uno de cada siete habitantes ha cambiado de casa (equivale a la población total de España); la media de cambio de domicilio durante los últimos años ha sido aún mayor, uno de cada cinco, siempre en el sector de la educación más joven y que más nivel formativo tiene; entre 1995 y 2000, la mitad de la población norteamericana ha cambiado de dirección postal y la mitad de los graduados universitarios ha cambiado de casa (las cuatro quintas partes cuando nos referimos a los graduados universitarios con edad entre 25 y 30 años). Se puede decir, en conclusión, que el cambio, sea universitario o no, forma parte esencial de la cultura norteamericana. Y el cambio es mucho más fácil en una sociedad que funciona casi con el pleno empleo, con personas que tienen lazos de identidad territorial y familiar débiles y con rasgos sociales (el «american way of life») que se manifiestan de forma bastante parecida en Texas, Oregon o Florida. En ese contexto, lo que no es sino algo muy natural y asumido en un país, incluso buscado, se puede convertir en una traba cuando se trata de trasladar el modelo a otro. Ya indicó Tocqueville que en EEUU un hombre compra la casa pensando en su retiro y la vende antes de haberle puesto el techo. No es, precisamente, lo que sucede en España.

Por eso no vale la copia más o menos ciega de modelos ajenos, porque hay que analizar bien las distintas circunstancias. Pero hay algo a lo que no nos podemos sustraer: los sistemas europeos deben

competir con aquél, y de momento llevamos las de perder. De esta afirmación se pueden extraer conclusiones, las que sean, que nos tienen que llevar a introducir cambios, los que sean, en nuestro sistema universitario.

Las siguientes Instituciones colaboran en las actividades de la Academia Europea de Ciencias y Artes-España, y financian sus proyectos:

- *Comunidad de Madrid*
- *Diputación General de Aragón*
- *Fundación Auna*
- *Fundación Ramón Areces*
- *Telefónica*
- *Generalitat de Catalunya*
- *Generalitat Valenciana*
- *Gobierno Vasco*
- *Junta de Andalucía*
- *Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha*
- *Junta de Extremadura*
- *Ministerio de Educación y Ciencia*
- *Ministerio de Industria, Turismo y Comercio*
- *Unicaja*





## **ACADEMIA EUROPEA DE CIENCIAS Y ARTES**

OFICINA PRESIDENCIAL: Edmundsburg, Mönchsberg 2, A-5020 Salzburgo. Austria.

Tel.: (43 662) 84 13 45 Fax: (43 662) 84 13 43

ESPAÑA: Madrid 28004. Sagasta, 13. Tel.: (34) 91 5912133 Fax: (34) 91 5912328

E-mail: [aecya@academia-europea.org](mailto:aecya@academia-europea.org)

Página web: <http://www.academia-europea.org>