

D

E

B

A

T

■ **Monogràfic**

El canvi cultural en la institució  
universitària: agencialització  
i gestió de la qualitat

- **Articles** de Martí Parellada i Montserrat Álvarez;  
Manuel Pereira-Puga; Javier Paricio; Juan Arturo  
Rubio; Cristina Sin, Orlanda Tavares i Alberto  
Amaral; Antonio Ariño; Andrea Moreno i Tatiana  
Sapena

S



**DEBATS — Revista de cultura, poder i societat**

**Vol. 131/2**  
2017

## President de la Diputació de València

Jorge Rodríguez Gramage

## Diputat delegat de Cultura

Xavier Rius i Torres

## Director de la Institució Alfons el Magnànim. Centre Valencià d'Estudis i d'Investigació

Vicent Flor

Les opinions expressades en els articles i altres escrits publicats a *Debats. Revista de cultura, poder i societat* són responsabilitat exclusiva dels seus autors/es i no expressen l'opinió de *Debats* o de la Institució Alfons el Magnànim – Centre Valencià d'Estudis i d'Investigació. Alhora, els autors es comprometen a respectar les normes d'ètica en la publicació de la revista, així com a assegurar la veracitat en la declaració d'autoria, l'originalitat en la publicació, el no enviament a altres revistes i la declaració de conflictes d'interessos en relació amb els articles. Per tant, malgrat que *Debats* fa tots els esforços possibles per assegurar les bones pràctiques en la publicació de la revista i detectar males pràctiques o plagi, la revista *Debats* declina qualsevol responsabilitat sobre els possibles conflictes derivats de l'autoria dels treballs que s'hi publiquen. Els autors poden trobar les normes per als autors i una guia de bones pràctiques i ètica al final de la revista i a la seua pàgina web.

Tots els articles de la secció monogràfica (Quadern) i de la secció d'articles de recerca (Articles) han passat un filtre inicial de l'editor i, posteriorment, un rigorós examen d'avaluació d'experts amb cegament doble d'almenys dos acadèmics especialistes en la matèria.

*Debats. Revista de cultura, poder i societat* es publica sota el sistema de llicències Creative Commons segons la modalitat: Reconeixement - NoComercial (by-nc): Es permet la generació d'obres derivades sempre que no se'n faça un ús comercial. Tampoc es pot utilitzar l'obra original amb finalitats comercials.



## Correspondència, subscripció i venda / Send correspondence, subscription and orders

*Debats. Revista de cultura, poder i societat*

Institució Alfons el Magnànim – Centre Valencià d'Estudis i d'Investigació

C/ Corona, 36 / 46003 València / Tel. 963 883 169 / Fax 963 883 170

secretaria.debats@dival.es

www.revistadebats.net

www.alfonselmagnanim.net

Subscripció anual en format imprès (dos números a l'any, preus amb IVA i despeses d'enviament incloses). Pagament per transferència bancària a nom de *Debats. Revista de cultura, poder i societat* / Institució Alfons el Magnànim.

Subscripció anual: 10 euros

Número solt: 6 euros

## Distribució / Distribution

Sendra Marco, distribució d'edicions, SL

C/ Taronja, 16 / 46210 Picanya / Tel. 961 590 841

sendra@sendramarco.com

## Impressió / Printing



ISSN 0212-0585 (imprès)

ISSN 2530-3074 (digital)

Dipòsit legal: V-978-1982



Aquesta revista és membre d'ARCE

### **Debats. Revista de cultura, poder i societat**

La revista *Debats* va nàixer el 1982 com una revista de la Institució Alfons el Magnànim (i, tot seguit, de la IVEI, Institució Valenciana d'Estudis i d'Investigació) de la Diputació de València amb la voluntat de promoure i actualitzar els grans debats de les ciències socials a València, donant peu a la participació d'importants figures en aquests camps. Actualment, la revista *Debats* és una revista semestral i té l'objectiu d'aglutinar les reflexions actuals en el camp intel·lectual entorn de la cultura —en el sentit ampli de pràctiques culturals i també en el sentit restrictiu de les arts— i la seua relació amb el poder, la política, la identitat, el territori i el canvi social. El marc de referència de la revista se situa en les temàtiques que són rellevants en la societat valenciana i el seu entorn, però amb intenció de convertir-se en un referent a nivell europeu i internacional. La revista parteix de la perspectiva de les ciències socials, però pretén al mateix temps connectar amb les anàlisis i els debats contemporanis de les humanitats així com dels estudis de comunicació i dels *cultural studies*. Alhora es reclama metodològicament plural al mateix temps que pretén incentivar la innovació en l'adopció de noves tècniques de recerca i de comunicació dels resultats a un públic ampli. És a dir, pretén convertir-se en un instrument d'anàlisi de les problemàtiques emergents al voltant de la cultura i la societat contemporània des d'una perspectiva àmplia i multidisciplinària combinant una voluntat d'incidència social amb el rigor científic de les publicacions i els debats científics a nivell internacional.

#### **Director / Chair of the Editorial Board**

Joaquim Rius Ulldemolins

(Universitat de València / Institució Alfons el Magnànim)

#### **Secretària de redacció / Editorial Assistant**

Verònica Gisbert (Universitat de València)

Ana Sebastià (Institució Alfons el Magnànim)

#### **Consell de redacció / Editorial Board**

Luis Enrique Alonso (Universidad Autónoma de Madrid)

Ferran Archilés (Universitat de València)

Antonio Ariño (Universitat de València / Institució Alfons el Magnànim)

Lluís Bonet (Universitat de Barcelona)

Maria del Mar Griera (Universitat Autònoma de Barcelona)

Anacleto Ferrer (Universitat de València / Institució Alfons el Magnànim)

Pedro García (Universitat de València)

Gil-Manuel Hernández (Universitat de València)

Carlos Jesús Fernández (Universidad Autónoma de Madrid)

Albert Moncusí (Universitat de València)

Dafne Muntanyola (Universitat Autònoma de Barcelona)

Vicent Olmos (Universitat de València)

Arturo Rubio (Universidad Antonio de Nebrija)

Igor Sábada (Universidad Complutense de Madrid)

Ismael Saz (Universitat de València / Institució Alfons el Magnànim)

#### **Comité científico / Scientific Committee**

Ana Aguado (Universitat de València)

Macià Blázquez Salom (Universitat de les Illes Balears)

Salvador Cardús (Universitat Autònoma de Barcelona)

Enric Castelló (Universitat Rovira i Virgili)

Josepa Cucó (Universitat de València)

Dolors Comas d'Argemir (Universitat Rovira i Virgili)

Jaume Franquesa (SUNY: University at Buffalo)

Alain Gagnon (Université du Québec à Montréal)

Ernest García (Universitat de València)

Clive Gray (University of Warwick)

David Inglis (University of Exeter)

Jordi Lopez-Sintas (Universitat Autònoma de Barcelona)

Matilde Massó (Universidade da Coruña)

Joan Francesc Mira (Universitat de València)

Emmanuel Négrier (Université de Montpellier)

Montserrat Pareja (Universitat de Barcelona)

Alain Quemin (Université Paris 8)

Philip Schlesinger (University of Glasgow)

Joan Subirats (Universitat Autònoma de Barcelona)

Joan-Manuel Tresserras (Universitat Autònoma de Barcelona)

Ramon Zallo (Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco)

#### **Disseny / Design**

Estudio Juan Nava gráfico

#### **Il·lustracions / Illustrations**

Julia Cejas

#### **Administració / Management**

Vicent Ferri (Cap d'Unitat de Publicacions)

Consuelo Viana (Cap de Negociat d'Administració)

Ferran Pla (Cap de Grup de Gestió Econòmica. Subscripcions)

Pere Gantes (Revisió i web)

Manel Pastor (Publicacions)

Luz Ivorra (Publicacions)

Xavier Agustí (Difusió)

Àngela Uviedo (Distribució)

#### **Coordinació i assessorament lingüístic / Coordination and language consulting**

1 més. Serveis Lingüístics i Editorials: Ana Lozano,

Josep Ribera

#### **Maquetació / Layout**

1 més. Serveis Lingüístics i Editorials: Elena Bau,

Sandra Espert, Empar Piera

#### **Bases de dades i directoris / Databases and directories**

— Compludoc

— Dialnet

— Directory of Open Access Journals (DOAJ)

— ERIH PLUS

— ISOC - Revistas de CC. Sociales y Humanidades

— Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN)

— Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB)

— Periodical Index Online

#### **Sistemes d'avaluació / Evaluation systems**

— CARHUS+ 2014

— CIRC (Clasificación Integrada de Revistas)

— DICE. Difusión y Calidad Editorial de las Revistas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas

— IN-RECS (Índice de Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales)

— Latindex

— MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas)

— Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanidades (RESH)

# Sumari/Contents

---

**Monogràfic: El canvi cultural en la institució universitària:  
agencialització i gestió de la qualitat**

***Special Issue: Cultural changes at university institutions: agentification  
and quality management***

Coordinat per / *Guest Editor*

**Juan Arturo Rubio Arostegui, Universidad Antonio de Nebrija / Universitat de València**

- Juan Arturo Rubio Arostegui** Presentació del monogràfic. **El canvi cultural en la institució universitària: agencialització i gestió de la qualitat** — 06 / 12  
*Introduction to the Special Issue. Cultural changes at university institutions: agentification and quality management*



- Martí Parellada i Montserrat Álvarez** Reputació i rànquings — 15 / 26  
*Reputation and Rankings*
- Manuel Pereira-Puga** Els recursos humans en el mercat global de l'educació superior: la presència de professors estrangers en universitats espanyoles — 27 / 39  
*Human resources in the global higher education market: the presence of foreign professors in Spanish universities*
- Javier Paricio Royo** L'estudiant com a client: un canvi de paradigma en l'educació superior — 41 / 55  
*Students as customers: a paradigm shift in higher education*
- Juan Arturo Rubio Arostegui** La praxi avaluadora de l'acreditació des del panel d'experts: una autoetnografia de cas en la Comunitat de Madrid — 57 / 68  
*The evaluation practice of accreditation from the panel of experts: an ethnographic case study in the Community of Madrid*
- Cristina Sin, Orlanda Tavares i Alberto Amaral** Balanç dels canvis en la garantia de la qualitat en l'educació superior a Portugal entre 2007 i 2015 — 69 / 80  
*Taking stock of changes in quality assurance in Portuguese higher education between 2007 and 2015*
- Antonio Ariño Villarroya** La missió cultural de la Universitat — 81 / 102  
*The cultural mission of the University*

## **P**UNTS DE VISTA

- Juan Arturo Rubio Arostegui** El debat de la Universitat des del marc de l'agencialització de l'Espai Europeu d'Educació Superior: els punts de vista de Senén Barro i Vicent J. Martínez — 105 / 112  
*The Debate on University from the agentification of the European Higher Education Area: the views of Senén Barro and Vicent J. Martínez*

## **E**NTREVISTA

- Joan Canela** Entrevista a Sharon Weinberger — 115 / 120  
*Interview with Sharon Weinberger*

## **A**RTICLES

- Andrea Moreno Martín i Tatiana Sapena Escrivà** Refugis antiaeris: patrimoni de la Guerra Civil a la ciutat de València — 123 / 140  
*Air-raid shelters: heritage from the Spanish Civil War at València*

## **R**ESSENYES

- César Ortega** HONNETH, Axel. *La idea del socialisme. Assaig d'una actualització* — 143 / 151

## Presentació del monogràfic.\* El canvi cultural en la institució universitària: agencialització i gestió de la qualitat

Coordinat per

**Juan Arturo Rubio Arostegui**

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA / UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

### INTRODUCCIÓ

Els canvis i arranjaments institucionals que ha patit la Universitat espanyola des de la recuperació de la democràcia són de naturalesa diversa i es corresponen amb períodes diferents. A Espanya, en la dècada dels vuitanta es va produir una democratització social de l'alumnat i, posteriorment, una expansió territorial com a conseqüència de les polítiques de foment en l'educació superior de les comunitats autònomes. En la dècada dels noranta, en l'últim govern socialista de Felipe González, s'aprova la creació de les universitats privades en un entorn internacional marcat per una creixent mercantilització de l'educació superior. Però és a l'inici del segle XXI quan es donen canvis estructurals en la institució universitària com a conseqüència de la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). Si haguéssim de triar un concepte que resumís, caracteritzés i donés compte de l'EEES, aquest seria l'*agencialització*. Aquest fenomen consisteix, segons Talbot et al. (2000), en la constitució d'agències públiques especialitzades, que tenen l'objectiu de separar el rol de principal del d'agent, és a dir, separar la presa de decisions i la capacitat de gestionar, especificant-ne clarament els objectius i els mitjans per a aconseguir-ho. D'aquesta manera, les unitats gestores poden esdevenir més eficients, transparents i responsables de les seues accions (Serra, 2007). En el context de l'educació superior, les agències conformarien el paper de principal i les universitats (tant públiques com privades), el d'agent. Les universitats tenen, des de la implantació de l'EEES, un grau major d'autonomia quant a la llibertat pel que fa al què, al com i al quan dissenyar el catàleg de titulacions, i responen dels seus recursos humans, materials, del perfil i del capital humà, de la seua reputació en investigació, docència i transferència de coneixement davant les agències espanyoles, integrades totes en una xarxa amb altres agències europees i internacionals. Aquest entramat institucional agencialitzador té un impacte consegüent en la governança de les universitats, en els seus docents i també en el seu personal administratiu. En aquest sentit, el paper del docent ha patit una transformació important en pocs anys, cosa que ha provocat una certa fractura generacional en el seu *ethos* entre els professors més joves i els més majors (normalment funcionaris —titulars i catedràtics—) pel que fa a les metodologies i

---

\* Text traduït per Ana Lozano de la Pola.

a les competències docents, algunes de les quals procedents de l'ensenyament en línia. Així mateix, les agències han contribuït a polaritzar la reputació de l'activitat docent en la investigació científica (Requena, 2014), fet que ha esdevingut una font de creació de capital simbòlic que, al seu torn, funciona com a generador de recursos (per a la investigació) i de notorietat en el camp acadèmic.

El canvi cultural del nostre temps pel que fa a la Universitat té molt a veure, des del meu punt de vista, amb aquest entorn agencialitzat. Aprofite un dels articles d'aquest monogràfic, signat pel catedràtic de sociologia Antonio Ariño, per a recordar a Ortega y Gasset i el seu pensament tan encertat i vigent sobre les funcions de la Universitat. Deia Ortega que una de les seues missions bàsiques consistia a ser un agent decisiu per al tractament dels grans temes de l'època, els reptes de les societats en el seu temps, l'agenda global dels nostres dies. Encara més ho deu ser si l'objecte de la reflexió i de l'anàlisi és el seu propi paper en el segle XXI. Aquest número monogràfic de la revista *Debats* sorgeix des d'aquest afany: contribuir a aquesta reflexió modestament i transcendental en termes kantians (en tant que és limitada) amb un conjunt d'aportacions sobre el canvi cultural de la Universitat espanyola en aquest segle; una qüestió que als acadèmics, no hi ha dubte, ens preocupa.

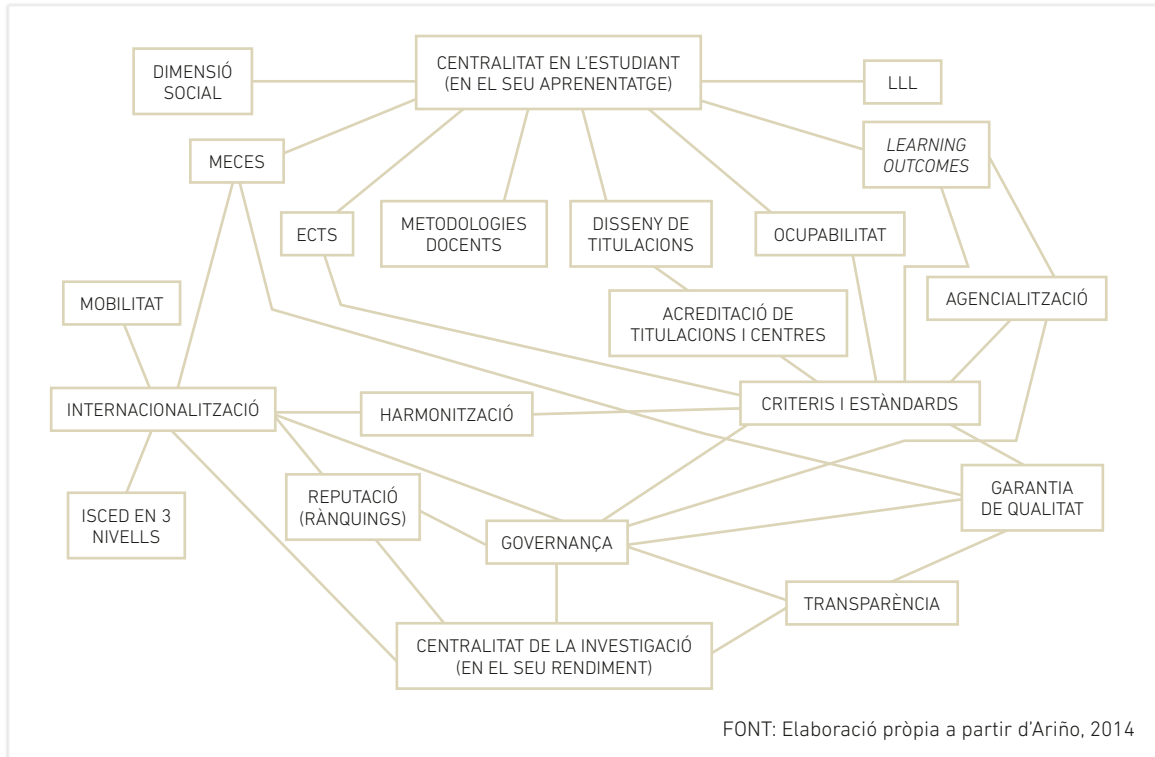
L'efecte de l'EEES i el context agencialitzador estan produint canvis accelerats en les tres missions de la institució: la investigació, la docència i la transferència de coneixement. També n'ha provocat en les seues formes de governança; encara que és impossible explicar els pilars institucionals en un monogràfic amb plantejament teòric i empíric com aquest, la nostra intenció és la de dibuixar i mostrar alguns aspectes clau d'aquests canvis.

L'agencialització de l'EEES, d'altra banda, ha esborrat les tradicions històriques del disseny curricular, més tancat en el cas dels països del sud d'Europa i més obert o mixt als països anglosaxons o escandinaus. L'efecte de la dependència històrica (*path dependence*) s'ha afeblit notablement com a conseqüència de la implantació d'un sistema de verificació, seguiment i acreditació dels títols (en els tres nivells de l'educació superior: grau, màster i doctorat) sota les condicions de la gestió de qualitat.



Podem definir sinòpticament l'EEES amb el mapa conceptual següent:

### Mapa conceptual de l'EEES



Som conscients del fet que entrar en l'anàlisi d'aquesta complexa xarxa de relacions entre conceptes que formen part de la semàntica de l'EEES és una tasca que necessàriament s'ha de reconèixer limitada. Amb tot, en aquest monogràfic es tematitza el nou paper de l'estudiant en l'EEES.

L'article de Javier Paricio analitza la derivada que ha pres aquesta centralitat cap a l'estudiant-client; un estudiant que valora la qualitat de la docència en termes de satisfacció a través d'enquestes i altres mecanismes com les bústies de queixes, o suggeriments, que són obligatòries per a les universitats a instàncies de les agències de qualitat i que fan incrementar, segons l'autor, aquesta relació com a client de l'estudiant amb la Universitat. Una de les qüestions relacionades amb l'anterior seria la de distingir els enfocaments d'aprenentatge dels alumnes universitaris (Biggs, 1995), ja que la satisfacció de l'estudiant depèn del seu interès, i aquest és diferent si l'estudiant en qüestió es posiciona en un enfocament d'aprenentatge profund o, per contra, en un de superficial. En el cas d'aquest últim, poc compromès i amb una motivació intrínseca feble, l'exigència per part del docent pot ser percebuda com un factor contrari als seus interessos, la qual cosa produeix la paradoxa que, en les seues enquestes, es mostren insatsfets davant d'un estil de docència amb certes dosis d'exigència; l'objectiu estratègic

d'aquests estudiants és únicament aprovar l'assignatura (Gargallo, Garfella, i Pérez, 2006; Valle et al., 2000). També Paricio detalla que l'enfocament superficial que adopten els estudiants se sustenta en una narrativa social molt de moda en el nostre temps, en què preval la utilitat immediata i directa dels coneixements dels títols universitaris. Així mateix, exposa arguments que giren al voltant de la necessitat de posar en qüestió que la gestió de la qualitat descanse sobre el pilar de la satisfacció de l'estudiant, entre altres coses perquè, en molts casos, els estudiants, en el punt del cycle vital en el qual es troben, no són conscients de la vertadera necessitat d'aprendre aquests continguts i del profit que en trauran en el seu futur professional. Per experiència pròpia com a alumnes universitaris, podem trobar exemples de continguts i assignatures que, tot i que no pensàvem que foren útils ni valuoses en el moment d'estudiar-los, van demostrar ser-ho passats uns anys.

En aquest entorn on l'estudiant es polaritza en la condició de client d'un servei del qual exigeix un valor de mercat, la reputació de les universitats és un altre dels factors i discursos que construeixen aquest procés de canvi cultural que s'està esdevenint en la institució universitària i que, al mateix temps, reforça la dimensió de client i de servei en un mercat cada vegada més global. Així, els rànquings han obtingut una presència cada vegada més important en els mitjans de comunicació social i en el debat polític. Martí Parellada i Montserrat Álvarez analitzen en el seu article les premisses dels rànquings més reconeguts, com ara el THE, l'ARWU i el QS, en els quals la vessant investigadora puntua més que altres dimensions de les missions de les universitats. Això té com a conseqüència l'excessiva preocupació d'algunes organitzacions per fomentar aquelles accions que incidisquen directament en els indicadors d'aquests rànquings; a llarg termini, això pot ser perjudicial per a les mateixes universitats. L'acumulació de citacions i la posició de les revistes de primer quartil en el *Journal Citation Report* o en *Scopus* són indicis de qualitat investigadora fàcilment definibles gràcies a la bibliometria i són objectius compartits pels rànquings, pels mateixos professors i investigadors i per les agències d'avaluació de la qualitat universitària. Parellada i Álvarez revisen la metodologia d'aquests tres rànquings i presenten l'U-Multirank, impulsat per la Comissió Europea, com una opció més holística que pretén superar les limitacions dels rànquings tradicionals tot considerant-ne cinc dimensions (ensenyament i aprenentatge, investigació, transferència de coneixement, orientació internacional i contribució al desenvolupament regional) en algunes disciplines i àmbits de coneixement en què el pes de les humanitats, les arts i, en menor mesura, les ciències socials, és menor.

Els rànquings han contribuït notablement a la jerarquització global de les universitats i, per tant, a la seua reputació nacional i internacional. A més, hi ha altres indicadors relacionats amb la internacionalització que ens ofereixen indicis evidents sobre la situació de la Universitat espanyola en aquest aspecte. Així, en aquest monogràfic també es planteja el dèficit d'internacionalització de les plantilles de professorat que caracteritza la Universitat espanyola. L'article de Manuel Pereira-Puga mostra

empíricament que la proporció de professorat internacional en la Universitat pública espanyola és molt baix, menor d'un 3 % de la plantilla de mitjana, si bé les diferències entre comunitats autònomes són significatives. Hi destaca Catalunya com la regió més internacionalitzada (efecte directe de la implementació del programa ICREA, entre d'altres) i hi ha quatre comunitats autònomes que no aconsegueixen l'1 % de professors forans. És evident que aquests baixos percentatges tenen a veure amb la coneguda endogàmia de les plantilles de professors en les universitats espanyoles, cosa que, sens dubte, és un factor negatiu per als indicis de qualitat investigadora del país; en aquest punt hi ha un ampli marge de millora de cara al futur si se solucionen altres problemes com l'autonomia i la governança de les universitats públiques. Sabem que una forta taxa d'internacionalització dels investigadors en les institucions investigadores és un factor determinant perquè els sistemes d'R+D+I esdevinguin el més eficients possible. El cas d'Holanda n'és un exemple clar.

El monogràfic també arreplega el punt de vista sobre tots aquests processos de canvi cultural en les universitats de tres investigadors que analitzen i contextualitzen el cas de Portugal. La implementació de la gestió de qualitat a Portugal, segons apunta l'article de Cristina Sin, Orlanda Tavares i Alberto Amaral, no s'ha dut a terme des d'un enfocament endoformatiu (Monnier, 1995), amb la conseqüent apreciació negativa del professorat, que no percep encara els efectes positius que l'agencialització universitària puga tenir. El país veí presenta similituds amb el cas espanyol, encara que l'agència de qualitat portuguesa es va implementar anys després que l'ANECA. Per exemple, l'acreditació ha servit perquè les mateixes universitats hagen eliminat del seu catàleg aquelles titulacions que, a priori, no complien les exigències de l'acreditació dels títols. En els dos primers anys de l'agència, 2010-11, un 25 % dels títols van desaparèixer de l'oferta universitària portuguesa. Aquest efecte sedàs pot també ser similar a Espanya, tot i que encara no tenim dades del nostre país pel que fa als graus i als màsters; no obstant això, el cas dels estudis de doctorat a Espanya pot ser molt il·lustratiu de l'efecte netejador que va tenir l'agència a Portugal. A Espanya, el Reial Decret 99/2011 va fer passar pel procés de verificació tots els programes de doctorat, que en aquell moment n'eren més de 4000; en l'actualitat, han quedat una mica més de 1000 títols verificats.

Un altre dels aspectes més significatius de l'article de Sin, Tavares i Amaral és l'anàlisi a través de tipus ideals (cultura de qualitat reactiva / cultura de qualitat responsiva) que fan del panorama portugués. Amb això, volen distingir quines universitats han adoptat una cultura de qualitat de manera profunda i real i quines l'han concebuda de manera superficial i només de cara als requeriments formals de l'agència de qualitat. En aquest sentit, a Espanya no hi ha suficient literatura científica que analitze fins a quin punt els sistemes de qualitat que s'han desenvolupat en l'entorn AUDIT compleixen la funció dins d'una cultura de qualitat responsiva. La clau es troba en el fet que la praxi quotidiana en l'organització universitària siga un reflex fidel del Sistema Intern de Garantia de Qualitat i que aquest no siga només un

compliment formal de cara a les agències de qualitat. Aquesta temptadora qüestió serà un dels pròxims eixos d'investigació en el cas espanyol per part de qui subscriu aquesta introducció al monogràfic. Així mateix, en el cas portugués, l'acreditació ha tingut millores significatives pel que fa a la qualitat del personal docent, si bé, tal com expliquen els autors, és molt desitjable un suport a la formació pedagògica del professorat —a càrrec del ministeri portugués competent— tal com passa en el cas espanyol.

Així mateix, en aquest monogràfic s'analitzen els processos d'acreditació des de la praxi avaluadora a partir d'un enfocament autoetnogràfic. Aquesta pràctica institucional avaluadora comença a desenvolupar-se en 2014 a Espanya. L'article de Rubio Arostegui analitza per mitjà d'aquest enfocament metodològic la seua pràctica avaluadora en l'agència de qualitat de la Comunitat de Madrid a través de l'experiència com panelista, cenyint-se als resultats d'aprenentatge i al valor de la investigació en els recursos humans adscrits al títol, dos criteris que són considerats per les agències de qualitat com a crítics perquè l'informe final d'aquests siga favorable. La renovació de l'acreditació s'assembla a un procés d'avaluació d'experts (*peer review*), si bé té processos i dinàmiques diferenciades de la tradicional revisió acadèmica de projectes d'investigació o de revistes científiques. El seu objectiu és el d'explicitar els processos de valoració i d'avaluació amb la finalitat de produir evidències que puguen ser millorades en la pràctica avaluadora dels panels de renovació de l'acreditació dels títols universitaris des de l'actitud acadèmica del rigor.

Finalment, aquest monogràfic inclou un article sobre la funció cultural de la Universitat espanyola. Antonio Ariño aporta una reflexió teòrica, però també fonamentada en la seua llarga experiència en la gestió cultural en la Universitat de València. Del seu article s'extrau la idea, la funció i la missió que la Universitat ha de tenir pel que fa a la cultura, i que complementaria la docència, la investigació i la transferència de coneixement. La cultura que la Universitat ha de promoure i difondre ha de ser crítica i creativa: oberta al debat i posicionada respecte dels grans reptes de la societat global, ha de contenir alternatives mitjançant la proposta i evidències que siguen conseqüència de la seua activitat científica, així com també assumir el risc i la creativitat. Però, sobretot, tal com es destaca en aquest l'article representant Ortega y Gasset, ha de ser actual. A la Universitat —a cadascuna en particular i a la institució en general— no li pot passar res pitjor que deixar d'estar al servei de la societat i de ser un agent de canvi cultural pel fet de no estar al corrent dels reptes d'avui. És evident que les convocatòries públiques d'R+D+I (tant nacionals, com regionals o europees) tenen una secció que precisament es denomina així, *reptes*. Però no és suficient amb el fet que el coneixement que aporta la investigació en els reptes d'avui es quede a l'entorn acadèmic, en els seus projectes i en les seues revistes i congressos, sinó que ha de tenir un paper destacat en la transmissió a la resta de la societat, a l'entorn més pròxim, el que també es vincula al concepte de sostenibilitat, tan recurrent avui dia.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Ariño, A. (2014). La dimensión social en la Educación Superior. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 17-41.
- Biggs, J. (1995). *Calidad del aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea.
- Comisión Europea, Dirección General de Investigación e Innovación (2016). Open innovation, open science, open to the world. Recuperat el 19 de juny de 2017 de <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/open-innovation-open-science-open-world-vision-europe>
- ENQA (2005). *ENQA Report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussel-les: Autor.
- Gargallo, B., Garfella, P., i Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios, *Bordón*, 58(3), 45-61.
- Harvey, L., i Stensaker, B. (2008). Quality Culture: Understandings, Boundaries and Linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427-442.
- Monnier, E. (1995). *Evaluación de la acción de los poderes públicos*. Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda / Instituto de Estudios Fiscales.
- Palomares, D., García, A., i Castro, E. (2012). Misiones actuales de las universidades públicas: una perspectiva sociológica, *Arbor*, 188(753), 171-192.
- Requena, M. (2014). La evaluación de la investigación a debate. *Revista Española de Sociología*, 21, 129-136.
- Serra, A (2007). Gestió per resultats en les administracions públiques. En F. Longo, i T. Ysa (ed.) *Els escenaris de la gestió pública del segle XXI*. Barcelona: Escola d'Administració Pública.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Recuperat el 19 de juny de 2017 de [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf)
- Talbot, C., et al. (2000). The idea of Agency. Researching the agencification of the (public service) world. Paper for the American Political Studies Association Conference. Washington DC. Recuperat el 15 de maig de 2012 de <http://www.uned.es/113016/docencia/spd%20-%20doctorado%20200102/Agencias/talbot%20et%20al.%20agency%20APSA%20 2000.pdf>
- Valle, A., et al. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.
- Vughts, F. van. (1996). Isomorphism in Higher Education? Towards a Theory of Differentiation on Diversity in Higher Education Systems. En L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, i R. Rinne (ed.). *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education* (p. 42-59). Surrey: Pergamon.







**UADERN**



# Reputació i rànquings

*Martí Parellada*

UNIVERSITAT DE BARCELONA / INSTITUT D'ECONOMIA DE BARCELONA / FUNDACIÓN CONOCIMIENTO Y DESARROLLO

[marti.parellada@fundacioncyd.org](mailto:marti.parellada@fundacioncyd.org)

*Montserrat Álvarez*

UNIVERSITAT DE BARCELONA / FUNDACIÓN CONOCIMIENTO Y DESARROLLO

[montse.alvarez@fundacioncyd.org](mailto:montse.alvarez@fundacioncyd.org)

Rebut: 03/01/2017

Acceptat: 10/04/2017

## RESUM

En l'última dècada han començat a sorgir amb força els rànquings globals d'universitats, que permeten la comparació nacional i internacional de les institucions d'educació superior. De fet, ja ocupen una posició central en el debat públic sobre el paper de les universitats en les societats actuals, en constituir un mitjà per a mesurar i comparar la qualitat i els resultats d'aquestes institucions, la qual cosa influeix en la seua reputació. Els rànquings amb major impacte mediàtic són l'Academic Ranking of World Universities, o rànqing de Xangai, el Times Higher Education World University Ranking i el QS World University Ranking, que es caracteritzen per ordenar les universitats, considerades com un tot, en forma de taula de classificació lliguera, a partir dels resultats obtinguts en un indicador sintètic compost per la ponderació de diversos indicadors individuals. L'article revisa la metodologia d'aquests tres rànquings i se centra, a continuació, en les seues limitacions i punts febles (com ara estar massa enfocats a la faceta investigadora o la dificultat d'establir objectivament pesos específics per a cada indicador individual). Així mateix, es presenta l'U-Multirank, impulsat per la Comissió Europea, que pretén superar les limitacions dels rànquings tradicionals. És un sistema alternatiu per a classificar les universitats, en funció del seu rendiment, en un ventall ampli d'indicadors que cobreixen cinc dimensions (ensenyament i aprenentatge, recerca, transferència de coneixement, orientació internacional i contribució al desenvolupament regional) i en diversos àmbits del coneixement.

**Paraules clau:** rànquings, universitats, reputació, U-Multirank.

## ABSTRACT. *Reputation and Rankings*

In the last decade, global rankings of universities began to emerge strongly, allowing national and international comparison of higher education institutions. In fact, they are already in a central position in the public discussion on the role of universities in our societies by providing a way of measuring and comparing the quality and results of these institutions and thereby influencing their reputation. Those rankings more relevant, the Academic Ranking of World Universities or Ranking of Shanghai, Times Higher Education World University Ranking and QS World University Ranking, are characterized by ordering the universities, considered as a whole, in the form of a league table from the results obtained in a composite score, composed by the weighting of several individual indicators. This article reviews the methodology of these three rankings, focusing on their limitations and weaknesses (such as being too focused on research or the difficulty of establishing objectively specific weights for each individual indicator). And finally presents the U-Multirank, promoted by the European Commission, which seeks to overcome the limitations of traditional rankings. It is an alternative system to rank universities, based on their performance in a wide number of indicators in five dimensions (teaching and learning, research, knowledge transfer, international orientation and regional engagement) and in several subjects.

**Keywords:** rankings, universities, reputation, U-Multirank.

## SUMARI\*

Introducció

Els rànquings tradicionals

Un nou tipus de rànqing: l'U-Multirank

Consideracions finals

Referències bibliogràfiques

\* Article traduït per Josep Ribera Ribera.



**Autor per a correspondència / Corresponding author:** Martí Parellada, Universitat de Barcelona, Institut d'Economia de Barcelona i Fundación Conocimiento y Desarrollo. C/ John M. Keynes, 1-11, 08034 Barcelona.

**Suggeriment de citació / Suggested citation:** Parellada M., i Álvarez, M. (2017). Reputació i rànquings. *Debats. Revista de cultura, poder i societat*, 131(2), 15-26. doi: <http://doi.org/10.28939/iam.debats.131-2.2>

## INTRODUCCIÓ

Fa poc més d'una dècada van començar a sorgir rànquings globals d'universitats que, amb el temps, han acabat adquirint una considerable importància com a forma de mesurar l'exercici de les activitats i la qualitat de les institucions d'educació superior. De la mateixa manera, van començar a suscitar un extraordinari interès tant en l'opinió pública com entre els polítics i els gestors universitaris. Per a les universitats ja resulta impossible no tenir en consideració els resultats d'aquests rànquings i de les comparacions que propicien amb altres institucions d'educació superior nacionals i internacionals. Davant la rellevància que estan adquirint els rànquings universitaris i la influència transcendental que tenen pel fet d'assenyalar la reputació de les institucions mundials d'educació superior, resulta útil conèixer la metodologia amb la qual es construeixen per ser conscients de les seues limitacions i punts febles.

En els següents apartats de l'article es presenten, en primer lloc, els rànquings més rellevants i de major impacte mediàtic a nivell mundial, és a dir, rànquings tradicionals com l'Academic Ranking of World Universities (ARWU), també conegut com a rànquing de Xangai,<sup>1</sup> el Times Higher Education World University Ranking (THE)<sup>2</sup> i el QS World University Ranking (QS),<sup>3</sup> posant l'accent en les seues limitacions i punts febles. En segon lloc, es

descriu un nou rànquing elaborat amb el suport de la Comissió Europea, l'U-Multirank,<sup>4</sup> com a contrapunt als rànquings tradicionals i que va ser dissenyat per intentar superar algunes de les seues deficiències metodològiques. Es conclou amb un breu apartat de consideracions finals.

---

## ELS RÀNQUINGS TRADICIONALS

Seguint els treballs de Rauhvargers (2011, 2013), Universidad.es (2014), Sanz-Casado (2015) i Fundación CYD (2016), a més de les pàgines web dels propis rànquings, es pot destacar, en primer lloc, que l'ARWU, el THE i el QS presenten característiques comunes en els seus aspectes fonamentals. Així, els tres van ser concebuts originalment per a ser rànquings generals, que servissen per classificar ordinalment les institucions d'educació superior considerant-les globalment, com un tot. Aquesta classificació ordinal, en els tres casos, s'estableix a partir d'un indicador sintètic, compost per una sèrie d'indicadors individuals degudament ponderats. L'ordenació de les universitats segons el valor d'aquest indicador sintètic emula la classificació per punts dels equips en una lliga esportiva (*league tables*).

L'ARWU va ser, dels tres rànquings tradicionals tractats en aquest apartat, el primer a sorgir i, actualment, el més influent mediàticament. Es tracta d'un rànquing mundial d'universitats elaborat pels investigadors del Centre for World-Class Universities

---

1 Vegeu: <http://www.shanghairanking.com/index.html>

2 Vegeu: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>

3 Vegeu: <http://www.topuniversities.com/university-rankings>

---

4 Vegeu: <http://www.umultirank.org/#!/home?trackType=home>

de la Jiao Tong University de Xangai. Va ser elaborat per primera vegada en 2003, analitza cada any més de 1.200 institucions d'educació superior i publica els resultats de les 500 millors.

Des del punt de vista metodològic, l'ARWU té en compte un total de sis indicadors: 1) Nombre d'exalumnes graduats a la universitat, tant en un grau com en un màster o en un doctorat, i que han aconseguit un premi Nobel o la medalla Fields en matemàtiques (qualificació en l'indicador sintètic del 10 %). 2) Nombre de professors universitaris amb vinculació amb la institució en el moment de ser guardonats amb un premi Nobel en física, química, medicina i economia o la medalla Fields en matemàtiques (qualificació del 20 %).<sup>5</sup> 3) Nombre d'articles publicats pels professors de la institució en les revistes *Nature* i *Science* en els últims cinc anys (20 %).<sup>6</sup> 4) Nombre d'articles indexats en el Science Citation Index-Expanded i en el Social Science Citation Index en l'últim any (20 %).<sup>7</sup> 5) Nombre de professors de la universitat que es troben en el rànquing dels investigadors altament citats en les vint-i-una categories definides per Clarivate Analytics<sup>8</sup> —llista de Highly Cited Researchers (20 %).<sup>9</sup> 6) Rendiment acadèmic en relació amb la grandària

de la institució (qualificació dels cinc indicadors anteriors dividida pel nombre de professors a temps complet), amb un pes relatiu en l'indicador sintètic del 10 %.

A partir d'aquests indicadors i d'aquesta qualificació, el rànquing assigna un valor màxim de 100 a la millor universitat, la que obté la màxima puntuació; a partir d'aquesta es calcula el valor de la resta com un percentatge proporcional d'aquest valor 100. Així, en implementar aquesta metodologia s'obté al final un rànquing d'universitats en el qual les 100 primeres tenen un número individual en aquesta classificació i les restants queden agrupades en ordre alfabètic en blocs de 50 (posicions de la 101 a la 200) i en blocs de 100 (posicions de la 201 a la 500).

El THE és un rànquing d'universitats publicat anualment per la revista britànica *Times Higher Education*, des de l'any 2010. No solament incorpora indicadors de recerca, sinó també d'altres relatius a la docència, la transferència de tecnologia i la perspectiva internacional, encara que el primer factor, el de recerca, és el que més puntua, amb diferència (un 60 %). Per a calcular els tretze indicadors que utilitza (agrupats en cinc camps diferents) usa informació proporcionada per les universitats, l'empresa Elsevier —a partir de la seua base de dades Scopus pel que fa a les dades bibliomètriques—<sup>10</sup> i l'enquesta de reputació que elabora, que reflecteix les opinions dels acadèmics en matèria de docència i recerca, i que suposa una tercera part en l'indicador sintètic que es confecciona.

Més concretament, hi ha cinc indicadors relacionats amb la docència: 1) Enquesta de reputació anual, resultats relatius a la docència, que expressa el prestigi adjudicat a la universitat segons la seua qualitat docent pels acadèmics enquestats en línia

5 En tots dos indicadors, aquests premis puntuen més com més propers són en el temps, de tal manera que, per cada 10 anys transcorreguts, la seua valoració perd un 10 %. És a dir, els premiats en l'última dècada tenen un pes del 100 %, els de la dècada precedent, del 90 % i així successivament, fins als de la dècada 1921-1930, que tenen un pes del 10 % (Adina-Petruva, 2015).

6 Per a institucions especialitzades en Humanitats i Ciències Socials s'omet aquest indicador i la qualificació del 20 % es redistribueix entre els altres indicadors de manera proporcional.

7 Puntua més si està inclòs en el segon, com a forma de controlar per disciplines científiques.

8 Antigament, Thomson Reuters. A la fi de 2016, Thomson Reuters va vendre la seua divisió Intellectual Property & Science, en la qual s'inclou, entre d'altres, la marca Web of Science, als grups inversors Onex Corporation i Baring Private Equity Asia. La companyia resultant es diu ara Clarivate Analytics.

9 En realitat, hi ha vint-i-dos categories definides, però la vint-i-dosena és l'àrea multidisciplinària.

10 Abans de l'edició 2015-2016, aquestes dades s'obtenien a partir de la base de dades Web of Science, propietat actual de Clarivate Analytics.

a través de l'Academic Reputation Survey (ponderació en l'indicador sintètic del 15 %);<sup>11</sup> 2) Ràtio entre els estudiants matriculats i el personal acadèmic (4,5 %). 3) Ràtio entre els títols de doctor i els de grau (2,25 %). 4) Ràtio entre els alumnes de doctorat i el personal acadèmic, separant les disciplines científiques (6 %). 5) Ingressos de la institució dividits entre el personal acadèmic i en paritat de poder adquisitiu (2,25 %).

Altres quatre indicadors estan relacionats amb la recerca: 6) Enquesta de reputació anual, resultats relatius a la recerca, que expressa el prestigi adjudicat a la universitat segons la seua qualitat investigadora pels acadèmics enquestats en línia per mitjà de l'Academic Reputation Survey (puntuació del 18 %). 7) Ingressos procedents de la recerca dividits entre el personal acadèmic, en paritat de poder adquisitiu i per disciplines científiques (6 %). 8) Productivitat investigadora: nombre d'articles per professor, relativitzat per la grandària de la institució i normalitzat per disciplines científiques (6 %). 9) Citacions: Nombre de vegades que els articles de la universitat són citats per altres acadèmics arreu del món comparat amb el nombre de citacions que s'espera que tinga una publicació del mateix tipus i tema, considerant un període de cinc anys (30 %).

Tres són els indicadors relacionats amb la perspectiva internacional: 10) Ràtio entre els estudiants

internacionals i els nacionals (puntuació del 2,5 %). 11) Ràtio entre el professorat internacional i el nacional (2,5 %). 12) proporció d'articles publicats amb almenys un coautor internacional, controlant pel volum de publicacions i les disciplines científiques (2,5 %). Finalment, existeix un últim indicador sobre transferència: 13) Ingressos de recerca que obté la institució procedents del sector empresarial, dividits entre el personal acadèmic i en paritat de poder adquisitiu (2,5 %).

En l'edició 2016/2017, el THE va analitzar a més de 1.300 universitats arreu del món i va incloure en el seu rànquing 978 institucions. Les primeres 200 universitats es classifiquen de forma individual i, de la 201 endavant, de forma agrupada per ordre alfabètic (en blocs de 50 fins a la 400, i de 100 des de la 401 endavant; els dos últims blocs són el de 601-800 i el de 801+).

El QS és un rànquing mundial d'universitats elaborat anualment per l'empresa britànica Quacquarelli Symonds, des de l'any 2010.<sup>12</sup> Com el THE, i a diferència de l'ARWU, a part de la faceta investigadora de les universitats, el QS també té en consideració altres perspectives i dóna una gran importància relativa a les enquestes de reputació (fins i tot més que el THE). Concretament, es compon de sis indicadors: 1) Reputació acadèmica. Obtingut a través d'una enquesta global en línia realitzada a acadèmics de tot el món en la qual se'ls demana que identifiquen, dins del seu àmbit d'especialització, les institucions en què creuen que s'està duent a terme el millor treball (puntuació del 40 %). 2) Reputació entre els ocupadors. Obtingut també a través d'una enquesta global en línia realitzada a empresaris de tot el món en la qual se'ls demana que identifiquen les universitats que, segons ells, generen els millors

11 El qüestionari s'administra per Elsevier en nom de THE i es dirigeix a acadèmics amb extensa experiència i publicacions perquè opinen sobre l'excel·lència en recerca i docència dins de les seues disciplines i en les institucions amb les quals estan familiaritzats. Se'ls demana que esmenten no més de quinze universitats que creguen que són les millors en docència i recerca, segons la seua experiència, sense incloure la pròpia. S'intenta ponderar adequadament per disciplina i àmbit geogràfic. L'enquesta de 2016 es va elaborar entre gener i març i es van rebre un total de 10.323 respostes de 133 països. Les dades van ser combinades amb les de l'enquesta de 2015, la qual cosa va donar lloc a més de 20.000 respostes. Vegeu: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/academic-reputation-survey-explained>

12 Entre els anys 2004 i 2009 es publicava un rànquing conjunt de Times Higher Education i Quacquarelli Symonds, denominat THE-QS World University Ranking. L'any 2010 es van separar, la qual cosa va donar lloc a dos rànquings diferents amb metodologies diferenciades.

graduats (10 %).<sup>13</sup> 3) Personal acadèmic en relació amb el nombre d'alumnes matriculats (20 %). 4) Citacions per professor: Nombre de citacions rebudes en el període dels últims cinc anys per documents publicats per la universitat respecte al total del seu personal acadèmic, a partir de la base de dades Scopus, d'Elsevier, classificades per disciplina científica (20 %). 5) Proporció de professors internacionals respecte del total de professors (5 %). 6) Proporció d'estudiants internacionals respecte del total d'estudiants (5 %).

En l'edició 2016/2017 el QS va avaluar gairebé 4.000 institucions de tot el món i va publicar els resultats de 916. Les primeres 400 universitats es classifiquen individualment, i de la 401 endavant de forma agrupada per ordre alfabètic (en blocs de 10 de la 401 a la 500 i en blocs de 50 de la 501 a la 700; l'última categoria és la de 701+).

Els rànquings tradicionals han suscitat crítiques i controvèrsies (Aguilló, 2010; Rauhvargers, 2011; Vught i Ziegele, 2012; Federkeil, 2013; Parellada, 2013; Sanz-Casado, 2015, 2016). Així, l'ARWU és un rànquing senzill de calcular i objectiu, però, per la manera en què es confecciona, es refereix gairebé íntegrament a la faceta investigadora de les universitats. Així i tot, se sol prendre com un indicador de la qualitat global d'aquestes institucions i del seu rendiment, sota el supòsit —que no tindria per què donar-se obligatòriament— que existeix una elevada correlació entre la capacitat investigadora d'una universitat i la seua capacitat docent i de transferència de coneixement a la societat; és a dir,

que una universitat bona en una faceta en concret, la de recerca, ha de ser-ho també en les altres missions bàsiques de la Universitat. D'altra banda, tots els indicadors utilitzats en l'ARWU, excepte un, són valors absoluts i no relatius, és a dir, indicadors que no tenen en compte de cap manera la grandària de la universitat. A més, l'únic indicador que considera la grandària puntua només un 10 % en l'indicador sintètic; per tant, en l'ARWU ixen beneficiades les universitats més grans.

Una de les crítiques més importants que han rebut el THE i el QS és la que es refereix a l'elevat pes que concedeixen, en la ponderació dels indicadors individuals per arribar a l'indicador sintètic, a les enquestes de reputació que duen a terme. D'una banda, no acaba de quedar suficientment clar en la metodologia d'aquestes enquestes la forma de procedir, com es tracten els resultats i com s'arriba a l'indicador utilitzat finalment. D'una altra banda, la manera de seleccionar el col·lectiu enquestat també és opaca i la taxa de resposta sol ser baixa (5 %, aproximadament, d'acord amb Rauhvargers, 2011), la qual cosa provoca que els acadèmics nord-americans estiguen sobrerrepresentats. A més, al final, les institucions més famoses i prestigioses acaben sent les més esmentades per tots; la conseqüència és una homogeneïtat en les respostes. En altres paraules, tal com expressa Federkeil: «Això significa que aquests rànquings que tenen una influència activa en la reputació de les universitats ho fan, mesurant justament aquesta reputació» (2013: 254).<sup>14</sup>

Una crítica conjunta als tres rànquings és la problemàtica que suscita la introducció de ponderacions en els indicadors individuals per arribar a l'indicador sintètic. En aquest sentit, no hi ha cap manera de determinar objectivament quin pes concedir a cada indicador, per la qual cosa això dependrà

<sup>13</sup> La base de dades s'obté d'una combinació de llistes de correu, aplicacions adquirides i suggeriments. El rànquing 2016/2017 ha utilitzat 74.651 respostes d'acadèmics de més de 140 nacions, inclosos els vots dels cinc anys anteriors. Els participants poden proposar un màxim de 30 universitats, sense incloure la pròpia. En el cas de l'enquesta a ocupadors, el nombre de respostes utilitzades en aquesta edició va ser de 37.781. Vegeu: <http://www.iu.qs.com/university-rankings/indicator-academic/>; <http://www.iu.qs.com/academic-survey-responses/>; <http://www.iu.qs.com/university-rankings/indicator-employer/>; <http://www.iu.qs.com/employer-survey-responses/>

<sup>14</sup> Això vindria a ser una aplicació del «efecte Mateo», en l'accepció emprada per Robert K. Merton (1968), en l'àmbit del mesurament de la reputació institucional.

de la subjectivitat dels responsables d'elaborar els rànquings. A més, és controvertit intentar resumir en un indicador sintètic, que determina la classificació de les universitats, tota la complexitat que suposen les institucions d'educació superior.

Així mateix, com s'ha indicat abans, la faceta investigadora ocupa una posició molt rellevant, més en l'ARWU, però també en el QS i en el THE. Dins la faceta investigadora, allò que majoritàriament se sol considerar són les publicacions, perquè és el més fàcil de mesurar de manera homogènia i mundial (gràcies a la bibliometria i a les bases de dades mantingudes per diverses empreses). Resumir la contribució de la universitat, la seua qualitat o el rendiment a partir de les publicacions indexades en revistes acadèmiques, és reduccionista, ja que així no es té en compte la missió de docència o de transferència de coneixement a la societat, sinó solament la investigadora, a més, en determinades disciplines científiques (enginyeries, arts, ciències socials i humanitats), s'utilitzen altres fórmules, igual de comunes o més que la publicació d'articles en revistes acadèmiques, per a comunicar els resultats de la recerca, com per exemple les actes de congressos, els llibres, etc. (AUBR, 2010: 26). D'altra banda, en aquestes revistes l'idioma per defecte és l'anglès, cosa que pot perjudicar universitats de països amb un idioma fort, però no predominant en la publicació científica, com ara aquelles que utilitzen el castellà.<sup>15</sup> Tot això fa que aquests rànquings tradicionals estiguen enfocats sobretot a mesurar l'actuació de grans universitats amb moltes disciplines científiques i un potencial investigador més que notable (*world-class universities, top-research universities*), més en la línia del model humboldtià d'Universitat, i que no siguin tan idonis per a altres tipus d'universitats, amb altres prioritats o especialitzacions. En aquest sentit,

no donen cabuda ni al 5 % de totes les universitats que hi ha al món (Rauhvargers, 2011).

