

# LA UNIVERSIDAD PREPARA PARA EL ÚLTIMO TRABAJO

por

Jesús M. de Miguel

PhD (Yale University) MSc (London School of Economics)  
First Prince of Asturias Chair, Georgetown University  
Catedrático de la Universidad de Barcelona  
Avenida Diagonal 690  
08034 Barcelona  
España

Tel. Europa +34 630 050 850  
Tel. América + 1 781 266 6041  
jesusdemiguel@ub.edu

Presentado por  
Ruy Rodríguez Gabarrón

La Escuela de Derecho  
Maestría en Administración Pública  
Universidad de Anáhuac Campus de Xalapa  
Veracruz, México

Jueves 4 diciembre 2008  
Aula 1205, a las 13 horas

*Entrada Libre*

“Para mi amigo Luis Rodríguez Gabarrón  
por sus ideas, y sueños de libertad”

*Jesús M. de Miguel*

El presente texto resume algunas ideas a desarrollar en una conferencia en La Escuela de Derecho de la Universidad Anáhuac, en el campo de Xalapa, en México, presentadas por el catedrático Jesús M. de Miguel de la Universidad de Barcelona (España) y director del *Summer Seminar on Sociological and Political Research* en Harvard University.<sup>1</sup> Es presentado por el profesor Ruy Rodríguez Gabarrón. El objetivo es debatir ideas sobre el problema de la educación superior en México en el marco —y experiencia— de lo que ocurre en otros países americanos y europeos. Se debaten los proyectos de reforma, así como las perspectivas futuras. Se cubren los temas de cobertura y eficacia, calidad y gasto, financiación específica y otros recursos, así como las perspectivas futuras y lo que se podría hacer en el caso de México. El texto de estas páginas se puede citar o copiar siempre que se cite la fuente original. Para cualquier crítica o sugerencia personal se agradecería contactar con el autor en su correo electrónico. Muchas gracias.

El caso de la educación superior en México se puede comparar con el caso de España, pues ambos países participan de una cultura similar. México tiene dos veces y media más población que España (43,9 millones de habitantes España, 105,3 millones México) pero la mitad de riqueza. El PIB per capita de España es 27.169 \$US mientras que México es 10.751 \$US.<sup>2</sup> El gasto público en educación general es —sin embargo— un 31% más elevado en el caso de México: 5,5% del PIB en México y 4,2% en España. La diferencia entre los dos países es menor en el gasto de educación superior, pero sigue siendo mayor en México con 0,94% del PIB y 0,84% en España. El gasto proporcional del Gobierno en educación superior es mucho mayor en México (26%) que en España (11%). Todo indicaría que México debiera tener un sistema universitario más desarrollado, pero ese no es el caso. La diferencia fundamental es en la extensión de la educación superior, o sea la tasa bruta de matriculación —lo que la UNESCO define como *gross enrolment ratio*— en educación superior que en España es mucho mayor (67%) que en México (26%). El retraso mayor de México es precisamente que el sistema universitario es fundamentalmente elitista. Para tener un sistema moderno México necesita al menos un 50% de jóvenes en educación superior, y para ser un país avanzado más del 85%. Eso supone un esfuerzo enorme en recursos y organización. México gasta ya mucho dinero en educación superior, pero para una población estudiantil (de educación superior) que es 2,6 veces menor proporcionalmente a la juventud que en España. Como es sólito en el caso de países avanzados, hay más mujeres matriculadas que varones en España con 119 mujeres por cada cien varones, pero México no llega todavía a la paridad (93 mujeres matriculadas por cada cien varones) lo que es otro indicador significativo. Si se compara pues el desarrollo económico México está mucho más abajo que España (2,5 veces menos PIB per capita), lo que explica que también la tasa de matriculación sea igualmente menor. Pero el gasto en educación, —y en educación superior— es mayor en México, a pesar de que cubre a muchas menos personas. Está pues claro que el sistema es menos organizado o

---

<sup>1</sup> Jesús M. de Miguel (1947) es el Primer Catedrático Príncipe de Asturias en Georgetown University (en Washington DC). Actualmente Catedrático de Sociología en la Universidad de Barcelona, en España. Es director del seminario anual de investigación sociológica y política en Harvard University. Ha sido catedrático en la University of California Berkeley, tiene un master por la London School of Economics, realizó un PhD en Yale University, ha sido investigador en Stanford University, y estudiado en Cambridge University. Ha obtenido diez premios nacionales e internacionales. *Fellow* de instituciones como Comisión Fulbright, Rockefeller Bellagio Center (Italia), Seminario de Salzburgo (Austria), Center for European Studies en Harvard (USA), Academia Sinica (Taipei), y Goodenough College (Londres). Ha trabajado varios años para la Comisión Europea como Vicepresidente de COST en investigación de ciencias sociales; y como gestor nacional de ciencias sociales del Plan I+D en España. Consultor en UNESCO y OCDE —en París— en temas de educación superior. Ha sido miembro de consejos editoriales como *Contemporary Sociology*, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, y *Cuadernos Metodológicos*. Autor de una treintena de libros, y ciento cincuenta artículos profesionales. Entre los libros destacan: *Sociology in Spain*, *Estructura y cambio social en España*, *Universidad y Democracia*, *Excelencia calidad de las universidades*, *El mito de la sociedad organizada*, y *Sistemas y políticas de educación superior*. Dirección: Universidad de Barcelona, Avenida Diagonal 690, 08034 Barcelona, teléfono +34 630 050 850, correo electrónico [jesusdemiguel@ub.edu](mailto:jesusdemiguel@ub.edu).

<sup>2</sup> El nivel de pobreza en México, medido por la proporción de población que vive con menos de 2\$ al día es del 12%. Otra diferencia significativa es la tasa de fecundidad que en México es 2,1 hijos/as por mujer (la tasa exacta de reemplazo) y en España es mucho más baja, con 1,3 hijos/as.

menos productivo en México. Llama la atención que la feminización del sistema universitario sea alta en España (típico de sociedades avanzadas), pero no en México. El sistema universitario mexicano tiene pues todavía que realizar un avance feminista decidido. En México el gasto público en educación superior es abundante tanto en relación al PIB como al gasto global del Gobierno, lo que no justifica el nivel de retraso en las tasas de matriculación, y de feminización. Los datos básicos son relativos al PIB, por lo tanto comparables. España tiene un gasto inferior de lo esperable, alrededor de la mitad de la media de la OCDE. Esto supone que *el sector público en México debería desarrollar no tanto los recursos económicos dedicados a educación superior como superar el modelo elitista de educación superior y mejorar la participación femenina*. Las páginas que siguen presentan ideas sobre la Universidad en el mundo, los modelos que se siguen actualmente, y el futuro de la educación superior en el caso de México.

## De multiversidad a meta-universidad

La Universidad es una de las instituciones más antiguas de la sociedad, con más de mil años de existencia, anterior a menudo a la creación de Estados. Entre las organizaciones más antiguas del mundo están las universidades. Son un invento medieval, originado en Europa, y luego expandido primero al Nuevo Mundo y luego a los demás continentes. Ya los árabes mantenían una cierta forma de escuelas de estudios avanzados, así como los chinos tenían el sistema de exámenes para ser funcionarios del Estado. Pero *la universidad como organización* es un invento genuinamente europeo. Es una institución que cambia lentamente, y que se resiste a desaparecer. La Universidad racionaliza la sociedad, elabora un modelo cultural. El papel de la educación superior no es tanto la preparación para una actividad profesional concreta, sino el desarrollo de un modelo cultural, moderno, racionalista, de pensamiento abstracto. Hay personas (incluso profesores o rectores) empeñados en reconducir su universidad a un terreno práctico. Puede que incluso tengan razón. Pero la institución se resiste, prefiriendo el papel cultural, abstracto y generalista que ha permitido su supervivencia como institución, con formas similares en todo el mundo. Es ese pasado generalista, teórico, e incluso abstracto que dio fama a la universidad en el mundo.

La Universidad no es tanto un reflejo de la sociedad, como el motor de la sociedad, o al menos la imagen constante de su futuro. En la nueva *Sociedad del Conocimiento* se considera que las opiniones, ideas, y críticas de la población son valiosas. Las personas leen y escriben, y basan su interpretación de la realidad (social, política, económica, cultural) en presupuestos racionales abstractos aprendidos en la educación superior. Actualmente la población se comunica cada vez más por internet. El modelo científico, de las ciencias naturales, se ha infiltrado en todo el pensamiento, en las esferas de la vida social. La educación superior establece las prioridades del conocimiento, y a su vez faculta para su análisis crítico. Sorprende que las universidades se parecen entre ellas mucho más que los países en que residen. La estructura en carreras, los programas de estudios, los manuales de texto, los exámenes, e incluso la formación concreta es similar en todo el mundo. Ha ido evolucionando, como señala bien el estudio de Frank y Gabler (2006), pero de forma convergente. El conocimiento, su enseñanza y avance, adopta modelos similares en todos los países. Algo tan difuso y local como es la Sociología adopta un canon académico casi idéntico, tratando de documentar y disminuir las desigualdades sociales. La convergencia es la tendencia más común.

La expansión de la Universidad ha sido impresionante en el último medio siglo. Solemos dar por supuesta la situación actual. Pero México tiene actualmente más estudiantes universitarios que tenía *todo el mundo* en el año 1900. Puede que la Universidad cambie lentamente, pero su expansión numérica es impresionante. Antes iba a estudiar en la universidad una minoría muy privilegiada. Luego se convirtió en una moda. Actualmente es casi una exigencia. El capital social cada vez tiene más en cuenta la formación post-secundaria. En los países más avanzados la mayor parte de la juventud realiza varios años de educación superior. Hay personas que insisten en que no es necesario que todos los/as jóvenes vayan a la universidad. Insisten en que hay un peligro de sobre-educación, de desempleo de licenciados, de insatisfacción por trabajos que no están a la altura de la formación. Pero estas voces son cada vez más minoritarias y marginales. Es un discurso conservador que la realidad suele desmentir: las personas con un título superior obtienen salarios de más del doble que los no universitarios, y tienen una tasa de desempleo de la mitad. La sociedad informatizada y globalizada del mundo moderno requiere una formación post-secundaria prácticamente en todas las personas. Ya

nadie discute que las mujeres puedan o deban ir a la Universidad. En los países avanzados, en la educación superior hay bastantes más mujeres que varones, obtienen mejores notas, fracasan menos, y terminan más la carrera. Tampoco se discute ya que las clases bajas puedan ir a la Universidad. Aunque no se pone remedio al fracaso escolar de las clases bajas, su abandono, la falta de ayudas económicas, y de estímulo intelectual. El tema de la desigualdad es todavía importante en la educación superior (como puede verse en el reciente libro de Shavit, Arum, y Gamoran, eds. 2007). La Universidad es una institución cada vez más democrática, que es accesible a todas las clases y grupos sociales; pero los resultados son diversos, discriminando a los más pobres. En este sistema cambiante, las familias con más recursos económicos aprenden a sacar el mejor partido de las instituciones de educación superior.

La llamada *Sociedad del Conocimiento* requiere que las personas tengan educación post-secundaria. Se debate si esa educación debe ser larga como en Alemania o corta como en Gran Bretaña; pero ya no se discute el hecho de tener una educación superior. Incluso está de moda el LLL *lifelong learning process*, o la educación a o largo de toda la vida. Dos fenómenos son peculiares: la expansión de la Universidad a un nivel poco esperado; y su difusión en países menos desarrollados. Se tiende a pensar que la Universidad —invento europeo, luego trasplantado a Estados Unidos— es una institución que sólo puede florecer en países desarrollados. La sorpresa de estos últimos años es el enorme desarrollo de la universidad en países en vías de desarrollo. Asia es un continente en expansión. India y China están retrasadas, pero su avance anual es considerable. Corea del Sur, y Taiwán, tienen las más altas tasas del mundo de jóvenes en la universidad. Actualmente el mundo desarrollado tiende a una tasa de matriculación del 85% de los/as jóvenes. Pero no queda claro la razón por la que la educación superior se ha desarrollado por encima del ritmo de creación de empleos profesionales, o del desarrollo económico nacional. Tampoco se explica que la educación superior se haya institucionalizado tanto en los países en vías de desarrollo y subdesarrollados, copiando exactamente las pautas, organización, y planes de estudio internacionales. Se esperaba que los países más pobres generasen sistemas aplicados y prácticos para formar empleados y técnicos, así como la formación profesional. Sin embargo, han desarrollado el modelo de universidad abstracta, educación básica y generalista. La explicación es que la Universidad cumple el papel de promover un modelo cultural modernizante y racionalista, que es a su vez el motor de la sociedad contemporánea. La globalización ha producido una Universidad similar en todo el mundo, y a su vez esta Universidad ha ayudado a difundir el modelo de sociedad globalizada. El uso de internet y de las nuevas tecnologías de información contribuye a ese modelo cultural único. Sólo los países comunistas europeos —y China— mantenían modelos peculiares, relativamente aislados del modelo cultural común de Universidad. Pero en los últimos años estos países también han asimilado el modelo abstracto y racionalista.

La Universidad forma para el futuro. No le preocupa mucho los empleos actuales o la formación aplicada a un trabajo concreto. Los profesores pueden ser médicos, arquitectos, sociólogos, o científicos-políticos, pero suelen estar separados de la realidad mundana de sus propias profesiones. La educación superior forma para el futuro, un futuro que por definición todavía no existe. Se supone que la Universidad define ese futuro, lo moldea, lo planifica. La dificultad está en definir la educación que hay que impartir para un futuro desconocido. Es el principal reto de la Universidad. Quizás eso explica que el sistema de educación superior sea tan poco relevante para los empleos y el mercado laboral concreto actual. Pero no explica la expansión enorme de la Universidad en el mundo entero. El modelo de Universidad tradicional ha dominado sobre los estudios politécnicos e industriales. En la mayoría de los países, los antiguos institutos politécnicos han sido anexionados a la Universidad, o incluso se han transformado ellos mismos en universidades. Ha habido un modelo de unificación y uniformización de las universidades en todo el mundo. Antiguamente, en algunos países, la investigación se realizaba en instituciones separadas de la Universidad (conozco personalmente el caso del Consejo Superior de Investigaciones Científicas en España, o el CNRS en Francia, las academias científicas en la Unión Soviética). En la actualidad las universidades han absorbido también la función investigadora. El mundo moderno requiere de procesos racionales de gobernanza, cuyo modelo racionalista y de análisis abstracto se aprende en educación superior. La Sociología tiene que explicar no sólo la expansión de la Universidad, sino también la creación de un modelo único de organización de la educación superior.

No es que la educación superior cree los profesionales que necesita la sociedad. Más bien, la Universidad confiere status y acredita a esas personas. Los trabajos profesionales en la actualidad son “profesionales” precisamente porque tienen una formación universitaria. No se pone en duda que tienen una educación “superior” en ambos sentidos de la palabra. Incluso el cuidado de bebés se nutre de personas que tienen un título de educación superior. En Europa, por ejemplo, donde aproximadamente la mitad de la población obtiene un título superior, la Universidad se convierte en el sistema fundamental de estratificación y movilidad social. Esa legitimación se basa en una educación abstracta, pero que enseña a leer, escribir, y pensar críticamente. Las lingüistas dirían que la Universidad también enseña a hablar de una forma determinada. La *Sociedad del Conocimiento* no es pues un tema de empleos post-industriales concretos, sino un modelo cultural de análisis abstracto, competencia lingüística, y valores post-materialistas que se enfoca fundamentalmente hacia el futuro. La Universidad define el futuro, y es dominante en las interpretaciones sobre las concepciones del progreso, justicia y sociedad. Está además unida, como institución, a los congresos nacionales e internacionales, y a las revistas académicas que avanzan el conocimiento y lo difunden de forma abierta. Las universidades gozan de prestigio en base a su capacidad de ser abiertas y transparentes.

Los sistemas educativos nacionales son similares en todo el mundo, y cada vez más. Es cierto que la Universidad es una institución mundial, con pocas variaciones. Es lo que se denomina “institución global”. El isomorfismo y características similares son obvias. Las pautas de matriculación por disciplinas son también parecidas. Las coincidencias no son sólo en el mundo de la docencia sino también en la investigación. Mi hipótesis es que las universidades se parecen mucho, pero a veces sólo de forma superficial: la estructura de campus se copia de unos a otros. Su organización y tasas de profesores y estudiantes son similares, pero no así las tasas del resto de personal-no-docente (lo que en España se denomina PAS, personal de administración y servicios). España, por ejemplo, cambia de un sistema de cátedras-y-catedráticos, a un sistema de departamentos. La evolución no se ha completado todavía, y son evidentes las estructuras personalistas, evolucionando a modelos de jerarquía más plana. Pero la organización pública y privada de la educación superior varía entre países. Las universidades *públicas* y *privadas* se parecen tanto que a menudo las personas no logran distinguirlos. No queda claro si Michigan, Harvard, Berkeley, Cambridge, Oxford, Texas, son universidades públicas o privadas. Las universidades europeas dependen fundamentalmente de la burocracia estatal, pero no así las norteamericanas, ni muchas de las asiáticas. En Europa los/as profesores tienden a ser funcionarios estatales. Cuando hay diferencias entre sistemas universitarios nacionales —como entre los países europeos— se producen procesos como el Tratado de Bolonia, que explícitamente buscan la homogeneidad. Pero lo curioso es que no es solamente entre los países de la Unión Europea, sino que es un fenómeno europeo más global. La similitud entre universidades se produce en parte porque los inventos se copian, como por ejemplo el sistema de departamentos, los parques científicos, la investigación dentro de la universidad, o la incorporación de las mujeres a los estudios superiores (aunque en menor medida en ingenierías). Incluso en países tan descentralizados como Estados Unidos, las universidades y colleges se parecen mucho. En cambio, en países altamente centralizados, napoleónicos, como Francia, aparecen junto a las universidades otras instituciones de investigación y docencia especializadas.

La expansión de la Universidad se produce al mismo tiempo que la incorporación de la mujer a los estudios superiores. Son dos procesos que se refuerzan de forma mutua, y que se producen en el mundo al mismo tiempo, independientemente del nivel de desarrollo del país. Se conservan algunos rasgos culturales, como una menor incorporación de la mujer en los países asiáticos; o una mayor proporción de mujeres profesoras en los países comunistas (ex-comunistas). La globalización de la Universidad produce que los países menos desarrollados expandan las instituciones de educación superior casi al mismo tiempo, y de forma desnivelada con el desarrollo del país. Lo mismo se produce con otros elementos de la sociedad de consumo. La expansión se produce primero en países descentralizados que son incapaces de parar el proceso de demanda popular. Lo que realmente se expande no es el sector universitario público, sino el privado que se acomoda a una demanda que es casi universal. La educación superior (universidades y colleges) en Estados Unidos es una historia de éxito. Es copiada sistemáticamente por todos los países, incluyendo ahora a Europa. Los países asiáticos —por ejemplo Corea del Sur, Singapur, o Taiwán— copian el modelo estadounidense incluso exagerándolo. En una primera etapa se habla de “masificación de la Universidad”. Pero no se trata realmente de *masificación*, pues las tasas de estudiantes por profesor descienden, sino de un proceso de *universalización* de la educación superior. La educación universitaria se convierte en el

sistema legítimo de adquisición de una profesión y de un estatus social. Las clases altas y dominantes no logran parar este proceso de expansión, beneficiando a las clases bajas que pueden acceder a los estratos profesionales. La educación universitaria es un vehículo de movilidad social ascendente, el sistema fundamental de subir de clase social; también el de heredar el estatus social familiar.

En sistemas más divididos —como el europeo en donde solamente la mitad de la población joven adquiere un título de educación superior— se siguen difundiendo ideas de que “no es conveniente” que todos los/as jóvenes accedan a la universidad. Lógicamente quienes así hablan no incluyen a sus hijos en las personas que no deberían ir a la universidad. Se difunden ideas de que no conviene tener una educación excesiva, y que eso puede provocar conflictos sociales y paro. Esta actitud conservadora contrasta con la dedicación de recursos en las familias de Asia para educar a sus hijos/as. Durante un cierto tiempo solamente los países comunistas han sido exitosos en parar la expansión de la educación superior. Pero China, que hasta hace poco mantenía una tasa bruta de matriculación menor del 10%, está ahora duplicando la matriculación de estudios superiores cada lustro. España por ejemplo lo hizo en la segunda mitad del siglo XX duplicando cada década. Europa está ahora estabilizada, en parte porque el proceso privatizador es pequeño, y controlado por los Estados nacionales. El sector universitario público apenas se expande —entre otras cosas por falta de presupuesto— y el sector privado no cubre toda la demanda potencial pero se le obliga a permanecer minoritario. Los países ex-comunistas de Europa están aumentando mucho ahora la privatización universitaria, lo que les va a separar del modelo europeo tradicional de servicio público. Es posible predecir tensiones entre los países europeos centrales y los del Este. Las familias del Este están más dispuestas a invertir recursos familiares en educación superior.

