

La Universidad: una visión desde “fuera” orientada al futuro

The University: a view from “outside” future-oriented

Dr. Sebastián Rodríguez Espinar

Profesor Honorífico de la Universidad de Barcelona

Resumen

En el primer punto se aportan evidencias sobre hechos como la expansión de los sistemas de educación superior, el aumento de los costes de los estudios, la internacionalización de los sistemas o las condiciones de trabajo del profesorado. El negocio de la educación superior ha cambiado, pero permanece estable el modelo tradicional de acceso a la estabilidad. En la segunda parte se asume que algunos sectores de la educación superior probablemente afrontarán cambios fundamentales. Emergerán nuevos modelos –puros o mixtos– de universidad: de élite (research university), de masas, la especializada, la local, la universidad para la formación permanente, o la ‘flagship university’. La universidad investigadora tienen el poder de la tradición y son competentes en sus funciones. Ahora bien, si las universidades líderes necesitan pensamiento estratégico para mantener su posición, las universidades más modestas (cuyos resultados de investigación también son modestos) tienen que hacerse preguntas importantes. Por otra parte, las fusiones o concentraciones de instituciones aparecen por doquier, y en Europa las fusiones en Francia han sido un éxito. El informe ‘University Mergers in Europe’ Un sector de la educación superior tiene poca probabilidad de ser alterado significativamente, sitúa y analiza el creciente fenómeno de los procesos de fusión y concentración en 20 sistemas de educación superior europeos. Finalmente, se aportan evidencias de algunas de las características del sistema universitario español, así como algunas de las cuestiones que deberá plantearse para afrontar con éxito futuros desafíos.

Palabras clave: educación superior; profesorado universitario; modelos de universidad; sistema universitario español.

Correspondencia: Sebastián Rodríguez Espinar. srodriguez@ub.edu. Galileo, 293, 3^o - 2^a 08028 Barcelona.

Abstract

In the first point of this work some evidences are provided about facts as the expansion of HE systems, the raising study cost, the internationalization or the work conditions of faculty. The higher education enterprise has changed, but the traditional tenure model has stayed the same. In the second point it is assumed that some sectors of higher education probably will change fundamentally. New models of university: the elite university –‘world class-university’–, the mass university, the niche university, the local university, the lifelong learning mechanism, or the flagship university are some of the new approaches. However, one sector of higher education is unlikely to be dramatically altered –the research universities. These institutions have the power of tradition, and they are quite good at what they accomplish. But, if the leading universities need to think strategically to stay ahead of the research activity, more modest universities (whose research output is similarly modest) have serious questions to ask. Also, the mergers appear to be at a crossroads and in Europe the french mergers are an outstanding experience. The report, ‘University Mergers in Europe’, maps and analyses the growing phenomenon of university merger and concentration processes in 20 higher education systems. Finally, some evidences are provided about the characteristics of Spanish university system, and also some interesting questions are pointed out about the future challenges.

Keywords: higher education; university faculty; university models; spanish university system.

Introducción

Desde los años noventa del pasado siglo se viene produciendo una profunda transformación en los sistemas de educación superior, y específicamente en las universidades. Más allá de la imparable expansión de los sistemas nacionales, hechos como los de la internacionalización, la aparición de sistemas universitarios poderosos como el chino, la creación de espacios comunes (como el Espacio Europeo de Educación Superior), cambios sustanciales en los modelos de gobernanza, alteración del rol y estatus del profesorado, el vertiginoso desarrollo de las TIC, o la proliferación de clasificaciones de la *calidad* de las instituciones (*rankings*), entre otros, se suman al fenómeno global de competir por alcanzar un adecuado nivel de calidad en la oferta formativa. Todo ello, unido al impacto del alarmante incremento de las tasas y de los costes de los estudios en múltiples ámbitos y los *recortes* financieros, genera incertidumbres sobre la viabilidad del modelo de universidad *tradicional*, máxime en el contexto europeo en el que las universidades, definidas como servicio público, han surgido fundamentalmente de la iniciativa de los Estados.

En este artículo no se pretende dar solución a la multiplicidad de retos y problemas que afrontan y deberán afrontar las instituciones de educación superior, sino que desde la modestia de la experiencia de más de cuatro décadas como profesor universitario (con *alguna* experiencia internacional), y desde el conocimiento generado en el asesoramiento a órganos de acreditación, sólo se pretende ofrecer elementos sustantivos de evidencia sobre la situación actual y perspectivas de futuro de un nivel educativo, clave para el futuro desarrollo de la sociedad.

Alrededor de tres ejes se ha organizado la exposición. En primer término, se aborda la caracterización de la realidad de la Educación Superior en un contexto internacional. En un segundo apartado se plantea el debate sobre los *nuevos modelos* de universidad que se están generando para dar respuesta a los retos y desafíos anteriormente abordados. Finalmente, y como *aterrizaje* territorial, se presenta la situación de la universidad española y se plantean una serie de cuestiones para una reflexión basada en evidencias sobre el posible devenir del sistema universitario español.

La estructura argumental que se utiliza en la exposición, amén de las interpretaciones y valoraciones del autor, se basa en la evidencia empírica de la investigación, reflejada en estudios e informes, así como en el criterio de autoridad de determinados autores ampliamente reconocidos en el contexto internacional. De esta manera el lector puede generar sus propias valoraciones y opiniones, a la vez que entrar en contacto con determinadas fuentes documentales que le sirvan de fuente de evidencia en un posterior debate.

El mundo de la Educación Superior a “vista de pájaro”

Permítaseme la licencia aérea en el título de este apartado para justificar la síntesis que se ofrece. El objetivo es dotar al lector de un marco de referencia en el que situar no sólo los temas que aquí se abordan, sino también que pueda ser útil, a tenor de buena parte de los destinatarios de este trabajo, para contextualizar nuestra propia realidad universitaria y alimentar posibles debates, que inexorablemente habrán de generarse.

Universidad de masas y cualificación del capital humano

En la introducción de la obra *La evaluación de la calidad en la Educación Superior: Fundamentos y modelos* (Rodríguez Espinar, 2013a) ya presentaba una breve síntesis de lo que podemos llamar, coloquialmente, *el volumen de negocio* de la Educación Superior a nivel mundial. He aquí una actualizada versión:

- Si al inicio de la década de los noventa del pasado siglo, la población estudiantil era de 68 millones, a final de siglo se había pasado a 100 millones, en el 2007 la cifra superaba los 150 millones y las previsiones para el 2030 son de 400 millones de estudiantes.
- Si en el 2000 la población de edad 20-24 años de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) representaba el 16% mundial, frente al 84% de los países fuera de la OCDE; en el 2025 estos porcentajes serán del 13% y 87%, respectivamente. En consecuencia, el volumen de potenciales candidatos disminuye o aumenta respectivamente (Kritz, 2006).
- Según datos de la OECD (2008), sobre el 30% de la cohorte de edad accede a la Educación Superior, pero dado el punto de partida de los países, se dará una gran variabilidad en el reparto del incremento del *negocio*: La mitad del crecimiento mundial se dará en China e India (con tasas de cobertura actual del 22% y 10% respectivamente). En la región del Oriente Asiático y Pacífico se pasó de una tasa de cobertura del 14% en 1991 al 26% en el 2007. Para 2020 la matrícula

esperada será ya de 100 millones (el mismo volumen total a nivel mundial del 2007). La prospectiva para el área Latinoamericana es de unos 60 millones de estudiantes para finales del 2030, situándose en tercer lugar después del Este Asiático-Pacífico y el Sur y Oeste Asiático. Brasil, con 20 millones de estudiantes, se situará entre los cinco primeros países por volumen de matrícula en Educación Superior. Por lo que respecta a Europa, será la Europa Central y del Este las regiones de mayor crecimiento, con un volumen esperado de matrícula semejante al de Latinoamérica.

