



Nuevas políticas de profesionalización docente en la Educación Superior

New policies to professionalize teaching in Higher Education

Manuel Fernández Cruz,
Universidad de Granada

José Gijón Puerta,
Universidad de Granada

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 17 de octubre de 2011

Fecha de revisión: 25 de noviembre de 2011

Fecha de aceptación: 22 de diciembre de 2011

Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2011). Nuevas políticas de profesionalización docente en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 92 – 106.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Nuevas políticas de profesionalización docente en la Educación Superior

New policies to professionalize teaching in Higher Education

Manuel Fernández Cruz, Universidad de Granada

mfernand@ugr.es

José Gijón Puerta, Universidad de Granada

josegp@ugr.es

Resumen

This article presents a review of the new policies of teacher professionalization derived from the new scenario of higher education in the world. The fragmentation of the academic profession, the new roles associated to the management of research, and the role of knowledge in universities, are cornerstones of the discussion which is arising. Finally, the present article addresses the specific scenario of the situation in Europe, and the sharpening of contradictions in academic professionalization, derived from the paradoxes in which Higher Education Institutions operate in the region.

Abstract

The article presents a review of the new policies of teacher professionalization derived from the new scenario of higher education in the world. The fragmentation of the academic profession, the new roles associated with the management of research and the role of knowledge in universities, are cornerstones of the discussion that arises. Finally addresses the specific scenario of the situation in Europe, and the sharpening of contradictions for the academic professionalization, derivate of the paradoxes in which they operate Higher Education Institutions in the region.

Palabras clave/keywords

Educación superior, conocimiento académico, profesionalización docente.
Higher education, academic knowledge, teacher professionalization.

Citation

Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2011). Nuevas políticas de profesionalización docente en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 92 – 106.

1. Cambio de funciones en la profesión académica

Enders (2006) asegura que en el conjunto de actividades y servicios sociales, el sector de la educación superior es peculiar en diversos aspectos: por la amplitud de sus objetivos; por los amplios mecanismos de coerción y control; por el grado de fragmentación institucional; por la fuerte influencia de sus trabajadores en la determinación de objetivos, la gestión y administración de las instituciones y las rutinas diarias de trabajo. Además, la profesión académica es la que más influye en el resto de sectores y profesiones a través, precisamente, de la función formativa que tiene encomendada. Pero la universidad no ha sido siempre la misma institución y los cambios que se producen en ella determinan cambios en la profesión académica y la consecuente profesionalización de sus docentes que nos interesa analizar.

La universidad, como institución centenaria, nace en Europa bajo la idea de una comunidad de maestros y estudiantes. Por su parte, la universidad moderna, casi tal y como la conocemos ahora, nace en la ilustración (siglo XVIII en Escocia y siglo XIX en Alemania), con el establecimiento de la especialización y departamentalización del conocimiento en un proceso continuo que ha marcado la manera de entender hoy la profesión académica. Es en este momento cuando aparece en Alemania el concepto de libertad académica que integra la libertad de enseñanza y la libertad de aprendizaje, ligados al ideal de conocimiento puro y de ciencia en cada campo de estudio y de especialización académica. La creación del nexo investigación-enseñanza otorga al proyecto de profesionalización en la academia un importante empuje. Este nexo proporciona una especie de legitimidad mutua para la investigación básica y la enseñanza académica que se supone que beneficia a ambas.

Posteriormente aparecen las tensiones debidas a la superposición de funciones que se agudizan con la emergencia de la universidad moderna y con el auge de la profesión académica moderna (Schimank y Winnes, 2000). Esta visión se extiende al resto del mundo industrializado. Esta forma de universidad es la que genera la creación de institutos de investigación, de escuelas graduadas, de reformas de la formación profesional, de estructuras departamentales y del auge de la prensa universitaria y las revistas científicas. Seguidamente, la enseñanza a estudiantes de grado se fortalece con la creación de residencias de estudiantes, asociaciones de estudiantes, bibliotecas para estudiantes y centros de orientación. Igualmente, especialmente en América, se incorpora desde el principio la idea de que las facultades deben disponer su alta especialización al servicio público, a sus comunidades y la mundo laboral. En las sociedades industriales después de la segunda guerra mundial, la coincidencia de varios fenómenos generan un clima político que permite un incremento sustancial de los fondos dedicados a investigación y enseñanza superior: (a) la creencia compartida de que el desarrollo social necesita la innovación tecnológica y científica; (b) la percepción de que la inversión en educación es necesaria para asegurar el crecimiento económico; (c) la implicación política en la reducción de la desigualdad de oportunidades educativas, y (d) las demandas de los estudiantes que condujeron a las revueltas de la década de los sesenta.

En la actualidad parece haber consenso dentro de las universidades modernas acerca de que el significado de ser un profesional en la educación superior, implica: (1) que la investigación es lo más importante del trabajo académico y que el conocimiento se alcanza a través de la investigación; (2) que la búsqueda del conocimiento científico se encauza a través de unidades académicas disciplinares; (3) que la reputación se reconoce en los grupos de pares académicos a niveles nacional e internacional; y (4) que la calidad está asegurada por la revisión de pares y la libertad académica (Gappa, 2001). Sin embargo, podemos afirmar que esta visión de la profesión académica propia de la universidad moderna no es permanente y cada vez está siendo más contestada y desde más frentes, al par que tenemos la evidencia de que la profesión parece ir perdiendo estatus, comprensión política y peso social.

La masificación reciente de las universidades ha generado el aumento del número de docentes de una manera, algunas veces, incontrolada y esto ha provocado el cuestionamiento de la calidad en la profesión. Además de ello, la masificación ha provocado una diversificación de la profesión académica.

Quizás el fenómeno más importante a este respecto, y el que ha tenido más fuerte impacto en las universidades y su naturaleza ha sido el aumento del acceso y cobertura explica parte del incremento en la demanda por Educación Superior, pero este fenómeno se complementa con la expansión del acceso a la educación terciaria de grupos no tradicionales de estudiantes. El estudio del Grupo Especial para el Estudio de la Educación Superior y la Sociedad encargado por el Banco Mundial, establece en su informe que la educación superior es indiscutiblemente la nueva frontera

del desarrollo educacional en un creciente número de países. También señala que el número de adultos con estudios superiores aumentó en un factor de 2.5 entre 1975 y 1999, y que la matrícula total creció de 28 millones en 1980 a cerca de 47 millones en 1995 (IDRB, 2000). Si bien éste es un fenómeno mundial, las cifras ocultan fuertes desequilibrios, tanto países (por cuanto la matrícula en la educación superior de los países industrializados es cinco o seis veces mayor que la de los países en desarrollo) como de los países (donde está claramente sobre-representada la población de altos ingresos, masculina y urbana).