En ambos mundos —capitalista/comunista, occidente/oriente— las ideas de sobre-educación han pasado de moda. No puede haber *demasiada* educación. Ya no se defiende seriamente que “no se necesita tanta gente en la universidad”, “luego no hay empleo para licenciados”, “muchos universitarios están desempleados”, “los salarios de licenciados son bajos”, “la universidad es una fábrica de parados”. Actualmente lo que predomina es la idea de universalización de la educación post-secundaria. La educación superior lleva al progreso a una menor desigualdad, o al menos a unas tasas más reducidas de pobreza. No sólo se considera positivo que la juventud adquiera una educación terciaria, sino que además se propone que vuelvan a educarse a lo largo de la vida. La sociedad del conocimiento y la Universidad son éxitos que se han complementado. La Universidad no prepara bien a los/as jóvenes para ocupaciones concretas, pero mantiene los valores del análisis abstracto, racionalidad, investigación científica, valores universalistas y meritocráticos, a la vez que motiva y da poder a las personas para desarrollar su trabajo e incluso su vida. La fe en las ideas, el pensamiento, racionalidad, Ciencia, y capacidad humana para el progreso es lo que define la Sociedad del Conocimiento. El mundo es global, y la globalización se acentúa porque los grupos dominantes en cada país hablan un lenguaje común, y comparten una formación similar. Las ciencias sociales se han expandido mucho, mientras que hay una contracción de humanidades e ingenierías. Las ciudades globales, y la política social, suponen un lenguaje común en el mundo entero.

Los estudios universitarios son un vehículo de movilidad social ascendente, como lo son también de estratificación social. Es un tema de análisis sociológico fascinante. La variable que predice mejor el salario de cualquier persona son los años de educación formal que requiere una ocupación. Esa educación es una variable que legitima el estatus, y que discrimina abiertamente en la sociedad actual. La Universidad “licencia”, es decir acredita y legitima el desempeño de unas funciones, aunque nunca se mide si realmente enseña lo que dice que enseña. Discrimina a las personas según niveles diferentes de “educación” aunque no se comprueba que esas diferencias sean reales. La Universidad se convierte así en una institución insustituible en el mundo moderno. El proceso de globalización produce una disminución de diferencias entre las instituciones, pero a la vez una competición mundial (única) de las universidades. A partir del año 2005 se publican ránking mundiales de universidades, que coexisten con sistemas nacionales de educación superior. Las mejores universidades de cada país, compiten por tener “universidades de nivel mundial”, en que se suele situar a Harvard University en la cima. Muchos países están dispuestos a concentrar recursos y esfuerzos, capital humano, para tener algunas universidades (al menos una) entre las cien o doscientas primeras universidades mundiales. Dado que hay dos centenares de países en el mundo, no todos llegan. Esta competición mundial ha llevado a una convergencia mayor de estructuras organizativas universitarias.

Los países que por alguna razón han permanecido más aislados han mantenido tasas bajas de matriculación, y sus sistemas universitarios son “peculiares”, es decir no se parecen tanto. El caso más claro es China, en que todavía la máxima es ser “rojo y experto”. Las universidades estaban —y todavía lo están— bajo un férreo control del Partido Comunista. China copió a la Unión Soviética, que a su vez era un modelo peculiar de educación superior. Posteriormente China abandona el modelo de Rusia, y se decanta por copiar el modelo de Estados Unidos. Mientras tanto las demás universidades del mundo han tendido a copiarse unas a otras. Algunos temas típicos son: la incorporación de la mujer a la universidad, la organización en departamentos, la atracción de la investigación a la universidad, el desarrollo de las ciencias sociales incluyendo la Sociología, la organización de estudios de la mujer, la protección de minorías, el modelo de college como educación generalista, la incorporación de gestores profesionales, etc. El proceso de estandarización y homogeneización europeo, con el Tratado de Bolonia, es explícito.

Los departamentos académicos, universitarios, es otro invento que se copia en el mundo entero. En muchos países todavía se perpetúan algunas prácticas de la cátedra autoritaria antigua. Los *departamentos* son diferentes de *disciplinas*, éstas difieren de las *profesiones* y a su vez de los *colegios profesionales* respectivos. Los *trabajos* reales guardan a veces poca relación con las otras cuatro entidades. Estas diferencias crean conflictos de todo tipo. Los departamentos establecen el canon teórico y metodológico que se comparte internacionalmente. Este proceso es de convergencia creciente. El departamento es un caso típico de copia (de isomorfismo). Lo mismo ocurre, pero más lentamente, con el sistema de oposiciones, que pasa a concursos de acceso, luego a un sistema peculiar de habilitaciones, posteriormente a un sistema doble de habilitación-y-acceso, y todavía no llega a alcanzar un sistema convergente que sea la contratación libre por cada universidad. El proceso de cambio lleva ya medio siglo, y puede continuar otro medio. Cuatro características isomórficas son: (a) departamentos, (b) contratación libre de profesorado, (c) institucionalización de la investigación en la universidad, y (d) directores, decanos, y rectores no-catedráticos a todos los niveles de la administración de la universidad. Pero cuando la organización en departamentos todavía no se ha logrado en España, en el mundo se habla de interdisciplinariedad docente e investigadora. No queda claro qué funciones departamentales sobrevivirán. Los departamentos han mantenido un control elevado de las disciplinas, compartiendo un canon, y publicando en un número reducido de revistas cada uno.

¿Qué hay después del departamento, de la idea de universidad investigadora? Es difícil imaginar una universidad con educación superior obligatoria para toda la población. La diversidad es otro factor importante. Este último medio siglo ha supuesto la entrada de las mujeres en la Universidad (hasta el punto que han superado a los varones), así como la incorporación de minoría étnicas y migrantes. La diversidad ha transformado a la institución. Una Universidad que gradúa fundamentalmente mujeres transforma el mercado laboral, el sistema de estratificación social, y quizás el futuro de la sociedad. El mundo de la Universidad es altamente diferenciado, pero convergente. Los niveles de calidad internacional se miden con minuciosidad. Los profesores e investigadores tienen ideas claras de cuáles son las mejores instituciones del mundo. No queda claro si esta diversidad se va a mantener. Asia se está desarrollando rápidamente. Las universidades de Japón, Hong Kong, Singapur, Corea del Sur o Taiwán están alcanzando niveles incluso superiores a las universidades europeas. No es lo mismo enseñanza superior para menos del 10% de la población que para más del 85% de la población. Ya no se trata de formar profesionales de ocupaciones concretas, sino buenos ciudadanos/as, con conocimientos generales, diversos y amplios. El modelo a seguir no va a ser la *harvardización* de todas las instituciones de educación superior, sino seguramente su diversificación; lo que también es una pauta norteamericana. El modelo es más bien una educación para todas las personas en el mundo, y a lo largo de sus vidas.

Como investigador me interesa el estudio de la desigualdad social, y las formas en que la educación superior en general, y las instituciones universitarias en particular, influyen los niveles de desigualdad. La estratificación social actual no sólo está asociada a títulos universitarios, sino también al profesorado, y a las instituciones (universidades concretas). Hay un mercado internacional de educación superior que es competitivo. El profesor (catedrático) ha pasado de *sabio* a *empresario*. Cada universidad es más que nunca una empresa, donde se produce investigación, patentes, y recursos. Si la docencia es competitiva, la investigación lo es aún más. La pérdida de cerebros no es

tanto de estudiantes como de investigadores. Muchos de los premios Nóbel en Estados Unidos son de origen extranjero. La desigualdad dentro de cada país debe ponerse en relación con la desigualdad entre países. La Universidad ha exagerado este proceso doble. Como investigadores nos interesa el estudio de las organizaciones complejas. Las universidades son instituciones complicadas, con mucho capital humano. La polémica actual es transformar las universidades en organizaciones manageriales, gestionadas por profesionales, con objetivos claros de productividad y éxito. Hay opiniones encontradas.

De la idea de *multiversidad* (término acuñado por Clark Kerr in 1963) se ha pasado al concepto de *meta-universidad* (Charles M. Vest, del MIT, en 2007). Las fronteras entre universidades públicas y privadas se difuminan... salvo en los precios de matrícula. No se privatiza la educación superior, se privatizan las universidades públicas por partes (o programas). Pero siguen siendo instituciones que fundamentalmente se configuran como servicio público: proveen una “educación extraordinaria para personas ordinarias”. La expansión no significa necesariamente una reducción de las desigualdades sociales. Van a la universidad ahora personas que antes nunca habrían ido. Pero las desigualdades sociales permanecen. En un mundo globalizado las desigualdades entre países disminuyen, pero dentro de algunos países las desigualdades sociales de la población aumentan. El futuro son universidades-investigadoras por un lado y universidades-docentes por el otro. Este es el modelo de moda, el de Estados Unidos, que los propios norteamericanos se empeñan en considerarlo como un éxito, el mejor sistema de educación superior en el mundo, la envidia de las naciones! (la expresión es de un sociólogo europeo).

La idea de multiversidad está todavía vigente. La universidad transmite el conocimiento y a la vez lo avanza. También lo conserva (en bibliotecas por ejemplo). Socializa a la juventud. Crea oportunidades de trabajo para los/as estudiantes. Desarrolla inventos, nuevas tecnologías, nuevos procesos aplicados a la industria. Los patenta. Colabora activamente con el Estado —a todos los niveles— en construir una sociedad mejor, con una calidad de vida más alta para la población, y menores injusticias. La universidad-investigadora es fundamentalmente internacional. Es abierta. No tiene fronteras. Profesores y estudiantes circulan libremente. Los descubrimientos se publican. El sistema funciona en base a la calidad e innovación de la investigación publicada. Esa calidad es contrastada por la crítica de los demás colegas, y por la réplica de los experimentos. A veces sucesos como el 11 de septiembre, disminuyen las tasas de movilidad de estudiantes y profesores. Pero a su vez se incrementan los programas académicos e investigadores en inglés, en países que nos son de habla inglesa. La comunicación instantánea, supone también una transformación de la idea de Universidad. Los programas y lecturas de las asignaturas de algunas de las mejores universidades del mundo son ahora accesibles por internet; sin restricciones, gratis. Las universidades que hacen eso no ven disminuir las solicitudes de admisión (a menudo es lo contrario). La meta-universidad comparte los materiales docentes, las bibliotecas, bases de datos, incluso laboratorios. Eso va a permitir el desarrollo de universidades modernas en países pobres. Compartir recursos es más barato. Las diferencias entre países pueden acortarse aún más. La educación (superior) es un factor de igualación social.

### **Hacia la universalización de la educación superior**

¿Cómo podemos pretender cambiar el mundo si ya no lo entendemos? El proceso de globalización reciente ha influenciado los sistemas nacionales de educación superior hacia modelos convergentes. La Universidad en México no es ya meramente mexicana; es parte de una red mundial, y de una sociedad del conocimiento interrelacionada. Al tiempo que se va definiendo un sistema universitario global en el mundo, se desarrolla una red de *instituciones de educación superior* (IES) que se pueden denominar “universidades globales”; aplicando el concepto que la socióloga Saskia Sassen (Columbia University) utiliza con las ciudades. “La educación superior se ha convertido en un fenómeno global tal que las mejores instituciones están sobre todo interesadas en compararse con otras rivales que están a miles de kilómetros de distancia [...] En el mundo, los gobiernos están finalizando la provisión gratuita de educación universitaria local, y en su lugar están animando a los estudiantes a conseguir la mejor educación universitaria, dentro del país o en el extranjero” (O’Leary et al. 2007:9, 13). Los aspectos de la globalización que se incorporan son: desarrollo de una nueva *Sociedad del Conocimiento*, impacto de la educación en el desarrollo económico, convergencia de modelos,

incremento de los recursos para conseguir que la educación superior sea más competitiva a nivel mundial, isomorfismo de las IES (instituciones de educación superior), así como la formación de diversas redes nacionales y una única —global— a nivel mundial. La influencia de la globalización puede medirse de dos formas: (1) primero, en la forma de procesos básicos, que se desarrollan a velocidades distintas en los países, incluyendo características y especificidades en cada uno de ellos; (2) en segundo lugar, utilizando una perspectiva comparada entre países, teniendo como referencia los países más avanzados de América y de Europa. Desarrollo aquí el concepto novedoso de “universidades globales”, lo que ya se venía llamando *world-class universities*, a través de cinco de los procesos sociológicos más importantes: universalización, especialización, privatización, feminización, y movilidad transnacional. Estos cinco procesos se aplican a los países de forma diferente.

Las consecuencias para los países son: creación de “universidades globales”, redefinición del sistema nacional de educación superior incluyendo la universitaria, incremento de un mercado de trabajo competitivo que demanda una educación diferente, extensión de las clases medias, adopción por la población de valores universalistas y post-industriales, transformación de la población hacia el modelo de ciudadanos críticos, engrandecimiento (y encarecimiento) de las ciudades universitarias, y transformación de las responsabilidades estatales respecto de educación. El proceso de globalización influencia al sector de educación (superior) transformando los sistemas nacionales, descentralizando y autonomizando las IES, pero al mismo tiempo siguiendo pautas de convergencia e isomorfismo. Se crea a nivel mundial una red de universidades-investigadoras: *research universities* como las denomina la influyente Carnegie Foundation. Es cierto que algunos de estos cambios han ocurrido antes de la globalización. El mundo universitario, a menudo anterior a los Estados, ya era internacional hace siglos en Europa. Pero actualmente se extiende a los cinco continentes, y el modelo de “invisible college” es mucho más desarrollado y único. Las mejores universidades son ahora realmente transnacionales. El impacto de la globalización ha generado o acelerado varios procesos en el sector de educación superior, y en las IES. Algunos de esos procesos son más bien políticos, como la democratización del sistema, la rendición de cuentas, una creciente gestión profesional, la descentralización administrativa, y la creación de instituciones cada vez más autónomas. En este cuarto debate en Buenos Aires analizamos cinco procesos: universalización, especialización, privatización, feminización, y movilidad geográfica.

1. La universalización es el proceso por el cual la educación superior, obviamente no-obligatoria, se extiende a la mayor parte de la población en las cohortes respectivas, usualmente definidas por la UNESCO como personas de 18 a 21 años. En términos prácticos la universalización supone una tasa bruta de matriculación del 80% o incluso superior. Este proceso implica la educación no-obligatoria de la mayor parte de la población en programas de tres o cuatro años de educación post-secundaria.<sup>3</sup> Europa defiende la educación superior como un modelo de servicio público; mientras que Estados Unidos, y la mayor parte de Asia, aplican un modelo ampliamente privatizado, donde coexisten IES públicas y privadas, y en donde en algunos casos el sector privado es más extenso que el público. Europa considera que la educación superior es un servicio público, casi gratuito para los consumidores (estudiantes), financiado por el sector público, pero disponible solamente para la mitad de la población. El Gobierno de cada país establece los recursos, por lo tanto la oferta de IES no varía mucho en relación con la demanda. Hay una proporción de sector privado en educación superior, pero es pequeña (entre un 10% y un 20%) y especializada en ciertos estudios, como por ejemplo MBA. El otro modelo acepta e incluso promueve el sector privado. Además el sector público no suele ser gratuito, aunque lógicamente es bastante más barato que el privado. La demanda es potencialmente universal, y se realiza, por lo que el GER puede llegar al 85% e incluso 100% (contando con educación postsecundaria de adultos). Se produce pues un utilización de recursos privados tanto en estudiantes como en instituciones. Suele ocurrir que las clases medias y altas, así como una cierta población de adultos —estudiantes “no-tradicionales”— tienen acceso a la educación superior con sus propios recursos, en instituciones privadas. El Estado subsidia la educación privada dando recursos directamente a instituciones o a las familias (en formas de becas o préstamos), por lo que la proporción de gasto privado, puede ser algo menor que la proporción de estudiantes en instituciones

---

<sup>3</sup> Hay que tener cuenta que la tasa bruta de matriculación (internacionalmente GER o *gross enrollment ratio*) no implica las mismas personas. Es decir es un porcentaje de personas que realmente están matriculadas en educación superior, del total de personas de esas cohortes que existen en el país. Pero puede suceder —y sucede— que hay adultos que están matriculados, y que no están incluidos en esas cohortes de edad. Es por ello que teóricamente el GER puede incluso superar el 100%. En cualquier caso, el GER es un indicador comparativo excelente.

privadas. Pero en sectores públicos caros (como el estadounidense) la proporción de estudiantes privados puede ser del 25% y sin embargo el gasto privado del 56%. La combinación de recursos privados y públicos contribuye a que más del 80% de la población joven —de las cohortes correspondientes— estén en IES.

En una *Sociedad del Conocimiento* dentro de un sistema globalizado, la educación superior (post-secundaria, de diversos tipos) es un requisito para tener una fuerza de trabajo competitiva; entre otras cosas, porque los otros países lo hacen. El sistema europeo carece de alternativas. No es fácil para un Gobierno elevar súbitamente los precios de matrícula, aunque algunos países como el Reino Unido lo han hecho. El Proceso de Bolonia puede resolver esos problemas, y sobre todo homogeneizar un modelo de servicio público. Los países varían mucho respecto de la tasa de estudiantes matriculados, el tamaño de población y las cohortes, el nivel de desarrollo, y la privatización de la educación superior. Nada de ello cambia súbitamente sino que son procesos que se transforman lentamente. Países pobres gastan poco en educación superior. Estados que tradicionalmente no se han responsabilizado del bienestar de la población suelen olvidar la educación superior, salvo alguna universidad de tipo “nacional” donde se invierten recursos públicos. Son países donde educación, sanidad, retiro, subsidios de desempleo, y recursos de vivienda no son responsabilidad estatal. Algunos de esos países desarrollan la educación superior a través de IES privadas. Los países escandinavos mantienen tasas públicas de matriculación altas, pero en general los países europeos rondan en torno al 50% de GER. Los países de la Europa del Este que se han integrado en la Unión Europea han experimentado un proceso de privatización de la educación superior rápido. La causa es que la preparación secundaria en esos países ha sido tradicionalmente de calidad, pero no existían muchas universidades. Los nuevos Estados democráticos no tiene recursos para extender la educación superior pública, y sin embargo la demanda de la población es alta. Ello lógicamente lleva a un proceso de privatización acelerada. En el otro lado del océano, Estados Unidos tiene una proporción muy alta de población en educación post-secundaria, pero la lleva a cabo a través de una combinación de recursos públicos y privados. Una de cada cuatro IES en Estados Unidos es privada, pero los recursos privados en la financiación de la educación superior suponen más de la mitad del gasto total.

2. Se observa un proceso de especialización diferencial. Este proceso tiene dos vertientes. La primera es que los estudios superiores se especializan progresivamente. Es decir, cada vez la proporción de estudiantes graduados es mayor. Más estudiantes deciden seguir adelante tras el ciclo básico (de *bachelor*) en programas de máster y doctorado. El primer nivel *undergraduate* (título de *bachelor* a menudo denominado BA) tiende a convertirse en generalista y básico. La profesionalización se posterga en el tiempo. La segunda vertiente de este proceso es que las diferencias culturales reflejan intereses diversos en las disciplinas académicas de los/as estudiantes de educación superior. Las tendencias de especialización ilustran las diferencias entre sociedades. La comparación entre Estados Unidos y la Unión Europea muestra el énfasis europeo por profesionalizar tempranamente a sus estudiantes, con un énfasis en ciencias frente al interés por las humanidades en el caso de Estados Unidos. Esto se explica por el desarrollo de una educación basada en “*liberal arts*”, generalista, en muchos de los *colleges* de Estados Unidos. En ingeniería, Europa tiene una media de 13% de los estudiantes que terminan la carrera, mientras que en Estados Unidos es solamente el 5% de los estudiantes. Más allá de los intereses disciplinarios, el modelo europeo educa *profesionales*, mientras que el modelo de Estados Unidos educa *ciudadanos*. Los europeos acceden a las IES para aprender una profesión, mientras que el modelo norteamericano provee a los estudiantes con una educación general a través de cuatro años de *college*, como una primera etapa (previa) para especializarse en una profesión que el/la estudiante escoge posteriormente. El Proceso de Bolonia busca la homogeneización de modelos entre Europa y Norteamérica. El mundo entero está copiando cada vez más el modelo de Estados Unidos. La idea europea es reformar los programas actuales de cuatro o cinco años, muy profesionalizantes en un *bachelor* de tres años, corto, en ocasiones terminal, y enfocar la profesionalización en los másteres.