Els tres rànquings (ARWU, THE i QS), encara que van ser concebuts per tractar les universitats considerades globalment, han acabat per oferir també classificacions més concretes i diferenciades per àmbits científics, disciplines, àrees geogràfiques, ocupabilitat dels titulats o, segons l'antiguitat de les institucions, canvis que han estat motivats en molts casos per les crítiques que han rebut. Així, existeix l'ARWU-field i l'ARWU-subject, el THE-subject, el QS by faculty, el QS by subject, el QS Graduate Employability i, en el cas del THE i QS, s'ofereixen rànquings específics per zones geogràfiques, com les economies emergents, el continent asiàtic i Llatinoamèrica, o per a universitats amb menys de 50 anys d'antiguitat, a més del World Reputation Ranking del THE, que ordena les 100 universitats amb les marques més potents a nivell mundial, a tenor de la puntuació obtinguda en les seues enquestes de reputació. Per a la confecció d'aquests rànquings especialitzats, la metodologia seguida és similar a la descrita per al nivell institucional, amb petites variacions puntuals quant a indicadors utilitzats, ponderació d'aquests i procediment a seguir (per a més detall, vegeu Universidad.es, 2014 i Sanz-Casado, 2015).

Finalment, cal indicar que la metodologia de l'ARWU ha pogut ser desentrançada per a ser replicada i obtenir la posició de qualsevol universitat del món (Docampo, 2013), mentre que no ocorre el mateix, en canvi, amb la del THE i el QS, en estar significativament basades en els resultats de les seues enquestes de reputació i en dades confidencials aportades per les universitats (Sanz-Casado, 2015).

<sup>15</sup> En el rànquing THE, per exemple, en passar d'usar la base Web of Science a usar Scopus, en què hi ha més publicacions en llengües diferents a l'anglesa —particularment en espanyol— i més publicacions de circulació més limitada, es va produir una certa millora per a les universitats llatines.

## UN NOU TIPUS DE RÀNQUING: L'U-MULTIRANK

Seguint Vught i Ziegele (2012), Krüger i Federkeil (2014), Federkeil (2013, 2015, 2016), a més del web del propi U-Multirank, es pot afirmar, en primer lloc, que aquest és un sistema d'indicadors de

rendiment de les institucions d'educació superior de tot el món que serveix per a classificar-les. Aquest sistema ha estat promogut i finançat per la Unió Europea i elaborat per un consorci liderat pel Centre for Higher Education (CHE) d'Alemanya i el Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) d'Holanda. El consorci treballa estretament amb una sèrie d'entitats associades que l'ajuden en la confecció del sistema. En el cas d'Espanya, en concret, la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD) n'és l'entitat associada, actua com a interlocutora entre l'U-Multirank i les universitats espanyoles, i elabora també el rànquing CYD nacional.<sup>16</sup> El rànquing CYD i l'U-Multirank comparteixen els mateixos principis metodològics i la majoria dels indicadors, però el primer incorpora indicadors propis més adaptats al cas concret del sistema universitari espanyol.<sup>17</sup> Els dos van iniciar l'activitat el 2014 i publiquen els seus resultats anualment.

L'U-Multirank es distingeix dels rànquings tradicionals i intenta superar les seues deficiències més cridaneres. Efectivament, l'ARWU, el THE i el QS, com s'ha esmentat, presenten els resultats en forma de taula d'una lliga esportiva (*league tables*), a partir de l'indicador sintètic global a què arriben ponderant els diversos indicadors individuals. Per contra, l'U-Multirank presenta una bateria d'indicadors —més nombrosa, a més— sense calcular cap indicador sintètic; per tant, no té la necessitat d'establir quines puntuacions atorgar a cada indicador. Aquests indicadors, fins a trenta-un en el nivell institucional (Taula 1) en l'edició del 2016, es classifiquen, així mateix, en cinc dimensions: ensenyament i aprenentatge, recerca, transferència de coneixement, orientació internacional i contribució al desenvolupament regional, de manera que constitueixen un sistema multidimensional.

L'U-Multirank mostra els resultats obtinguts per les universitats participants en cada indicador segons cinc grups de rendiment, de A (molt bé) a E (feble). Els grups de rendiment es determinen segons la distància del valor obtingut per una institució en un indicador determinat pel que fa a la mediana de totes les institucions per les quals ha sigut possible calcular aquest indicador.

En aquest sentit, l'U-Multirank analitza les dades de les universitats i construeix indicadors tant en el nivell institucional (s'actualitzen cada any) com per àmbits de coneixement (s'actualitzen cada 4-5 anys). En les tres primeres edicions se n'han inclòs tretze: empresarials, física, enginyeria elèctrica, enginyeria mecànica (edició 2014), informàtica, medicina, psicologia (edició 2015), química, biologia, matemàtiques, sociologia, treball social i història (edició 2016). Els àmbits de coneixement es defineixen a partir d'agrupacions coherents dels programes educatius. L'U-Multirank, per tant, i a diferència dels rànquings tradicionals, ha tingut present des de la seua concepció la necessitat d'ocupar-se dels àmbits de coneixement, perquè no totes les universitats poden ser bones en totes les disciplines, en general, però sí destacar mundialment en camps concrets. Així mateix, el fet de ser multidimensional fa que puguin ser considerades com a excel·lents universitats que vagen més enllà del model de *world-class universities* i que s'hagen diferenciat per l'èmfasi posada en dimensions diferents a la recerca, com ara la docència o la contribució al seu entorn regional. Per tant, l'U-Multirank, en comparació amb els rànquings més tradicionals i mediàtics, permet que quede millor reflectida la diversitat de les institucions d'ensenyament superior i la varietat de conceptes que poden ser tinguts en compte per a mesurar la seua qualitat en el context internacional.

Les dades que utilitza l'U-Multirank per a elaborar el seu sistema d'indicadors provenen de fonts diferents: de les pròpies institucions, de bases de dades bibliomètriques internacionals (s'utilitza Web of Science, de Clarivate Analytics), de bases de dades de patents (s'usa PATSTAT: Worldwide Patent

<sup>16</sup> Vegeu: <http://www.rankingcyd.org/>

<sup>17</sup> Un exemple seria la consideració dels sexennis de recerca, figura típica del nostre sistema, però no de l'uropeu o del mundial, i la incorporació d'indicadors relacionats amb aquests.

**Taula 1: Llista d'indicadors de l'U-Multirank, edició 2016, en el nivell institucional**

ENSENYAMENT I APRENTATGE	Taxa de graduació (grau)
	Taxa de graduació (màster)
	Graduació normativa (grau)
	Graduació normativa (màster)
RECERCA	Impacte normalitzat de les publicacions
	Publicacions altament citades
	Publicacions interdisciplinàries
	Publicacions (nombre absolut i normalitzat)
	Producció relacionada amb l'art
	Fons externs de recerca
	Postdoctorats
TRANSFERÈNCIA DE CONEIXEMENT	Publicacions amb empreses
	Fons privats
	Sol·licitud de patents amb empreses privades
	Patents concedides (nombre absolut i normalitzat)
	<i>Spin-offs</i>
	Publicacions citades en patents
ORIENTACIÓ INTERNACIONAL	Ingressos de formació contínua
	Titulacions impartides en idioma estranger (grau)
	Titulacions impartides en idioma estranger (màster)
	Mobilitat d'estudiants
	Professorat internacional
	Tesis doctorals d'estudiants internacionals
CONTRIBUCIÓ AL DESENVOLUPAMENT REGIONAL	Publicacions científiques internacionals
	Graduats que treballen a la seua regió (grau)
	Graduats que treballen a la seua regió (màster)
	Estudiants en pràctiques en empreses de la regió
	Publicacions científiques regionals
Ingressos de recerca regionals	

FONT: Elaboració pròpia a partir d'U-Multirank<sup>18</sup>

18 Per a un detall més exhaustiu i per a informació sobre les definicions dels indicadors, consulteu l'*Indicator Book* de 2016: [http://www.umultirank.org/cms/wp-content/uploads/2016/04/indicator-book-2016\\_u-multirank.pdf](http://www.umultirank.org/cms/wp-content/uploads/2016/04/indicator-book-2016_u-multirank.pdf)

Statistical Database de l'Organització Europea de Patents, EPO)<sup>19</sup> i dels resultats d'enquestes a més de 100.000 estudiants, que mesuren el seu grau de satisfacció amb la universitat, la qualitat dels cursos i la docència, l'organització del programa d'estudis, el contacte amb els professors, les aules, els equipaments informàtics, els laboratoris o les biblioteques.<sup>20</sup> L'U-Multirank, en la seua pàgina web, dóna l'opció a l'usuari d'elaborar rànquings personalitzats mitjançant la selecció dels indicadors que més li interessin. En aquest sentit, diferents grups d'interés (*stakeholders*) poden tenir diferents inquietuds i prioritats. Així, un futur estudiant podria donar més rellevància a la dimensió d'ensenyament i aprenentatge o d'orientació internacional, mentre que una empresa podria estar més interessada en el rendiment investigador de les universitats i en la transferència de coneixement, la qual cosa els portaria a seleccionar alguns o tots els indicadors d'aquestes dimensions. De la mateixa manera, també es poden seleccionar les institucions que es volen comparar. Així, l'U-Multirank ofereix al seu web l'opció *like-with-like*, que estableix la possibilitat de comparar universitats amb perfils similars, establint un filtre previ d'institucions segons determinades característiques, com ara grandària, l'any de fundació o una sèrie de variables que indiquen la seua orientació investigadora, obertura internacional o contribució al desenvolupament regional.

El web de l'U-Multirank permet ordenar les institucions de manera alfabètica, o bé segons el valor obtingut en un determinat indicador. A més, ofereix

la possibilitat d'ordenar les institucions segons el seu resultat global en un conjunt d'indicadors seleccionats. Aquesta ordenació s'estableix en forma de medaller, de manera que les universitats que compten amb més indicadors en el primer grup de rendiment (A) es mostren en les primeres posicions de la taula. Cas que existisca més d'una institució amb el mateix nombre d'indicadors en el primer grup, es comptabilitza el nombre d'indicadors situats en el segon grup (B) per continuar establint aquesta ordenació. En cas d'empat, es tindria en compte el nombre d'indicadors en els grups de rendiment successius.

En l'edició de 2016, l'U-Multirank va incloure més de 1.300 institucions d'educació superior de 90 països, la qual cosa significa més de 3.250 facultats i de 10.700 programes d'estudis analitzats. La tercera edició de l'U-Multirank / Ranking CYD va incloure seixanta-sis universitats espanyoles.<sup>21</sup> En la primera edició, en comparació, solament van participar trenta-nou universitats espanyoles.

L'U-Multirank, com no podria ser d'una altra manera, també està exposat a les crítiques. Encara que una d'aquestes, la d'estar molt enfocat al continent europeu i específicament a la Unió Europea, probablement estiga en certa mesura fora de lloc —ja que cal tenir en compte que és un projecte finançat, promogut i impulsat per la mateixa Comissió Europea, la qual cosa justifica la presència hegemònica de les universitats europees. En aquest sentit, en l'edició de 2016, de les més de 1.300 universitats sobre les quals es va incloure informació, el 57,3 % eren europees i el 47,9 % estaven situades en països de la UE. Aquesta presència era encara més pronunciada en el cas de les universitats que van participar activament, aportant dades, més enllà de la informació bibliomètrica i de patents recopilada. De les més de 780 universitats que van participar activament en l'edició de 2016, un 80,8 % eren europees (Fundación CYD, 2016).

19 El Centre for Science and Technology Studies (CWTS) de la Universitat de Leiden, a Holanda, soci del consorci de l'U-Multirank, és el responsable de l'elaboració de les dades bibliomètriques i del càlcul dels indicadors que tenen a veure amb aquestes. Mentre que l'International Centre for Research on Entrepreneurship, Technology and Innovation Management (INCENTIM) de la Universitat de Leuven, a Bèlgica i també soci, s'encarrega de l'apartat corresponent a patents.

20 Aquests indicadors procedents de l'enquesta a estudiants (que han de portar més d'un curs matriculats en les titulacions de referència) solament s'utilitzen per als àmbits de coneixement de l'U-Multirank, no en el seu nivell institucional, i són indicadors addicionals de la dimensió d'ensenyament i aprenentatge.

21 Seixanta-quatre universitats van participar activament aportant dades i dues universitats addicionals van participar únicament a través dels indicadors bibliomètrics i de patents.



Una altra crítica té a veure amb el fet que, per a confeccionar l'U-Multirank, es demanda a les universitats una notable quantitat de dades —a nivell institucional i també detallades per àmbits de coneixement— que en alguns casos poden ser molt costoses d'obtenir en termes de temps i de recursos humans, la qual cosa penalitzaria unes universitats en comparació amb unes altres, potser amb pitjor rendiment, però que tenen una organització interna més eficient o no tan complexa i extensa. També existeix el perill, en dependre en gran part de la informació que han de proporcionar les mateixes universitats, que aquestes, si participen, oferisquen dades inexactes i incoherents,<sup>22</sup> que no reflectisquen adequadament la seua situació i acaben generant indicadors de rendiment no representatius de la realitat. En aquest sentit, de vegades la informació sol·licitada pot no estar perfectament definida o, encara que ho estiga, cada institució pot entendre coses diferents, cosa que pot ser rellevant en el cas d'universitats procedents de països amb cultures molt diferents (Federkeil, 2015, Sanz-Casado, 2016).

D'altra banda, en existir tants indicadors i nivells, institucional i per àmbits, i atès que es pot triar amb qui comparar-se, es dona la possibilitat que qualsevol universitat pugui destacar en alguna cosa, de manera que podria ser fàcil usar l'U-Multirank perquè les universitats poguessen posar en relleu exclusivament els resultats en els quals destaquen.<sup>23</sup>

Una altra crítica rebuda per l'U-Multirank concerneix la bateria d'indicadors proposada. En aquest sentit, alguns poden no ser aproximacions adequades per a mesurar la qualitat de la universitat en les dimensions contemplades. Així, per exemple, en la dimensió d'ensenyament i aprenentatge, el fet que els alumnes es graduen lluny del temps

normatiu, pot no ser un problema en alguns països en els quals hi ha més tradició d'estudis a temps parcial i, a més, és difícil saber si la reducció del temps de graduació és per millora de la qualitat o simplement perquè s'han disminuït les exigències requerides als estudiants (Rauhvargers, 2013). Així mateix, seria necessari incorporar altres dimensions també importants en l'actuació de les universitats, com la inserció laboral dels seus graduats o la seua responsabilitat social corporativa, en el sentit de valorar fins a quin punt obren i posen a la disposició de la societat les seues instal·lacions i serveis i es relacionen amb la comunitat per a la divulgació del coneixement (Parellada, 2016). De vegades, el problema és, en aquest context, la dificultat per a disposar d'informació adequada per a construir indicadors que representen un conjunt ampli d'universitats.

Mediàticament, i per als líders polítics i universitaris, és molt més atractiu —i fàcil d'interpretar— un indicador sintètic global que indique la posició de les universitats que un sistema més complex d'indicadors. L'U-Multirank, a pesar que inicialment no va ser concebut amb aquesta intenció —i segurament a causa de la necessitat d'aconseguir un major impacte mediàtic— ha acabat facilitant l'ordenació de les universitats a partir del nombre d'indicadors en el nivell institucional que pertanyen al grup de molt alt rendiment, la qual cosa ha donat lloc a una espècie de taula de lliga (*league table*) similar a la dels rànquings tradicionals.

---

## CONSIDERACIONS FINALS

L'opinió generalitzada és que els rànquings d'universitats han arribat per a quedar-se. Però la transcendència atribuïda a aquests rànquings, tant mediàticament com per part dels polítics i gestors de les universitats, pot resultar exagerada. A més, els que més èxit i impacte tenen són justament els que més simplifiquen la presentació de resultats; és a dir, els que ofereixen, a partir de la construcció d'un indicador sintètic, una classificació d'universitats

<sup>22</sup> Aquesta crítica és extensiva als rànquings tradicionals i, en alguns casos, fins i tot s'han donat situacions de manipulació de dades (Rauhvargers, 2011: 15).

<sup>23</sup> Aguiló (2010) indica, en aquest sentit, que l'U-Multirank no és fàcil d'interpretar i es pot configurar a la carta, per a donar resultats segons convinga l'usuari.

en forma de taula lliguera (ARWU, THE i QS), i ja hem vist les deficiències metodològiques que comporta resumir un assumpte tan complex com la qualitat i el desenvolupament de les activitats de les universitats d'aquesta manera (criteris subjectius en la ponderació dels indicadors individuals per obtenir l'indicador sintètic, massa èmfasi en la dimensió de recerca, introducció de controvertides enquestes de reputació amb pes elevat [THE, QS], entre d'altres).<sup>24</sup> La filosofia que hi ha al darrere de l'U-Multirank seria més adequada per a fer un acostament al mesurament i a la comparació dels resultats i el rendiment de les institucions d'educació superior, però el seu atractiu mediàtic és molt menor.

En qualsevol cas, l'obsessió pels rànquings d'universitats pot portar, i de fet està portant, algunes institucions d'educació superior a la perversió de centrar les seues decisions de política universitària a l'objectiu d'aparèixer i/o pujar posicions en els

rànquings més influents i supeditar-les exclusivament a aquesta finalitat, desatenent altres facetes de la seua activitat.<sup>25</sup> Així, es busca col·laborar en publicacions amb institucions i investigadors freqüentment citats per a millorar la posició en els rànquings, sense prioritzar en quina matèria i per a què; la meta s'ha convertit a publicar en revistes prestigioses i acumular citacions, per sobre de tot, i s'estan generalitzant els articles amb molts autors (la importància per a l'avanç del coneixement del tema a tractar o la contribució que suposa per a la societat es converteixen així en aspectes secundaris); a més, la importància concedida a la reputació que emana d'aquests rànquings arriba fins i tot al punt paroxismal que alguns països solament ofereixen beques a estudiants de mobilitat internacional si van a fer una estada a universitats que estan entre les cent o les dues-centes primeres segons els rànquings tradicionals (Fernández de Lucio i García, 2014; Mora, 2016).

24 En aquest sentit, s'ha assenyalat que els dos factors més importants per a entendre la recuperació del concepte de reputació universitària són, d'una banda, la major competència entre universitats i la disponibilitat d'eines per a mesurar aquesta reputació, entre les quals destaquen els rànquings universitaris, d'ací la rellevància de la metodologia adoptada per a construir els diferents rànquings per avaluar els seus efectes en la reputació universitària (Mora, 2015).

25 Aquestes conseqüències en la seua activitat han propiciat que se suggerisca que les universitats, especialment les de grandària mitjana, les especialitzades, les d'àmbit regional, les de recent creació o les més xicotetes, especialment als països en desenvolupament, que representen la part majoritària del sistema universitari mundial (s'afirma que les cent primeres universitats representen solament el 0,5 % del total d'institucions d'ensenyament superior i el 0,4 % dels estudiants universitaris del món) haurien de deixar de tenir en consideració els rànquings esmentats (Altbach i Hazelkorn, 2017).

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Adina-Petruva, P. (2015). Global university rankings – a comparative analysis. *Procedia economics and finance*, 26, 54-63.
- Aguilló, I. (2010). Rankings de universidades: antecedentes, objetivos, virtudes y carencias. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Recuperat l'11 de novembre de 2016 de [http://www.revistacts.net/files/Foro/debate\\_rankings\\_favor.pdf](http://www.revistacts.net/files/Foro/debate_rankings_favor.pdf)
- Altbach, P. G., i Hazelkorn, E. (2017). Why most universities should quit the rankings game. *University World News*, 463, 13 de juny de 2017.
- AUBR (Assessment of University-Based Research Expert Group). (2010). *Assessing Europe's University-Based Research*. Brussel·les: Comissió Europea.
- Docampo, D. (2013). Reproducibility of the Shanghai academic ranking of world universities results. *Scientometrics*, 94(2), 567-587.
- Federkeil, G. (2013). U-Multirank – A new approach to international rankings. En *Informe CYD 2012. La contribución de las universidades españolas al desarrollo* (p. 254-255). Barcelona: Fundación CYD.

- Federkeil, G. (2015). U-Multirank. A new international ranking of universities. En *Informe CYD 2014. La contribución de las universidades españolas al desarrollo* (p. 238-240). Barcelona: Fundación CYD.
- Federkeil, G. (2016). U-Multirank – A preview to the 2017 edition. Presentació en el *II Workshop Ranking CYD*, celebrat a Barcelona el 10 d'octubre de 2016.
- Fernández de Lucio, I., i García, A. (2014). Rankings universitarios: ¿hacia una indeseable homogeneización de las universidades? En *Informe CYD 2013. La contribución de las universidades españolas al desarrollo* (p. 255-256). Barcelona: Fundación CYD.
- Fundación CYD (2016). *Informe CYD 2015. La contribución de las universidades españolas al desarrollo*. Barcelona: Fundación CYD.
- Krüger, K., i Federkeil, G. (2014). Ranking CYD. El U-Multirank para las universidades españolas. En *Informe CYD 2013. La contribución de las universidades españolas al desarrollo* (p. 251-254). Barcelona: Fundación CYD.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, 159, 56-63.
- Mora, J. G. (2016). Indicadores, acreditación, rankings... No es oro todo lo que reluce. En *Informe CYD 2015. La contribución de las universidades españolas al desarrollo* (p. 228-229). Barcelona: Fundación CYD.
- Mora, J. M. (coord.) (2015). *Universities' reputation*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra.
- Parellada, M. (2013). La contribución de la universidad al crecimiento de la economía española: las reformas pendientes. *Presupuesto y Gasto Público*, 72, 47-66.
- Parellada, M. (2016). Desarrollo de nuevos indicadores. Presentació en el *II Workshop Ranking CYD*, celebrat a Barcelona el 10 d'octubre de 2016.
- Rauhvargers, A. (2011). *Global University Rankings and Their Impact*. Brussel·les: European University Association.
- Rauhvargers, A. (2013). *Global University Rankings and Their Impact. Report II*. Brussel·les: European University Association.
- Sanz-Casado, E. (coord.) (2015). *Guía de buenas prácticas para la participación de las universidades españolas en los rankings internacionales*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Sanz-Casado, E. (2016). Desarrollo de nuevos indicadores y modificaciones sobre los existentes. Presentació en el *II Workshop Ranking CYD*, celebrat a Barcelona el 10 d'octubre de 2016.
- Universidad.es (2014). Estudio de la posición de las universidades españolas en algunos rankings internacionales. Madrid: Fundación para la Proyección Internacional de las Universidades Españolas / Universidad.es.
- Vught, F. van, i Ziegele, F. (ed.) (2012). *Multi-dimensional ranking: the design and development of U-Multirank*. Dordrecht, Heidelberg, Londres i Nova York: Springer.

---

## NOTES BIOGRÀFIQUES

Martí Parellada és catedràtic d'Economia Aplicada de la Universitat de Barcelona. És director de l'Informe anual sobre la contribució de les universitats espanyoles al desenvolupament, de la Fundació CYD, i del Ranking CYD, així com de l'Institut d'Economia de Barcelona, pertanyent a la UB. És autor de nombrosos treballs sobre el paper de les universitats i sobre l'economia regional.

Montserrat Álvarez és doctora en Economia per la Universitat de Barcelona. Actualment pertany al Gabinet Tècnic de la Fundació CYD i és professora associada a la Facultat d'Economia i Empresa de la UB. La seua principal línia de recerca actual és la contribució de les universitats a l'economia i a la societat.



# Els recursos humans en el mercat global de l'educació superior: la presència de professors estrangers en universitats espanyoles

*Manuel Pereira-Puga*

INSTITUTO DE POLÍTICAS Y BIENES PÚBLICOS (IPP) – CSIC

[manuel.pereira@csic.es](mailto:manuel.pereira@csic.es)

Rebut: 03/01/2017

Acceptat: 20/03/2017

## RESUM

Malgrat l'existència d'un mercat global d'educació superior en què les universitats competeixen per atraure acadèmics amb talent de tot el món, la majoria d'institucions d'educació superior contracten molt pocs investigadors estrangers. De fet, a Espanya, només 1 de cada 40 acadèmics és estranger. Aquest article se centra en el cas espanyol per aprofundir en la comprensió dels factors que afecten la internacionalització del personal acadèmic en el sector de l'educació superior. L'anàlisi es fonamenta en dades de la base de dades del Registre Europeu d'Institucions d'Educació Superior i en estadístiques sobre l'educació superior a Espanya, recollides per l'Institut Nacional d'Estadística. Els principals resultats d'aquesta anàlisi exploratòria mostren que a Espanya hi ha diferències entre comunitats autònomes pel que fa a la proporció de personal estranger que contracten. A més, pel que fa a les institucions, les universitats més internacionalitzades són institucions relativament noves, i la majoria es troben a Catalunya. El marc polític i econòmic a Espanya desincentiva la contractació d'acadèmics internacionals. No obstant això, en aquest context, cal destacar dues idees importants: d'una banda, les diferències entre Catalunya i la resta de comunitats autònomes espanyoles mostren que les polítiques infranacionals poden tenir un fort impacte en els processos d'internacionalització en països descentralitzats com Espanya; d'altra banda, la divergència entre universitats mostra la importància del comportament estratègic dels actors que afronten les pressions de l'entorn.

**Paraules clau:** educació superior, professió acadèmica, trajectòria acadèmica, canvi organitzatiu, internacionalització.

**ABSTRACT.** *Human resources in the global higher education market: the presence of foreign professors in Spanish universities*

Despite the existence of a global higher education market in which universities compete to attract talented academics from all over the world, most higher education institutions hire very few foreign researchers. Indeed, in Spain, only 1 in 40 academics are from abroad. This article focuses the Spanish case in order to deepen our understanding of the factors affecting the internationalisation of academic staff in the higher education sector. The analysis is based on data from the European Register of Tertiary Education Institutions and Spanish Higher Education Statistics data, collected by Spain's National Statistical Office. The main results of this exploratory analysis show that there are differences between Spanish regions in terms of the proportion of foreign staff they hire. Moreover, at the institutional level, the most internationalised universities are relatively new institutions, and most of them are located in Catalonia. The political and economic framework in Spain discourages the hiring of international academics. However, in this context, two important insights should be highlighted: On the one hand, the differences between Catalonia and the rest of the Spanish autonomous communities show that sub-national policies may have a strong impact on internationalisation processes in decentralised countries like Spain; on the other hand, divergence between universities shows the importance of the strategic behaviour of actors facing environmental pressures.

**Keywords:** higher education, academic profession, academic careers, organisational change, internationalisation.

## SUMARI\*

- Introducció
- Marc teòric
- Contractació de personal acadèmic a Espanya
- Metodologia
- Resultats: la internacionalització del personal acadèmic a les universitats espanyoles
- Conclusions
- Referències bibliogràfiques

**Autor per a correspondència / Corresponding author:** Manuel Pereira-Puga, Instituto de Políticas y Bienes Públicos (IPP) – CSIC. C/ Albasanz, 26-28, 28037 Madrid.

**Suggeriment de citació / Suggested citation:** Pereira-Puga, M. (2017). Els recursos humans en el mercat global de l'educació superior: la presència de professors estrangers en universitats espanyoles. *Debats. Revista de cultura, poder i societat*, 131(2), 27-39. doi: <http://doi.org/10.28939/iam.debats.131-2.3>

## INTRODUCCIÓ

Les universitats tenen una funció important en la creació i la difusió del coneixement i, durant les últimes dècades, les institucions d'educació superior han adquirit un paper decisiu en la generació del creixement econòmic i el benestar social en països tant desenvolupats com en vies de desenvolupament. El 1996, l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) va encunyar el concepte «Economia del coneixement» (OCDE, 1996). Aquest terme es refereix a un tipus de sistema productiu on la creació, l'organització i la transferència de coneixements són clau per a l'èxit econòmic. La implementació d'aquest model requereix una sèrie de condicions, entre d'altres: l'assignació d'una part important del producte interior brut (PIB) a activitats de recerca i desenvolupament (R+D), l'establiment de programes de finançament d'R+D (per exemple, Horitzó 2020), la creació d'empreses basades en la innovació, la proliferació de persones innovadores i emprenedores, i la formació d'un gran nombre de treballadors altament qualificats que estiguen disposats a aprendre al llarg de tota la vida (amb l'aprenentatge permanent), entre altres factors.

En aquest context, les universitats es veuen sotmeses a una pressió creixent per a millorar els resultats dels seus objectius principals: formació de futurs professionals (ensenyament-aprenentatge), creació de coneixement (recerca) i transferència de coneixement (patents, col·laboracions publicoprivades, empreses emergents, etc.). En són alguns exemples la implementació de sistemes de finançament basats en el rendiment (Jongbloed i Vossensteyn, 2001; Liefner, 2003; McLendon i Hearn, 2013) i la competència cada vegada més forta entre les universitats per a atraure estudiants i acadèmics (Mazzarol i Soutar, 2001; Altbach et al., 2009; Pereira-Puga, 2014 i 2015), així com la importància creixent d'aconseguir un lloc destacat en els rànquings universitaris (Salmi, 2009; Hazelkorn, 2011; Wang et al., 2013; Enders, 2014), la qual cosa suposa que els governs nacionals ara competeixen entre ells per aconseguir que les institucions d'educació superior tinguin la classificació més alta possible.

El sector de l'educació superior ha canviat molt en els últims trenta o quaranta anys i un dels canvis més importants és la internacionalització acadèmica (Scott, 1998; Altbach i Teichler, 2001; De Wit, 2002;

\* Article traduït per Jeroni Rico Pascual.

Enders, 2004; Mazzarol i Soutar, 2012; Altbach, 2015). En aquest sentit, la internacionalització fa referència a un gran ventall de polítiques i estratègies implementades per governs i universitats amb l'objectiu d'atraure més estudiants i acadèmics estrangers, i fons de recerca d'organismes supranacionals, així com també de millorar el rendiment institucional en termes de publicacions internacionals i col·laboracions amb institucions de països estrangers, entre altres factors (Altbach, 2015: 6).

Si ens centrem en la internacionalització dels recursos humans, hem d'assenyalar que la mobilitat acadèmica té una llarga tradició que va començar en l'edat mitjana (Musselin, 2004; Byram i Derwin, 2009; Kim i Locke, 2010; Bauder, 2015). No obstant això, el foment de la mobilitat internacional entre el personal acadèmic s'ha convertit més recentment en un objectiu per a les institucions d'educació superior (De Wit, 2002). Dins de la Unió Europea, diverses polítiques públiques implementades fa relativament poc han volgut promoure la mobilitat internacional (Musselin, 2004: 56), com ara el programa Marie Skłodowska-Curie per a la mobilitat postdoctoral. Tanmateix, la major part dels mercats laborals nacionals continuen sent locals i només uns pocs països i institucions dominen els «sistemes científics globals» per a atraure professors i investigadors estrangers (Altbach, 2015: 6).

Tenint en compte que les polítiques de recursos humans en l'àmbit acadèmic són un element estratègic de la producció de coneixement (Bauder, 2015), és important aprofundir en la comprensió dels factors subjacents a les diferències entre les universitats pel que fa als resultats dels models de contractació. Com sabem, els processos de contractació duts a terme per les institucions d'educació superior es veuen afectats per factors com el nivell d'autonomia respecte de l'estat (Olsen, 2007; Dobbins i Knill, 2009; Whitley, 2012), la legislació existent (Bosch, 2006; Cruz-Castro i Sanz-Menéndez, 2015), i les retallades en els pressupostos públics (Griffith, 1993). Donades aquestes restriccions, se'n pot obtenir una idea general després d'analitzar com i per què les universitats

ubicades al mateix país (i, per tant, amb un grau d'autonomia similar respecte de l'estat, un marc normatiu comú i el mateix sistema de finançament), es diferencien significativament pel que fa als nivells d'internacionalització del personal acadèmic.

En aquest article es descriu una anàlisi exploratòria de la internacionalització de les quaranta-vuit universitats públiques espanyoles amb l'objectiu d'analitzar les diferències en la proporció de personal acadèmic internacional, tant a escala autonòmica com a escala universitària. D'aquesta manera, podem comprendre millor els factors que afecten la internacionalització dels recursos humans en l'àmbit acadèmic. A més, el cas espanyol és especialment rellevant per dos motius: en primer lloc, el paisatge universitari a Espanya és molt divers —per exemple, universitats consolidades conviuen amb diverses institucions d'educació superior de menys de trenta anys, la qual cosa permet explorar els tipus diferents de patrons d'adaptació a l'entorn adoptats per aquestes institucions tan diverses—; en segon lloc, les universitats espanyoles depenen en gran mesura del govern autonòmic i no del govern central, de manera que es poden examinar els efectes de diferents polítiques sobre els resultats del procés de contractació.

Aquest article s'estructura de la manera següent: el primer apartat conté el marc teòric que guia l'anàlisi; en el segon apartat es descriuen les característiques més rellevants de les institucions d'educació superior espanyoles i les implicacions que tenen en els processos de contractació universitària; en el tercer apartat es presenten les dades i els mètodes de càlcul de les ràtios; en el quart apartat s'analitzen els resultats i les implicacions per al futur del sector de l'educació superior a Espanya; i l'últim apartat ofereix unes quantes conclusions.

---

## MARC TEÒRIC

Els entorns polítics i econòmics han canviat radicalment durant les últimes quatre dècades i, com a resultat, les universitats han desenvolupat

diversos tipus de respostes institucionals. En aquest sentit, fa més de vint anys, Clark Kerr (1993) afirmava que els canvis que es produeixen a les universitats tenen més de revolució que d'evolució. Aquest món canviant ha provocat grans transformacions en la gestió institucional de les universitats, així com en la naturalesa del sector industrial de l'educació superior (Peterson, 2007). Un dels principals canvis va ser la creació d'un mercat global d'educació superior en el qual es preveu que les universitats atraguen i retinguen els millors estudiants i acadèmics internacionals. Aquesta situació segueix la dinàmica d'altres sectors basats en el coneixement on l'atracció de treballadors destacats és un aspecte estratègic de la competència entre empreses (Grant, 1996). De fet, l'OCDE (2008) va dedicar un informe complet a la mobilitat internacional dels treballadors altament qualificats. En aquest sentit, és interessant observar que alguns dels rànquings universitaris més importants, com el del suplement *Times Higher Education (THE)*,<sup>1</sup> inclouen el percentatge de personal acadèmic internacional com un dels seus indicadors.

No obstant això, el mercat global d'educació superior implica només un petit grup de països i universitats, mentre que la majoria dels mercats laborals acadèmics nacionals continuen sent locals (Altbach, 2015). Per tant, és important comprendre per què algunes universitats atrauen un gran nombre de professors internacionals mentre que d'altres encara tenen grans proporcions de personal nacional i acadèmics formats a la mateixa universitat (Godechot i Louvet, 2008; Sivak i Yudkevich, 2009; Yudkevich et al., 2015). En particular, el comportament organitzatiu és producte de pressions externes exercides per actors de l'entorn, restriccions addicionals (com ara marcs normatius) i respostes actives de les organitzacions al canvi o a l'estabilitat (Pfeffer, 1982; Oliver, 1991; Gornitzka, 1999). Altrament dit, hi ha factors que afecten les universitats que no són competència de les mateixes universitats (per exemple, la legislació

laboral existent i el desenvolupament econòmic del país). No obstant això, les universitats tenen un paper actiu en altres aspectes que sí que són de la seua competència, com ara la resposta organitzativa a les demandes de l'entorn.

La bibliografia sobre educació superior defensa que una de les variables clau que determinen el comportament organitzatiu és *l'autonomia respecte de l'estat*. En aquest sentit, Whitley (2012) classifica les universitats en funció del grau d'autonomia, de més a menys autonomia, de la manera següent: privades, amb autorització estatal, de gestió estatal i de titularitat estatal. Les universitats amb molta autonomia són lliures per establir els seus propis processos de contractació i promoció, i negociar salaris i beneficis, etc., mentre que en institucions més dependents hi ha menys marge de maniobra. Per tant, és probable que es donen decisions de contractació molt dispars en països amb un alt grau d'autonomia universitària i, per contra, processos de contractació i promoció més homogenis en institucions d'educació superior en països amb universitats molt dependents de l'estat. Un altre factor rellevant que explica la mobilitat acadèmica internacional és *l'atractiu del país*, i això afecta significativament l'atractiu de les institucions. De fet, Lepori et al. (2015) recentment arribaven a la conclusió que els factors vinculats al país d'origen de les universitats tenen un paper encara més important en la presa de decisions per part dels acadèmics que la qualitat de la mateixa universitat. Això enllaça amb la recerca sobre migracions internacionals, que suggereix que les característiques del país de destinació són bones predictores de la decisió de migració (De Jong i Fawcett, 1981; Ritsilä i Ovaskainen, 2001).

Els factors esmentats anteriorment influeixen directament en els resultats del procés de contractació i van més enllà de la capacitat d'intervenció de les universitats. Tanmateix, les institucions d'educació superior continuen sent actors actius i no passius; poden respondre de manera diferent a les seues restriccions externes. En la seua obra, Oliver (1991) afirma que les organitzacions poden adoptar una

<sup>1</sup> Per consultar la metodologia del World University Ranking de THE, vegeu: <https://www.timeshighereducation.com/news/ranking-methodology-2016>

sèrie de respostes estratègiques als seus entorns. Per al cas que ens ocupa, dues d'aquestes són especialment rellevants: l'estratègia de defugir una estructura organitzativa i la conformitat amb les normatives. En aquest context, les teories *neoinstitucionalistes* suggereixen que les organitzacions tendeixen a acceptar les normes, els valors i les regles ja existents en el seu entorn per tal de sobreviure (Gornitzka, 1999). Per tant, donada la manca d'incentius per a contractar acadèmics estrangers, no és gens estrany que la majoria d'universitats contracten majoritàriament candidats locals. No obstant això, tal com argumenta Oliver (1991), hi pot haver universitats que obvien la conformitat amb les normatives; per tant, aquesta possibilitat no s'hauria d'excloure. Al mateix temps, la teoria de la dependència dels recursos (Pfeffer, 1982) sosté que com més alta siga la dependència que les institucions d'educació superior tenen dels recursos de l'entorn, més probabilitat hi haurà que l'organització s'adapte al seu context social i econòmic. Dit d'una altra manera, les organitzacions canvien quan el fet de no canviar posa en perill el flux dels seus recursos externs.

En països com Espanya, només una petita part del sistema de finançament universitari es basa en el rendiment i, per tant, hi ha un incentiu econòmic molt limitat per a competir per investigadors amb talent en el mercat acadèmic global. A més, la captació d'acadèmics internacionals també es veu influïda per factors universitaris com ara les instal·lacions i infraestructures del campus, les possibilitats de captació de fons de recerca i la reputació de la institució (vegeu Lepori et al., 2015 per consultar una relació completa dels factors que determinen la mobilitat acadèmica).

## CONTRACTACIÓ DE PERSONAL ACADÈMIC A ESPANYA

Hem d'entendre també la manera en què els factors esmentats en l'apartat anterior afecten els processos de contractació a les universitats espanyoles. Pel que fa a l'autonomia universitària, les institucions públiques d'educació superior d'Espanya tenen una

independència limitada quant a la seua política de recursos humans. El procés de selecció dels funcionaris acadèmics es basa en un model de dos passos.<sup>2</sup> En la primera fase, els candidats han d'estar acreditats per una fundació pública anomenada ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). Hi ha dos tipus d'acreditacions per a les places de funcionaris acadèmics: professor titular i catedràtic. L'ANECA determina els requisits que han de complir els candidats per obtenir l'acreditació (és a dir, estableix els criteris d'avaluació) i també du a terme l'avaluació de tots els candidats (Pereira-Puga, 2016b).

Una vegada que el candidat obté una acreditació, pot sol·licitar places convocades en les universitats. D'aquesta manera, les universitats tenen una certa autonomia en els seus processos de contractació perquè prenen la decisió final sobre la candidatura a la qual s'adjudica la plaça. Tanmateix, només poden seleccionar un candidat si abans ha estat acreditat per l'ANECA, cosa que dificulta la captació de candidats estrangers ja que la majoria dels acadèmics internacionals no tenen l'acreditació requerida.<sup>3</sup> A més, el procés d'obtenció d'aquesta acreditació és molt burocràtic i dura uns quants mesos. A banda d'això, els candidats que tinguen un doctorat atorgat per una universitat estrangera han de recórrer a l'administració espanyola per convalidar el títol, un altre procés que dura mesos o fins i tot anys i que desincentiva que es traslladen a Espanya acadèmics estrangers (Grove, 2016). De la mateixa manera, tot i que hi ha diferències regionals insignificants, els salaris del sistema d'educació superior espanyol vénen fixats per llei (Cruz-Castro i Sanz-Menéndez, 2015; Pereira-Puga, 2016b). Això significa que les universitats no

2 Aquest sistema es va establir el 2007. El procés és bàsicament el mateix que per a altres tipus de places no funcionarial. No obstant això, cal assenyalar que l'ANECA disposa d'una sèrie d'homòlegs autonòmics que poden proporcionar acreditacions per a accedir a places sense titularitat i places de titularitat sense estatus de funcionari públic.

3 No obstant això, segons la legislació, els candidats estrangers poden presentar sol·licituds per a obtenir una plaça sense tenir una acreditació de l'ANECA, depenent de la seua trajectòria.



poden negociar salaris amb possibles candidats, el que redueix la competitivitat espanyola com a destinació de recerca (Pereira-Puga, 2016a).

Pel que fa a l'*atractiu del país*, la situació és ambivalent. Espanya forma part de la UE, la qual cosa permet la lliure circulació de treballadors de qualsevol estat membre, i és membre de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) i de l'Espai Europeu de Recerca (EER). També participa en tots els programes europeus dedicats a l'educació superior, la ciència, la tecnologia i la innovació, inclosos els programes marc de la Comissió Europea (per exemple, Horitzó 2020), Erasmus, Erasmus Plus, etc. Tot això pot potenciar la mobilitat d'entrada a Espanya per fer que resulte, per tant, més atractiu per als acadèmics estrangers. No obstant això, cap universitat espanyola encara ha arribat a estar entre les 100 primeres en els principals rànquings mundials (Grau, 2013; Grove, 2016), la qual cosa provoca que el país resulte menys atractiu per als investigadors destacats. De la mateixa manera, altres raons, com ara les barreres lingüístiques (Musselin, 2004), també poden afectar negativament l'atractiu d'Espanya.

Finalment, també són molt importants els factors institucionals de les institucions d'educació superior com ara les respostes al canvi, la reputació, les infraestructures i instal·lacions, la competitivitat per a atraure finançament, etc.; i les universitats espanyoles varien significativament en aquest sentit. El sistema d'educació superior espanyol és el resultat d'una combinació d'universitats antigues, algunes fundades en l'època medieval (per exemple, la Universidad Complutense de Madrid o les universitats de Salamanca, València, Saragossa i Santiago de Compostel·la, entre d'altres), i institucions noves, la majoria de les quals es van inaugurar als anys noranta. Algunes d'aquestes últimes estan ubicades en ciutats globals (Sassen, 2002), com ara la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona) i la Universidad Carlos III (Madrid), mentre que d'altres es van establir en ciutats i pobles perifèrics. Per tant, aquests i altres factors expliquen les diferències significatives entre les institucions d'educació superior.

## METODOLOGIA

Aquest article pretén aprofundir en la comprensió dels factors que afecten la internacionalització del personal acadèmic en el sector de l'educació superior. L'anàlisi es fonamenta en dades de la base de dades del Registre Europeu de l'Educació Superior (REES), la més completa i actualitzada del sector europeu de l'educació superior. El REES és una base de dades d'accés lliure patrocinada per la Comissió Europea que conté informació sobre estudiants, personal, activitats de recerca, finançament, etc., de quasi tres mil universitats de trenta-sis països europeus. Algunes de les dades addicionals que s'utilitzen per a l'anàlisi provenen de la base de dades més actualitzada d'Espanya i d'una font de dades fiable sobre el sector de l'educació superior espanyola, l'Estadística de l'ensenyament universitari elaborada anualment per l'Institut Nacional d'Estadística.

Per a calcular les ràtios d'internacionalització es van utilitzar les dades del total del personal acadèmic i internacional de les quaranta-vuit universitats públiques espanyoles; el percentatge de professors estrangers (incloses les places sense titularitat i de titularitat) està inclòs específicament en el total del personal acadèmic. A més, s'ha calculat el percentatge de professors estrangers a les disset comunitats autònomes i a totes les universitats públiques espanyoles per generar informació a gran escala (autonòmica) i a petita escala (universitària). A banda, es facilita informació del sistema científic català, basant-se en dades secundàries obtingudes a partir de diverses fonts bibliogràfiques i estadístiques, per tal d'esbossar per què es troben en aquesta comunitat moltes de les universitats espanyoles més internacionalitzades.

---

## RESULTATS: LA INTERNACIONALITZACIÓ DEL PERSONAL ACADÈMIC A LES UNIVERSITATS ESPANYOLES

Les comparacions de les ràtios del personal acadèmic estranger a les institucions d'educació superior espanyoles s'han de situar en el context de la internacionalització en el sector europeu de l'educació

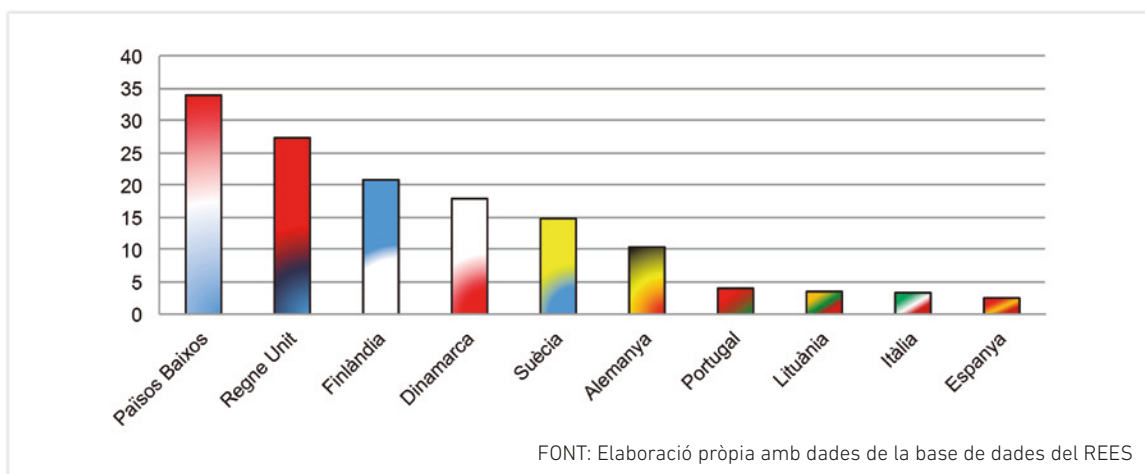
superior. En el Gràfic 1 es mostra el percentatge de personal acadèmic estranger a 10 països europeus;<sup>4</sup> els Països Baixos i el Regne Unit lideren la taula, amb un 33,9 % i un 27,3 % de personal estranger a les seues universitats, respectivament, mentre que Espanya té els nivells més baixos d'internacionalització de qualsevol país de la mostra, amb un 2,5 %. Dit d'una altra manera, el sistema educatiu espanyol no és competitiu en el context del mercat acadèmic global.

Pel que fa a Espanya, en el Gràfic 2 es mostra la proporció de personal acadèmic estranger present a les universitats públiques, organitzats per comunitat autònoma. Ací podem observar diferències significatives entre les comunitats autònomes, tot i que les ràtios de personal estranger present són baixes a totes. Segons les dades, la comunitat més internacionalitzada és Catalunya (on el 4,7 % del personal acadèmic és estranger), seguit a una certa distància per les Illes Canàries (2,9 %), les Illes Balears (2,6 %) i Madrid (2,6 %). En canvi, hi ha quatre comunitats en què el percentatge de personal acadèmic estranger no arriba ni tan sols a un 1 %: La Rioja (0,5 %), Navarra (0,8 %), Castella i Lleó (0,9 %) i Aragó (0,95 %). Aquestes xifres indiquen que l'obertura en matèria

de contractació del personal acadèmic estranger és escassa en aquestes comunitats. A més, és sorprenent que, pel que sembla, algunes de les comunitats autònomes més desenvolupades econòmicament, com Navarra, el País Basc i la Comunitat Valenciana, no hagen adoptat estratègies d'internacionalització reeixides.

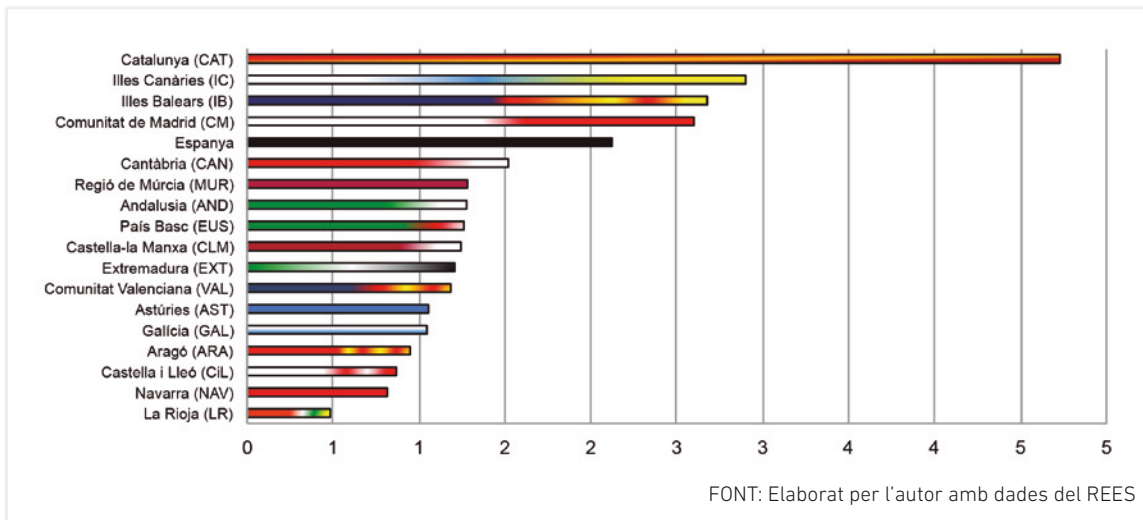
Si passem d'una anàlisi autonòmica a una anàlisi per institucions, en el Gràfic 3 s'observa el percentatge de personal internacional present a les universitats públiques espanyoles. En primer lloc, quatre de les cinc universitats més internacionalitzades es troben a la mateixa comunitat autònoma: Catalunya. A més, la majoria de les institucions d'educació superior catalanes estan per damunt de la mitjana espanyola (2,2 %). Convé recordar que Espanya és un dels països més descentralitzats d'Europa: les comunitats autònomes tenen una gran autonomia en àmbits com la política educativa i els governs autonòmics són responsables de tots els nivells d'educació (de primària a superior), tot i que el govern central encara manté el poder pel que fa a algunes qüestions legislatives clau (Puelles, 2002; Bonal, 2005).

**Gràfic 1. Percentatge de personal acadèmic internacional en universitats europees (2013)**



<sup>4</sup> El gràfic inclou tots els països europeus que tenen les xifres del personal acadèmic internacional disponibles en la base de dades del REES. Les dades inclouen universitats tant públiques com privades.

**Gràfic 2. Percentatge de personal acadèmic internacional en universitats públiques espanyoles per comunitat autònoma (2013)**



En aquest sentit, Catalunya és un cas d'estudi interessant. Situada a la costa mediterrània espanyola, Catalunya és la segona regió més poblada de l'estat (7,5 milions d'habitants el 2016)<sup>5</sup> i la primera quant a població estrangera (1 milió d'habitants el 2014).<sup>6</sup> El seu PIB per càpita pel que fa als nivells de poder adquisitiu és el més alt del país, la qual cosa la converteix en una de les regions més desenvolupades del sud d'Europa.<sup>7</sup> La Generalitat de Catalunya també ha aprofitat la seua autoritat per a promoure l'excel·lència en la recerca, especialment en ciències. Una de les seues iniciatives més rellevants va ser la creació de la Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats (ICREA). Aquesta fundació, amb el suport de la Generalitat de Catalunya, té com a objectiu contractar i retenir investigadors líders

mundials. La ICREA contracta acadèmics destacats per cobrir places en universitats i centres de recerca catalans i ofereix salaris molt superiors als fixats per la legislació espanyola, amb la qual cosa millora notablement l'atractiu de Catalunya com a destinació de recerca. Actualment hi ha 258 professors de recerca de la ICREA (de vint-i-vuit països diferents), que representen l'1,5 % de tots els acadèmics de Catalunya. Els membres de la ICREA han captat 288 milions d'euros en fons de recerca durant els últims cinc anys i s'estima que cada membre ha mantingut una mitjana de 6,5 places acadèmiques a temps complet (per obtenir més informació sobre la ICREA, vegeu l'Informe 2016).