- Aún con modestas predicciones, el incremento de estudiantes chinos en el intervalo de edad 25-34 años será del 300%, mientras que sólo será del 30% en Europa y Estados Unidos.
- Durante décadas, Estados Unidos ha tenido el mayor porcentaje de estudiantes universitarios, dominando así el mercado de graduados. Así, en el intervalo de edad 55-64 años, un tercio del total de graduados en las *mayores economías* habían salido de las universidades norteamericanas.

Qué se estudia

En la publicación *Education at a Glance 2017* (OCDE, 2017) aparecen algunos datos de interés:

- Sólo el 5% de los matriculados estudia ciencias (S), estadística y matemáticas (M), comparado con el 17% que lo hace en ingeniería y construcción (E), y menos del 5% estudia tecnología de la información y comunicación (T). En Alemania, el 40% del alumnado de primer año de estudios terciarios grado y máster del 2015 lo hizo en estudios del área STEM. Este porcentaje es significativamente superior, por ejemplo, México (32%), Corea del Sur (31%), Reino Unido (29%), Japón (21%) o Turquía (18%). La media de la OCED era del 27%.
- El interés en las disciplinas del área STEM aumenta con el nivel de estudios universitarios. Así, en el 2015 hubo el doble de doctores que de graduados.
- Los estudios de empresariales y derecho, los más populares en los países de la OCDE, son elegidos por un 25% de los estudiantes.
- Las mujeres representan sólo el 25% de los estudiantes de ingeniería y construcción. Por el contrario, representan las tres cuartas partes de los estudiantes de salud. En empresariales, derecho, ciencias, matemáticas y estadística se da una paridad de género.

Andreas Schleicher, director de educación de la OCDE, en unas declaraciones a la BBC News en marzo del 2016 (*BBC's Global education series*) apuntaba: En el 2013, el 40% de los graduados chinos lo fueron en Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM), más del doble de los graduados norteamericanos. Para el 2030, los graduados en estas disciplinas de las universidades de China e India podrían representar el 60% del total mundial (frente al 8% de Europa y el 4% de EE.UU). La relevancia de tal *fuerza laboral* para el desarrollo y la innovación es incuestionable.

El secretario general de la OCDE, Ángel Gurría, apunta que los jóvenes que acceden a la educación superior necesitan más orientación y apoyo en la elección de sus futuras carreras. Es imprescindible que los jóvenes encuentren el correcto equilibrio entre sus intereses personales, potencial social y beneficios económicos y las competencias y habilidades que esperan desarrollar en los estudios elegidos. El conjunto de aportaciones recogidas en Figuera Gazo (2014) ponen de manifiesto la importancia de un conjunto de factores facilitadores de la transición del sistema de educación secundaria a la universidad.

El coste privado de la educación universitaria (tasas)

En la última década es constante el debate sobre las tasas en la Educación Superior, máxime cuando ha decrecido la tasa de retorno de los graduados universitarios. La situación dentro de los países de la OCDE es muy variopinta:

- En la tercera parte de los países evaluados no existen tasas en los estudios de grado en las instituciones públicas.
- En una decena de países, las tasas por curso no llegan a los 4.000\$, mientras que en países como Australia, Canadá, Chile, Japón, Corea del Sur y Nueva Zelanda superan esta cifra y se aproximan a los 8.000\$, coste medio en las universidades públicas estadounidenses.
- En la mitad de los países con tasas, éstas varían según el ámbito disciplinar de los estudios.
- En los países con tasas altas, casi un 75% de los estudiantes disponen de ayudas en muy diferentes formatos (préstamos con/sin retorno, becas, etc.)
- En un tercio de los países de la OCDE, las tasas aplicadas a máster y doctorado no difieren significativamente de las de grado. Australia, Chile, Corea del Sur, España y EE.UU son la excepción (Australia y España encabezan el ranking del aumento entre grado y máster con un 50%).

El profesorado

Una reciente publicación sobre la situación del profesorado en Europa (Euridyce. European Commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EACEA, 2017), pone de manifiesto que tras analizar los temas más relevantes del profesorado (acceso, condiciones de empleo, salarios, promoción...), no es posible establecer claros modelos que definan los diferentes sistemas nacionales. Algunos datos generales:

- **Volumen.** Durante el quinquenio 2005-2010 se constata un cierto descenso del número de profesores universitarios en seis países; pero en el siguiente quinquenio se aprecia una significativa caída en doce países europeos.
- **Edad.** El 23,5% es el porcentaje medio del profesorado de la UE con edad inferior a 35 años; si bien en algunos países no se alcanza el 10% (Grecia, España, Italia y Eslovenia) más Suiza. Por otro lado, Alemania tiene el profesorado más joven (entre el 40% y 55%) en ese tramo de edad.

- **Planificación.** Se constata la ausencia de planes de renovación del profesorado a medio y largo plazo; salvo en 10 países en los que aparecen directrices sobre el tema.
- **Situación laboral.** Más del 90% de los académicos senior en las universidades de Alemania, Irlanda, Reino Unido y Noruega y más el 80% en Portugal y Holanda tienen contrato permanente o sin fecha de término. Por el contrario, sólo el 34% se da en Finlandia y el 30% en Polonia (Eurydice EC EACEA, 2017, p. 25).

La situación en EE.UU es *dramática*. Así se recoge en el informe del Council for Higher Education Accreditation (CHEA, 2014): Si en 1969, la posición de profesorado permanente (*tenured and tenure-track positions*) era de un 78,3%, cuatro décadas después; en 2009, se había pasado a sólo el 33,5%. Es cierto que se da una alta variabilidad según el tipo de instituciones. En las *Research and doctorate-granting institutions* públicas el 48,9% del profesorado disponía de la situación de permanente o reunía las condiciones para ello. De los no permanentes, un 24,4% tenía contrato a tiempo completo y un 26,7% a tiempo parcial.

El citado informe aborda el impacto de la situación del profesorado sobre la calidad de la formación de los estudiantes. Las precarias condiciones de trabajo están asociadas a circunstancias como:

- La contratación de última hora impide una adecuada preparación del plan docente que afecta a la calidad de la docencia impartida.
- La pérdida de oportunidades del profesorado no permanente para su formación y desarrollo impiden abordar nuevas metodologías docente y actualización científica.
- El profesorado no permanente es excluido de todo proceso de diseño curricular; en consecuencia, no aporta el conocimiento sobre los estudiantes derivado de la docencia impartida
- El profesorado no permanente y a tiempo parcial (¡nuestros asociados!) no siempre disponen de espacios (y tiempo) de atención e interacción con estudiantes y colegas, estando ausentes del diálogo que construye el capital social de una comunidad universitaria.

El sí o no al profesorado permanente (especialmente, funcionario) es un tema que está cobrando *especial atención por parte de ciertos voceros* (a veces escasamente informados de lo que acontece en el mundo)¹. Interesante el planteamiento de Berubé y Ruth (2015) al señalar que ciertamente las universidades necesitan profesorado plenamente dedicado a la docencia y en condiciones de permanente; en consecuencia, el logro de tal situación no puede estar fundamentalmente supeditada al currículum investigador. La libertad académica, evidentemente asociada a la situación laboral, no es únicamente necesaria en el ámbito de la investigación (argumento histórico), sino también lo es en

¹ En una serie de informes sobre la situación de la universidad española aparecidos entre 2014 y 2015 en el diario *El País*, y el referido al profesorado, se señalaba que la forma de caminar hacia una universidad de excelencia es un sistema de reclutamiento de profesores similar al que emplean en países como EE UU: el *tenure track*. "El momento clave debería ser la entrada en la universidad y la aceptación social de que siete años más tarde, si no has rendido científicamente, te tienes que ir" (Marín & Álvarez, 2014, p. 17).

la docencia. De aquí la ineludible necesidad (especialmente, en los ámbitos disciplinares de arte, humanidades y ciencias sociales) de incentivar la excelencia docente y de crear *teaching-intensive tenure-track positions*. Es necesario repensar el *traditional tenure system* eliminando la clara distinción de primacía entre investigación y docencia que hasta ahora lo sustenta. Curiosamente nosotros vamos hacia un lugar del que otros ya vuelven.