El cambio de una educación superior de élite a una educación superior masiva ha tenido como consecuencia un proceso de crecimiento a través de un importante aumento en el número de instituciones privadas, muchas de las cuales son administradas con fines de lucro. En efecto, las instituciones privadas concentran más del 50% de los estudiantes en países como Filipinas, Korea, Indonesia, Colombia, India, Brasil, Paraguay o Nicaragua; en muchos otros países, sin llegar a esas cifras, el sector privado capta un porcentaje significativo del sistema de educación respectivo .

La privatización también está relacionada con la disminución de los fondos públicos para la educación superior, situación que a su vez ha presionado a las universidades a, muchas de las cuales vienen del sector privado. Los recursos provenientes de los aranceles pagados por los estudiantes, la venta de servicios a clientes externos o los contratos por investigaciones específicas, acarrear en la práctica una privatización de los ingresos. De este modo, el financiamiento se encuentra estrechamente ligado a consideraciones de mercado, y por tanto, las decisiones institucionales terminan dependiendo de las oportunidades de obtención de recursos, a menudo con un enfoque de corto plazo.

En la medida en que se universaliza el acceso a la educación secundaria, la Educación Superior se convierte en el principal mecanismo de diferenciación en un mercado de trabajo extremadamente competitivo. El desarrollo tecnológico y el crecimiento económico están, también, asociados a la existencia de una población con niveles educativos cada vez mayores. Como consecuencia de lo anterior, la demanda por educación superior no está limitada a los jóvenes, sino que procede, en muchos casos, de adultos que quieren mejorar o actualizar sus calificaciones, obtener un título por primera vez o especializarse en nuevas áreas. En la mayoría de los países, los ingresos de los titulados de la educación superior, y más específicamente, de los graduados universitarios, son varias veces superiores a los de los egresados de la educación secundaria o técnica. es cada vez más evidente, tanto para los estudiantes potenciales como para los empleadores.

Así, desde una perspectiva global, la profesión académica en el siglo XXI es, prioritariamente, una profesión docente para la que el principal rol de la investigación es su contribución a la instrucción de un creciente y diversificado cuerpo de estudiantes. La disminución de recursos disponibles para la educación superior y la investigación con el fin del sueño de la prosperidad económica permanente, agudizado con la crisis económica mundial de finales de esta década, comienzan a producir cambios por sustitución y concentración. Los cambios afectan al tamaño global y al perfil de la profesión académica en materias tales como el trabajo de los profesores, su dedicación, su productividad y sus resultados. Los profesores son obligados a gestionar sus recursos para la investigación y dedican una gran cantidad de tiempo y energía a tareas de gestión en detrimento de sus responsabilidades de investigación y enseñanza. Las fuentes de financiación se han diversificado y cada programa tiene sus propias y diversas características y reclama su propio sistema de resultados y productos a la empresa académica. Comienzan a separarse las fuentes de financiación de investigación de las de enseñanza. En tanto que la financiación de la enseñanza está relacionada con el número de estudiantes, la financiación de la investigación está sujeta a las influencias del mercado. La transición desde el control burocrático a las fuerzas del mercado genera una agenda confusa para los docentes universitarios que ven amenazadas sus creencias, normas y prácticas tradicionales que deben modificar siguiendo las recientes tendencias de modernización.

La redefinición de las tareas tradicionales y la inclusión de nuevas tareas en las universidades no se integra fácilmente en los roles laborales y las prácticas existentes en la profesión académica. La búsqueda de relevancia social y económica en la investigación y la enseñanza cambia las normas e incentivos tradicionales exclusivamente basados sobre principios de racionalidad cognitiva y excelencia académica. Cada vez más los académicos se enfrentan a la invitación a abandonar el mundo seguro de la academia e iniciar un proyecto de identidad académica y profesional que se desarrolla en múltiples mundos de fronteras borrosas entre los que se enfatiza lo cuasi-empresarial como un rol académico (Henkel, 2001).

En cuanto la enseñanza, las universidades no se mantienen ya como instituciones de formación de profesionales de alto nivel que han sido fuertemente seleccionados. Las universidades están diversificando sus estructuras y los términos y condiciones para el estudio de forma que puedan atender un amplio rango de competencias y destrezas sociales genéricas, reenfocando su función en el marco de una sociedad de educación permanente, preparando a los estudiantes para la creciente internacionalización y proporcionando un aprendizaje de experiencias prácticas que trascienden el mundo del aula. En suma, las universidades están abandonando un modelo “cerrado” enfocado en los objetivos de formación para situarse en un modelo “abierto” de educación y formación a través de programas curriculares para el aprendizaje multimodal (Jongbloed, 2002).

El uso de las TIC como recurso didáctico y el auge de los nuevos métodos pedagógicos que generan han propiciado la aparición de nuevos cuestionamientos a la enseñanza universitaria como las de la acreditación y el control, la propiedad intelectual, la comercialización de la enseñanza y los paquetes instructivos, y la función del profesorado en el ciclo de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, las TIC han revolucionado la velocidad de la difusión mundial de la investigación científica generando la necesidad de la actualización constante, la búsqueda de los últimos avances y el incremento de la competitividad en un marco de trabajo científico globalizado. Todo ello influye en la redefinición de la profesión académica.