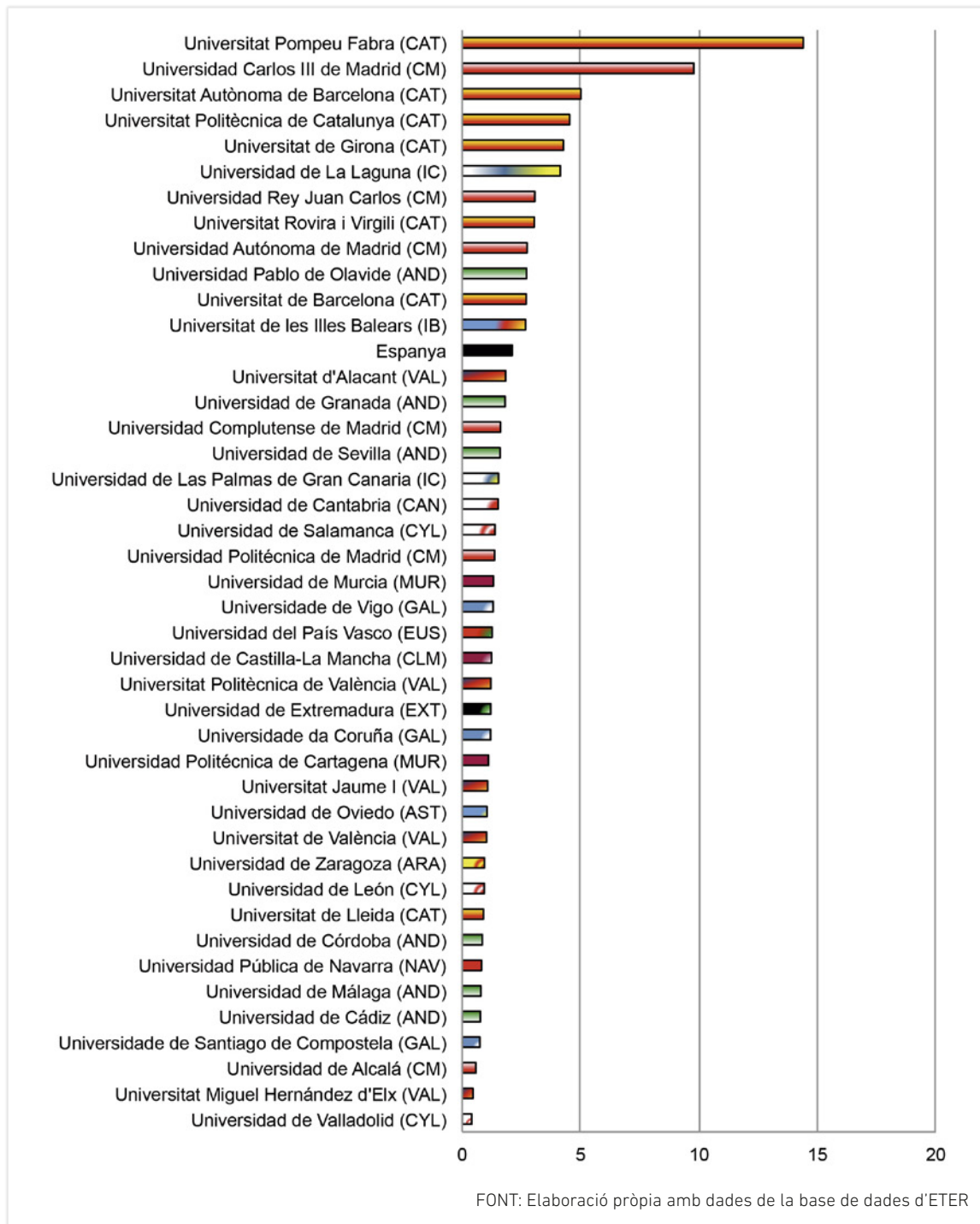
Juntament amb la creació de la ICREA, la Generalitat de Catalunya també va impulsar la creació de centres de recerca d'excel·lència (com ara l'Institut Català d'Investigació Química, l'Institut de Recerca Biomèdica, el Centre de Regulació Genòmica i l'Institut de Ciències Fotòniques), que tenen un paper molt rellevant en la captació de fons de recerca, així com en la contractació i retenció d'investigadors destacats. A més, la Generalitat de Catalunya ha qüestionat l'esquema tradicional espanyol de càtedres basades en places de funcionaris amb la

5 Font: Institut Nacional d'Estadística (INE): <http://ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=2853&L=0>

6 Font: Institut Nacional d'Estadística (INE): <http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p04/provi/10/&file=0ccaa002.px&L=0>

7 Anuari Regional Eurostat 2016: <http://ec.europa.eu/eurostat/statistical-atlas/gis/viewer/?year=&chapter=06&mids=2,52&o=1,1&center=50.36441,15.65899,3&nutsId=ES51&>

**Gràfic 3. Percentatge de personal acadèmic internacional per universitat (2013)\***



\* No hi ha dades disponibles de les universitats d'Almeria, Burgos, Huelva, Jaén i La Rioja.

creació de la figura de catedràtic contractat,<sup>8</sup> que té com a objectiu flexibilitzar l'estructura dels recursos humans.

L'antítesi del cas català és Andalusia. Les dues regions són similars pel que fa a població i nombre d'universitats públiques. Tanmateix, tal com es mostra en el Gràfic 3, només una de les universitats andaluses té un nombre mitjà d'acadèmics estrangers superior a l'espanyol (Universidad Pablo de Olavide). Madrid queda en una posició intermèdia entre aquests dos casos: hi ha sis universitats públiques a la Comunitat de Madrid, tres d'aquestes classificades entre les 10 primeres (Carlos III, Rey Juan Carlos i la Universidad Autónoma de Madrid), mentre que dues es troben al centre de la taula i una a la part inferior (Gràfic 3). Curiosament, 8 de les 17 comunitats autònomes espanyoles només tenen una universitat pública (Aragó, Astúries, Balears, País Basc, Cantàbria, Castella-la Manxa, La Rioja i Navarra). En el Gràfic 3 s'observa que totes aquestes universitats es van situar per davall de la mitjana espanyola, amb l'excepció de la Universitat de les Illes Balears.

Un treball publicat anteriorment (Pereira-Puga, 2015) demostrava que en general hi ha molt poca competència entre les universitats espanyoles per a captar estudiants, personal i finançament. De fet, els seus recursos provenen principalment de fonts públiques i el sistema de finançament es basa en el rendiment només en certa manera. Al voltant del 90 % dels estudiants són de la mateixa comunitat autònoma i, en molts dels casos, les ràtios d'acadèmics formats a la mateixa universitat són excepcionalment elevades. Per tant, una hipòtesi per a futurs estudis és que els nivells baixos de competència entre les universitats desincentiven la contractació de candidats externs. Finalment, la gran majoria d'institucions que se situen en els primers llocs de les taules de ràtios que es presenten ací són universitats de

nova creació. Podríem pensar que les institucions d'educació superior més antigues serien més atractives per als investigadors estrangers per la seua història i reputació. No obstant això, en el cas espanyol sembla que les noves idees i els estils de lideratge en les institucions més joves estan ajudant a captar talent estranger.

En resum, aquestes dades destaquen el fet que la ràtio d'acadèmics estrangers a les institucions espanyoles d'educació superior és molt baixa. Probablement això estiga relacionat amb la burocràcia del sistema nacional actual de contractació i promoció, a partir de les acreditacions concedides per l'ANECA i els seus homòlegs autonòmics, que dissuadeix els candidats internacionals de sol·licitar places. Així mateix, els salaris acadèmics a Espanya estan fixats per llei i no són competitius en comparació amb els d'altres països europeus. Pel que fa a l'atractiu del país, el fet que algunes universitats tinguen molt pocs professors estrangers mostra que les institucions espanyoles d'educació superior no optimitzen el potencial d'atractiu acadèmic d'Espanya (com a Estat membre de la UE, participant actiu de l'EEES i l'EER, etc.) per a impulsar la contractació d'investigadors estrangers amb talent. Finalment, les grans diferències entre universitats ubicades a la mateixa comunitat autònoma indiquen que la captació d'investigadors destacats no tan sols està relacionada amb aspectes externs (lleis governamentals centrals, polítiques regionals, etc.), sinó que també està relacionada amb la voluntat de les universitats de participar en el mercat global de l'educació superior.

---

## CONCLUSIONS

El sector universitari ha canviat considerablement durant les últimes quatre dècades i un dels principals canvis ha sigut el procés d'internacionalització. Entre altres requisits, es preveu que els acadèmics obtinguen fons procedents d'organismes de finançament internacionals, participen en projectes de recerca internacionals i elaboren treballs acadèmics en col·laboració amb els seus homòlegs estrangers.

---

8 Per obtenir més informació sobre la trajectòria professional acadèmica a Catalunya, vegeu: [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_18450515\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_18450515_1.pdf)

Els estudis sobre la internacionalització del sector de l'educació superior destaquen l'existència d'un mercat global de recursos humans, on les universitats competeixen per contractar acadèmics destacats. Tanmateix, aquest mercat global només implica uns quants països i institucions, mentre que la majoria dels mercats nacionals de recursos humans continuen sent locals. En aquest context, aquest article analitza el cas espanyol per aprofundir en la nostra comprensió sobre els factors que influeixen en els resultats del procés de contractació en funció del personal universitari internacional.

Les dades que es presenten en aquest article mostren que Espanya no és un competidor en el mercat global de recursos humans acadèmics. De fet, la proporció de personal acadèmic estranger que treballa en universitats espanyoles és molt inferior a la d'altres països europeus, inclosos els Països Baixos, el Regne Unit, Finlàndia, Dinamarca, Suècia i Alemanya.<sup>9</sup> No obstant això, hi ha diferències significatives entre comunitats autònomes. A escala institucional, les universitats més internacionalitzades són institucions joves (de menys de cent anys), i la majoria es troben a Catalunya. A més, hi ha diferències significatives entre universitats ubicades a la mateixa comunitat autònoma: les institucions d'educació superior pertanyents a la mateixa comunitat autònoma no atrauen acadèmics estrangers de la mateixa manera.

Espanya és un cas interessant per a explicar com els entorns (marcs normatius, sistemes de finançament,

salari, burocràcia, etc.) influeixen en la presa de decisions dels processos de contractació universitaris. No obstant això, les diferències entre universitats (fins i tot entre universitats situades a la mateixa comunitat autònoma) mostren que les institucions d'educació superior no són actors passius. Poden prendre decisions per a augmentar la seua quota de professors estrangers o bé per a contractar principalment personal local. A més, en aquest article també es tracta breument el cas de Catalunya (la comunitat autònoma més internacionalitzada d'Espanya). Aprofitant la seua autonomia, la Generalitat de Catalunya ha establert una sèrie de polítiques destinades a augmentar la internacionalització de les seues universitats. En són alguns exemples la creació de la figura de catedràtic contractat, la implementació de procediments de contractació més flexibles i l'establiment de la fundació ICREA. Aquestes iniciatives mostren que, en països descentralitzats, les polítiques regionals poden generar un canvi significatiu en el grau d'obertura i internacionalització de les universitats.

Tot i que en aquest treball es destaquen alguns aspectes interessants, es tracta d'un estudi exploratori i cal continuar investigant en aquest camp, tant per quantificar els efectes de diversos factors sobre les decisions dels processos de contractació de les universitats com per millorar el nostre coneixement dels factors institucionals (per exemple, el lideratge, les estructures organitzatives, etc.) que determinen el grau de participació de les universitats en el mercat global de l'educació superior.

---

<sup>9</sup> Els percentatges de personal acadèmic estranger a escala nacional inclouen tant universitats públiques com privades, però a escala autonòmica i institucional només inclouen universitats públiques.

---

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Altbach, P. (2015). Perspectives on internationalizing higher education. *International Higher Education*, 27, 6-8.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., i Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. París: UNESCO.
- Altbach, P., i Teichler, U. (2001). Internationalization and exchanges in a globalized university. *Journal of Studies in International Education*, 5(1), 5-25.

- Bauder, H. (2015). The international mobility of academics: A labor market perspective. *International Migration*, 53(1), 83-96.
- Bonal, X. (2005). *La descentralización educativa en España: Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las comunidades autónomas*. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer.
- Bosch, X. (2006). Spain reconsiders its university reform law. *Science*, 314(5801), 911.
- Byram, M., i Dervin, F. (2009). *Students, staff and academic mobility in higher education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Cruz-Castro, L., i Sanz-Menéndez, L. (2015). Policy change and differentiated integration: Implementing Spanish higher education reforms. *Journal of Contemporary European Research*, 11(1), 103-123.
- De Jong, G.F., i Fawcett, J.T. (1981). Motivations for migration: An assessment and a value-expectancy research model. En G. F. De Jong, i R. W. Gardner (ed.), *Migration decision making: multidisciplinary approaches to microlevel studies in developed and developing countries*. Nova York: Pergamon.
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport, CT: Greenwood Publishers.
- Dobbins, M., i Knill, C. (2009). Higher education policies in Central and Eastern Europe: Convergence towards a common model? *Governance*, 22(3), 397-430.
- Enders, J. (2014). The Academic arms race: International rankings and global competition for World-class universities. En A. M. Pettigrew, E. Cornuel, i U. Hommel (ed.), *The institutional development of business schools* (p. 155-175). Oxford: Oxford University Press.
- Enders, J. (2004). Higher education, internationalization, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher education*, 47(3), 361-382.
- Godechot, O., i Louvet, A. (2008). Academic inbreeding: An evaluation. *Laviedesidees*, fr, 22. Recuperat el 13 de maig de 2017 de <http://www.booksandideas.net/Academic-Inbreeding-An-Evaluation.html>
- Gornitzka, Å. (1999). Governmental policies and organisational change in higher education. *Higher education*, 38(1), 5-31.
- Grant, R. (1996). Toward a Knowledge-Based Theory of the Firm. *Strategic Management Journal*, 17(Winter), 109-122.
- Grau, X. (2013). El 'ranking' de Shanghái: excelencia y especialización. *El País*. Recuperat el 14 de maig de 2017 de [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/08/30/actualidad/1377888296\\_646844.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/08/30/actualidad/1377888296_646844.html)
- Griffith, R. (1993). Budget cuts and shared governance: An administrator's perspective. *Academe*, 79(6), 15-17.
- Grove, L. (2016). Barcelona rises above Spain's higher education malaise. *Times Higher Education*. Recuperat el 14 de maig de 2017 de <https://www.timeshighereducation.com/news/barcelona-rises-above-spains-higher-education-malaise>
- Hazelkorn, E. (2011). *Globalization and the reputation race in rankings and the reshaping of higher education: the battle for World-class excellence*. Londres: Palgrave MacMillan.
- ICREA (2017). ICREA 2016 Memoir. Recuperat el 16 de maig de 2017 de <http://memoir.icrea.cat/wp-content/uploads/2017/05/desplegable-ICREA.pdf>
- Jongbloed, B., i Vossensteyn, H. (2001). Keeping up performances: an international survey of performance-based funding in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 23(2), 127-145.
- Kerr, C. (1993). Universal issues in the management of higher education. En J. B. Balderston, i F. Balderston (ed.), *Higher education in Indonesia: Education and reform*. Berkeley: Center for Studies in Higher Education.
- Kim, T., i Locke, W. (2010). *Transnational academic mobility and the academic profession*. Londres: Centre for Higher Education Research and Information, The Open University.
- Lepori, B., Seeber, M., i Bonaccorsi, A. (2015). Competition for talent. Country and organizational-level effects in the internationalization of European higher education institutions. *Research Policy*, 44(3), 789-802.
- Liefner, I. (2003). Funding, resource allocation, and performance in higher education systems. *Higher education*, 46(4), 469-489.
- Mazzarol, T., i Soutar, G. N. (2012). Revisiting the global market for higher education. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 24(5), 717-737.
- Mazzarol, T., i Soutar, G. N. (2001). *The global market for higher education: Sustainable Competitive Strategies for the New Millennium*. Northampton, MA: Edward Elgar.

- McLendon, M. K., i Hearn, J. C. (2013). The resurgent interest in performance-based funding for higher education. *Academe*, 99(6), 25.
- Musselin, C. (2004). Towards a European academic labour market? Some lessons drawn from empirical studies on academic mobility. *Higher Education*, 48(1), 55-78.
- OCDE (2008). *The Global Competition for Talent. Mobility of the Highly Skilled*. París: OCDE.
- OCDE (1996). *The Knowledge based Economy*. París: OCDE.
- Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academy of management review*, 16(1), 145-179.
- Olsen, J. (2007). The institutional dynamics of the European University. En M. Peter, i J. Olsen (ed.), *University Dynamics and European Integration* (p. 25-54). Dordrecht: Springer.
- Pereira-Puga, M. (2016a). ¿Cuánto talento atrae la Universidad Española?, *Agenda Pública*. Recuperat el 13 de maig de 2017 de <http://agendapublica.elperiodico.com/cuanto-talento-atrae-la-universidad-espanola/>
- Pereira-Puga, M. (2016b). ¿En qué se parecen la endogamia académica y las patatas fritas?, *Agenda Pública*. Recuperat el 13 de maig de 2017 de <http://agendapublica.elperiodico.com/en-que-se-parecen-la-endogamia-academica-y-las-patatas-fritas/>
- Pereira-Puga, M. (2015). España en el mercado de educación superior: universalización de la enseñanza universitaria y atracción de alumnado. *RIESED-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(5), 01-16.
- Pereira-Puga, M. (2014). *Educación superior universitaria: calidad percibida y satisfacción de los egresados*. Tesis doctoral: Universidade da Coruña, la Corunya.
- Peterson (2007). The Study of Colleges and Universities as Social Organizations. En P. J. Gumpert (ed.), *Sociology of Higher Education: Contributions and their Contexts*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Pfeffer, J. (1982). *Organizations and Organization Theory*. Boston: Pitman.
- Puelles, M. (2002). Descentralización de la educación en el estado autonómico. En Informe España 2002: *Una interpretación de su realidad social* (p. 143-241). Madrid: Fundación Encuentro.
- Ritsilä, J., i Ovakainen, M. (2001). Migration and regional centralization of human capital. *Applied Economics*, 33(3), 317-325.
- Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world-class universities*. Washington: World Bank Publications.
- Sassen, S. (2002). *Global networks, linked cities*. Nova York: Routledge.
- Scott, P. (1998). *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: Open University Press and the Society for Research into Higher Education.
- Sivak, Y., i Yudkevich, M. (2009). Academic inbreeding: pro and contra. *Educational Studies*, 1, 170-187.
- Wang, Q., Cheng, Y., i Liu, N. C. (2013). *Building world-class universities: Different approaches to a shared goal*. Berlín: Springer Science and Business Media.
- Whitley, R. (2012). Transforming universities: National conditions and their varied organisational actorhood. *Minerva*, 50(4): 493-510.
- Yudkevich, M., Altbach, P., i Rumbley, L. E. (2015). *Academic inbreeding and mobility in higher education: Global perspectives*. Berlín: Springer.

---

## NOTA BIOGRÀFICA

Manuel Pereira-Puga es va doctorar en Sociologia per la Universidade da Coruña. Entre els seus interessos de recerca s'inclouen els sistemes i les polítiques d'educació superior i ciències, així com les relacions entre ciència, tecnologia i societat.







# L'estudiant com a client: un canvi de paradigma en l'educació superior

*Javier Paricio Royo*

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

[jparicio@unizar.es](mailto:jparicio@unizar.es)

ORCID: 0000-0003-4958-7239

Rebut: 03/01/2017

Acceptat: 11/04/2017

## RESUM

Cada vegada amb major freqüència, es parla de l'estudiant universitari en termes de client o consumidor. Més enllà de la demanda d'una atenció adequada, la idea d'estudiant-client ens col·loca no solament davant una nova concepció de l'estudiant, sinó també davant un nou paradigma de l'educació superior. Són diversos els trets que caracteritzen aquest paradigma: un sistema universitari concebut com a mercat competitiu; la reputació i la imatge pública convertides en una prioritat institucional de les universitats, en la mesura que estan associades a la capacitat d'atracció de més i millors estudiants i a mecanismes de satisfacció d'aquests; titulacions contemplades com a inversions econòmiques personals, habitualment acompanyades amb taxes altes; currículums dissenyats com a formació professional d'alt nivell; sistemes de qualitat basats en el principi de qualitat com a satisfacció del client, i tota una manera nova de concebre les relacions educatives entre estudiants i professorat. Tot aquest paradigma és ja una realitat en alguns països i, en molts altres, entre els quals Espanya, va obrint-se pas progressivament. El present estudi fa una anàlisi d'aquest paradigma per mitjà d'una extensa revisió bibliogràfica de la recerca sobre els diferents factors que el caracteritzen i sobre el seu impacte en la qualitat dels processos d'aprenentatge i la funció social de les universitats.

**Paraules clau:** educació superior, estudiant, qualitat, processos d'aprenentatge, satisfacció del client, interacció estudiant-professor.

**ABSTRACT.** *Students as customers: a paradigm shift in higher education*

Increasingly, higher education students are being considered as customers or clients. But this new way of seeing students implies a substantial change in the traditional notion of the student. The idea of student-customer goes beyond the demand for proper attention to the student: it is part of an entirely new paradigm of higher education, which also includes other factors, such as the idea of higher education as a competitive market, public reputation as an institutional priority associated with a greater capacity for attracting and satisfying students, study programmes conceived by the students as an important personal and economic investment, curricula designed with a clear professional development orientation, quality systems centred on the value of customer satisfaction and a new way of understanding educational relationships between students and faculty. This paradigm can be seen as the everyday way of thinking in some countries, while in others, such as Spain, it is slowly breaking through. An analysis of this paradigm is made in this paper through an extensive bibliographical review of the research on the different factors that characterize it and its impact on the quality of the learning processes and the social function of universities.

**Keywords:** higher education, students, quality, learning processes, student-faculty relationships, customer satisfaction.

## SUMARI\*

La concepció de l'estudiant com a client

Les prioritats institucionals en un escenari de clients i proveïdors: reputació, selectivitat i satisfacció

La satisfacció de l'estudiant-client: el nou focus prioritari de la política i l'activitat acadèmica

Una visió panoràmica del significat acadèmic de l'escenari estudiants-clients / universitats-proveïdors

Conclusions

Referències bibliogràfiques

\* Article traduït per Josep Ribera Ribera.

**Autor per a correspondència / Corresponding author:** Javier Paricio Royo, Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza. C/ Pedro Cerbuna, 12, 50009 Zaragoza.

**Suggeriment de cita / Suggested citation:** Paricio, J. (2017). L'estudiant com a client: un canvi de paradigma en l'educació superior. *Debats. Revista de cultura, poder i societat*, 131(2), 41-55. doi: <http://doi.org/10.28939/iam.debats.131-2.4>

## LA CONCEPCIÓ DE L'ESTUDIANT COM A CLIENT

Recentment, un alt executiu de la London South Bank University, intervenint en l'intens debat britànic sobre l'estudiant com a client, afirmava rotund: «Els estudiants són clients i repte a qualsevol que defense el contrari. Els cobrem gairebé 50.000 lliures en els tres anys i, per aquest preu, mereixen saber que rebran el millor servei» (Mehrtens, 2016). La configuració progressiva de l'educació superior com a mercat competitiu, ha col·locat l'atracció dels estudiants-client al centre de la gestió universitària. Marc C. Taylor, des de la Columbia University, emfatitzava que «negar que l'educació superior és un producte i que els estudiants són clients és amagar el cap davant les preguntes difícils que hauríem d'estar preguntant-nos» (New York Times Editors, 2010, paràgraf 8). Heather Rolfe confirmava aquest desplaçament en la concepció dels estudiants també entre els professors: «Cada vegada els veiem més com a clients i, com a clients, hauríem de donar-los un bon servei, i això crec que és una bona cosa» (Rolfe, 2002: 178; testimoniatge del professor B6); «I jo em trobe dient-los que si volen venir a veure'm, és en part pel que em paguen; ells són els clients i tenen drets» (Rolfe, 2002: 178; testimoniatge del professor C7). La transformació de l'estudiant en client, encara que es pot rastrejar en gairebé tots els països, sembla particularment assentada en sistemes universitaris configurats com a mercats competitiu, com els dels Estats Units, el Regne Unit o Austràlia.

Les altes taxes de matrícula empenyen l'estudiant, sens dubte, a una actitud d'exigència de *valor-per-diners* i a pensar-se més com a clients, que com a membres de la comunitat universitària. I, com a clients, exigeixen al seu proveïdor allò que creuen necessitar, de forma concreta i específica. Un extens informe sobre els estudiants encarregat per la Quality Assurance Agency (QAA) britànica assenyalava l'emergència d'un

*consumerist ethos*, relatiu «al valor que atribueixen a la seua experiència educativa i al valor que esperaven rebre com a tornada de la seua inversió» (Kandiko i Mawer, 2013: 22). Obtenir *value for money* és el lema que hi ha sota les converses d'estudiants recollides en aquest estudi, on una «aclaparant majoria» valorava la seua experiència universitària en termes d'inversió econòmica i al·ludia freqüentment als elevats preus de les taxes.

Els informes anuals del Higher Education Research Institute (HERI) permeten rastrejar el creixement ininterromput al llarg de les dècades d'aquesta idea de l'estudiant com a client inversor en l'àmbit nord-americà, en el qual es multipliquen any rere any els estudiants que manifesten anar a la universitat per guanyar més diners (el 74,6 % en 2012 en contrast amb menys del 50 % en 1976) (Pryor et al., 2012). De manera consistent, l'estudi en 2014 de Lumina Foundation and the Gallup Poll situava ja en el 95 % el percentatge d'estudiants que creien que el propòsit d'estudiar una carrera universitària era «aconseguir un bon treball». «No hi ha millor inversió en el propi futur que una titulació universitària», proclama Lowe (2014) des de *The Huffington Post* i, com ell, una miriada d'articles es llancen a analitzar quins títols i quines universitats proporcionen una millor recuperació de la inversió.

També a Espanya, «assegurar-se la vida», «obtenir una bona ocupació», «guanyar diners» o «tenir èxit» se situen clarament al capdavant de les motivacions dels estudiants per anar a la universitat (Boza i Toscano, 2012; Suriá et al., 2012).

Aquesta visió instrumental de l'educació superior, com a inversió de temps, esforç i diners, de la qual s'espera una tornada en forma de dividends econòmics i prestigi social, genera sens dubte un

substrat —necessari, però no suficient— que alimenta la idea de l'estudiant com a client. Pensar-se com a client implica també pensar en la Universitat com un proveïdor —d'uns serveis, una qualificació, una marca social— davant el qual s'està en la posició d'exigència que caracteritza el client en un mercat competitiu.

L'augment del nombre de reclamacions d'estudiants denunciat per diversos autors en els àmbits britànic i australià constitueix un indicador valuós del creixement de la idea d'estudiant com a client que exigeix valor per la seua inversió. Glyn Jones, director de l'oficina de *student affairs* de la Kingston University assenyalava sobre aquest tema:

A mesura que els estudiants ara han de pagar més per la seua educació, es van tornant més exigents pel que fa a les expectatives sobre allò que les universitats han de proporcionar-los. En els últims anys, les relacions entre les institucions i els estudiants s'han anat desplaçant des de la tradicional relació acadèmica a un tipus de relació més contractual, pròpia d'una perspectiva de consumidor (Jones, 2006: 70-71).

De fet, el nombre de reclamacions rebudes en l'OIA (Office of the Independent Adjudicator), l'oficina que al Regne Unit serveix com a última instància centralitzada de les reclamacions dels estudiants, ha crescut des de les 586 de 2006, fins a les 1850 de 2015 (OIA, 2015: 9). Des d'Austràlia, Anita Stuhmcke (2001) assenyalava com la configuració d'aquest sistema universitari com a mercat competitiu, amb altes taxes de matrícula, ha generat un augment molt significatiu del nombre de reclamacions, i que arriba de manera cada vegada més freqüent fins als jutjats. Això ha obligat les universitats a redactar de forma molt precisa el seu compromís amb els estudiants i a crear oficines de reclamacions amb professionals experts en el tema.

Des del punt de vista acadèmic, aquest nou escenari d'estudiants-client i universitats-proveïdor, propi especialment de països com el Regne Unit, els Estats

Units o Austràlia, l'educació superior dels quals s'ha transformat en un mercat competitiu amb altes taxes de matrícula, planteja qüestions molt rellevants, en la mesura en què pot significar una transformació profunda de les relacions entre estudiants, professorat i institucions, i redissenyar la cultura acadèmica.

Aquest estudi, per mitjà d'una revisió extensa de la recerca disponible en aquests països, pretén sistematitzar les transformacions que es generen en dos aspectes:

- Les prioritats acadèmiques institucionals en aquest escenari d'estudiants-client / universitats-proveïdor: on s'inverteixen els esforços i els recursos acadèmics?
- Les implicacions acadèmiques de convertir la satisfacció de l'estudiant-client en un nou objectiu institucional prioritari: com afecta l'oferta acadèmica i l'activitat educativa? De quina manera es transformen els rols i les actituds?

Es traçarà, finalment, una visió global del que aquest nou escenari representa des del punt de vista de política acadèmica i d'activitat educativa de les universitats. L'objectiu últim és anticipar les possibles amenaces que representa una transformació d'aquesta naturalesa sobre el model d'universitat que ha sigut tradicional en països com Espanya.

---

### LES PRIORITATS INSTITUCIONALS EN UN ESCENARI DE CLIENTS I PROVEÏDORS: REPUTACIÓ, SELECTIVITAT I SATISFACCIÓ

El correcte funcionament del mercat en un entorn universitari competitiu requereix que el client potencial dispose de suficient informació comparativa entre les diferents institucions i la seua oferta acadèmica. Els sistemes universitaris han invertit així un gran esforç a engregar indicadors públics, des del grau d'inserció laboral en cada titulació/universitat o les taxes d'abandó i èxit acadèmic, fins a informació sobre la qualificació del professorat o sobre els acords i pràctiques disponibles amb

empreses. No obstant això, res és més determinant en la decisió de matrícula que la reputació o prestigi de la institució, el nivell de selectivitat en l'ingrés i els informes sobre la satisfacció dels estudiants, tres factors que es reforcen mútuament i que determinen en gran manera les percepcions, actituds i accions de l'estudiant-client.

La reputació de la institució és un factor clau que atorga grans avantatges competitius. La literatura clàssica del màrqueting ha subratllat sempre la importància que la reputació té en productes i serveis intangibles, que no es poden mesurar, provar i verificar abans de comprar-los i que, per tant, exigeixen una espècie d'acte de fe per part del comprador (per exemple, Zeithaml et al., 1990; Fombrun, 1996). «No poden ser mostrats directament o fotografiats; no poden ser manipulats, examinats, comparats els uns amb els altres en una prestatgeria o en el sòl, ni poden ser sotmesos a prova de la mateixa manera que ho poden ser els béns físics» (Litten, 1986: 18). Estudis nord-americans de l'època van confirmar també aquest principi general al mercat de l'educació superior: «La reputació acadèmica té una poderosa influència sobre els estudiants, més gran que els consells dels orientadors professionals o la influència de les famílies», conclouen McDonough et al. (1998: 533).

La reputació és un concepte complex, construït en l'agregació de múltiples dimensions, però ha trobat en els rànquings d'universitats una forma simple de mostrar-se i declarar-se públicament. Les anàlisis de Bastedo i Bowman (2010) mostren una forta correlació entre els resultats globals dels rànquings i els resultats de les enquestes de reputació entre experts, així com una escassa variabilitat en el temps d'aquestes valoracions. No es tracta d'una conclusió sorprenent si tenim en compte que alguns dels més importants rànquings mundials fan de les enquestes de reputació una de les fonts de valoració més determinants (en el rànquing QSS sumen fins al 50 % de la valoració, en el Times Higher Education (THE) el 33 %, en l'US New & World Report el 22,5 %, en l'US Global

el 25 %). Aquesta circularitat protegeix les grans marques universitàries (Diamond i Graham, 2000): la reputació permet obtenir bons resultats en els rànquings, la qual cosa, al seu torn, consolida la reputació. Com apunten Craig i Lombardi (2012), el fet que l'única evidència de la reputació siga la reputació mateixa fa que els rànquings siguen aliens a les veritables qualitats de la institució.

Així, la reputació es presenta com un factor clau en l'atracció d'estudiants, particularment d'aquells millor dotats acadèmicament i econòmicament (McDonough et al., 1998; McDonough et al., 1997; Kotler i Fox, 1995) i, al mateix temps, l'atracció d'estudiants amb alta qualificació acadèmica es considera un dels factors determinants de la reputació d'una universitat (Astin, 1970; Volkwein i Sweitzer, 2006). La reputació és també, segons Eskildsen et al. (1999), la variable amb una major influència en la fidelitat de l'estudiant. El concepte de fidelitat mostra la disposició de l'estudiant per recomanar la institució a altres estudiants i parlar dels seus aspectes positius, així com la seua intenció de continuar assistint als seus programes d'estudi o a altres activitats educatives.

Sens dubte, la satisfacció d'estudiants i titulats és un factor important en la construcció pública de la reputació, sempre que existisquen mecanismes que permeten fer-ne publicitat més enllà de la mera comunicació personal. Són precisament els països que han apostat obertament per un sistema competitiu els que han implantat enquestes comparatives de satisfacció dels estudiants entre institucions. Als Estats Units existeixen diversos instruments amb forta implantació, com l'Student Satisfaction Inventory (Noel-Levitz, s/d), però en països com Austràlia, el Regne Unit o Holanda els governs han imposat una enquesta única per a totes les universitats, la qual cosa permet fer taules comparatives que tenen un fort impacte en la reputació i la demanda. Aquelles universitats que obtenen els millors llocs en l'NSS (National Student Survey, aplicada al Regne Unit des de 2004) o en l'NSE (Nationale Studenten Enquête, aplicada a

Holanda des de 2010) s'encarreguen de difondre els seus resultats a so de bombo i platerets, la qual cosa inclou publicitat exterior en tanques i autobusos.

Són molt diversos, i extraordinàriament variables, els factors que contribueixen a la satisfacció dels estudiants segons els diferents contextos universitaris. Ja fa dècades, Astin (1977) va advertir que la satisfacció de l'estudiant no podia atribuir-se amb claredat a cap qualitat educativa, i els estudis posteriors no han fet sinó confirmar l'enorme complexitat del fenomen i la dificultat d'atribuir els resultats de satisfacció d'una manera determinant a cap factor. Estudis minuciosos com els de Wiers-Jensen et al. (2002), Hill et al. (2003), Douglas et al. (2006), Alves i Raposo (2007) o Duque i Weeks (2010) ofereixen resultats molt diferents quant als factors que determinen el grau de satisfacció dels estudiants. La satisfacció de l'estudiant es forma contínuament amb les molt diverses experiències de la vida al campus, tant dins de l'aula com fora d'aquesta (Sevier, 1996) i depèn en gran manera de factors contextuals específics que modelen les seues expectatives. Com van concloure Elliott i Shin (2002: 198): «la satisfacció de l'estudiant és un fenomen subtil i complex».

Un resultat particularment interessant d'aquests estudis és la demostració de l'estreta vinculació, bidireccional, entre reputació i satisfacció. Una sèrie de recerques empíriques com les d'Eskildsen et al. (1999), Alves i Raposo (2007) o Brown i Mazarol (2009) van demostrar la forta correlació existent entre aquests dos factors. En les conclusions d'Alves i Raposo, «en termes d'efectes totals, si la imatge de la institució puja o baixa un punt quant a la valoració, la satisfacció sofreix un increment o decreixement proporcional de 0,86» (2007: 81). Aquesta forta dependència podria explicar-se per una suposada millor qualitat educativa de les universitats amb major reputació, però les dades dels estudis citats no semblen fonamentar aquesta hipòtesi (la qualitat educativa sol aparèixer com a factor rellevant, però en absolut en un nivell

comparable amb el prestigi de la universitat). Tampoc els estudis específics sobre les pràctiques educatives de les universitats més prestigioses confirmen aquesta suposició (Dale i Kreuger, 2002; Kuh i Pascarella, 2004).

És necessari adonar-se que el prestigi de la seua universitat és per a l'estudiant un valor en si mateix, en la mesura en què els ocupadors el consideraran com una marca de la seua qualificació (Regev, 2007). Amb independència de la qualitat educativa real, l'assistència a una universitat de prestigi marca una diferència d'oportunitats en el futur (Kingston i Smart, 1990; Clarke, 2002; Dill, 2003; Montgomery i Canaan, 2004). En aquest sentit, Binsardi i Ekwulugo (2003) van assenyalar que els estudiants no compren titulacions, compren els beneficis que un títol pot proporcionar-los en termes d'ocupació, estatus i estil de vida, entre altres coses. D'altra banda, el fet de pertànyer a una universitat altament selectiva predisposa els estudiants a mostrar una actitud més positiva i una major satisfacció pel que fa a l'experiència que viuen. Els estudis clàssics de Fombrun ja ens adverteixen que «la reputació afecta la probabilitat que tots els implicats mostren un comportament favorable» (Fombrun i Riel, 2003: 4). La imatge i reputació d'una institució pot ser fins i tot més important que la qualitat mateixa, perquè és la imatge percebuda la que realment influeix les eleccions i les actituds dels estudiants (Kotler i Fox, 1995). Ni tan sols les taxes més altes de moltes d'aquestes universitats semblen penalitzar la demanda o els nivells de satisfacció dels estudiants, atés que aquests perceben l'alt preu com a signe de major qualitat i prestigi (Monks i Ehrenberg, 1999).

D'altra banda, els estudis han mostrat la vinculació entre reputació d'una universitat i millors taxes i qualitat en l'ocupació dels seus titulats. És necessari unir aquesta dada al fet que les universitats amb millor reputació i taxes d'ocupació són les triades pels millors estudiants, des del punt de vista acadèmic, entre els quals predomina un nivell socioeconòmic mitjà-alt o alt.

Amb tot això tenim delineat el cercle virtuós clau de la capacitat d'atracció d'estudiants-client: millors estudiants (major selectivitat), millor reputació, major satisfacció i millors taxes d'ocupació, factors que s'alimenten mútuament i que fan atractiva una universitat. Dit d'una altra manera, si s'aconsegueix atraure els millors estudiants de les famílies més ben situades socialment, és gairebé impossible que no s'obtinguen els millors resultats acadèmics i d'ocupació.

---

### LA SATISFACCIÓ DE L'ESTUDIANT-CLIENT: EL NOU FOCUS PRIORITARI DE LA POLÍTICA I L'ACTIVITAT ACADÈMICA

Si al client li agrada, llavors és un producte de qualitat (Doherty, 1995: 3).

Per a Kanji i Tambi (1999), la satisfacció dels estudiants-client és l'objectiu i la mesura de qualitat de l'educació superior: «satisfacció significa ser millor en el que més importa als clients i això canvia amb el temps. Estar en contacte amb aquests canvis i donar satisfacció al client ara i en el futur és una part bàsica de la gestió integral de la qualitat» (1999: 152). En un entorn competitiu, en el qual els estudiants són clients, la qualitat de titulacions i institucions tendeix a identificar-se amb el grau de satisfacció dels seus estudiants. Alts nivells de satisfacció permeten no solament millorar els índexs de retenció i fidelitat, i augmentar la capacitat d'atracció de nous estudiants, sinó que també possibiliten la creació de xarxes de col·laboració d'enorme potencial amb els titulats, molt útils per a millorar la reputació i el posicionament de l'organització al mercat. La manera en què els estudiants se senten durant la seua experiència universitària constitueix des d'aquesta perspectiva un focus d'atenció important de les institucions (Munteanu et al., 2010; Hill et al., 2003), «una avinguda a través de la qual pot guanyar-se un avantatge competitiu» (Elliott i Shin, 2002: 199), el punt focal per a l'estratègia de qualitat de les universitats.

Satisfacció pot entendre's com «un estat psicològic o un judici subjectiu sumari basat en les experiències del client, comparades amb les seues expectatives» (Helgesen i Nettet, 2007: 43). Dit d'una altra manera, els clients estan satisfets quan el servei s'ajusta a les seues expectatives, o molt satisfets quan el servei les sobrepasa (Petruzzellis et al., 2006: 352). Des del punt de vista dels gestors acadèmics de la universitat, la qual cosa és important per als estudiants i per a les seues prioritats i expectatives, es converteix en el referent de qualitat des del qual modelar i reorientar l'activitat de l'organització. López Rupérez afirma en aquest sentit que la perspectiva dels estudiants «s'està convertint en referència fonamental a l'hora d'establir el que té qualitat i el que no la té» (2003: 44). No és *el millor per als estudiants* allò que constitueix el focus, sinó *les seues percepcions sobre allò que és millor* (Jackson et al., 2011: 393). En conclusió, si l'objectiu és la seua satisfacció, és l'estudiant-client qui defineix què significa qualitat quant a l'oferta acadèmica i l'ensenyament (Houston, 2007: 9).

Resulta difícil inferir fins a quin punt el nivell de satisfacció dels estudiants reflecteix la qualitat educativa. Entre els múltiples factors que contribueixen a la satisfacció (acadèmics, socials, personals, administratius, financers, materials, ambientals, etc.), diversos i canviants segons els contextos, no existeix garantia alguna que la qualitat dels processos d'aprenentatge o del currículum tinguin un paper rellevant (James i Coates, 2006). El que cal inferir de les conclusions i models duts a terme per mitjà d'estudis empírics com els citats anteriorment, és que, atés el fort caràcter contextual d'això que anomenem *satisfacció*, tot allò relacionat amb la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge pot influir de manera molt notable en algunes circumstàncies, i de forma poc rellevant, en unes altres.

Contràriament a la tendència, cada vegada més generalitzada, de fer de la satisfacció dels estudiants el punt focal de la qualitat acadèmica de les universitats, molts autors (per exemple, Sirvanci, 1996;

Bay i Daniel, 2001; Carlson i Fleisher, 2002; Clayson i Haley, 2005; vegeu la revisió de la polèmica generada per Eagle i Brennan, 2007) han qüestionat tant que l'estudiant siga un client, com que la seua satisfacció, els seus valors i interessos hagen de constituir el principal objectiu de l'esforç educatiu de les universitats.

No és el mateix —o almenys no ho és necessàriament— centrar-se en l'aprenentatge i el desenvolupament dels estudiants que fer-ho en les seues percepcions i satisfacció. La cerca de la satisfacció dels estudiants pot ser útil des del punt de vista del màrqueting, però podria resultar perjudicial des del punt de vista educatiu. Els arguments aportats poden sintetitzar-se en tres grans línies:

- És discutible que el client, en educació superior, sempre tinga raó (Mark, 2013). Clayson i Haley defensen que els estudiants poden tenir una visió a curt termini o basada en percepcions incompletes: «si un estudiant creu que una qualificació alta és una cosa desitjable per si mateixa, llavors, seleccionar el professor o la classe més fàcil per assegurar el guany màxim amb el mínim esforç és una sàvia elecció» (2005: 2). Els estudis empírics, no obstant això, han negat l'estesa creença que els estudiants valoren millor el que els exigeix menys treball (Clayson i Haley, 1990; Marsh i Roche, 1997, 2000; Marsh, 2001; Centra, 2003). Els estudiants «valoren en major grau l'aprenentatge i l'èxit quan implica un nivell substancial de repte i d'implicació» (Marsh, 2001: 185). No obstant això, com assenyala Rolfe (2002), els estudiants contempen els seus estudis fonamentalment com un trajecte cap a una carrera professional millor i es mostren generalment bastant indiferents davant la qüestió dels nivells acadèmics del títol. Wiers-Jenssen et al. (2002) subratllen com aquesta visió de la titulació com a objecte de consum útil al mercat laboral podria posar en risc valors molt benvoluts, com el desenvolupament intel·lectual, social i personal dels individus o el gaudi i estímul cognitiu davant els reptes acadèmics exigents. Des d'una perspectiva de mera utilitat, s'imposa la conveniència de processos d'aprenentatge manejables i ordenats que assegurin l'èxit amb un *acceptable* nivell d'inversió de temps i esforç. D'altra banda, mentre que en altres sectors els clients coneixen bé el que necessiten, en el terreny de l'educació superior, com apunten Bay i Daniel, els estudiants poden mancar d'idees clares sobre els coneixements i capacitats que necessitaran en la seua incorporació al mercat laboral i «poden no adonar-se fins a anys més tard si la seua educació ha estat adequada a les necessitats» (2001: 3). En altres paraules, pot haver-hi una distància important entre el que els estudiants desitgen i el que necessiten (Mark, 2013: 4).
- La percepció de si mateixos com a clients pot produir una alteració negativa de la relació entre estudiants i professors. D'una banda, és possible que transferisquen la responsabilitat dels seus resultats als proveïdors de l'educació (Clayson i Haley, 2005), augmentant les demandes sobre els recursos i el professorat, «com si l'educació pogués ser simplement i passivament consumida» (Eagle i Brennan, 2007: 51). Això suposaria una important reculada en la qualitat, en la mesura en què la implicació i el grau d'autonomia de l'estudiant constitueixen factors clau dels bons resultats d'aprenentatge (vegeu, per exemple, Biggs i Tang, 1999 o Ramsden, 2003). D'una altra banda, l'estudiant pot sentir que té dret a determinar com se l'ha d'ensenyar o avaluar: «“no vaig a pagar algú que espera que m'aprenja tot aquest material per mi mateix”, va ser la resposta recent en la nostra institució a un professor que demanava els estudiants que anessen al laboratori informàtic a familiaritzar-se amb un programa» (Bay i Daniel, 2001: 6). La relació educativa és de naturalesa particular, i molt diferent a la relació entre proveïdor i client (Hall, 1996), començant



pel fet que és el professorat el que exigeix esforç i avalua els seus estudiants i, fins i tot, pot impedir la seua continuïtat (Sirvanci, 1996). Els estudiants són els principals artífexs d'allò que aconsegueixen en el seu pas per un curs o titulació, influeixen sobre la qualitat educativa mateixa dels seus companys i «contribueixen directament a la seua pròpia satisfacció i percepció de qualitat i valor» (Kotzé i du Plessis, 2003: 186). En aquest sentit, Bay i Daniel (2001) proposen la noció de l'estudiant com a soci col·laborador. La introducció del paradigma client-proveïdor per a pensar el procés educatiu pot alterar-lo de forma profunda i no desitjable (Houston, 2007: 9). Houston (2008) defensa que la base de l'educació és la preocupació pel desenvolupament dels estudiants i aquesta dimensió moral està absent en una relació client-proveïdor, motivada pel profit.

- La prioritat de la perspectiva dels estudiants pot alterar negativament el currículum. Com ja s'ha assenyalat, els estudis mostren que els objectius de la majoria dels estudiants tenen a veure amb aconseguir una millor posició en la seua futura carrera professional i entenen que aquest interès immediat forma el criteri clau de la qualitat de la seua titulació (Eagle i Brennan, 2007). Aquesta perspectiva pragmàtica, vinculada als seus interessos immediats, comporta que els estudiants-client pressionen per obtenir bones qualificacions amb independència de l'esforç que inverteixen (Clayson i Haley, 2005; Carlson i Fleisher, 2002). Però els estudiants no són els únics clients, ja que la societat en el seu conjunt finança una part important de l'educació superior i són els ocupadors els qui acolliran els titulats i als qui podria correspondre expressar la satisfacció amb l'educació rebuda (Bay i Daniel, 2001). Donar prioritat a la satisfacció dels estudiants podria comportar una caiguda dels estàndards d'exigència, la qual cosa és inacceptable des de les altres perspectives. D'altra banda, la pressió

dels estudiants per obtenir rendiments de la inversió en educació palpables i immediats pot comportar evolucions curriculars cap a aprenentatges excessivament pràctics i tècnics que descuren aspectes fonamentals del desenvolupament intel·lectual i personal de l'estudiant, imprescindibles en les societats democràtiques avançades (Rolfe, 2002; Ballard, 2004). En definitiva, «les necessitats socials podrien no ser adequadament considerades si els estudiants es veuen com els únics clients de la institució» (Bay i Daniel, 2001: 3).

---

#### UNA VISIÓ PANORÀMICA DEL SIGNIFICAT ACADÈMIC DE L'ESCENARI ESTUDIANTS-CLIENT / UNIVERSITATS-PROVEÏDOR

La conversió de l'estudiant en client no equival simplement a la reivindicació de l'estudiant com a centre de l'activitat educativa. Des de qualsevol perspectiva que considere l'activitat educativa com a part fonamental del que és la Universitat, l'estudiant i el seu aprenentatge estaran situats al centre. No és necessari pensar en l'estudiant com a client per a concebre el currículum des de la perspectiva de les seues necessitats i disposar d'un entorn i un procés d'aprenentatge estimulant i adequat. El rellevant és que la concepció de l'estudiant com a client forma part de tota una nova forma de comprendre què és la Universitat. Si es concep l'estudiant com a client, és perquè s'entén la institució com a proveïdora d'un servei, en un entorn de competència amb altres proveïdors, la qual cosa col·loca com a prioritats estratègiques institucionals arribar a ser una marca ben posicionada i prestigiosa al mercat; oferir el producte capaç d'atraure millor els clients i de fidelitzar-los amb la marca, i, en definitiva, orientar la presa de decisions i les activitats de l'organització, en els vessants acadèmic, organitzatiu i de recursos, a tal efecte. Es tracta d'una nova forma d'entendre la Universitat que es caracteritzaria per les línies de força següents:

1. Una nova forma de concebre la qualitat de l'activitat educativa, com a satisfacció de l'estudiant-client. Contraposades a la idea que els principis i les bones pràctiques avalats per la recerca educativa constitueixen la referència de docència de qualitat, s'imposen les expectatives i percepcions del client: té qualitat allò que el client diu que la té. I allò que l'estudiant-client considera bo no té per què coincidir amb allò que la recerca conclou. Per exemple, l'aprenentatge profund que defensa la recerca educativa requereix processos d'aprenentatge lents i reptes acadèmics exigents des del punt de vista cognitiu i personal, cosa que l'estudiant no sempre comprén i comparteix. Des de la perspectiva més immediata i pragmàtica de molts estudiants, si se'ls ofereix el que han d'aprendre de forma clara i ben organitzada, es facilita el seu objectiu d'èxit acadèmic. L'estudiant pot preferir el consum ràpid de píndoles de coneixements necessaris als reptes complexos i als processos de canvi conceptual que la literatura científica demanda.
2. Un nou rang de prioritats acadèmiques institucionals. L'objectiu d'atraure més estudiants, seleccionar els millors i aconseguir la seua satisfacció i fidelitat focalitza l'estratègia i la gestió de l'organització. Això, al seu torn, situa la reputació i el prestigi de la institució com un objectiu estratègic. La reputació atrau els millors estudiants, la qual cosa permet un alt grau de selectivitat, que alhora consolida la reputació, afavoreix la satisfacció dels estudiants i millora les taxes i la qualitat de l'ocupació dels titulats, cosa que consolida la reputació... Convertir-se en una universitat d'elit, captant l'elit dels clients, ofereix grans avantatges. Situar el triangle reputació-selectivitat-satisfacció en la cúspide de les prioritats universitàries obliga a repensar els valors que defineixen l'organització, a redirigir-ne els esforços i recursos, i a redefinir la seua funció dins de la societat.
3. Una nova forma d'entendre què és una titulació i quin es el seu valor. Els estudis universitaris són una inversió de l'estudiant-client, la qual espera recuperar en forma de futurs guanys econòmics i socials. Com a producte modelat per aquestes expectatives, la titulació no solament es defineix a partir d'un determinat perfil competencial d'eixida, sinó que maximitza els reclams sobre els avantatges de la inversió en aquesta titulació. S'observa així la proliferació de títols en col·laboració o amb el suport d'empreses o associacions professionals; l'èmfasi en les pràctiques i estades en centres de treball; la presència de professionals de prestigi entre el professorat; la proclamació d'una concepció pragmàtica del currículum, orientat a «allò que realment es necessita» i farcit de «casos reals» en els quals l'estudiant actuarà com un professional; o la presència d'amplis dispositius d'orientació i suport de l'estudiant pel que fa a la inserció laboral. La titulació no es concep així com una immersió en les qüestions, coneixements i mètodes d'un determinat àmbit científic, sinó com una formació professional, un entrenament per a tenir èxit al món laboral. Aquesta nova orientació i sentit curricular altera substancialment l'impacte formatiu que la titulació té sobre l'estudiant: les capacitats tècniques i instrumentals predominen sobre el desenvolupament del pensament científic propi de la disciplina, els valors de l'eficàcia i l'eficiència tendeixen a imposar-se sobre el rigor intel·lectual i el pensament crític, els problemes concrets i pràctics guanyen terreny sobre les qüestions de criteri i els reptes de fons i, en definitiva, es prefereixen les solucions als interrogants.
4. Una nova forma de concebre la relació entre els estudiants i la institució. Paul A. Trout subratllava que, al mercat, «els desitjos dels consumidors representen el mandat suprem», però que «quan aquest model de client-sobirà s'aplica a l'educació superior, no solament

distorsiona la relació de mentoria entre professor i estudiant, sinó que deixa sense sentit nocions tradicionals com les de treball dur, responsabilitats i estàndards d'excel·lència» (Trout, 1997: 50). El client exigeix una solució a les seues necessitats, valor per diners. Des de la perspectiva proveïdor-client podria semblar que l'educació és una cosa que es *dóna*, un producte empaquetat que rep el client. De fet, una part important de l'evolució de l'educació superior per mitjà de les tecnologies de la informació i la formació en línia tenen precisament aquest aspecte. Aquesta visió trasllada la responsabilitat dels resultats i els efectes de l'educació rebuda a les institucions (per aquest motiu proliferen les taules que comparen l'èxit laboral dels titulats de les diverses universitats), i potencia el fet que els estudiants es vegem a si mateixos com a consumidors passius, més que com a participants actius i coresponsables de la seua pròpia educació (Jennings i Angelo, 2006). Aquesta concepció contrasta vivament amb la idea de comunitat universitària, en la

qual l'estudiant participa activament, formant part dels seus òrgans de decisió (cosa impensable en un client) i participant en l'organització, qualitat i desenvolupament de les seues activitats. Així mateix, contradiu les conclusions de la recerca educativa, que en les últimes dècades han situat la implicació activa de l'estudiant com el factor clau de l'aprenentatge. Els estudiants són els responsables últims del seu aprenentatge i assumir aquesta responsabilitat significa no solament adoptar un posició activa i autònoma davant l'aprenentatge, sinó també implicar-se juntament amb els seus companys i professors en un procés de millora contínua de l'experiència d'aprenentatge (Ramsden, 2008). És en aquest sentit que les conclusions de la recerca es refereixen als estudiants com a *socis actius* i membres d'una *comunitat d'aprenentatge*. Aquesta visió que sorgeix de la recerca, fundada sobre una enorme quantitat d'evidències, contrasta vivament amb la imatge d'un client que rep alguna cosa d'un proveïdor.