La diferencia más importante está en la universalización del sistema. Un sistema universal de educación superior no puede educar solamente *profesionales* (pues no se necesitan tantos) sino *ciudadanos*. Cuando la educación superior se reduce a la mitad de la población o menos, puede mantener el papel de educar profesionales. Las humanidades en la Unión Europea tiene proporciones similares, en torno al 20% de los estudiantes al terminar los estudios, con la excepción del Reino Unido que es 25%. La Federación de Rusia, y los Estados Unidos, siguen modelos diferentes. Estados

Unidos acentúa la educación liberal y generalista, mientras que Rusia sigue un modelo pragmático, previsto para formar profesionales especializados en innumerables ramas del saber. Rusia produce relativamente cuatro veces más ingenieros y la mitad de estudiantes en humanidades que Estados Unidos. El estereotipo de que la educación estadounidense es pragmática y materialista no se sustenta con los datos comparativos que existen actualmente. Australia acentúa las disciplinas de ciencias, en la misma proporción que el Reino Unido. Los dos países mantienen una estructura similar de IES, bajo el paraguas de un modelo inicialmente básico para la Commonwealth. Con el Proceso de Bolonia, y la propuesta mayoritaria (aunque no se aplica a España) de carreras de tres años, generalistas, Europa se acerca cada vez más al modelo de Estados Unidos. Pero ese modelo de Bolonia todavía no ha cristalizado. En principio no va a estar finalizado hasta el año 2010. Europa parece un poco indecisa respecto de aplicar el modelo de Estados Unidos, aunque la definición oficial de Bolonia es casi una copia del modelo de Estados Unidos, mientras que Asia aplica, de forma entusiasta, el modelo americano.

Las diferencias más significativas en los procesos de especialización es respecto de la proporción de mujeres. Las carreras de ciencias tienen unos índices de paridad de género (*gender parity index*) cercano a uno, es decir la misma proporción de mujeres que de varones, aunque lógicamente hay diferencias entre países. Japón tiene sólo 26% de mujeres en los estudiantes que terminan ciencias, mientras que en la Unión Europea es 41% y en Estados Unidos 46%. Las carreras sanitarias se han feminizado, con proporciones del 76% de mujeres en Estados Unidos y 78% en la Unión Europea. El caso de Suecia llama la atención con 83% de mujeres entre los estudiantes que terminan carreras sanitarias. La distribución de ciencias sociales es similar a las ciencias, con porcentajes de mujeres ligeramente por encima del 50%: 60% en Europa y 55% en Estados Unidos. Las humanidades se han feminizado, siguiendo la misma pauta que las carreras sanitarias. Desde una perspectiva comparada, en Europa la feminización de las humanidades es mayor (74%) que en Estados Unidos (69%). No queda claro si en el futuro se van a conseguir proporciones más equilibradas por disciplinas y por géneros. El desarrollo político y económico ha llevado a la mujer a una mayor participación en educación superior, incluso superando al varón. Pero la participación de las mujeres en educación superior no es homogénea entre disciplinas. Hay una cierta tendencia a matricular cada vez más mujeres en ingeniería, pero el porcentaje de mujeres que terminan la carrera (de ingeniería) no suele superar el 25%. En cambio, las mujeres representan el 75% de los estudiantes que terminan humanidades. El proceso es pues complejo, pues supone más mujeres en educación superior, pero las diferencias por disciplinas cristalizan modelos-por-género diversos. Las diferencias en carreras, en salarios, y en perspectivas profesionales entre los géneros se mantienen. El argumento es que la globalización hace irrelevantes las diferencias entre sociedades. Hay una pauta de aparente modernidad que parece incrementar las oportunidades por género y clase social, tanto en estudiantes como profesores, pero las pautas de desigualdad social y de género permanecen en la práctica en las disciplinas y en la especialización.

3. El proceso estructural con mayores consecuencias para el sector de educación superior es la privatización, y paralelamente el desarrollo de un nuevo papel del Estado. Los países occidentales invierten más recursos en educación superior que otros países, aumentando el desnivel entre países ricos y países pobres. Los países occidentales gastan entre un 4% y un 8% de su PIB en educación, en todos sus niveles. En Asia, países muy desarrollados como Japón sólo gasta 3,6% del PIB en educación, mientras que en China es 2,1% y en Indonesia 1,2%. Los países pobres tienen otras necesidades que cubrir primero, así que el gasto en educación es a menudo más bajo. A pesar de no ser obligatoria, la educación superior en Europa concentra alrededor de una cuarta parte de los presupuestos totales de educación: desde un 19% en Italia a 27% en España. Comparado con Europa, Japón y Australia gastan bastante más proporcionalmente en educación superior: 33% y 31% respectivamente. Estados Unidos dedica casi la mitad de sus recursos de educación en la educación superior, 47%, y un porcentaje similar (48%) en Canadá. Pero hay países en Asia que superan el 50%, como Corea del Sur con el 52%, e Indonesia con 58%. Los países que gastan un porcentaje alto de recursos en educación superior es porque tienen un sistema privado. Europa, a pesar de que hay diferencias por países, financia la educación con fondos públicos, con una pequeña proporción de estudiantes en instituciones privadas, variando entre 6% y 16%. El caso de Polonia se escapa un poco de esta pauta porque ha privatizado súbitamente su sistema de educación superior. Estados Unidos gasta aproximadamente la mitad de sus recursos educativos en educación superior, con una proporción de estudiantes en IES privadas bastante más alto que la media europea. En Estados Unidos es ahora un

24% de estudiantes privados. Pero eso es bajo comparado con algunos países asiáticos en donde el proceso de privatización varía entre el 60% y el 85%, como por ejemplo Corea del Sur, Japón e Indonesia. Es difícil suponer que estos sistemas asiáticos privatizados se vayan a reconvertir en públicos en el futuro. En cambio, el proceso de privatización en Estados Unidos parece haber parado, e incluso algunas fuentes de datos sugieren que cada vez es más público, mientras que lo contrario ocurre en Europa. La media de la Unión Europea se privatiza, debido al ingreso de países de la Europa del Este. Los sistemas privados concentran más recursos, en parte porque incluyen a más estudiantes. La privatización permite cubrir más demanda, más estudiantes, y lógicamente gastar más recursos.

La dinámica de la educación superior en el mundo cambia debido al contexto de globalización. Asia parece haber escogido un modelo privado de educación superior que está en expansión. Copia así un modelo estadounidense en que una parte apreciable de la educación post-secundaria es financiada por las familias, y no tanto por los presupuestos generales del Estado. Los recursos de educación no provienen mayoritariamente del Estado. La distribución de recursos públicos y privados explica otras diferencias entre instituciones y sociedades. Los recursos privados no son sólo los gastos en matrículas por parte de los/as estudiantes o sus familias. El modelo público —típico de Europa— implica poco gasto privado, desde el 10% en Alemania hasta el 25% en España. La diferencia está clara con el modelo competitivo de Estados Unidos, en el que las familias pagan 56% del coste total de la educación superior. Hay solamente un 24% de estudiantes matriculados en instituciones privadas de educación superior, pero las familias gastan bastantes más recursos, incluso en las instituciones públicas de educación superior donde el precio de matrícula es alto. Este porcentaje es similar en muchos países asiáticos: 54% en Japón o 57% en Indonesia. En Corea del Sur, con una inversión alta en educación superior las fuentes privadas de financiación suponen el 86%. En Taiwán el gasto privado es el 84% y la proporción de estudiantes en educación superior privada es el 70%. India se parece más a Europa, particularmente al Reino Unido. Otra forma de medir la cantidad de recursos públicos invertidos en educación superior es calcular los gastos en educación superior en proporción al gasto total del Gobierno. Según esta variable, las diferencias entre países no son tan significativas como las diferencias de gasto público/privado. Los gobiernos de la Unión Europea gastan aproximadamente entre 10% y el 14% del gasto del Gobierno en educación superior. Esta proporción es mayor en Estados Unidos (17%), contradiciendo el estereotipo de que Estados Unidos gasta pocos recursos públicos en educación superior. Las diferencias entre Europa y Norteamérica es que los Estados Unidos financian la educación a través de becas (y préstamos) que proveen directamente a los/as estudiantes que más lo necesitan. Corea del Sur gasta también bastante recursos públicos en educación superior (16%). Es una pauta que se observa en varios países asiáticos que concentran bastantes recursos públicos junto a un gran esfuerzo de las familias. En algunos casos —como Japón— el gasto público es bajo, pero no así el esfuerzo privado (familiar).

4. La feminización es un proceso singular. Hasta hace pocas décadas la educación superior era una institución para varones, donde las mujeres no existían o eran una minoría. Actualmente los países más avanzados del mundo han invertido esta pauta secular. En los países occidentales, sobre todo los avanzados, la proporción de mujeres entre los estudiantes de educación superior supera bastante al porcentaje de varones. Hay ya 120 mujeres por cada cien varones en educación superior. En Estados Unidos las mujeres representan el 57% del total de estudiantes, y Europa tiene una proporción similar que va desde 54% en España hasta 60% de mujeres en Suecia. En la Federación de Rusia y en Australia hay también una proporción elevada de mujeres en educación superior: 57% y 54% respectivamente. En Asia la relación es la contraria: faltan mujeres en educación superior, sobre todo a niveles altos de educación. En China solamente 44% de los estudiantes de educación superior son mujeres, y en la India este porcentaje es aún menor (38%). En Europa la política de educación superior debería solucionar el problema de los varones que suspenden, fracasan, abandonan o pierden interés por la educación superior. Sin embargo, la feminización del estudiantado no supone la feminización del profesorado. La proporción de profesoras es aproximadamente un tercio del total de profesores. La feminización del estudiantado tiene un impacto de consecuencias impredecibles. Una proporción mayor de mujeres con estudios superior supone una cantidad de mujeres de las cohortes respectivas que no se van a casar con varones con el mismo nivel de estudios. Ocurrirán claramente cambios estructurales en la percepción y estructura familiar, en el poder dentro de la familia, en roles familiares, en los procesos de toma de decisión. Es posible que los varones conserven las carreras de más poder o influencia, o los privilegios dentro de algunas de las carreras. La feminización de la

educación superior responde a varios cambios. El primero es el abandono y suspenso de los varones. Suele haber también más empleos para varones jóvenes que para mujeres jóvenes. Las mujeres son más disciplinadas (también más obedientes) en el sistema escolar, incluso en la educación superior. También se ha producido una expansión de la educación superior en carreras supuestamente más femeninas. Es un proceso doble: *universalización* y *feminización* son procesos que ocurren al mismo tiempo. Además algunas carreras (como las sanitarias) se feminizan súbitamente. El indicador más adecuado es la tasa bruta de matriculación, *gross enrollment ratio* o GER. En Estados Unidos esta tasa alcanza el 82%, y hay más mujeres que varones: 96% entre mujeres versus 69% entre varones. Suecia tiene proporciones similares a las de Estados Unidos, con una media de GER del 82% pero con diferencias por género mayores. En los demás países de la Unión Europea la tasa de matriculación es alrededor del 56%.

Las tasas europeas de matriculación más bajas están en Francia, en parte explicables por los conflictos y huelgas que se producen a partir de la primavera del año 2006 motivadas por la baja accesibilidad del sistema a grupos étnicos minoritarios. En España el GER es 66% pero hay una proporción elevada de estudiantes universitarios que suspenden y abandonan. El Reino Unido presenta un GER del 60%. Australia tiene una tasa alta (72%), pero es la República de Corea (es decir Corea del Sur) la que tiene la máxima tasa, con un 89% de jóvenes en IES. El desarrollo de la educación superior en algunos países de Asia —especialmente los cuatro tigres— es una consecuencia del desarrollo económico, y al mismo tiempo un factor de impacto en ese desarrollo. Sin embargo, la incorporación de la mujeres es lenta e incompleta. El proceso de universalización y el de feminización van lógicamente juntos. Los países más desarrollados del mundo muestran un GER del 80% de sus jóvenes matriculados en educación superior. Este porcentaje se va incrementando, en parte por la progresiva incorporación de la mujer. Hay una posibilidad alta de que una parte de la educación superior se convierta en universal, e incluso que algunos países —en el futuro— la declaren obligatoria. Pero una de las preocupaciones de los países avanzados es reducir el abandono masculino en la educación superior. En Europa, con la excepción de los países escandinavos, la educación superior cubre la demanda de la mitad de la población aproximadamente. Esas sociedades estratifican claramente la población en dos grupos: trabajadores manuales y no-manuales, lo que en la terminología sociológica se suele denominarse *blue-collar* y *white collar*.

Asia mantiene pautas diferentes. Japón sigue un modelo europeo, aunque con pocas mujeres entre el profesorado. Es un sistema machista. Sin embargo China, y con reticencias India, siguen un modelo hacia el de Corea del Sur, expandiendo al mismo tiempo el sector privado y la tasa de matriculación. Pero en ambos macro-países el GER es todavía bajo. Van aumentando el GER pero mantienen cierta discriminación contra la mujer. La mayoría de los países asiáticos comparten varias tendencias: (a) universalización, (b) privatización, y (c) feminización. Europa, sin embargo, sólo le queda por completar la universalización de los estudios superiores. La ambigüedad de los partidos políticos dificulta en Europa la universalización real de la educación superior, o al menos su prioridad. La derecha es más partidaria de limitar la educación superior a toda la población; y paradójicamente defiende la privatización de la educación superior cuyo efecto suele ser la súbita expansión del GER. En Europa la educación superior es todavía un servicio público. Se defiende activamente este modelo especialmente desde los gobiernos progresistas o social-demócratas. Pero como los recursos públicos para educación superior no se pueden expandir, y son poco flexibles, la demanda no se cubre, o simplemente no se expansiona. De resultas, el sistema de educación superior europeo pierde competitividad, especialmente en relación con Estados Unidos y Asia. Hay gobiernos que han empezado a privatizar sus sistemas públicos de educación superior, y a permitir (o incluso favorecer) el desarrollo de sistemas privados de educación superior. Esto permite una mayor flexibilidad, una adecuación mayor a la creciente demanda privada (familiar), y en consecuencia a un aumento del GER. Esto se observa recientemente en los países de la Europa del Este. Antes de su incorporación a la Unión Europea estos países tenían unos niveles altos de educación secundaria, tanto en número como en calidad de educación; pero no de educación terciaria. La privatización de esos sectores educativos han permitido a esos países estar en la vanguardia de la Unión Europea en el proceso de privatización (GUNI 2006). Hay que tener en cuenta que los niveles de educación secundaria de la Unión Europea aumentan con la incorporación de esos países del Este, precisamente porque aún siendo menos ricos tienen niveles educativos (secundarios) más elevados.

El índice de paridad de género (*gender parity index*) o IPG, ayuda a entender mejor este proceso de feminización de la educación terciaria. El IPG mide el equilibrio entre el número de varones y mujeres en el estudiantado. La unidad indica un equilibrio perfecto entre géneros, igual número de varones que de mujeres. Los resultados por encima de uno señalan que hay más mujeres que varones. En Asia el IPG es siempre favorable a los varones, mientras que en Europa es lo contrario. La discriminación más alta se observa en Corea del Sur, y luego en India. En China la situación de la mujeres es un poco mejor que en esos países, debido al énfasis igualitario del régimen comunista. En los países occidentales la situación es más favorable a las mujeres, siendo Alemania el país menos feminizado en su educación superior. Países como Suecia por escandinavo, o Polonia por ex-comunista, tiene muchas más mujeres en educación superior que varones. Hay dos modelos —social demócrata, y ex-comunista— que explican la abundancia de mujeres en educación superior. El máximo es Suecia donde hay unas 155 mujeres en educación superior por cada cien varones. España es el mínimo europeo con 122 mujeres por cada cien varones. Si se mide la participación femenina en la graduación o terminación de estudios, el éxito de las mujeres suele ser mayor. Alemania es el único país europeo en donde la paridad de géneros es casi igual. Pero dentro de la Unión Europea, Suecia o Polonia gradúan 170 mujeres por cada cien varones. En China hay solamente 85 mujeres que estudian por cada cien varones que lo hacen, y solamente la mitad de esas mujeres (chinas) terminan la carrera. En Europa las mujeres son más exitosas que los varones, particularmente en España, Polonia e Italia. Hay más mujeres que estudian, sacan menores notas, fracasan menos, terminan más la carrera... pro obtiene peores trabajos, y salarios más bajos que el varón. Se observa que esos países son católicos, así que es posible que exista una variable cultural. Quizás no es tanto el éxito de las mujeres como el fracaso de los varones, que no es lo mismo. Es difícil explicar el éxito de las mujeres en países católicos, donde culturalmente suelen estar discriminadas. Quizás es un fenómeno de modernización rápida, superando niveles tradicionalmente bajos de educación de la mujer. La falta de mujeres entre el estudiantado y sobre todo entre el profesorado en China, Corea del Sur, Japón o Indonesia tiene también un origen cultural, o es parte de lo que ahora se denominan “valores asiáticos” (*Asian values*).

5. La migración transnacional es un signo de nuestros tiempos. También es de estudiantes universitarios. El flujo de estudiantes de educación superior en el mundo es aproximadamente de dos millones y medio. Hay estudiantes yendo y viniendo en múltiples dirección. Es realmente una interacción entre doscientos países. El país que atrae un mayor número de estudiantes extranjeros es Estados Unidos, con unos 573.000 estudiantes. Pero si se tiene en cuenta el tamaño relativo del país, el Reino Unido tiene una mayor capacidad de atracción, con unos 300.000 estudiantes internacionales. Por ejemplo la London School of Economics tiene cerca del 80% de estudiantes graduados que son extranjeros. Otros países atrayendo muchos estudiantes extranjeros son Alemania con 260.000 y Francia con 238.000 estudiantes extranjeros. El Reino Unido, Alemania, y Francia forman un triángulo que atrae muchos estudiantes de otros países aunque la mayoría son realmente europeos, incluso miembros de la misma Unión Europea. Fuera del triángulo europeo y de Estados Unidos hay al menos dos países más que atraen un número sustancial de estudiantes extranjeros: Australia tiene unos 167.000 estudiantes que para su tamaño de población es mucho, y Japón tiene unos 107.000 estudiantes extranjeros. Estos dos países —Australia y Japón— atraen cada vez más estudiantes asiáticos. La Federación de Rusia tiene unos 76.000 estudiantes extranjeros, muchos de la órbita de Europa del Este, o de China. En realidad hay pocos países “atrayendo” estudiantes, la mayoría del mundo son países que “expulsan” estudiantes. Asia es el continente que envía más estudiantes al extranjero. En números absolutos China exporta 343.000 estudiantes al extranjero, pero este número crece a toda velocidad. Le sigue India con 124.000. Los dos son países muy grandes (20% y 17% respectivamente de la población mundial). Entre los dos países tiene más de medio millón de estudiantes en el extranjero, muchos de los cuales nunca vuelven. Corea del Sur es un país relativamente pequeño (con 48 millones de habitantes) pero tiene casi cien mil estudiantes fuera. Japón es dos veces y media mayor pero también tiene una cantidad estimable de estudiantes en el extranjero (alrededor de 60.000). Entre los países europeos que envían mayor número de estudiantes al extranjero están Alemania, Francia y Turquía, es decir países grandes. Estados Unidos y Canadá también envían bastantes. El Reino Unido atrae muchos estudiantes extranjeros (unos 300.000) pero muy pocos británicos salen fuera a estudiar (24.000). Con la excepción de Australia y el Reino Unido, los países que atraen muchos estudiantes extranjeros suelen tener también muchos estudiantes al extranjero. Es pues un flujo en las dos direcciones. Se puede calcular el *flujo neto de estudiantes* (los que vienen menos los que se van). Esta medida confirma la primacía de Asia como el continente que envía más estudiantes al extranjero. Todos los países asiáticos —con la excepción de Japón— tienen

flujos negativos. Japón atrae estudiantes del Sureste asiático, consiguiendo un flujo positivo de unos 47.000 estudiantes.