2. Fragmentación de la profesión académica

El profesorado es el corazón y el alma de la Educación Superior y la investigación. Pero no constituyen un solo corazón y una sola alma. De hecho la noción de “colegio” o gremio –unidad en unos principios y creencias comunes- que ha sido desde una perspectiva histórica comúnmente aceptada, hoy está en crisis. En la profesión académica aparecen, hoy, cuatro ejes de diferenciación: la disciplina o especialidad académica, la diversidad institucional y sectorial, el rango y las diferencias nacionales. Estos ejes de diferenciación generan una fractura en las estructuras, las prácticas y las culturas académicas (Clark, 1987). Es fácil verificar la fragmentación de la profesionalización debida a la diversificación de las actividades académicas y sus consecuencias más visibles: la conformación de oligarquías académicas y profesionales y la emergencia generalizada de las colegiaturas corporativas que disputan el control de la educación superior con las burocracias políticas y administrativas.

Los roles tradicionales de la profesión académica, integrados de manera holística, han sido enseñanza, investigación y gestión; y la división de tareas dentro de la profesión se ha debido al incremento progresivo de la especialización en las áreas de conocimiento. Las dinámicas internas dividen la profesión académica en tribus y territorios marcados por la disciplina, los modos de indagación, los flujos de comunicación dentro de las instituciones y la interacción con el mundo externo. La disciplina, en cambio, es claramente una forma especializada de organización en tanto que agrupa a los practicantes de las distintas ciencias y profesiones, especializándose por campos de conocimiento o temas. La disciplina y la profesión es un agrupamiento que escapa en gran medida a la localización territorial y la trasciende como comunidad de intereses, abarcando –a veces como el caso de los científicos académicos- dimensiones mundiales.

Donde se hace más evidente esta fragmentación es en las condiciones estructurales, misiones institucionales y prácticas académicas. Los diferentes nombres que ostentan las instituciones de educación superior a lo largo del mundo dan prueba de ello: *colleges*, *grandes ecoles*, *universities*... universidades de investigación intensiva, etc. Esta diversidad se debe a la manera en que los sistemas de educación superior responden al hecho de la masificación, a las regulaciones administrativas y a las presiones e influencias de los mercados de trabajo. Diversidad implica diferenciación del trabajo y la primacía de la investigación o la enseñanza o una combinación de ambas tareas en función de los modelos de gestión, financiación e incentivos laborales que provocan una deriva académica y una deriva profesional. Pero, a efectos de estudio de la profesionalización, no podemos dejar de señalar el efecto identificador que para los profesionales que trabajan en una misma institución, juega la forma cultural de su propio establecimiento. El establecimiento, es decir la institución individual, es un agrupamiento comprensivo, puesto que enlaza a especialistas tan dispares como los químicos, los psicólogos y los historiadores, y junto con ellos a los no-especialistas, los profesionales, los estudiantes y los administradores. Su determinación es histórica y en su interior se agrupan las más variadas disciplinas agregadas según lógicas extraacadémicas.

Entre la disciplina y el establecimiento la primera establece una comunidad de intereses más sólida y perdurable. Si se le propone a un académico, adscrito a alguna disciplina consolidada, elegir entre su universidad y su especialidad seguramente elegirá dejar la institución a favor de la disciplina. En tal sentido la disciplina es una modalidad primordial de agrupamiento y una fuente sólida de lealtades. Esto explica por qué el movimiento de desarrollo académico que enfatizó las destrezas pedagógicas sobre los contenidos, fue una moda de la década de los setenta que finalmente puso en evidencia la importancia que los académicos le dieron a los contenidos disciplinares cuando optaron por estos últimos como variante de mejoramiento profesional (año sabático, postgrado, becas para estancia) en detrimentos del entrenamiento en cuestiones pedagógicas.

Junto a los anteriores ejes de generación de diversidad (disciplina y diferencia sectorial e institucional), otro eje clásico de diferenciación es el rango o categoría profesional. La situación idílica de colegio se ha transformado en una situación jerárquica donde el profesorado alcanza distintos niveles de estatus, recompensas y poder muy diversos. En nuestro propio panorama, tras la diferenciación surgida por la adición del concepto “tramos CNEAI logrados” a la categoría profesional, se viene a sumar y ya lo tenemos en la propuestas de borrador de estatuto del PDEI, la noción de grado dentro de la categoría profesional. El profesorado joven ha de aguardar mucho tiempo para ser formado, evaluado y promovido hacia un estatus de profesional con dedicación exclusiva. En muchas universidades sólo el profesional con dedicación exclusiva es considerado como el verdadero profesional en tanto que el profesorado de categorías inferiores se considera ayudante o aprendiz de la profesión. La categoría genera nuevas líneas de fractura en la profesión académica.

Finalmente, la profesión académica varía sistemáticamente en función de las tradiciones nacionales. Está la tradición napoleónica que enfatiza la formación profesional en las universidades mientras que la formación de élite y la investigación se organizan en instituciones separadas, la tradición germánica que aboga por el fuerte nexo entre investigación y enseñanza o la tradición británica que enfatiza el rol de la universidad en la elevación del nivel intelectual de la sociedad y la educación pública.

A pesar de las líneas de ruptura expuestas, podemos encontrar valores comunes a la profesión académica. Los académicos tradicionalmente consideran su autonomía y su libertad académica como uno de los principales valores de su profesión. En la tradición europea se entiende como libertad académica la libertad de enseñanza e investigación –libertad para elegir tópicos, conceptos, métodos y fuentes- y el derecho a contribuir a la comunidad científica de acuerdo a los estándares y reglas del mundo académico. Es una definición de libertad académica muy enfocada en la libertad dentro de la universidad y dentro de la amplia comunidad científica. En la tradición americana, la libertad académica se complementa con la idea de libertad civil de los académicos, libertad política y derecho a hablar y escribir fuera del área de experiencia académica. La libertad académica ha sido siempre incontestada aunque, cada vez más, en algunas regiones del mundo observamos que las presiones religiosas y políticas amenazan seriamente la libertad de enseñanza. El profesorado, ahora, entiende cada vez más que la libertad de enseñanza no incluye una protección de las presiones sociales y políticas que afectan al resto de la sociedad.

3. Conocimiento académico vs. conocimiento científico

Estos cambios en la estructura de la profesión académica y presiones que la amenazan, han llegado a calar en la propia esencia de la profesión: el conocimiento profesional de los docentes. Harman (2006) entiende que cada vez más se están diferenciando los términos “investigación” y “conocimiento académico”. Mientras que el término investigación se reserva para la indagación intelectual dirigida a producir publicaciones o patentes a través de la investigación, el término conocimiento académico se reserva a la actividad intelectual de actualización del profesorado en su disciplina que lo capacita para comunicarlo y facilitar la comprensión de los estudiantes a través de la enseñanza. Por su parte, el término de gestión universitaria se ha ampliado para referirse, también a la capacidad de transferencia de los resultados de la investigación y su aplicación en otras instancias sociales externas a la propia universidad.