### Figura 1. Quadre sintètic de les característiques de l'oferta acadèmica i l'actuació educativa en un escenari d'estudiants-client i universitats-proveïdor

---

#### PRINCIPALS TRETS ACADÈMICS QUE CARACTERITZEN UN MODEL UNIVERSITARI EN EL QUAL L'ESTUDIANT ÉS CONCEBUT COM A CLIENT

---

1. L'estudiant com a client: exigeix el que creu que necessita, valor pels seus diners.
  2. La titulació com a inversió en una marca social que tindrà la seua recuperació econòmica per mitjà d'un millor futur professional.
  3. Altes taxes de matrícula justificades pel futur valor econòmic personal de la inversió.
  4. El sistema d'educació superior com a mercat en el qual les institucions competeixen per estudiants-clients i recursos.
  5. La satisfacció i fidelització de l'estudiant-client com a objectiu estratègic institucional. Qualitat com a equivalent a satisfacció.
  6. La satisfacció com a marca: la reputació i selectivitat com a avantatges estratègics per a l'atracció de clients. La marca com a qualificació valuosa per a l'estudiant-client.
  7. La institució com a proveïdor (del producte que millor satisfà el client): currículum concebut com a preparació per a l'èxit professional.
  8. Rol de l'estudiant com a receptor. La responsabilitat dels resultats es transfereix a la institució. Relació de naturalesa contractual entre l'estudiant i la institució (inclòs el professorat).
-

## CONCLUSIONS

La concepció de l'estudiant com a client obeeix a la lògica d'una transformació de l'educació superior en un mercat competitiu i, en última instància, en un negoci molt lucratiu. La idea de l'estudiant-client va molt més enllà d'un èmfasi en els drets dels estudiants i de l'obligació de les universitats de proporcionar-los la millor experiència educativa possible. Un client és algú que paga i exigeix a canvi un producte/servei que satisfaci les seues necessitats. Un proveïdor en un mercat competitiu és algú que busca la seua supervivència construint una marca prestigiosa, tractant d'atraure a més i millors clients i dissenyant productes concordes amb les preferències i expectatives dels seus clients. La relació client-proveïdor és molt diferent a la relació mestre-estudiant.

Existeixen, per descomptat, molts aspectes atractius i interessants en aquest nou paradigma de l'estudiant com a client. Però també conté molts aspectes inquietants i suscita no pocs dubtes pel que fa al seu impacte sobre la qualitat de l'experiència educativa dels estudiants i la funció social de les universitats, els seus valors i prioritats. Des de la perspectiva educativa, l'acte-percepció de l'estudiant com a client transforma la seua actitud i el col·loca en una posició molt diferent davant dels seus professors i davant de la Universitat: és aquesta la millor actitud des del punt de vista educatiu? La idea d'un estudiant com a soci actiu de la pròpia experiència d'aprenentatge, recolzada consistentment en la recerca, no sembla adir-se bé amb la imatge d'un client. Des del punt de vista educatiu, sembla molt més convincent la conclusió de Lee Harvey i Peter Knight: «L'educació és un procés participatiu. Els estudiants no són productes, clients, consumidors o usuaris d'un servei: són participants. L'educació no és un servei per a un client (molt menys un producte per a ser consumit) sinó un procés en marxa de transformació dels participants» (1996: 7).

En qualsevol cas, la taula anterior (Figura 1) intenta caracteritzar el paradigma en la seua

forma més acabada, però existeixen, com és lògic, múltiples fórmules de compromís entre una concepció tradicional de la Universitat i dels estudiants i la visió que emergeix de l'aplicació ultrança d'un sistema d'educació superior com a mercat competitiu. Però és necessari ressaltar que, fins i tot en aquells països, com Espanya, en els quals la idea de mercat competitiu és encara incipient, s'observa una evolució progressiva en aquesta segona direcció. L'emergència dins de les universitats de la idea d'estudiant com a client no és sinó una manifestació d'aquesta evolució, i es plasma amb claredat en allò que alguns han anomenat «cultura de la reclamació» i en una actitud diferent davant el professorat i el currículum. Per descomptat, com van assenyalar Clayson i Haley, des del punt de vista del professorat, «el marc conceptual dins del qual es defineixen els estudiants també defineix qui som nosaltres, què fem i què pensem sobre allò que fem» (2005: 1). Les titulacions no solament es conceben des dels perfils professionals, sinó que es busca activament potenciar els seus atractius als ulls d'uns estudiants potencials cada vegada més preocupats pel seu futur èxit professional i per als quals la inversió en educació superior també és cada vegada més onerosa. La direcció de les universitats, cada vegada en major mesura, pensa en termes de rànquing i reputació. El sistema en el seu conjunt es transforma, allunyant-se ideològicament d'aquesta concepció de comunitat universitària que va donar forma a les seues institucions. És una Universitat millor la que emergeix?, de quina forma podem preservar el millor de la nostra tradició universitària en aquest nou context?, de quina manera podem conciliar les conclusions de la recerca educativa amb les posicions i les actituds que emergeixen del nou paradigma educatiu? La qüestió, en definitiva, és com mantenir i potenciar el valor de les universitats per al desenvolupament de les persones i el benestar de les societats en un entorn en el qual l'educació superior és cada vegada més contemplada com una inversió econòmica i com un negoci.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Alves, H., i Raposo, M. (2007). Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 18(5), 571-588.
- Astin, A. W. (1970). How colleges are rated. *Change*, 2(1), 11-86.
- Astin, A. W. (1977). *Four Critical Years. Effects of College on Beliefs, Attitudes, and Knowledge*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers, Inc.
- Ballard, J. D. (2004). Academic standards and grade inflation: easily forgotten structural aspects of the equation. *Phi Kappa Phi Forum*, 84(4), 23.
- Bastedo, M. N., i Bowman, N. A. (2010). U.S. News & World Report College Rankings: Modeling Institutional Effects on Organizational Reputation. *American Journal of Education*, 116(2), 163-183.
- Bay, D., i Daniel, H. (2001). The Student Is Not the Customer—An Alternative Perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 11(1), 1-19.
- Biggs, J. B., i Tang, C. (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (2a ed.). Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Binsardi, A., i Ekwulugo, F. (2003). International marketing of British education: research on the students' perception and the UK market penetration. *Marketing Intelligence & Planning*, 21(5), 318-327.
- Boza, A., i Toscano, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16, 125-142.
- Brown, R. M., i Mazzarol, T. W. (2009). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education*, 58, 81-95.
- Carlson, P. M., i Fleisher, M. S. (2002). Shifting realities in higher education: today's business model threatens our academic excellence. *International Journal of Public Administration*, 25(9/10), 1097-1111.
- Carretero Díaz, M. A. (2004). La calidad: a la búsqueda de la confianza perdida. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 521-560.
- Centra, J. A. (2003). Will Teachers Receive Higher Student Evaluations by Giving Higher Grades and Less course Work. *Research in Higher Education*, 44(5), 495-518.
- Chan, R. Y. (2016). Understanding the purpose of higher education: Examining the social and economic benefits for completing a college degree. *Journal of Education Policy, Planning and Administration*, 6(5), 1-40.
- Clarke, M. (2002). Some guidelines for academic quality rankings. *Higher Education in Europe*, 27(4), 443-459.
- Clayson, D. E., i Haley, D. A. (1990). Student Evaluations in Marketing: What is Actually being Measured? *Journal of Marketing Education*, 12(3), 9-17.
- Clayson, D. E., i Haley, D. A. (2005). Marketing models in education: students as customers, products, or partners. *Marketing Education Review*, 15(1), 1-10.
- Craig, D. D., i Lombardi, J. V. (2012). Measuring Research Performance. National and International Perspectives. En J. V. Lombardi, E. D. Phillips, C. W. Abbey, i D. D. Craig (ed.), *The Top American Research Universities. 2012 Annual Report* (p. 3-14). Tempe / Amherst: Center for Measuring University Performance at Arizona State University / University of Massachusetts.
- Dale, S., i Krueger, A. (2002). Estimating the payoff to attending a more selective college: An application of selection on observables and unobservables. *Quarterly Journal of Economics*, 117(4), 1491-1527.
- Delucchi, M., i Korgen, K. (2002). «We're the Customer-We Pay the Tuition»: Student Consumerism among Undergraduate Sociology Majors. *Teaching Sociology*, 30(1), 100-107.
- Diamond, N., i Graham, H. D. (2000). How Should We Rate Research Universities? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32(4), 20-33.
- Dill, D. D. (2003). Allowing the Market to Rule: The Case of the United States. *Higher Education Quarterly*, 57, 136-157.
- Doherty, G. D. (1995). Quality assurance in higher education: a coat of many colours. *Engineering Science & Education Journal*, 4(6), 249-252.
- Douglas, J., Douglas, A., i Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 251-267.
- Duque, L. C., i Weeks, J. R. (2010). Towards a model and methodology for assessing student learning outcomes and satisfaction. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 84-105.

- Eagle, L., i Brennan, R. (2007). Are students customers? TQM and marketing perspectives. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 44-60.
- Elliott, K. M., i Shin, D. (2002). Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- Eskildsen, J. K., Martensen, A., Grønholdt, L., i Kristensen, K. (1999). *Benchmarking student satisfaction in higher education based on the ECSI methodology*. Document presentat en la TQM for Higher Education Institutions Conference: Higher Education Institutions and the Issue of Total Quality, 30-31 August, Verona.
- Fombrun, C. J. (1996). *Reputation. Realizing Value from Corporate Image*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Fombrun, C. J., i Riel, C. B. M. van (2003). *Fame and Fortune: How Successful Companies Build Winning Reputations*. Upper Saddle River, NJ: Financial Time Prentice-Hall Books.
- Hall, D. (1996). How Useful Is the Concept of Total Quality Management to the University of the 90s? *Journal of Further & Higher Education*, 20(2), 20-30.
- Hall, W. A. (2013). Consumerism and consumer complexity: Implications for university teaching and teaching evaluation. *Nurse Education Today*, 33, 720-723.
- Harvey, L., i Knight, P. T. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham / Bristol: The Society for Research into Higher Education / Open University Press.
- Helgesen, Ø., i Nettet, E. (2007). Images, Satisfaction and Antecedents: Drivers of Student Loyalty? A Case Study of a Norwegian University College. *Corporate Reputation Review*, 10(1), 30-59.
- Hill, Y., Lomas, L., i MacGregor, J. (2003). Students perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 15-20.
- Houston, D. (2007). TQM and Higher Education: A Critical Systems Perspective on Fitness for Purpose. *Quality in Higher Education*, 13(1), 3-17.
- Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 61-79.
- Jackson, M. J., Helms, M. M., i Ahmadi, M. (2011). Quality as a gap analysis of college students' expectations. *Quality Assurance in Education*, 19(4), 392-412.
- James, R., i Coates, H. (2006). *The context*. Document presentat en el Student engagement. Measuring and enhancing engagement with learning. Symposium held on Monday and Tuesday 27 and 28 March 2006 at the Frederic Wallis House Conference Centre Lower Hutt, Nova Zelanda.
- Jennings, J. M., i Angelo, T. (2006). *Measuring student engagement in learning: promoting shared responsibility for quality outcomes. A call for leadership*. Document presentat en el Student engagement. Measuring and enhancing engagement with learning. Symposium held on Monday and Tuesday 27 and 28 March 2006 at the Frederic Wallis House Conference Centre Lower Hutt, Nova Zelanda.
- Jones, G. (2006). «I wish to register a complaint»: the growing complaints culture in higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 10(3), 69-73.
- Kandiko, C. B., i Mawer, M. (2013). *Student expectations and perceptions of higher education*. York: Quality Assurance Agency (QAA) / King's College London.
- Kanji, G. K., i Tambi, M. A. (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 10(1), 129-153.
- Kingston, P. W., i Smart, J. C. (1990). The Economic Payoff of Prestigious Colleges. En P. W. Kingston i L. S. Lewis (ed.), *The High Status Track: Studies of Elite Schools and Stratification* (p. 147-174). Nova York: State University of New York Press.
- Kotler, P., i Fox, K. (1995). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kotzé, T. G., i du Plessis, P. J. (2003). Students as «co-producers» of education: a proposed model of student socialization and participation at tertiary institutions. *Quality Assurance in Education*, 11(4), 186-201.
- Kuh, G. D., i Pascarella, E. T. (2004). What Does Institutional Selectivity Tell Us About Educational Quality. *Change*, 36(5), 52-58.
- Litten, L. (1986). Perspectives on pricing. En D. Hossler (ed.), *New Directions for Higher Education: No. 53. Managing College Enrollments* (p. 15-33). San Francisco: Jossey Bass.
- López Rupérez, F. (2003). *La gestión de Calidad en Educación*. Madrid: La Muralla.

- Lowe, W. J. (2014, 9/4). Education is worth the investment. *The Huffington Post*. Recuperat el 23 de juny de 2017 de [http://www.huffingtonpost.com/william-j-low/education-is-worth-the-in\\_b\\_5767518.html](http://www.huffingtonpost.com/william-j-low/education-is-worth-the-in_b_5767518.html)
- Lumina Foundation and Gallup. (2014). *What America needs to know about higher education redesign*. Washington, DC: Lumina Foundation.
- Mark, E. (2013). Student satisfaction and the customer focus in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(1), 2-10.
- Marsh, H., i Roche, L. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 52(11), 1187-1197.
- Marsh, H. W. (2001). Distinguishing Between Good (Useful) and Bad Workloads on Students' Evaluations of Teaching. *American Educational Research Journal*, 38(1), 38-103.
- Marsh, H. W., i Roche, L. A. (2000). Effects of grading leniency and low workload on students' evaluations of teaching: Popular myth, bias, validity, or innocent bystanders? *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 202-228.
- Mayor, C., Seoane, C., Linares, J., Carrillo, J., García Cañete, J., Andradas, C., et al. (2016). *Barómetro Universidad-Sociedad 2016*. Madrid: Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid.
- McDonough, P. M., Antonio, A. L., i Horvat, E. M. (1997). *College Choice as Capital Conversion and Investment: A New Model*. Texas: Texas A&M University, Department of Educational Administration.
- McDonough, P. M., Antonio, A. L., Walpole, M., i Pérez, L. X. (1998). College Rankings: Democratized College Knowledge for Whom? *Research in Higher Education*, 39(5), 513-537.
- Mehrtens, I. (2016). Students, customers, partners? Recuperat el 27 d'octubre de 2016 de <https://www.linkedin.com/pulse/students-customers-partners-ian-mehrtens>
- Monks, J., i Ehrenberg, R. G. (1999). *The Impact of U.S. News & World Report College Rankings on Admissions Outcomes and Pricing Policies at Selective Private Institutions (NBER Working Paper Series No. 7227)*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Montgomery, L., i Canaan, J. (2004). Conceptualizing Higher Education Students as Social Actors in A Globalizing World: A Special Issue. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(6), 739-748.
- Munteanu, C., Ceobanu, C., Bobalca, C., i Anton, O. (2010). An analysis of customer satisfaction in a higher education context. *International Journal of Public Sector Management*, 23, 124-140.
- New York Times Editors (2010, 3 de gener). Are they students? Or «customers»? The student as cash cow. *The New York Times*. Recuperat el 23 de juny de 2017 de <http://roomfordebate.blogs.nytimes.com/2010/01/03/are-they-students-or-customers/#mark>
- Noel-Levitz. (s/d). Student Satisfaction Inventory™ (SSI). Recuperat el 30 de setembre de 2014 de <https://www.noellevitz.com/student-retention-solutions/satisfaction-priorities-assessments/student-satisfaction-inventory>
- OIA (Office of the Independent Adjudicator for Higher Education) (2015). *Annual Report 2015*. Berkshire: Office of the Independent Adjudicator for Higher Education.
- Petruzzellis, L., D'Uggento, A. M., i Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality*, 16(4), 349-364.
- Pryor, J. H., Eagan, K., Blake, L. P., Hurtado, S., Berdan, J., i Case, M. H. (2012). *The American Freshman: National Norms Fall 2012*. Los Angeles: Higher Education Research Institute (HERI) at University of California.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2a ed.). Londres / Nova York: Routledge/Falmer.
- Ramsden, P. (2008). *The Future of Higher Education: Teaching and the Student Experience*. Londres: Higher Education Academy.
- Regev, T. (2007). *Imperfect Information, Self-Selection and the Market for Higher Education*. San Francisco: Federal Reserve Bank of San Francisco.
- Rolfe, H. (2002). Students' demands and expectations in an age of reduced financial support: the perspectives of lecturers in four English universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 171-182.
- Sevier, R. A. (1996). Those important things: what every college president needs to know about marketing and student recruiting. *College & University*, 71(4), 9-16.
- Sirvanci, M. (1996). Are Students the True Customers of Higher Education? *Quality Progress*, 29(10), 99-102.
- Stuhmcke, A. (2001). Grievance handling in Australian universities: the case of the university ombudsman and the dean of students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 23(2), 181-189.

- Suriá, R., Villegas, E., Rosser, A., i Rebollo, J. (2012). Motivación y expectativas de los estudiantes universitarios sobre su carrera universitaria. Ponencia presentada en las X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: La participación y el compromiso de la comunidad universitaria, Alacant.
- Trout, P. A. (1997). Disengaged Students and the Decline of Academic Standards. *Academic Questions*, 10, 46-56.
- Volkwein, J. F., i Sweitzer, K. V. (2006). Institutional Prestige and Reputation among Research Universities and Liberal Arts Colleges. *Research in Higher Education*, 47(2), 129-148.
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B., i Grøgaard, J. B. (2002). Student Satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183-195.
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., i Berry, L. L. (1990). *Delivering Quality Service. Balancing Customer Perceptions and Expectations*. Nova York: The Free Press.

---

## NOTA BIOGRÀFICA

Javier Paricio és llicenciat en Història de l'Art i doctor en Educació per la Universidad de Zaragoza. Professor titular de la Universidad de Zaragoza, especialitzat en els processos d'innovació i qualitat educativa en l'educació superior.







# La praxi avaluadora de l'acreditació des del panel d'experts: una autoetnografia de cas en la Comunitat de Madrid

Juan Arturo Rubio Arostegui

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA / UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

[jrubioa@nebrija.es](mailto:jrubioa@nebrija.es)

ORCID: 0000-0002-7236-2866

Rebut: 03/01/2017

Acceptat: 12/04/2017

## RESUM

L'acreditació es defineix per les agències de qualitat de l'Espai Europeu d'Educació Superior com un element clau en la gestió de la qualitat i la millora contínua dels processos d'ensenyament-aprenentatge a la universitat. Aquesta pràctica institucional comença a desenvolupar-se en 2014 a Espanya. L'article il·lustra el cas de l'agència de qualitat del sistema universitari madrileny, com a anàlisi de cas, per mitjà de l'experiència del propi autor com a panelista en l'acreditació dels títols. Metodològicament es parteix de l'enfocament autoetnogràfic i de la teoria de l'interaccionisme simbòlic, per poder desvetllar i analitzar el procés i les cultures avaluatives. Per a fer-ho, es tracen dos eixos d'anàlisi: els resultats d'aprenentatge i el valor de la recerca en els recursos humans adscrits al títol, tots dos considerats per les agències de qualitat com a criteris crítics perquè l'informe final del títol siga favorable. A través d'aquests dos criteris es plantegen les interaccions que es donen en el panel d'experts en les diferents fases del procés d'acreditació.

**Paraules clau:** acreditació, agencialització, cultures avaluatives, avaluació d'experts, resultats d'aprenentatge.

**ABSTRACT.** *The evaluation practice of accreditation from the panel of experts: an ethnographic case study in the Community of Madrid*

Accreditation is defined by the European Higher Education Area quality-assurance agencies as a key element in quality management and continuous improvement in university teaching-learning processes, and is an institutional practice that started to be developed in 2014 in Spain. This article illustrates the case of the Community of Madrid Quality Agency, as a case-study analysis through my experience as a panel member for the accreditation of higher-education qualifications. Methodologically, it is based on an autoethnographic approach and uses the theory of symbolic interactionism to reveal and analyse the evaluative process and culture. For this purpose, two analytical axes were drawn: student learning-outcomes and the value of the human resources assigned to the degree in terms of their academic research, both criteria which the quality agencies consider to be critical for a favourable final report. The interactions of the expert panel at the different stages of the accreditation consideration-process, based on these two criteria, are presented with the aim that future case studies will test them in the context of collaborative learning, helping to achieve the greatest possible academic rigor in the accreditation process.

**Keywords:** accreditation, agentialization, evaluative cultures, peer review, learning outcomes.

## SUMARI\*

Introducció: l'acreditació com a eix dels processos de millora contínua de la gestió universitària

L'enfocament metodològic

La pràctica avaluadora dels títols, una altra variació de l'avaluació d'experts acadèmica

- Lectura de l'autoinforme elaborat prèviament pel responsable del títol que s'avaluarà i anàlisi d'altres documents i evidències que s'hi associen
- La interacció en la visita i la negociació de les valoracions

Conclusions

Referències bibliogràfiques

\* Article traduït per Josep Ribera Ribera.

**Autor per a correspondència / Corresponding author:** Juan Arturo Rubio Arostegui, Universidad Antonio de Nebrija, Campus de Madrid-Princesa Santa Cruz de Marcenado, 27, 28015 Madrid.

**Suggeriment de cita / Suggested citation:** Rubio, J. A. (2017). La praxi avaluadora de l'acreditació des del panel d'experts: una autoetnografia de cas en la Comunitat de Madrid. *Debats. Revista de cultura, poder i societat*, 131(2), 57-68. doi: <http://doi.org/10.28939/iam.debats.131-2.5>

## INTRODUCCIÓ: L'ACREDITACIÓ COM A EIX DELS PROCESSOS DE MILLORA CONTÍNUA DE LA GESTIÓ UNIVERSITÀRIA

L'acreditació és un dels eixos sobre els quals pivota la gestió de qualitat de les universitats. Provenent de les cultures anglosaxones, l'acreditació va aparèixer en el primer terç del segle xx en els EUA, país caracteritzat per un model curricular obert i poc regulat. Al contrari, en entorns geogràfics de l'Europa continental, en els quals es donen històricament models curriculars tancats i fortament regulats, l'acreditació s'implementa des de l'Espai Europeu d'Educació Superior a principis del segle XXI i de forma disruptiva en la cultura universitària, la qual cosa provoca un dels canvis més significatius en els últims temps. L'agencialització universitària té uns efectes ben diversos segons els diferents entorns geogràfics i institucionals. Per exemple, a Gran Bretanya l'acreditació també ha aguditzat l'estratificació de les institucions d'educació superior, la qual cosa ha donat com a resultat el reforç de les jerarquies de les universitats per mitjà de la reputació basada en els indicadors de recerca (Brennan i Williams, 2004). La cultura avaluativa que s'insereix en l'acreditació s'adequa millor a l'*arm's length* britànic, en què l'acadèmic i el polític queden diferenciats, que al context institucional espanyol o francès, tal com hem estudiat anteriorment en el cas de les polítiques i els equipaments culturals (Rius i Rubio, 2013 i 2016). Des d'aquest context institucional comparat, el present article pretén aportar evidències sobre la praxi de les cultures avaluatives en l'entorn acadèmic i les maneres de fer l'acreditació a Espanya, un fenomen que ha començat en 2014 a la Comunitat de Madrid, així com a la resta d'Espanya.

La pròpia experiència d'avaluador en els processos d'acreditació serà el fil conductor d'aquest treball, ja que es pretén amb això contribuir a la millora en els processos avaluadors i participar en el debat de com es poden dur a terme aquests de manera més satisfactòria, partint de la premissa que això s'aconseguirà per mitjà d'un aprenentatge *col·laboratiu* i des d'un entorn de transparència institucional. És evident que les administracions públiques, mitjançant l'acreditació, estan destinant recursos humans i financers amb l'objectiu d'implementar una millora constant en les titulacions universitàries. També per aquesta raó, l'objectiu d'aquest article és contribuir al fet que l'acreditació tinga un valor públic entre la comunitat universitària i la societat en general, atès que fins i tot en altres contextos amb una major institucionalització —com els EUA— es critica, entre altres dimensions, la falta de rigor del procés (Ewell, 2015; Gillen, Bennett i Vedder, 2010; Dickeson, 2006).

---

## L'ENFOCAMENT METODOLÒGIC

L'etnografia, tal com refereix Pabian (2014), no és un enfocament predominant de recerca en l'educació superior; no obstant això, actualment hi ha un interès creixent en el món acadèmic per la potencialitat de l'enfocament etnogràfic en el camp de l'educació, tal com reflecteixen una incipient literatura científica i la celebració de congressos que vinculen etnografia i educació (a Espanya, l'últim, en 2013 a la seu del CSIC)<sup>1</sup>. La perspectiva autoetnogràfica, pel que fa

---

1 Vegeu: <https://cieye.wordpress.com/>

a les pràctiques acadèmiques quotidianes de les cultures avaluatives, té algun precedent (Meneley i Young, 2005). Per mitjà d'aquest enfocament podem posar en evidència els processos que tenen lloc en les decisions de l'avaluació, des de la pròpia subjectivitat de l'avaluador i de la seua interacció amb altres panelistes.

Un dels propòsits d'aquest article és el d'exposar les rutines i la praxi de la revisió d'experts a través de la nostra experiència com a membre dels panels d'acreditació dels nivells de grau i màster en l'agència de qualitat del sistema universitari madrileny, Fundación para el conocimiento madri+d (FCM). És, per tant, una meta perseguida per aquest treball presentar les característiques de la revisió d'experts com un procés d'interacció entre els avaluadors i mostrar com, en aquesta dinàmica, les valoracions inicials dels experts que avaluen el títol són transformades en el transcurs de la negociació, la qual cosa culmina amb la redacció de l'informe del panel. Aquest procés es dona per finalitzat quan l'informe final, que elabora un comitè de branca (prenent com a referència ineludible l'informe previ del panel d'experts), es publica a través de la web de la FCM i del Registre d'Universitats, Centres i Títols (RUCT) del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport. En aquest sentit, l'autoetnografia permet, des de la reflexivitat (Garfinkel, 1967), mostrar les maneres de procedir i de sentir, les actituds i els valors d'un panelista en el procés d'avaluació, i intenta mitigar i escurçar la distància de la pràctica discursiva entre allò que es diu que es fa i allò que realment es fa.<sup>2</sup> Per tant, aquest article, finalment, pretén plantejar el seu objecte d'estudi des de l'enfocament de l'interaccionisme simbòlic, amb la pretensió que això aporte legitimitat al procés de renovació de l'acreditació i al propi context agencialitzat en el qual es troba la universitat espanyola.

<sup>2</sup> Reflexivitat entesa de la mateixa manera que quan reflexionem sobre els nostres propis processos de recerca amb un esperit crític, amb un ús estratègic de les capacitats metacognitives i en els quals té cabuda la nostra dimensió emocional.

La diferència pel que fa a altres tipus d'avaluacions acadèmiques, com les avaluacions de la revisió d'experts de les revistes científiques o, fins i tot, algunes convocatòries de projectes de recerca en concurrència competitiva, radica en el fet que en l'avaluació que es dona en aquest procés d'acreditació hi ha una interacció entre els membres del panel d'experts.

Sota la premissa de l'interaccionisme simbòlic es poden analitzar les dinàmiques que es produeixen en la interacció entre diversos subsistemes socials (acadèmics, estudiants, ocupadors, entre d'altres) que tenen lloc en el procés avaluador i que estan representats pel secretari del panel, els acadèmics i els representants dels alumnes en les visites que s'esdevenen als centres universitaris, els títols dels quals són objecte de la renovació de l'acreditació. D'acord amb Lamont (2015), entenem l'acreditació d'aquests títols, i en concret la fase de l'avaluació d'experts, com un procés emocional i interactiu. La construcció del consens és fràgil i requereix un esforç emocional i racional per part dels panelistes.

## LA PRÀCTICA AVALUADORA DELS TÍTOLS, UNA ALTRA VARIACIÓ DE LA REVISIÓ D'EXPERTS ACADÈMICA

Quins valors i criteris són els que es ponderen a l'hora d'avaluar en l'acreditació? En l'avaluació d'experts acadèmica, valors clau tals com la creativitat i la innovació —i com són definits al seu torn de maneres diferents segons les branques de coneixement i disciplines (Lamont, 2015)— no tenen el mateix pes en l'acreditació que en l'avaluació d'experts de revistes o projectes de recerca. Ara bé, de la mateixa manera que en la revisió de les revistes acadèmiques els revisors disposen d'una rúbrica d'avaluació, sabem per diferents treballs (Mahoney, 1977; Bocking, 2005) que, malgrat les orientacions que aquestes ofereixen, en la praxi avaluadora intervenen també els factors emocionals i extracognitius, que inclouen filies o fòbies cap a certs enfocaments o línies de recerca. En definitiva, en totes les avaluacions acadèmiques es dona un

procés contextual, d'interacció, en el qual els acadèmics s'insereixen en un camp de poder dotat amb capital simbòlic desigual (Bourdieu, 2008). L'*habitus* de l'avaluador, vinculat necessàriament amb la seua posició en el camp acadèmic, determina els resultats d'aquesta avaluació d'experts; per tant, en ell és difícilment sostenible el concepte d'objectivitat, almenys tal com s'entén en les ciències.

D'acord amb el que es consigna en la *Guía de evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de grado y máster* (FCM, 2014), els objectius de l'acreditació de títols universitaris oficials es refereixen, en primer lloc, a comprovar si el desenvolupament del títol s'ha dut a terme conforme allò que s'estipula en la seua memòria verificada; en segon lloc, a dotar de transparència i difusió la informació del títol; en tercer lloc, a aportar recomanacions i suggeriments per a la millora contínua, i, finalment, a implementar el procés d'acreditació com un moment clau en el marc de l'agencialització universitària.

D'acord amb aquests objectius, les funcions i els valors associats a aquestes funcions del panel d'experts estan determinats i seqüenciats segons aquesta guia. Es poden resumir en els següents: a) conèixer els criteris de la renovació de l'acreditació; b) elaborar un autoinforme que ha de ser posat en comú amb la resta del panel abans de la visita, i c) depenent del paper, si s'és vocal o president, participar o ser responsable de l'informe final de la visita que serà posteriorment utilitzat pel comitè d'acreditació de branca.

Una vegada plantejades les premisses axiològiques i funcionals, podem endinsar-nos en el procés d'avaluació del panel, diferenciant les dues fases que veurem a continuació.

*Lectura de l'autoinforme elaborat prèviament pel responsable del títol que s'avaluarà i anàlisi d'altres documents i evidències que s'hi associen*

La qualitat dels informes és molt diversa, la qual cosa determina la posició de l'avaluador davant del títol al començament del procés de l'elaboració del seu

informe individual. En el nostre cas, aquest document influeix notòriament en la primera percepció del títol. Així, un informe ben redactat, que conega i reconega els punts forts i febles del títol, que siga coherent en el seu discurs i que estiga vinculat a les evidències i a les dades predisposa l'apreciació de l'avaluador a l'hora de la posterior consulta d'altres documents com la memòria verificada, l'informe de seguiment previ i la resta de les dades, ràtios, indicadors, etc., d'aquest.

Tenint en compte la diferent qualitat dels autoinformes, el mateix informe del responsable del títol hauria de ser avaluat ja que, en alguns casos, és aquest document el que no presenta un nivell mínim exigible, la qual cosa semblaria mostrar un desconeixement de l'entorn normatiu universitari. Podem posar l'exemple següent, extret d'un informe individual sobre un títol de grau, en 2016:

L'autoinforme —en la Introducció— refereix que no s'han sol·licitat les modificacions necessàries, ja que: «la llei orgànica per a la reforma educativa (Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre), que permet l'estructura de plans d'estudis de grau de tres anys, va frenar la proposta a fi de donar major marge a la reflexió sobre la conveniència d'una modificació en un o un altre sentit».

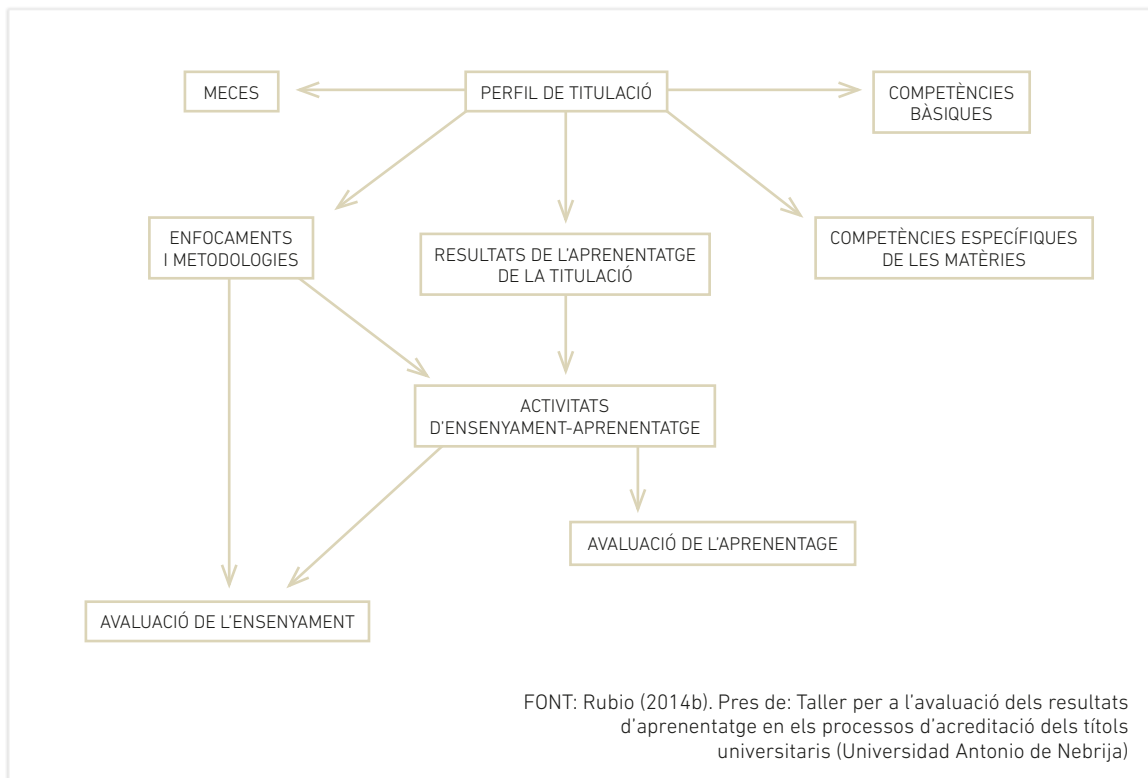
Aquesta asseveració és errònia i greu des de dos criteris i des de les mateixes evidències: d'una banda, la llei a la qual es refereix (LOMCE) és una llei orgànica no universitària, per tant, no afecta les institucions universitàries ni la seua planificació dels estudis. D'altra banda, les lleis orgàniques no són obstacle per a sol·licitar una modificació en la verificació dels títols. El desconeixement bàsic de l'arquitectura legal dels ensenyaments universitaris a Espanya i de la seua articulació a l'Espai Europeu d'Educació Superior és un aspecte molt negatiu que s'evidencia en l'autoinforme.

Un altre document clau de consulta és la memòria verificada, les modificacions que haja sofert al llarg el temps i l'informe de seguiment realitzat per

l'agència de qualitat. Tenint en compte com són de voluminosos els documents d'aquestes memòries verificades, el més difícil és fer-se una idea general

i clara d'allò en què consisteix el títol i com s'ha desenvolupat. Per fer-ho, tracte d'aplicar el mapa conceptual següent (Figura 1).

**Figura 1: Centralitat del perfil de titulació i dels resultats d'aprenentatge en el desenvolupament del títol**



Aquest esquema ens permet vincular el perfil d'eixida del títol en qüestió, alineant-lo amb el Marc Espanyol de Qualificacions per a l'Educació Superior (MECES) i les competències bàsiques del títol; també, en un segon nivell, amb les matèries específiques i els resultats d'aprenentatge. Es tracta d'una aproximació teòrica sobre el paper per a elaborar l'informe del panelista i que, posteriorment, ha de ser contrastada en la visita al centre quan, després d'una selecció de tres o quatre assignatures del títol, puguem tenir evidències en forma de treballs, exàmens, continguts del campus virtual o activitats formatives gravades en un suport audiovisual.

Ja que en aquest article no és possible donar informació del procés d'avaluació en totes les dimensions i criteris que l'avaluador ha d'emplenar seguint un model normalitzat, ens centrarem solament en algunes dimensions del títol que són considerades per les agències de qualitat com a «criteris crítics» (criteris que, si tenen una avaluació negativa, poden suposar el tancament del títol) com, per exemple, els resultats d'aprenentatge i el valor dels recursos humans que imparteixen docència en el títol des del seu perfil investigador. Pel que fa als resultats d'aprenentatge, trobem en general un dèficit d'alineació teòrica, que posteriorment ha de ser confirmada en la praxi docent i en l'aprenentatge dels

alumnes. La Taula 1 mostra un exemple d'aquesta alineació proposada per a un grau. La vam elaborar quan redactàrem l'autoinforme de renovació del Grau d'Arts Escèniques de la Universidad Antonio de Nebrija, en la primera convocatòria de renovació de l'acreditació per la mateixa FCM, en 2014.

En aquest cas es prenien com a referència l'assignatura TFG, per la impossibilitat de fer aquest exercici amb cadascuna de les assignatures que componen el pla d'estudis. No obstant això, quan s'exerceix el paper de panelista, s'agraeix aquest desenvolupament conceptual en alguna assignatura per tenir com a marc comú l'alineament de les competències de MECES amb els resultats d'aprenentatge de la titulació. D'igual manera, es podria fer amb les competències específiques que estan necessàriament vinculades al perfil de titulació.

Quant al valor dels recursos humans que imparteixen docència en el títol des del seu perfil investigador, en les evidències proporcionades tractem d'observar la relació entre el capital acadèmic investigador i la seua vinculació amb aquest títol. En alguns,

aquesta relació és molt palmària i, tenint en compte el nombre de sexennis i la vinculació del camp de coneixement i les línies de recerca amb el perfil del títol, la vinculació resulta suficientment explícita. En altres ocasions, no està de tot evidenciat o, senzillament, el capital investigador no existeix. Pot veure's en aquest exemple d'un informe d'avaluació de grau, de 2016:

No es constaten tant en la memòria verificada ni en la seua modificació les necessitats de recerca del professorat universitari, ni en l'autoinforme. Tampoc hi ha evidència alguna que permeta valorar l'activitat investigadora del professorat a nivell individual (en el cas del [...] no hi ha sexennis). En el cas de [...] no s'evidencien sexennis en el professorat titular, ni a nivell de grups de recerca ni a nivell institucional. Tampoc trobem referències en l'autoinforme sobre la recerca del professorat (el seu rendiment en publicacions —revistes científiques indexades— a diferents nivells i l'impacte d'aquestes en les seues àrees de recerca).

**Taula 1. Exemple d'alineació de les Competències MECES de grau amb l'assignatura Treballs Finals de Grau (TFG)**

COMPETÈNCIES GENERALS AVALUADES EN ELS TFG / RESULTATS D'APRENENTATGE DE LA TITULACIÓ	RELACIÓ AMB LA TAXONOMIA DE BLOOM	RELACIÓ AMB LES COMPETÈNCIES MECES
Capacitat d'anàlisi i síntesi	ANÀLISI-SÍNTESE	A/C
Capacitat de gestió de la informació	CONEIXEMENT	A/C
Capacitat d'aplicar els coneixements en la pràctica	APLICACIÓ	A/B/C
Capacitat de resolució de problemes	APLICACIÓ	B/C/E
Capacitat crítica i autocrítica	AVALUACIÓ	C/D
Creativitat en l'enfocament o en el desenvolupament del treball	AVALUACIÓ	D/F

FONT: Autoinforme per a l'acreditació del Grau d'Arts Escèniques de la Universidad Antonio de Nebrija (2014)

El factor de la recerca del professorat adscrit al títol ha sigut redimensionat recentment per altres agències de qualitat espanyoles, després de l'experiència de les primeres acreditacions en el sistema universitari espanyol. Així, tal com explica l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) en una revisió de 2016 de les dimensions addicionals en l'acreditació dels títols, la interacció entre recerca i docència ha de tenir una forta rellevància en el procés de la renovació de l'acreditació dels títols: «la interacció entre la recerca i la docència en el programa de formació beneficia l'aprenentatge dels estudiants; en definitiva, com la recerca en la disciplina es fa servir per reforçar la docència i l'aprenentatge dels estudiants» (AQU, 2016: 25).

En aquest sentit, entenem que la recerca ha de ser referenciada en els criteris següents:

– Organització i desenvolupament del títol (Criteri 1):

- Es destaquen aquells TFG/TFM que són fruit de l'activitat dels grups de recerca vinculats al títol o els que tenen relació amb càtedres de recerca en disciplines afins a aquest.
- Si hi ha evidències que els TFG/TFM sorgeixen en el marc de projectes de recerca o de contractes de consultoria de recerca.
- En el cas dels màsters que tenen una orientació investigadora, hauria de ser obligatori relacionar el desenvolupament del títol amb l'activitat investigadora del grup o grups que imparteixen docència i, així mateix, amb el nivell de doctorat si n'hi hagués.

– Personal acadèmic (Criteri 4):

- Indicadors sintètics de l'activitat investigadora del personal acadèmic: sexennis, índex H, índex i-10 o altres dels indicadors que normalment són utilitzats en l'àmbit investigador, per bé que aquests atorguen un valor numèric que engloba tota la producció científica d'un professor (no obstant això, hauran de

ser contextualitzats en la disciplina científica del títol que s'avaluarà).

- Resultats de recerca de les publicacions o participació en projectes de recerca o consultoria d'aquells que poden tenir un impacte innovador en la docència del títol.

– Resultats d'aprenentatge (Criteri 6):

- La innovació en la docència en molts casos és conseqüència d'un procés investigador previ.
- La implicació o participació dels estudiants en projectes de recerca d'acord amb el seu nivell de formació en diferents moments de la trajectòria formativa del grau o del màster és un indicador de la vinculació de la missió de la recerca en la universitat i en la docència.

Aquest esquema permet, a priori, elaborar una anàlisi en els criteris 1, 4 i 6 —tots considerats com a crítics en el procés de renovació de l'acreditació— des de l'enfocament de la recerca, més enllà d'altres indicadors recomanats per la guia tals com el percentatge de doctors sobre el conjunt de professors que imparteixen docència en el títol.

*La interacció en la visita i la negociació de les valoracions*

Podem denominar el procés de construcció de l'informe que cada panelista ha d'elaborar, i que és previ a la visita, com un model de «poal del fem» (Lamont, 2015) pel que fa al fet que les decisions preses pels diferents panelistes poden ser contradictòries (de fet, així sol ocórrer fins i tot en aquelles dimensions crítiques, encara que en l'informe final es pugui aconseguir un grau alt de consens entre els panelistes que són normalment dos acadèmics i un estudiant, si bé en el cas dels títols artístics s'afegeix un professional del camp que pot ser professor d'ensenyaments artístics superiors o no). El secretari del panel s'encarrega d'inserir totes les valoracions dels panelistes en un únic document perquè, a partir d'això, es puguin anar depurant i aconseguint acords entre els membres del panel; no obstant això, la decisió última de la redacció la té el president, que conclou la visita amb la lectura d'un informe oral i en signa l'informe final.



Les dimensions de la gestió del títol estan consignades prèviament segons la guia, que estableix, així mateix, que els criteris crítics han de ser el personal acadèmic, els resultats d'aprenentatge i els indicadors de rendiment i satisfacció, per bé que algunes dimensions com l'organització i el desenvolupament del títol o els recursos materials poden desencadenar també una avaluació desfavorable d'aquest.

Els acords i desacords entre els membres del panel s'exemplifiquen també en les diferents valoracions que atorguen als criteris estandarditzats en una escala qualitativa graduada en les valoracions A, B, C i D, que van des del pol de l'excel·lència al de l'incompliment del mínim requerit.

En la visita al centre, els panelistes es coneixen i es produeix un intercanvi de valoracions en el qual cadascun tracta d'argumentar la seua visió del títol en general i les seues dimensions. També és aquest el moment en el qual es contrasten els indicadors del títol. Limitant-nos al plantejament de l'article, pel que fa a la recerca i als resultats d'aprenentatge, en les entrevistes amb el professorat i amb l'equip directiu del centre i de la universitat, s'aclareixen tots els dubtes que hi pogué haver pel que fa als indicadors

de recerca. Si en el títol estan adscrits professors i grups de recerca amb una activitat plausible, llavors hi ha respostes concretes a les preguntes que des del panel es poden formular: línies de recerca, grau d'internacionalització de la recerca i projectes de recerca que s'estan duent a terme, entre altres qüestions. Una cosa ben diferent és com es valoren aquestes evidències per part del panel, en el qual normalment conviuen percepcions diverses del valor de la recerca. En aquest sentit, podem observar en la Taula 2 com, en un títol avaluat en 2016, encara que es partia d'una estimació molt negativa dels indicadors de recerca en l'informe individual del panelista, aquesta evoluciona a poc a poc en el procés d'acreditació, i va perdent en les diferents fases la valoració negativa fins que pràcticament desapareix en l'informe final del comitè de branca.

Així mateix, en els comentaris a l'informe final perquè la resta dels panelistes donem el vistiplau, tornem a insistir en aquest dèficit adjuntant aquest comentari al document: «En el cas de la [...] els indicadors de recerca (sexennis, grups de recerca, rendiment per publicacions) són molt baixos i hi hauria de constar d'alguna manera [en l'informe final del panel]».

**Taula 2. Evolució de la valoració de la recerca en el criteri de recursos humans en els tres informes de la fase d'acreditació d'un títol**

	REFERÈNCIA ALS DÈFICITS DE RECERCA DEL PROFESSORAT ADSCRIT AL GRAU (RECURSOS HUMANS)
<b>Informe individual del panelista</b>	Es diu: «No es constaten ni en la memòria verificada ni en la seua modificació les necessitats de recerca del professorat universitari, ni en l'autoinforme. Tampoc hi ha cap evidència que permeta valorar l'activitat investigadora del professorat individualment (en el cas del [...] no hi ha sexennis). En el cas de [...] no s'evidencien sexennis en el professorat titular, ni a nivell de grups de recerca ni a nivell institucional. Tampoc trobem referències en l'autoinforme sobre la recerca del professorat (el seu rendiment en publicacions —revistes científiques indexades— a diferents nivells i l'impacte d'aquestes en les seues àrees de recerca).»
<b>Informe final del panel</b>	Es diu: «Es recomana implementar una eina d'avaluació dels mèrits de recerca individual i per grups de recerca.»
<b>Informe del comitè de branca</b>	No apareix cap referència a la recerca en el criteri de recursos humans.

**Taula 3. Evolució de la valoració dels resultats d'aprenentatge per mitjà dels tres informes d'un títol**

	REFERÈNCIA ALS RESULTATS D'APRENENTATGE
<b>Informe individual del panelista</b>	Es diu: «Seria necessari, per tant: a) una definició ad hoc dels resultats d'aprenentatge, vinculats amb les competències associades al títol i a les assignatures o matèries i b) una relació dels resultats d'aprenentatge amb les sis competències MECES per al nivell de grau [...] Resulta fonamental arribar fins a les últimes conseqüències de l'enfocament basat en l'aprenentatge dels estudiants, és a dir, procurant l'aprenentatge des d'un enfocament profund i compromés dels estudiants i el paper que ha de tenir la docència en la consecució de l'objectiu esmentat.»  Comentari al document Word en l'informe final del panel: «Algunes evidències les hem vistes, com és el cas de l'assignatura [...], els treballs de la qual que vam poder observar són clarament insuficients per al nivell MECES de grau.»
<b>Informe final del panel</b>	Es diu: «Les evidències mostrades en el cas de [...] fan palés que el nivell d'exigència podria augmentar-se [...]. S'ha de treballar en l'increment del nivell en algunes matèries que mostren resultats d'aprenentatge baixos, tant en el nivell teòric com en el pràctic.»
<b>Informe del comitè de branca</b>	Es diu: «Les evidències mostrades en el cas [...] fan palés que el nivell d'exigència podria augmentar-se notablement.»

FONT: Elaboració pròpia

És indubtable en aquest cas que el president del panel no tenia la mateixa valoració que el vocal acadèmic a l'hora de dimensionar la recerca, la qual cosa va produir un efecte conseqüent en l'informe del comitè de branca, en el qual desapareix aquesta dimensió negativa. En les últimes correccions que es proposen al text de l'informe del panel, i fins i tot una vegada conclòs, els seus membres algunes vegades deixen clara la seua disconformitat, tal com refereix un altre panelista en un correu electrònic enviat a la resta, una vegada redactat l'informe:

En l'informe es recull tot el que acordem per al resum. No obstant això, sent una preocupació profunda perquè la universitat espanyola està fent propostes de grau tan pobres com aquesta i les agències d'avaluació acaben convalidant-les. Encara que és raonable que, sense experiència prèvia i sense haver conclòs la primera promoció, se'ls done un vot de confiança per veure si en els propers sis anys són capaços de normalitzar això que va començar bastant tort.