La primera hipótesis que hay que tener en cuenta es que hay múltiples centros de atracción. Los más claros son cuatro: el triángulo europeo, Estados Unidos, Australia, y Japón. Latinoamérica queda difuminado como nódulo. En segundo lugar, los continentes mantiene pautas propias, que involucran a la mayoría de sus países. Estados Unidos es el polo fundamental de atracción para la mayoría de los estudiantes del mundo, pero muchos asiáticos/as se ven atraídos también por Australia y Japón, que son países más accesibles para estudiantes con menos calificaciones, pero con recursos familiares suficientes. Europa recibe estudiantes de todo el mundo, pero sobre todo de otros países de la propia Unión Europea. En ese sentido no es propiamente una migración de estudiantes extranjeros. Los/as británicos apenas estudian fuera de su país, y Canadá no atrae muchos estudiantes extranjeros. En cambio en Australia, la educación universitaria de extranjeros se ha convertido en un negocio. Australia y quizás Canadá son países a donde van estudiantes extranjeros que no han sido admitidos por —o incluso no han solicitado admisión en— Estados Unidos. Son países en que la matrícula es algo más barata (como también lo es en el triángulo europeo) pero a su vez hay menos becas y ayudas. En términos globales el flujo mundial alcanza los dos millones y medio de estudiantes extranjeros. Es una migración peculiar pues no es sólo un flujo de países pobres a países ricos, sino también de países ricos entre ellos. Es una migración que es similar a otras (de trabajadores manuales) en que pocos retornan. El Este asiático es la región de la mayoría de estudiantes que deciden ir al extranjero, con más de setecientos mil estudiantes en el extranjero. Norteamérica y la Europa occidental tiene casi medio millón de estudiantes en el extranjero, aunque muchos se quedan en países cercanos. Más de las dos terceras partes (69%) de los estudiantes internacionales en el mundo van a Norteamérica o Europa occidental, lo que implica un total de 1,7 millones de estudiantes. La cantidad de estudiantes de Norteamérica o de la Europa occidental que estudian en estas regiones (442.000) y de estudiantes del Sudeste asiático yendo a occidente (Norteamérica y Europa occidental) es muy similar (413.000). El mundo occidental atrae de forma similar a estudiantes de su propio entorno desarrollado, que a estudiantes de Asia y África. La proporción de estudiantes latinoamericanos en el extranjero es poco importante: apenas 110.000 en occidente, es decir alrededor del 7% de estudiantes extranjeros en todo el mundo. Si se compara este 7% de latinoamericanos con el 34% de asiáticos se entiende que la pauta global es el incremento notable de asiáticos que desean (y lo hacen) estudiar en el extranjero, sobre todo en occidente. El flujo contrario —occidentales yendo a oriente— es muchísimo menor. La dominación occidental en el mundo globalizado está clara. La movilidad de estudiantes es actualmente un proceso fundamentalmente asiático, mientras que los africanos y latinoamericanos juegan un papel secundario en estos flujos internacionales.

La atracción europea se centra en Europa occidental, lo que se puede definir como el triángulo del *Reino Unido-Alemania-Francia*. El resto de Europa Central, y sobre del Este, no atrae estudiantes al mismo nivel: solamente un total de 168.000 estudiantes. El Este asiático y el Pacífico exporta estudiantes, pero hay países como Japón que al mismo tiempo importa y exporta estudiantes. En este contexto el caso de Australia es excepcional, porque atrae 380.000 estudiantes del extranjero, a pesar de su limitada población de veinte millones de habitantes. Solamente un 22% del flujo de estudiantes extranjeros es plenamente occidental, es decir de Norteamérica y Europa occidental. La movilidad de estudiantes en Asia no está equilibrada, porque Asia Occidental solamente atrae diez mil estudiantes, a pesar de ser un área bastante densa. Asia Central apenas atrae estudiantes, y lo mismo pasa con Latinoamérica y el Caribe, que solamente atraen 37.000 estudiantes. Es importante tener en cuenta que esta cantidad incluye estudiantes que se mueven a países limítrofes. Así pues, los 37.000 estudiantes extranjeros en Latinoamérica incluye población de los países vecinos. Esto sugiere que los/as estudiantes latinoamericanos son poco móviles, dado que la movilidad suele ser dentro de la misma región. España atrae la mayor parte de estudiantes latinoamericanos en el mundo. El proceso de globalización lleva a que haya solamente cuatro centros de atracción mundiales: Estados Unidos, el triángulo europeo, Australia, y Japón. La mayor parte de los mejores estudiantes del mundo escoge uno de estos cuatro centros de atracción, o sencillamente migra al que tiene mas posibilidades de ser aceptado.

La endogamia dentro de cada región es considerable, acentuando la idea de que la globalización es multipolar. Cada gran región (identificable como continentes) funciona como un mundo en si mismo. Los países avanzados de Estados Unidos y Europa acogen un 26% de estudiantes propios. En

Latinoamérica la endogamia es bastante mayor, cercana al 65%. Los Estados árabes solamente acogen un 37% de sus propios estudiantes. África tiene una endogamia alta, del 68% en la región subsahariana. La endogamia es la más alta en el Este Asiático y en el Pacífico, quizás porque hay países que importan y exportan estudiantes: China y Corea del Sur exportan, mientras que Japón y Australia importan. Esto se explica en parte porque las diferencias económicas (en términos de PIB por ejemplo) son muy grandes en Asia/Pacífico. La endogamia es alta en África, Latinoamérica y Asia Central. En contraste, la endogamia es mínima en Norteamérica y Europa porque una tercera parte de los estudiantes extranjeros provienen de Asia. La primera conclusión provisional es que la globalización no parece completada en el caso de los flujos de estudiantes extranjeros. La segunda, es que los continentes juegan todavía un papel importante en la definición de universidades que atraen estudiantes, aunque los sistemas nacionales son cada vez menos importantes. Tercero, la movilidad de estudiantes es un fenómeno cada vez más importante, especialmente para el futuro de Asia. Cuarto, una parte apreciable de los flujos de estudiantes que salen al extranjero a estudiar es en el fondo *brain drain*, o fuga de cerebros, dado que cuatro de cada cinco nunca vuelven.

### **Impacto de la globalización en la calidad**

“Globalización” es un concepto con significados distintos. En el libro *Europe in the Global Age*, Anthony Giddens lo define como “interdependencia creciente entre individuos, naciones y regiones. No significa solamente interdependencia económica. Incluye una comunicación universal acelerada, abarcando también dimensiones culturales y políticas” (2007: xii). Los teóricos han tendido a definiciones grandes —cómo esta de Giddens— o formulaciones negativas también enormes como la de anti-globalización, que podemos ver en Zygmunt Bauman (1998). Para algunos autores/as la globalización es la causa de la violencia contemporánea, desigualdad social, segmentación del trabajo, polución e incluso desastre ecológico, calentamiento del planeta, o la pervivencia de regímenes autoritarios. Algunas críticas elaboradas y certeras han sido formuladas por Amartya Sen en su libro *Identity and Violence* (2006), o por Susan Sontag en su último libro, *Regarding the Pain of Others* (2003). Un tercer grupo de teóricos defiende la hipótesis de que la globalización no es un fenómeno nuevo, sino más bien un proceso incompleto, y además un proceso imposible de completarse (Cohen 2006, Berger 2006, Lynn 2005). John Gray habla de la “*global delusion*” considerando que la globalización es fundamentalmente imaginaria y que nunca puede llegar a realizarse completamente (2006). La mayor parte de los cambios de la globalización ya no provienen de Estados, sino de medio centenar (escaso) de “ciudades globales”, como las denomina Saskia Sassen (1991, 1998, 2006, 2007), junto a una serie de redes diferentes compuestas de organizaciones públicas y privadas. Instituciones tradicionales —como son las universidades— están cambiando por causa de esta globalización, a menudo más de lo que ellas mismas creen. Las fronteras son porosas, cada vez más, y son traspasadas continuamente.

El llamado Forum de Davos —*World Economic Forum*— en Suiza (Ashley 2007, Elliott, y recientemente en enero de 2008), es optimista en buscar soluciones para problemas sociales considerados como insolubles. Autores como Ferguson y Mansbach (2002:94) son testigos del miedo que existe de un déficit democrático en la nueva política transnacional. El mundo está experimentando un cambio social acelerado, y llegando a una nueva transición política. Pero la mayoría de autores están de acuerdo, primero, en que la globalización es un proceso y no un modelo fijo; y segundo, que la velocidad de cambio en el mundo actual es alta. La sociedad contemporánea es un entorno fluido, casi “líquido” como afirma Bauman (2006). Un análisis sociológico del impacto de la globalización en el sector de educación superior, dentro de la nueva Sociedad del Conocimiento, es una forma de entender lo que Charles Tilly define como “procesos de largo alcance” (1984) en un mundo multi-céntrico (también llamado “multipolar”). El Forum de Davos contribuye a crear un mundo en que todas las personas tienden a pensar igual, como si una comunidad global pudiese crear una forma de pensar realmente global. Las posiciones sobre la presente crisis económicas de algunos países (Estados Unidos) difieren, pero todos/as hablan de los mismos temas, y enfrentan soluciones paralelas, con un lenguaje similar. El objetivo de Davos sigue siendo la mejora del mundo entero... ¡nada menos! Pero la globalización supone sobre todo que el mundo es cada vez más complejo. El Estado no desaparece, sino que vuelve. Davos recuerda claro a *La montaña mágica*.

En 2008, el *World Economic Forum* de Davos se enfrenta con otro problema adicional: la recesión económica de Estados Unidos, y el repunte del desempleo (todavía sólo un 5%) en la economía más potente del mundo. Pero en el conjunto del planeta, la economía pasa por un buen momento, especialmente para Asia (China e India, pero no solamente) e incluso para África. Las diferencias económicas entre países se acortan, aunque en muchos países las diferencias internas aumentan. Una característica mundial es la extensión de la educación superior, a niveles nunca pensados: incluso el 85% de tasa bruta de matriculación. Las mujeres ingresan en masa en la educación superior, e incluso consiguen niveles más avanzados de educación que los varones. El mundo ha cambiado, y la incorporación de la mujer es masiva en todo el mundo. El informe *Global Economic Prospect* del Banco Mundial señala que el crecimiento económico mundial en el año 2007 fue del 3,6%, pero los países en vías de desarrollo crecieron al 7,4%. Es el triunfo del mercado libre, de internet, y el comercio internacional. Se ha creado una red de ciudades financieras —como Nueva York, Londres, o Hong Kong— que están dinamizando la economía mundial. Para esas ciudades es una especie de suerte, pues estaban pasando por años de crisis, conflictos, y degradación urbana. Coincide además que ese medio centenar de ciudades tienen además *universidades globales*, algunas de la mejores del mundo. No es por azar que Hong Kong, una ciudad con menos de siete millones de habitantes, tiene cuatro universidades entre las doscientas primeras del mundo. Algunas de esas ciudades han pasado de ser centros de producción industrial, algunas de ellas puertos activos, a ciudades de servicios, y actualmente a centros financieros transnacionales. Pero son ciudades que tienen mucho más: son centros culturales, intelectuales, artísticos, y universitarios, con proporciones elevadas de inmigrantes. El 31% de los residentes en Londres han nacido fuera del Reino Unido, en Nueva York el 34% son extranjeros. También la educación superior se han transnacionalizado. Alrededor del 79% de los estudiantes graduados en la London School of Economics son extranjeros. La comunicación entre esos centros económicos y culturales es muy intensa, pero no sólo por internet. Cada día hay una treintena de vuelos directos de Londres a Nueva York. Ese medio centenar de ciudades son centros de innovación, de cultura, de avance del conocimiento. Lo que ha cambiado sustancialmente es que formas una red tupida. Las universidades globales forman también una red, y los países experimentan procesos similares. En el presente libro analizamos en detalle cinco de esos procesos.

Una de las cosas que han cambiado es el desarrollo de una *Sociedad de Conocimiento*, en la que los bienes más importantes son las ideas y la innovación. “Sociedad del Conocimiento” es hasta cierto punto un concepto sociológico inventado. Somos testigos de una teoría de la convergencia. La mayoría de los sistemas de educación superior en el mundo están cambiando hacia dos o tres modelos educativos, pero con características que hacen que esos sistemas nacionales se parezcan más que las propias sociedades entre sí. La Sociología de las Organizaciones (Charles Perrow *inter alii*) formula el isomorfismo creciente de las IES (instituciones de educación superior) en el mundo. Pero la globalización no sólo transforma las IES y los sistemas nacionales universitarios en organizaciones similares, sino que además genera la formación de una red global transnacional de universidades-investigadoras. Los sistemas nacionales se ven sobrepasados por esa red de universidades que son alternativamente definidas como “universidades-investigadoras”, universidades a nivel mundial (*world-class universities*) o “universidades globales”. El impacto de la globalización es pues múltiple. Primero se crean sistemas nacionales de educación superior que cada vez se parecen más unos a otros. Después, en esta masiva red de IES se concentran recursos en un centenar —o centenar y medio— de universidades que además de enseñar avanzan el conocimiento (investigan) y que sirven no solamente al Estado respectivo y sus demandas sino a todo el mundo. Estas universidades globales educan a la elite mundial de jóvenes, que a su vez compiten entre ellos/as a nivel internacional. Hay ya 2,5 millones de estudiantes en universidades extranjeras, concentrados sobre todo en el mundo anglosajón: Estados Unidos, Reino Unido, y Australia; y solapadamente en el triángulo dominante de la vieja Europa: Reino Unido-Alemania-Francia. Este centenar y medio de conocidas IES se pueden denominar “universidades globales” aunque no todas están en ciudades globales. Una característica especial de estas instituciones es que algunas están en el campo —en un *campus*— como Princeton, Stanford, Cambridge, en forma de idílicas organizaciones utópicas, pero con bibliotecas impresionantes, y comunicadas estrechamente con centros urbanos. En el caso de Cambridge son las dos: University of Cambridge (a una hora de Londres) y Harvard University (a media hora de Boston).

La primera guía de universidades globales ha sido publicada en el año 2007, en el Reino Unido, por un equipo dependiente del *The Times Higher Education Supplement*. Se trata de un informe

titulado *Guide to the World's Top Universities*, por O'Leary et al. (2007). Es la primera guía internacional accesible al público. Demuestra que el cambio hacia universidades globales se está produciendo ahora mismo. Para el año 2020 se espera que alrededor de tres millones de asiáticos estarán estudiando en el extranjero, una proporción apreciable de ellos/as se irán lejos, a países anglosajones. La mayoría irán a estudiar a las doscientas mejores universidades del mundo, definidas por la propia guía. El informe define las cien primera universidades del mundo por especialidades. Los estudiantes que se gradúan en esas universidades son los/as profesionales mejores pagados en cada país. Los líderes de los gobiernos, y los hombres-y-mujeres de negocios más importantes del mundo, provienen en su mayoría de ese centenar de instituciones. La información es ahora abierta a cualquiera, puede ser vista incluso en [www.topuniversities.com](http://www.topuniversities.com). Esas universidades se concentran fundamentalmente en diez países. El inglés es la lengua dominante en esas instituciones, además de que la mayoría están en países de habla inglesa. Como las ciudades globales, las “universidades globales” están mas interesadas en compararse unas con otras que no con el resto de las IES de su propio país. Se intercambian y roban profesores, investigadores, y estudiantes potencialmente brillantes. Es la primera vez (en 2007) que un libro sobre universidades globales se publica en el mundo, en Londres (por Blackwell). En parte se explica porque hay un mercado claro: “Las oportunidades para carreras internacionales están aumentando muchísimo”. El libro incluye una comparación del coste de estudiar en esas doscientas universidades (páginas 52-66). Muestra la tendencia ya citada a que algunas de esas universidades globales se sitúan en un campus, separadas (pero cerca) de centros metropolitanos neurálgicos. Aunque esta tendencia típica de la *Ivy League* en Estados Unidos (Harvard, Yale, Princeton) o de *Oxbridge* (Oxford y Cambridge) en el Reino Unido, no puede generalizarse a todas. Algunas universidades muy antiguas crearon ciudades en su torno, y no al revés.

Basta ver la lista de las cien mejores universidades del mundo (en la **Tabla 1**) para comprobar que la mayoría de las primeras veinte —catorce— están en Estados Unidos. Entre las diez primeras se sitúan Oxford y Cambridge (llamadas *Oxbridge*) que son universidades europeas peculiares; el resto son estadounidenses. En la lista de las cien primeras universidades del mundo 44% están en Estados Unidos. La mayor parte de la mejor investigación científica se realiza en Estados Unidos, acumulando además la mayoría de patentes comerciales. Algunas personas consideran que el “éxito” de las instituciones de educación superior norteamericanas es precisamente haberse abierto en las últimas tres décadas a las empresas. Otros/as autores, sin embargo, creen que ese es su peligro fundamental. No se puede presentar una lista ingenua de “buenas prácticas” estadounidenses, sin referirme al peligro que esas mismas prácticas pueden conllevar. Esta hipótesis no es una contribución personal: son los/as propios norteamericanos quienes son críticos de su propio sistema de educación superior. Los mejores estudios sociológicos sobre educación superior están realizados en Estados Unidos. Es quizás eso lo que proporciona a sus instituciones de educación superior la calidad, excelencia, y un puesto privilegiado en el contexto mundial. Como se dice: “se aprende de los fracasos nunca de los éxitos”.<sup>4</sup> En esta tabla conviene fijarse además que entre las cien primeras universidades del mundo sólo hay una latinoamericana : la UNAM en México, en el puesto 95°.

La lista de las mejores universidades del mundo sugiere que lo que hace que una universidad sea prestigiosa no es tanto la *docencia* como la *investigación*. La investigación tiene cualidades obvias: es mucho más conocida en el mundo, atrae premios, recompensas, fama. Los profesores/investigadores de más prestigio consiguen oportunidades y poder, o al menos incrementan sus posibilidades de viajar. Reciben además más —y mejores— ofertas de trabajo, a menudo de las otras 99 universidades de la lista. Los buenos profesores-docentes son poco conocidos, y aunque obtengan algunos beneficios por la dedicación y calidad de su docencia suelen circunscribirse a lo que obtienen en la universidad propia. A veces los/as docentes excelentes son vistos con un cierto recelo por su colegas. Es la investigación, los proyectos, y el número de Premios Nobel, lo que hace de una universidad famosa. Las universidades mejores no compiten por beneficios económicos (aunque estos suelen venir por añadidura) sino por los mejores profesores y estudiantes del mundo. Pero luego no se esfuerzan realmente por impartir la mejor docencia del mundo, sino por producir la investigación científica (y artística) más avanzada. Es una serpiente que se muerde la cola: las universidades mejores

---

<sup>4</sup> En inglés se sigue creyendo que “*nothing succeeds more than success*”, nada tiene tanto éxito como el propio éxito, o como se dice mejor “nada ayuda tanto a triunfar como el propio éxito”. Aunque todavía se sigue afirmando eso de “cría fama y échate a dormir”.

del mundo atraen a los/as investigadores más prometedores, y estos/as a su vez adquieren una reputación mundial. Algunas universidades de calidad pierden sistemáticamente sus mejores profesores/investigadores que son atraídos por otras universidades de la lista que les ofrecen salarios más altos y mejores condiciones de trabajo. Ésta es la polémica conocida entre Estados Unidos y Europa: la vieja Europa ofrece salarios que son más bajos —varias veces— que los salarios norteamericanos. Pero no sólo es un tema de salario sino de laboratorio. Una investigadora innovadora sabe que es más posible llegar a Premio Nobel si marcha a Estados Unidos.

El futuro de China e India, con 1,4 y 1,1 miles de millones de habitantes respectivamente, es decisivo para el desarrollo de la educación superior en el mundo. Ambos países tienen pocos estudiantes universitarios, a pesar de noticias periodísticas que tienden a afirmar lo contrario. El proceso de globalización condiciona, pero a su vez viene condicionado, por el futuro de esos dos países, debido a su enorme tamaño. El desarrollo económico favorece la movilidad de estudiantes. En esos países, los mejores estudiantes compiten por marchar al extranjero. Se supone que es una trayectoria profesional usual. La respuesta neoliberal entusiasta de esos países asiáticos (y otros no asiáticos) hacia un modelo de globalización de la educación superior es clara. El entusiasmo es tal que produce una privatización acelerada de las IES. El modelo europeo de educación superior, como un servicio público, y muy pocas IES privadas, se pone ahora en cuestión. Cada vez parece (y es) menos competitivo. Las tendencias de la gran mayoría de las familias a demandar educación superior para sus hijos e hijas tiende a un modelo de universalización de la educación superior que está más próximo al modelo norteamericano o al australiano. Hay diferencias entre los países de Asia, pero son en general sociedades densas, con mucha población, desarrollándose económicamente a gran velocidad, con Estados autoritarios (incluso cuando son democráticos) tradicionalmente poco responsables de la educación no-obligatoria, y por lo tanto con Gobiernos poco proclives a financiar la educación superior. Algunos de esos países asiáticos —los llamados cuatro tigres, China, e India entre otros— tienen en común un ritmo de crecimiento económico alto, pero con Estados autoritarios, un elevado control social, una fuerza de trabajo domesticada, y estructura familiar tradicional. En esos países asiáticos la proporción de mujeres en educación superior es todavía inferior a la de varones, y desde luego no tan avanzada como en Europa o Norteamérica. Pero esa proporción de mujeres es posible que aumente. Ya lo está haciendo en algunos países asiáticos, pero no tanto entre las profesoras. África y Asia son continentes que en el montante global tienen pocas universidades y pocos estudiantes de educación superior. Asia es el continente que exporta más estudiantes al extranjero. Indios y chinos son las dos grandes minorías de estudiantes extranjeros en Estados Unidos. Si se pasea, o se entra en la biblioteca, de algunos de esos campus estadounidenses parecen universidades asiáticas. Los asiáticos que deciden (y pueden) marchar fuera a estudiar lo hacen mayoritariamente a Estados Unidos y Canadá, al triángulo europeo (Reino Unido-Alemania-Francia), crecientemente a Australia, y todavía bastantes a Japón. Obviamente cuando se va a estudiar al extranjero una carrera se intenta ir al primer mundo. Internamente esos países están experimentando una fuerte privatización de la educación superior. En algunos países grandes como China ese proceso de privatización no ha hecho más que empezar, pero todos los autores coinciden en que la privatización es imparable. Curiosamente la *privatización* está permitiendo la *universalización*. La característica de las IES privadas en algunos de esos países es que no son demasiado caras. Por ejemplo en Taiwán (uno de los cuatro tigres) el 70% de los estudiantes están en IES privadas, pero éstas de media cuestan solamente tres veces más que las IES públicas. Así se explica que la tasa bruta de matriculación alcance el 84%. La apertura masiva a educación privada permite cubrir mucha más demanda. En cualquier caso las IES públicas siguen siendo las de referencia, las que realizan más investigación, y forman doctores. Pero el resto de la educación superior básica está fundamentalmente en manos privadas.