Los cambios de definiciones conllevan, también, cambios en los roles académicos. Los cambios están forzados por los dramáticos cambios en las políticas de escolarización universitaria, la necesidad de control de los fondos públicos, las nuevas demandas de aseguramiento de la calidad,

el impacto de las nuevas tecnologías y el crecimiento en diversidad de los sistemas de Educación Superior.

Todas estas influencias abundan en la diferenciación entre investigación y conocimiento académico. Prueba de ello es que ahora no todas los sistemas o instituciones exigen a su profesorado el desarrollo de investigación como parte de su función. Se ha desarrollado una preocupación creciente por la calidad de la enseñanza, especialmente a nivel de grado, en los sistemas universitarios masificados y una necesidad de dotarse de estructuras de reconocimiento de los méritos de la enseñanza. En tanto que los resultados de la investigación y las publicaciones han venido siendo la razón de ser del avance académico y del estatus de las universidades, en términos de percepción pública, la enseñanza está llegando a ser la responsabilidad clave de la Educación Superior.

El avance de esta diferenciación ha estado influenciado por la contribución de Boyer (1990) que provocó una reconceptualización del conocimiento académico para enfocar cuatro diferentes formas de actividad académica: descubrimiento, integración, aplicación y enseñanza. Significativamente la investigación (o el conocimiento académico de descubrir) constituye tan sólo una de esas formas, con lo que la diferenciación estaba fundamentándose. Las influencia de Boyer han llegado a provocar en algunos sistemas una ruptura entre ambos roles del profesorado.

La contribución de Boyer estaba basada en su crítica a la formación que reciben los estudiantes universitarios americanos, formación caracterizada por una fuerte cultura de investigación, una fragmentada estructura académica y un diseño curricular falto de coherencia. Él atacó a la visión dominante de las universidades orientadas a la investigación intensiva argumentando que para la universidad ser académico es ser investigador y las publicaciones son la principal medida de la productividad. Sin embargo el profesorado siente que estos dos roles no son idénticos, se desmoraliza, debilita a la institución y genera un impacto negativo en los estudiantes. Así las cosas ¿cuál es el balance entre enseñanza e investigación?

Se plantea así mismo si la investigación de alta calidad está mejor situada en los departamentos académicos o en los centros e institutos de investigación. De hecho, los datos no apuntan a que haya un correlación fuerte entre investigación de calidad y enseñanza de calidad, especialmente por lo que se refiere a la enseñanza de estudiantes de grado. Hattie y Marsh (1996) tras un estudio de correlación estadística encontraron que “la creencia común de que la enseñanza y la investigación están inexplicablemente entrelazados” es actualmente un mito.

Mientras que la investigación es vista como un eje central de la universidad moderna, en realidad, la idea de investigación universitaria es comparativamente un fenómeno moderno. La universidad medieval y renacentista ha estado esencialmente preocupada por la enseñanza, la formación moral y la preparación profesional para la iglesia y el gobierno. La revolución industrial puso un nuevo énfasis en las ciencias, la ingeniería y la investigación de laboratorio. El concepto clásico de la universidad europea de enseñanza basada en la investigación se desarrolló con Humboldt en la Universidad de Berlín en 1810, mientras que la idea moderna de investigación universitaria se desarrolló en los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX. En la primera mitad del siglo XX la idea de investigación universitaria se difundió por la mayor parte del mundo industrializado con énfasis en la investigación básica y la formación de investigadores con algún pequeño compromiso con la investigación aplicada. Hasta después de la segunda guerra mundial, la Universidad no ha estado fuertemente presionada por la economía y el mercado del trabajo. Es en la segunda mitad del siglo XX cuando la Universidad se implica en el desarrollo social y económico y genera un contacto más fuerte con la sociedad, la industria, las empresas y los gobiernos. De manera paralela se ha diversificado el sistema de educación superior y sus instituciones. Aparecen nuevas instituciones de educación superior que no tienen una clara función investigadora, sino una fuerte orientación por la formación profesional de calidad.

Todas estas tendencias han ido cambiando el rol social de las universidades, diversificando los sistemas de educación superior para incluir en ellos no sólo universidades sino una variedad de instituciones, y legitimar la diversidad entre universidades. De esta forma, los sistemas de educación superior han intentado responder a las nuevas prioridades sociales, adaptándose a ellas para poder sobrevivir.

El problema es que, como consecuencia de los cambios, resulta cada vez más difícil entender la estructura de la Educación Superior, comprender la forma en que funciona o aprovechar las

oportunidades que ofrece. Esta dificultad no solo afecta al público en general, a los postulantes a la educación superior y a muchos empleadores, sino también a los académicos, los responsables de las políticas, los funcionarios públicos y las agencias de aseguramiento de la calidad. De este modo, al mismo tiempo que la educación superior adquiere una importancia central para la vida de grupos cada vez más grandes de personas, se hace evidente que no hay mapas adecuados para un territorio crecientemente desconocido y complejo.

Esta complejidad se traduce en dos puntos de vista opuestos y contradictorios respecto de la Educación Superior, que coexisten pero no se reconocen expresamente como tales, aun cuando imponen lógicas distintas respecto de las decisiones y las actuaciones en la universidad.

El primero es el reflejado en la perspectiva, cuya preocupación principal es el dominio de las disciplinas, la formación y desarrollo de estudiantes calificados y seleccionados, el desarrollo de proyectos de investigación orientados principalmente por prioridades intelectuales o disciplinarias, en una perspectiva colegiada y académica.

La otra es la que podemos llamar la visión, que se ha desarrollado como consecuencia de las tendencias señaladas más arriba y que, por consiguiente transforma la universidad en una institución diferente, que intenta responder a las demandas de este nuevo contexto. En esta perspectiva, el conocimiento se define básicamente como información o la capacidad de resolver problemas, los estudiantes son considerados 'productos' o, en el mejor de los casos, clientes; los académicos se vuelven profesores (o facilitadores) y la investigación suele asociarse a proyectos de desarrollo o investigación-acción, financiados frecuentemente por empresas que quieren mejorar su posición en el mercado.