Quant als resultats d'aprenentatge, és en la visita on es pot testar aquest aprenentatge dels alumnes del títol com a conseqüència de l'elecció prèvia de les assignatures que van ser consensuades pel panel anteriorment. És paradoxal que, quan tenim les evidències dels resultats d'aprenentatge en treballs, exàmens o altres suports, és difícil fer-se una idea de l'aprenentatge, si partim de MECES. Hi ha membres del panel que no tenen coneixement del que és el marc de qualificacions o el procés d'estandardització dels resultats d'aprenentatge tant en l'educació universitària com en la no universitària. Aquest desconeixement dels marcs cognitius —o un desacord en les creences i valors pel que fa als resultats d'aprenentatge entre els panelistes— comporta un escenari de desorientació; hi ha qui no els coneix o qui no creu en la seua virtualitat, la qual cosa provoca una gran dificultat per a valorar si els treballs avaluats estan en la línia del que hi ha descrit en la memòria de verificació i, conseqüentment, amb MECES de grau o de màster. Així, en els debats que es produeixen en la visita, el fet que un dels membres no partisca de la premissa

de MECES fa que la valoració es convertisca en una qüestió difícil de consensuar, ja que no hi ha un marc de referència o una rúbrica prèvia per a avaluar si aquells treballs s'adiuen al que estableix la memòria verificada; és aquest un assumpte de gran dificultat, tal com apunta Ashwin (2009), que va més enllà de la pròpia acreditació ja que, de fet, en la nostra pròpia praxi docent ens resulta molt difícil distingir la diferenciació de MECES en els nivells de grau i màster d'una assignatura similar (per exemple, en els Graus d'Educació Primària i Infantil i en el Màster de Formació del Professorat en Secundària). Tal com suggereix Sin (2015) una pedagogia sotmesa a l'utilitarisme dels resultats d'aprenentatge amb vista a la possible ocupabilitat no ha arribat a calar encara en el camp acadèmic. També, en alguns casos de títols artístics, ens hem trobat amb l'experiència que en una assignatura s'aportaven com a exàmens i treballs de l'alumne un full escrit d'una ressenya o el comentari d'una pel·lícula.

---

## CONCLUSIONS

Aquest article aporta evidències sobre la praxi de les cultures avaluatives en l'entorn acadèmic i sobre les maneres de fer l'acreditació a Espanya, un fenomen que ha començat en 2014 en la Comunitat de Madrid, així com en la resta d'Espanya.

A través de l'experiència com panelista, s'ha pretès aportar rigor al procés de la pràctica avaluadora perquè, en un futur, pugui ser contrastat amb altres pràctiques dels panels i, així, contribuir a la millora de la qualitat de l'avaluació de la universitat.

La creativitat i la innovació en l'avaluació d'experts acadèmica en els processos d'acreditació dels títols de grau i màster tenen un paper secundari quant als valors que tenen lloc en la interacció entre els experts. Així mateix, la cultura de l'agencialització que pivota sobre conceptes clau com ara competències, resultats d'aprenentatge, millora contínua o utilització d'indicadors de satisfacció dels estudiants amb els ensenyaments no està disseminada d'igual manera

en les generacions més majors de docents que solen formar part dels panels d'experts.

L'èmfasi per part de les agències de qualitat a comprovar si el desenvolupament del títol s'ha dut a terme d'acord amb allò que s'estipula en la memòria verificada pot resultar un factor que entorpisca la detecció de millors i innovadores maneres de desenvolupar i gestionar les titulacions universitàries, tal com assenyala Ewell (2015) en els EUA. Així mateix, la innovació educativa es produeix de vegades com a conseqüència de la transició a la tecnologia digital dels processos d'ensenyament-aprenentatge. És molt probable que, en alguns casos, alguns tipus d'innovacions educatives puguin passar desapercebudes en aquells panels en els quals el president i el vocal acadèmic no estiguen familiaritzats amb els entorns digitals d'aprenentatge. En aquest sentit, convé ressaltar, d'acord amb Ashwin (2009), que són pocs els països europeus (per exemple: Suècia, Regne Unit) en els quals es constata una estratègia i una política de suport en forma de recursos públics a favor de la docència en l'educació superior.

Els dos criteris seleccionats per retre comptes de l'estudi de cas de l'acreditació —els resultats d'aprenentatge i el valor de la recerca en els recursos humans— tenen lògiques diferents en la interacció dels panelistes. En el primer cas, es palesa la dificultat de passar de l'abstracte al concret en els resultats d'aprenentatge, tal com han apuntat Ashwin (2009) i Sin (2015), i les tensions i dificultats que porten els panelistes a arribar a un acord, si a més d'això no es comparteix una cultura comuna sobre els processos d'estandardització en l'aprenentatge i el marc MECES. En aquest sentit, les pressions de les agències per a estandarditzar els resultats d'aprenentatge encara no han tingut l'efecte desitjat ni en els responsables dels títols avaluats ni en els propis avaluadors. La tendència en els resultats d'aprenentatge cap a la mesurabilitat i l'ocupabilitat, d'altra banda, va en detriment del reconeixement de l'experiència educativa dels estudiants (i no tant de la seua satisfacció) com un dels valors principals

de l'educació, tal com mostrava Eisner (2004) sobre les dinàmiques de la pràctica docent en l'educació als EUA.

Quant a l'aportació de la recerca al desenvolupament del títol, a la innovació, a l'assegurament d'un capital acadèmic mínim, presenta una major facilitat de contrast i acarament que el cas dels

resultats d'aprenentatge. Si bé la tendència (o almenys l'expressada per l'AQU) és la de valorar més el capital investigador en l'acreditació de grau i màster, en alguns panels hem observat que no hi havia uniformitat de criteri sobre el valor de la recerca entre els seus membres acadèmics i que, finalment, prevalia el criteri del president d'aquests.

---

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AQU (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya). (2016). *Guia per a l'avaluació de les dimensions addicionals en l'acreditació de les titulacions universitàries oficials de grau i màster*. Recuperat el 14 de juny de 2017 de [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_84848090\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_84848090_1.pdf)
- Amani, H. (2012). Autoethnography as a genre of qualitative research: A journey inside out. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(5), 585-606.
- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación). (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid: ANECA.
- Ashwin, P. (2009). *Analysing teaching-learning interactions in higher education: Accounting for structure and agency*. Londres: Continuum.
- Bocking, S. (2005). Gatekeeper or helpful counsel? Practices and perceptions in academic peer review. En A. Meneley, i D. J. Young (ed.), *Auto-Ethnographies: The anthropology of academic practices* (p. 67-79). Toronto: Broadview Press.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brennan, J., i Williams, R. (2004). Accreditation and related regulatory matters in the UK. En S. Schwarz, i D. F. Westerheijden (ed.). *Accreditation and evaluation in the European higher education area*. Higher education dynamics (p. 465-490). Dordrecht: Springer.
- Coates, H. (2015). Assessment of learning outcomes. En A. Curaj et al. (ed.), *The European higher education area: between critical reflections and future* (p. 339-414). Dordrecht: Springer.
- Curaj, A. et al. (ed.). *The European higher education area: between critical reflections and future policies*. Dordrecht: Springer.
- Dickeson, R. (2006). *The need for accreditation reform, paper prepared for the secretary's commission on the future of higher education*. Recuperat el 14 de juny de 2017 de <http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/dickeson.pdf>
- Eaton, J. S. (2015). *An overview of US accreditation*. Council for Higher Education Accreditation. Recuperat el 14 de juny de 2017 de <https://www.chea.org/userfiles/uploads/Overview%20of%20US%20Accreditation%202015.pdf>
- Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1-13.
- Ellis, C., Adams, T. E., i Bochner, A. P. (2010). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10. Recuperat el 14 de juny de 2017 de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>.
- European Consortium for Accreditation in Higher Education. (2013). *Learning outcomes in quality assurance and accreditation: Principles, recommendations and practice*. Recuperat el 14 de juny de 2017 de <http://www.eacaconsortium.net>
- Ewell, P. (2015). Transforming institutional accreditation in U.S. higher education. *National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS)*. Recuperat el 14 de juny de 2017 de <http://www.nchems.org/wp-content/uploads/GatesAccreditationWhitePaper.pdf>
- FCM (Fundación para el Conocimiento madri+d). (2014). *Guía de evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de grado y máster*. [Versión del 10 de octubre de 2014, v3]. Recuperat el 14 de juny de 2017 de [https://www.madrimasd.org/uploads/acreditacion/doc/2015-2016\\_Guia\\_de Renovacion\\_de\\_la\\_Acreditacion.pdf](https://www.madrimasd.org/uploads/acreditacion/doc/2015-2016_Guia_de Renovacion_de_la_Acreditacion.pdf)

- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Gillen, A., Bennett, D. L., i Vedder, R. (2010). *The inmates running the asylum? An analysis of higher education accreditation*. Washington, DC: Center for College Affordability and Productivity.
- Lamont, M. (2015). *Cómo piensan los profesores. El curioso mundo de la evaluación académica por dentro*. Madrid: CIS.
- Lucas, L. (2012). Ethnographic Journeys in Higher Education. En S. Delamont (ed.), *Handbook of Qualitative Research in Education* (p. 170–180). Cheltenham: Elgar.
- Mahoney, M. J. (1977). Publication prejudices: an experimental study of confirmatory bias in the peer review system. *Cognitive Therapy and Research*, 1(2), 161-175.
- Meneley, A, i Young, D. J. (ed.). (2005). *Auto-Ethnographies: The Anthropology of Academic Practices*. Peterborough: Broadview Press.
- Pabian, P. (2014). Ethnographies of higher education: introduction to the special issue. *European Journal of Higher Education*, 4(1), 6-17.
- Rius, J., i Rubio, J.A. (2016). Política cultural y grandes equipamientos culturales en el Estado Español: los retos de gestión y gobernanza en el contexto internacional. En J. Rius i J. A. Rubio, *Treinta años de políticas culturales en España* (p.185-230). València: Universitat de València.
- Rius, J., i Rubio, J. A. (2013). The governance of national cultural organisations: comparative study of performance contracts with the main cultural organisations in England, France and Catalonia. *International Journal of Cultural Policy*, 19, 249-269.
- Rubio, J. A. (2014a). La auto-etnografía como enfoque metodológico en la realización de los trabajos de fin de grado. Un análisis de caso en el grado de artes escénicas de la Universidad Antonio de Nebrija. En R. Alvarado (coord.), *Actividades artísticas y educación: usos y prácticas* (p.113-120). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Rubio, J. A. (2014b). Taller para la evaluación de los resultados de aprendizaje en los procesos de acreditación de los títulos universitarios [Recurso electrónico]. En *III Jornada de Docencia Universitaria: Los resultados del aprendizaje*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Sin, C. (2015). Teaching and Learning: A Journey from the Margins to the Core in European Higher Education Policy. En A. Curaj et al. (ed.), *The European higher education area: between critical reflections and future* (p. 325-342). Dordrecht: Springer.
- Thrift, N. (2011). Why so few ethnographies? *The Chronicle of Higher Education Blog*. Recuperat el 14 de juny de 2017 de <http://www.chronicle.com/blogs/worldwise/why-so-few-ethnographies/28314>

---

## NOTA BIOGRÁFICA

Juan Arturo Rubio Arostegui és llicenciat en Filosofia i Ciències de l'Educació i titulat d'un Màster en Gestió Cultural. Doctor en Ciències Polítiques i Sociologia per la Universidad Complutense de Madrid. És docent des de 2002 a la Universidad Rey Juan Carlos i, des de 2009, a la Universitat Antonio de Nebrija en els camps de la gestió cultural, les polítiques educatives i les polítiques culturals. És investigador principal del grup de recerca Comunidades académicas y artísticas d'aquesta universitat i director de l'Escola de Doctorat. També és membre del Centre d'Estudis sobre Cultura, Poder i Identitats (CECPI), de la Universitat de València.



# Balanç dels canvis en la garantia de la qualitat en l'educació superior a Portugal entre 2007 i 2015

*Cristina Sin*

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO DE POLITICAS DO ENSINO SUPERIOR (CIPES)

[csin@cipes.up.pt](mailto:csin@cipes.up.pt)

ORCID: 0000-0001-6039-8194

*Orlanda Tavares*

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO DE POLITICAS DO ENSINO SUPERIOR (CIPES)

[orlanda@cipes.up.pt](mailto:orlanda@cipes.up.pt)

ORCID: 0000-0002-8750-2032

*Alberto Amaral*

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES)

[alberto.amaral@a3es.pt](mailto:alberto.amaral@a3es.pt)

ORCID: 0000-0003-4263-3765

Rebut: 03/01/2017

Acceptat: 24/03/2017

## RESUM

Aquest article documenta l'evolució que ha tingut lloc a Portugal després de l'adopció del nou marc de garantia de la qualitat en l'educació superior en 2007. Els resultats més evidents de les operacions de la nova agència d'avaluació i acreditació de l'educació superior s'han observat principalment en l'àmbit de l'oferta d'ensenyaments. Les activitats d'acreditació han donat lloc, entre 2009 i 2015, a una reducció del 40 % de l'oferta inicial d'ensenyaments (Sin et al., 2016). Aquesta reducció s'ha sentit principalment en les institucions privades, la qual cosa demostra que la qualitat dels ensenyaments era un problema que afectava principalment el sector privat. Una altra conseqüència ha sigut un enfocament més formal i més sistemàtic entre les institucions pel que fa a la qualitat a través de la implementació de sistemes interns de garantia de la qualitat. Aquests sistemes han estat impulsats per una lògica de prestació de comptes i no per una reflexió interna genuïna que involucrés totes les parts interessades i que podria conduir a la millora. Per aquesta raó, els acadèmics semblen percebre que el principal efecte de la garantia interna de qualitat en l'ensenyament i l'aprenentatge és negatiu, la qual cosa es deu principalment a l'augment de la burocràcia, mentre que els efectes positius són encara bastant modestos.

**Paraules clau:** garantia de la qualitat en l'educació superior, acreditació, garantia interna de la qualitat, rendició de comptes, millora de l'ensenyament.

## ABSTRACT. *Taking stock of changes in quality assurance in Portuguese higher education between 2007 and 2015*

This article presents the developments which have occurred in Portugal after the adoption of the new framework for quality assurance in 2007. The most obvious outcomes of the operation of the new agency for assessment and accreditation of higher education could be observed at the level of programme provision. Accreditation procedures led to a 40 % reduction of the programmes, in the period between 2009 and 2015. This reduction occurred mainly in the private sector, which confirms that substandard programmes were more common in this sector. Another consequence has been an increasing awareness of quality among institutions, which have started to address quality in a more formal and systematic way through the implementation of

internal quality assurance systems. These systems have been driven by a logic of accountability and not by a genuine internal reflection involving all the stakeholders which are likely to contribute to improvement. For this reason, academics tend to perceive internal quality assurance as having a major negative effect —bureaucracy— while its positive effects are perceived as being quite modest.

**Keywords:** higher education quality assurance, accreditation, internal quality assurance, accountability, teaching improvement.

#### SUMARI\*

Introducció

Les reformes relacionades amb la garantia de la qualitat a Portugal

Resultats de l'acreditació

Certificació de sistemes interns de garantia de la qualitat

Percepcions sobre l'impacte de les reformes de garantia de la qualitat en la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge

Conclusió

Referències bibliogràfiques

**Autor per a correspondència / Corresponding author:** Cristina Sin, Centre d'investigação de políticas do ensino superior (CIPES). R 1º Dezembro 399, 4450-227 Matosinhos, Portugal.

**Suggeriment de cita / Suggested citation:** Sin, C., Tavares, O., i Amaral, A. (2017). Balanç dels canvis en la garantia de la qualitat en l'educació superior a Portugal entre 2007 i 2015. *Debats. Revista de cultura, poder i societat*, 131(2), 69-80. doi: <http://doi.org/10.28939/iam.debats.131-2.6>

## INTRODUCCIÓ

La garantia de la qualitat en l'educació superior va adquirir gran importància a Europa amb la implementació del Procés de Bolonya, una reforma de l'educació superior de gran abast que tenia per objecte la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) i la convergència dels sistemes nacionals d'educació superior. La «promoció de la cooperació europea pel que fa a la garantia de la qualitat per desenvolupar criteris i metodologies comparables» va ser una de les sis línies inicials d'acció proposades per la Declaració de Bolonya (1999). Era entesa com un «element absolutament essencial en la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior» (Haug, 2003: 230). Les normes i directrius europees per a la garantia de la qualitat (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [ESG], 2015) van ser elaborades com un punt de referència per a guiar el treball de les institucions

europees i de les agències de garantia de la qualitat en la implementació de polítiques d'assegurament/acreditació de la qualitat (ENQA, 2005). Portugal, d'una manera similar a molts altres països europeus, va utilitzar Bolonya com un marc de referència per a reformar la seua educació superior i va reorganitzar el seu sistema de garantia de la qualitat orientat per les propostes de les ESG.

A partir d'una sèrie de treballs de recerca realitzats durant els últims quatre anys (Cardoso et al., 2015a, 2015b; Sin et al., 2016; Tavares et al., 2016a, 2016b), aquest article documenta l'evolució que s'ha dut a terme a Portugal després de l'adopció, en 2007, del nou marc de garantia de la qualitat en l'educació superior. Inicialment s'explica el context que va determinar l'evolució de la garantia de la qualitat a Portugal, parant esment als desenvolupaments més recents, des del 2007, en la reestructuració del sistema de qualitat. A continuació, s'analitzen els

\* Article traduït per Josep Ribera Ribera.

principals resultats de les activitats de l'agència responsable per a la garantia de la qualitat en l'àrea d'acreditació, des de la seua creació, així com les febleses i forteses relacionades amb la implementació de sistemes interns de garantia de la qualitat en les institucions portugueses. Posteriorment, l'article considera les percepcions dels acadèmics portuguesos sobre les millores en l'ensenyament i l'aprenentatge com a conseqüència de la implementació de sistemes interns de garantia de la qualitat. Finalment, es presenten les conclusions sobre els canvis duts a terme fins al moment, l'impacte del nou marc de la qualitat i les línies de desenvolupament futures en aquesta àrea.

### LES REFORMES RELACIONADES AMB LA GARANTIA DE LA QUALITAT A PORTUGAL

Per a entendre l'evolució de la garantia de la qualitat a Portugal, és necessari primer oferir una breu descripció de les transformacions del sistema d'educació superior portugués durant les últimes quatre dècades. El sistema es compon d'institucions públiques i privades, universitats i politècnics.<sup>1</sup> Si bé la participació en l'educació superior era baixa abans de la revolució de 1974, un privilegi de les elits (Amaral i Teixeira, 2000), l'accés a l'educació superior va créixer enormement després dels canvis polítics i socials provocats per aquesta. La velocitat de l'expansió de l'educació superior —inicialment elit, després massiva i després universal (Trow, 1974)— sobretot entre 1985 i 2000, va fer de Portugal un país «excepcional» en comparació amb altres països

d'Europa Occidental, on la participació va créixer de manera més gradual (Neave i Amaral, 2012). Com a resultat, ja a la fi de la dècada dels noranta, la participació bruta en l'educació superior va aconseguir el 50 % (Amaral i Magalhães, 2007).

El creixement en la participació va ser sostingut principalment per mitjà d'una remarcable expansió del sector privat (d'uns vint mil estudiants el 1987 a gairebé cent mil el 1995). El Govern va estimular aquesta estratègia, ja que permetia incrementar el nombre de matrícules, sense recórrer a fons públics (Amaral i Teixeira, 2000). Aquesta expansió va parar poca atenció a la qualitat de l'educació, un problema observat també en altres contextos en què la demanda d'educació superior va augmentar de manera dramàtica en un període de temps breu; com a exemples, Xina (Cao i Li, 2014), Europa de l'Est (Galbraith, 2003) o Xile (Espinoza i González, 2013). Atés que la generació de lucre és la prioritat per al sector privat, les institucions que tenien la finalitat de maximitzar les matrícules van invertir més en infraestructures que en l'ensenyament i l'aprenentatge o en la dotació de personal docent, cosa que ha afectat la qualitat acadèmica (Espinoza i González, 2013; Cao i Li, 2014; Sin et al., 2016). A Portugal, per exemple, continua existint una diferència significativa en la titulació acadèmica del personal docent de les institucions públiques i privades: en 2015 el 72,6 % tenia un doctorat en institucions públiques i el 55,3 %, en institucions privades. Així i tot, el percentatge de professors doctorats en les institucions privades és alt si es compara amb la situació deu anys enrere (Sin et al., 2016). Cal assenyalar, a més, que l'oferta d'ensenyaments barats o populars i el baix nivell de recerca de les institucions privades portugueses (ja que aquestes se centren principalment en l'ensenyament) també han contribuït al desprestigi del sector privat (Teixeira i Amaral, 2007; Teixeira, 2012). D'altra banda, s'exigeixen notes d'entrada més baixes als postulants que volen accedir a una institució privada. L'associació entre el nivell dels estudiants i la qualitat de les institucions danys encara més la imatge de les institucions privades davant de la societat (Tavares, 2013).

<sup>1</sup> Actualment, el sector públic està compost per dotze universitats, una universitat oberta i un institut independent ISCTE (Institut Superior de Treball i Ciències Empresarials). També hi ha quinze politècnics i, a més, algunes universitats inclouen alguns politècnics en la seua estructura. La majoria de les universitats i dels politècnics públics foren fundats en les dècades dels setanta i vuitanta. El sector privat comprén actualment prop de vuitanta institucions (entre les quals la Universitat Catòlica), la majoria de les quals van ser creades en les dècades dels vuitanta i noranta per a facilitar l'expansió del sistema i l'accés d'un nombre creixent d'estudiants.



Portugal, a l'igual d'altres països (Cao i Li, 2014; Espinoza i González, 2013), va recórrer a l'avaluació de la qualitat per a intentar resoldre aquests problemes. En la dècada dels noranta es va establir un sistema que confiava a les institucions la garantia de la seua pròpia qualitat per mitjà de la coordinació exercida pel seu òrgan de representació (la Fundació d'Universitats Portugueses). Al principi, el sistema cobria exclusivament les universitats públiques, però el 2000 aquest es va estendre als politècnics públics i al sector privat, al mateix temps que va començar a operar sota la coordinació del Consell Nacional per a l'Avaluació de l'Educació Superior (CNAVES). L'accés a l'educació superior s'hi havia ja incrementat de forma massiva a causa que les polítiques governamentals havien prioritzat aquesta expansió per damunt de la qualitat global del sistema (Amaral, 2008; Tavares et al., 2016a). No obstant això, aquest sistema d'avaluació coordinat per CNAVES no va complir l'objectiu de preservar la qualitat de l'educació, ja que les avaluacions no tenien conseqüències definidores. És a dir, malgrat l'existència de molts ensenyaments de baixa qualitat, mai es van prendre decisions de tancament. A més, la decisió sobre l'acreditació pertanyia al Govern i no al CNAVES. Una nova llei promulgada el 2003 (Llei 1/2003) va tenir com a objectiu especificar les conseqüències de l'avaluació, però lamentablement mai va ser desenvolupada per mitjà de legislació complementària.

El compromís de Portugal amb el procés de Bolonya va donar un nou impuls a la reforma de l'educació superior, la qual cosa incloïa la garantia de la qualitat. El 2006, a petició del govern portugués, l'Associació Europea per a la Garantia de la Qualitat en l'Educació Superior (ENQA) va efectuar una revisió del sistema nacional de garantia de la qualitat i va fer una sèrie de recomanacions: tenir com a referència principal els ESG; augmentar la independència i la transparència del sistema; ampliar-ne la internacionalització; promoure la participació dels estudiants; assegurar que el sistema produísca resultats efectius (tancament d'ensenyaments de baixa qualitat). El Govern va

aprovar una nova llei que va reformar totalment el sistema (Decret Llei 369/2007). L'Agència d'Avaluació i Acreditació de l'Educació Superior (A3ES) va ser creada a l'empara d'aquest nou marc legal, com una fundació privada, per a funcionar de forma independent del Govern i de les institucions d'educació superior (Amaral et al., 2013). Es va donar a aquest ens un mandat per a l'acreditació d'ensenyaments i l'acreditació institucional. L'Agència va iniciar les seues activitats en 2009 amb acreditacions d'ensenyaments i, recentment, ha començat a certificar els sistemes interns de garantia de la qualitat de les institucions. A més, el procés d'acreditació institucional està a punt de ser presentat.

---

## RESULTATS DE L'ACREDITACIÓ

Atés el creixement poc controlat de l'oferta de programes d'educació superior des de la dècada dels noranta, l'acreditació dels ensenyaments va aparèixer com un pas inicial necessari per a *netejar* el sistema de programes sota els estàndards de qualitat esperats. A més, després de la creació de nous ensenyaments d'acord amb el procés de Bolonya, l'acreditació es va mostrar com un mecanisme vàlid per a assegurar que la renovació curricular estava complint els requisits legals i d'aquesta manera evitar l'erosió de la qualitat de les pràctiques acadèmiques. Actualment, les institucions estan autoritzades per a oferir solament ensenyaments (existents o nous) que compten amb l'acreditació esmentada. La Direcció general d'Educació Superior, òrgan del ministeri que supervisa l'educació superior, rep informació sobre les decisions de l'Agència i manté un registre dels programes acreditats. L'oferta de programes no acreditats és il·legal i pot ser penalitzada per part de la Inspecció d'Educació.

Aquest nou sistema d'avaluació de la qualitat, en la fase inicial de la qual l'acreditació ha assumit el paper preminent, ha tingut per fi conseqüències visibles. S'han observat millores significatives respecte a la qualitat del personal docent, tot i que encara existeix

un marge considerable per a desenvolupar millores (vegeu Sin et al., 2016). Els criteris de la qualitat del professorat estan estipulats en el Decret llei 74/2006 (modificat pel Decret llei 115/2013 i pel Decret llei 63/2016). Per exemple, el 60 % del personal docent en ensenyaments de pregrau ha de ser contractat a temps complet per la institució, percentatge que s'eleva al 75 % en el cas dels programes de postgrau. A més, també es van establir criteris diferents per a les universitats i per als politècnics quant a les proporcions de professors que han de tenir el grau de doctor. A les universitats, almenys el 50 % del personal docent en un programa de pregrau ha de tenir un doctorat, una proporció que aconseguix el 60 % en el cas de programes de màster i el 100 % en el cas de programes de doctorat, segons el Decret llei 74/2006. En el cas dels politècnics, aquestes proporcions són del 50 % per a tots els graus, però, a més de doctors, aquestes institucions també poden contractar *especialistes*. Aquests últims són persones que posseeixen un títol d'educació superior, que tenen deu anys d'experiència professional i un currículum molt rellevant, reconegut per un jurat compost per membres interns i externs a la institució, tant acadèmics com professionals de l'àrea en qüestió.

Quan la nova agència va començar a funcionar en 2009 existien 5.262 ensenyaments per avaluar i acreditar (Sin et al., 2016). En primer lloc, l'Agència va convidar les institucions a presentar documentació digital per a tots els seus programes en funcionament i demostrar el compliment dels criteris de qualitat clarament definits. Es van lliurar un total de 4.379 programes, mentre que els restants 883 programes van ser retirats per les pròpies institucions. Com era impracticable una avaluació exhaustiva per a un nombre de programes tan elevat, en la primera fase l'Agència va iniciar un exercici d'acreditació preliminar que va avaluar els programes presentats d'acord amb tres indicadors predefinitos: professorat i les seues titulacions, activitats de recerca i nombre d'alumnes matriculats. Aquesta fase va tenir com a resultat 3.930 acreditacions atorgades, 335 discontinuacions voluntàries per part d'institucions i 114 acreditacions

denegades. Per tant, en els primers dos anys, 1.332 programes dels inicials 5.262 van desaparèixer, la qual cosa correspon al 25 % de l'oferta existent en 2009 (Sin et al., 2016). L'any acadèmic 2011-2012, després d'aquest primer període d'acreditació preliminar, l'agència va iniciar un cicle d'acreditació periòdica de 5 anys, assignant programes d'àrees disciplinàries específiques a cada un. En els primers quatre anys d'aquest cicle regular, com a conseqüència de les visites de les comissions d'acreditació, 190 programes no van ser acreditats, la qual cosa representa poc més del 8 %, mentre que el 19,9 % van ser retirats per les pròpies institucions (Sin et al., 2016).

La distribució de programes per sector (públic/privat), tipus d'institució (universitat/politècnic) i nivell d'ensenyament es pot apreciar en la Taula 1. Quant a la distinció entre les institucions públiques i les privades, la majoria dels programes amb acreditació preliminar es troben en les institucions públiques (2.308 programes, que representen el 80 % dels programes). L'any acadèmic 2009-2010, el sector públic oferia el 71,2 % dels programes, enfront del 28,8 % en el sector privat, segons les estadístiques nacionals. Per tant, el sector públic va obtenir taxes més altes d'acreditacions preliminars. Per contra, el percentatge de programes discontinuats va ser major en el sector privat (28 %) que en el públic (17,9 %). Quant a les acreditacions denegades, la diferència entre els sectors és encara més notòria (el 2,3 % de no-acreditacions van ser en el sector públic, mentre que el 35,6 % correspon al privat). Per tant, les dades suggereixen que les deficiències de qualitat van ser més comunes en el sector privat que, com s'ha indicat anteriorment, fou el sector que havia crescut de manera poc controlada.

No es van observar grans diferències entre les universitats i els politècnics pel que fa als ensenyaments no acreditats i a les discontinuacions (Taula 1). Això suggereix que l'oferta de baixa qualitat està marcada principalment pel tipus de sector (privat o públic) i no pel tipus d'institució i la missió respectiva d'aquestes (universitats o politècnics).

**Taula 1 : Distribució d'ensenyaments en els primers quatre anys d'acreditació regular, per sector, tipus d'institució, i nivell d'ensenyament: acreditats preliminarment, discontinuats, presentats per a acreditació regular i no acreditats**

		ACREDITATS PRELIMINARMENT	DISCONTINUATS	%	PRESENTATS PER A ACREDITACIÓ	NO ACREDITATS	%
<b>Sector</b>	Públic	2.308	412	17,9 %	1.896	43	2,3 %
	Privat	574	161	28,0 %	413	147	35,6 %
	<b>Total</b>	<b>2.882</b>	<b>573</b>	<b>19,9 %</b>	<b>2.309</b>	<b>190</b>	<b>8,2 %</b>
<b>Tipus</b>	Universitat	1.980	380	19,2 %	1.600	132	8,3 %
	Politécnic	902	193	21,4 %	709	58	8,2 %
	<b>Total</b>	<b>2.882</b>	<b>573</b>	<b>19,9 %</b>	<b>2.309</b>	<b>190</b>	<b>8,2 %</b>
<b>Nivell</b>	Llicenciatura	1.134	181	16,0 %	953	65	6,8 %
	Màster	1.391	340	24,4 %	1.051	95	9,0 %
	Doctorat	357	52	14,6 %	305	30	9,8 %
	<b>Total</b>	<b>2.882</b>	<b>573</b>	<b>19,9 %</b>	<b>2.309</b>	<b>190</b>	<b>8,2 %</b>

FONT: A3ES

La major part de les acreditacions preliminaris es van realitzar en programes de màster (Taula 1), la qual cosa reflecteix l'explosió en l'oferta d'aquests programes després de les reformes de Bolonya. El Decret llei 74/2006, que va requerir l'ajust dels ensenyaments a l'estructura proposada per Bolonya fins al 2009/10, va establir que una llicenciatura pre-Bolonya solament podia ser substituïda per una llicenciatura post-Bolonya, mentre que aquesta limitació no es va aplicar als màsters. Aquests ensenyaments, per tant, van tenir un creixement massiu, no sempre atenent a la qualitat, la qual cosa explica per què van tenir també la taxa més alta de discontinuació per part de les institucions (24,4 %). El major percentatge d'acreditacions denegades es va verificar en els programes de doctorat (9,8 %), seguit dels de màster (9 %). La Llei 62/2007 va establir que, perquè les universitats poguessin mantenir aquest estatut, havien d'oferir almenys

tres programes de doctorat. Això va portar algunes universitats privades a crear-los, en alguns casos, amb menys consideració pel que feia a la qualitat. D'altra banda, els ensenyaments de postgrau estan subjectes a condicions més exigents quant a l'activitat de recerca i les qualificacions del professorat.

Durant el període analitzat, que inclou la fase d'acreditació preliminar i els primers quatre anys del cicle regular d'acreditació, el 40 % dels ensenyaments que funcionaven inicialment van deixar de fer-ho (2.095 programes dels inicials 5.262) (Sin et al., 2016). Això va ocórrer o bé com a resultat de la no acreditació per part de l'Agència (304 ensenyaments), o bé a través de decisions preses per les institucions per retirar/discontinuar carreres (les restants), possiblement a causa que les pròpies institucions creien que no complirien amb els estàndards de qualitat establerts per l'Agència. És

possible també que alguns ensenyaments hagen estat tancats per altres raons com, per exemple, la reorganització de l'oferta educativa, com a conseqüència de les reformes induïdes pel procés de Bolonya, o el nombre insuficient d'estudiants. Al mateix temps, en el període analitzat, al voltant de 2.100 nous ensenyaments van ser proposats per a acreditació a l'Agència i al voltant de 1.300 van rebre l'acreditació i van començar a funcionar. Al juliol de 2015, el nombre total d'ensenyaments oferts estava al voltant dels 4.500 (Sin et al., 2016).

Una anàlisi qualitativa dels informes relatius al procés d'acreditació dels estudis de Dret (Sin et al., 2016), que va ser la disciplina amb el major percentatge d'acreditacions denegades, va revelar motius recurrents que van desencadenar la decisió de la no acreditació. Aquests motius estan generalment relacionats amb: les insuficients proporcions de personal docent contractat a temps complet; la falta de qualificació acadèmica i la poca activitat de recerca d'aquests; la identitat poc clara dels programes, vagament delimitada, i les falles en l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació (per exemple, inconsistències curriculars o avaluació mancada de rigor). Aquests problemes identificats són similars a aquells que afecten el sector privat portugués en general (Sin et al., 2016).

Les dades palesen que la *neteja* del sistema portugués d'educació superior ha estat un èxit. La retirada d'un gran nombre d'ensenyaments per part de les mateixes institucions suggereix que aquestes han esdevingut més conscients dels requisits de la qualitat. Portugal està actualment conclouent la primera fase de garantia de la qualitat, dominada per l'acreditació d'ensenyaments. A causa que l'Agència d'avaluació i acreditació ja ha iniciat la certificació de sistemes interns de garantia de qualitat, el país ha entrat en una segona fase, més centrada a promoure una consciència de les institucions en matèria de qualitat (per a una descripció de les diferents fases en l'evolució de la garantia de la qualitat, vegeu Jeliaskova i Westerheijden, 2007).

## CERTIFICACIÓ DE SISTEMES INTERNS DE GARANTIA DE LA QUALITAT

Com s'ha esmentat anteriorment, la reorganització del sistema de garantia de qualitat es va inspirar en les orientacions formulades pel procés de Bolonya. Per exemple, quan va definir els seus procediments, l'Agència va parar esment en les ESG. Les institucions portugueses semblen haver traduït les referències europees i, sobretot, nacionals, d'una manera molt similar, la qual cosa ha donat així origen a sistemes interns de garantia de la qualitat molt semblants. Contràriament a les expectatives inicials, els propis contextos de les institucions i el paper exercit per aquestes no es van traduir en una varietat de components estructurals/administratius específics de les característiques de cada institució. El marge d'interpretació de les institucions i la llibertat que tenen per a dissenyar un sistema d'acord amb les seues pròpies realitats i cultura organitzacional sembla haver estat limitat, molt probablement, pel model d'avaluació proposat per l'Agència (Cardoso et al., 2015a). Per tant, malgrat la insistència de l'Agència en el fet que, pel que fa a la garantia de la qualitat, les seues referències no són prescriptives, aquestes determinen clarament el comportament institucional, tant amb la finalitat de córrer pocs riscos com també, potser, a causa de la falta de capacitat institucional i de la tradició de bregar amb la qualitat d'una manera formal.

Recentment, es va realitzar una anàlisi qualitativa dels punts forts i febles en la implementació de sistemes interns de garantia de la qualitat, a partir dels informes interns i externs de la seua avaluació (Tavares et al., 2016a). La intenció d'aquesta recerca era entendre si aquests punts forts i febles s'associaven amb qüestions de procediment i estructures o, al contrari, amb canvis culturals que es manifesten en valors i actituds. Ja que l'Agència, quan va introduir la certificació dels sistemes interns de garantia de qualitat, volia promoure una cultura de millora, la recerca pretenia esbrinar si les institucions estaven compromeses amb aquesta millora, i no solament amb la rendició de comptes. També es pretenia

obtenir una idea sobre la/les cultura/es de qualitat de les institucions analitzades.

Els punts forts i febles identificats estaven associats principalment amb l'organització del sistema de garantia de la qualitat i amb la gestió de la informació, és a dir, amb les estructures i els procediments formals i no amb la qualitat en un sentit de transformació (Harvey i Newton, 2007). En altres paraules, aspectes com el desenvolupament professional del professorat o la participació de les parts interessades en la garantia de la qualitat van rebre menys atenció que aspectes formals, la qual cosa suggereix que es prioritzaven els procediments, i no tant la millora. Sembla que la motivació de les institucions per implementar un sistema intern de qualitat i sol·licitar-ne la certificació va ser determinada principalment amb la finalitat d'evitar processos complexos d'acreditació en el futur. Encara que la intenció de l'Agència era fomentar la millora, sembla que la rendició de comptes s'ha mantingut com una preocupació més urgent.

Les institucions analitzades semblen tenir cultures de qualitat que varien entre reactives i responsives (Harvey i Stensaker, 2008). Una cultura de qualitat reactiva es caracteritza per una forta influència de les regles externes, la motiva el compliment i la rendició de comptes, és imposada per i construïda entorn dels factors externs, la qual cosa provoca dubtes sobre els possibles resultats positius d'una avaluació de la qualitat. En una cultura reactiva, hi ha poc o gens de sentit de responsabilitat individual per la qualitat, que es delega a una unitat específica (oficina de qualitat). Per als acadèmics, equival a un exercici de compliment. En la cultura de qualitat responsiva, la intensitat de les regles externes és també forta. Encara que els imperatius externs siguin motivacions importants, en aquest cas la institució s'aprofita d'aquesta oportunitat amb la finalitat de planificar un programa de millora interna, projectat al futur, però sense perdre de vista la rendició de comptes i el compliment. La falla d'aquesta cultura resideix en la manca de relació entre les activitats

institucionals relacionades amb la garantia de la qualitat i la pràctica quotidiana dels acadèmics. Atès que en el cas dels politècnics els informes externs analitzats van destacar més febleses relacionades amb la participació de les parts interessades i més preocupació pels procediments que per la millora, la recerca va suggerir que mentre que els politècnics semblen més reactius, les universitats semblen més responsives.

L'anàlisi es va circumscriure a dotze institucions que van ser pioneres en la implementació i la certificació dels seus sistemes interns de garantia de la qualitat. Com que solament un nombre restringit d'institucions portugueses ha sol·licitat fins ara la certificació, no és possible encara formular conclusions generals sobre les institucions estatals en conjunt.

---

#### PERCEPCIONS SOBRE L'IMPACTE DE LES REFORMES DE GARANTIA DE LA QUALITAT EN LA MILLORA DE L'ENSENYAMENT I L'APRENTATGE

L'àmplia reforma de la garantia de la qualitat en l'educació superior, que s'ha manifestat fins ara en els processos d'acreditació d'ensenyaments i d'implementació de sistemes interns de garantia de qualitat, encara no està registrant l'impacte desitjat pel que fa a les millores en l'ensenyament i l'aprenentatge.

Per mitjà d'una enquesta realitzada als docents que treballen en institucions portugueses d'educació superior es va descobrir que el principal impacte de la implementació de sistemes interns de garantia de la qualitat ha sigut una major demanda de temps per a tasques no acadèmiques, la qual cosa és, de fet, perjudicial per a l'ensenyament i l'aprenentatge (Tavares et al., 2016b). La burocràcia s'ha identificat de forma consensual en la literatura com un efecte secundari no desitjat de la garantia de la qualitat, que desvia el temps i l'energia dels acadèmics de l'ensenyament i la recerca (Cartwright, 2007;

Newton, 2002; Harvey i Newton, 2007). No obstant això, els acadèmics van reconèixer que la garantia interna de la qualitat ha contribuït a una major consciència dels problemes relacionats amb la qualitat de l'ensenyament, la qual cosa confirmen alguns estudis previs que afirmen que aquesta garantia es tradueix en una major atenció a aquest ensenyament (Brennan i Shah, 2000; Baldwin, 1997).

D'una forma menys positiva, aquesta major consciència no sembla, fins ara, haver conduït a millores reals notables o a fer créixer l'espai per a la innovació i l'experimentació en l'ensenyament i l'aprenentatge. La formació pedagògica és gairebé inexistente, una feblesa ja identificada en recerques anteriors (Cardoso et al., 2015a), i els acadèmics tampoc consideren que haja millorat després de la implementació de sistemes interns de garantia de qualitat, la qual cosa podria ser una explicació per a la falta de resultats tangibles o visibles en les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge. De fet, la formació pedagògica és l'únic tema relacionat amb l'ensenyament i l'aprenentatge que els acadèmics clarament consideren que no ha millorat. És a dir, la garantia interna de la qualitat no ha propiciat una major formació pedagògica del professorat. Tenint en compte el recent èmfasi de les polítiques europees d'educació superior en el desenvolupament pedagògic dels docents (Sin, 2015), èmfasi recentment reforçat en la versió revisada de les ESG, la formació pedagògica és una àrea en la qual les institucions podrien invertir, atesa la seua importància per a la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge. Per tant, aquests resultats indiquen, una vegada més, que la garantia interna de la qualitat en les institucions portugueses, aparentment, s'associa més a un augment de la burocràcia i a formalismes, i no a millores substancials en l'ensenyament i l'aprenentatge. La recerca esmentada també conclou que els docents consideren que la participació del professorat en el desenvolupament de la garantia interna de qualitat i l'ús de la informació recollida per la institució per a millorar l'ensenyament i l'aprenentatge tenen un impacte

positiu en l'ensenyament i l'aprenentatge (Tavares et al., 2016b).

Encara que no s'haja observat cap variació significativa entre els docents a les universitats i als politècnics, la variable públic/privat és clarament digna d'esment. Els acadèmics del sector privat assenyalen un impacte molt més alt de la garantia interna de la qualitat sobre diversos aspectes relacionats amb la millora de l'ensenyament i de l'aprenentatge: una major consciència dels problemes de la qualitat de la docència; un major enfocament en la innovació i l'experimentació en l'ensenyament i l'aprenentatge; una major formació pedagògica del professorat, i una millora de la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge en general. Atés que les institucions privades a Portugal han atribuït, tradicionalment, menys importància a la qualitat, especialment durant els anys de ràpida expansió (vegeu el que s'ha explicat abans), aquestes han tingut un incentiu addicional per a millorar l'ensenyament i l'aprenentatge mitjançant l'establiment de sistemes de qualitat més estrictes i exigents que en el passat. Això també pot explicar la raó per la qual acadèmics d'institucions privades tenen percepcions més positives en relació amb l'impacte de la garantia interna de la qualitat en l'ensenyament i l'aprenentatge.

Aquest impacte representa un àrea poc investigada (Harvey i Williams, 2010) que ha generat resultats diversos. En aquest marc, aquest treball proporciona una evidència empírica útil sobre la percepció que els acadèmics portuguesos tenen sobre el seu context. Els resultats suggereixen que hi ha una sèrie de temes rellevants que podrien ser considerats per les institucions d'educació superior per a aconseguir els objectius de millora pedagògica: racionalitzar els processos i procediments administratius per tal d'evitar sobrecarregar els acadèmics; invertir en formació pedagògica; involucrar el professorat en la garantia de la qualitat, de manera formal o no formal, per a incrementar el seu compromís amb la qualitat (Horsburgh, 1998), i utilitzar la informació recopilada amb la finalitat de millorar l'ensenyament i l'aprenentatge.

## CONCLUSIÓ

Les transformacions en la política d'educació superior a nivell europeu, estimulades principalment pel procés de Bolonya, també s'han reflectit a Portugal en la reorganització del sistema de garantia de la qualitat a partir de 2007. El canvi més visible, que ha tingut el major impacte en les institucions d'educació superior, ha sigut la creació de l'Agència d'Avaluació i Acreditació de l'Educació Superior (A3ES). Els resultats més evidents de les seues operacions s'han observat principalment en l'oferta d'ensenyaments. Les activitats d'acreditació han donat lloc a una reducció del 40 % de l'oferta inicial d'ensenyaments, una reducció que s'ha sentit principalment en les institucions privades, la qual cosa confirma que la qualitat deficient dels ensenyaments era més comú en aquest sector (Sin et al., 2016).

Una altra conseqüència de la creació de l'Agència ha sigut un canvi en la manera en què les institucions aborden la garantia de la qualitat. Va sorgir, entre les institucions, una preocupació amb un enfocament més formal i més sistemàtic pel que fa a la qualitat, pràctica que abans no era gens comú. Les institucions han estat animades a establir els seus propis sistemes interns de garantia de la qualitat, recolzant-se sobre una sèrie d'orientacions no prescriptives elaborades per l'Agència. No obstant això, la majoria de les institucions que han implementat ja un sistema intern de garantia de la qualitat han reproduït aquestes orientacions sense necessàriament adaptar-les a les seues missions i contextos específics, establint estructures formals molt similars (Tavares et al., 2016a). A més, la implementació de sistemes interns ha sigut impulsada per una lògica de rendició

de comptes i per l'observança de les orientacions de l'Agència, i no per una reflexió interna genuïna que involucre totes les parts interessades i que podria conduir a la millora (Tavares et al., 2016a). Això revela una visió unilateral i subdesenvolupada de la qualitat, probablement explicada, almenys en part, per la fase inicial d'implementació de sistemes interns de garantia de la qualitat en les institucions. De fet, les principals qüestions identificades en relació amb la implementació de sistemes interns de garantia de la qualitat estan associades no amb els valors i les actituds referents a la qualitat, sinó amb les estructures formals i d'organització i amb els procediments. Per aquesta raó, els acadèmics semblen percebre que el principal efecte de la garantia interna de qualitat en l'ensenyament i l'aprenentatge és negatiu, ja que comporta un augment de la burocràcia, mentre que els efectes positius són encara bastant modestos.

D'una banda, la càrrega burocràtica és la conseqüència de la forma en què les institucions han interpretat la implementació. D'una altra banda, també és el resultat d'un complex procés d'acreditació que ha sigut necessari per a eliminar els ensenyaments de baixa qualitat del sistema (Tavares et al., 2016b). Per alleujar el pes de la burocràcia, la garantia de la qualitat a Portugal està avançant cap a una fase nova —l'acreditació institucional— que pretén implementar un règim d'avaluació més flexible, que podrà incloure l'avaluació de només una mostra de l'oferta educacional juntament amb un procés anual de monitoratge basat en un grup d'indicadors per a aquelles institucions que han demostrat ser capaces de gestionar la seua pròpia qualitat.

---

## AGRAÏMENTS

Aquest treball va rebre el suport de la Fundació per a la Ciència i la Tecnologia (FCT) a Portugal [XCL/IVC-PAC/0789/2012 i UID/CED/00757/2013].

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Amaral, A., i Magalhães, A. (2007). Market Competition, Public Good and Institutional Governance. *Higher Education Management and Policy*, 19(1), 1-14.
- Amaral, A., i Teixeira, P. (2000). The Rise and Fall of the Private Sector in Portuguese Higher Education. *Higher Education Policy*, 13(3), 245-266.
- Amaral, A., Rosa, M. J., i Fonseca, M. (2013). The Portuguese Case: Can Institutions Move to Quality Enhancement? En R. Land, i G. Gordon (ed.), *Enhancing Quality in Higher Education. International Perspectives* (p. 141-152). Londres: Routledge.
- Amaral, A. (2008). A reforma do ensino superior português. En A. Amaral (ed.), *Políticas de ensino superior. Quatro temas em debate* (p. 17-37). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Baldwin, G. (1997). Quality assurance in Australian higher education: The case of Monash University. *Quality in Higher Education*, 3(1), 51-61.
- Brennan, J. i Shah, T. (2000). Quality assessment and institutional change: experiences from 14 countries. *Higher Education*, 40(3), 331-49.
- Cao, Y., i Li. X. (2014). Quality and Quality Assurance in Chinese Private Higher Education: A Multi-dimensional Analysis and a Proposed Framework. *Quality Assurance in Education*, 22(1), 65-87.
- Cardoso, S., Tavares, O., i Sin, C. (2015a). The quality of teaching staff: higher education institutions' compliance with the European Standards and Guidelines for Quality Assurance —the case of Portugal. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(3), 205-222.
- Cardoso, S., Videira, P., i Rosa, M. J. (2015b). On the road to regaining trust? The development of internal quality assurance systems in Portuguese Higher Education Institutions. Article presentat en CHER 28th Annual Conference, Lisboa, 7-9 setembre.
- Cartwright, M. J. (2007). The rhetoric and reality of 'quality' in higher education: an investigation into staff perceptions of quality in post 1992 universities. *Quality Assurance in Education*, 15(3), 287-301.
- Decret llei 369/2007, de 5 de novembre, del Govern de Portugal.
- Decret llei 74/2006, de 24 de març, del Govern de Portugal.
- Decret llei 115/2013, de 7 d'agost, del Govern de Portugal.
- Decret llei 63/2016, de 13 de setembre, del Govern de Portugal.
- ENQA. (2005). *ENQA Report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussel·les: ENQA.
- Espinoza, Ó., i González, L. E. (2013). Accreditation in Higher Education in Chile: Results and Consequences. *Quality Assurance in Education*, 21(1), 20-38.
- Galbraith, K. (2003). Towards Quality Private Higher Education in Central and Eastern Europe. *Higher Education in Europe*, 28(4), 539-558.
- Harvey, L., i Newton, J. (2007). Transforming quality evaluation: moving on. En D. F. Westerheijden, B. Stensaker, i M. J. Rosa (ed.), *Quality Assurance in Higher Education. Trends in Regulation. Translation and Transformation* (p. 25-45). Dordrecht: Springer.
- Harvey, L., i Stensaker, B. (2008). Quality Culture: Understandings, Boundaries and Linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427-442.
- Harvey, L., i Williams, J. (2010). Fifteen Years of Quality in Higher Education: (Part Two). *Quality in Higher Education*, 16(2), 81-113.
- Haug, G. (2003). Quality Assurance/Accreditation in the Emerging European Higher Education Area: a possible scenario for the future. *European Journal of Education*, 38(3), 229-241.
- Horsburgh, M. (1998). Quality monitoring in two institutions: A comparison. *Quality in Higher Education*, 4(2), 115-135.
- Jeliazkova, M., i Westerheijden, D. F. (2002). Systemic Adaptation to a Changing Environment: Towards a Next Generation of Quality Assurance Models. *Higher Education*, 44(3-4), 433-448.
- Llei 1/2003, de 6 de gener, del Govern de Portugal. *Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior*.



- Neave, G., i Amaral, A. (2012). Introduction on Exceptionalism: The Nation, a Generation and Higher Education, Portugal 1974-2009. En G. Neave, i A. Amaral (ed.), *Higher Education in Portugal 1974-2009* (p. 1-48). Dordrecht: Springer.
- Newton, J. (2002). Views from below: academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39-61.
- Sin, C. (2015). Teaching and learning: a journey from the margins to the core in European higher education policy. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, i P. Scott (ed.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (p. 333-350). Dordrecht: Springer.
- Sin, C., Tavares, O., i Amaral, A. (2016). The impact of programme accreditation on Portuguese higher education provision. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-12. DOI 10.1080/02602938.2016.1203860
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussel·les: Bèlgica.
- Tavares, O. (2013). Routes towards Portuguese higher education: students' preferred or feasible choices? *Educational Research*, 55(1), 99-110.
- Tavares, O., Sin, C., i Amaral, A. (2016a). Internal quality assurance systems in Portugal: what their strengths and weaknesses reveal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1049-1064.
- Tavares, O., Sin, C., Amaral, A., i Videira, P. (2016b). Academics' perceptions of the impact of internal quality assurance on teaching and learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-13. DOI: 0.1080/02602938.2016.1262326
- Teixeira, P. (2012). The Changing Public-Private Mix in Higher Education: Analysing Portugal's Apparent Exceptionalism. En G. Neave, i A. Amaral (ed.), *Higher Education in Portugal 1974-2004: A Nation, a Generation* (p. 307-328). Dordrecht: Springer.
- Teixeira, P., i Amaral, A. (2007). Waiting for the Tide to Change? Strategies for Survival of Portuguese Private HEIs. *Higher Education Quarterly*, 61(2), 208-222.
- Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. En *General Report on the Conference in Future Structures of Post-Secondary Education*. París: Organisation for Economic Cooperation and Development.

---

## NOTES BIOGRÀFIQUES

Cristina Sin és investigadora postdoctoral en CIPES. És doctora en Recerca Educacional per la Lancaster University (Regne Unit). Anteriorment, va treballar en la Higher Education Academy (Regne Unit) en projectes educatius destinats a la millora de l'ensenyament i de l'aprenentatge en l'educació superior.