Si todos los países del mundo alcanzasen pronto los niveles de matriculación de Europa (entre el 50% y el 60%) o de Estados Unidos (más del 85%), la explosión de educación superior en el mundo sería impresionante. Un ejemplo solamente: China con 1,3 mil millones de habitantes tiene una tasa bruta de matriculación de menos del 20% de la población de las cohortes respectivas. Pero entre los profesores de educación superior solamente un 8% tienen doctorado. ¿Cómo va ese país a triplicar el número de estudiantes de educación superior? La necesidad de recursos va a ser inmensa. No hay suficientes profesionales en el país, ni fuera, para educar la proporción creciente de estudiantes asiáticos y africanos. Cuando eran una minoría, muchos de ellos (*ellos* que no tanto *ellas*) salían al extranjero a realizar un máster o doctorado. Muchos de esos países producían menos títulos dentro del país que estudiantes (de ese mismo país) que conseguían títulos graduados fuera; por ejemplo en

Taiwán. Pero el crecimiento de las tasas de matriculación hace imposible ya esa solución. Un modelo de educación superior en un mercado libre puede tener consecuencias impredecibles. En Asia actualmente, muchas familias están dispuestas a sacrificar muchos recursos para que sus hijos e hijas alcancen una educación superior, y si es posible en el extranjero. En la vieja Europa las familias no están dispuestas a sacrificar casi nada, y dan por supuesto que el Estado es responsable de la educación superior de sus hijas e hijos (más mujeres que varones). Estados Unidos se suele considerar como un modelo de educación superior *privatizado*, pero la realidad es que apenas un 25% de los estudiantes están matriculados en IES privadas. Muchas universidades y *colleges* privados no son enteramente privados, sino instituciones sin ánimo de lucro, cuyo origen está en las iniciativas de la propia comunidad. Diversos países asiáticos sobrepasan estos porcentajes, incluso por encima del 80% de estudiantes en IES privadas (Corea del Sur, Taiwán). El desarrollo de la educación superior privada enfatiza el papel de la familia en proveer los medios para educar la próxima generación. Una fuerza de trabajo con educación superior es una de las explicaciones del desarrollo económico de algunos de esos países asiáticos.

### Procesos de comercialización y desarrollo

La educación es parte de un sistema de redistribución de recursos en la sociedad, así como un factor que impulsa el desarrollo económico capitalista. Se utiliza a veces la expresión “capitalismo académico” para indicar la extensión del mercado en educación superior. De forma más pragmática, supone una forma de solucionar la escasez creciente de recursos que tienen las universidades en muchos países del mundo. Proporciona oportunidades nuevas al profesorado y al personal de administración y servicios. En Estados Unidos las instituciones de educación superior —y no sólo las universidades— se están redefiniendo en relación con la nueva economía y la extensión de los mercados. Lo característico es que este proceso de cambio alcanza no sólo a las instituciones privadas (con o sin ánimo de lucro) sino también a partes consistentes de las instituciones públicas de educación superior. Para una visión crítica sobre esta situación en Estados Unidos conviene leer el libro *Academic Capitalism and the New Economy* (Slaughter y Rhoades 2004).

La comercialización, o empresarialización, de las universidades es un proceso de extensión del mercado privado a todas las instituciones. Pero es también consecuencia de la reducción del apoyo del sector público a la educación superior, que se empieza a notar ya en los años setenta del siglo pasado. A su vez esta reducción depende de la universalización (en otras partes se denomina “masificación”) de la educación superior. Cada vez más población joven está matriculada en instituciones de educación superior, sobre todo más mujeres y personas de clase baja. Eso produce que la inversión pública per capita (por estudiante) sea menor, y que la extensión del sector privado en la universidad sea mayor. Es un proceso en que el desarrollo de la educación superior —incluyendo más mujeres y clases bajas— produce una escasez de recursos económicos en las instituciones. Ante esa reducción de recursos, la primera reacción fue elevar el precio de las matrículas solucionando así el problema con una mayor aportación de los/as estudiantes o sus familias. Luego se empezaron a buscar fuentes públicas alternativas de financiación. Posteriormente se impulsan las donaciones y contribuciones económicas de antiguos alumnos/as u otros donantes. Se produce un proceso de privatización y comercialización de las principales instituciones de educación superior, incluyendo ya decididamente las universidades de más prestigio. Primero se comercializan servicios periféricos (como deportes), para luego pasar a comercializar la investigación, y finalmente incluso al docencia.

La hipótesis fundamental es que este mercado de educación superior se va agrandando progresivamente. De forma somera, en los años setenta (del siglo pasado) la educación superior se privatiza mediante una contribución económica creciente por parte de las familias y los/as estudiantes. En los años ochenta se desarrollan patentes dentro de las universidades. En la última década del siglo pasado se avanza la comercialización hacia una multiplicidad de derechos de propiedad intelectual y copyright. Un resumen de estas tres tendencias acumulativas se puede ver en el trabajo de Sheila Slaughter y Gary Rhoades (2005). La creciente comercialización del sistema de educación superior se produce fundamentalmente en las tres últimas décadas. Es lo que se denomina *academic capitalist knowledge/learning regime*. Este modelo se desarrolla inicialmente desde las ciencias y las ingenierías, pero al final del período alcanza a casi todas las disciplinas académicas. El aspecto más visible —pero no el único— es la privatización de la investigación. Pero también se observa esa

privatización en la docencia, la enseñanza a distancia, y otros servicios. Alcanza luego la forma de universidades privadas como accionistas del mercado de capitales. Se contribuye así a una sociedad del conocimiento y de la información.

El éxito del modelo norteamericano es que la investigación se realiza en universidades, y no en institutos separados como se había producido en algunos países europeos. El modelo de Estados Unidos es el que ahora se copia. Hay varias razones para incorporar ese éxito. Primero, es un sistema que realiza más investigación y obtiene más patentes. Segundo, los recursos económicos en investigación ayudan a financiar la universidad, e incluso los/as estudiantes. Tercero, no sólo se dedican esfuerzos a avanzar el conocimiento y la tecnología, sino que se educa más y mejor a los/as estudiantes, sobre todo a graduados y profesionales. Ese modelo permite un progreso considerable basado en la innovación tecnológica. Una parte importante de esa innovación se ha producido —y se sigue produciendo— en la universidad. El modelo aparece definido desde los años sesenta por Clark Kerr, quien acuña el término “multiversidad” en el famoso libro (con ediciones y revisiones múltiples) *The Uses of the University*. El objetivo explícito es que la universidad sea el motor de la investigación, sobre todo en ciencias e ingenierías. Posteriormente el antiguo concepto de ingeniería evoluciona para incluir campos más novedosos, como tecnología de la información y biotecnología. Además las ingenierías se combinan cada vez más con programas de gestión y administración, incluso con las escuelas de negocios propias. Este modelo es claro en el MIT que luego desarrolla como ejemplo de lo que se podría hacer. Recientemente las ingenierías cambian hacia manufacturas, desarrollo de la producción, e incluso creación y desarrollo de corporaciones, y otras aventuras empresariales.

Hasta 1980, aproximadamente, las universidades norteamericanas apenas si desarrollaban patentes dentro de la propia universidad. A partir del *Bayh-Dole Act* las universidades se incluyen en un sistema de búsqueda directa de beneficios. En 1982 el *Small Business Innovation Development Act* supone un empuje a las universidades, mediante el compromiso de que los organismos federales con gastos anuales de más de cien millones de dólares tienen obligación de dedicar al menos un 1,25% a investigación. Al inicio eso incrementa el número de patentes nuevas, para luego desarrollarse otras formas varias de propiedad intelectual. Se convierte además en una serpiente que se muerde la cola: las instituciones de educación superior que se comercializan, incrementan el personal de gerencia, administración y servicios, que a su vez refuerza el proceso de comercialización. En el año 1981 se concedieron 250 patentes a universidades. En 1999 son ya 5.545 las solicitudes de patentes. Se calcula que en las dos últimas décadas del siglo XX se crean cerca de cuatro mil nuevas compañías basadas en patentes de universidades. Pero la diversificación no produce necesariamente una dispersión. En los años ochenta el 82% de las patentes se concentraban en las cien primeras universidades; en la década de los noventa se alcanza una concentración del 90%. Los ingresos por patentes también se van concentrando. El dinero llama a dinero. El crecimiento de patentes, el de ingresos debidos a patentes, y otras formas de propiedad intelectual suponen el avance del mercado en instituciones que tradicionalmente habían sido sin-ánimo-de-lucro. La diferencia es que la mayoría de esos beneficios no se distribuyen entre accionistas, sino que revierten a la propia institución. Hasta el punto eso es así, que muchas de estas cien primeras universidades estadounidenses dejarían de existir si no continuasen teniendo esos recursos externos. Así la pervivencia del avance (filantrópico) del conocimiento se ha hecho depender de la productividad del mercado. La visión de que la comercialización y entrada en un mercado capitalista académico es beneficiosa para todas las instituciones es inexacta, pues sólo algunas universidades —en la cima— hacen negocio.

La nueva era de la información y sus tecnologías lleva a proteger las formas de propiedad digital y a distancia, incluyendo el copyright de textos y materiales docentes. Un cierto negocio se concentra en los cursos ejecutivos para empleados/as de empresas, que en España ya empiezan a denominarse como “*executive education*”. Las universidades no han permanecido impasibles a este negocio ni al de educación a distancia. Aunque lejos está ya el optimismo desbordado de que la educación a distancia iba a ser un negocio imparable. A menudo ha sido un fracaso, con una productividad docente pequeña, y un coste alto tanto para los/as estudiantes como para la universidad. Se dice ahora que la educación distancia u *on line* puede ser interesante, automática, flexible, acomodarse mejor a los intereses del estudiante... pero sigue siendo cara, casi tan cara como la educación presencial. Mientras tanto, el capitalismo académico lleva al desarrollo de una clase empresarial dentro de la propia universidad que trata de gestionar la institución de educación superior

con criterios empresariales.<sup>5</sup> Todos estos “negocios” han llevado a formas nuevas de educación superior, e incluso fuentes nuevas de financiación.

Las universidades públicas y las privadas se parecen cada vez más, sobre todo las que se dedican a investigación que en la terminología se denominan *research universities*. El sector público universitario suele tener un desarrollo más predecible, pues sus instituciones de educación superior viven fundamentalmente de las transferencias económicas de la administración pública, y del precio de las matrículas. Las instituciones privadas, además del precio de las matrículas, cuentan con donaciones sobre todo de sus antiguos alumnos/as o *alumni*, y el rédito o productividad de los *endowments* y otras inversiones financieras. Se calcula que alrededor de una cuarta parte de los recursos de la universidad (en Estados Unidos) provienen de la investigación: 23% en el caso de las instituciones privadas, y 25% en el caso de las instituciones públicas. La AAU —*Association of American Universities*— recoge datos de las 62 universidades-investigadoras principales, no en América sino en Estados Unidos (aquí, como siempre, la expresión “América” puede resultar confusa). Los ingresos de las instituciones privadas y públicas son un poco diferentes. La partida mayor es la aportación del sector público (del Estado) que representa el 31% de los ingresos totales en el caso de las universidades públicas, pero todavía un 25% en las privadas. Las matrículas suponen el 20% de los ingresos en las universidades privadas y todavía un 13% en las públicas. La diferencia mayor está entonces en lo que se consideran “fuentes externas privadas”: donaciones, contratos, y proyectos. Suponen el 22% de los ingresos en el sistema universitario privado, y 9% en el público. Las mejores universidades públicas dependen cada vez más de ingresos privados, incluso con una tasa de crecimiento mayor que las universidades privadas. El problema está en establecer *endowments* suficientemente grandes. En el año 2005 (para el que hay datos fiables) el 72% de los *endowments* — en millones de dólares— estaban en las universidades privadas, que representaban solamente el 25% de los estudiantes del país. Pero los *endowments* en el sector público están creciendo a mayor velocidad que en las instituciones privadas. Se entiende que el *endowment* de una universidad aumenta debido a dos tipos de ingresos: los réditos o productividad de las inversiones, y el propio incremento de donaciones.

En el lustro 1999-2004 las contribuciones voluntarias a las universidades estadounidenses crecieron 94% en dólares constantes. Incluso si se tiene en cuenta la expansión del número de estudiantes, las contribuciones voluntarias crecen 84% por estudiante universitario. De esas aportaciones voluntarias aproximadamente la mitad provienen de personas, a menudo de antiguos alumnos/as. La otra mitad proviene de empresas, fundaciones, y otras organizaciones (incluyendo religiosas). La idea más difundida es que se necesita más aportaciones de personas ricas. En las campañas de atracción de recursos voluntarios a las universidades el 80% del dinero total proviene de donaciones de más de un millón de dólares. No son pues donaciones pequeñas, sino millonarias; de ahí que el papel de los/as ricos se considere tan importante. También se produce —en el caso de Norteamérica— el apoyo de Estados extranjeros. El MIT por ejemplo tiene más de treinta cátedras financiadas, con *endowments*, por empresas y compañías japonesas. El objetivo del apoyo de personas (*alumni* y otros) así como empresas (a menudo pertenecientes a antiguos alumnos/as) no es solamente la investigación y el avance del conocimiento, sino también la docencia. También se busca que más personas puedan estudiar incluso cuando sus recursos familiares son escasos. El objetivo es crear una universidad de excelencia, mejorando el acceso de estudiantes (sobre todo de clases bajas) a la educación superior de calidad. “Excelencia” es el objetivo de moda y la discusión más complicada en la universidad actual en el mundo.<sup>6</sup> Los retos son múltiples: (1) globalización y la creación de nuevas redes de universidades y empresas; (2) transformación de la educación superior en las nuevas economías en desarrollo, sobre todo en Asia; y (3) los cambios tecnológicos que ocurren cada vez a más velocidad. Estos tres factores están cambiando significativamente las universidades y las

---

<sup>5</sup> En el caso norteamericano, un tipo de negocio adicional es la formación del personal militar y policial. Hay que tener en cuenta que como señala Eric Hobsbawm, en su libro reciente *On Empire: America; War and Global Supremacy*, Estados Unidos concentra el 48% del gasto militar mundial, con más de setecientas bases militares en el extranjero, y más de doscientos mil soldados (sin contar Irak ni Afganistán).

<sup>6</sup> *Excelencia: Calidad de las universidades españolas* es el título de uno de nuestros libros sobre la medida de la calidad de las universidades en España (de Miguel, Cañs, Vaquera 2001). Se trata del primer intento serio de calcular —para todas las universidades españolas incluyendo las privadas— más de un centenar de indicadores de calidad, combinando unos cuantos en una fórmula que mide la calidad diferencial, lo que popularmente se denomina *ranking*.

empresas, y por lo tanto también los sistemas de colaboración entre ambas, así como la transferencia de resultados.

El sistema de financiación de universidades e investigación norteamericano es diversificado y flexible. La base de los recursos es el *endowment*, que se inicia e incrementa con donaciones de todo tipo, a menudo de antiguos alumnos/as, y otras veces en especie (edificios, terrenos, obras de arte). Existe la dotación de una cátedra, nominal, para un/a profesor de la universidad. Eso supone una donación aproximada de una persona o empresa de entre cinco a siete millones de dólares. Esa cantidad, invertida en bolsa, produce lo suficiente para el pago de unos 150.000 dólares anuales al profesor/a, junto con los *benefits*, además de un 30% de reposición; es decir en total unos 200.000 dólares anuales de rédito. Esta cátedra —*chair* o *professorship*— que está dotada no es un sobresueldo, sino que representa el salario completo de un/a profesor, normalmente durante toda su vida académica. Permite a ese catedrático/a no depender tanto de contratos de investigación, o de dinero blando. Los salarios de los/as profesores universitarios suelen ser de nueve meses, aunque existe la opción de recibir el salario de nueve meses a lo largo de todo el año, es decir en doce pagos. Pero en realidad los/as profesores tiene libres tres meses al año por los que no son pagados, es decir que son libres de utilizarlos como prefieran, seguramente en investigación. El salario de un profesor/a se ve suplementado por recursos que provienen de proyectos de investigación o por trabajo de gestión/dirección. Algunos contratos suponen que el profesor/a tiene libre un día a la semana, que puede utilizar en consultoría o en proyectos que le reportan beneficio, siempre que no entren en conflicto con los intereses o el territorio de la propia universidad. Incluso se permite dar clases o docencia pero, de nuevo, sin entrar en conflicto con la universidad propia. No hay un secreto especial de porqué las empresas o los antiguos alumnos/as dan esas cantidades para dotar cátedras o institutos. Sencillamente es por quedar bien, por poder decir que se ha colaborado con la universidad, por agradecer la educación recibida, por conservar el nombre de alguien notorio, de un familiar, o el de uno/a mismo. Estados Unidos —se dice— es un ejemplo de generosidad de personas ricas. En Europa o en Latinoamérica hay personas ricas, fortunas familiares, pero las donaciones a las universidades son poco frecuentes, y cuando se producen son de cuantía reducida. Algunas grandes empresas tienen fundaciones pero suelen ser pequeñas. El sistema fiscal y de mecenazgo en Estados Unidos favorece las donaciones. El dinero de la empresas sirve a menudo para contratar alumnos/as (graduados o no) de la universidad, que supuestamente entregan proyectos o informes. Esos trabajos no suelen ser tenidos tanto en cuenta por su calidad intrínseca, como por la vinculación colaboradora entre empresa y universidad. El *overhead*, o dinero que se queda la universidad en proyectos de investigación con empresas o similares varía en cada caso, pero suele ser más del 50% (casi el 60% por ejemplo en proyecto de la National Science Foundation NSF), prácticamente un 69% o dos terceras partes en universidades investigadoras como es el MIT.

Una consecuencia imprevista de la financiación externa, es que las universidades se diferencian crecientemente en su interior. Algunos centros —Escuelas o Facultades— son especialmente ricos y prósperos y en cambio otros apenas tiene recursos. Las escuelas de negocios o los programas de dirección de empresa tienen una financiación exterior abundante, mientras que las Facultades de Educación, las de Filosofía, o las Escuelas de Enfermería apenas tiene recursos. En el caso norteamericano hay incluso diferencias considerables en los salarios de los profesores dentro de una misma universidad. En las escuelas profesionales (Derecho, Business, Medicina) los salarios son del doble o más que en la escuela graduada. Estas desigualdades son además crecientes, creando conflictos de tipo diverso. En algunos casos el problema es más agudo, pues los sistemas de financiación y dotaciones de los centros pueden ser independientes. El rectorado se dedica a equilibrar en lo que puede esas disparidades. Cualquier sistema de mercado dentro de la universidad puede tener una primera consecuencia que es estimular la competición, y por lo tanto el avance del conocimiento. La universidad es una institución jerárquica, pero la comercialización de la misma permite sistemas diferentes de incentivar al profesorado. El modelo de capitalismo académico no ha hecho más que empezar. El peligro que se observa es que los mercados —así como la ley de la oferta y la demanda— pueden llegar a sustituir las decisiones realizadas por los/as profesores, en aspectos claves sobre qué asignaturas enseñar, o a quién contratar y dar luego una plaza en propiedad. Según algunos/as autores puede llegar a ser un proceso irreversible. Todavía las personas que actualmente tienen más poder en las universidades, cuando eran jóvenes se formaron en un modelo altruista, sin ánimo de lucro. Cuando empiecen a gobernar las personas que se criaron ya dentro del modelo del capitalismo académico del conocimiento y del aprendizaje el sistema universitario puede cambiar bastante.