Aún así, todavía las universidades son elementos clave en los sistemas de investigación nacional. Realizan amplias actividades de investigación, forman futuros investigadores, generan y comunican nuevo conocimiento. Contribuyen al desarrollo del conocimiento científico y lo ponen a disposición de la industria. El desarrollo científico, junto al desarrollo académico, les proporcionan mayor reconocimiento y mayor atractivo. En ello también se han operado cambios. Con el incremento de la competencia económica y la creciente relación de las universidades con los agentes económicos, la cultura del conocimiento generado abierto a la evaluación de pares y disponible para la sociedad, se ha debilitado. Hay una tendencia hacia la investigación transdisciplinar, aplicada y generada con agentes económicos en detrimento de la investigación disciplinar y básica. La movilidad académica, la aparición de las spin-off y otras formas de adaptación de la investigación universitaria las nuevas condiciones sociales y económicas agudizan el cambio de modelo de investigación. Hoy se está empezando a distinguir entre investigación básica pura, investigación básica estratégica, investigación aplicada y desarrollo experimental.

Con el incremento de la importancia económica de la ciencia y la tecnología, los gobiernos han comenzado a señalar direcciones y prioridades de la investigación, competitivas y estratégicas, que no depende ya, de manera ni exclusiva ni preferente, de las universidades.

La coexistencia de estas perspectivas académica y empresarial ha generado un alto grado de incertidumbre en las universidades. La mayoría de los académicos reconoce que la estructura organizativa actual no resulta adecuada, y los límites entre disciplinas se vuelven difusos. No es fácil para los académicos ponerse de acuerdo acerca de lo que constituyen los aspectos esenciales que deberían enseñarse. Si bien se acepta que la universidad debe tomar en cuenta la forma en que la sociedad define el conocimiento y el aprendizaje, y que estas definiciones deben ajustarse como consecuencia del cambio social y tecnológico, no resulta fácil ver cómo puede hacerse esto dentro de las restricciones existentes y sin sacrificar el compromiso que muchos académicos sienten con respecto a los procesos tradicionales de investigación y docencia.

En muchos casos esto se resuelve transformando la perspectiva académica en una visión ideológica diferente, que cierra filas detrás de la idea de conocimiento objetivo, orientado por la búsqueda de la verdad. El énfasis se pone en el pensamiento propositivo, sin considerar las relaciones entre el pensamiento y la acción.

El problema con esta perspectiva no es solamente que se encuentra desligada de muchas de las prioridades sociales actuales, sino que al estarlo, arriesga el valor social del conocimiento o, al menos, del conocimiento definido de esta forma. En un contexto de educación superior masiva, la noción de que existan instituciones que no tienen por qué rendir cuentas de sus actos a la sociedad,

dedicadas al desarrollo del conocimiento desligado de la acción está siendo muy atacada desde teorías que están redefiniendo el valor del capital intelectual.

4. Calidad y acreditación en Educación Superior

La preocupación por la calidad ha surgido precisamente debido a las incertidumbres y tensiones que hemos descrito. Enfrentados a procesos de masificación, a la necesidad de rendir cuentas por el uso de recursos públicos escasos, a la exigencia de demostrar que se está entregando valor por dinero cuando se trata de recursos privados destinados a la educación, la sociedad y sus integrantes exigen que proporcione alguna medida de aseguramiento de la calidad.

Respondiendo a esta preocupación, muchos países han establecido sistemas de aseguramiento de calidad. Los sistemas de aseguramiento de la calidad de muchos de estos países están funcionando desde hace varios años, de modo que sería de esperar que no hubiera dudas acerca de las definiciones de calidad. Sin embargo, hay un número importante de preguntas al respecto, que en muchos casos no han sido abordadas directamente por estas mismas agencias de acreditación.

‘Calidad’ es esencialmente un término relativo, expresado en términos de la deseabilidad social e individual. Por lo tanto, cuando nos vemos obligados a mirar las universidades de cierta forma, solamente podemos definir calidad de una manera que sea consistente con ella. Las definiciones de calidad nunca son neutrales ni inocentes, sino que refieren a equilibrios de poder, dentro de la educación superior y entre la educación superior y otros actores sociales.

Parece que se nos está imponiendo – a todos, no sólo a los que pertenecemos a países desarrollados – una definición ideológica de las universidades, que surge de una visión globalizada del mundo y se impone en todos los sistemas de Educación Superior.

La acreditación se presenta a menudo como un asunto técnico. que debe tratarse en términos de manuales y procedimientos, sosteniendo implícitamente que los principios y estándares pueden trasladarse de un país a otro con escasas modificaciones, porque es la forma en que los pares o evaluadores externos los aplican lo que permite ajustarlos a las condiciones locales. Igualmente, se ha vinculado a tres lógicas fundamentales principales (Harvey, 1999): rendición de cuentas, cumplimiento de requisitos y mejoramiento.

Rendición de cuentas (accountability) significa que las universidades no sólo deben mostrar en qué gastan el dinero que tienen, sino también demostrar que proporcionan algo de valor por el dinero que reciben. Pero ¿ante quién deberían rendir cuentas las universidades? ¿Cómo se define ‘valor’?

La evaluación generalmente exige que se cumpla con los requerimientos de quienes definen las políticas, los actores externos o los proveedores de recursos. El problema, entonces, se traslada a la forma en que se definen esos requerimientos: ¿cómo se definen las metas y cuál es el rol de los diferentes actores en su definición? ¿qué agendas es posible identificar detrás de la definición de requerimientos, o del establecimiento de prioridades?

La mejora es probablemente el objetivo de la acreditación que se menciona con mayor frecuencia. Parece referirse exactamente a lo que uno esperaría del aseguramiento de la calidad: ayudar a las instituciones a adquirir las condiciones necesarias, mejorar los procesos y aumentar la calidad de los resultados. Sin embargo, es necesario preguntar qué se va a mejorar, en qué forma y para beneficio de quién.