Orlanda Tavares és investigadora en CIPES i A3ES. És doctora en Ciències de l'Educació per la Universidade do Porto (Portugal) i investiga temes relacionats amb la garantia de la qualitat en l'educació superior i amb polítiques d'educació superior.

Alberto Amaral és doctor per la Cambridge University, investigador en CIPES i professor de la Universidade do Porto, on va ser rector del 1985 al 1998. Actualment, és el president del consell d'administració de l'Agència d'Avaluació i Acreditació de l'Educació Superior portuguesa.



# La missió cultural de la Universitat

*Antonio Ariño Villarroya*

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

antonio.arino@uv.es

Rebut: 03/07/2017

Acceptat: 04/09/2017

## RESUM

En les dues últimes dècades, s'està produint un ampli debat sobre la denominada tercera missió de la Universitat. Dos discursos han ocupat el prosceni: la transferència i la innovació del coneixement, i la responsabilitat social corporativa. En aquest article es postula que ambdues candidatures responen a plantejaments que desconeixen la història i l'estatut de la Universitat com a servei públic. Es defensa, per contra, que la tercera missió, tant en clau històrica com en funció dels estatuts normatiu i pragmàtic, correspon a la cultura.

**Paraules clau:** missió de la Universitat, cultura, responsabilitat social corporativa, transferència de coneixement, innovació.

## ABSTRACT. *The cultural mission of the University*

In the last two decades, there has been a wide debate about the so-called third mission of the University. Two discourses have occupied the proscenium: the transfer and innovation of knowledge and corporate social responsibility (CSR). In this article we postulate that both candidates respond to approaches that are not properly aware of the history and status of the university as a public service. On the contrary, it is argued that the third mission, both in terms of history and in terms of the normative and pragmatic statutes, corresponds to culture.

**Keywords:** university mission, culture, corporate social responsibility, knowledge transfer, innovation.

## SUMARI\*

Introducció

La perspectiva històrica de la funció cultural

- Antecedents
- L'extensió cultural i la intel·ligència il·luminada
- Els límits de l'extensió universitària

L'estatut normatiu de la funció cultural

L'estatut pragmàtic de la funció cultural

- Els discursos
  - La transferència i la innovació
  - La responsabilitat social universitària
- L'organització de la funció cultural
- L'expansió de l'agenda cultural

Reivindicació de l'Acadèmia pública

Referències bibliogràfiques

**Autor per a correspondència / Corresponding author:** Antonio Ariño, Facultat de Ciències Socials Universitat de València. Av. dels Tarongers, 4b, 46021 València.

**Suggeriment de citació / Suggested citation:** Ariño, A. (2017), La missió cultural de la Universitat. *Debats. Revista de cultura, poder i societat*, 131(2), 81-102. doi: <http://doi.org/10.28939/iam.debats.131-2.7>

\* Article traduït per Ana Lozano de la Pola.

Com podré parlar del mar amb la granota si no ha eixit del seu toll? Com podré parlar del gel amb l'ocell de l'estiu si està retingut en la seua estació? Com podré parlar amb el savi sobre la vida si és presoner de la seua doctrina?  
(*Libro de Chuang Tse*, segle IV a. de C.)

## INTRODUCCIÓ

En aquest article, la Universitat és considerada com una organització històrica i canviant que, a partir d'una funció inicial, la transmissió dels principals sabers de l'edat mitjana (teologia, dret, medicina i arts), ha anat incorporant i institucionalitzant altres funcions vinculades a les necessitats de les diferents configuracions socials (societat burgesa, democràtica, del coneixement). La relació complexa entre Universitat i societat ha sigut la força dinàmica de la seua transformació.

La primera generació d'universitats va gravitar al voltant de la funció docent («preservació del depòsit del saber»); la segona va sorgir amb la incorporació del mètode científic i la funció investigadora; la tercera va començar a configurar-se més recentment i, de manera complexa, mitjançant la institucionalització de la funció cultural («extensió universitària») i el sentit de compromís amb la societat de la qual forma part (desenvolupament i innovació científiques, responsabilitat social, sostenibilitat). En diferenciar aquestes tres generacions no pretenem sostenir que no existís amb anterioritat una dimensió cultural universitària, sinó que aquesta s'ha *institucionalitzat* en etapes posteriors i que, d'altra banda, l'organització social anomenada *Universitat* segueix canviant i continuarà fent-ho, encara que avui siga difícil predir com.<sup>1</sup>

1 Prenem la idea de generacions de Wissema (2009), si bé la nostra visió històrica se separa de la seua pel que fa a la Universitat dels segles XIX i XX. Wissema (ibíd.) distingeix tres generacions d'acord amb el procés d'incorporació de funcions: la segona generació és la de les universitats científiques o humboldtians, mentre que la tercera correspondria a la societat del coneixement i l'emprenedoria (MIT, Standford, Harvard o Cambridge).

Una vegada establert aquest marc interpretatiu, ens centrarem en la funció cultural de la Universitat a Espanya, en els seus orígens, el seu estatut normatiu i organitzatiu, la seua ambivalent situació actual i les seues possibles orientacions futures.

---

## LA PERSPECTIVA HISTÒRICA DE LA FUNCIO CULTURAL

### *Antecedents*

En aquest any 2017, commemorem a la Universitat de València dos esdeveniments d'importància menor però que, en la perspectiva de la dimensió cultural, tenen gran rellevància simbòlica.

En primer lloc, la col·locació en la capella de la Universitat del quadre *La Mare de Déu de la Sapiència*, pintat en 1516 per Nicolás Falcó. La presència del quadre i la capella en el recinte universitari obliguen a adoptar una visió realista del naixement de les universitats, fins i tot d'aquelles que, com és el cas, van sorgir per impuls de la ciutat i no de la monarquia o de l'església. El principal objectiu de la Universitat medieval no era la cerca de coneixement nou, sinó la preservació del saber dominant que havia d'expressar-se, en qualsevol cas, en clau religiosa. En el segle XVI, la religió cristiana proporcionava l'univers i els referents simbòlics amb els quals s'interpretava el món, i la teologia regnava des del cim del saber.

En segon lloc, a la Universitat de València es crearen, seguint un model que ja estava present en altres universitats, les sabatines o disputes públiques, que han de veure's com a antecedents remots de les nostres conferències, fòrums de debat i taules redones. En aquelles activitats, havien de participar

obligatòriament tots els catedràtics sota pena de multa i podien assistir els ciutadans per a comprovar el nivell i la dedicació d'aquests als estudis que sufragava la ciutat.

A final del segle XVIII, també els estudiants estaven obligats a fer aquest exercici. «Tots —acorda la reunió del claustre de 6 de juny de 1778— hauran de fer lliçons a l'Aula i assistir a l'Acadèmia pública a la qual siguen destinats, i defensar conclusions sabatines quan així se'ls encarregue».

Aquesta expressió, «Acadèmia pública», conté en germen el concepte de divulgació del saber cap a la societat que constitueix un component fonamental de la missió cultural de la institució universitària.

Aquests dos elements, que hem pres com a exemple en la Universitat de València, van estar presents en moltes altres universitats i, amb tota probabilitat, hi va haver nombroses manifestacions i activitats que concorden bé amb aquesta dimensió.

### *L'extensió cultural i la intel·ligència il·luminada*

La funció cultural de la Universitat troba una primera institucionalització en l'extensió universitària. La idea que hi subjau, en tant que missió de divulgació del coneixement universitari cap a l'exterior, és antiga. Entre els seus precedents se solen esmentar les experiències de Sir Thomas Gresham o William Dill en el segle XVII orientades a promoure l'educació popular. Però l'extensió universitària pròpiament dita i amb aquests termes, s'encunya en l'últim terç del segle XIX, en el marc de la creixent divergència cultural entre les elits universitàries i les masses obreres de la primera revolució industrial i burgesa. La consciència de fractura socioeducativa no va posar en qüestió, en principi, l'accés minoritari i elitista a la Universitat, però sí la necessitat de difondre el saber més enllà dels seus claustres i aules acadèmiques.

Així doncs, aquesta iniciativa universitària —traure el coneixement de les aules al carrer— no pot deslligar-se del fenomen conegut com a «qüestió social» i, al

mateix temps, de la gran concentració de riquesa que es va produir al final del XIX (la primera era daurada del capitalisme) (Ariño i Romero, 2016). En el marc d'aquella gran divergència social va ser on, sectors reduïts del claustre de professors, van prendre consciència de la necessitat de corregir aquestes fractures i de promoure una incipient democratització del coneixement. Així, en 1871, es va crear l'extensió universitària a Cambridge; prompte va seguir a Oxford i a altres universitats, i va començar a publicar-se el *University Extension Journal*; als Estats Units, en 1890, es va fundar la Philadelphia American Society For Extension of University; i a França aquesta funció va ser atesa per les Universitats Populars.<sup>2</sup>

A Espanya, el naixement oficial d'aquesta se situa en la Universidad de Oviedo el 1898, per iniciativa de Rafael Altamira i inspirada en l'existent a Oxford (Altamira, 1949: 177). El seu objectiu era molt clar: «que dels beneficis de l'educació participen totes les classes socials» i tots els gèneres, ja que des del principi hi va haver una implicació femenina nombrosa (ibíd.: 185). En la col·lecció de textos de Rafael Altamira que porta per títol *Cuestiones Obreras*, es pot llegir una justificació d'aquest plantejament:

El cel estrellat és, sens dubte, una cosa magnífica i que a tots més o menys admira i sedueix; però està més ple de bel·leses, ofereix més gaudis i distraccions per a l'esperit culte que per a l'ignorant. Així com els ulls veuen més com més llum hi ha en l'horitzó, així la intel·ligència il·luminada veu més, veu materialment més coses que la tancada a tota cultura. No sense veritat s'ha dit que no és el llaurador —encara que viu al camp— qui veu i gaudeix més del paisatge que l'envolta, sinó l'home de la ciutat que té, per a estimar les línies i els colors, les masses i els accidents, els ulls de l'ànima oberts i plens d'imatges (Altamira, 2012: 18).

<sup>2</sup> A França va obtenir un gran èxit, i en el curs de 1902-1903 es van impartir més de 177.000 conferències per a tres milions i mig d'assistents. Vegeu Altamira, (1949).

Per a Rafael Altamira, tots els éssers humans tenien dret a aquesta il·luminació de la mirada i propiciar-la era l'obligació del que ell anomenava «institucions postescolars». Com molts dels impulsors de l'extensió universitària, es trobava influenciat per la Institución Libre de Enseñanza. El seu programa d'acció era clar: d'una banda, promoure la *democratització del coneixement*, inserint-ho en els moviments socials de l'època, i molt especialment en el moviment obrer; d'una altra, defensar una *concepció integral* del saber, ja que tota persona —també les que tenen formació universitària— és sempre «més que la seua professió»: el químic també s'ha de formar com a ésser humà.

A partir d'Oviedo, aquesta idea va fructificar, es va estendre per altres universitats espanyoles i va tenir certa vigència fins a mitjan dècada dels anys vint del segle passat. En la Universitat de València va començar en 1902; a Barcelona i a Granada, poc després.

### *Els límits de l'extensió universitària*

En 1930, en el context de les protestes contra el Decret llei de 19 de maig de 1928 de Primo de Rivera, dedicat a una reforma de les universitats en clau autoritària, Ortega va pronunciar diverses conferències, a instàncies de la Federación Universitaria Escolar (FUE), sobre la missió de la Universitat. No ha d'ignorar-se aquest context històric —creació d'associacions estudiantils i mobilització contra la dictadura— ni els destinataris de les conferències, perquè en aquestes hi havia una proclama extraordinàriament moderna de la centralitat de l'alumnat en la Universitat (Ortega y Gasset, 2015 [1930]) i, en gran mesura, les conferències aborden com han de ser les persones que es formen en les aules i que ha d'aportar la Universitat a la societat.

En el seu parlament, Ortega atacava tant les reformes que es fan «per imitació» d'altres països (Anglaterra o Alemanya) com la «beateria idealista» que ignora els usos reals de les institucions.

La tesi d'Ortega és rotunda i clara: la Universitat «al servei de la societat» ha d'atendre tres funcions,

entre les quals és primera i primordial la transmissió de la «cultura». Aquesta funció, com ara veurem, l'exerceix tant cap a dins (formació *integral* de les persones titulades) com cap a fora (*lideratge* cívic).

Ortega afirma sense ambages que «la Universitat significa un privilegi difícilment justificable i sostenible» perquè en queden exclosos els obrers. En aquest sentit, la denominada «extensió universitària» ha fracassat per no aconseguir la «universalització de la Universitat». Però el problema més greu no el trobem en l'accés, sinó en la incapacitat per a assumir les funcions que li són pròpies. Dues funcions prevalen en aquell moment i, per a Ortega, són indiscutibles: l'ensenyament de professions intel·lectuals i la formació d'investigadors, si bé aquesta segona a Espanya té una implantació raquítica. La Universitat produeix professionals, especialistes i científics. Però aquests poden ser molt «savis» o experts en la seua especialitat i completament «incultes» o «bàrbars» pel que fa al sistema d'idees del seu temps. Ortega afirma:

Per a caminar amb encert en la selva de la vida cal ser culte, cal conèixer-ne la topografia, les rutes o «mètodes»; és a dir, cal tenir una idea de l'espai i del temps en què es viu, una *cultura actual*. Ara bé: aquesta cultura, o es rep o s'inventa. Qui tinga coratge per a comprometre's a inventar-la ell només, a fer ell a soles el que han fet trenta segles d'humanitat, seria l'únic que tindria dret de negar la necessitat que la Universitat s'encarregue, abans que res, d'ensenyar la cultura. Per desgràcia, aquest únic ésser que podria, amb fonament, oposar-se a la meua tesi seria... un dement (Ortega y Gasset, 2015 [1930]) (La cursiva és nostra).

En conseqüència, el professionalisme i el cientisme han de ser compensats amb la cultura, amb el sistema vital de les idees de cada temps. «En l'enginyer està l'enginyeria, que és només un tros i una dimensió de l'home europeu; però aquest, que és un *integrum*, no es troba en el seu fragment "enginyer". I així en tots els altres casos». La conclusió per a Ortega, deixant de banda la seua filosofia vitalista i la idealització

dels orígens de la Universitat (Muñoz, 2007), està clara; la missió de la Universitat es mostra en tres funcions (i per aquest ordre): transmissió de la cultura, ensenyament de les professions i investigació científica.

Què és la cultura per a Ortega? Una dimensió constitutiva de l'existència humana i una necessitat imprescindible per a la vida. Dit això, es podria sospitar que Ortega comparteix una visió antropològica de la cultura i que n'utilitza un concepte merament descriptiu: la forma de vida d'un poble. No obstant això, insisteix reiteradament que aquesta dimensió constitutiva es plasma en el sistema d'idees *vives* necessari per a *estar a l'altura* de l'època *en què es viu*. No es tracta, per tant, de qualsevol repertori d'idees i creences, i menys encara d'una totalitat, sinó d'una selecció d'aquelles que permeten assumir amb rigor els problemes que ha d'afrontar una societat. Aquest és el significat del qualificatiu «actual», que es concreta en cinc disciplines fonamentals (física, biologia, història, filosofia i sociologia) ja que, mitjançant aquestes, l'ésser humà aconsegueix encaixar la seua existència en els requeriments d'una època. La cultura universitària permet, llavors, la formació íntegra de professionals. Això és el que Ortega proposa als seus oïdors.

Però la missió de la Universitat no acaba ací, al seu interior. Té també una «funció d'il·lustració» cap a l'exterior que, donada la seua inoperància, han assumit la premsa i els periodistes:

*La Universitat ha d'intervenir en l'actualitat com a tal Universitat, tractant els grans temes del dia des del seu punt de vista propi —cultural, professional o científic. D'aquesta manera, no serà una institució només per a estudiants, un recinte ad usum delphinis, sinó que, situada enmig de la vida, de les seues urgències, de les seues passions, ha d'imposar-se com a «poder espiritual» superior davant de la Premsa, ha de representar la serenitat davant del frenesí, la seriosa agudesa davant de la frivolitat i la franca estupidesa (Ortega y Gasset, 2015 [1930]).*

La premsa i els periodistes —Ortega ho sabia bé per experiència pròpia— s'ocupen de l'instantani, dels successos, del ressonant i sorollós; la Universitat s'ha de centrar en la cultura *actual*, és a dir, tractar els temes grans i profunds de l'època, il·luminar en el caos i en el desordre, bregar en els fronts en què es juga la millora de la societat. Aquesta és la tasca universitària «radical», la que l'arrela a la vida i al temps.

El 1933, Fernando de los Ríos, ministre d'Educació de la República i amic d'Ortega, dóna a conèixer el projecte de Llei de Reforma Universitària. En l'exposició de motius s'arregla l'argumentació reformista d'Ortega i la distinció de les tres funcions. El colp d'estat del general Franco i la instauració d'un règim nacionalcatòlic va avortar totes les expectatives i esperances de reforma i va acabar, per tant, amb la institucionalització de la funció cultural.

Amb el retorn de la democràcia, la Llei Orgànica de Reforma Universitària (LRU) va recuperar la denominació i la política d'extensió universitària; la cultura va aparèixer clarament com a tercera funció —encara que amb un llenguatge vacil·lant i confús— i es van crear els vicerectorats d'extensió universitària, d'extensió cultural o d'activitats culturals, en els quals es tractava d'atendre noves necessitats d'una societat creixentment complexa.

### L'ESTATUT NORMATIU DE LA FUNCÍO CULTURAL

Amb certa freqüència, les persones que treballen en l'àrea de cultura de les respectives universitats tenen la sensació d'infravaloració del seu treball, en el sentit que els programes i activitats que engeguen són una espècie de complement i «ornat prescindible» si els contextos econòmics i el finançament van malament.<sup>3</sup> Aquesta visió es troba àmpliament estesa, ja que en l'estudi sobre la Responsabilitat

<sup>3</sup> Expressions compartides en la trobada de Cadis, 2017.

Social Universitària (RSU) a Espanya, coordinat per Margarita Barañano (2011), tant l'extensió universitària com les iniciatives culturals obtenen valors molt baixos. No obstant això, res més lluny de l'esperit del legislador.

La LRU (1983) i la Llei Orgànica de Modificació de la Llei Orgànica d'Universitats (LOMLOU, 2002 i 2007) es refereixen nombroses vegades de manera directa a la cultura, i altres vegades ho fan indirectament («sistema d'idees vives» d'un temps) per a assenyalar els objectius, funcions i missions de la Universitat. D'aquests textos es deriva, sense cap dubte, que la «cultura» constitueix la tercera funció/missió de la Universitat a Espanya i un dels seus principals objectius.

Així, l'exposició de motius de la LRU comença assenyalant la necessitat de reformar la Universitat. En què se cimenta aquesta necessitat? Ho fa en dos fenòmens nous: la democratització de l'ensenyament universitari, que sorgeix tant de la demanda de formació professional com «de l'interés creixent i lloable per la cultura en les seues diverses formes» i «la previsible incorporació a l'àrea europea» amb la consegüent mobilitat de la força de treball qualificada.

D'altra banda, la democratització dels estudis, no és sinó

l'última etapa d'un procés secular de democratització de l'educació i la cultura que ha demostrat ser, al mateix temps, la base més sòlida per a la societat estable tolerant, lliure i responsable, atés que la ciència i la cultura són la millor herència que les generacions adultes poden oferir als joves i la riquesa més gran que una nació pot generar; sens dubte, l'única riquesa que val la pena acumular (LRU).

Per això, el paràgraf conclou que «el desenvolupament científic, la formació professional i l'extensió de la cultura són les tres funcions bàsiques que de cara al segle XXI ha de complir aquella vella i avui renovada institució social que és la Universitat espanyola». La

lleï arranca amb quatre esments de la paraula cultura en el seu segon paràgraf.<sup>4</sup>

En l'exposició de motius de la LOMLOU, es diu que «millorar la qualitat en totes les àrees de l'activitat universitària» és un objectiu fonamental per a formar els professionals que la societat necessita i, per a fer-ho, cal

desenvolupar la investigació, conservar i transmetre la cultura, enriquint-la amb l'aportació creadora de cada generació i, finalment, constituir una instància crítica i científica, basada en el mèrit i en el rigor, que siga un referent per a la societat espanyola (LOMLOU).

D'altra banda, aquesta llei arreplega un aspecte nou, la formació al llarg de la vida, i assenjala que és obligació de la Universitat disposar d'una «oferta cultural» per a qualsevol persona que vulga aproximar-s'hi.

En ambdues lleis, l'article 1, apartat 2, del títol preliminar constitueix una concreció dels motius referits, en què s'explicita quines són les «funcions de la Universitat al servei de la societat» (es pot veure una comparació en la Taula 1).

En la mateixa línia ha d'interpretar-se l'article 33, apartat 1, de la LOMLOU (Títol IV), en el qual, en parlar dels ensenyaments i dels títols, se sosté que «els ensenyaments per a l'exercici de professions que requereixen coneixements científics, tècnics o artístics, i la *transmissió de la cultura* són missions essencials de la Universitat» (La cursiva és nostra).

Cal completar aquest recorregut evocant els articles 92 i 93. El primer s'ocupa de la cooperació internacional i la solidaritat, i assenjala que la

4 De la mateixa manera s'expressa la LOMLOU quan descriu les funcions de la UIMP. Disposició addicional tercera. 3: «La Universitat Internacional Menéndez Pelayo gaudirà d'autonomia en l'exercici de les seues funcions docents, investigadores i culturals, en el marc del seu règim legal específic».

**Taula 1: L'estatut normatiu de la cultura universitària en la legislació**

Projecte de llei de Reforma de Fernández de los Ríos, 1933	LRU, 1983 (Títol Preliminar, article 1, apartat 2)	LOMLOU, 2007 (Títol Preliminar, article 1, apartat 2)
a) La vulgarització o difusió pública de tot el que constitueix l'organisme de la cultura.	a) La creació, desenvolupament, transmissió i crítica de la ciència, de la tècnica i de la cultura.	a) La creació, desenvolupament, transmissió i crítica de la ciència, de la tècnica i de la cultura.
	b) La preparació per a l'exercici d'activitats professionals que exigisquen l'aplicació de coneixements i mètodes científics o per a la creació artística.	b) La preparació per a l'exercici d'activitats professionals que exigisquen l'aplicació de coneixements i mètodes científics i per a la creació artística.
	c) El suport científic i tècnic al desenvolupament cultural, social i econòmic, tant nacional com de les Comunitats Autònomes.	c) La difusió, la valorització i la transferència del coneixement al servei de la cultura, de la qualitat de la vida i del desenvolupament econòmic.
	d) L'extensió de la cultura universitària.	d) La difusió del coneixement i la cultura a través de l'extensió universitària i la formació al llarg de tota la vida.

FONT: Elaboració pròpia

Universitat ha de promoure activitats i iniciatives «que contribuïsqen a l'impuls de la cultura de la pau, el desenvolupament sostenible i el respecte pel medi ambient, com a elements essencials per al progrés solidari». El segon no pot ser més explícit i porta per títol «de l'extensió universitària». En aquest s'afirma que

és responsabilitat de la Universitat connectar l'universitari amb el sistema d'idees vives del seu temps. Per a fer-ho, les universitats arbitraràn els mitjans necessaris per a potenciar el seu compromís amb la reflexió intel·lectual, la creació i la difusió de la cultura. Específicament, les universitats promouran l'aproximació de les cultures humanística i científica i s'esforçaran per transmetre el coneixement a la societat mitjançant la divulgació de la ciència.

Aquest últim article no pot sinó generar confusió, ja que, sota el títol d'«extensió universitària» es plantegen activitats *ad intra*, per a l'alumnat, més que activitats *ad*

*extra*, per a qui no té accés a la formació universitària. La pretesa recuperació, en aquest article, de la filosofia d'Ortega («idees vives del temps») es fa sense la menor comprensió del seu plantejament.

Una ràpida mirada a aquests textos legislatius permet extraure tres conclusions:

- a) La cultura és la tercera missió/funció de la Universitat.
- b) La política cultural universitària té dos destinataris diferents: la comunitat universitària i la societat.
- c) No obstant això, no queda clar allò en què consisteix exactament la funció/missió cultural, atès que els textos normatius es mouen amb desinvoltura enmig d'una pluralitat semàntica que eludeix la coherència de significats i les implicacions que es deriven d'emfatitzar els uns o els altres. El legislador no ha sigut molt diligent i consistent en la depuració lèxica.



Un primer examen permet extraure, almenys, els següents significats del terme *cultura*.<sup>5</sup> Designa:

- a) una esfera de la societat i de la vida, juntament amb la ciència i la tècnica, o l'economia i la política, que pot ser conservada, creada, desenvolupada, transmesa i criticada, o un dels «entorns» externs amb els quals es relaciona la Universitat;
- b) una resultant de totes les activitats universitàries —el saber—, les docents i les investigadores incloses, que ha de ser «estesa», difosa i divulgada a la societat;
- c) un tipus d'activitats concretes, juntament amb les esportives, de representació i de solidaritat, per les quals poden obtenir «reconeixement acadèmic» els i les estudiants que hi participen. Quan es parla dels col·legis universitaris, s'al·ludeix també a aquest tipus d'activitats com a obligacions que ha d'incloure la Universitat en la seua oferta als col·legials;
- d) un subtipus d'activitats, les relacionades amb la conscienciació en valors com la pau i la sostenibilitat, la solidaritat i la igualtat;
- e) un tipus específic d'oferta per a qui té necessitats de formació al llarg de tota la vida o a qualsevol persona que en desitge gaudir;<sup>6</sup>
- f) una manera d'abordar la comprensió del món, quan s'afirma que la «cultura humanística i científica» hi han de dialogar;

5 Un significat que no hem trobat i que, no obstant, s'usa en informes sobre el compromís social de la Universitat és el que, derivat d'una branca de la sociologia, fa referència a la «cultura de la institució» com a conjunt d'idees i valors compartits que identifiquen els trets de l'organització («cultura organitzacional»). Vegeu UE, 2001: «influir en la cultura de la institució de manera que el personal acadèmic i els estudiants estiguen motivats per a comprometre's amb la societat» (UE, 2001: 21). Sobre aquest tema, diu Sennett: «la cultura d'una companyia, com tota cultura, depèn del sentit que la gent comuna dóna a una institució, no de l'explicació que es decreta en els nivells superiors d'aquesta» (Sennett, 2006: 65).

6 Exposició de motius, LOMLOU, 2007.

- g) una selecció, en funció de criteris d'excel·lència, de determinat tipus d'activitats. Per això, en parlar de les funcions de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo se sosté que ha d'ocupar-se de l'«alta cultura». Amb aquesta formulació s'incrementa la confusió semàntica, si bé roman inalterable la importància universitària de la cultura —funció ineludible, missió essencial—, independentment del que això siga.

Pot concloure ací el nostre recorregut per l'estatut normatiu de la cultura en la Universitat? De cap manera, perquè aquesta institució també es troba directa i específicament afectada per la Llei de Patrimoni Històric Espanyol (LPHE) de 1985, així com la diferent legislació autonòmica sobre la qüestió. D'acord amb el títol preliminar, article 1, apartat 2:

integren el Patrimoni Històric Espanyol els immobles i objectes mobles d'interés artístic, històric, paleontològic, arqueològic, etnogràfic, científic o tècnic. També formen part d'aquest el patrimoni documental i bibliogràfic, els jaciments i zones arqueològiques, així com els llocs naturals, jardins i parcs, que tinguen valor artístic, històric o antropològic (LPHE).

Les universitats posseeixen béns de tots els tipus assenyalats en la llei i són en si mateixes, en molts casos, pel seu origen i trajectòria, patrimoni cultural de la societat. Però, a més, són les institucions que tenen la immensa majoria del patrimoni científic de la societat espanyola i una part important del documental i bibliogràfic.

D'altra banda, la llei reconeix a les universitats la capacitat d'interlocució com a institucions consultives i en els seus centres d'investigació s'estudien i investiguen tots els àmbits de què s'ocupa el patrimoni.

Aquest enfocament que defineix la funció/missió cultural de la Universitat a partir del seu estatut normatiu permet mostrar l'especificitat de la

cultura universitària en un context en què altres instàncies (de l'administració pública, del mercat i del tercer sector) assumeixen tasques de creació, difusió i programació. La política i gestió de la cultura universitària no entra (o no ha d'entrar) en competència, i menys encara en col·lisió, amb les que desenvolupa l'administració pública que, de la mateixa manera que ho fa en l'educació, la salut o l'ocupació, ha de proporcionar els béns i serveis de la cultura a tota la societat; tampoc competeix amb el mercat que programa i promou, en general, aquests béns que generen benefici econòmic directe per als empresaris. No obstant això, la universitat pot i ha de col·laborar amb aquestes instàncies, així com també amb les organitzacions del tercer sector, sempre que s'emmarquen en la seua pròpia missió o se subordinen a aquesta.

En aquest sentit, la política de la «cultura universitària» està ancorada en la docència i la investigació i té unes característiques específiques. Malgrat el que pot donar a entendre una visió *ahistòrica* i elitista de la cultura, aquesta no és un bé *per se*, un *communi bonum*, sinó una dada de la naturalesa humana i de la realitat social: els éssers humans es constitueixen com a tals mitjançant sistemes simbòlics. Però alguns —molts d'aquests sistemes simbòlics— atorguen sentits a la vida humana i social totalment discutibles des d'una perspectiva universitària. Les visions mítiques del món, les ideologies bel·licistes o racistes, antidemocràtiques, etc., són formes i expressions culturals, però la seua divulgació i promoció no poden constituir el contingut de la cultura universitària. La Universitat és la seu de la ciència i de la raó. Per tant, la cultura que la Universitat crea, promou i difon ha de ser:

- a) Crítica, en tant que que sotmet idees i pràctiques a l'escrutini de la raó i al debat obert i públic, basat en la cerca del millor argument. El *mythos* se sotmet al *logos*.
- b) Científica, en el sentit que col·loca el mètode de cerca de la veritat per sobre de qualsevol principi o fe. Sotmet a examen el pre-judici i només accepta com a veritat provisional les

dades que procedeixen de l'evidència i l'experimentació.

- c) Creativa, perquè està fundada en el convenciment que és possible la millora, mitjançant la innovació rellevant i el conreu de la imaginació (Wright Mills, 1999).
- d) Acadèmica, o d'integració de sabers, tant en el plànol personal com en el social. Com afirmava Altamira, tots aquells que tenen un títol universitari, també són persones; i Ortega reclamava que «l'home de ciència deixe de ser el que avui és amb deplorable freqüència: un bàrbar que sap molt d'una cosa».7 Davant d'aquest *parcialisme* cal promoure el *cives academicus*.
- e) Actual. Aquest qualificatiu que introdueix Ortega també mereix recuperar-se avui amb la seua significació que la Universitat ha d'ocupar-se dels problemes més rellevants del seu temps i context: el canvi climàtic, la convivència intercultural o la desigualtat global, per posar alguns exemples.

Però, la política cultural de la Universitat, entesa en tota la seua complexitat, no conclou ací, sinó que respon a una missió nuclear de la institució, que no sol explicitar-se en les lleis (encara que sí en els estatuts propis) i que sintetitza l'esperit latent en tota activitat: la de representació cívica i política i la de lideratge moral, des del moment que la Universitat encarna valors que la societat aprecia.

---

## L'ESTATUT PRAGMÀTIC DE LA FUNCIÓ CULTURAL

Després d'aquest recorregut, on hem atorgat un relleu notable a l'estatut legal, convé observar *què es fa de fet* quan es parla de cultura en la Universitat; per a ser més precisos, *què s'ha fet* en les últimes dècades. Convé prendre en consideració tres aspectes:

---

7 «Els nostres millors professors viuen en tot amb un esperit retardat quinze o vint anys, encara que en el detall de les seues ciències estiguen al dia» (Ortega, 2015 [1930]).

els discursos, les formes organitzatives i els camps d'activitat que s'engloben o incardinen davall del paraigua de la cultura.

### *Els discursos*

Malgrat que la legislació vigent enuncia amb claredat una tercera funció/missió de la Universitat centrada en la cultura, durant els últims vint anys han circulat diversos discursos, de caràcter propositiu, que han suplantat aquesta tercera funció/missió i l'han desplaçat a àmbits d'acció universitària sota la pressió de les necessitats de desenvolupament econòmic regional en un món globalitzat i la reducció del finançament per part dels poders públics. En aquest context, han sorgit dos nous àmbits de competició i de redefinició del model universitari, que tenen el mateix origen: el de la transferència de coneixement i la innovació tecnològica («third stream mission of economic growth», Lester, 2007a) i el de la responsabilitat social corporativa o el compromís social (E3m, 2012).<sup>8</sup> Tots els autors que fan aquest plantejament coincideixen a compartir un dels grans mites sobre la Universitat: «ha d'abandonar la seua torre d'ivori». En l'altre costat, el mite consisteix a sostenir que la universitat «s'ha mercantilitzat».

### La transferència i la innovació

La funció investigadora s'introdueix a partir de Humboldt en les universitats alemanyes; així, sorgeix un nou model o una segona generació d'universitats. Aquesta funció obté una importància creixent amb les revolucions industrials i burgeses i s'incrementa a partir dels anys vuitanta del segle xx amb la intensificació de la globalització i l'auge de l'economia del coneixement.

En aquest context, d'intensos i extensos fluxos transnacionals, les universitats, assentades en un territori fins que la revolució digital fa canviar la seua

fisonomia històrica, tenen dos recursos fonamentals per al desenvolupament: la població altament qualificada i les noves idees (Lester, 2007a). Són, per tant, agents fonamentals del desenvolupament econòmic local.

Les universitats i els grups d'investigació dins d'aquestes, pressionats per les agències de finançament de projectes (europees, estatals i autonòmiques), es llancen a la creació d'instituts i parcs científicotecnològics, des d'on transferir el coneixement (en forma de patents) i la innovació, grups d'investigació, empreses tradicionals i empreses emergents. Apareix la fórmula màgica que condensa, ara com ara, el desenvolupament de la funció investigadora: R+D+I. Podria dir-se que estem davant un corol·lari lògic, si no fos perquè aquest procés ha sigut interpretat com el naixement d'una «tercera missió» i una nova generació d'universitats: les universitats-empresa, basades en l'esperit emprenedor (Etzkowitz i Leydesdorff, 2000; Jongbloed i Goedegebuure, 2003; Wissema, 2009). Aquest procés ha generat tensions i confrontacions en el si de cada universitat, ja que necessàriament porta a plantejar qüestions com la possible pèrdua de l'autonomia i de la llibertat acadèmica, encara que, com afirma Lester, la tendència subjacent cap a un major compromís amb el desenvolupament econòmic és molt clara (2007a: 12). Però es deriva d'això que, inevitablement, totes les universitats hagen de repensar-se en clau d'empreses i que aquesta tercera funció —la transferència econòmica de coneixement— haja de ser implantada en totes? La visió de Lester, fundada en investigacions sobre sistemes d'innovació en vint-i-tres entorns diferents, és molt més matisada: les històries d'èxit en aquest camp són ben conegudes però molt minoritàries i atípiques (Standford, Cambridge, MIT); la creació d'empreses en l'entorn universitari és molt reduïda, així com la de patents (de les 150.000 registrades en els EUA en 2001, només 3.700 eren universitàries i moltes tenien poc o cap retorn econòmic); la possibilitat que les universitats obtinguen beneficis d'aquesta dimensió mercantil és molt escassa; finalment, patentar i registrar llicències és solament

<sup>8</sup> Una presentació molt clara de l'evolució de la Universitat cap a la tercera missió emprenedora, pot veure's en Beraza i Rodríguez (2007).

una de les formes de transferir coneixement. En conclusió, es necessita una perspectiva més àmplia del rol de la Universitat en les economies locals. Aquelles són creadores, receptores i intèrprets d'innovació i d'idees; fonts de capital humà, i components clau de la infraestructura i el capital social (Lester, 2007a: 14).

L'imperatiu que diu que la Universitat ha de comprometre's amb el seu entorn s'ha restringit amb massa freqüència i de manera impròpia a l'entorn econòmic; la paraula *tecnologia* s'entén al marge de la seua dimensió social (o és que l'estat de benestar o Internet no són tecnologies socials?); i el terme *innovació* s'aplica en exclusiva a les novetats tecnològiques (OECD, 2005).

A més d'una visió reduccionista de la transferència, aquest plantejament adopta també una visió errònia de la innovació.

Com mostra l'evidència reunida pel Local Innovation System Project del MIT, dirigit per Richard K. Lester (2005), «la Universitat pot jugar un paper central pel fet de ser espai públic per a desenvolupar un diàleg sobre els dilemes del futur d'una societat». Aquest espai públic pot adoptar la forma de reunions, conferències, fòrums, on sorgeixen idees que es poden convertir en formes noves d'abordar problemes socials. «Amb massa freqüència s'ha infravalorat la importància d'aquest rol de la Universitat com a espai públic i la seua contribució a la innovació local». Aquesta conclusió es troba plenament alineada amb la funció cultural i, en aquest sentit, la Universitat pot ser un espai públic rellevant per a la innovació sociocultural.

Ara bé, què és la innovació? Com passa amb la cultura, només invocar aquesta paraula genera ressonàncies positives: és una cosa desitjable *per se*, que té un caràcter benèfic. Ho han sigut les hipoteques *subprime*? Ho va ser l'arma atòmica? Ho són els paradisos fiscals? Ho deu tenir la intel·ligència artificial? I els nous mètodes del terrorisme global? Els problemes centrals continuen sent

normatius (què és bo, correcte, acceptable, etc., i què no ho és), prospectius (què és possible i què impossible), organitzatius (com generar estructures operatives i recursos cognitius i relacionals per a fer-los front), i en última instància, problemes polítics, socials i culturals. La innovació que ha de produir i sobre la qual ha de parlar la Universitat és multidimensional i ha de consistir en l'aplicació sistemàtica de la creativitat i del coneixement humans a la cerca de solucions per als problemes socials (Lester, 2017a).

### La responsabilitat social universitària

El segon dels discursos que ha irromput més recentment per a referir-se al compromís social de la Universitat amb el seu entorn és el de la responsabilitat social corporativa (RSU), redefinida com a responsabilitat social universitària (RSU) (Ariño i González, 2011; E3m, 2012)<sup>9</sup> i el seu sorprenent èxit a Espanya es pot relacionar amb una reacció compensatòria davant l'èmfasi en la transferència empresarial com a tercera missió. Ha aconseguit tanta importància que ja hi ha universitats que presumeixen de ser pioneres en la introducció de vicerectorats específics. S'han fet informes, publicacions i trobades per encàrrec del Ministeri, de la Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles (CRUE) o de Consells Socials, així com també tesis doctorals;<sup>10</sup> algunes universitats hi han publicat memòries específiques; unes altres han inclòs la RSU en els

<sup>9</sup> Vegeu un ampli repertori de publicacions en <http://compartiendoexperienciauniversitaria.blogspot.com.es/p/articulos-sobre-rsu.html>. Vegeu E3m (2012), on es reconeix explícitament que no hi ha una tercera missió «clara», tot i que aquest és el títol de l'informe (E3m, 2012: 6).

<sup>10</sup> Aquestes jornades prenen el relleu de les realitzades com I Jornada Iberoamericana sobre la Responsabilidad Social de la Universidad (23 d'octubre del 2008, Úbeda), organitzades per la UNED i MAPFRE; de les II Jornades de Responsabilitat Social de la Universitat (Universitat Jaume I, 24-25 maig, 2010); i posteriorment, les III Jornades que es van celebrar en la Universidad de Zaragoza en 2011, els dies 24 i 25 de maig. Pel que fa a la tesi, vegeu Gaete (2012).

seus estatuts<sup>11</sup> i en les denominacions dels seus vicerektorats. En la ja extinta Estratègia Universitat 2015 se sostenia que era «imprescindible enfortir-la» i, en algun moment, bastant acríticament, es parlava d'aquesta com a tercera missió (Estratègia Universitat 2015: 27).<sup>12</sup> En les jornades internacionals organitzades pel Foro de Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía, es va anunciar la creació del primer Observatori de Responsabilitat Social Universitària.<sup>13</sup> Es pot concloure que l'última dècada ha conegut una proliferació d'actuacions relacionades amb la RSU, especialment a Llatinoamèrica. Malgrat això, no està gens clar què s'entén efectivament per tal i tampoc quin és el seu ancoratge normatiu.

#### Una definició oberta i confusa

Una cerca pels textos de la LRU (1983) i de la LOMLOU (2007) permet constatar que aquest concepte (RSU) no existeix en el marc normatiu regulador de les funcions i les missions universitàries a Espanya. No obstant, això no ha sigut obstacle perquè s'haja incorporat amb entusiasme per determinades àrees de coneixement, equips

universitaris de govern, així com també per l'Estratègia Universitat 2015. En què consisteix, doncs, i d'on deriva el seu èxit?

En un estudi per a la Fundación Carolina, De la Cuesta et al. la identifiquen amb

oferir serveis educatius i de transferència de coneixements seguint principis d'ètica, de bon govern, respecte del medi ambient, compromís social i promoció de valors ciutadans, responsabilitzar-se, per tant, de les conseqüències i dels impactes que es deriven de les seues accions. Suposa retre comptes a la societat dels avanços positius i negatius respecte dels compromisos assumits amb els seus grups d'interés i, en general, en matèria de drets humans, de medi ambient, bon govern i compromís social (De la Cuesta et al., 2010: 236).

Aquesta és també la definició que segueixen López i Larrán en la trobada internacional ja referida (López i Larrán, 2010). D'altra banda, en una altra de les ponències del mateix fòrum, redactada des de la perspectiva dels Consells Socials, s'afirma que la RSU consisteix en

la possibilitat de vincular el coneixement gestionat a les necessitats locals, nacionals i globals, promocionant la utilitat social del coneixement, de manera que contribuïska a millorar la qualitat de vida de les persones i institucions interessades amb la Universitat (*stakeholder*) (Gentil, 2012).<sup>14</sup>

Es pot observar que ací es mesclen tres coses diferents: a) prestació d'un servei sotmés a principis o normes; b) rendició de comptes dels resultats; c) utilitat social del coneixement. En moltes altres ocasions, la RSU s'associa de manera molt concreta

11 La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED): «L'objectiu de la missió de la UNED ha de ser precisament la contribució universitària a un model d'innovació i de desenvolupament social, cultural, econòmic i ambiental socialment responsable i sostenible. La responsabilitat social ha d'entendre's així com una reconceptualització del conjunt d'aquesta institució, a la llum dels valors, objectius, formes de gestió i iniciatives que impliquen un major compromís amb la societat i amb la contribució a un nou model de desenvolupament, més equilibrat i sostenible» (UNED, 2016).

12 Es refereix als valors acadèmics i socials per a defensar els valors democràtics de progrés, llibertat i justícia.

13 Bàsicament, aquest observatori està format per universitats espanyoles i llatinoamericanes: «Els professionals coincideixen en la necessitat d'incorporar la responsabilitat social com a forma d'avaluar, regular i millorar la qualitat de l'ensenyament i de les institucions en si mateixes. És clau que les universitats siguin socialment responsables si pretenen fomentar aquest mateix sentiment i obligació en els ciutadans». Vegeu <http://noticias.universia.es/vida-universitaria/noticia/2014/02/28/1085005/crean-primer-observatorio-responsabilidad-social-universitaria.html>

14 Aquesta definició es proposa en un text que, a l'hora de parlar de les funcions de la Universitat ho fa només *per referències*, i en el qual s'ignora l'esment a la legislació vigent.

amb la contribució de la Universitat al desenvolupament sostenible.

Com bé subratlla Barañano en l'estudi més extens fet fins ara sobre la presència de la RSU en les universitats espanyoles, de fet no hi ha un consens clar sobre la seua definició: és una dimensió transversal que afecta totes les funcions de la Universitat o una funció nova?; un àrea específica d'actuació (acció social, cooperació, voluntariat, etc.) o una nova missió (atendre les demandes del sistema productiu)?; una perspectiva (compromís social) des de la qual s'interpreten totes les funcions de la Universitat o un instrument per a mesurar-ne l'impacte socioeconòmic i per a retre comptes a la societat?; una nova forma de parlar de qualitat i/o de valors o un mitjà per a guanyar reputació pública?<sup>15</sup>

Tots aquests textos coincideixen, també, en el fet que es tracta d'una translació a les organitzacions universitàries, públiques o privades, d'una política que s'ha anat incorporant des de 1953, i amb més èmfasi des dels anys vuitanta, a les escoles de negocis i a les grans organitzacions empresarials.

#### La impostació empresarial de la RSU

En la presentació de la pàgina web de la trobada internacional esmentada diverses vegades i celebrada al febrer de 2012 a Cadis es començava assenyalant que

la nova manera d'entendre i d'exercir la gestió empresarial que suposa la Responsabilitat Social Corporativa ha concitat l'interés de diferents organismes i institucions tant a nivell nacional

com comunitari i internacional [...] D'aquesta manera s'ha anat creant un marc regulador, al qual les organitzacions empresarials s'hi han anat subscriuint de manera voluntària [...] El desenvolupament de pràctiques de responsabilitat social universitària implica la reformulació dels mètodes tradicionals de gestió de les universitats, on la satisfacció dels diferents agents socials passa a convertir-se en una de les principals claus per a l'èxit a llarg termini de la Universitat.<sup>16</sup>

En el treball ja clàssic sobre la societat postcapitalista (*Post-capitalist society*) de Peter F. Drucker (1993), aquest recorda la importància que a finals dels anys vuitanta i principis dels noranta es donava en les grans escoles empresarials dels EUA a la denominada ètica dels negocis, dedicada a censurar els procediments tèrbols i il·legals per a obtenir beneficis i a promoure conductes responsables cap a la societat: «l'ètica també podia ser productiva i beneficiosa», es deia, descontextualitzant aquest principi de tota relació amb l'evolució de les pautes de consum. Més recentment, s'ha arribat a aprovar una norma ISO 26000 dedicada a responsabilitat social, en la qual es planteja la necessitat d'explorar set dimensions d'aquesta: governança organitzacional, drets humans, pràctiques d'ocupació, entorn, pràctiques de justícia, qüestions de consum i implicació i desenvolupament comunitari.

Tant Drucker, el 1993, com Nejati et al., el 2011, sostenen que la responsabilitat social té a veure amb la relació que s'estableix entre una organització i el seu entorn, però cap dels dos deixa d'assenyalar que la *primera* responsabilitat d'una empresa rau en l'obtenció de beneficis.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Què passa en altres països? Per descomptat, en el món iberoamericà ha tingut una àmplia difusió i repercussió i, d'altra banda, en la xarxa es poden trobar nombrosos articles publicats en els últims cinc anys que estudien la RSU en les grans universitats d'elit, en universitats d'Anglaterra, Alemanya, la Índia, Nigèria, Ucraïna o en universitats musulmanes, que insisteixen en la necessitat d'incorporar la RSU a la política de les universitats (Nejati et al., 2011; Mehtqa, 2011; Brown i Clock, 2009).

<sup>16</sup> En el moment de tancar aquest article i verificar les adreces electròniques, la pàgina web ha sigut cancel·lada.

<sup>17</sup> Afirmer Nejati et al. que la «RSC requereix que les empreses es comprometen a equilibrar i a millorar els impactes mediambientals i socials sense danyar l'activitat econòmica» (2011: 441).

Així doncs, la naturalesa d'una organització empresarial determina l'existència d'una lògica *autònoma* que és de caràcter econòmic i que Milton Friedman va formular amb la seua habitual desimboltura i atreviment: una empresa només té una responsabilitat, la dels resultats econòmics. Igual ho havia fet Bernard de Mandeville segles abans: qui vulga la virtut haurà de conformar-se amb les bel·lotes.

Ara bé, en la societat del consum, de la comunicació instantània i la informació ubiqua, democràtica i globalitzada, sembla que les condicions per a fer negoci, per a obtenir beneficis, canvien sense que per això es transformen les finalitats. Són aquestes condicions de consumidors madurs, informats, exigents, les que porten les empreses a trobar formes de rendibilitat a l'ètica i a la responsabilitat social. Però, llavors, la qüestió és aquesta: no es tracta d'una nova retòrica per a un nou capitalisme? Per què ha adquirit tanta importància la qüestió de la *reputació*, terme nou que substitueix el clàssic d'*imatge*? Si tot aquest discurs de la responsabilitat social corporativa hagués sigut més que paraules, com es pot explicar que en el període del seu màxim desenvolupament i esplendor hàgem assistit a la major concentració de riquesa dels últims cent anys, al desencadenament d'una crisi d'abast global per la intoxicació del sistema mitjançant productes fraudulents, a la flexibilització de les condicions laborals, a les polítiques d'austeritat i la reducció de salaris, a l'increment de les amenaces ecològiques, etc.?

Drucker (1993) i Nejadi et al. (2011) sostenen, quasi amb vint anys de diferència, que no és una qüestió merament de reputació, sinó que en aquesta era —postcapitalista, dirà Drucker— «el rendiment econòmic no és l'única responsabilitat d'una empresa» i que «una organització té plena responsabilitat del seu impacte en la comunitat i en la societat». Hi podem convenir mitjançant un acte de fe, per descomptat, però es tracta, en tot cas, d'una responsabilitat política, no derivada de la seua constitució econòmica. Dit d'una altra manera, no es troba en la seua naturalesa com

a organització empresarial i, per tant, només serà adoptada voluntàriament, per la convicció dels seus líders, per raons estratègiques o tàctiques, o per la força de la imposició legal.

Una de les raons estratègiques per les quals la RSC s'incorpora en l'era del capitalisme de consum és, sens dubte, com ja hem indicat, perquè la diferenciació de productes requereix d'un «valor afegit». Aquest valor pot procedir d'elements simbòlics com les marques que produeixen identitat, prestigi o distinció, però també d'elements morals, en una societat preocupada per qüestions ambientals o socials. Ara bé, és la Universitat una empresa?

#### La Universitat com a servei públic

Les organitzacions universitàries tenen com a missió «realitzar el servei públic de l'educació superior» (art. 1, LOMLOU). El seu objectiu primordial —que no s'atorguen a si mateixes i, per tant, no està afectat per l'autonomia— no és l'acumulació de capital i el repartiment de beneficis. La seua naturalesa i la seua essència és el servei públic. Aquest és el valor social intrínsec que afecta tota l'activitat de la Universitat.

Hi ha una certa polèmica sobre com s'ha d'entendre el concepte de servei públic en l'era del que es denomina *welfare mix*, o producció/provisió mixta del benestar però, a la llum del dret comunitari, el servei públic és «aquella activitat material de titularitat pública exclusiva orientada a satisfer necessitats col·lectives essencials» (Moles, 2006). Aquesta noció comporta les idees d'utilitat, profit o benefici a favor de la societat; es persegueix la satisfacció de necessitats que sobrepassen els interessos purament individuals i es requereix el respecte del principi d'igualtat.

El dret comunitari ha desenvolupat el concepte de *servei econòmic d'interès general* com a denominador comú de les diferents tradicions jurídiques europees i que inclou com a principal obligació la prestació del servei universal, això és, l'obligació de prestació del servei en tot cas, en un determinat nivell de qualitat,

orientat a l'interés general, a un preu assequible, independentment de la situació econòmica, social o geogràfica del ciutadà (Moles, 2006: 220).

En què podria consistir llavors la responsabilitat social de la Universitat? Al meu parer, consistiria a desenvolupar plenament la seua naturalesa i complir amb la seua missió legal. Ara bé, aquesta no es desenvolupa al marge de les circumstàncies històriques i de les condicions de producció del saber. En aquest sentit, per exemple, la producció del coneixement científic es desenvolupa avui en grans infraestructures, utilitzant recursos que tenen un impacte sobre el medi que avui coneixem millor que fa anys; d'altra banda, hem de tenir plena consciència dels grans problemes que afecten el planeta i la nostra societat i contribuir a trobar solucions des de les nostres competències específiques. A això es referia Ortega quan deia que «la Universitat ha d'estar també oberta a la plena actualitat; més encara: n'ha d'estar enmig, submergida a dins».

En suma, la responsabilitat social no és un valor afegit i complementari, sinó un d'intrínsec, de constitutiu i de transversal. La Universitat no pot obviar l'impacte social de les seues actuacions sense desnaturalitzar-se, cosa que no passa en una empresa. Però, és que la Universitat és una empresa capitalista?