Más administración y menos gobernanza

La realidad parece dar la razón a los defensores del eslogan *más gobierno, menos administración*, lema esgrimido por todos los que consideran que la progresiva mercantilización de la universidad supone una renuncia a los principios fundamentales de su razón de ser. Barber et al. (2013) plantean en un contexto de globalización que parece necesario adaptar el modelo de gobierno y administración universitaria a las nuevas necesidades de los diferentes elementos estructurales de la universidad. A fin de cuentas gobierno y administración están al servicio de estudiantes, profesorado y otros grupos de interés real en el logro de los objetivos institucionales establecidos. Apuntan los autores que se dan pocas diferencias entre una universidad y las compañías globales de servicios, en las que ya se da una descentralización del gobierno y gestión de las mismas. En consecuencia, el incremento del *staff* de gestión se multiplica generando espacios de no clara distinción entre gobierno y administración. Sin duda alguna, el debate sobre el modelo de gobierno de las universidades en el siglo XXI está a la orden del día. Se corre el peligro de, una vez más, proponer modelos resultantes del tan denostado movimiento pendular: del control interno y autonomía de la universidad al control externo con la participación de agentes externos a la comunidad universitaria (Rodríguez Espinar, 2014).

Sin duda alguna el caso de Suecia es paradigmático. Pese a cierta controversia entre la *Swedish Higher Education Authority* y *Association of Swedish Higher Education*, y los datos aportados en el estudio reportado en *University World News* (2017) por J. Petter Myklebust con el título *Nearly one in two university staff are administrative*, en el periodo 2000-2013 el crecimiento del personal académico en las universidades suecas fue del 14% frente al 98% del personal administrativo. En ese mismo periodo el personal de la administración pública *solo* aumentó un 38%. Así mismo, si en el 2001 el personal administrativo representaba el 29% del total del personal de las universidades, en el 2013 alcanzaba ya el 46%.

En un estudio de la Universidad de Minnesota, reseñado por Barber et al. (2013) se muestra que en la década 2001-2012 más de 1.000 administradores se añadieron a la plantilla de personal de la universidad, creciendo dos veces más que el profesorado y que el volumen de estudiantes.

Sin duda alguna, la complejidad de los procedimientos administrativos, la captación de fondos externos, los procesos de aseguramiento de la calidad y acreditación y el desarrollo de las TIC pueden ser, entre otros, factores explicativos de tal incremento administrativo. Tal vez sea necesario repensar la distribución de los recursos de administración y gestión. Salvo las actividades de gestión y enseñanza (dimensiones clave de la universidad) que deben tener un referente de gobierno central, deban llevarse dichos recursos allá donde más próximo está el *consumidor*, los Centros.

El fenómeno de la globalización e internacionalización de la Educación Superior

Desde la década de los noventa, la dimensión internacional de la educación superior ha ido cobrando un puesto importante en la agenda de los gobiernos e instituciones nacionales e internacionales. En el informe a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO, Altbach, Reisberg, & Rumbley (2009, p. 7) afirman:

Globalization, a key reality in the 21st century, has already profoundly influenced higher education. (...) We define globalization as the reality shaped by an increasingly integrated world economy, new information and communications technology, the emergence of an international knowledge network, the role of the English language, and other forces beyond the control of academic institutions (...). Internationalisation is defined as the variety of policies and programs that universities and governments implement to respond to globalization.

La generación de los *espacios comunes de educación superior* está alterando la realidad de las clásicas relaciones entre sistemas universitarios. En el caso de Europa, el fenómeno de *Europeización* conlleva un alto grado de similitud entre los sistemas del EEES, pero como advierte Van Vught (2007), y más allá de la histórica colaboración entre las universidades europeas, es innegable el carácter nacional de las mismas. Sin embargo, se ha de afrontar una nueva fase:

Nevertheless, the EU university policy may well lead to a new phase of 'Europeanness' for European universities. The fact that they are increasingly being challenged to contribute to the European (rather than only the national) knowledge society may encourage European universities to once more reflect upon their historical role as truly European institutions (p. 242).

Como afirma Swail (2014), el reto no es fácil. ¿Cómo armonizar colaborar y competir? Los desafíos desbordan ya el marco europeo. Es cierto que en el caso de la investigación, la *gran zanahoria* de la política de los fondos hace posible una *más fácil, la colaboración*. Neave (2003) es consciente de que la respuesta a la europeización de las universidades de las Nación-Estado, cruciales en el sistema universitario europeo, difícilmente podrá desligarse de los dos siglos de historia durante la que se convirtieron en universidades modernas.

Desde una perspectiva exclusivamente educativa, a menudo olvidada en los análisis citados, Jane Knight (2008) considera la internacionalización en la educación superior como "a process of integrating an international and cultural dimension into the teaching, research and service functions of the institution" (p. 19). He aquí la cuestión clave para ir más allá de la movilidad internacional de estudiantes y profesorado, fáciles indicadores utilizados en los rankings para determinar el nivel de internacionalización de una institución. Parece obvio, como apunta Blessinger (2015) que dentro del contexto de la educación superior las instituciones tengan que dotarse de un plan estratégico en el que se diseñe el modo de implementar una oferta formativa de verdadera educación internacional.

Ahora bien, como apuntan Altbach y De Wit (2017), las instituciones se encuentran inmersas en un contexto geopolítico de emergencia de nacionalismos que, al poner barreras a la movilidad de las personas, se pone en riesgo los procesos de internacionalización interna, a la vez que se promueve la industria de la internacionalización como colonización de otros territorios (*offshore campuses*).

Las cifras del “negocio internacional”

Según la información aportada por la publicación *Education at a Glance* (OCDE, 2017, 286-456) estos son algunos de los datos más relevantes con relación a las cifras del denominado, por algunos, *negocio de la educación internacional*:

- Si en 1975 se movían unos 800.000 estudiantes a nivel mundial, en el 2015 la cifra llegó a los 4.600.000 estudiantes internacionales. Dentro de los países de la OCDE, sólo el 5.6% de los estudiantes de educación superior son estudiantes internacionales. De ellos, la cuarta parte corresponde al nivel de doctorado.
- Un tercio del total de estudiantes que se mueven están matriculados en las áreas de ingeniería y construcción (17%), ciencias y matemáticas (10%) y TIC (6%). El 28% cursa empresariales y derecho. En el nivel de doctorado, el 59% de los estudiantes de la OCDE lo hacen en el área STEM (*Science, Technology, Engineering And Mathematics*).
- Entre los países de la OCDE, que en total reciben el 75% de los estudiantes, destacan como receptores: Estados Unidos (30%), Reino Unido (14%) y Australia (10%). Francia, Alemania y Rusia también son receptores significativos.
- Los países que envían mayor número de estudiantes a universidades del ámbito de la OCDE son China (20%), India (7%), Alemania (4%) y Corea, Francia y Arabia Saudí (entre 2%-3% cada uno).
- El 82% de los 782.000 estudiantes europeos que estudian fuera, lo hacen en países europeos. Tres cuartas partes de los 254.000 estudiantes africanos lo hacen en Europa, siendo Francia el país de mayor acogida (42%), seguida del Reino Unido (14%) y Alemania (8%).
- Los 265.000 estudiantes del continente americano se reparten entre Europa (49%) y EE.UU (42%). El 16% de los estudiantes latinoamericanos de los países de la OCDE tienen España como destino; así como el 25% de estadounidenses y canadienses recalcan en el Reino Unido.
- EE.UU con 907.000 estudiantes es el mayor receptor de los 3 millones de estudiantes internacionales de los países de la OCDE, el Reino Unido (431.000), Australia (294.000) y Canadá (172.000) completan la recepción del 60% del total de la OCDE. Francia (239.000), Alemania (229.000), Holanda (86.000) y España (75.000) completan los países más receptores de estudiantes internacionales

Un futuro a construir: una universidad diversa para realidades diferentes

Un título sugerente para un informe del *Institute for Public Policy Research* británico: *An Avalanche is coming. Higher education and the revolution ahead* (Barber, et al., 2013).