La primera lección que se aprende de la situación norteamericana es que se reconoce abiertamente que las prácticas de éxito de las universidades y empresas de hoy pueden producir un fracaso en el futuro.<sup>7</sup> Ésa es la hipótesis principal que inspira, por ejemplo, el libro fundamental: *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*, de Derek Bok, publicado en el año 2003.<sup>8</sup> Al inicio del siglo XXI, las universidades norteamericanas destacan por ser las mejores del mundo, y —como afirma el profesor francés Alain Touraine— la envidia del resto de los países. Pero las instituciones de educación superior estadounidenses son cada vez más caras. En los últimos años el precio relativo de las matrículas no ha hecho más que crecer, y no sólo en las universidades y colleges privados. El coste relativo se ha incrementado incluso más en las universidades públicas. El problema puede que no sea tanto el crecimiento del coste como el aprendizaje insuficiente (Johnstone 2005: 388). No se suelen medir los resultados reales de la docencia, ni el tiempo no aprendiendo, las vacaciones largas, la falta de asignaturas apropiadas, el abandono y los suspensos, la falta generalizada de motivación y de metodologías de aprendizaje, etc. Las experiencias más exitosas (pero no las únicas, ni las más modernas) son en investigación —aplicada o incluso básica— pagada por las empresas. Lógicamente esto tiene contrapartidas: desde el prestigio para la empresa, hasta participación en los beneficios de investigaciones a través de patentes.

Las críticas a las experiencias “exitosas” son numerosas. La más importante es que el apoyo de las empresas puede subordinar los objetivos desinteresados de la investigación hacia beneficios privados. Esto supone todo tipo de prácticas en la relación universidad/empresa, como son el mantenimiento del secreto, el retraso en la publicación de los resultados, y de los descubrimientos, hasta varios tipos de censura cuando los resultados van en contra de los intereses de la empresa patrocinadora. El problema más obvio e importante es quizás la necesidad del secreto profesional. Muchas empresas que financian investigación en la universidad impiden, por ejemplo, que los/as investigadores presenten sus resultados en los congresos profesionales usuales. Otra práctica es retrasar cualquier publicación por lo menos seis meses. Esta norma entra en conflicto con la tendencia de los/as investigadores científicos que es adelantarse a los/as demás colegas. Está demostrado empíricamente que, con normas escritas o no, los/as profesores que realizan investigación con apoyo de empresas retrasan mucho más la publicación de los resultados o adelantos. No se suele publicar sobre un tema de investigación en marcha. El secreto en el caso de investigación militar es seguramente mucho mayor; ni siquiera se discute. La investigación que realizan algunas universidades para el Ejército o para el Pentágono es cuantiosa. No está claro tampoco si alguna de esta investigación se puede considerar como “científica”. Pero el peligro mayor no es el secreto, sino que los/as investigadores sean capaces de cambiar los resultados para beneficio de las empresas, o ignorar sistemáticamente los datos que entran en conflicto con intereses empresariales. Un área típica de conflicto es la investigación biomédica y farmacéutica. Hay todo tipo de casos y anécdotas, que en ocasiones pueden suponer vidas humanas. No es un tema pues baladí, sino básico en las relaciones universidad/empresa.

---

<sup>7</sup> Solemos traducir *good practices* por “buenas prácticas”. Es una traducción literal, inexacta, romantizada que coloca el adjetivo delante. Debería ser “prácticas buenas”. Pero la palabra *good* no tiene aquí un contenido teológico, tampoco moral, ni siquiera ético. No son prácticas buenas sino “prácticas exitosas” o “experiencias de éxito”. Con la crisis financiera de septiembre de 2008 se camina en arenas movedizas. La crisis ha puesto en evidencia que el éxito hoy puede ser realmente el fracaso mañana. En cualquier caso, hay que calificar de para quién es el éxito de estas prácticas: *cui bono*, es decir quién se beneficia de las mismas: ¿los ejecutivos, accionistas, trabajadores, desempleados, población, mujeres, minorías? Otro problema típico de los recetarios de prácticas exitosas es que no se suelen evaluar, la mayoría de las veces porque sus efectos tardan varios años en producirse, o sencillamente porque es imposible diferenciar las prácticas de otros factores sociales. Se suelen pues considerar como prácticas exitosas sencillamente las políticas, programas, o proyectos que aparentemente parecen interesantes, sin la más mínima evaluación. Eso es grave, pues se utiliza una fraseología supuestamente lógica y racionalista para una realidad que es meramente evaluada “a ojo”. Se requiere pues una metodología de evaluación estricta para definir algo como una práctica exitosa.<sup>7</sup> En cualquier caso hay que definir, como he señalado antes, para quién es exitosa esa práctica, dado que en el tema de educación e investigación, así como en las relaciones universidad/empresa, los intereses son diferentes.

<sup>8</sup> La biografía de Bok explica su impronta como uno de los líderes en educación superior en el mundo: ha sido decano de la Harvard Law School, y por dos veces Presidente (o sea Rector) de la Universidad de Harvard. Tras la muerte de Clark Kerr, se ha erigido en una de las voces con más prestigio sobre el tema de universidades en Estados Unidos. Su idea es que la comercialización y privatización de las instituciones de educación superior pueden producir una alteración grave —quizás irreversible— de la misión fundamental de la universidad, que es la enseñanza imparcial y crítica del conocimiento, así como su avance desinteresado. Otra voz autorizada es la de James J. Duderstadt, antiguo rector de la Universidad de Michigan (2000) sobre todo con su libro: *A University for the 21st Century*. Ambos coinciden en varias ideas.

Otra área sensible son las ingenierías. El MIT Massachusetts Institute of Technology — actualmente bastante más que una universidad politécnica—crea en 1988 el programa *Leaders for Manufacturing* (LFM) como un proyecto conjunto dedicado a educación (docencia) e investigación en el que se combinan esfuerzos de la industria, las escuelas de ingeniería, y la Escuela de Negocios, que en el MIT es la Sloan School. Empieza con once socios, que aportan cada uno varios millones de dólares. Con ello se acelera la transferencia de conocimiento de la universidad a la industria. En los años noventa se establecen otras relaciones universidad/empresa en el MIT, con un nivel de financiación elevado. Cada proyecto de colaboración supone alrededor de cinco millones de dólares al año, durante un mínimo de cinco años. No es pues una ayuda mísera o parcial, sino que incluye grandes proyectos de colaboración que persiguen modernizar la investigación. El objetivo explícito es unir empresa e industria, y al mismo tiempo que la Universidad deje de ser dependiente de los recursos del sector público (en el caso estadounidense se refiere sobre todo al dinero federal). En estos proyectos multimillonarios del MIT hay empresas como Merck, Ford, DuPont, Microsoft, y Hewlett-Packard. Estos programas de colaboración se establecen siempre con varios departamentos de la universidad, incluso con varias escuelas o facultades. El impacto de esas colaboraciones universidad/empresa en la docencia es evidente a través de la creación de asignaturas o cursos nuevos, metodologías de educación novedosas, y el apoyo económico directo a estudiantes mediante becas y ayudas económicas.

Se reconoce la existencia de problemas, algunos predecibles dada la estructura de las ayudas. (1) Se discute si estos proyecto de colaboración universidad/empresa cambian o alteran los objetivos fundamentales de la universidad. (2) Otro problema es la propiedad intelectual. El MIT considera que la propiedad intelectual debe revertir a la universidad. Se protege además que exista una publicación abierta de los resultados de la investigación. El MIT es una de las universidades más avanzadas del mundo con el objetivo explícito de hacer accesibles sus materiales de educación e investigación de forma abierta. Para el mundo universitario la propiedad intelectual debe revertir en (es un valor de) la sociedad. La idea es que el conocimiento se genera en la universidad, sobre todo en ciencias e ingenierías, y ese conocimiento suele tener un valor económico. (3) Otro problema es cómo proteger la independencia intelectual de la universidad, uno de cuyos objetivos es continuar realizando una crítica de la sociedad. (4) Se investiga cada vez más en áreas que mantienen implicaciones de política social (pública muchas veces), como medio-ambiente, energía, telecomunicaciones, y desarrollo. La universidad termina implicándose no sólo con las empresas sino también con el Estado.

Otro programa es el “Industrial Liaison Program”, que edita la revista electrónica *MIT Technology Insider*, donde se repasan los proyectos de colaboración, señalando siempre la empresa, el CEO, contactos, el producto que se produce, la financiación, las patentes que se utilizan o prevén, el tiempo necesario para que el producto esté en el mercado, incluyendo un mapa o diagrama de patentes utilizadas, e incluyendo una conexión de internet. La revista electrónica [www.technologyreview.com/insider](http://www.technologyreview.com/insider) está publicada por los editores de la revista *Technology Review* desde la ciudad de Cambridge en Massachusetts. Existen centros de MIT Industrial Liaison en otros países (por ejemplo en Japón). El MIT tiene centros de investigación, como el Deshpande Center for Technological Innovation que recibe dinero de empresas para desarrollar el potencial comercial de nuevas tecnologías. La financiación de proyectos varía entre un millón y 25 millones de dólares. En Estados Unidos, la colaboración universidad/empresa tiene otros muchos ejemplos de productividad. Es el caso del *Silicon Valley* (el Valle del Silicio) desde Palo Alto a Cupertino, o el *Research Triangle* en Carolina del Norte entre tres universidades de prestigio. Estados Unidos desarrolla la idea de laboratorios múltiples, también de *think tanks* como el Center for Behavioral Studies en Palo Alto, o el Institute for Advanced Studies en Princeton (New Jersey) entre otros muchos.

Las empresas apoyan cada vez más la investigación en las universidades, en parte porque el sector público está dejando de financiar las universidades. Suelen ser vasos comunicantes: cuando el Estado no cubre la investigación el sector privado incrementa su participación, y viceversa. La universidad no es realmente una torre de marfil, ni un claustro aislado, sino un conjunto de laboratorios internacionales. El Informe Bush de 1945 produjo un desarrollo de la investigación en base a recursos económicos del Gobierno Federal. Tres décadas después es el sector empresariales quien toma el relevo, financiando la investigación. Entre otras colaboraciones, las empresas crean cátedras (*professorships*) que llevan el nombre de la compañía, crean institutos de docencia o de investigación con el nombre y logo de la empresa, o incluso dan nombre a edificios completos. Pero

esto no obliga a que estén de acuerdo con todo lo que se realiza en esos edificios, institutos, o cátedras. Una práctica común en las universidades norteamericanas es que al profesorado se le permite dedicarse a actividades externas a la universidad *un día a la semana*. Pero el control de esta norma es difícil de realizar dado que el profesorado universitario no ficha (no marca la entrada y salida de la institución en un reloj). En cualquier caso, la proporción de recursos económicos que produce esta actividad externa —por ejemplo en consultoría— es menos del 10% del salario medio de los/as profesores. Es curioso comprobar que las personas que realizan más consultoría externas, dan tantas clases o más que el resto de los profesores. Algunos estudios muestran que estos profesores/as más demandados para realizar investigación externa, están menos influidos por consideraciones económicas a la hora de realizar investigación. No se produce una contratación alternativa de los mejores profesores/investigadores, sino que los que son excelentes logran compaginar recursos públicos y privados para así realiza las investigaciones que ellos/as —con criterios científicos— consideran más interesantes para avanzar el conocimiento. Lo que sí ha cambiado es que los/as científicos mejores están ahora más dispuestos a trabajar parcialmente para una empresa externa que en décadas anteriores. Bok enfatiza esta afirmación: “Afortunadamente, los/as investigadores han sido sorprendentemente resistentes a las peores tentaciones del comercialismo. Contrario a lo que la gente piensa, relativamente pocos científicos van detrás de las oportunidades de negocios lucrativos a expensas de sus deberes docentes o sus líneas de investigación propias. Según todos los datos, el tiempo dedicado a consultoría fuera de la universidad no se ha incrementado en varias décadas, y los/as catedráticos que se dedican mucho a consultoría enseñan y realizan trabajo de dirección y administración tanto como sus otros colegas. En general, las normas académicas han resultado ser más fuertes que el señuelo de hacer negocio” (2003: 204). Pero a renglón seguido señala que sería una grave equivocación suponer que esto vaya a seguir siendo así en el futuro. Cuando los que manden sean personas que se han educado en la nueva realidad de negocios lucrativos con empresas, o han iniciado empresas propias, las cosas van seguramente a cambiar. El problema es que la tendencia luego es difícil de parar o puede ser irreversible.

Algunas universidades apoyan empresas creadas por los propios profesores de la institución. Son las universidades las que invierten en empresas creadas a veces por sus propios profesores. Hace unos años la gerencia y autoridades académicas se negaban a realizar ese tipo de inversiones. Actualmente es una práctica relativamente común. La solución ha sido crear organizaciones (a veces fundaciones) paralelas a la universidad que se dedican a esos negocios. Se crean así instituciones paralelas, que ya no realizan docencia, sino que se dedican fundamentalmente a inversiones y a generar beneficios. Recientemente, las universidades de Estados Unidos también crean docencia con ánimo de lucro. La experiencia más conocida son los programas de negocios a nivel ejecutivo, y en general las llamadas escuelas de negocios. Suele ser parte de los programas de educación del personal de empresas, que reportan beneficios a veces cuantiosos. Los programas “ejecutivos” suelen ser los más lucrativos. Son parte de la *educación continuada*, y a menudo de la *educación a distancia*. Estas dos modalidades son actualmente parte del negocio más lucrativo en las relaciones universidad/empresa. Ambos suelen ser programas de pago, que no suelen ofrecer becas, y por lo tanto pueden incrementar las desigualdades sociales y de género. Las personas de clases bajas, o con pocos recursos, no pueden realizar estos programas.

## Hacia el futuro

El futuro, por definición, es incierto. La Universidad se mueve constantemente entre dos paradigmas: el *académico* y el del *mercado de trabajo*. 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 (y su evaluación). Su expansión 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. La economía se basa cada vez más en el conocimiento; y a nivel de estructura social el mundo se mueve hacia la llamada *Sociedad del*

conocimiento.<sup>9</sup> Sin embargo, las relaciones entre la enseñanza postsecundaria y el mercado de trabajo no son buenas. Los informes de la OCDE y de la UNESCO proponen siempre que se deben realizar mejores conexiones y coordinar esfuerzos entre el mundo de la educación y el del trabajo. Se requieren pues nuevas políticas de educación superior, y quizás una nueva organización universitaria. México puede aprender de los procesos, e implementar esas nuevas políticas y organización. La crisis financiera y económica actual hace más importante aún estos cambios.

En muchos países la universidad está un poco retrasada en el objetivo de expansión a la mayoría de la población. En Europa, por ejemplo, observo que algunos países centrales —como Francia o Alemania— no se expansionan. 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 París.<sup>10</sup> 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 mundo.<sup>11</sup> La competencia internacional entre universidades se añade a la lucha por recursos públicos escasos dentro de cada país.

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, americanas 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*, al tiempo que los organismos internacionales proponen sistemas de control de calidad a nivel transnacional. Pero por ahora estas ideas son hacia el futuro.

El mundo se basa cada vez más en conocimiento racional avanzado. Ese proceso se acentúa con el proceso de 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 postsecundaria. 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

---

<sup>9</sup> Debe consultarse World Bank, *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* (Washington DC: The World Bank, 2002).

<sup>10</sup> 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, División of Higher Education, 1998), 135 pp. Incluye la *World Declaration on Higher Education*. Se puede obtener en [www.education.unesco.org](http://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.

<sup>11</sup> Para una información al día del Proceso de Bolonia se puede consultar [www.bologna-berlin2003.de](http://www.bologna-berlin2003.de). A partir de la reunión de Berlín (18-19 septiembre 2003) se puso más atención en el doctorado, y no sólo en la estructura de bachelor/master.

incremento de educación transnacionales 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*. 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 población.<sup>12</sup> Supone entrar en la 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 de calidad más baja en otras instituciones. De ahí la importancia de un sistema de acreditación.

La *International Association of Universities* augura 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). 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 y Latinoamérica ve con preocupación su expansión. 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.<sup>13</sup>

Se requieren nuevas políticas educativas en el futuro. La globalización influencia a la educación terciaria de formas diversas, que cada país 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 ciclo.<sup>14</sup> Esta educación terciaria es cada vez más cara, y en términos relativos decrece la financiación pública de la educación terciaria. Se observa una expansión considerable de TIC —*tecnologías de información y comunicación*— tanto como área de conocimiento, que en forma de elemento esencial en cualquier proceso educativo terciario. La

---

<sup>12</sup> “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 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 personas con sólo educación secundaria es 14%. Esta desigualdad es uno de los problemas básicos a superar.

<sup>13</sup> 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.

<sup>14</sup> 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 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.

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, es 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 mundo es cada vez más pequeño. Es la consecuencia del incremento de las TIC (*tecnologías de información y comunicación*, en inglés ICT). 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 estudiantes pasa un tiempo dilatado en otra universidad o país.<sup>15</sup> La internacionalización se evidencia en que una universidad de primer rango enseña 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/master/doctor. La *lingua franca* es cada vez más el inglés. Recientemente se acuña el término de “educación sin fronteras”.<sup>16</sup> En el futuro es evidente que las universidades tienen problemas comunes. Por eso el análisis comparativo de universidades en el mundo está tan de moda.<sup>17</sup> 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 co-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 estos temas, apuntan hacia problemas y soluciones interesantes sobre esos tres problemas.<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> 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., 23ª edición. De España se listan 67 universidades, lo que supone bastante fiabilidad. Se puede ver en [www.unesco.org/iau](http://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%.

<sup>16</sup> 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.

<sup>17</sup> 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.<sup>17</sup> 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.

<sup>18</sup> Una muestra de los libros más importantes sobre el tema, y que contestan 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,*

Las nuevas políticas tienen que reconocer que 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 nivel 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 pre-establecido que los/as estudiantes deben aprender sin cuestionar, sino que los 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 redactar.<sup>19</sup>

El objetivo de la universidad es que cada vez destaca más su papel en investigación, organizándose en forma de *research universities*.<sup>20</sup> 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. Aunque en los países centrales 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 es impresionante. 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. Esa es la gran ventaja de la universidad. Los/as investigadores principales no sólo forman a otros investigadores (más jóvenes)

---

*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](http://www.cepes.ro) pues está en Rumania. 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, *Chueless 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).

<sup>19</sup> 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](http://www.unesco.org/statistics). Puede verse el *UNESCO Publishing Catalogue 2003*.

<sup>20</sup> 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.

como parte de su tarea académica, sino con el objetivo —a veces latente— de que continúen con sus líneas de investigación.

El cambio reciente más importante es la transnacionalización de la educación terciaria. Los países pueden ser —al mismo tiempo— importadores y exportadores de programas educativos. Los/as estudiantes 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 elaboran en otro país, e incluso en otra lengua. La educación transnacional —ya sea presencial o virtual— es una competencia 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 (International Association of Universities 2002) 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 público.<sup>21</sup> La realidad es que los Estados ya no son los únicos que proveen educación terciaria.

La política de educación superior se basa cada vez más en resultados (y menos en recursos). 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 libro de Richard C. Levin, *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. 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 post-secundaria de al menos tres años. 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 por que 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 nuevas labores.

Un factor que condiciona toda la organización futura 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.<sup>22</sup> La mayoría de universidades del mundo no eligen a sus estudiantes, sino que provienen de la misma ciudad o zona urbana. Se crea, hace ya décadas, el concepto de “ciudad universitaria”. 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

---

<sup>21</sup> Así la UNESCO —cuyas siglas, que pocas personas recuerdan, significan The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization— puede hacer honor a su nombre.

<sup>22</sup> Eso les proporciona un poder considerable, 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 y estudiantes. Para el caso del Reino Unido es aconsejable leer Roger Brown, “What future for higher education” *Higher Education Review*, vol. 35, número 3 (2003), pp. 3-22.

estudiantes 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. Esa es la idea de ciudad universitaria o *campus* que va a seguir evolucionando en el futuro. Hasta hace unos años la mayoría de universidades 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 postsecundaria. El coste 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 recupera 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 ese es el modelo que históricamente se transmite a América que en el norte lo desarrolla en forma de *liberal arts education*. La globalización lleva a que el modelo 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, multicultural, que ayude a aprender a pensar de forma crítica e independiente. La ciencia que se trasmite 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 incluyen 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.

En el futuro hay que seguir teniendo en cuenta que 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. Mucho 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 sólo, 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. En la acreditación lo importante son los resultados no los recursos. 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*. El profesor/a del futuro debe enseñar 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 y la calidad del análisis. Al terminar la carrera los/as estudiantes están mejor preparados de lo que suponen; en cuatro años han cambiado mucho.

En el futuro 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 América. 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.<sup>23</sup> 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 diez millones de libros.<sup>24</sup> El conocimiento avanza a tanta velocidad que se requiere bibliotecas cada vez más grandes, complicadas 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.

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).<sup>25</sup> La autonomía de la Universidad no significa un liderazgo moral en todas las ocasiones pero sí en algunas.<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> 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. Este es el mejor indicador de acreditación de una universidad, aunque sea difícil de medir.