### *L'organització de la funció cultural*

Un aspecte important que cal considerar ací té a veure amb la forma d'estructuració d'aquesta dimensió cultural. La missió de la docència s'implementa en els centres oficials (facultats, centres de postgrau, instituts) i s'organitza mitjançant un servei central que té una funció de coordinació (serveis d'estudiants, de grau, de postgrau, etc.), dependents d'un o dos vicerectorats (segons el moment històric).

La missió d'investigació és desenvolupada per cada investigador, s'implementa als departaments i instituts d'investigació i té, per a la coordinació del procés, un servei central que depèn d'un vicerectorat.

En els dos casos les lleis estatals, les normatives autonòmiques (sobre creació de centres docents i instituts) i la normativa estatutària de cada universitat, regulen l'organització i la implementació de les activitats corresponents.

La missió cultural es troba en una situació molt diferent: en terra de ningú. No hi ha regulació legal, ni estatal ni autonòmica. L'article 93 de la LOMLOU es limita a afirmar que les universitats arbitraran els «mitjans necessaris». I les universitats fan referència majoritàriament als serveis d'extensió universitària; però en cap cas aquests serveis esgoten, i ni tan sols controlen, moltes altres activitats culturals més o menys adjacents a l'àrea central del que es considera cultural (serveis de publicacions, esports,<sup>18</sup> etc.).

Cal afegir-hi que alguns dels serveis que donen les universitats tenen un caràcter intrínsecament multidimensional i que atenen les tres funcions al mateix temps, sense que siga fàcil diferenciar-les. Casos paradigmàtics són els serveis de biblioteques i documentació o els centres de recursos per a l'aprenentatge i la investigació (CRAI), els serveis de publicacions i els serveis d'atenció a l'estudiant, però també són ambivalents altres que, tenint el mandat d'atendre una funció principal, secundàriament o de manera complementària en desenvolupen altres de caràcter cultural.

Per tant, cada universitat ha regulat la implementació i l'organització d'aquesta missió d'una manera diferent, encara que en totes, o en la majoria, es donen uns certs trets comuns:

1. La implementació de la funció cultural es troba *dispersa*; pot ser desenvolupada, sense que hi haja un mandat imperatiu, per centres docents, departaments, instituts, col·legis majors i centres singulars.

<sup>18</sup> Massa fàcilment s'oblida que *cultura* ve de *cultivar* i que, d'ací, va sorgir en el seu moment la *cultura física* i, per descomptat, el *culturisme*.



2. En totes o en la majoria d'aquestes hi ha un *òrgan superior* (vicerektorat, per exemple) que aglutina diverses dimensions de la missió cultural i, sobretot, la dimensió representativa (caràcter *òmnibus*). De fet, els denominats serveis d'extensió cultural, quan existeixen, només coordinen i gestionen una part reduïda de l'activitat cultural que desenvolupa cada universitat.
3. Tot i així, *no sol haver-hi una única instància de coordinació*, supervisió i gestió global. Més aviat, diferents serveis o estructures operen amb un grau d'autonomia elevat, que assumeixen algunes de les subdimensions de la funció cultural (com ara l'activitat física i esportiva, la divulgació de la ciència, els serveis de publicacions, les universitats d'estiu, les universitats per a majors, la sostenibilitat, etc.), sense que estiga clar en tots els casos que aquestes activitats i serveis estiguen relacionats amb la dimensió cultural. Han pogut adquirir una autonomia organitzativa tal que la vinculació a un vicerektorat o a un altre depèn de factors discrecionals més que de la coherència funcional de la missió cultural. Fins i tot, hi ha la possibilitat que algunes estructures que desenvolupen aquesta funció operen com a «planetes sense sol», amb una autonomia difícil de justificar des de la transparència pública, des de l'eficàcia organitzativa i des del compromís social.
4. Les universitats *no s'han plantejat* com modificar aquesta tercera missió d'acord amb l'impacte de les tecnologies de la comunicació i de la informació, molt especialment de les aplicacions cooperatives que han sorgit amb la denominada web 2.0.

Aquesta situació, davant d'altres àrees de l'organització universitària, mostra tant la feblesa pragmàtica de la funció cultural en cada universitat com la manca d'una visió clara d'aquesta per part dels òrgans de govern i de la comunitat universitària en general.

A una conclusió similar arribem si parlem de l'estatut organitzatiu en el nivell estatal: no hi ha una *sectorial* en el si de la CRUE que coordine les activitats i coopere en les necessitats que se'n deriven. I això no passa per falta de temptatives des de baix, sinó de sensibilitat des de l'assemblea de rectors, ja que des de 1991 s'ha reclamat aquesta necessitat que, no obstant, encara no ha trobat la resposta que mereix.<sup>19</sup>

Hi ha, això sí, estructures temàtiques com ara Sinergia, per a la coordinació d'orquestrades universitàries, la Xarxa Internacional d'Universitats Lectors, el Grup de Divulgació de la Ciència, la xarxa de sostenibilitat o la de biblioteques, la d'universitats saludables, la d'editorials universitàries (UNE), la de formació al llarg de la vida o la de les universitats de persones majors o la de teatre. Però es tracta d'iniciatives que han adquirit o poden adquirir una autonomia funcional innecessària i que ofereixen una imatge de fragmentació o estellament de la dimensió cultural.

D'altra banda, hi ha diverses temptatives d'articulació territorial *subestatal* o *transestatal*: el G9, la xarxa

19 En concret, cal ressenyar les temptatives següents: en febrer de 1991, vicerectors de la majoria de les universitats públiques es reuneixen en la Universidad de la Laguna. En aquesta reunió es reconeix la necessitat de constituir equips tècnics professionalitzats per a dotar de recursos de gestió estables els vicerektorats respectius. Es crea un grup de coordinació d'extensió universitària i s'inicien els contactes amb la CRUE per tal de constituir-se com a sectorial d'aquesta i, alhora, amb el Ministeri de Cultura i amb algunes conselleries autonòmiques amb la finalitat d'establir canals de col·laboració institucional conjunta. En els anys 1992 i 1993 es reuneixen els plenaries de vicerectors d'extensió universitària en diverses ocasions (Còrdova, Alacant, Balears) que culminen en les Jornades de Gestió Universitària a Barcelona, celebrades en novembre de 1993. En 1998, tenen lloc altres dues cites: a València s'aborda una reflexió sobre la realitat de la cultura universitària en el llindar del segle XXI. Aquesta reunió serveix com a preludi d'un congrés internacional iberoamericà celebrat a Oviedo amb motiu de la commemoració del centenari de l'extensió universitària. En els dos casos, es planteja de nou la necessitat de constituir una sectorial pròpia. En 2002, amb ocasió del Congrés Internacional sobre Rafael Altamira (a Alacant), es redacta la «Declaració d'Alacant sobre Extensió Universitària», document que es presenta en la CRUE.

Atalaya de les universitats andaluses, la Xarxa Vives de les universitats catalanoparlants o la xarxa galaicoportuguesa (3+3).

### *L'expansió de l'agenda cultural*

Utilitzem ací l'expressió *agenda cultural* en el sentit ampli per a designar la relació d'assumptes o quefers relacionats amb la cultura en la Universitat i que formen part d'un pla més o menys explícit, que es tradueix en una programació i en un calendari d'activitats. No ens circumscriuim en absolut a les competències d'un vicerectorat o d'una estructura organitzativa concreta, ja que, com hem dit, la Universitat espanyola es troba molt lluny de tal sistematització. Partim de l'evidència obtinguda mitjançant l'anàlisi de les webs d'un nombre concret d'universitats i de l'experiència basada en diverses trobades regionals o generals, especialment, la celebrada en juliol de 2017 en la Universidad de Cádiz amb el lema «Universidad y cultura: balance de una relación».<sup>20</sup>

El terme *agenda* prové del llatí *agere* i designa 'el que s'ha de fer' perquè així està previst. A què s'han compromés les universitats espanyoles en

aquest camp de la cultura? La Taula 2 n'ofereix una panoràmica aproximada, sense pretensions d'exhaustivitat ni de sistematicitat, fundada en les reflexions que hem presentat en aquest article.

Els ítems podrien classificar-se en relació amb la seua orientació, cap a dins (comunitat universitària-formació integral) o cap a fora (extensió, divulgació o contribució a la societat i lideratge); segons si les activitats pertanyen més aviat a l'àmbit de les humanitats, de les ciències socials o de les ciències bàsiques; segons si són esdeveniments, béns o serveis; segons la periodicitat o la seqüència de repetició (conferències, seminaris, jornades, congressos); segons la base de finançament (pròpia, mixta, subvencionada); segons el tipus d'accions que comporta la participació (creació i producció activa o assistència receptiva); etc. El nostre objectiu ací és mostrar la seua expansió recent més que la sistematicitat interna de la qual deriven o que expressen.

Per a completar aquesta presentació, podria fer-se també una anàlisi dels continguts de cada àmbit i dels seus destinataris preferents. De moment, ens limitem a presentar un llistat d'àmbits.

### **Taula 2: L'àmbit pragmàtic de la cultura universitària**

ÀMBIT
Arts: música, teatre, dansa, creació artística en general, concerts
Grups o aules de pràctiques: lectura, escriptura, cinefòrum, videojocs
Exposicions: basades en fons propis, en investigació acadèmica o en ofertes externes
Debats, conferències, fòrums, seminaris, escoles
Divulgació de la ciència en conferències, jornades, congressos, seminaris, publicacions
Patrimoni, col·leccions i museus
Jardins botànics
Servei de publicacions
Servei de biblioteques: patrimoni bibliogràfic, documental, etc.

<sup>20</sup> Vegeu: <https://celama.uca.es/68cv/seminarios/b14>

---

Cursos, escoles i universitats d'estiu<sup>21</sup>

---

Universitats de majors<sup>22</sup>

---

Col·legis majors

---

Estudiants estrangers i Erasmus

---

Alumni

---

Investigació

---

Màsters

---

Tallers audiovisuals i digitals

---

Activitat física i esportiva

---

Càtedres culturals

---

Revistes de divulgació

---

Projecció territorial

---

Programes d'inclusió social

---

Associacions

---

Programes d'innovació sociocultural

---

Valors: sostenibilitat, pau, igualtat, inclusió, democràcia

---

Laboratori d'innovació

---

FONT: Elaboració pròpia

Cal ressaltar alguns aspectes:

- 1) En primer lloc, potser convé posar en relleu que la *investigació* i la *docència* en els sectors culturals, la participació i la gestió culturals han crescut extraordinàriament en aquests anys. S'han creat grups de treball, revistes i màsters, primer propis i després, oficials. En concret, en 1989 es crea el màster de la Universitat de Barcelona; en 1990 naix l'associació de gestors culturals; en 1993, el màster de la Universitat de València. En aquest període, apareix també la funció d'assessoria en planificació estratègica per a ajuntaments o grans organitzacions culturals.
- 2) La importància del *patrimoni universitari* que, com ja s'ha dit, té un caràcter al mateix temps general (de tota classe de béns) i específic, atés que una part fonamental d'aquest és resultat de l'activitat docent i investigadora i té una especialització científica. Les universitats històriques no tenen només un patrimoni moble i immoble, bibliogràfic i documental rics, sinó que, a més, han creat gabinets d'història natural, de medicina o d'enginyeria, al servei de la docència i de la investigació, que s'han transformat en museus de la ciència d'una singularitat absoluta. Moltes d'aquestes universitats poden tenir entre vint i trenta col·leccions diferents amb centenars de milers de peces.

---

21 La Universidad del País Vasco ha fet la seua edició trenta-sis; la Universitat de València, la trenta-una; la UNED, la vint-i-vuit; la Universidad Complutense de Madrid comença la vint-i-nou.

22 Al començament dels anys vuitanta apareixen programes en universitats com les de Girona i Lleida, en el marc de l'extensió universitària; en 2004, es crea l'associació estatal: <http://www.aepumayores.org>

- 3) Els *nous* destinataris de l'extensió cultural. Dos tipus de destinataris han de ser destacats especialment: les persones d'edat avançada (*live long learning*) i els estudiants estrangers, especialment els participants en el programa Erasmus. Per a les primeres, s'han creat les aules o universitats per a persones majors. En l'actualitat (des de 2004), la majoria d'aquestes s'integren en una associació estatal amb quaranta-cinc programes i més de cinquanta mil alumnes.<sup>23</sup> Pel que fa als estrangers, es pot destacar el programa internacional de teatre Escena Erasmus.<sup>24</sup>
- 4) Cursos, escoles o universitats *d'estiu*. Totes les universitats han viscut una extraordinària expansió d'aquest tipus de programes multitemàtics i que combinen els seminaris amb activitats d'entreteniment en els últims quaranta anys. El seu èxit ha estat vinculat, en part, a l'existència en el currículum estudiantil dels crèdits de lliure elecció; ara han de reinventar-se en un nou context sociocultural (revolució digital) i universitari (modificació del currículum).
- 5) Programes d'innovació i *inclusió social*. Més enllà de la mera extensió cultural o la divulgació de la ciència, algunes universitats han desenvolupat programes d'intervenció per a la inclusió social. En aquests, no es tracta de debatre només sobre problemàtiques socials, sinó de generar laboratoris on es puguin mostrar, a partir de la interrelació de diferents àrees de coneixement, les oportunitats que sorgeixen per al tractament de noves vulnerabilitats: amb població reclusa o exreclusa, amb xiquets i xiquetes en situació de fracàs escolar, amb dones en situació de protecció per maltractaments, amb població immigrant, etc.<sup>25</sup> Les perifèries

no estan habitades per la *in*-cultura, sinó per *altres* cultures.

En suma, des de la transició democràtica i la reforma universitària s'ha produït una important ampliació i expansió, en diversos sentits i per diverses raons, de l'agenda/oferta cultural de la Universitat. No obstant això, encara no s'ha aprofitat suficientment el canvi més radical —la incorporació de les tecnologies de la informació, la comunicació i l'organització (TICO) o les tecnologies d'ús general (TUG)— per a crear factories d'idees, laboratoris d'innovació sociocultural o espais de mediació amb la societat i les seues organitzacions. Aquest fet suposarà un canvi d'escala en l'operació de les universitats (l'extensió no se circumscriu al seu territori d'implantació) però també una transformació de la manera d'organitzar aquesta operació (en xarxa, generant sinergies: regionals, estatals o intercontinentals, com, per exemple, amb els programes de televisió educativa).

---

## REIVINDICACIÓ DE L'ACADÈMIA PÚBLICA

Com hem pogut veure al llarg de tot el text, l'expressió *cultura universitària* és més que una agenda/oferta cultural específica i no està afectada principalment pel denominat sector cultural de la societat. La cultura és objectiu, missió i funció essencial i transversal; es troba ancorada en les seues altres funcions i no se'n pot deslligar.

De la mateixa manera, hem constatat que aquesta funció es troba dispersa. Això significa que compromet a tots, en tots els òrgans i en totes les instàncies. No obstant això, una Universitat tan complexa com la del segle XXI, amb la diversitat de graus i màsters que té, de doctorats, d'àrees de coneixement i de grups d'investigació, pot perdre als intersticis dels departaments, facultats i instituts, el que és més

---

23 Vegeu la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores: [http://www.aepumayores.org/sites/default/files/diptico\\_aepum\\_castellano.pdf](http://www.aepumayores.org/sites/default/files/diptico_aepum_castellano.pdf)

24 És un projecte de la Universitat de València: <http://www.escenaerasmus.eu/>

---

25 Vegeu *Mil formas de mirar y de hacer* (UPO) en <https://www.upo.es/portal/impe/web/contenido/7dd9ab71-08d6-11e7-8aa8-3fe5a96f4a88?channel=d3563863-2f47-11de-b088-3fe5a96f4a88>

rellevant: a) la formació integral i b) la identificació dels problemes als quals ha de proporcionar respostes, basades en la raó i en l'evidència empírica, així com la comprensió del seu abast i significat.

Deia Ortega —recordem-ho de nou— que «és forçós viure a l'altura dels propis temps i, molt especialment, a l'altura de les idees del temps» (Ortega y Gasset, 2015 [1930]). Aquests imperatius són plenament vigents avui dia per a aconseguir l'avanç del coneixement i la millora de la societat. La Universitat ha de ser capaç d'abordar les qüestions més peremptòries, les més complexes i intricades, les més rellevants, i tractar-les amb rigor, audàcia i intrepidesa, per a generar

respostes juntament amb la ciutadania en el marc d'una conversa oberta, on puguen obrir-se camí els millors arguments. Recordant la pràctica de les sabatines, això hauria de ser l'Acadèmia pública del segle XXI —i amb els mitjans del segle XXI—, un espai perquè els problemes i els reptes que més ens concerneixen avui, aquells dels quals depèn la qualitat de vida de les persones que vivim avui i de les generacions futures, troben acolliment i resposta, mitjançant la innovació sociocultural, en la Universitat. Amb això no fariem sinó el que està en la nostra naturalesa de servei públic. Aquest és el nostre servei i el nostre compromís, la nostra major responsabilitat social, sense sucumbir a modes retòriques ni a discursos aliens.

---

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Altamira, R. (1949). *Tierras y hombres de Asturias*. Mèxic: Revista Norte.
- Altamira, R. (2012). *Cuestiones obreras*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Ariño, A., i González, A. J. (2011). La dimensión cultural. En M. Barañano, *La dimensión social como misión en las universidades españolas y su contribución al desarrollo sostenible. Diagnóstico y buenas prácticas* (p. 75-92). Madrid: Ministerio de Educación.
- Ariño, A., i Romero, J. (2016). *La secesión de los ricos*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.
- Barañano, M. (2011). *Responsabilidad social de la Universidad y desarrollo sostenible*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Beraza, J. M.<sup>a</sup>, i Rodríguez, A. (2007). Evolución de la misión de la Universidad. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, 14, 25-56.
- Brown, E., i Clok, J. (2009). Corporate Social Responsibility in Higher Education. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 8(3), 474-483.
- De la Cruz, C., i Sasia, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 17-52.
- De la Cuesta, M., De la Cruz, C., i Rodríguez, J. M. (coords.) (2010). *Responsabilidad Social Universitaria*. La Corunya: Netbiblo.
- De la Cuesta, M., i Sánchez, D. (2012). *Responsabilidad social universitaria 2.0*. La Corunya: Netbiblo.
- Del Huerto, M. E., Almuiñas, J. L., i Caramés, J. L. (2001). *La Extensión Universitaria: un reto a la gestión cultural de las universidades del siglo XXI*. Oviedo: Trabe.
- Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalist society*. Nova York: HarperBusiness.
- E3m. (2012). Libro Verde: *El fomento y la medición de la «Tercera Misión» en las Instituciones de Educación Superior*, proyecto europeo: «E3m: European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission» (Comisión Europea). Recuperat el 13 de setembre de 2017 de <http://www.e3mproject.eu/>
- Etzkowitz, H., i Leydesdorff, L. (2000). The Dynamics of Innovation: From National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Research Policy*, 29, 109-123.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Genhardt, C., i Terra, B. (2000). The Future Of the University and the University of the Future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm, *Research Policy*, 29, 313-330.
- Ferrero, R. (1987). Capítulos de 1517. Acerca de una reforma de la Universidad de Valencia. En *Universidades españolas y Americanas* (p. 141-149). València: CSIC.

- Gallego, J. (1980). La facultad de Artes de la Universidad de Valencia desde 1500 hasta 1525. *Escritos del Vedat*, 10, 215-285.
- Gaete, R. (2012). *Responsabilidad Social Universitaria: Una nueva mirada a la relación de la Universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperat el 13 de setembre de 2017 de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/923/1/TESIS148-120417.pdf>
- Gaete, R. (2015). El concepto de responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de la alta dirección. *Cuadernos de Administración*, 53(31), 97-107.
- Gentil, C. (2012). Responsabilidad social corporativa ¿un mito en tiempos de crisis?, *30 Jornadas de Gerencia Universitaria*. Universidad de Cádiz. 24-28 de octubre de 2012. Recuperat el 13 de setembre de 2017 de <http://jornadasdegerencia.uca.es/docs/ponencias/xxx-gerencia-cadiz-018.pdf>
- González, O. J., et al. (2015). *La responsabilidad social en las universidades españolas 2014/2015*. Alcalá de Henares: Instituto Universitario de Análisis Económico y Social.
- Hill, R. P. (2004). The socially responsible university: Talking the talk while walking the walk in the college of business. *Journal of Academic Ethics*, 2(1): 89-100.
- Jongbloed, B., i L. Goedegebuure (2003). De la universidad emprendedora a la universidad stakeholder. *En Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento* (vol. 1) (p. 153-177). Barcelona: Diputación de Barcelona / Universitat Politècnica de Catalunya.
- Larrán, M., i López, A. (2010). Una propuesta de memoria de responsabilidad universitaria como vía de diálogo con los diferentes grupos de interés. En M. de la Cuesta, C. de la Cruz, i J. M. Rodríguez (coord.) *Responsabilidad Social Universitaria* (p. 99-124). La Corunya: Netbiblo.
- Lester, R. K. (2005). *Universities, Innovation, and the competitiveness of Local Economies*. Cambridge, MA: MIT.
- Lester, R. K. (2007a). *Universities, innovation, and the Competitiveness of Local Economies. A Summary Report from the Local Innovation Systems Project – Phase I*. Cambridge, MA: MIT.
- Lester, R. K. (2007b). Innovation, Universities and the Competitiveness of Regions. An Overview. *Technology Review*, 214, 9-30.
- Lester, R. K. (2017). *A global Strategy for MIT*. Cambridge, MA: MIT Press.
- López, A., i Larrán, M. (2010). Pasado, presente y futuro de la responsabilidad social universitaria: propuesta de un observatorio, *I Jornadas Internacionales sobre Responsabilidad Social Universitaria, 20 febrero, 2014*.
- MEC (1991). Proyecto de Ley de Reforma Universitaria presentado a las Cortes por el Ministro de Instrucción Pública Fernando de los Ríos el 17 de marzo de 1933. En *Historia de la Educación en España. IV. La Educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)* (p. 202). Madrid: MEC.
- Mehtqa, S. R. (2011). Corporate Social Responsibility and Universities: Towards an Integrative Approach, *International Journal of Social Science and Humanity*, 4(1), 300-304.
- Moles, R. J. (2006). *¿Universidad S.A.? Público y privado en la educación superior*. Barcelona: Ariel.
- Morales, I. (2010). *Dossier de Trabajo: Competencias Culturales de los Universitarios*. Recuperat el 14 de setembre de 2017 de <http://www.observatorioatalaya.es/es/48>
- Muñoz, J. (2007). Introducción. En J. Muñoz (ed.), *Misión de la Universidad* (p. 13-56). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Muñoz, C., (2012). Responsabilidad Social Universitaria. Aportes al enriquecimiento del concepto desde la dimensión de las prácticas. Recuperat el 14 de setembre de 2017 de [https://www.ucm.es/data/cont/docs/599-2013-11-16-Doc\\_23.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/599-2013-11-16-Doc_23.pdf)
- Nejati, M., Shafaei, A., Salamzadeh, Y., i Daraei, M., (2011). Corporate social responsibility and universities: A study of top 10 world universities' websites, *African Journal of Business Management*, 5(2), 440-447.
- OECD, (2005). *Manual de Oslo. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación*. París: OECD-Eurostat.
- Ortega y Gasset, J. (2015 [1930]). *Misión de la Universidad*. Madrid: Cátedra.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press. Reed, D. (2004). Universities and the promotion of corporate responsibility: reinterpreting the liberal arts tradition. *Journal of Academic Ethics*, 2, 3-41.
- Rubiralta, M., i Barañano, M. (2010). Responsabilidad social universitaria. En M. de la Cuesta, C. de la Cruz, i J. M. Rodríguez (coord.), *Responsabilidad Social Universitaria* (p. 127-139). La Corunya: Netbiblo.

- Sennett, R. (2006). *La nueva cultura del capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sevilla, C. (2010). *La fábrica del conocimiento. La universidad-empresa en la producción flexible*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Solé, F. (2003). Universidades y desarrollo regional. En J. Vilalta, i E. Pallejà (ed.), *Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento* (vol.1) (201-223). Barcelona: Diputación de Barcelona / Universitat Politècnica de Catalunya.
- UE. (1995). *Libro Verde de la Innovación*. Comisión Europea.
- UE. (2001). *Libro Verde. Fomentar un marco europeo para la Responsabilidad Social en las Empresas*. Comisión Europea.
- UNED. (2016). Responsabilidad social de la UNED. Recuperat el 14 de setembre de 2017 de [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,25080930&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,25080930&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- Vallaes, F. (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 191-220.
- Varios (2007). *La extensión universitaria en Gijón. En el primer año de 1902 a 1903* (edició facsímil). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Vicente, F., i González, A. (2002). Concepto y misión de la Universidad. De Ortega y Gasset a la reforma universitaria del nacional-catolicismo. *Revista Española de Educación Comparada*, 8, 137-173.
- Wissema, J. G., (2009). *Towards the Third Generation University. Managing the University in Transition*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Wright Mills, C. (1999). *La imaginación sociológica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

---

## NOTA BIOGRÁFICA

Antonio Ariño és catedràtic de Sociologia a la Facultat de Ciències Socials de la Universitat de València. Llicenciat en Geografia i Història i doctor en Sociologia per la UV. La seua investigació se centra en l'àmbit de la sociologia de la cultura, polítiques de benestar i teoria sociològica. Va rebre el premi Nacional d'Investigació amb *La ciudad ritual* (Anthropos). Va ser director del Departament de Sociologia i Antropologia Social (1997-2003), vicerector d'Estudis i Organització Acadèmica (2003-1998), vicerector de Convergència Europea i Qualitat (2006-2010), vicerector de Planificació i Igualtat (2010-2012) i, des de 2012, és vicerector de Cultura i Igualtat.









**PUNTS DE VISTA**



# El debat de la Universitat des del marc de l'agencialització de l'Espai Europeu d'Educació Superior: els punts de vista de Senén Barro i Vicent J. Martínez

*Juan Arturo Rubio Arostegui*

A continuació reproduïm les entrevistes a dos experts que reflexionen sobre els processos de canvi en l'educació superior en les últimes dècades i els reptes que s'han d'afrontar per a fomentar el desenvolupament econòmic i social i complir amb les missions institucionals de docència, investigació i transferència de coneixement.

Senén Barro Ameneiro i Vicent J. Martínez responen a diverses preguntes per a aquest monogràfic a fi de dur a terme una anàlisi dels dèficits de finançament i governança així com també d'apuntar les possibles solucions segons el seu criteri.\*

## NOTES BIOGRÀFIQUES

**Senén Barro Ameneiro** és membre de la Real Academia Galega de Ciencias. Va ser director del Departament d'Electrònica i Computació de la USC, de 1993 a 2002 i rector en la mateixa universitat de 2002 a 2010, període durant el qual va promoure especialment la internacionalització i l'emprenedoria i va impulsar Campus Vida, reconegut com a Campus d'Excel·lència Internacional pel Govern espanyol. Va presidir el grup de TIC de la Conferència de Rectors d'Universitats Espanyoles (CRUE) de juny de 2003 a octubre de 2005 i va ser-ne vicepresident de maig de 2008 a juny de 2010. Des de maig de 2008 és el president de RedEmprendia, xarxa formada per vint-i-vuit de les millors universitats iberoamericanes, Univesia i el Banc Santander, que promou la innovació i l'emprenedoria responsables. Ha sigut autor (o editor) de set llibres, —l'últim dels quals titulat *+Universidad –Especulación*, editat per Netbiblo, 2013— i autor d'uns tres-cents articles científics.

**Vicent J. Martínez** és catedràtic d'Astronomia i Astrofísica en la Universitat de València i ha sigut durant més d'onze anys director de l'Observatori Astronòmic d'aquesta universitat. La seua activitat investigadora està dedicada fonamentalment a les galàxies, l'estructura de l'univers a gran escala i la cosmologia. Ha rebut el Premio José María Savirón de Divulgación Científica 2013, el Premio a la Enseñanza y Divulgación de la Física 2011, que atorguen la Real Sociedad Española de Física i la Fundación BBVA, i el Premi de Divulgación Científica Estudi General 2005 pel seu llibre *Mariners que solquen el cel*. Vicent J. Martínez ha creat, coordina i dirigeix el portal de divulgació científica Conec.es. El seu web personal es pot visitar en: <http://www.uv.es/martinez>

---

\* Text traduït per Ana Lozano de la Pola.

**Per a començar, des de la seua experiència, com ha canviat la funció que desenvolupa el sistema universitari en l'Estat espanyol?**

**S. B.:** El canvi més significatiu s'ha donat en un compromís més gran de la Universitat per estendre les seues responsabilitats docents i investigadores per a aconseguir un major impacte en el teixit productiu i en el conjunt de la societat. Els governs universitaris hi estan implicats i, cada vegada més, el personal docent i investigador també. Tenim una bona Universitat en general, que potser no entre en l'elit mundial, però que tampoc té exemples dolents. Una Universitat que se sent legítimament satisfeta pel camí recorregut en les últimes dècades, en les quals s'ha democratitzat i s'ha fet investigadora, s'ha estés territorialment i ha ampliat la seua influència en la societat. Ara hem d'aconseguir que també s'internacionalitze, que transferisca en la mesura que siga possible els resultats de la seua excel·lent investigació i que es fixe més en les comeses de la seua oferta docent que en els seus continguts.

**V. M.:** Les dues activitats fonamentals del sistema universitari públic són la docència i la investigació. La majoria dels analistes reconeixen que al final del segle xx i principi del XXI s'ha produït un increment notable de la qualitat en aquestes dues funcions en el nostre sistema universitari. Al meu parer, els motius fonamentals d'aquest èxit han sigut tres: inversions públiques adequades en laboratoris docents i projectes d'investigació, taxes universitàries raonables (al voltant del 15 % del cost de l'ensenyament) i la incorporació d'una generació de professors joves, amb una àmplia formació investigadora en centres internacionals de prestigi.

Desgraciadament, també en aquest període hi ha hagut elements que no han sigut tan positius, com la proliferació de centres

universitaris que responien més a interessos polítics que a una demanda social justificada. En 1991, el sistema universitari espanyol estava format per quaranta-quatre universitats; en 2016, aquest nombre havia crescut fins a les vuitanta-tres (de les quals trenta-tres eren privades).

Aquest sistema universitari reeixit acomplia una funció fonamental en la vertebració de la societat en l'àmbit cultural, en l'econòmic, en la generació d'ocupació, de coneixement i de benestar.

Amb l'arribada de la crisi econòmica del 2008, les retallades en beques i en investigació, la taxa de reposició de només el 10 % per al professorat, la desenraonada pujada de les taxes acadèmiques i la reducció del finançament públic, les universitats han experimentat una reculada molt apreciable, quantificable en molts dels seus paràmetres (pèrdua d'alumnes i professors, envelliment de la plantilla, desmantellament de laboratoris docents i d'investigació). Tot això ha quedat en evidència en observar la pèrdua constant de llocs de les nostres universitats en els rànquings internacionals de qualitat universitària. El resultat és que el sistema universitari públic espanyol, amb prou faenes pot continuar proporcionat una formació superior de qualitat, competitiva en l'àmbit professional i internacional i, al mateix temps, mantenir els resultats destacables en matèria d'investigació. Si ho fa, és conseqüència de l'enorme dedicació d'una part molt compromesa i altament qualificada del personal universitari docent i d'administració i serveis (aquest últim també molt precaritzat en els últims anys). Aquesta actitud de compromís personal amb el servei públic no és exclusiva del sistema universitari, ocorre

també en l'àmbit educatiu no universitari i en l'àmbit sanitari, però és evident que, per a revertir la situació, és necessari acabar amb l'època de retallades; per a recuperar l'equitat en l'accés a la universitat, les taxes han de baixar al nivell que se situen en els països

del nostre entorn (França, Alemanya, etc.); i el sistema ha de recuperar uns nivells de finançament que li permeten exercir les seues funcions amb eficiència. És una inversió, no una despesa. Així ho han entès alguns països del nostre entorn i els va molt millor.

### **Quina funció ha de tenir la Universitat respecte a la modernització del país pel que fa a la reducció de la desigualtat o al desenvolupament sostenible?**

**S. B.:** La modernització d'un país ha de portar ineludiblement associada una aposta pel desenvolupament sostenible i un major equilibri social i d'igualtat d'oportunitats. Tots dos són un producte, sobretot, de l'educació dels seus ciutadans, i és ací on rau la principal responsabilitat del sistema educatiu i, en particular, de les universitats. Per descomptat, també les universitats poden i han de contribuir a fer-ho de manera directa a través de la investigació i de la responsabilitat social universitària, però vull insistir en el que ja he dit: o s'incideix molt especialment mitjançant l'educació, o el resultat serà conjuntural i tindrà un valor escàs. D'altra banda, els mitjans perquè qualsevol jove amb capacitat intel·lectual i esforç pugui estudiar en la universitat, independentment de la seua situació socioeconòmica, no els ha de posar cada universitat, sinó fonamentalment els Governos; i hauria de fer-ho des de les primeres etapes educatives, ja que, d'una altra manera, molts joves capaços ni tan sols arribaran a les seues portes. La Universitat ha d'atendre el que li correspon, és a dir, que tots els seus estudiants tinguen la millor formació possible com a persones i com a futurs professionals.

**V. M.:** Com deia abans, un país que aposte per la modernització i per incrementar la qualitat de l'estat de benestar ha de ser conscient del paper que la Universitat ha de jugar en aquesta aposta, com a generadora de

coneixement, formadora dels professionals que han de contribuir a la reducció de la desigualtat i al desenvolupament sostenible. La Universitat forma el personal que ensenyen en les escoles i els instituts, que atén en els hospitals i ambulatoris, que gestiona els recursos econòmics, que du a terme els desenvolupaments tecnològics en una societat moderna. La importància que té és decisiva. Una gran part de la investigació en el nostre país es produeix en entorns universitaris. Però concretant en els aspectes que em pregunta, com pot contribuir a la modernització una universitat amb laboratoris sense dotació o obsolets?, com pot contribuir a eliminar les desigualtats si la pròpia universitat, a causa de l'increment de les taxes i a la falta d'una política de beques adequada, s'està convertint en elitista? La precarització d'una gran part de la plantilla del professorat (pense en l'ús fraudulent i generalitzat de la figura del professor associat) consagra en el seu interior un sistema de desigualtat inacceptable. Com pot contribuir al desenvolupament sostenible una universitat que pateix les enormes retallades en investigació i desenvolupament? N'hi ha prou amb mirar, per exemple, les anàlisis de la Confederación Española de Sociedades Científicas (COSCE) sobre l'evolució de les partides pressupostàries dedicades a R+D+I en els Pressupostos Generals de l'Estat per a adonar-se de com les retallades es mantenen.

La Universitat ha de mantenir a més una funció molt important com a difusora de cultura, com a revulsiu per a remoure consciències davant situacions injustes, ha de contribuir a despertar i promoure l'esperit

crític en la societat en la qual està immersa. És una funció que no s'ha d'abandonar, ja que és precisament un dels valors més positius de la necessària autonomia universitària.

**A quins factors creu vosté que es deu el fet que les universitats espanyoles siguin tan permeables al canvi cultural, com per exemple l'adaptació ràpida a l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES), i no ho siguin tant quan es trata d'acabar amb problemes endèmics com l'endogàmia del professorat?**

**S. B.:** Crec que en aquests moments el compromís i la capacitat dels acadèmics van per davant del marc normatiu i legislatiu de les universitats. El model de governança de les universitats és poc àgil, els resta autonomia real —que no és el mateix que lliure albir— i fa que el govern de les universitats siga esclau, en moltes ocasions, d'interessos corporatius o espuris. L'adaptació a l'EEES es va fer més des del compromís individual del professorat que des d'una planificació racional i de disponibilitat de recursos, no solament econòmics o tècnics, sinó fonamentalment humans. Quant a l'endogàmia, aquesta no és un objectiu de les universitats, sinó el resultat de no tenir altres mitjans per a la incorporació de talent acadèmic extern. De totes maneres, em preocupa més la mediocritat que l'endogàmia. Mediocres n'hi ha a tot arreu i no es fan millors portant-los d'altres llocs, ni l'excel·lent deixa de ser-ho per treballar on s'ha format. Això sí, cal eixir al món, veure més que les parets de les teues aules, dels teus laboratoris o dels teus arxius.

**V. M.:** No estic d'acord amb la primera part de la pregunta. Com deia recentment Fernando Vallespín en un article publicat en *El País*: «Ens menja la *hiperburocratització* i l'excés de docència provocat per la nostra versió de la reforma de Bolonya». No ens hem adaptat a l'EEES: n'hem creat la nostra pròpia versió, com es va fer en el passat amb l'ample de via per als trens. Parle amb qualsevol

estudiant que torne de fer una estada Erasmus en una universitat de referència europea i li farà veure que la nostra manera d'interpretar Bolonya és diferent (des del 4+1 fins a la infantilització de la docència universitària, passant per l'excés de docència que ha d'assumir el professorat jove i en condicions precàries). En fi, que bàsicament no hem sigut permeables a Europa, més aviat el contrari: hem creat el nostre propi sistema, l'hem burocratitzat amb una enorme pressió normativa i amb uns procediments d'avaluació poc contrastats i d'eficiència dubtosa (com els que du a terme l'ANECA). Ens estem allunyant d'Europa.

En realitat l'Estat espanyol és expert a crear-se la seua pròpia versió del marc europeu. Practica un *brexít* de conveniència i en falset. No solament en educació superior. Pense, per exemple, en les polítiques migratòries o de refugiats. L'Estat espanyol no compleix amb els acords que signa amb Europa. Amb això no vull dir que la política europea en aquest aspecte siga, al meu judici, l'adequada; però, per descomptat, la que posa en pràctica l'Estat espanyol és definitivament pitjor.

Respecte al fet d'acabar amb el problema endèmic de l'endogàmia en el professorat, la solució passa per un canvi fonamental en el procés de selecció d'aquest. L'objectiu ha de ser el de contractar els millors. Aquest és el pilar bàsic sobre el qual es fonamenten

les universitats europees i americanes que se situen en els llocs més alts dels rànquings. Ha de ser una responsabilitat dels gestors universitaris i dels governs amb competència en universitats que es respecte aquesta premissa. No és tan difícil, però cal trencar una inèrcia assentada des de fa molts anys. L'objectiu és diàfan. El sistema ha de permetre compatibilitzar la promoció de personal docent i investigador de qualitat que ha fet gran part de la seua carrera docent (encara que no tota) en la mateixa universitat, amb la cerca de talent extern seguint una política científica ben dissenyada. Ací valdria una

analogia futbolística: no s'ha de descurar el propi planter —pensen en La Masia del Barça—, però certament cal tenir capacitat per a dur a terme una política que permetia fitxatges excel·lents i d'interés acadèmic o d'investigació per a la universitat. Aquest fet implica la creació de places de professorat no lligades a la promoció de l'existent. I està plenament justificat des d'una perspectiva progressista, ja que l'objectiu és incrementar la qualitat del sistema públic universitari. Al mateix temps, el propi sistema hauria de facilitar i premiar la mobilitat del personal docent i investigador.

### Com valora l'evolució de la missió de la Universitat pel que fa a la transferència del coneixement en els últims anys?

**S. B.:** Fa temps que es parla de la tercera missió de la Universitat com aquella lligada a la transferència de la R+D. No obstant això, en sentit estricte, la Universitat només té una missió: la millora permanent de la societat mitjançant el coneixement. A partir d'ací podem explicar cada paraula i el seu abast, detallar les finalitats i parlar dels mitjans, fitar o ampliar *la missió* i, en fer-ho, parlar d'universitats amb perfils diferents. D'altra banda, la missió de la Universitat es concreta en dues responsabilitats medul·lars: docència i investigació. Una vertadera universitat ha de casar-les ambdues com a responsabilitats inseparables i indissolubles i, per descomptat, les dues han de perseguir, com he dit, la millora permanent de la societat. En aquest sentit, transferir els resultats de la investigació a la societat, en particular al teixit productiu, és indispensable per a aconseguir millor la missió universitària. És un fenomen que està traslladant-se, progressivament, del desig a la realitat. No obstant això, i si se'm permet l'analogia, encara que aquesta és una assignatura que ja aprovem en primera convocatòria, continuem obtenint

una qualificació molt baixa. Mentre que la producció científica de la Universitat espanyola supera el 70 % del total del país, i aquest contribueix amb més d'un 3,5 % al total mundial, quan parlem de patents i de la seua valorització, de contractes d'R+D, de creació d'empreses derivades (*spin-offs*) i de moltes altres formes de transferència intangibles, els resultats són molt millorables. Conscient d'aquesta situació, el president de la CRUE, el rector Segundo Píriz, ha volgut centrar especialment la seua presidència en la transferència de la R+D universitària i en la internacionalització, altra de les assignatures que portem més fluixes.

**V. M.:** He contestat ja parcialment a aquesta pregunta. Jo crec que és molt important la transferència del coneixement. Crec, a més, que ha d'unir-se a les polítiques universitàries que persegueixen la inserció laboral dels seus titulats i a la promoció de l'emprenedoria des de la pròpia universitat. La creació d'empreses derivades (*spin-offs*) en les quals participen els propis estudiants de màster i doctorat és usual en les universitats europees

i americanes. El problema és que aquesta activitat s'ha vist seriosament perjudicada per les retallades en les inversions en investigació

i desenvolupament. És fonamental revertir la situació per a recuperar el camí mamprés fa un parell de dècades.

**Fins a quin punt és possible conciliar una universitat de proximitat (tret comú de les universitats espanyoles) amb una universitat prestigiosa en els rànquings?**

**S. B.:** Crec que preocupa excessivament el fet de situar algunes de les nostres universitats en les posicions més destacades dels rànquings internacionals, i no tant millorar-les en conjunt. Personalment, preferisc un sistema universitari de bones universitats, que busque la millora del conjunt i reconega i done suport als seus esforços i resultats, en particular a les millors, que un altre que se centre en el fet que només algunes se situen en l'elit internacional, despreocupant-se en bona mesura de la resta. Des de la Transició, el nostre país va apostar pel primer sistema, encara que no fos d'una manera planificada, i estic segur que no ha sigut una decisió dolenta. Dit això, crec que podem aspirar a més i, per això, no podem tractar igual les universitats que ho fan millor que a la resta. D'igual manera que singularitzar unes quantes universitats per a catapultar-les en els rànquings no ha de ser l'objectiu, voler igualar-les totes ens portaria inevitablement a fer-les totes regulars, quan no mediocres. Per tant, sense que l'objectiu siga posar a unes poques universitats en l'aparador dels rànquings, si hi arribem apostant per la qualitat i, fins i tot, per l'excel·lència de totes, molt millor.

**V. M.:** La conciliació, des del meu punt de vista, pot ser completa. Li puc posar un exemple de l'àmbit educatiu preuniversitari. Pense en l'èxit educatiu de Canadà reflectit en l'informe PISA. Canadà té una educació primària i secundària totalment descentralitzada, molt adaptada a les particularitats locals i lingüístiques de les seues diferents regions i, no obstant això, en totes, o en la gran ma-

joria, els resultats educatius són excel·lents. La clau es troba en una selecció exigent del professorat i en el fet d'haver aconseguit la seua implicació entusiasta en el procés educatiu. No és incompatible tenir una universitat de proximitat amb aconseguir una bona reputació internacional, però s'ha de fer un gran esforç en la seua internacionalització. Això serà també molt important per als estudiants locals i de proximitat, com vosté diu. Per fer una comparació, segons les dades de 2017 del rànquing QS, la Universitat de València té només un 1,2 % del professorat d'origen internacional. En estudiants aconseguim el 6 %, però són valors pràcticament simbòlics si els comparem amb altres universitats europees que estan ben situades en aquests mateixos rànquings. Per exemple, aquests apartats, a la University of Edinburgh, que ocupa el lloc número trenta-dos del rànquing de Xangai en 2017, es troben, els dos, al voltant d'un 38 %. Per cert, la Universitat de València té el doble d'estudiants que la d'Edimburg, però mil professors menys. Això també hi influeix.

El programa Erasmus ha sigut fonamental, però hem d'incrementar la internacionalització i fer-la estable.

D'altra banda, cal entendre que per a millorar la posició en els rànquings no solament és necessari l'increment dels recursos públics, també és fonamental la inversió de la societat civil en la pròpia universitat. En l'Estat espanyol aquesta tradició no existeix, però és una pràctica molt estesa en l'entorn anglosaxó i nòrdic.

## Es percep que la gestió de qualitat haja comportat una millora real de la Universitat? En quines dimensions i aspectes concrets?

**S. B.:** Per a mi, la gestió de la qualitat en la Universitat hauria d'incidir sobretot en la parcel·la de l'educació. En la investigació i la transferència dels seus resultats, els temes relatius a la qualitat i a la seua gestió estan més clars, més pautats, fins i tot a nivell internacional. Quant a la formació, és obvi que en parlar de gestió de la qualitat no solament ens referim a la millor o pitjor formació dels estudiants i a la seua satisfacció, així com també a la dels ocupadors amb els titulats universitaris, sinó que, a més, també parlem dels mitjans per a obtenir aquesta qualitat. En tot cas, al meu entendre, hem fet un moviment pendular, i ens hem anat a l'extrem de la *hiperburocratització* en l'assegurament de la qualitat i el control dels processos, en lloc de cercar la qualitat que realment hauríem de perseguir: formar bons ciutadans i professionals. M'explicaré una mica més. La qualitat del personal d'una universitat, en particular del docent i investigador, fixa una cota màxima en la qualitat de l'educació dels alumnes, raó per la qual és on més esforç caldria fer. D'altra banda, el model d'ensenyament i els objectius que aquesta perseguisca condicionaran la formació dels nostres joves, positivament o negativament, molt més que els programes d'estudi. La burocràcia sense més no aconsegueix millors professors i investigadors, ni millors alumnes els plans d'estudi que posen més èmfasi en els continguts que en les comeses. Vull estendre'm una mica en aquest punt, ja que considere que té una rellevància extrema. El model i sistema educatiu més comú en el nostre país, i al qual en general la Universitat no és alié, se centra en el saber per acumulació de coneixements i, cada vegada més, especialment des de l'adaptació a l'EEES, també en el saber fer. Però oblida, o amb prou faenes atén, el fet de voler saber,

la curiositat i el voler fer, la creativitat, la iniciativa, l'emprenedoria. Aquest problema no és específic de les universitats, sinó que és un mal general de tot el procés educatiu. Necessitem una reforma molt profunda del model i del sistema educatiu, i en això hauria de centrar-se l'anhelat pacte per l'educació.

**V. M.:** Jo no sóc un expert en aquesta matèria, però tracte d'assessorar-me de qui sí que ho és. Com ja he dit, al meu parer, la gestió de la qualitat actual no ha comportat una millora real de la Universitat, sinó tot el contrari: ha generat una enorme burocratització de l'ensenyament, amb la qual cosa s'ha perdut qualitat de la docència. Li'n pose un exemple. Si les enquestes sobre l'activitat docent dels professors han d'influir en la millora d'aquesta, seria important que fossen contestades per una gran majoria d'estudiants. En la meua universitat, en el passat, això era així, perquè s'emplenaven de manera presencial en paper. Des de fa uns anys, ho fa l'estudiant —quan li sembla oportú— a través de l'aula virtual, per Internet. En principi, sembla raonable. El resultat és que el nombre d'enquestes emplenades i el valor estadístic de les respostes han disminuït dràsticament.

L'avaluació de la qualitat de l'activitat investigadora necessita també una profunda revisió. Ha d'adaptar-se a les diferents àrees de coneixement. Els indicadors de qualitat (nombre d'articles, citacions, índex H, etc.) han d'utilitzar-se de manera raonable, sense convertir-los en valors absoluts i utilitzant procediments bibliomètrics i d'avaluació seriosos. Em semblen molt adequats els principis de la Declaració de San Francisco (<http://www.ascb.org/dora/>). Haurien de tenir-se en compte en els processos d'avaluació.



## On creu que hi ha espai per a la millora en la governança de la Universitat espanyola?

**S. B.:** Com ja he dit, la governança universitària és un dels punts febles de la Universitat pública espanyola; potser el més feble. Ja el vaig situar com a tal en el meu llibre *+Universidad –Especulación*, publicat en 2013. Des de llavors, la situació no ha millorat en absolut, cosa que significa que ha empitjorat. El model de governança de les nostres universitats respon més a un no voler cedir *sobirania* per part de les comunitats universitàries, i a inèrcies i ideologies, que a una defensa real de l'autonomia universitària. L'autonomia ha de ser de la institució, no dels membres de la seua comunitat universitària. A més, no deixa de ser curiós que alguns col·lectius defensen amb dents i ungles l'autonomia universitària al mateix temps que volen tenir *ben resguardat* el govern d'aquesta. No hi ha dubte que tenim universitats que, en general, pateixen un finançament insuficient, però fins i tot l'ús eficaç i eficient dels recursos requereix d'un model de govern àgil, que aporte més autonomia al govern universitari i que l'allibere de martingales poc o gens acadèmiques. Per a mi, no es tracta tant de com es tria el rector o rectora d'una universitat, sinó dels instruments que se li donen per a governar. Governar és guiar, dirigir, en una de les seues accepcions que crec especialment adequada per al que vull dir. Evidentment, un govern pot no tenir rumb; però si el té i li manca el timó, o el té bloquejat, només s'estendrà el descoratjament.

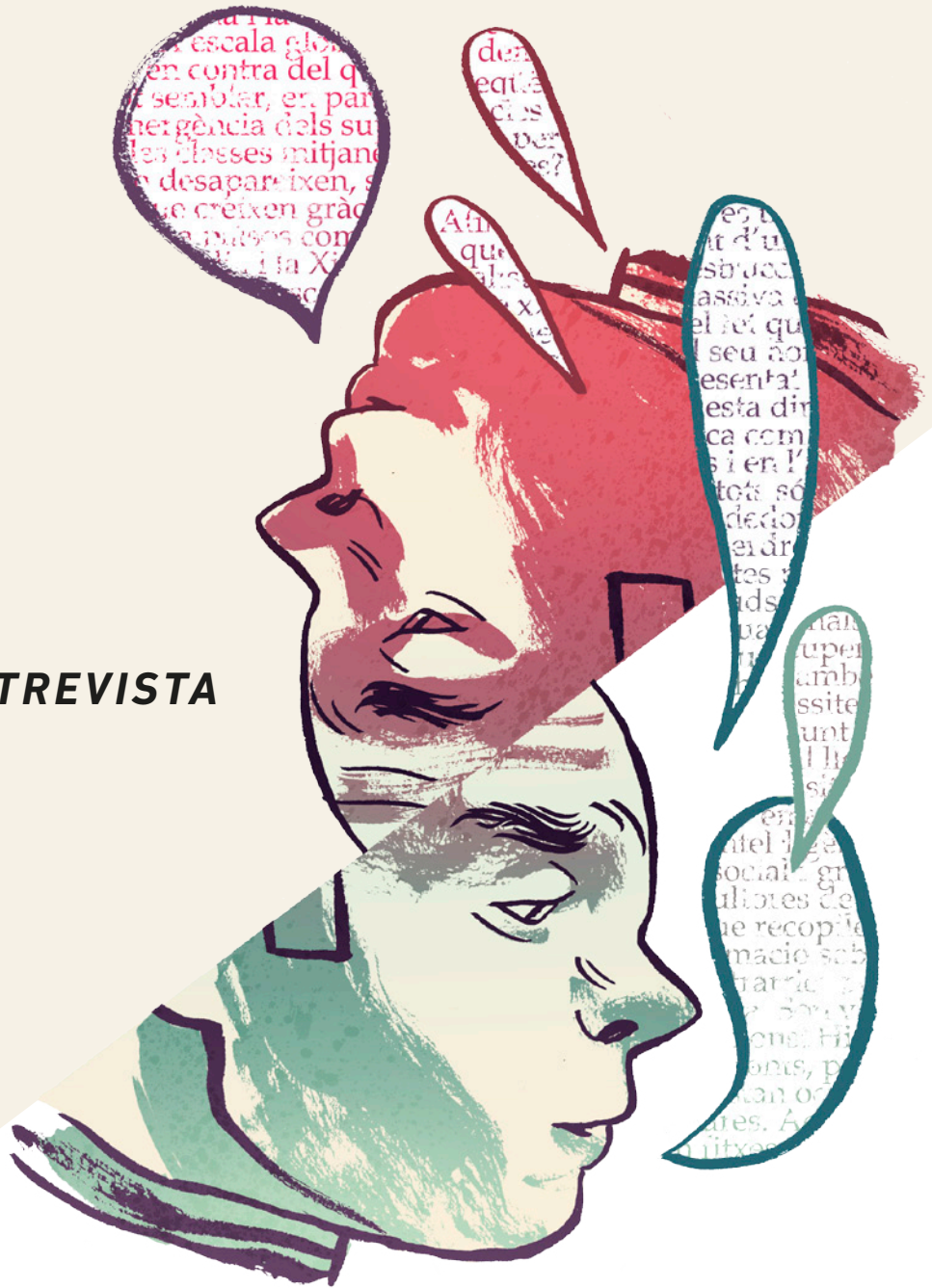
**V. M.:** En el marc de la legislació actual hi ha espai per a millorar. Jo destacaria tres apartats:

- a) Incrementar notablement la transparència, per exemple, en la gestió econòmica, mitjançant comptabilitat analítica o en el funcionament de les comissions i dels òrgans de govern, a través de l'accés de tota la comunitat universitària a la informació que s'hi fa servir i a les decisions acordades.
- b) Impulsar la renovació dels equips de direcció en diferents nivells, afavorint la renovació d'idees i una gestió més àgil. Caldria limitar els mandats temporals dels vicerectors. No té sentit que un rector pugui ser-ho només vuit anys i que un vicerector pugui romandre dècades en el càrrec.
- c) Caldria evitar el funcionament actual excessivament corporativista. La Universitat pública es deu a la societat i les decisions s'han de prendre per a millorar la qualitat del servei públic, la docència i la investigació que s'hi duen a terme; però moltes vegades aquests objectius no són els que es prioritzen, sinó que es prenen decisions basades en criteris corporatius o d'un clientelisme exacerbat associat als processos electorals per a triar els càrrecs acadèmics.