Nadie duda de que los sistemas universitarios, y por ende las instituciones, han de asumir cambios profundos en sus estructuras si quieren afrontar con éxito las inmediatas décadas. Como señala Blessinger (2015), los sistemas de educación superior han de generar estructuras flexibles en orden a estar abiertos a las oportunidades de ofrecer a todos los segmentos de la sociedad la satisfacción de las necesidades derivadas del aprendizaje a lo largo de toda la vida. El progresivo grado de globalización e internacionalización de la educación superior exigirá políticas de mayor inclusión y, en consecuencia, una mayor democratización en el acceso a los diferentes formatos de la oferta formativa. Instituciones y proyectos como el del Massachusetts Institute of Technology (*Final Report on the Future of MIT Education*, 2014) o el de la Universidad de Stanford (Stanford 2025, s.f.) ponen de manifiesto la visión pro-activa de aquellas instituciones que intentar construir su futuro y no estar esperando a ver lo que el futuro les depara.

Ahora bien, desde la perspectiva exclusivamente educativa es fácil caer en la tentación de *visionar el futuro* sólo en el ámbito docente (proceso de enseñanza-aprendizaje) y con excesivo énfasis en las TIC como nuevo universo de posibilidades metodológicas. Con demasiada frecuencia se confunde la universidad del futuro con el *futuro de las formas de enseñar*, llevando al lector a una incorrecta interpretación del título de algunas publicaciones. Bajo el sonoro título de *Diseñar la universidad del futuro* (Scolari, Di Bonito, & Masanet, 2014), sólo se esconde un planteamiento sobre las metodologías docentes. Para *equilibrar* estos enfoques, este artículo se centra en los *otros* elementos de carácter estructural que, sin duda alguna, conformarán una universidad diferente para realidades diversas (se invierten los términos del título del apartado).

La universidad “de siempre”: la búsqueda de la excelencia

Señala Salmi (2011) que desde la década pasada el término *world-class university* se ha convertido en una sintética frase que identifica a las universidades de siempre (*research university*) que se sitúan en el cúspide de la pirámide del sistema universitario mundial. Sin embargo, y citando a Altbach (2011), se observa la paradoja de que “everyone wants one, no one knows what it is, and no one knows how to get one” (p. 329).

Las *research universities* son consideradas como instituciones centrales en las economías del conocimiento del siglo XXI. Dos obras recientes abordan con extensión el tema: *World Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America* (Altbach & Balán, 2007) y *The Challenge of Establishing World-Class Universities* (Altbach & Salmi, 2011). En esta última obra se analiza la experiencia de 11 instituciones de nueve países que han afrontado los retos de alcanzar tal estatus en circunstancias muy diversas.

Cabe interrogarse sobre las notas o características que históricamente han identificado a la *research university*. Una autoridad como Philip G. Altbach (2011) realiza una sugestiva y, a la vez, provocativa descripción:

- Las *research university* son elitistas y meritocráticas en áreas como la admisión, estándares de promoción y exigencias de graduación tanto para estudiantes como para el profesorado. No pueden ser democráticas, reconoce la primacía del mérito y sus decisiones están orientadas al logro de la excelencia.

- Aspiran a ser las mejores universidades (en ocasiones acorde a su posición en los rankings) tanto en investigación como en docencia y participación en la economía global del conocimiento.
- Los estudiantes constituyen un elemento central del espíritu de la universidad. No solamente son seleccionados entre los mejores jóvenes de la sociedad de referencia, sino que sus puertas están abiertas al talento internacional. El compromiso es total con los ideales y valores de institución y de ellos se espera un alto grado de aprovechamiento..
- La *research university* es también una institución que debe permitir la reflexión crítica y ofrecer su consideración sobre la cultura, religión, sociedad y demás ámbitos de la vida de una comunidad.
- La institución ha de estar abierta a nuevas ideas y poner en duda las ortodoxias establecidas.
- Finalmente, y como “another central element of the spirit of the research university—alongside its staff members and students—is the principle of academic freedom . Without academic freedom, a research university cannot fulfill its mission, nor can it be a world-class university.” (Altbach, 2011, p. 16).

Con contundencia afirma: “Smaller countries may have only one research university, whereas larger nations may have many, although they are only a minority of the total tertiary education institutions in the country” (p. 12) y ejemplifica: En Estados Unidos, de las 4.800 instituciones de educación superior, 150 puede reunir tales características; en la India, 10 de sus 18.000 instituciones y en China, 100 de sus más de 5.000.

Construir una *world-class-university* requiere mucho más que reacciones de adhesión a los rankings o inyección gubernamental de dinero. Como muy bien puntualiza Salmi (2011)

It is a complex and lengthy process that has only recently begun to receive careful attention. Not surprisingly, the top 10 universities in the Academic Ranking of World Universities were all founded before 1900, and two are more than eight centuries old (p. 325).

Pese a estas consideraciones, el deseo político de figurar en la foto de las *best universities* está llevando a muchos países a adoptar planes estratégicos para conseguir que algunas de sus universidades entren en la *primera división* (en ocasiones con detrimento de la atención a otros niveles de sus sistemas educativos). Como recoge Aubrey Douglas (2014), China ha planeado tener 20 universidades que puedan competir en productividad científica y en prestigio con el MIT, Nigeria espera que 20 de sus universidades alcancen el estatus de WCU (*World-Class-University*), Japón tiene el objetivo de que 30 universidades alcancen el rango de la Universidad de Tokio. En 2013, el gobierno de Rusia anunció el plan de que para el 2020 cinco de sus universidades nacionales de investigación estén situadas dentro de las 100 primeras WCU.

Ante tal avalancha de proyectos, será difícil que la *liga de la excelencia* sólo tenga 100 miembros. Estoy seguro que la *industria del ranking* ideará la forma de contentar a todos los interesados por entrar. El negocio ha de continuar: la aparición del ranking

de *nuevos aspirantes* contentaría a todos. Ojalá se cumpla el deseo de este modesto y ya jubilado académico: Los poderes públicos han de proveer las condiciones para que las universidades sean verdaderamente pertinentes a las características y necesidades de la sociedad que representan, independientemente de que estén o no en las *posiciones de honor de un ranking*.

Más allá de las World-Class-University

Si se asumen los valores de democratización de la educación superior y, en consecuencia, las diferentes metas y objetivos de las instituciones en función de sus contextos próximos de referencia, los sistemas universitarios, como apunta Blessinger (2015), tomarán formatos diferentes acorde con sus contextos histórico, político, económico y sociocultural. Desde este posicionamiento toma carta de naturaleza la apuesta por formatos o modelos de universidad conectados y comprometidos con la sociedad a la que sirven y que las financia.

El termino *Flagship University* está identificando a un tipo de universidad que sin renunciar a *codearse con las demás*, centra su atención (utilizando el símil futbolístico) en el fútbol base (su comunidad), en la seguridad que emergerán elementos de excelencia que le permitirán competir en divisiones superiores. Como señala Aubrey Douglass (2014) las instituciones de educación superior públicas

should abide by their mission and serve the communities and society. If they do not, they risk losing the support of the vast voting public, which is democratic and believe in entities that support the democracy. If taxpayers and citizens do not see the overt value of an institution, it should be hardly surprising that they do not support in the long term (p. 5).

Una *Flagship University* no enfatiza su posición en un ranking y va más allá de la productividad investigadora. Relevancia y responsabilidad son conceptos que forman parte de sus principios de actuación. No se trata de eliminar una de las funciones básicas e históricas de una universidad, la generación de conocimiento. Como afirma Aubrey Douglass (2016), no se trata de ignorar los estudios internacionales de calidad de la productividad investigadora, así como que sirve a una realidad regional y nacional, pero sus metas y objetivos no le impelen inexorablemente a la guerra de los rankings. El autor dibuja el perfil de estas instituciones:

- Instituciones que abarcan múltiples ámbitos disciplinares (no son monotemáticas)
- Ampliamente accesibles. Siendo selectivas, están abiertas a amplias capas de la sociedad (prima el talento y no la posición económica), contribuyendo a la movilidad social.
- Tienen la responsabilidad de formar a las próximas generaciones de líderes sociales y políticos.
- Altamente autónomas y con financiación pública.