<sup>24</sup> “Holdings of university research libraries in U.S. and Canada, 2001-2” *Chronicle of Higher Education* (30 de mayo 2003), p. A17.

<sup>25</sup> 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.

<sup>26</sup> Julio Feroso y Salvador Malo, *Más allá de la autonomía* (Paris: 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).

De cara al futuro hay que tener en cuenta que las críticas a las universidades, y a las personas que gobiernan la universidad son diversas, 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. Hay que tener en cuenta que mucho 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 al revés: 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 verdad es que las disciplinas aparecen cada vez más separadas.

Hay libros como el de Allan Bloom que resumen muchas de estos problemas futuros. Significativamente se titula *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*.<sup>27</sup> 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. Rodees (rector de Cornell University) señala algunos de esos objetivos (Bowen y Shapiro eds., 1998: 11). Los estudiantes deben aprender a 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 *evaluación de la calidad*, que ya he mencionado como centrales en los debates sobre la universidad.<sup>28</sup> 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, lleva 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 mencionaba al principio la universidad se mueve entre el modelo académico y el de mercado.

---

<sup>27</sup> (Nueva York: Simon & Schuster, 1987). 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 precisamente el aislacionismo de la universidad; en caso contrario que no hay sentido de comunidad universitaria. Éstas y otras críticas suelen dirigirse específicamente a las personas que gobiernan la universidad sobre todo al rector.

<sup>28</sup> Jesús M. de Miguel, Jordi Cañs, y Elizabeth Vaquera, *Excelencia: Calidad de las universidades españolas* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Colección Academia, 2001).

En el futuro se va a poner mucha atención en los temas de gobernabilidad, y de poder dentro de la universidad. Cada vez se acentúa más la necesidad de un presidente de universidad distinto del Consejo Social, que pueda mantener autonomía y liderazgo. La figura del rector (a veces es mujer, aunque hay pocas) está poco estudiada. En Norteamérica es importante, en Europa y Latinoamérica 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 problemas 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 post-materialistas 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 rectorado. Las universidades en el mundo difieren según su forma de organizar el poder. Un modelo es el de 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 tiene que estar siempre en equilibrio permanente para contentar a los diferentes grupos de votantes. En España, por ejemplo, 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 político 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.

La universidad es una institución cada vez más burocratizada. Antiguamente la organización de una universidad era simple, con un presidente/rector ayudado por un secretario (normalmente *uno*, es decir varón). Actualmente la figura del antiguo secretario de confianza, a veces valido, 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 burocratizada 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. Las universidades 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. Antes, en un modelo pequeño de universidad/*college*, los/as profesores trabajaban muchas horas en el despacho. En las modernas universidades muchos profesores/as apenas si 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 tiene 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 rol 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 rol 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 la 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. Actualmente se critica en algunos países que los rectores o presidentes 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 no dar ideas ni 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 universidad, 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.

Un tema importante futuro son los flujos y movilidad del capital humano. 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 de capital humano de un país a otro producen una homogeneización de modelos de universidad. 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 para nada a Estados Unidos, lo que es chocante: un cierto anti-americanismo europeo lleva a copiar sin citar. Es todavía pronto para saber si las fuerzas de convergencia van a llevar en el futuro 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.

Hacia el futuro 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 la vieja España, por ejemplo, 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.

Tradicionalmente las universidades eran “claustros” o “torres de marfil”, que apenas si 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 tenga, una universidad 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 algunos países, por ejemplo, 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; 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. En la actualidad los negocios se establecen en el centro de la actividad académica, son programas enteros —por ejemplo de educación virtual— organizados desde la jerarquía académica, 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 algunos casos, incluso el doctorado se transforma en negocio. Se acuña el término de “multiversidad” para definir la estructura organizativa resultante. En el futuro estos cambios van a ser acelerados.<sup>29</sup> Otra crítica es que este proceso puede llevar en el futuro 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 master 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.

Se entiende que en el futuro el campo de la comercialización de la Universidad es enorme.<sup>30</sup> 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.

---

<sup>29</sup> 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 dedican 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 master puede superar en varias veces una matrícula normal, y eso que se realiza en la misma universidad y con los/as 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.

<sup>30</sup> 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 empresas en líneas de investigación definidas por esas empresas (por ejemplo farmacéuticas), 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).

Tradicionalmente eran negocios periféricos de personas individuales. Pero como el volumen de negocio ha aumentado es el propio rectorado y gerencia de la universidad las que están interesadas 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 artística.<sup>31</sup> Es el 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).<sup>32</sup> 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.

El problema futuro no es sólo de financiación sino también de organización. La Universidad es una organización extraña, porque los que tienen verdaderamente el poder (el profesorado, sobre todo los/as catedráticos) no tienen interés en reducir el coste, ni en aumentar la eficacia de la organización con menores o iguales recursos. 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 de evaluar la educación convencional, de definir la calidad de la enseñanza, de 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.

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; ni intentan aprender. 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 de lo que los/as estudiantes aprenden. La casuística de las notas —suspense, aprobado, notable, sobresaliente— (a veces con precisión numérica) trata de esconder la realidad de que se ignora 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.

---

<sup>31</sup> Tampoco depende de las especializaciones; ¡algunas universidades pueden obtener beneficios lucrativos incluso con programas o estudios de Bioética!

<sup>32</sup> Continúa la crítica en el mismo párrafo: “La burocracia de la universidad tiene muy poca autoridad sobre el profesorado funcionario. Estos 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).

Una forma típica de comercialización en la universidad son los deportes. En algunos países las competiciones deportivas son un negocio importante. Es un ejemplo de cómo el proceso de comercialización, una vez se instaura, es difícil luego de desmontar. Los intereses creados son entonces enormes. Es mejor oponerse a los procesos de comercialización en sus inicios. Otra 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 la 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 otro área de comercialización —cada vez más importante— 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. Permite 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 autofinanciables 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.<sup>33</sup> 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.<sup>34</sup> “Nada tiene tan éxito como el éxito”: la comercialización exitosa invita a crear nuevos programas y a abrir nuevos campos. No es tanto el beneficio que reporta, como la posibilidad de cambio dentro de la organización. Pero no hay ningún secreto especial, ni nada escondido: una universidad es tan buena como lo sea su profesorado.

De cara a nuevas políticas universitarias hay que tener en cuenta que los programas privados o comercializados suelen tener el problema añadido de no otorgar becas. Por lo tanto crean desigualdad

---

<sup>33</sup> 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 extra.

<sup>34</sup> Los recursos que genera la comercialización son productivos, pues representan 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 puede ser utilizado 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.

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 igualdad 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.<sup>35</sup>

La comercialización de la educación terciaria supone casi siempre la explotación de los/as estudiantes o al menos una mayor contribución económica de las familias. Es posible que la explotación sea mayor en el caso de las mujeres.<sup>36</sup> 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 imparte 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 muy 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 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 universitaria.

---

<sup>35</sup> Desde la perspectiva “de empresa” las autoridades académicas tienen pocos recursos de poder. Los programas comercializados permiten escoger profesorado y conseguir que enseñen 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 profesorado compiten por investigación pero no por docencia, y ese es un problema adicional difícil de superar. Apenas hay recompensas por la excelencia en docencia, mientras que las recompensas paralelas 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.

<sup>36</sup> Ver Ana M. Martínez Alemán y Kristen A. Renn, eds., *Women in Higher Education: An Encyclopedia* (Santa Barbara: ABC-CLIO, 2002), 637 pp. Puede consultarse [www.abc-clio.com](http://www.abc-clio.com). La UNESCO tiene una publicación sobre *Women and Management in Higher Education: A Good Practice Handbook* (París: UNESCO, División of Higher Education, 2002), 118 pp.

El proceso de globalización está produciendo un cambio sustancial en la educación superior en el mundo. Cuando se repasa la lista de las doscientas mejores universidades del mundo según la última edición del *World University Rankings* (véase en Martin Ince *et alii*), las primeras universidades son todas norteamericanas o británicas. Tan sólo en el puesto 17º hay una universidad que no habla en inglés, y está en Japón. Hasta el puesto 26º no aparece una universidad europea que no sea británica, y es en Francia, la Ecole Normale Supérieure. Dos puestos más abajo está la Ecole Polytechnique en París. Hay que bajar de nuevo hasta el puesto 42º para encontrar otra europea, la politécnica de Zurich, conocida como ETH. Las mejores universidades del mundo están fundamentalmente en el mundo de habla inglesa, en Estados Unidos (la meca de las universidades), Reino Unido (el polo de atracción principal de la envejecida Europa), y Australia (en el amplio continente de Asia/Pacífico). Es una atracción pues multi-céntrica, con un país en cada continente, a excepción de Latinoamérica o de África que aparecen dependientes del primer mundo. Pero el desarrollo de esas universidades es independiente de los Estados, e incluso de la evaluación estatal de instituciones. ¡No basta con medir la calidad, hay que producirla! El modelo que sobrevive y prevalece es un modelo autonómico, con poca supervisión estatal. La relación de las *universidades globales* entre ellas es más intensa que con las otras instituciones de educación superior en sus respectivos países. Las mejores universidades anglosajonas, con algunas asiáticas, y otras europeas, son exitosas no sólo en avanzar el conocimiento —además de almacenarlo en sus superbibliotecas y bases de datos— sino que además producen estudiantes que luego se colocan en las mejores empresas e instituciones del mundo. El éxito se mide por el éxito.

La excelencia universitaria se concentra en Estados Unidos, a donde acuden 600.000 estudiantes extranjeros de todo el mundo. Europa forma un buen equipo de segunda división, sólido, con algunas universidades globales. Los países del sur de Europa están retrasados, sin que nadie explique realmente la razón. Europa inventó el Proceso de Bolonia de 1999-210 para competir con Estados Unidos. (A pesar de ello la Universidad de Bolonia, Bologna, apenas llega al puesto 173º... pero este año es la primera vez que entra en la lista de las doscientas mejores). La competencia de Europa ya no es Norteamérica sino Asia. En *el club de las veinte mejores universidades* no hay ninguna europea, pero sí una china, la Universidad de Hong Kong. Si el club acepta nuevos socios, estos serían varias universidades chinas y al menos una de Singapur. Europa podría entrar un par de universidades francesas, una suiza, y con suerte una holandesa. El modelo asiático es concentrar esfuerzos en un manajo de universidades, en Europa el sistema es más igualitario y por lo tanto compite peor por conseguir los/as mejores estudiantes o los/as investigadores más prometedores del mundo. El mundo es desigual. Las doscientas mejores universidades del mundo están todas en 28 países, y eso contando con que España o México están representadas por sólo una institución. Es normalmente la universidad central (la UNAM en México DF).

El futuro cristaliza en continentes, en varios centros de desarrollo e innovación en la red. Cada continente parece tener su propio centro de desarrollo y de excelencia. Esto sociológicamente significa que existen culturas distintas, incluso en la educación superior y en el avance del conocimiento. En Las Américas el centro es claramente el gigante Estados Unidos. En Europa el centro de la red es el triángulo Reino Unido-Alemania-Francia, pero liderado fundamentalmente por el primer vértice. Alemania trata de mejorar poniendo más dinero estatal en unas cuantas universidades. Alemania está preocupada por su baja representación en la lista de las mejores universidades del mundo. En Asia, Japón todavía sostiene su liderazgo, pero Australia al sur, en el Pacífico, le va detrayendo su poder de atracción. A pesar de su escasa población Australia es un imán cada vez más importante. El mercado asiático —compuesto por familias de clases medias y altas dispuestas a pagar por la educación de sus hijos— es cada vez mayor como consecuencia del desarrollo de China (1.300 millones de habitantes) e India (1.100 millones). La situación en Latinoamérica es confusa, como lo es también en África. Ambas dependen del hemisferio norte, de sus antiguas (o modernas) metrópolis. El mundo gira hacia el Este, hacia Asia, e incluso hacia el este asiático. Allí está el futuro. Cada año Asia tiene más universidades entre las doscientas mejores del mundo. Pero a su vez aumenta el número de estudiantes (asiáticos) que marchan al extranjero a formarse, a los centros mundiales de atracción. El secreto está en las gratificaciones finales. La economía mundial cada vez recompensa más el conocimiento innovador, el pensamiento original. El mundo anglosajón lo tiene claro en recompensar las ideas y el conocimiento; quizás esa es la fuente fundamental de su desarrollo. Los científicos/as mejores del mundo, y los más prometedores, se van a Estados Unidos y el Reino Unido. El *brain gain* es elemento

esencial de la excelencia universitaria en ambos países. La calidad universitaria se mide mucho por indicadores de investigación científica. Las citas científicas son un estándar en el mundo científico. Se aplican peor a las ciencias sociales, que suelen ser —aunque no necesariamente— más provincianas o locales, así como las humanidades y las artes. Asia está viendo las enormes posibilidades de las ciencias biomédicas asociada a las modernas tecnologías. Se abren con ellas nuevos mercados e industrias. Las mejores universidades del mundo no son necesariamente las tecnológicas o de ingenierías, sino universidades humanísticas, que incluyen todos los saberes. De hecho, los mejores politécnicos del mundo suelen ampliar sus disciplinas e intereses. MIT ya no es una universidad sólo tecnológica, sino que se ha diversificado, incluyendo su nueva apariencia con Stata. Hay una atracción mutua, cada vez mayor entre ciencias duras y blandas, entre ingenierías y humanidades, entre ciencias “naturales” y “sociales” (¡como si las ciencias sociales no fuesen naturales!, y eso que tratan de los seres humanos). La globalización lleva a una nueva importancia de las artes y las culturas. De las veinte mejores universidades del mundo en artes y humanidades, diecinueve son de habla inglesa. Como dice Martín Ince, “publicar en inglés hace la investigación más visible” (2007: 12). De forma más enfática una de las catedráticas de Sociología en España nos aconseja: “lo que no se publica (en inglés) no existe”. El reclutamiento de los/as mejores estudiantes e investigadores del mundo se hace en inglés, y se realiza globalmente. En el mundo universitario se asume ya la movilidad total. Europa y Asia son todavía diversas, pero cada vez menos. El futuro es un proceso de convergencia.

### Qué se puede hacer en México

Los países ya no pueden analizarse de forma aislada. A nivel económico y social, México está integrada en el destino de Las Américas, así como mantiene contactos estrechos con la Unión Europea, y también con Estados Unidos. México está en una posición muy favorable. En educación superior en Europa el Proceso de Bolonia tiene una importancia manifiesta. Pero en el otoño de 2008 estalla la crisis financiera mundial. Supone una recesión económica de magnitud global, una crisis financiera severa, así como una crisis bancaria y de capital. La crisis alcanza también a las economías emergentes, Brasil, China, Federación de Rusia, India; que adquieren más importancia versus los países desarrollados en donde la crisis golpea con más crudeza. En noviembre de 2008, tras las elecciones presidenciales estadounidenses, se espera una recesión a nivel mundial, con un coste económico y de sacrificio humano considerables. Existe además el malgasto de las personas que no trabajan o que pierden el empleo. Pero la lección más importante es que la crisis no es sólo de dinero, sino sobre todo de *oportunidades* de la población: en educación, sanidad, o vivienda. La crisis produce desempleo, y un incremento de las desigualdades. El problema es que llueve sobre mojado, pues el reciente informe de la OCDE (esta misma semana en París) *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries*, demuestra que en las tres cuartas partes de los países de la OCDE las desigualdades económicas durante los últimos veinte años no han hecho más que aumentar.<sup>37</sup> Actualmente, la media de las desigualdades económicas entre el 10% de la población que más gana y el 10% que menos gana, es de 9 veces. España está un poco por encima de la media, es decir es más desigual. Aunque España está lejos de México (25 veces de diferencia entre ricos y pobres), aunque el doble que los países escandinavos. Estados Unidos aumenta mucho las desigualdades. El fenómeno se explica no porque crezca la población pobre, sino porque aumentan mucho los ingresos de los/as ricos. En este escenario de diferencias económicas crecientes de la población, España, Francia y Grecia han logrado reducir las desigualdades durante unos años.

Las desigualdades económicas (también sociales) han aumentado en las últimas décadas; pero de forma diversa. Por ejemplo, en el Reino Unido las desigualdades aumentaron en los años ochenta, para estabilizarse en los noventa, e incluso disminuir algo en el primer lustro del siglo XXI. En el conjunto de los países de la OCDE se supone que la crisis va a incrementar las desigualdades económicas, entre otras formas a través de la destrucción de empleo. Pero hay que tener en cuenta que el trabajo reduce la pobreza, pero no la evita. Los/as ricos son cada vez más ricos. Los pobres cada vez son menos personas mayores y más niños/as y jóvenes. La crisis es a veces casi irremediable, pues en parte se basa en cambios demográficos que no son fáciles de alterar. Cada vez hay menos nacimientos, y la esperanza de vida es más prolongada. La combinación de ambos factores —exagerados en el caso

---

<sup>37</sup> El informe —en inglés— se refiere a la OECD, pero en español solemos referirnos a esa organización por la siglas OCDE. Es pues lo mismo.

español— supone más personas solas, y por lo tanto más pobreza. Las familias monoparentales (normalmente mujeres con hijos/as de menos de 15 años a su cargo) tienen tres veces más probabilidad de ser pobres. En los últimos años se ha producido un incremento sensible del empleo, en parte por la incorporación masiva de la mujer al mercado de trabajo. Pero más empleo no protege de la pobreza: Japón y Estados Unidos son países con mucho empleo pero también bastante pobreza.

No hay nada irreversible en la crisis. El papel redistribuidor del Estado es importante, y puede (aunque no siempre) hacer decrecer las desigualdades mediante inversiones sociales. Los Estados suelen realizar transferencias obligadas (a través de impuestos de todo tipo) de los ricos a los pobres. Así se reduce la pobreza en un tercio al menos. Si no hubiese impuestos la pobreza sería un 60% más alta.<sup>38</sup> Pero lo problemático es que el impacto salutífero de los impuestos está bajando. En cualquier caso no todo se reduce a salarios sino que las desigualdades son múltiples: de propiedad, salarios, servicios sociales, y oportunidades. La propiedad es aún más desigual. Pero la distribución de educación, por ejemplo, es mejor que la de salarios. Sanidad igual. Así que la crisis debe ser analizada por una combinación de *propiedad* (que es muy desigual en la sociedad), *desempleo* (que crece), *salarios* (que son cada vez más dispares), y *provisión de servicios públicos* (que tiende a disminuir las desigualdades previas). La Educación es un sector redistribuidor importante. La inversión pública y privada en educación es vital. Los pobres (cada vez son más *pobras*) no son capaces de ahorrar, pues utilizan todos los recursos en consumir. Por eso lo peor de todo es la pobreza persistente, que dura varios años. Hay una relación, pero no muy clara, entre desempleo y pobreza (véase Pau Marí-Klose et al., 2008). La mayor desigualdad es de oportunidades. La *movilidad intergeneracional* es baja incluso en países avanzados como Reino Unido y Estados Unidos. Se observa que cuando la desigualdad de salarios es alta, la tasa de movilidad intergeneracional es baja. Es decir, que el destino de una persona depende mucho del de sus padres. Eso tiende a crear a la larga una subclase (en inglés se dice *underclass*) que persiste y que se reproduce en los hijos/as. Se convierten así en una clase social excluida.

La crisis obliga a rediseñar las relaciones entre *Gobierno y Mercado*, y no sólo en el área financiera. Una consecuencia inmediata es el incremento del desempleo y la bajada del consumo, así como una relación diferente con el entorno y la producción de energías alternativas. Estados Unidos deja de ser un modelo copiable. Se produce una crítica popular de la economía. Los propios intelectuales tienen dudas serias de que la globalización creciente sea positiva para la población. El fracaso del capitalismo llega paradójicamente cuando el modelo socialista/comunista ha desaparecido casi por completo. Los salarios van a quedar estancados, el desempleo creciendo, las desigualdades económicas se incrementarán, y va a producirse una inseguridad social mayor. Pero la desigualdad social de los últimos años no proviene de un crecimiento de la pobreza (al menos no en números relativos), ni de una reducción de la clase media, sino del crecimiento de la riqueza en los estratos más altos de la sociedad. Todo esto lleva a la idea de que el gasto social —incluyendo educación superior y ciencia— es importante. Pero a veces el Estado, a pesar de incrementar el gasto público, no logra reducir la pobreza. Es el caso, por ejemplo, de Alemania. Es entonces cuando el apoyo del sector privado es decisivo. El objetivo sigue siendo disminuir ambas: pobreza y desigualdades sociales. Una razón del fracaso es que el Estado no es capaz de cambiar la demografía (natalidad baja, más gente viviendo sola, esperanza de vida más larga). Es absurdo tratar de reducir la esperanza de vida, aunque incremente la proporción de personas viviendo solas. La consecuencia obvia es que se produzca una nueva relación —que todavía no ha cristalizado— entre Estado y mercado. La mayor parte de lo que se ha escrito sobre esta crisis es desde el punto de vista económico de la propia crisis. No han aparecido análisis de las consecuencias políticas y sociales. Estamos pues todavía en el terreno de la imaginación sociológica:

1. En primer lugar se van a producir consecuencias sociológicas inmediatas: menos matrimonios, menos nacimientos, menos actividad demográfica. Más desempleo e inseguridad. Algunas personas avecinan que va a haber más violencia. La OCDE ya ha señalado más pobreza, sobre todo infantil, de familias monoparentales, y de personas viviendo solas... y más desigualdades sociales.