En la práctica, las respuestas a estas preguntas suelen enfocarse en el marco de la ideología neoliberal. Los gobiernos, los actores externos y aún las autoridades académicas definen lo que se considerará como valor, los requerimientos que hay que cumplir, los estándares para el mejoramiento, en el marco de esta nueva perspectiva acerca de la Educación Superior en general y de las universidades en particular.

La definición de calidad entonces está sesgada porque la definición de Universidad está sesgada, ya sea en términos de la ideología de la tradición, ya que intenta mantener las cosas como siempre a pesar de los cambios contextuales y sociales que experimenta la Educación Superior o en términos de una nueva ideología, que cala la forma en que entendemos la Educación Superior y que

es consecuencia de una visión de mundo dominada por el mercado y el consumo.

El problema con las ideologías es que como pretenden ser el único punto de vista válido, y desechan cualquier otra interpretación como errónea u obsoleta o movida por el interés, se hacen invisibles no sólo para aquellos que creen en ellas, sino también para muchos otros que no se toman el tiempo o no tienen las herramientas para detectar su verdadero carácter.

El desafío que enfrentamos es precisamente la redefinición de los modelos de calidad. Para ello es necesario empezar por identificar qué elementos son esenciales en términos de lo que esperamos que suceda con la Educación Superior, y cuáles son los aspectos vinculados a aspectos particulares, no esenciales, de la vida académica, que tienen sentido en su medio original, pero no necesariamente en el nuestro.

Para hacerlo, es necesario poner en la agenda de investigación y análisis académico y político temas tales como la condición actual de las universidades, los límites y alcance de su rol en la sociedad moderna, los requerimientos del cuerpo estudiantil, las características de la investigación, la necesidad de desarrollo académico y las demandas de los actores externos interesados en la educación superior. Se ha dicho en múltiples oportunidades que las universidades son capaces de investigar acerca de todo tipo de temas, excepto el propio. Si queremos rescatar a la universidad de la distorsión asociada a la aceptación acrítica de la globalización y sus modelos y de sus implicaciones para la manera en que se define la calidad, es indispensable que esto cambie.

Sostenemos que la Educación Superior debe ser una oportunidad para aumentar la equidad social, para mejorar las oportunidades de desarrollo personal, social y profesional, para incrementar nuestra comprensión de sociedades diversas y complejas, para el desarrollo de instituciones verdaderamente democráticas. Nada de esto sucede por sí solo. Exige imaginación y coraje, sustentados en la inteligencia y la voluntad colectiva de los responsables de las políticas, las autoridades universitarias y las de gobierno, las agencias de aseguramiento de la calidad y los investigadores.

5. De la agenda de Lisboa a la diferenciación de las IES en Europa

La Unión Europea trazó en el año 2000, en la conferencia de Lisboa, los objetivos para convertirse en región mundial líder de la economía en 2010 basando su crecimiento en el conocimiento y fortalecimiento de sus recursos humanos. Para lograr este reto, los países europeos debían invertir al menos un 3% del PIB en I+D+i. Este incremento de la inversión debía ir acompañado de una reforma fuerte de los sistemas de Educación Superior. Tanto la UE en su conjunto como los gobiernos nacionales desarrollaron grandes expectativas sobre la materia ¿Por qué está súbita atención? ¿Están las universidades europeas realmente infravaloradas y por qué? ¿Tienen las universidades culpa en el retraso económico de la mayoría de países europeos? ¿Y si es así, qué podrían hacer?

En una temprana evaluación de progreso sobre el reto marcado (Kok, 2004) las conclusiones ya eran desalentadoras: la economía europea estaba quedando retrasada respecto a los Estados Unidos y Asia (principales competidores) y el 3% del PIB de inversión nacional en I+D+i sólo se lograba en Suecia y Finlandia. Es cierto que el proceso de ampliación de una UE de 15 miembros a una nueva UE de 27 estados miembros, hacía más difícil el logro pues había situado otras prioridades presupuestarias por delante de la investigación y el desarrollo.

A pesar del fracaso en el incremento de la inversión, las cifras constataban un pequeño éxito en el incremento de la productividad científica. Los éxitos en investigación pueden medirse en términos de cantidad y calidad de las publicaciones científicas que son registradas en las bases de datos internacionales aunque las bases no incluyen la mayor parte de la investigación en humanidades y ciencias sociales. Pero, a pesar de ello, en términos cuantitativos, algunos países de Europa estaban superando la productividad de los Estados Unidos, y la media de la UE con 25 estados, se aproximaba a su principal competidor.

Es necesario constatar en este punto que la investigación no está ya desarrollada de manera exclusiva ni principalmente por las universidades, sino por el mundo industrial y que incluso dentro de las universidades se han tenido que crear departamentos especializados de investigación o

institutos universitarios. Por tanto, el éxito científico de las naciones no puede atribuirse de manera exclusiva a las universidades.

Productividad científica y gasto en investigación

Número de publicaciones científicas indexadas por millones de habitantes	País	Porcentaje de inversión del PIB en I+D+i en 2003
1642	Suecia	3,98
1457	Dinamarca	2,53
1397	Finlandia	3,49
1177	Países bajos	
1086	Reino Unido	1,89
1017	Bélgica	
959	Austria	
827	Slovenia	
809	Estados Unidos	2,60
773	Francia	2,19
772	Alemania	2,55
697	Irlanda	
639	UE-25	1,85
611	Italia	1,16
588	España	1,10
569	Japón	3,15
525	Grecia	
463	Chequia	
412	Hungría	
408	Estonia	
406	Portugal	
303	Slovaquia	
298	Polonia	
255	Chipre	
248	Luxemburgo	
165	Lituania	
131	Letonia	
123	Malta	

Fuente: Eurostat

El problema básico de las universidades europeas estriba en la discrepancia entre su financiación real y la financiación a la que aspiran. El informe de la OCDE de 2005 (que recoge datos de 2003), señala que la financiación de las universidades en UE está en el 1,3% cuando la aspiración es llegar al 2% y en USA en el 2,9%. A su vez, la financiación global en I+D+i en la UE está en el 1,8% cuando se pretende llegar al 3%.