- Con alta capacidad de gobierno y gestión. Integran a profesorado y estudiantes dentro de una comunidad docente, de investigación y servicio a la sociedad.
- Son reconocidas como instituciones líderes dentro de sus sistemas universitarios, estando abiertas a la colaboración y muestra de buenas prácticas. No se encierran en sí mismas y comparten a expensas de no progresar en el ranking.

En ocasiones se caracteriza a la *flagship university* de una manera muy simplista, poniéndola en contraposición a la *world-class-university*. Así parece desprenderse del trabajo de Casani y Rodríguez-Pomeda (2017):

Se plantean así dos problemas diferentes que, sin embargo, no se suelen separar. Por una parte, estaría la cuestión de cuáles son las universidades que tienen el prestigio y la capacidad para competir en el mercado global y ver qué posición competitiva ocupa cada una de ellas y, por otra, determinar la calidad de las universidades que, sin tener esa posibilidad o ambición de competir globalmente, deben esforzarse por ser mejores en el cumplimiento de sus respectivas misiones (p.43).

Desde nuestro punto de vista, no se trata de establecer una dicotomía excluyente, sino que desde la caracterización y realidad de una universidad al servicio de la sociedad que la sustenta se pueda competir en el contexto internacional. Y no al revés. Dicho de otra manera, de una *flagship university* se va a una *world-class-university*; pero difícilmente se realiza el camino a la inversa.

Comparto la opinión de los autores de que “el concepto de ‘flagship university’ parece mucho más adecuado para analizar la situación de las universidades españolas que el de la “world-class university” (Casani & Rodríguez-Pomeda, 2017, p. 44); pero, añadido, no sólo para analizar la situación, sino para diseñar un proyecto de futuro del sistema universitario español. ¿Acaso la estructura del Sistema Universitario Español (SUE) y sus recursos financieros permite generar la ilusión de *subir primera*? Atendiendo al criterio de Altbach (2011), ¿cuántas WCU podría permitirse nuestro SUE?

Sorprende que el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, dedique dos publicaciones (de las escasas editadas) a *informar* de la posición en los rankings de las universidades del SUE. La más reciente (Delgado, 2017) es un *interesante trabajo de corta y pega*.

Nuevos modelos de universidad

En el ya citado informe del Institute for Public Policy Research británico (Barber et al., 2013) se presentan cinco posibles modelos emergentes de universidad. Señalan los autores que no hay certeza de que tal realidad se conforme así o tal vez aparezcan modelos mixtos (los modelos propuestos no son mutuamente excluyentes). La intención es generar reflexión a fin de que una institución, un sistema universitario “no se encuentre con el futuro” (p. 80), sino que se convierta en un agente activo en la construcción de dicho futuro. He aquí una síntesis *trufada* con otras fuentes.

Modelo 1: La universidad de élite

Otra denominación para la ya analizada *world-class-university*. Estas universidades tendrán una marca global y presentarán un currículum de larga historia y exitosos logros. Exhibirán graduados famosos y profesorado *estrella*, se llevarán buena parte de los fondos de investigación así como a los estudiantes de mayor talento. En definitiva, serán pocas ya que de lo contrario el término élite sobraría. Este modelo de universidad se diseminará globalmente a través del partenariado con otras instituciones locales, a modo de franquicias.

Modelo 2: La universidad de masas

Este tipo de universidades deberán dar respuesta a la creciente demanda de educación superior generada en las cohortes de graduados de educación secundaria, como consecuencia de la insuficiencia de este nivel educativo para asumir las demandas laborales del futuro. Estas universidades usarán predominantemente *online* o *blended* estrategias de desarrollo de la docencia y atenderán a *multitud de estudiantes*.

Las más famosas de estas instituciones surgirán entre las clásicas universidades del siglo XX en el mundo desarrollado. Abrirán sus puertas y se expandirán a través de las ondas.

Modelo 3: La universidad singular (the niche university)

Por definición, cada institución será diferente. Atenderán a grupos específicos porque ofrecerán *menús singulares* muy bien cocinados (alta calidad formativa). Espacios físicos de calidad en entornos urbanos de calidad.

Modelo 4: La universidad local

Un gran número de universidades alrededor del mundo cumplen una función esencial: dotar a su comunidad de referencia de la formación necesaria para que sus conciudadanos puedan desarrollar las actividades profesionales que exigen un alto grado de cualificación (ingeniería, educación, medicina, economía, etc.) y que, además, exigen una praxis real y presencial en su periodo formativo. Pudiera darse el caso de que el *poder de otorgamiento de títulos* esté en las grandes universidades de élite, pero serán las universidades locales las que ofrezcan el necesario contexto material para que se desarrolle la formación.

Modelo 5: La universidad para el aprendizaje permanente

Un modelo de universidad en donde brillarán por su ausencia los planes de estudio de largo recorrido (grado, master, doctorado), sino que ofrecerá una formación a demanda (módulos) que unida al aprendizaje en el trabajo pueda satisfacer la evaluación de competencias definidas en un determinado nivel del marco de cualificaciones de referencia. De esta manera, el proveedor de la formación solo necesitará estar acredi-

tado como tal, y será *otra institución* la que acredite, otorgando la credencial, que la suma de módulos y certificaciones profesionales equivale a una determinada titulación. Aparecerá la oposición férrea de las hasta ahora instituciones credencialistas, pero no podrán evitar *la avalancha de las grandes corporaciones de bienes y servicios*.

Estructuras diversas ante proyectos diferentes

Llegados a este punto, hay suficiente evidencia para afirmar que no todas las universidades son, ni han de ser *iguales*. La tipología o modelos de instituciones para dar satisfacción a las demandas de educación superior ya no responden a la *universidad occidental* pública o privada, caracterizada en el ámbito de Europa y su área de influencia (anglosajona o latinoamericana), sino que las configuraciones de las instituciones son muy variadas: de especialización disciplinar, orientación profesional, centrados en la primera formación (*undergraduate education*) o en la formación de postgrado, o en la formación continua. Las credenciales otorgadas por toda esta tipología de instituciones tienen su *reconocimiento* en una concepción de aprendizaje para toda la vida. La creciente diferenciación de las instituciones, tanto en su estructura de gobierno, como en la definición de su misión, es una lógica consecuencia de la expansión de los sistemas como de la competencia por atraer a determinados sectores de alumnado u ofrecer específicos servicios. Esta diferenciación reclama tomar en consideración el análisis de los contextos específicos donde operan para establecer pertinentes y adecuados sistemas de garantizar la calidad de sus actividades.

Por otra parte, la emergencia del fenómeno de los rankings o clasificaciones de instituciones o programas de estudios en la primera década de este siglo es un signo evidente de la necesidad de que las instituciones de educación superior aborden el reto de *convencer a través de la evidencia* de que operan adecuadamente y que disponen de los instrumentos necesarios para asegurar que la formación que ofrecen tiene el adecuado nivel exigido a la credencial que otorgan.

Las fusiones: La situación en Europa

Ya el 2013 John Cridland, director general de la *Confederation of British Industry*, afirmaba que en Inglaterra había demasiadas universidades (+ 150) y que algunas tendrían que cerrar. La razón no sería el descenso global de estudiantes, sino que la escasa magnitud de algunas las hace vulnerables en el reclutamiento de estudiantes *over seas* (fuera de Europa), necesario, por otra parte para su subsistencia (Shaw, 2013).