---

<sup>38</sup> Me refiero no a la existencia de impuestos, sino a su redistribución posterior en forma de servicios sociales de tipo diverso.

2. Menos inversión en educación. Aunque la crisis —al acelerar el desempleo de personas con pocos estudios formales— puede que impulse a un número de esas personas a volver al sistema educativo. Pero eso está por demostrar. Por ahora son las mujeres las que se mantienen en el sector educativo (incluso más en educación superior, y en algunos países incluso en el doctorado) a pesar de la crisis y de sus bajas posibilidades de empleo, y no los varones que abandonan o fracasan en mayor proporción que las mujeres.

3. La crisis bursátil puede dañar considerablemente los recursos depositados, sobre todo de las universidades privadas. Como algunas universidades dependen, para funcionar, de ese rendimiento bursátil, no logran reponer sus dotaciones con una cantidad necesaria. Quizás algunas universidades van a incrementar el precio de las matrículas que pagan las familias/estudiantes, aumentando así las desigualdades sociales.

4. Se puede iniciar —o acelerar cuando ya se inició— la privatización de las instituciones públicas de educación superior. También se puede producir este movimiento de comercialización de la periferia de la universidad a la comercialización del centro de la universidad. Este fenómeno de privatización (con dominancia masculina, por cierto) se ve clara en las escuelas de negocios. Además de un aumento del sector privado en este sector, se ponen en marcha programas privados (de pago alto) en el sector público, que no se justifican por la misión de servicio público de las universidades públicas. Se está tratando pues de implantar el *modelo de coste-alto y ayuda-abundante* en el sector público, pero con poco éxito. Las escuelas de negocios pueden servir también como sistema diferenciador de posibilidades de empleo, haciendo así dependiente el éxito de una inversión adicional. Este factor puede incrementar las desigualdades en el mercado de trabajo, y por lo tanto también sociales.

5. Las empresas van a tener menos recursos para invertir en investigación, y quizás también menos para invertir en universidades. La expansión de la investigación básica a través del sector privado (empresas) es poco probable. En el caso argentino, la expansión de los recursos para investigación científica es difícil que eso se consiga en los próximos años.

6. La crisis económico-financiera debería producir investigación sociológica sobre la propia crisis y sobre sus consecuencias sociales, la estructura social cambiante, así como los procesos de desigualdad y exclusión social. Sería interesante que las colaboraciones universidad/empresa no se dediquen únicamente a proyectos tecnológicos y de ingeniería, sino que incluyan una parte del análisis de la crisis, y sus consecuencias sociales. Se requiere especialmente análisis de pobreza, desigualdades sociales, y exclusión social. También sería interesante incluir análisis científicos serios sobre la educación superior, la universidad como organización, y sobre las tendencias de abandono y fracaso escolar. Los debates organizados por el diario *La Nación* y el Banco Galicia, en Buenos Aires, se enmarcan dentro de las posibilidades que se ofrecen para debatir estas ideas.

La crisis económico-financiera —y por lo tanto presupuestaria— hace que los temas de investigación básica, y en general de inversiones en I+D, retrocedan en las prioridades de los países, incluso en países centrales. A pesar de ello, en Estados Unidos, por ejemplo, sigue dominando la revolución tecnológica y científica mundial gracias a una combinación virtuosa: (a) apoyo federal decidido a la investigación básica en las universidades y centros de investigación; y (b) apoyo financiero fuerte de las empresas a la investigación aplicada en las universidades investigadoras (aproximadamente doscientas, de más de cuatro mil instituciones de educación superior). Pero se nota ya una cierta desaceleración en la revolución tecnológica. En el año 2005 se propone impulsar la competitividad mediante un incremento del 10% de la inversión del sector público en *investigación básica*, anual y durante al menos siete años (es decir hasta el año 2012). El apoyo no es sólo para la investigación científica básica, sino también para *docencia* “científica” (matemáticas, ciencias naturales, ingenierías). También se propone un acceso más generalizado de la población al *internet* de banda ancha. Esto es importante porque en otros muchos países cuando se propone la inversión pública —e incluso privada— en investigación básica no se suele mencionar la inversión prioritaria en docencia científica, ni tampoco en acceso a internet.

En cuanto a ciencia e innovación, se enfrentan dos modelos, uno conservador y otro progresista (véase Broad y Dean 2008: 6). El *modelo conservador* propone dinamizar las relaciones

universidad/empresa recortando los impuestos a las empresas, promoviendo así una inversión empresarial en I+D en el propio sector privado, y el apoyo financiero directo a las universidades. La lógica de este modelo es que disminuyendo las cargas reguladoras y tributarias se fomentaría la inversión del sector privado en investigación. En el *modelo progresista* se propone que el Gobierno federal financie la educación en ciencias (naturales), matemáticas, e ingenierías, y sobre todo la investigación básica. La lógica es que más investigación básica termina produciendo aplicaciones industriales y tecnológicas importantes. Barack Obama, en 2008 como candidato a la Presidencia de los Estados Unidos, propone duplicar el presupuesto federal para investigación básica en las ciencias duras. El modelo progresista va más allá, proponiendo el apoyo federal a la docencia científica especialmente entre mujeres y minorías étnicas. Cuando hablo de dos modelos distintos, es que las políticas universidad/empresa son múltiples y flexibles. El triunfo electoral de Obama en las elecciones presidenciales del 4 de noviembre 2008, abre una nueva posibilidad en el desarrollo de una investigación científica (y artística) preocupada por la población y la sociedad futura.

*¿Qué se puede hacer en México?* No soy un experto en México, y lo siento. Pero sería capaz de estudiar en detalle su desarrollo. En las páginas anteriores hay múltiples ideas que se pueden aplicar a la realidad mexicana. Si confiamos en los problemas y soluciones isomórficas yo podría varias tareas por realizar en los próximos años: (1) se requiere más debate público —como sugiere Amartya Sen— sobre innovación de ideas y de organización. (2) Una idea es concentrar recursos en dos o tres universidades competitivas a nivel mundial que puedan ingresar en el futuro en la lista de las cien primeras del mundo además de la UNAM. (3) Conviene dinamizar el *brain gain*, es decir contratar profesores/as extranjeros, por ejemplo en programas de cinco años. Eso animaría a muchas personas valiosas que repercutiría en la calidad de la docencia y en la formación del capital humano en México. (4) Convendría organizar programas de máster y doctorados en inglés para atraer estudiantes internacionales. (5) Es necesario realizar un estudio del fracaso y abandono en educación superior. (6) Un objetivo interesante sería flexibilizar la docencia tendiendo hacia un sistema de créditos acumulativos; esto reduciría además la tasa de fracasos que es alta en México. (7) Si no se puede expandir la investigación básica al menos conviene concentrar y financiar investigación en algunos centros. (8) Con pocos recursos es posible incrementar el número de programas de docencia e investigación con Europa, y muy posiblemente con España. (9) Un elemento dinamizador es editar algunas revistas científicas, parcialmente en inglés, con certificación ISI. (10) Conviene desarrollar algunos valores nuevos como diversidad, concentración, flexibilidad, isomorfismo, y apoyo a las fortalezas locales. Pero lo más importante es expandir el sector de educación superior a muchas más personas, y sobre todo a mujeres.

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 auto-reflexión 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 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.

Se dice que la realización de los primeros estudios universitarios *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 la vida*. 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 los 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 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.

“If you think education is expensive, try ignorance!”

*The University: An Owners Manual*

## **Bibliografía básica**

- Altbach, Philip G., Robert O. Berdahl, y Patricia J. Gumport, eds. (2005) *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political, and Economic Challenges*. Segunda edición. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 558 pp. La primera edición es de 1999.
- Altbach, Philip G., Patricia J. Gumport, y D. Bruce Johnstone (2001) *In Defense of American Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Anderson, Robert (2006) *British Universities Past and Present*. Londres: Hambledon Continuum, 241 pp.
- Aronowitz, Stanley (2000) *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*. Nueva York: Beacon Press, 240 pp.
- Bok, Derek (1982) *Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bok, Derek (1986) *Higher Learning*. Cambridge: Harvard University Press, 206 pp.
- Bok, Derek (2003) *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press, 233 pp.
- Bok, Derek (2006) *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More*. Princeton: Princeton University Press, 413 pp.
- Bok, Derek (2007) *President's Report to the Members of the Board of Overseers, June 2007*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University, Harvard News Office, 8 pp.
- Bowen, Howard R. (1980) *The Costs of Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass. Es el informe básico sobre financiación de universidades.
- Branscomb, Lewis, Fumio Kodama, y Richard Florida eds. (1999) *Industrializing Knowledge: University-Industry Linkages in Japan and the United States*. Cambridge: MIT Press, 650 pp.
- Breneman, David W. (1994) *Liberal Arts Colleges: Thriving, Surviving, or Endangered?* Washington DC: The Brookings Institution.

- Broad, William J., y Cornelia Dean (2008) "Visiones opuestas sobre ciencia e innovación" Una selección semanal ofrecida por *El País*, *The New York Times* (30 octubre), p. 6. Se refiere a la situación en Estados Unidos comparando las actuaciones y promesas de Obama y McCain, justo unos días antes de las elecciones presidenciales.
- Bush, Vannevar (1945) *Science: The Endless Frontier*. ACLS History E-Book Project, 252 pp. Se puede ver en [www1.umn.edu/scitech/assign/vb/V.Bush1945](http://www1.umn.edu/scitech/assign/vb/V.Bush1945). Es el informe al presidente Roosevelt.
- Carnegie Comisión on Higher Education (1973) *Higher Education: Who Pays? Who Benefits? Who Should Pay?* Nueva York: McGraw-Hill.
- Clark, Burton R. (1987) *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*. Princeton, New Jersey: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, y Princeton University Press.
- Clark, Burton R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Surrey: Pergamon Press.
- Department of Education US (2006) *A Test of Leadership: Charting the Future of US Higher Education*. Washington DC: US Department of Education, 51 pp. Es el informe de la Commission on the Future of Higher Education, de la Secretary of Education (Margaret Spellings), que se puede ver en [www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/index](http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/index).
- Duderstadt, James J. (2000) *A University For the 21st Century*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 358 pp. Por el presidente o rector de la Universidad de Michigan (Ann Arbor) durante una década.
- Duderstadt, James J., y Farris W. Womack (2003) *The Future of the Public University in America: Beyond the Crossroads*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 236 pp.
- Ehrenberg, Ronald G. (2000) *Tuition Rising: Why College Costs So Much*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Flexner, Abraham (1930) *Universities: American, English, German*. Nueva York: Oxford University Press, 381. Es lo que en la literatura se conoce como el "Informe Flexner". Ver especialmente la primera parte "The idea of a modern university" (pp. 3-36).
- Greneman, David W. (1997) "The 'privatization' of public universities: A mistake or a model for the future?" *Chronicle of Higher Education*, 7 marzo.
- GUNI/UNESCO Global University Network for Innovation (2006) *Higher Education in the World 2006: The Financing of University*. Londres: Palgrave MacMillan, 330 pp.
- Hobsbawm, Eric (2008) *On Empire: America, War and Global Supremacy*. Nueva York: Pantheon, 97 pp.
- Iglesias de Ussel, Julio, Jesús M. de Miguel, y Antonio Trinidad (2008) *Sistemas y políticas de educación superior*. Madrid: Consejo Económico y Social, 485 pp.
- Johnstone, D. Bruce (2005) "Financing higher education: Who should pay" pp. 369-392 en Philip G. Altbach, Robert O. Berdahl, y Patricia J. Gumpert, eds., *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political, and Economic Challenges*. Segunda edición. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 558 pp.
- Johnstone, Bruce (2006) "Financing higher education in the United States: Current issues", pp. 232-243 en GUNI/UNESCO Global University Network for Innovation, *Higher Education in the World 2006: The Financing of University*. Londres: Palgrave MacMillan, 330 pp.
- Kennedy, Donald (1997) *Academic Duty*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 310 pp.
- Kerr, Clark (1963) *The Uses of the University*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 226 pp. Se utiliza la cuarta edición de 1995, con el prefacio nuevo "A new context for higher education". Es interesante comparar el primer capítulo "The idea of multiversity" de 1963 con el capítulo 8 "Hard choices" escrito tres décadas después. Hay diversas ediciones de este clásico; aquí manejamos la cuarta que está expandida. Es un libro de referencia imprescindible.
- Kerr, Clark (1987) "A critical age in the university world" *European Journal of Education* vol. 22, n° 2, pp. 183-193.
- Kerr, Clark (1989) *The Guardians: Board of Trustees of American Colleges and Universities. What They Do and How Well They Do It*. Washington DC: Association of Governing Boards.
- Kerr, Clark (1993) *Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-First Century*. Nueva York: State University of New York Press, 248 pp.
- Miguel, Jesús M. de (1978) *Anatomía de una universidad: Para un estudio de Sociología de las Organizaciones*. Madrid: Dopesa, 139 pp. Número 34 de la colección Testimonio de Actualidad. Primer estudio de sociología de las organizaciones de una universidad española (en este caso es la Universidad Autónoma de Barcelona).

- Miguel, Jesús M. de (1991) "La investigación en Sociología hoy: I+D en Sociología" *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 56, pp. 167-196.
- Miguel, Jesús M. de (2000) "Reinventando la Universidad" *Gestión y Análisis de Políticas Públicas* nº 17-18, pp. 119-157. Revisión del *Informe Universidad 2000* publicado en marzo 2000 en la red.
- Miguel, Jesús M. de (2001a) "De claustro a laboratorio: Cambios en la Universidad como organización del conocimiento" capítulo 68, pp. 1.177-1.205 en María Ángeles Durán, et al., eds., *Estructura y cambio social: Libro homenaje a Salustiano del Campo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1.248 pp.
- Miguel, Jesús M. de (2001b) "Universalizando la Universidad" *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* nº 93, pp. 265-276. En el mismo número pueden verse las contribuciones al debate del *Informe Universidad 2000*, por Amparo Almarcha, Isidoro Alonso Hinojal, Miguel Beltrán, Emilio Lamo, Amando de Miguel, y Juan Monreal.
- Miguel, Jesús M. de (2002) "Relación entre gasto y calidad en las universidades" *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* nº 99, pp. 179-188.
- Miguel, Jesús M. de (2003) "Política de Universidad: Escenarios futuros" *Revista de Estudios Políticos* nº 122, pp. 33-72.
- Miguel, Jesús M. de (2004) "El sueño de la Universidad", pp. 105-150 en Juan Díez Nicolás, et al., eds. *Reflexiones sociológicas: Homenaje a José Castillo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1.213 pp.
- Miguel, Jesús M. de (2005) *Universidad y Democracia*. Cádiz: Fundación Municipal de Cultura, Ayuntamiento de Cádiz, 514 pp. Primer Premio de Ciencias Sociales Cortes de Cádiz.
- Miguel, Jesús M. de (2008) "The Americanization of higher education: Europe versus Asia" *16th International Conference of the Council for European Studies*. Chicago: The Drake Hotel y el Council for European Studies (Columbia University, Nueva York), 8 marzo, 35 pp.
- Miguel, Jesús M. de, Bernabé Sarabia, Elizabeth Vaquera, y Haizam Amirah (2004) "¿Sobran o faltan doctores?" *Cuarto Congreso Catalán de Sociología* (Reus, 5 abril 2003), 22 pp. Se publica en *Empiria Revista de Metodología de Ciencias Sociales* (2004).
- Miguel, Jesús M. de, Elizabeth Vaquera, y Jara D. Sánchez (2005) "Spanish universities and the ranking 2005 initiative" *Higher Education in Europe* vol. 30, nº 2, pp. 199-215.
- Miguel, Jesús M. de, Jordi Caïs, y Elizabeth Vaquera (1999) "Modelo de indicadores de calidad de las universidades" *Gestión y Análisis de Políticas Públicas* nº 16, pp. 29-62.
- Miguel, Jesús M. de, Jordi Caïs, y Elizabeth Vaquera (2001) *Excelencia: Calidad de las universidades españolas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Colección Academia, 506 pp. Incluye el primer ránking y evaluación de las universidades españolas utilizando un centenar de indicadores. El ranking final se basa en cinco fórmulas y seis indicadores globales. Todos los datos originales se incluyen en el libro. El *Ránking 2000* aparece en la página 335, en la Tabla 4.6. Ver también las Tablas 4.4 y 4.5.
- Miguel, Jesús M. de, Marga Mari-Klose, y Jara D. Sánchez (2005) "Globalization and universities: A comparative analysis of British and Chinese world university rankings" *American Sociological Association Centennial Conference* (Filadelfia, 13-16 agosto), 65 pp.
- Miguel, Jesús M. de, Omar García Ponce de León, y José M. Echavarren (1999) "Investigación de la investigación social" *Empiria Revista de Metodología de las Ciencias Sociales* nº 2.
- Miguel, Jesús M. de, y Bernabé Sarabia (2003) "La Universidad española en un mundo globalizado: Los recursos" *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* nº 102 (2003), pp. 207-259 pp. Véase también Bernabé Sarabia and Jesús M. de Miguel (2004).
- Miguel, Jesús M. de, y Jara D. Sánchez (2004) "University rankings in Spain: Methods for evaluating public and private institutions" *First Meeting on the Working Group of the Project on Higher Education Ranking Systems and Methodologies: How They Work, What They Do*. Washington DC: UNESCO-CEPES y The Institute for Higher Education (10-11 diciembre).
- MIT *Technology Insider* (July 2008) "Industrial Liason Program", revista electrónica "From the Editors of *Technology Review*" Inc., publicada por el MIT. Véase en [www.technologyreview.com/insider](http://www.technologyreview.com/insider).
- Mott, Andrew (2006) "University education for community change" pp. 247-249 en GUNI/UNESCO Global University Network for Innovation, *Higher Education in the World 2006: The Financing of University*. Londres: Palgrave MacMillan, 330 pp. Presenta el Community Learning Project que es un programa universitario para preparar jóvenes para trabajar como organizadores en la comunidad, en proyectos de desarrollo comunitario, y en organizaciones de cambio social. Véase [www.guni-rmies.net/observatory](http://www.guni-rmies.net/observatory).

- OECD (2008) *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries*. París: OCDE, 308 pp. Es un estudio comparativo de treinta países, en los últimos veinte años. Se puede consultar en [www.oecd.org/els/social/inequality](http://www.oecd.org/els/social/inequality) y en [www.sourceoecd.org/employment/97892640444180](http://www.sourceoecd.org/employment/97892640444180).
- Readings, Bill (1996) *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press, 256 pp.
- Sadlak, Jan, y Jesús M. de Miguel (2006) "Regional perspectives: Europe" pp. 198-222 en GUNI/UNESCO Global University Network for Innovation, *Higher Education in the World 2006: The Financing of University*. Londres: Palgrave MacMillan, 330 pp. En 2008 hay también una versión en chino (mandarín).
- Sarabia, Bernabé, y Jesús M. de Miguel (2004) "La Universidad española en un mundo globalizado: Los resultados" *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* nº 105, pp. 133-191.
- Slaughter, Sheila, y Gary Rhoades (2005) "Markets in higher education: Students in the seventies, patents in the eighties, copyrights in the nineties" pp. 486-516 en Philip G. Altbach, Robert O. Berdahl, y Patricia J. Gumpert, eds., *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political, and Economic Challenges*. Segunda edición. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 558 pp.
- Slaughter, Sheila A., y Larry L. Leslie (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 296 pp.
- Slaughter, Sheila y Gary Rhoades (2004) *Academic Capitalism and the New Economy*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Stankiewicz, Rikard (1986) *Academics and Entrepreneurs: Developing University-Industry Relations*. Londres: Palgrave Mcmillan, 155 pp.
- Veblen, Thorstein (1968) *The Higher Learning in America: A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men*. Nueva York: Hill and Wang, 209 pp. La primera edición es de 1918.
- Vest, Charles M. (2007) *The American Research University from World War II to World Wide Web: Governments, the Private Sector, and the Emerging Meta-University*. Berkeley: University of California Press, 127 pp. Véase especialmente el capítulo segundo "Industry, philanthropy, and universities: The roles and influences of the private sector in higher education" (pp. 37-69).
- World Bank (2002) *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington DC: The World Bank.