A pesar de no haberse renunciado a la agenda de Lisboa, lo cierto es que sus objetivos se han dilatado en el tiempo y, con nuevos acuerdos, la UE ha postergado el logro de la cifra de inversión, aunque no ha renunciado a la reforma de las Universidades: la financiación debería mejorar, las ineficaces prácticas burocráticas debían ser abandonadas y las relaciones con la empresa y el entorno industrial reforzadas (Raivio 2008). Para avanzar en estos planes de reforma, en 2006 la Comisión Europea fue encargada de realizar un borrador de planes de modernización de las universidades europeas basado en los pilares de: (1) incremento de la financiación; (2) desburocratización; y (3) alianza estratégica con el tejido industrial.

Para empeorar la cosa, la pobre financiación se extiende de manera progresiva y homogénea a todas las instituciones, incluidas las que hasta ahora tienen un nivel de investigación con impacto internacional. En Europa se contabilizan 980 universidades que se definen a sí mismas como de investigación intensiva y en Estados Unidos sólo 261. Pero esta falta de especialización y diferenciación en Europa conduce a un mediocre sistema homogéneo de Educación Superior.

Principales rankings mundiales de universidades

Shanghai Jiao Tong University (Ch) Academic Ranking of Word (ARW 2010) Top 500	Times Higher Education Supplement (Uk) World University Rankings (THE 2010) Top 200
Harvard (1)	Harvard (1)
UC Berkeley (2)	Caltech (2)
Stanford (3)	MIT (3)
MIT (4)	Stanford (4)
Cambridge (5)	Princeton (5)
Caltech (6)	Cambridge (6)
Princeton(7)	Oxford (7)
Columbia (8)	UC Berkeley (8)
U Chicago (9)	Imperial College London (9)
Oxford (10)	Yale (10)
Autónoma de Madrid (201)	U Barcelona (142)
Complutense de Madrid (207)	Pompeu Fabra (155)
U Barcelona (253)	
U Valencia (293)	
UA Barcelona (302)	
U Politécnica Valencia (336)	
Pompeu Fabra (384)	
Universidad de Granada (466)	
Santiago (483)	
Zaragoza (491)	

Fuente: Rankings indicados

En los principales *rankings* mundiales que ordenan a las universidades por su calidad, tan sólo aparecen dos universidades europeas (británicas: Cambridge y Oxford) en el *Academic Ranking of Word* que elabora la Shanghai Jiao Tong University (año 2010). Mientras tanto en el *World University Rankings* que elabora Times Higher Education Supplement (año 2010) aparece tres europeas entre las diez primeras, las tres británicas: Cambridge, Oxford y el Imperial College London. Es decir, la situación de las universidades europeas, no es aún competitiva frente a las universidades de Estados Unidos.

Y dentro de ese marco general, la situación de la universidad española no es más alentadora. En el primero de los *rankings*, la primera universidad española, la Autónoma de Madrid, aparece en el puesto 201, y en el segundo de los *rankings*, es la Universidad de Barcelona la que aparece en el puesto 142 como primera universidad española.

La única salida a esta situación, se argumenta desde la Comisión Europea, es romper la homogeneización que está forzada por la excesiva burocratización de los sistemas universitarios nacionales, para lograr una financiación no homogénea y más competitiva. Esto es, reducir la excesiva burocratización característica de la universidad en Europa, frente a la vibrante, dinámica, competitiva e incentivadora cultura de las universidades americanas. Para satisfacer las expectativas de las universidades europeas, el incremento de la financiación es necesario pero no suficiente. El rol de la UE es pequeño en financiación de la investigación y muy pequeño en la financiación de las universidades. Es un asunto preferente de los gobiernos nacionales que ahora están estrangulados con la crisis económica. El llegar al 2% de financiación de las universidades y 3% de financiación de la investigación requiere un incremento de financiación mantenido a largo plazo y eso es hoy inverosímil.

Por tanto, dada la escasez económica y la necesidad de invertir mejor el dinero de los contribuyentes, deberíamos avanzar hacia un sistema universitario versátil y diferenciado, en el que cada universidad pueda centrarse en sus fortalezas en vez de que cada universidad pretenda ser importante en la globalidad de la investigación. La financiación competitiva es la mejor vía para promover la evolución y la especialización de las universidades y el sector privado debería implicarse mediante incentivos que promuevan intereses mutuos. Este incremento de la autonomía

y la competitividad es esencial para la Comisión europea y los expertos de la OCDE. Los sistemas de evaluación e informes internacionales deberían obligar a reflexionar sobre ello a los administradores políticos nacionales.

Además, cuando el conocimiento es el principal motor de la economía (caso de Europa) tanto la función formativa como la función investigadora de las universidades deberían ligarse más con el sector privado. La industria está externalizando continuamente su I+D+i y la formación continua de su personal y estas actividades proporcionan áreas de colaboración prometedoras. En tanto que las grandes multinacionales tienen fuentes óptimas para cubrir sus necesidades de conocimiento práctico (know-how) global, son las pequeñas y medianas empresas, de ámbito regional, las que deberían estrechar sus lazos con las universidades. La OCDE señala que incluso en Finlandia que es líder en este sentido, sólo un 20% de las medianas y pequeñas empresas interactúan con sus universidades. La media de la UE es el 7%. La I+D+i sólo se desarrolla en un tercio de las pequeñas y medianas empresas en Europa y muy pocos gobiernos les facilitan financiación. Esta situación habría que mejorarla para competir en un escenario global.

Una de las respuestas a esta situación para mejorar la competencia, ha sido la creación de asociaciones universitarias que promueven la excelencia, la diferenciación y la financiación competitiva. El mejor ejemplo de este tipo de asociaciones, en Europa, es la Liga de Universidades de Investigación Europeas (LERU), es una asociación de veintidós universidades de investigación intensiva líder que comparten los valores de la enseñanza de alta calidad en un entorno de investigación competitiva de nivel internacional. Fue fundada en 2002 como un consorcio de 12 universidades europeas. En 2006, año de su famoso informe dedicado a la innovación en las universidades, se amplía con ocho miembros más. En 2010, se incorporan los dos últimos socios, el Imperial College of London y la Universidad de Barcelona (primera y única universidad española en la Liga). La Liga defiende la educación a través de una toma de conciencia de las fronteras de la comprensión humana; la creación de nuevos conocimientos mediante la investigación básica, que es la fuente última de la innovación en la sociedad; y la promoción de la investigación en un amplio frente en colaboración con la industria y la sociedad en general. El objetivo de la Liga es defender estos valores, para influir en la política en Europa y desarrollar las mejores prácticas a través del intercambio mutuo de experiencias.