El informe derivado del proyecto *Define Thematic Report: University Mergers in Europe* (Pruvot, Estermann, & Masson, 2015), y publicado por la Asociación Europea de Universidades, analiza con detalle la situación en Europa de las estructuras de los sistemas nacionales, con el objetivo de reflexionar sobre el diseño de estrategias eficientes de financiación de la educación superior europea.

Una fusión (*a merger*) se produce cuando al menos una institución cesa legalmente en su actividad como tal institución y se incorpora a otra o a una nueva creada a tal efecto. Por el contrario, una medida de concentración deriva del propio sistema como medio de reducción de instituciones a través de fusiones acordadas, "or seeking to

consolidate the system via the creation of federations /regional ‘hubs’, whereby a series of institutions are brought under the charge of a larger entity.” (Pruvot et al., 2015, p. 6)

En el informe (Pruvot et al., 2015, p. 7-10) se describen y ejemplifican las diferentes modalidades de fusión, bien relativas a la magnitud de las instituciones (horizontal-entre instituciones de igual magnitud- y vertical -entre instituciones de diferente magnitud-), a la naturaleza de las mismas (especialidad de las instituciones fusionadas) o a la profundidad de la integración (nivel de autonomía resultante en cada una de las fusionadas).

El informe constata que, a partir del 2007, se ha dado un significativo incremento de fusiones en Europa; de modo notable en Dinamarca y Bélgica y, muy especialmente, en Francia, cuya evolución se considera *outstanding*.

Tres ejemplos nacionales significativos

Dentro de la considerable complejidad y magnitud de sus sistemas de educación, Francia y Alemania han abordado el tema con bastante éxito (ha habido *zanahoria*). El caso de Noruega es más singular dada la menor magnitud de su sistema universitario.

Francia. En el proyecto, la *excepcionalidad* del sistema francés ha sido *aminorada* al tomar en consideración los siguientes sub-sectores a fin de estratificar el sistema de educación superior:

- ‘*Grandes Ecoles*’: un sub-sector eminentemente vocacional y de élite, numeroso, fundamentalmente público y dependiente de diferentes ministerios.
- Grandes instituciones, las universidades, de acceso abierto en buena parte de los programas de estudio, fundamentalmente públicas, de igual valor y dependientes de una única administración, el ministerio de educación. 26 comunidades territoriales se han generado dentro del plan de actuación.

El proyecto francés, muy valorado exteriormente, combina una serie fusiones individuales con el establecimiento de una serie de comunidades o federaciones universitarias (26) en el 2014-2015, y en paralelo la creación nuevos centros universitarios regionales de investigación como parte de la segunda ola de *iniciativas de excelencia*.

Alemania. En el caso de Alemania, Teichler (2007) apunta que la estratificación del sistema universitario es una estrategia que ya toma carta de naturaleza. El impacto de los rankings, y el deseo de estar en los lugares de *honor* ha reforzado la filosofía de que sólo las *instituciones de élite* podrán jugar en la liga mundial.

En el caso alemán, y dado su relativo nivel de igualdad entre universidades, ya en el 2005, el gobierno alemán y otros actores principales de la política educativa acordaron reservar durante cinco años el uno por ciento del presupuesto total del sistema. Su destino serían 30 clústeres de excelencia entre varias universidades, 10 *top universities* entre las 104 del sistema, y una docena de Escuelas Graduadas con el fin de crear un *pool of excellence*. 1,900 millones de euros fue lo dispuesto.

Noruega. En un artículo publicado por Jan Petter Myklebust (2015) con el sugerente título *Mergers might ‘never succeed with an elected rector’* expone un análisis del proyecto

del gobierno noruego de fusionar 14 Universidades y *Colleges* en cinco nuevas instituciones. El principal aspecto de la reforma noruega se centra en adoptar el nivel de máster (cinco años de formación) en el caso de los maestros. De aquí, la necesaria colaboración en todas las instituciones que impartían programas de formación de maestros.

Se han expuesto diferentes planteamientos teóricos, diversas situaciones de partida, soluciones *a medida* de los intereses y objetivos nacionales. Nos adentramos en el último punto de este trabajo. Sería conveniente que el lector generase su propio marco de referencia para adentrarse en la valoración de la evidencia que se aporta sobre nuestro sistema universitario. ¿Las características estructurales del SUE son las más adecuadas para abordar los desafíos de la internacionalización de la educación superior? ¿Sería conveniente plantearse algunas fusiones?

La situación estructural del Sistema Universitario Español (SUE)

Según la publicación *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016* (MECD, 2016), estas son alguna de las evidencias significativas que lo caracterizan:

- La población española de 18-24 años, descendió un 17.2%, pasando de 3.800.696 (curso 2006-2007) a 3.147.161 (curso 2015-2016). En ese mismo periodo la tasa neta de cobertura en los niveles de Grado y Máster pasó del 23.7% al 31.5%. No porque se incrementara sustancialmente la matrícula (sólo 52.343 estudiantes más), sino por el importante descenso demográfico.
- En el curso 2015-2016 operaban en España 84 universidades, de las que 34 eran privadas (40.5%). En cinco Comunidades Autónomas no existen universidades privadas (Baleares, Extremadura, Castilla-La Mancha, Galicia y el Principado de Asturias). La Comunidad de Madrid (9) encabeza la lista, seguida por Castilla y León (5), Catalunya (5) Valencia (4), Canarias (3), País Vasco (2), Murcia (2) y Andalucía (1).
- Los estudios se ofrecen en 1.049 Centros: 1022 en universidades presenciales, 25 en universidades no presenciales y 2 en universidades *especiales* (Internacional de Andalucía y Menéndez y Pelayo)
- La matrícula de Grado y 1º y 2º Ciclo en el curso 2014-2015 ascendió a 1.361.340, de los que el 12.1% correspondían a universidades privadas (164.776). La media de estudiantes matriculados en este nivel por universidad pública es de 23.931 frente a los 4.846 por universidad privada.
- Los 25 centros no presenciales matricularon 228.574 estudiantes (16.8% del total de la matrícula), con una media de 9.143 estudiantes por centro.

La conclusión final, a sabiendas de que toda generalización conlleva inexactitudes, es que la estructura de nuestro SUE presenta desequilibrios importantes, tanto por la situación demográfica, la distribución territorial, el número de centros, como del número y tamaño de las universidades, especialmente en el sector privado. No parece, a la luz de lo expuesto en los apartados anteriores, que presente una fortaleza capaz de resistir los embates venideros.

Los estudiantes

En el curso 2015-2016 se produjo una reducción de 32.2000 alumnos con respecto al anterior, pasando de 1.187.900 en 2014-2015 a 1.155.700, según el avance estadístico que anualmente elabora el MECD (2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

- La tendencia comenzó en el curso 2012-2013 y ha llegado a enlazar cuatro cursos de pérdida de alumnos cifrada en 127.000 matriculados menos, lo que supone una caída del 10%, si bien algunas universidades públicas han llegado a perder hasta más del 20%.
- Las universidades privadas tienen el mismo número de alumnos que en el curso 2011-2012: 173.000. Sin embargo, han perdido alumnos de grado y primer y segundo ciclo este último curso, el segundo consecutivo. Entre ambos (2014-2015 y 2015-2016), se han matriculado 4.300 estudiantes menos que el curso 2013-2014, cuando la privada aumentaba el número.
- En el caso de los másteres la tendencia es inversa. Desde el año 2012-2013 los matriculados en este tipo de estudios, tanto en la universidad pública como en la privada, no ha dejado de aumentar, situándose, para el curso 2015-2016 en más de 115.000 en las universidades públicas y más de 50.000 en las privadas.
- Tasas (desde el 2012), reducción de la cuantía de las becas como otro de los factores que explican el descenso y demografía.
- Sobre la caída de la población de los 18 a los 25 años, considerada *la edad de estudiar*, lo cierto es que la tendencia descendente ya se daba desde el año 2004.

La evolución de los estudiantes que acceden al sistema universitario, unido a la proliferación de la oferta formativa, augura pronto desajustes entre oferta y demanda de estudios. La previsible recuperación de la actividad económica, tal y como ha sucedido en periodos anteriores, puede afectar a la entrada o deserción de las aulas universitarias, toda vez de la extendida y errónea creencia que la credencial universitaria tiene escaso incremento en el retorno de beneficios.

Qué se estudia en el SUE

La tabla 1 pone de manifiesto la existencia de desequilibrios importantes en la distribución de la elección de estudios. Anteriormente se daban los datos a nivel internacional y se puede comparar la semejanza con algunos de ellos: porcentaje de estudiante en el área de ingeniería y participación de la mujer, porcentaje de estudiantes en ciencias. En total, sólo el 26% de los estudiantes elige estudios STEM, observándose un descenso de más de 7 puntos porcentuales en la década. Las ciencias Sociales siguen acaparando casi la mitad de la matrícula y se observa “la explosión” en la matrícula en Ciencias de la Salud, con más de dos mujeres de cada tres estudiantes. Pero tal vez el dato más relevante sea el de la feminización del capital humano de alta cualificación. Salvo en el área de ingeniería y arquitectura (con baja tasa de participación de la mujer), el porcentaje anual de graduadas viene superando año tras año al de graduados.

Tabla 1

Qué se estudia en las universidades españolas

Ramas	2004-2005	2014-2015	Tras variación	Egresadas 14-15
Ciencias Sociales	49.0%	46.5% (60.0%) ²	- 11.4%	60.7%
Ingeniería y Arquitectura	26.4%	19.9% (25.6%)	- 28.7%	27.9%
Artes y humanidades	9.4%	9.9% (61.4%)	- 1.8%	65.1%
Ciencias de la Salud	7.9%	17.4% (68.5%)	104.4%	73.2%
Ciencias	7.2%	6.0% (49.5%)	-22.8%	57.2%
Total	1.459.176	1.361.340	- 6.7%	58.5% (301.156)

Nota: Elaboración propia. Fuentes: MECD (2015).

El profesorado en España

La publicación de Nuñez (2016)³ sobre la situación del profesorado en la universidad española pone de manifiesto el problema de envejecimiento de sus claustros, cuyas causas y consecuencias merecen atención. De ello depende que la renovación futura se haga correctamente. En el curso, 2014-2015, el plantel de profesorado del sistema universitario español superaba los 115.000, de los que casi 100.000 estaban en las instituciones públicas. En el sistema público se da la siguiente caracterización:

- **Edad.** El 6% del total del profesorado tenía menos de 35 años frente al 14% con más de 60 años. En el caso de los funcionarios, dos tercios tenían más de 50 años y más de 40 años el 70% de los contratados. La edad media de los Titulares de Universidad (TU) se sitúa en 51 años y la de los Catedráticos de Universidad (CU) en 58. La edad media de ayudantes y ayudantes doctores era de 37 y 39 años respectivamente, excesivamente elevada para la tipología de “profesorado en formación” (p. 2).
- **Internacionalización.** Apenas un 2,4% de los profesores son extranjeros (en Inglaterra lo son el 29.8%). Más del 70% de los profesores han obtenido el doctorado en la misma universidad en la que trabajan como profesores, y más del 86% en la misma comunidad autónoma, dato que nos distingue de los demás países de la UE (p. 5).

No todo es tan *igual* en la UE. El caso de Suecia: Petter Myklebust (2016) informa del estudio del *The Swedish Research Council* en el que se señala que más de la mitad del profesorado de las universidades suecas proviene de las propias instituciones en las que se doctoraron. La proporción aumenta en el caso de las mujeres. Curiosamente, al

² Porcentaje de matrícula de mujeres.

³ Panel de expertos reunido en Madrid por FEDEA el 3 de marzo de 2016 analizó los defectos y limitaciones del sistema actual de selección de nuevo profesor.

considerar el tipo de institución, las grandes universidades tienen una mayor proporción de reclutamiento interno, especialmente en las altas posiciones académicas. Según el estudio, una de las razones de la baja internacionalización del profesorado se debe a la mayor edad de los doctorados suecos que ya se han establecido con una familia.

- **Bolsa de acreditados.** Las restricciones presupuestarias y legales de los últimos años, por su parte, han dado lugar a la aparición de una nueva *bolsa* de profesores *acreditados* sin plaza, similar a la bolsa de profesores no numerarios que se generó en los años 70. Hasta agosto del 2014 ha habido un total de 28.993 solicitudes de acreditación, de las que el 69% fueron positivas. Hay, pues, 8.645 acreditados sin plaza (3.182 CU y 5.463 TU), cifra a comparar con los 48.423 funcionarios del SUE público (curso 2012-13), nada menos que el 17.8%. (Nuñez, 2016, p. 7)
- **Situación de los profesores asociados.** El informe de la Sindicatura de Comptes de Catalunya (2017) identifica una serie de *irregularidades legales* en el proceso, tipo y dedicación del profesorado asociado, tras un análisis de los datos sobre los más de 8.000 asociados en las universidades públicas catalanas y una exhaustiva inspección sobre una muestra de expedientes de contratación. Como resultado de esta evaluación el informe lanza las siguientes recomendaciones (p. 23):
 - a) Las universidades han revisar con detalle la actividad del profesorado asociado a fin de garantizar su adecuación a la docencia impartida y competencia profesional.
 - b) Las universidades deberían establecer los acuerdos necesarios con el Comité de Empresa para concretar los tipos de profesor asociado que deberían de contratarse, así como las condiciones para acceder a las plazas.
 - c) Se habría de suprimir la contratación directa de profesorado asociado, debiéndose establecer sistemas que garanticen los principios de concurrencia de méritos y capacidad.
 - d) La contratación de profesorado asociado debería fundamentarse en motivos estrictamente académicos y de necesidades de docencia.

No es necesario aportar evidencias sobre el penoso proceso de deterioro de la situación estructural del profesorado en el SUE. No sólo es su situación de precariedad, sino también su envejecimiento galopante. En el apartado “El profesorado” se ha presentado un breve panorama a nivel internacional, identificando potencialidades y debilidades de algunos sistemas. Es cierto que hay que redefinir roles y funciones a tenor de los nuevos escenarios docentes y, en consecuencia afinar los perfiles del profesorado a ingresar en el sistema. Es también cierto que se ha de *liberalizar* el modelo de acceso, especialmente a la situación de profesor permanente, pero atención a los *desmanes liberales*. No es extraño pensar en los posibles problemas de pasar de una alta regulación administrativa, a una situación de plena autonomía de contratación, dada la carencia de una tradición de asociacionismo profesional del académico universitario que vele por los derechos del profesorado.

Sin duda alguna, medidas como la movilidad entre universidades, y también entre comunidades autónomas, no sólo en los niveles iniciales de la carrera académica, sino en las situaciones más consolidadas, pueden ser altamente beneficiosas. Igualmente,

la identificación de perfiles con intensidad diferente en docencia e investigación en el acceso a plazas permanentes generaría una motivación extra totalmente necesaria para la renovación metodológica.

A modo de corolario

Las decisiones sobre los sistemas universitarios, demasiado complejos, importantes y costosos para un país, no pueden estar basadas exclusivamente en *ideas, opiniones, tradiciones, emociones o mayorías parlamentarias*. Se impone un alto grado de racionalidad que sólo puede ser posible con la aportación de evidencias obtenidas con las adecuadas metodologías que garanticen su calidad. Es cierto que con demasiada frecuencia las decisiones en educación, pese a disponer de pertinentes y sólidas evidencias, se toman en aras de no sé qué principios. Pese a ello, los académicos de la educación hemos de seguir trabajando para ofrecer con rigor y honestidad intelectual un conocimiento fundamentado que ilumine, en los diferentes niveles de los sistemas educativos, a quienes legislan, diseñan y ejecutan las acciones educativas.

Con este objetivo emplee mi esfuerzo en este trabajo. Espero que, pese a ser consciente de estar fuera del sistema, haya sido fiel al principio de rigor intelectual, y que el posible sesgo en mis valoraciones no altere la reflexión personal que cada lector ha de elaborar. Gracias y hasta siempre.