Miembros de la LERU

Reino Unido (5)	U Cambridge
	U Edinburgh
	I College London
	U College London
	U Oxford
Países Bajos (3)	U Amsterdam
	U Leiden
	U Utrecht
Alemania (3)	U AL Freiburg
	U RK Heidelberg
	U LM München
Francia (3)	U PMC Paris 6
	U Paris-Sud 11
	U Strasbourg
Suiza (2)	U Genève
	U Zürich
Suecia (2)	IK Stockholm
	U Lunds
Italia (1)	U Milano
España (1)	U Barcelona
Finlandia (1)	U Helsinki
Bélgica (1)	UC Leuven

Fuente: LERU

Para la Liga, las relaciones con la empresa representan un reto estratégico de primer orden. Así, para promover las relaciones universidad empresa habría que estimular tres áreas (LERU, 2006):

- a) Para fortalecerse de cara a la innovación, las universidades deberían tener mayor autonomía para ajustar la investigación y la formación a las oportunidades y necesidades cambiantes de sus socios, incrementando la financiación competitiva para desarrollar sus fortalezas y diversificarse y mejorar el modelo de gestión para implementar decisiones estratégicas.
- b) Para incrementar la demanda empresarial de actividades de innovación los procedimientos públicos deberían ser explotados como un mercado para nuevos productos y servicios y los incentivos fiscales deberían usarse para promover las actividades de I+D+i.
- c) Las ventajas de la alianza estratégica entre universidades y empresas debería promocionarse mediante reuniones, conferencias, intercambio de personal, y trabajos conjuntos de I+D+i y proyectos de formación continua conjuntos. Los gobiernos deberían remover los obstáculos administrativos para estas actividades de colaboración.

6. La paradoja europea o “dilema de Oxford”

Lo que algunos han denominado como “paradoja europea” es el hecho de la dificultad que las universidades europeas tienen de competir en producción científica y captación de financiación de la industria con las universidades de los países desarrollados y emergentes de Asia (Japón, China, India, Corea, Malasia...) y con los Estados Unidos. Dificultad que reside en ser capaces de competir manteniendo al mismo tiempo misiones sociales y culturas institucionales que poco tienen que ver con aquellas. Si es misión irrenunciable de la universidad británica la elevación del nivel cultural de la nación y de la mayoría de sus ciudadanos, como es el caso de la Universidad de Oxford, no puede, fácilmente competir con universidades como la de Harvard o Stanford orientadas históricamente a la formación de élites muy seleccionadas, que aportan una gran parte de la financiación institucional, y vinculadas con la industria en sus tareas de Investigación, Desarrollo e Innovación.

A eso, nosotros, le hemos denominado el “dilema de Oxford”. Y es que Oxford es la segunda universidad en importancia dentro de la Unión Europea, miembro desde su fundación de la LERU o club de principales universidades europeas orientadas a la investigación intensiva, que no renuncia a mantener su compromiso social en los estudios de grado accesibles a la media de la población británica, ni a su tarea de extensión universitaria en su entorno social.

El dilema para Oxford es ¿hasta cuándo podrá mantener su misión sin renunciar al objetivo de seguir siendo la segunda universidad Europea, estar dentro de las diez primeras mundiales en los principales *rankings* y competir, por tanto, en producción científica? ¿Cómo incrementar los fondos procedentes de la industria para seguir compitiendo en producción científica? ¿Sacrificando qué parte de su misión?

El dilema de Oxford no tiene fácil solución. La universidad europea está en una encrucijada y aún no tiene marcadas los caminos de salida. No bastan las propuestas de diferenciación institucional que sí están sirviendo en Asia o Estados Unidos para mantener los criterios de crecimiento nacional. Aquí, en Europa. En Oxford, la decisión no es nacional sino institucional. ¿Será a base de la profundización en la diferenciación interna, esto es en la fragmentación institucional, donde reside la solución? Algo de eso puede estar pasando ya cuando en la mayoría de las universidades bien posicionadas que no renuncian a una financiación competitiva, se están creando, cada vez más diferencias internas entre facultades e institutos universitarios u otros departamentos especializados, campus tecnológicos y otros centros de alta investigación y transferencia. Diferencias también entre estudios de grado de carácter masivo y estudios de postgrado y programas internacionales de carácter mucho más selectivo.

Esa diferenciación interna puede estar ocasionando también una fragmentación interna que trasciende a las disciplinas: profesorado para grado y profesora para postgrado, profesorado eminentemente docente y profesorado con orientación especial a la investigación.

¿Estamos asistiendo a una nueva fractura profunda de la profesión académica agudizada especialmente en la universidad europea?

Referencias

- GAPPA, J. M. (2001). Academic careers for the 21 st Century: more options for new faculty. En Smart y Tierney (eds.): *Higher education: handbook of theory and research (vol. 17)*. New York: Agathon Press.
- HARMAN, G. (2006). *Research and scholarship. International handbook of higher education*. Dordrecht: NL.
- HENKEL, M. (2001). *Academic identities and policy change in higher education*. London. Jessica Kingsley.
- IDRB (2000). *Higher education in developing countries: peril and promise*, Washington: The World Bank.
- JONGBLOED, B. (2002). Lifelong Learning: Implications for institutions. *Higher Education*, 44 (3-4) 413-431.
- KOK, W. (2004). *Facing the challenge. The Lisbon strategy for growth and employment. Report from the High Level Group*. Bruselas: Unión Europea.
- LERU (2006). *Universities and innovation: the challenge for Europe*. League of European Research Universities. En línea.
- OCDE (2005). *Education at a glance*.
- RAIVIO, K. (2008). Foreword. University reform, a prerequisite for success of knowledge-based economy?. En Mazza, Quattrone y Riccaboni: *European universities in transition. Issues, models and cases*. Cornwall (UK): MPG books; xiii-xviii.
- SCHIMANK, U. y WINNES, M. (2000). Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems. *Science and public policy* 27 (6), 397-408.