Referencias

- Altbach, P.G. (2011). The past, present, and future of the research university. En P.G. Altbach & J. Salmi (Eds.), *The road to academic excellence. The making of world-class research universities* (pp. 11-32). Washington DC, EE.UU.: The International Bank for Reconstruction and Development.
- Altbach, P. G., & Balán, J. (Eds) (2007). *World class worldwide: Transforming research universities in Asia and Latin America*. Baltimore, MD, EE.UU.: John Hopkins University Press.
- Altbach, P.G., & De Wit, H. (15 de septiembre de 2017). The new nationalism and internationalization of HE. *University World News*, 474. Recuperado de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20170914073027157>
- Altbach, P.G., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in global higher education, tracking and academic revolution*. Boston, EE.UU.: Center for International Higher Education, Boston College.
- Altbach, P.G., & Salmi, J. (Eds) (2011). *The road to academic excellence. The making of world-class research universities*. Washington, DC, EE.UU.: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Aubrey Douglas, J. (2014). Profiling the flagship university model: An exploratoru proposal for canching the paradigm from ranking to relevancy. Berkley, CA, EE.UU.: Universidad de California. Center for Studies in Higher Education.
- Aubrey Douglas, J. (Ed.) (2016). *The new flagship university. Changing the paradigm from global ranking to national relevancy*. Basingstoke, Hampshire, Reino Unido: Palgrave.
- Barber, M., Donnelly, K., & Rizvi, S. (2013). *An avalanche is coming. Higher education and the revolution ahead*. Londres, Reino Unido: Institute for Public Policy Research.

- Berubé, M., & Ruth, J. (2015). *The humanities, higher education, and academic freedom, three necessary arguments*. Londres, Reino Unido: Palgrave MacMillan.
- Blessinger, P. (11 de septiembre de 2015). Why global higher education must be democratised. *University World News*, 381. Recuperado de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2015090815175230>
- Casani, F., & Rodríguez-Pomeda, J. (2017). La idea de 'Flagship University' en el nuevo contexto internacional de la Educación Superior. En A. Pérez-Encinas, L. Howard, L., L.E. Rumbley, & H. De Wit (Eds.), *Internacionalización de la Educación Superior en España. Reflexiones y perspectivas* (pp. 64-70). Madrid: Servicio Español para la Internacionalización de la Educación Superior.
- Council for Higher Education Accreditation (2014). *An Examination of the Changing Faculty: Ensuring Institutional Quality and Achieving Desired Student Learning Outcomes*. (Occasional paper). Recuperado del sitio de Internet del Council for Higher Education Accreditation: https://www.chea.org/userfiles/Occasional%20Papers/Examination_Changing_Faculty_2013.pdf
- Delgado, L. (2017). *Proyecto PRISUE. Posicionamiento y reconocimiento internacional del sistema universitario español 2017*. Madrid: SEPIE.
- Eurydice. European Commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017* (EU Publicación N° EC-01-17-491-EN-N). doi: 10.2797/408169.
- Figuera Gazo, P. (Ed.) (2014). *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Knight, J. (2008). *Higher education in Turmoil. The changing world of internationalization*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publisher.
- Kritz, M.M. (2006). *Globalisation and internationalisation of tertiary education* (Informe No. UN/POP/MIG/SYMP/2006/02/Rev). Recuperado del sitio de United Nations: http://www.un.org/esa/population/migration/turin/Symposium_Turin_files/P02_KRITZ_Rev3_Augst21.pdf
- Marín, M., & Álvarez, P. (30 de noviembre de 2014). La endogamia alcanza al 73% de los docentes. *El País*. Recuperado de https://politica.elpais.com/politica/2014/11/28/actualidad/1417196515_775495.html
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2010). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2009/2010* (MECD Publicación No. 820-09-402-2). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-generales/2009-datos-y-cifras-09-10-pdf.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2012/2013* (MECD Publicación No. 030-12-384-2). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas-informes-documentum/datos-cifras/2012-2013-datos-y-cifras-sistema-universitario-espanol.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2013/2014* (MECD Publicación No. 030-13-129-7). Recuperado de https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014/2015* (MECD Publicación No. 030-15-002-6). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014/2015* (MECD Publicación No. 030-15-002-6). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015/2016* (MECD Publicación No. 030-15-002-6). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). Estadísticas e informes universitarios. Curso 2016/2017 (MECD Publicación No. S.n.). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/alumnado/2016-2017.html>
- Myklebust, J.P. (22 de mayo de 2015). Mergers might 'never succeed with an elected rector'. *University World News*, 368. Recuperado de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20150522172614764>
- Myklebust, J.P. (18 de marzo de 2016). Majority of academics at universities recruited from within. *University World News*, 405. Recuperado de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20160317153639223>
- Myklebust, J.P. (3 de octubre de 2017). Nearly one in two university staff are administrative. *University World News*, 477. Recuperado de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20171003095314507>
- Neave, G. (2003). The Bologna declaration: Some of the historic dilemmas posed by the reconstruction of the community in Europe's systems of higher education. *Educational Policy*, 17(1), 141-164. doi: 10.1177/0895904802239290
- Núñez, C.E. (2016). *La renovación de los claustros universitarios: ¿Una oportunidad para diseñar la universidad del siglo XXI?*. Trabajo presentado en el Workshop Fedea Policy Papers, Madrid.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2008). *Panorama de la educación 2008: Indicadores de la OCDE* (OCDE Publicación No. 046283). Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. doi:10.1787/eag-2017-en
- Privot, E.B., Estermann, T., & Mason, P. (2015). *Define thematic report: University mergers in Europe*. Bruselas, Bélgica: European University Association.
- Rodríguez Espinar, S. (2013a). *La evaluación de la calidad en la educación superior: Fundamentos y modelos*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez Espinar, S. (2013b). *Panorama internacional de la evaluación de la calidad en la educación superior*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez Espinar, S. (2014). El gobierno de las universidades: De la reflexión a la acción. *Bordón*, 66(1), 89-105. doi: 10.13042/Bordón. 2014.66106

- Salmi, J. (2011). The road to academic excellence: lessons of experience. En P.G. Altbach, & J. Salmi (Eds.), *The road to academic excellence. The making of world-class research universities* (pp. 323-346). Washington, DC, EE.UU.: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Schleicher, A. (27 de mayo de 2016). Pisa tests to include 'global skills' and cultural awareness. *BBC News*. Recuperado de <http://www.bbc.com/news/business-36343602>
- Scolari, C.A., Di Bonito, I., & Masanet, M.J. (2014). UPF 2020. Diseñar la universidad del futuro. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Shaw, C. (2 de septiembre de 2013). John Cridland: 'Universities are employers – they are businesses'. *The guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/higher-education-network/2013/sep/02/john-cridland-universities-economic-growth>
- Sindicatura de Comptes de Catalunya (2017). *Professorat associat de les universitats públiques de Catalunya curs 2013-2014*. Barcelona: Autor.
- Standford (s.f.). Stanford2025 [Web Institucional]. Recuperado de <http://www.stanford2025.com/#context-3-1-1-1>
- Swail, W.S. (2014). *Facing global challenges: European university perspective*. Virginia Beach, EE.UU.: Educational Policy Institute.
- Teichler, U. (2007). Internationalisation strategies of german universities. En J. Enders, & F.A. van Vught (Eds.), *Towards a cartography of higher education policy change. A Festschrift in honour of Guy Neave* (pp. 227-232). Enschede, Países Bajos: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).
- Van Vught, F. (2007). Universities and the European dimensions. En J. Enders, & F.A. van Vught (Eds.), *Towards a cartography of higher education policy change. A Festschrift in honour of Guy Neave* (pp. 239-243). Enschede, Países Bajos: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).

Fecha de recepción: 3 de noviembre de 2017.

Fecha de revisión: 6 de noviembre de 2017.

Fecha de aceptación: 15 de noviembre de 2017.