Però també caldria plantejar-se la revisió del marc legal actual per a evitar alguns dels problemes esmentats. Hi ha experts en els nous sistemes de governança oberta i transparent que haurien d'influir en la revisió d'aquesta legislació. També podem veure el que fan els països del nostre entorn amb universitats excel·lents. Jo vaig fer la meua tesi en el NORDITA i en el Niels Bohr Institute de la University of Copenhagen, sota la direcció del professor Bernard Jones, la tesi del qual hi havia estat dirigida per Martin Rees (actual astrònom real britànic) i Dennis Sciama (que va ser el director de la tesi de Stephen Hawking). Aquesta universitat ocupa el lloc trenta en el rànquing de Xangai. Doncs bé, fa un any apareixia en la secció d'anuncis de la revista *Nature* que la universitat estava buscant els millors candidats per a ocupar el seu càrrec de rector. L'oportunitat s'anunciava internacionalment perquè es pogueren rebre el màxim nombre de sol·licituds d'arreu del món.



**E**NTREVISTA



# Entrevista a Sharon Weinberger

Des de l'11-S ens hem acostumat  
a un estat de guerra permanent

*Joan Canela*

Sharon Weinberger (San Francisco, 1972) és una investigadora i periodista atípica. Tot i defensar idees progressistes, està especialitzada en defensa i assumptes de seguretat. Editora d'aquests temes en la revista *The Intercept*, ha publicat diversos llibres, el darrer dels quals és *The Imagineers of War: The Untold Story of DARPA, the Pentagon Agency that Changed the World* (Hardcover, 2017). Un viatge a les profunditats d'una de les agències de defensa més desconegudes dels EUA, la que s'encarrega d'imaginar i dissenyar les armes del futur.



**DARPA (Agència de Projectes de Recerca Avançada en Defensa, per les seues sigles angleses) és molt menys coneguda que altres germanes seues com la CIA o la NSA. Però al llibre vosté defensa que té una importància cabdal. Com s'explica aquest «perfil baix»?**

DARPA no és una agència d'operacions, sinó de recerca. A més, sovint treballa de forma molt discreta i la gent no sap què està fent exactament, no és el tipus d'activitat que arriba al gran públic. I en

conseqüència, la gran majoria de la gent no sap que molts dels avanços tecnològics dels quals gaudeixen tenen un origen militar i només després han tingut un desenvolupament civil.

Hi ha casos, com els drons, en què aquest origen militar és molt clar, però el que no se sap és que tenen els seus orígens en recerques de la DARPA de la dècada dels vuitanta. En altres productes, com els dispositius de reconeixement de veu dels mòbils, el consumidor ni tan sols és conscient d'aquest origen militar.

Un altre exemple: els cotxes de conducció automàtica —que encara no són operatius però que ho seran prompte— van començar a dissenyar-se en una competició pel desert que va promoure DARPA a mitjans de la dècada del 2000. El primer guanyador d'aquest torneig després va treballar per a Google. Deu anys després, poca gent recorda que aquest va ser un projecte de DARPA.

**Pensa que DARPA té una imatge pública millor que altres agències? La relació amb la ciència en certa forma maquillaria la relació amb la guerra?**

Una de les raons d'aquesta bona imatge és Arpanet, que és un dels predecessors d'Internet [en aquella època la DARPA s'anomenava ARPA] i el projecte de l'agència més exitós de la seua història. I també és el més conegut, ja que Internet es fa servir per a pràcticament tot.

**Què pensa sobre la responsabilitat ètica dels científics que col·laboren amb aquestes investigacions?**

Aquesta és una pregunta interessant, perquè ací no paren de fer-me-la i pense que no és una qüestió que es plantege massa als EUA. Allà els militars financen programes en ciència i tecnologia des de la guerra freda, probablement més que a qualsevol altre lloc del món, i no hi ha cap debat en la comunitat científica pel que fa a possibles problemes ètics per a col·laborar-hi. Probablement perquè als EUA les forces armades són molt populars, sobretot des de la Segona Guerra Mundial. Només durant la Guerra del Vietnam va baixar una mica aquesta popularitat, però es va recuperar ràpidament.

Els problemes ètics vénen donats sobretot per les investigacions en alguns camps concrets, com la neurociència i els tests amb humans. En aquestes àrees que impliquen éssers humans sí que hi ha un debat molt viu sobre els límits morals.

**Però després dels atemptats de l'11 de setembre de 2001 la mateixa població americana s'ha convertit en objectiu d'algunes d'aquestes noves armes i tècniques, sobretot les que tenen relació amb el control social i l'espionatge. Vosté mateixa ha seguit de prop el cas d'Edward Snowden.**

Cert. Tot el debat sobre la gestió de les dades i la privacitat ha deslegitimada en certa mesura les agències de seguretat i DARPA ha desenvolupat alguns projectes tecnològics en aquest sentit.

DARPA va ser auditada pel Congrés. Fa deu anys es va aprovar el nou programa de l'agència centrat en l'Afganistan i no va haver cap tipus de debat sobre possibles problemes ètics. La població americana no té cap problema a finançar la recerca militar si és contra enemics exteriors, però els dubtes creixen si aquesta tecnologia es dirigeix cap a l'interior. És la ironia de l'assumpte.

**Vosté ha definit DARPA com la «més exitosa agència de recerca». Quines creu que són les claus principals d'aquest èxit: el pressupost, el sistema organitzatiu o la «motivació patriòtica» dels seus projectes?**

Hi ha dos factors que són molt importants i molt evidents. El primer és el seu pressupost, que és elevadíssim en comparació amb la resta d'institucions de recerca, ja siguin públiques o privades. La segona és la flexibilitat de la seua estructura. DARPA té molts pocs treballadors permanents i tots els seus científics són contractats externs que treballen per projectes, que poden durar entre dos i quatre anys; poques vegades superen aquest termini. Aquesta és una estructura que li permet canviar molt ràpidament els projectes i les prioritats.

Però el tercer factor, la motivació patriòtica, s'oblida sovint, encara que jo pense que no és tant una qüestió ideològica com de model. DARPA té un sol client: el Pentàgon. Que no és un client *normal*, ni per la seua capacitat ni pels seus propòsits. I això els permet desenvolupar uns projectes de magnituds no assumibles per ningú més i, sovint, amb un propòsit *difús*. El que vull dir amb això és que només són *experiments*, no hi ha cap necessitat d'un resultat clar i que, a més, siga rendible a curt termini o a mitjà termini. Això ho exemplifiquen alguns projectes que explique en el llibre, com l'intent de crear una cúpula nuclear que protegisca tots els EUA. És difícil pensar un projecte més ambiciós i amb menys sentit que aquest, i, amb tot, es va intentar als anys cinquanta i s'hi van dedicar molts diners.

Quin altre inversor en tecnologia crearia un sistema com el GPS, que inclou posar en òrbita un gran nombre de satèl·lits i una inversió de milers de milions? Doncs la DARPA té un client interessat en la tecnologia i que, a més, ho pot pagar.

**Eisenhower va advertir al poble americà, fa més de cinquanta anys, sobre el poder del complex militar-industrial en els afers polítics. Fins a quin punt DARPA és part d'aquest complex i els seus elevats pressupostos són més una finalitat en si mateixa que un instrument per aconseguir uns objectius?**

Sí, DARPA és part d'aquest complex industrial-militar, però en una mesura menor que altres parts del Pentàgon. Té més relació amb empreses d'investigació més petites que amb els grans fabricants d'armes.

**Però fent una recerca sobre alguns dels principals avanços de DARPA, com «l'avió invisible» *Have Blue*, es troben associats a grans empreses armamentístiques que els presenten com a propis, en aquest cas la Lockheed [un dels principals fabricants d'armes dels EUA].**

Bé, tothom vol quedar-se el crèdit de les innovacions (riu). Però el tema no és tant si DARPA és un instrument o una finalitat en si mateixa, sinó saber si és una agència de seguretat o de recerca. Durant la Guerra del Vietnam, el seu objectiu era mirar de reduir les baixes de soldats nord-americans; aquest és un objectiu noble. Però avui, quina n'és la finalitat? Quina relació té el DARPA amb l'amenaça de l'extremisme? Amb Corea del Nord? L'objectiu és només tecnològic? Crec que el dubte que estenalla l'agència va més per ací.

Sovint, mirant els projectes de DARPA tens la sensació que aquests són els giny tecnològics per si mateixos. Sembla que diguen «ara farem una màquina que ens permetrà fer això»; però per què? Per què vols fer-ho, això? Amb quin objectiu? I no sembla que es facen aquesta pregunta.

**En cert sentit, han contribuït els avanços de DARPA a crear el mite de la «guerra sense baixes»?**

Aquest és un mite cert des del moment en què no hi ha cap pilot en un país estranger que pugui ser abatut o capturat. Això és indiscutible, i no crec que siga un mite.

**I això fins a quin punt ha provocat que hi haja més guerres? Aquestes són políticament gratis?**

No són totalment gratis políticament parlant, però és evident que, sense baixes americanes, les guerres tenen un cost polític molt més baix. I l'evidència és que tenim una generació que ha crescut en un país on el seu estat natural és la guerra. Abans de l'11-S això no era així; tu sabies quan començava una



guerra i quan acabava i hi havia moments en què no n'hi havia cap. Ara, però, hem normalitzat la guerra permanent, hi estem de forma continuada. La vida normal és estar en guerra.

Jo estic a favor de la seguretat nacional. No estic en contra dels militars ni del Pentàgon, però estar permanentment en guerra és dolent per a qualsevol societat.

**En el llibre presenta els drons com un dels grans èxits de DARPA. Això és evident en termes tecnològics, però militars també? Llegint les notícies tinc la sensació que juguen el mateix paper que podia jugar el napalm durant la Guerra del Vietnam —que vosté descriu com un gran fracàs— en el sentit que crea més insurgents dels que mata.**

Això és així, no hi ha cap dubte. Personalment, pense que són un desastre. Per a mi la millor prova que els assassinats no funcionen és que portem setze anys cometent-ne i seguim tenint molts enemics. Potser més que abans i tot.

Sí, matem aquest líder terrorista i després l'altre i l'altre, però al final del dia no veiem que el final de la guerra estiga més a prop. Clarament, això no és un èxit. Mira l'Afganistan, mira l'Iraq... Quan tens una visió global te n'adones de la limitació d'aquestes tecnologies.

**DARPA va ser una de les primeres organitzacions a incloure científics socials —sociòlegs, antropòlegs, psicòlegs, etc.— en el disseny de les guerres. Això ha canviat d'alguna forma les guerres?**

Bé, DARPA va fer alguns experiments en aquest sentit durant la Guerra del Vietnam, però després de tot, aquest camp va deixar de ser prioritari i ja només ha desenvolupat programes basats en les ciències socials de manera molt puntual.

**Una de les obsessions d'aquests programes d'investigació social era entendre les motivacions dels insurgents, el perquè d'enfrontar-se als EUA. Després de les invasions de l'Afganistan i l'Iraq sembla que els EUA tenen el mateix problema de comprensió, que no hagen avançat massa en la seua resolució.**

Efectivament. Aquesta és una història interessant. Sí que hi va haver un esforç molt gran durant la Guerra del Vietnam que no va donar massa resultats. DARPA va abandonar totalment aquesta línia. Després de les invasions de l'Iraq i l'Afganistan, com has apuntat, ens hem adonat que teníem el mateix problema. Llavors, el Pentàgon —que no DARPA— torna a interessar-se per les ciències socials i per enviar politòlegs i antropòlegs al conflicte.



Però DARPA ha canviat molt i les seues tasques en ciències socials són molt limitades. Allò que més s'hi acosta és un programa informàtic que pretén preveure el proper conflicte, però està plantejat més com un problema matemàtic que social.

**Sovint, en el llibre es refereix a armes que «no podem ni imaginar» però, en realitat, hi ha molta imaginació. Només cal fer una petita recerca en Internet per trobar tot tipus de teories sobre armes secretes dels EUA. Fins al punt que hi ha gent que argumenta que els EUA tenen armes que poden provocar terratrèmols o coses així. Com es poden diferenciar les investigacions reals en noves armes de les teories de la conspiració de tipus paranoic?**

És molt difícil. Jo llig cada dia sobre les teories de la conspiració i és difícil separar la realitat de la ficció. Al final, l'origen de totes aquestes teories és el secretisme. La meua preferida és el projecte HAARP [Programa d'Investigació d'Aurora Activa d'Alta Freqüència, en les sigles angleses], que va ser un programa d'estudi de la ionosfera cancel·lat oficialment el 2014. Va ser molt controvertit, perquè diferents institucions com la Duma russa van considerar que es tractava d'una arma, i nombroses teories de la conspiració l'han acusat de provocar des de terratrèmols fins a inundacions o sequeres. La majoria de teories boges al voltant del HAARP són simplement increïbles i moltes d'aquestes, contradictòries. S'ha definit un projecte de recerca com si fos una arma i no ho és, però al final el problema és que molts d'aquests projectes de les agències de defensa, inclosa DARPA, són molt secrets i això dona peu a tot tipus de teories de la conspiració.





**A**RTICLES



# Refugis antiaeris: patrimoni de la Guerra Civil a la ciutat de València

*Andrea Moreno Martín*

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

andrea.moreno@uv.es

*Tatiana Sapena Escrivà*

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

tatiana.sapena@uv.es

Rebut: 30/06/2017

Acceptat: 15/09/2017

## RESUM

Els espais de memòria són una part interessant de l'ampli ventall de recursos patrimonials de la Guerra Civil Espanyola. Als carrers de la capital del Túria perdura una gran quantitat de vestigis d'aquella època, entre els quals hi ha més de tres-cents refugis antiaeris. En aquest article tractem els refugis de la ciutat de València partint de la nova conjuntura que inaugura l'any 2017, en què s'han obert nous escenaris legislatius i de gestió. L'aprovació de la Llei de Memòria Democràtica Valenciana, una nova modificació de la Llei de Patrimoni Valencià, que expressament recull el patrimoni bèl·lic, així com accions inèdites per part de l'Ajuntament de València vers la recuperació i la divulgació dels refugis, ens serveixen com a marc de reflexió per a avaluar el seu valor patrimonial, així com també la problemàtica a l'hora de la seua gestió.

**Paraules clau:** refugis antiaeris, patrimoni, memòria, Guerra Civil.

**ABSTRACT.** *Air-raid shelters: heritage from the Spanish Civil War at València*

Memorial spaces are an interesting resource of the wide range of heritage of the Spanish Civil War. The city of València preserves a large number of vestiges of that time, among them, more than three hundred air-raid shelters. In this article we approach these bomb shelters taking into account the new conjuncture that inaugurates 2017, a year which has opened new legislative and management scenarios. The approval of the Law of Valencian Democratic Memory, a new modification of the Law of Valencian Heritage, which expressly highlights the civil war heritage, as well as unprecedented actions by the València City Council regarding the preservation and restoration, offers us a framework for reflection to assess the patrimonial value of air-raid shelter as well as the difficulties of their management.

**Keywords:** air-raid shelter, heritage, memory, Spanish Civil War.

## SUMARI

Introducció

València 1936-1939: capital de la rereguarda

Els refugis antiaeris i la Junta de Defensa Passiva

- La Defensa Passiva Organitzada a la ciutat de València
- Els refugis de la ciutat de València

Els refugis antiaeris: patrimoni i memòria que cal recuperar

Referències bibliogràfiques

**Autor per a correspondència / Corresponding author:** Andrea Moreno, Ajuntament de Quart de Poblet. Pl. Valldecabres, 19, 46930 Quart de Poblet, València.

**Suggeriment de citació / Suggested citation:** Moreno, A., i Sapena, T. (2017). Refugis antiaeris: patrimoni de la Guerra Civil a la ciutat de València. *Debats. Revista de cultura, poder i societat*, 131(2), 123-140. doi: <http://doi.org/10.28939/iam.debats.131-2.10>

## INTRODUCCIÓ

L'any 2017 és, sens dubte, una fita que cal tenir present quan parlem del patrimoni de la Guerra Civil al territori valencià. Precisament ha sigut aquest any quan s'ha iniciat el procés per a l'aprovació de la denominada Llei de Memòria Democràtica i per la Convivència de la Comunitat Valenciana, i també quan s'ha aprovat una nova modificació de la Llei de Patrimoni Cultural Valencià que fa una menció explícita als vestigis de la Guerra Civil. Al mateix temps, juntament amb aquestes noves mesures legislatives del govern valencià, també ha sigut notícia la creació de subvencions públiques per part de la Diputació de València i de la Generalitat Valenciana en matèria de memòria històrica.

D'altra banda, a més dels escenaris que obre aquest nou context legislatiu, també hem de destacar

una praxi inèdita a la ciutat de València: el treball d'estudi, rehabilitació, conservació i museïtzació del refugi antiaeri ubicat en l'Ajuntament de la ciutat, que ha sigut obert al públic en abril de 2017 (Moreno, 2017) (Figura 1). Sembla, però, que no serà un *unicum*, ja que pròximament s'obrirà també el refugi del carrer de Serrans-Palomino, dins d'un altre projecte municipal (*Levante-EMV*, 04/06/2016) i el refugi de la fàbrica Bombas Gens, gràcies a la iniciativa privada (*Culturplaza*, 17/01/2017). A més a més, les Corts Valencianes també han fet públic el seu interès per recuperar el refugi ubicat al soterrani del Palau de Benicarló, l'actual seu de les Corts, que va allotjar la presidència del Govern de la II República entre novembre de 1936 i octubre de 1937 (*Diari La Veu*, 06/06/2017).

Tanmateix, si mirem amb perspectiva i amb un ull crític, aviat ens adonem que aquestes

Figura 1



Interior restaurat i museïtzat del refugi escolar de l'Ajuntament de València. Fotografies d'Hèctor Juan (València, juny 2017)

accions són fruit d'una conjuntura nova. La ciutat de València —aquella que fou capital de la República, ara fa vuitanta anys— també s'havia mantingut fins ara en la rereguarda pel que feia a la valoració i a la divulgació d'una part singular del patrimoni bèl·lic que ací ens ocupa: els refugis antiaeris. L'avantguarda respecte a l'obertura i la museïtzació dels refugis a l'Estat espanyol l'encapçala Cartagena amb el seu projecte pioner de 2004. Després, des de la capital del Túria hem vist com altres ciutats (Almeria, Jaén, Albacete, Barcelona o, fins i tot, pobles valencians com ara Cullera, Alcoi i La Pobla del Duc, entre d'altres) han anat recuperant i obrint al públic els seus refugis com a recursos i elements del patrimoni i de la memòria del nostre passat més recent (Besolí, 2004; Besolí i Peinado, 2008; Jaén, 2016; Pujadó, 2006). Així és que, amb tretze anys de retard, sembla que finalment ha arribat el moment de materialitzar les reivindicacions que ja fa més de dues dècades han encarnat col·lectius ciutadans, associacions memorialistes, grups parlamentaris d'esquerres, professionals i estudiosos respecte d'aquests grans oblidats que són els refugis de la guerra.

L'article s'estructura en tres apartats. Un primer en què abordem la transformació de València com a capital de la rereguarda republicana i que ens ajuda a endinsar-nos en el context històric en què es desenvolupa l'aparició dels refugis antiaeris de caràcter urbà. En el segon apartat exposem com aquestes construccions singulars apareixen com una innovadora reacció de defensa de la població civil i de l'administració republicana davant dels atacs de l'aviació feixista. Per últim, exposem sintèticament els nous escenaris que s'han obert i la problemàtica sobre la gestió patrimonial dels refugis antiaeris de la ciutat de València, en un temps en el qual sembla que hem salvat la fase de censura i bloqueig administratiu que havíem viscut fins ara. És moment, doncs, de reflexió i, potser, de construir reivindicacions, necessitats, demandes i projectes *ex novo*.

## VALÈNCIA 1936-1939: CAPITAL DE LA REREGUARDA

La ciutat de València fou un símbol i una urbs clau en la rereguarda republicana. A més d'acollir la capitalitat del govern de l'Estat durant un any, també va encarnar els estats d'ànim de la II República i el desenvolupament del conflicte, potser, com cap altra ciutat de la rereguarda (Girona i Navarro, 2007; Navarro i Valero, 2016 i 2017). I és que la ciutat va patir una evolució, tant física com emocional, que ens permet analitzar amb claredat les etapes i les fites de la guerra. Així, en un primer moment, amb el colp d'estat i l'inici de la contesa es va mantenir com una urbs hiperactiva, en el sentit més extens de la paraula (Aznar, 2007a i 2007b; Bordería, 2007; Calzado i Navarro, 2007). Tanmateix, però, ja a inicis de 1937, amb els primers bombardejos, la ciutat, la seguretat i el dia a dia van anar transformant-se. València veia com els fronts avançaven i s'apropaven, i com els avions i les bombes eren, cada vegada amb més freqüència, una constant en la vida de la ciutat. La València del *levante feliz* es va transformar en una ciutat pendent dels comunicats de guerra, de les sirenes i de frases ja històriques com «que ve la Pava».<sup>1</sup>

Sens dubte, quan analitzem els testimonis orals d'aquells xiquets i xiquetes de la guerra, ens adonem que una de les circumstàncies d'aquells anys que més els van marcar van ser els bombardejos, els estats d'alarma i els avions (Aragó et al., 2007; Santamarina, 2009; Moreno i Olmos, 2015a; Museu de la Paraula<sup>2</sup>). Reprodueixen onomatopeies del soroll dels motors dels avions, dels xiulits dels projectils, de la detonació de les bombes, així com les sirenes i els crits de «Al refugi!». Això ens recorda com va tenir efecte l'estratègia de Franco i dels seus aliats nazis i feixistes, d'atemorir, castigar i

1 La *Pava* era un avió biplaça alemany de velocitat lenta (Heinkel HE-46) que els rebels utilitzaven per fer missions de reconeixement aeri, ja que anava equipat amb una càmera que permetia enregistrar els futurs objectius així com també les accions aèries (Mainar, 2007: 85). Per a la població, no obstant, la seua presència anunciava les bombes, ja que era el primer avió que sobrevolava els objectius dels bombarders.

2 Vegeu Museu de la Paraula. Arxiu de la Memòria Oral Valenciana, Museu Valencià d'Etnologia (Diputació de València): [www.museudelaparaula.es](http://www.museudelaparaula.es)

minar la moral fent ús de l'aviació per a bombardejar ciutats i objectius civils. I per descomptat, aquesta va marcar la vida i la memòria de generacions de valencians i valencianes que van patir al llarg de més de tres anys una pluja incessant i inhumana de bombes (Infiesta, 1998: 70 i s.; Aracil i Villarroya, 2010: 21 i s.; Azkárraga et al., 2017).

### ELS REFUGIS ANTIAERIS I LA JUNTA DE DEFENSA PASSIVA

Quan parlem de refugis fem referència indirectament al nefast honor que té la Guerra Civil de ser uns dels primers conflictes mundials on es posà en marxa de manera sistemàtica la pràctica del bombardeig massiu d'objectius a la rereguarda i als nuclis poblats. D'aquesta anàlisi es desprenen interpretacions que ens parlen de mètodes i tècniques militars pioneres, de campanyes d'experimentació amb armaments i tàctiques inèdites, i d'una nova manera de fer la guerra que deixava arriere tot el que l'ésser humà havia conegut fins a aquell moment. Estem, doncs, davant d'un conflicte que inaugura la «guerra moderna», la «guerra total» que encarnarà la II Guerra Mundial en grau superlatiu (Sánchez, 2007: 45-77; Hobsbawm, 2012: 52-61).

Si parlem dels refugis de la ciutat, parlem de guerra, de bombes, de pràctiques de defensa i d'atac, però també de població civil, de persones com nosaltres que no lluitaven mobilitzades als fronts, que no eren soldats d'un exèrcit, sinó dones, homes, grans i menuts, que van veure com la seua vida a la ciutat es convertia en objectiu prioritari de l'exèrcit rebel. Aquesta nova manera de fer la guerra també inaugura noves maneres de defensar's i, en especial, noves estratègies per a protegir la població civil que es veurà amenaçada pels atacs aeris. Precisament, aquest component social i civil dels refugis marca una clara singularitat d'aquest element del patrimoni de la guerra. No és una construcció ni un lloc d'atac ni de defensa activa per part d'un cos militar, sinó un espai i una arquitectura que naix de la posada en pràctica de mesures de protecció de la ciutadania i dels objectius civils mitjançant la Defensa Passiva Organitzada (DPO).

La fortificació de València i les seues rodalies s'inicià aviat, en setembre de 1936, quan la ciutat encara no havia sigut bombardejada. La construcció de refugis i la posada en marxa de la DPO van ser unes de les principals mesures del Govern de la República per tal de protegir la població,<sup>3</sup> que veurà com els bombardejos enemics porten per mar i per aire l'amarg sabor de la guerra a la rereguarda.

### *La Defensa Passiva Organitzada a la ciutat de València*

Un cop instal·lat el govern a la ciutat, i a mesura que la guerra s'anava sentint més intensament, van augmentar els esforços de protecció. L'activitat constructiva i propagandística fou constant i intensa des de les darreries de l'any 1936 i fins al final de la guerra, en març de 1939. El 28 de juny de 1937, el Ministeri de Defensa Nacional, presidit per Indalecio Prieto, decretava la modificació dels decrets previs sobre DPO de la II República amb la finalitat d'unificar-ne i d'estandarditzar-ne els procediments. El nou decret de 1937 establia l'organització de la DPO com a obligatòria en tot el territori lleial a la República, i nomenava la direcció de la Defensa Especial Contra Aeronaus (DECA) com a encarregada d'establir les normes generals en relació amb l'organització, la preparació i la realització de la DPO (*Gaceta de la República*, 29/06/1937). Per a posar en marxa les mesures sobre DPO es constituïren comitès provincials, encarregats de la direcció local, i comitès locals destinats a l'execució o coordinació de les mesures que calia implementar.<sup>4</sup> Per a l'execució de la DPO, en cada localitat/província es constituïren equips d'especialistes, de sanitaris i de treballadors, no subjectes a la mobilització militar (Moreno i Olmos, 2015a: 97).

3 Per a defensar l'àrea de València també es van construir línies de trinxeres (XYZ, Palància I, Puig-Carasols), fortificacions de diversos tipus (búnquers, com el del Saler, blocats, casamates, nius de metralladora) i defenses antiaèries amb peces d'artilleria pesada i lleugera, bateries, reflectors per a la localització nocturna dels avions, etc., instal·lats al port, al Saler i en altres indrets de la costa (Gil i Galdón, 2007: 33-53).

4 Els comitès provincials estaven formats pel cap de la DECA que feia de president, un delegat del governador civil, un metge, un especialista en gasos de guerra (metge, farmacèutic o químic), un arquitecte o enginyer municipal, un representant de la premsa i un secretari. Per la seua banda, els comitès locals tenien una estructura anàloga, però la presidència podia correspondre a l'alcalde en cas de no haver-hi cap superior de la DECA.

El 28 de juliol de 1937, un nou decret dona l'ordre de creació de la Junta de Defensa Passiva de València (JDP), que serà dirigida per l'alcalde de la ciutat, Domingo Torres (Vera i Vera, 2000: 214). Entre les activitats d'aquesta destaca la instal·lació de vint-i-cinc sirenes, l'habilitació d'hospitals de sang i quiròfans blindats, la protecció de les cases de socors, la construcció de refugis antiaeris, així com també la constitució de brigades de desenrunament o portalliteres ciclistes. Tanmateix, a banda d'aquesta tasca constructora i de gestió logística, la JDP també s'encarregava de la difusió i l'alfabetització de la població en temes de DPO (Girona, 1986: 340). Mitjançant la premsa i la ràdio, també es recordava constantment a la ciutadania com s'havia d'actuar en cas de bombardeig: les sirenes anunciarien l'arribada dels avions i la necessitat de dirigir-se ordenadament cap als refugis. També s'ordenà que els llums fossin apagats a partir de les nou de la nit, encara que aquesta mesura no sempre es va respectar (Safón i Simón, 1986; Abad, 1987).

Durant tot aquest any, es publicaren notes de premsa, llibrets i catàlegs, a càrrec de les JDP per a informar i educar els ciutadans sobre com reaccionar i gestionar les situacions de perill. Catalunya edità un llibre a principi de 1937 que va inspirar el llibret que, en juny, editaria la JDP de València (DPV, 1937). El document explica de manera molt didàctica les conseqüències dels bombardejos, els tipus de bombes i els seus efectes i enumera disset prevencions que la ciutadania havia de tenir en compte per a sobreviure a les bombes. Algunes prevencions són aquestes:

Tots els llums que donen als exteriors dels edificis o zones amb claredat en les parts internes d'aquests hauran d'estar apagades, o bé pintades de color blau. Igual han d'estar els vidres dels celoberts i les claraboies [...] Els vehicles de tracció mecànica (automòbils, camions, motos, etc.) portaran els llums d'encreuament o fars de color blau verd, per a poder transitar sense perill per la població i l'extraradi. Ni els fars de capital ni els de carretera es podran connectar en un radi mínim de 5 km de la ciutat [...] L'envidrat de balcons, finestres, aparadors i portes estarà protegit per cintes de

paper engomant, la col·locació de les quals partirà dels marcs de les portes [...] El públic tindrà en compte la preferència de dones, xiquets, ancians i mutilats per a allotjar-se als refugis, i podran fer-ho altres persones sempre que l'espai i la capacitat ho permeten [...] No es pot transitar pel carrer una vegada l'agressió haja començat, i aquells que es troben en la via pública buscaran ràpidament recer als portals de les cases o als refugis més immediats (Moreno i Olmos, 2015b: 354-355).

Durant l'estiu de 1938, els bombardejos foren gairebé diaris. El front de guerra s'apropava a la ciutat i les condicions de vida empitjoraven ràpidament. El 9 de desembre de 1938, un decret del Ministeri de Defensa, de Juan Negrín, recordava l'obligatorietat de la defensa passiva i decretava —per a fer-la més efectiva— la mobilització general de la ciutadania per fer front a l'agressió aèria (Figura 2). A proposta del Ministeri de Defensa, es creà una Junta Nacional per a la Defensa Passiva amb caràcter de coordinació interministerial. El paper d'aquesta junta de coordinació era el d'informar, assessorar i proposar tot el que fa referència a la reglamentació general i a la legislació sobre la DPO. Dies més tard, el Ministeri de Negrín signava una ordre que establia que tots els organismes, centres i entitats que tingueren al seu càrrec serveis de DPO, continuaren implementant les seues tasques com ho havien fet fins a aquell moment (*Gaceta de la República*, 27/12/1938). A més, comunicava la reorganització urgent dels serveis que es recollien en el Decret 151 (*Gaceta de la República*, 03/12/1938).

Així, si a l'estiu de 1936 la defensa antiaèria només tenia vuit canons, algunes defenses a la costa i divuit oficials, en 1938 l'organització es va fer més complexa amb grups fixos d'artillers a la ciutat, agrupació i brigades de maniobra als fronts, xarxes d'escoltes i comitès provincials i locals de DPO, etc. València s'havia convertit en la seu de l'Estat Major de la DECA (Vera, 2008: 75-99; Aracil i Villarroja, 2010: 54-57). Pel que fa als refugis, el seu nombre es veurà incrementat exponencialment des de les desenes inicials fins als diversos centenars al final de la guerra (Peinado, 2015; Taberner, 2016; Azkàrraga i Peinado, 2017).



Figura 2



Cartell de guerra del Consell Provincial de València / Conselleria de Propaganda i Premsa: 'Construint fortificacions i refugis evitarem molts dolors i ens farem més forts'

Autor: M. Gallur Latorre (1938)  
FONT: Biblioteca Històrica Universitat de València (BH Cart. 01/002)

Cartell de guerra: 'Camarades de la rereguarda. Més refugis i evitarem noves víctimes'

Autor: A. Parrilla (1938)  
FONT: Fundación Pablo Iglesias, Madrid

Cartell de guerra de les Juventuts Socialistes Unificades (JSU): 'València no pot caure a les urpes del feixisme, hem de fortificar-la'

Autor: V. Vila Gimeno, 1937  
FONT: Biblioteca Històrica Universitat de València (BH Cart. 01/0163)

### *Els refugis de la ciutat de València*

En l'actualitat, hi ha un interessant corpus de publicacions esmentades al llarg d'aquest article que expliquen, de manera detallada, la construcció i les singularitats dels refugis de la ciutat de València. Per a evitar reiteracions, ens centrarem en la síntesi d'algunes de les característiques d'aquests per poder després mesurar el seu valor històric i patrimonial.

Com hem vist anteriorment, les tasques de la JDP de València i la construcció de refugis no foren espontànies. Més aviat al contrari, van ser fruit d'una estratègia planificada amb una estructura jerarquitzada d'organismes de gestió, supervisió i implementació. De fet, per a aconseguir unes condicions de seguretat i habitabilitat òptimes, la construcció dels refugis responia a una sèrie de requisits arquitectònics i tècnics molt concrets, com ara l'elaboració d'un projecte tècnic i el pagament d'unes taxes (Moreno i Muñoz, 2011; Peinado, 2015).

Un tret distintiu eren els materials de construcció i l'estructura de l'immoble que havien de fer front als bombardejos. Com a mesura d'evacuació alternativa, els refugis disposaven, com a mínim, de dos accessos que estaven ubicats en extrems oposats o, almenys, molt distants entre si (Galdón, 2006: 88). A més, la seua baixada en rampa o escala d'obra, anava seguida d'un corredor amb forma de colze o de ziga-zaga per a evitar que penetrara la metralla i reduir l'efecte d'una ona expansiva. A la ciutat de València els refugis de nova planta eren construïts, principalment, amb formigó, ferro i arena, materials destinats a resistir els impactes de les detonacions. L'interior es compartimentava majoritàriament en galeries i, sovint, comptaven amb bancs correguts adossats a les parets; alguns, fins i tot, podien tenir latrines. Principalment eren subterranis amb galeries de volta amb secció en U invertida. Tot i que també hi ha exemples de refugis en forma de sala quadrangular amb columnes o refugis en superfície amb cobertes de forma piramidal o en pla inclinat (Azkarraga

i Peinado, 2017: 81). Els sistemes elèctrics i de ventilació també eren elements clau, ja que, en ser construccions subterrànies, necessitaven un sistema complet de ventilació i il·luminació assistida. A la ciutat de València, a més, la construcció d'aquests havia de tenir present el nivell freàtic (entre tres i quatre metres de profunditat al centre i molt menor a la zona del port), cosa que va condicionar que alguns refugis foren semisoterrats, on la major part de la protecció es realitzava per damunt de la cota del carrer (Peinado, 2015: 123; Taberner, 2016).

Al seu interior, les parets també acollien rètols, normalment fets amb pintura blava, que indicaven en castellà normes de convivència o seguretat. El missatge depenia sovint del sector de població que acollia el refugi. Així, en els fabrils, com el de Bombas Gens,

s'han conservat «No fumar ni escopir» o «Per higiene es prega no llançar immundícies de cap tipus». En els escolars, com el del Grup Balmes, els rètols indiquen «Capacitat 1000 xiquets» o «Allunyar-se d'aquesta porta per a facilitar l'entrada de l'aire». En aquest sentit, també s'ha documentat en alguns refugis escolars l'existència d'elements de caràcter decoratiu en les parets, com els singulars de Mickey Mouse pintats al refugi del carrer de Ruaya (Azkàrraga i Peinado, 2017: 82), o l'ús de pigments de color blau i roig terracota al refugi de l'Ajuntament (Moreno, 2017). Tot i així, la vertadera icona dels refugis de la ciutat és el rètol de lletres col·locades en relleu i en horitzontal que, sovint acompanyades de fletxes, indicaven els accessos als refugis, especialment als públics, per afavorir-ne així una ràpida localització en cas d'alarma (Figura 3).<sup>5</sup>

**Figura 3**



Façana del refugi antiaeri del carrer dels Serrans-Palomino amb el característic rètol amb lletres *art déco* durant el procés de restauració. Fotografia de José M.ª Azkàrraga (València, maig 2017).

5 No podem oblidar que aquesta tipografia, per si mateixa, s'hauria de valorar com a part del nostre patrimoni artístic i cultural, ja que evoca no sols la funcionalitat dels refugis, sinó que també és representativa de l'estètica i les tendències artístiques d'aquest passat recent. A més, aquesta senyalística ha passat a formar part de l'imaginari col·lectiu de la ciutat i ha esdevingut una icona per a altre tipus de reivindicacions actuals.

Tanmateix, tot i l'existència d'aquests elements comuns i definitoris dels refugis, hi ha diferents tipologies arquitectòniques que no responen a una única classificació (Taula 1). Així, atenent la naturalesa o la titularitat, poden ser refugis públics o privats. Si tenim en compte

el destinatari final dels refugis, podem classificar-los en refugis de districte o de barriada, escolars, de fàbrica i comercials, oficials o governamentals i particulars o de comunitats de veïns. En funció de categories formals i tècniques diferenciem entre els que tenen el sostre

**Taula 1. Tipologia dels refugis a la ciutat de València segons l'origen i els destinataris**

REFUGIS PÚBLICS O DE DISTRICTE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicats als barris centrals; es destinaven principalment als veïns i als vianants.</li> <li>• Construïts per la JDP de la ciutat.</li> <li>• Semisoterrats; tenien senyalització exterior mitjançant el rètol REFUGIO.</li> <li>• Es va preveure la construcció d'un centenar de refugis públics de nova planta, però l'escassa col·laboració de la ciutat i dels veïns va provocar la reducció de la xifra a menys de la meitat: quaranta-un.</li> <li>• Exemples: c/ dels Serrans-Palomino, c/ de Dalt-Ripalda, c/ de l'Espasa; pl. del Carme, pl. de la Universitat (actualment, pl. del Patriarca); Grans Vies de Germanies i Marqués del Túria.</li> </ul>
REFUGIS A SOTERRANIS D'EDIFICIS PÚBLICS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilitats per la JDP de la ciutat.</li> <li>• Exemples: edifici de Galerías Avenida, el de l'Ateneu Popular (amb capacitat per a mil cinc-cents persones) o els de les estacions de tren (del Nord, d'Aragó, del Pont de Fusta i de Jesús).</li> </ul>
REFUGIS ESCOLARS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicats al pati o al jardí de les escoles o en espais annexos, es destinaven principalment a la comunitat educativa i podien albergar entre vuit-cents i mil alumnes.</li> <li>• Construïts per la JDP de la ciutat i cofinançats al 50 % per l'Ajuntament de València i pel Ministeri d'Instrucció Pública.</li> <li>• Exemples: Cervantes, Octubre, Lluís Vives, Balmes, Mirasol, Blasco Ibáñez (actualment, Jesús María), Félix Bárcenas o el Grup Escolar de l'edifici de l'Ajuntament.</li> </ul>
REFUGIS DE FÀBRriques I TALLERS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construïts dins dels centres de treball per a protegir els treballadors. Especialment en empreses destinades al desenvolupament de tasques de subministrament de material de guerra, d'emmagatzematge i de distribució energètica.</li> <li>• Exemples: el de Bombas Gens, el de Macosa o el d'una desapareguda fàbrica al c/ del Marqués de Caro.</li> </ul>
REFUGIS GOVERNAMENTALS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construïts dins dels edificis institucionals per a protegir els càrrecs públics i els treballadors i treballadores del Govern de la República.</li> <li>• Exemples: refugi ubicat al soterrani del Palau de Benicarló, l'actual seu de les Corts Valencianes, que va allotjar la seu de la presidència del Govern de la II República entre novembre de 1936 i octubre de 1937.</li> </ul>
REFUGIS PARTICULARS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construïts per iniciativa privada en els soterranis o patis posteriors de les cases o altres habitacles, amb la finalitat de garantir la seguretat dels membres de la família o de la comunitat de veïns d'un immoble.</li> <li>• Responen a tipologies i estructures molt diverses, generalment de dimensions mitjanes o reduïdes, ja que s'adapten a espais normalment ja existents als immobles.</li> <li>• La ubicació d'aquests en propietats privades dificulta l'accés i, sovint, ni tan sols els propietaris en són conscients de l'existència.</li> <li>• Exemples: c/ d'Algirós, 19; c/ del Comte Altea, 54; c/ del Doctor Zammenhof, 3-5... Aquests són només un exemple d'entre els més d'un centenar que es coneixen, encara que molts han sigut tancats o cegats.</li> </ul>

voltat o allindanat i entre els que tenen una estructura de planta en forma de sala, mina o mixta. I, segons la seua ubicació o profunditat, podem classificar-los en subterranis, semisoterrats, en superfície o a peu de carrer.

Una altra qüestió recurrent a l'hora d'abordar els refugis antiaeris de la ciutat és el còmput total dels que es construïren i els que encara perviuen. A hores d'ara resulta una tasca complicada conèixer-ne amb exactitud la quantitat i la ubicació, entre altres raons perquè no s'ha publicat cap inventari oficial que els catalogue amb detall. A més a més, les diferents fonts d'informació primàries d'aquell període, registres oficials i notes de premsa, aporten dades diferenciades. Cal afegir que la guerra va impedir l'adequada conservació de la documentació i que el posterior canvi de nom dels carrers i dels números dels immobles pot dificultar-ne el seguiment. Les estimacions actuals més exhaustives són, d'una banda, la de Taberner (2016) que, amb la documentació de l'Arxiu Municipal i el treball de camp, indica que aproximadament es van construir 270 refugis; d'altra, la de Peinado (2015), que en la seua tesi doctoral presenta el llistat més complet fins al moment i que arriba a quantificar 330 refugis antiaeris en la ciutat de València. Tanmateix, ara per ara, el més prioritari no és l'anàlisi quantitatiu dels refugis, sinó el seu estat qualitatiu. Malgrat tot, algunes d'aquestes obres de protecció antiaèria encara es troben relativament en bon estat. Tot i així, però, hem de dir que el pas del temps n'ha desvirtuat molts i que la deixadesa durant dècades per part de les administracions ha contribuït a fer que molts altres hagen desaparegut o hagen vist alterada la seua naturalesa i essència com a béns del nostre patrimoni històric.

---

### ELS REFUGIS ANTIAERIS: PATRIMONI I MEMÒRIA QUE CAL RECUPERAR

Viure sense memòria es fa molt difícil; és més, sense records, no podem ni tan sols ser. Joël Candau, en la seua cèlebre obra *Anthropologie de la mémoire* ('Antropologia de la memòria') (2002: 5) afirma que sense memòria, el subjecte es perd, viu únicament el present, es queda sense capacitats conceptuals i cognitives.

El seu món esclata en trossos i la seua identitat s'esvaeix. Però, què és allò que recordem o que oblidem? L'antropòleg Jose María Valcuende (2007: 21) assenyalava que són tres els aspectes que recordem. D'una banda, recordem aquelles qüestions que, en el nostre context, calen per a cobrir les nostres necessitats. D'altra banda, recordem allò que ens és útil per a poder interpretar el que ens passa al voltant. I per últim, mantenim aquells records que ens serveixen per a explicar-nos a nosaltres mateixos.

Tota societat precisa d'uns referents compartits, ja que allò que recorda o que oblida ens indica com s'organitza, quins són els seus mecanismes de repressió, la seua jerarquia, etc. Per tant, la memòria és un camp de lluita ideològica. En cada moment històric el grup social que ostenta el poder voldrà imposar la seua interpretació de la realitat i, per a fer-ho, inevitablement, manipularà la memòria, bé siga potenciant determinats records històrics o a través de l'esborrat d'uns altres. Això és el que va fer el franquisme durant quatre dècades per tal de justificar el colp militar, la guerra i la brutal repressió posterior. Per a portar-ho a terme va posar en marxa una campanya de propaganda en la qual es glorificava la victòria militar franquista a través del disseny d'una cartografia de la memòria amb la construcció del Valle de los Caídos, amb la col·locació en moltes esglésies de plaques dels màrtirs caiguts per Déu i per Espanya, així com també amb el canvi de toponímia (Escudero, 2011: 30).

El problema ve quan, amb la mort de Franco, la reconversió de la dictadura franquista en una democràcia es fa imposant el que s'ha anomenat «el pacte de silenci» (Espinosa, 2007: 46). Es tractà d'un acord tàcit entre determinades forces polítiques segons el qual el franquisme gaudia d'una treva històrica, com si entre 1931 i 1977 no hagués passat res. Durant vint anys, la premissa va ser la de «no mirar arrere per a no obrir ferides». Però aquest cicle de polítiques d'oblit arriba al seu final amb l'entrada del nou mil·lenni, quan des de la societat civil apareix un moviment memorialista que, juntament amb les forces polítiques més esquerranes, aconsegueix que es trenque aquest pacte i que s'impulsen iniciatives de recuperació de la memòria històrica.

En aquest nou context, els refugis antiaeris de la Guerra Civil ressegueixen com a patrimoni associat a les polítiques de memòria i ocupen un lloc preferent entre allò que Pierre Nora (1984-1993) denomina els «llocs de la memòria» (*lieux de mémoire*). Són llocs en què la memòria s'ha encarnat selectivament i que, per la voluntat de la humanitat o el treball del temps, han romàs com els símbols més lluminosos d'aquesta. Es tracta d'espais on la memòria col·lectiva perviu emocionalment i que, malgrat haver sigut oblidats durant temps, conserven el passat i tenen la capacitat de transportar memòries col·lectives a generacions actuals. Per tant, són llocs associats a les polítiques de memòria (Calzado, 2006: 10).

En la ciutat de València, abordar la gestió i la divulgació d'aquests llocs de la memòria, dels refugis antiaeris, implica ser conscients d'alguns factors que fins fa escassos mesos condicionaven la implementació de qualsevol proposta de treball.

En primer lloc, s'ha de parlar del nul interès de les administracions públiques durant dècades, que s'ha materialitzat en polítiques reiterades d'inacció per part del Govern i de les institucions valencianes i també en postures maniquees i de bloqueig d'iniciatives d'altres grups parlamentaris i col·lectius ciutadans. Ni tan sols s'atenien els informes del Consell Valencià de Cultura (CVC)<sup>6</sup> que reclamaven més protecció administrativa per als refugis, així com la posada en marxa d'actuacions que propiciessin l'interès social i el gaudiment d'aquests. Han passat els anys i, amb el canvi en el Govern, sembla que a la ciutat de València s'impulsen iniciatives públiques que mostren cert interès vers el patrimoni de la Guerra Civil:

exposicions, publicacions, actes commemoratius, obertura al públic de refugis i senyalística d'espais i llocs destacats (Figura 4). Sembla que s'ha començat un nou camí per a interpretar aquests espais de memòria lligats a la Guerra Civil com a recursos patrimonials que han de ser localitzats, estudiats, recuperats, conservats, difosos i, sobretot, dignificats. Un passat i una història que sempre ha estat ací; només cal dedicar-los temps, mirar-los amb atenció i voler fer memòria.

En segon lloc, la no aplicació de la Llei de Memòria Històrica i la manca d'una legislació específica sobre com abordar el patrimoni bèl·lic també han entrebancat el desenvolupament de projectes a favor de la recuperació de la memòria històrica i de la valoració del patrimoni vinculat a la II República i a la guerra. Amb perspectiva, podem observar com el marc legislatiu respecte del patrimoni de la Guerra Civil ha anat adaptant-se molt lentament. Així, la Llei 16/1985 de Patrimoni Històric Espanyol, ni el contemplava ni el protegia explícitament, tot i que sí que mencionava el patrimoni bèl·lic d'altres èpoques (castells, muralles o fortificacions). Tanmateix, la llei estatal donava peu perquè els refugis antiaeris s'incloguessen dins del patrimoni arqueològic, ja que sovint es troben en el subsòl i, per a estudiar-los, es requereix metodologia arqueològica (González, 2008: 15; Moreno i Muñoz, 2011: 185). Llevat d'aquesta casuística, els refugis antiaeris tampoc havien sigut abordats, fins ara, per la legislació valenciana, el que havia provocat que aquestes restes d'arquitectura i enginyeria bèl·lica del nostre passat més recent romanguessen en total desemparament (Álvarez, 2010: 182). Però aquest panorama legislatiu ha patit una sèrie de transformacions en el darrer any, que ja han sigut destacades en la introducció d'aquest l'article. Són diversos els esdeveniments que han succeït i que denoten un canvi de paradigma pel que fa al tractament d'aquest patrimoni en territori valencià. Un fet destacable ha sigut la modificació de la Llei 4/1998 del Patrimoni Cultural Valencià, a través de la Llei 9/2017, que posa en relleu el valor patrimonial de les construccions civils i militars de la Guerra Civil, com a mostra notable de l'enginyeria

<sup>6</sup> Informes del CVC: La conservació del patrimoni històric militar de la Guerra Civil (1936-1939) (20 de desembre de 2004); Informe sobre refugis de la Guerra Civil, amb esment particular dels de la ciutat de València (23 de juliol de 2007); Informe sobre els refugis de la Guerra Civil en la Gran Via de València (27 de juny de 2011); i Informe sobre els refugis antiaeris a la Comunitat Valenciana (25 de gener de 2016).

Figura 4



«València en la Memòria», ruta creada per l'Ajuntament de València per a senyalitzar edificis i monuments destacats de la València republicana. Fotografies de Tatiana Sapena (València, juny 2017)

militar i com a espais privilegiats de la memòria de la guerra. A més d'esmentar els refugis antiaeris, també destaca la importància històrica i cultural dels aeròdroms, trinxeres, parapets, polvorins, elements de resistència blindats (nius de metralladores, llocs de tirador, casamates, búnquers o fortins) i un llarg llistat d'elements constructius relacionats amb l'arquitectura militar d'aquest moment, i els considera elements dignes de protecció. La llei assenyala que, amb la seua entrada en vigor, el patrimoni històric i arqueològic civil i militar de la Guerra Civil a la Comunitat Valenciana anterior a l'any 1940 passarà a tenir la consideració de Béns de Rellevància Local (BRL).

Aquest nou marc legal també estableix l'obligació d'inventariar aquests béns diferenciant entre béns protegits i béns que només cal documentar, en funció de la importància patrimonial relativa

que tinguen. El mateix ocorre amb els llocs de la memòria, que passaran a ser documentats per la seua importància històrica. Tanmateix, tot i que no obviem la importància d'aquestes mesures, atés que la catalogació dels béns és una tasca bàsica per a poder dur a terme una gestió adient, també és cert que entrem en el debat que sempre generen les declaracions genèriques sobre béns patrimonials, així com també el fet de saber quins són els criteris i com es defineix la «relativa importància patrimonial» que comportarà quins béns mereixen ser protegits i quins únicament documentats. Fins al dia d'avui, i prèviament a l'aprovació d'aquesta norma, a la ciutat de València ja s'havien inclòs dotze refugis com a BRL (setembre de 2010) en l'Inventari General del Patrimoni Cultural Valencià (Taula 2); però, malauradament, hem comprovat que la mera declaració no assegura una conservació adequada d'aquests (Figura 5).

**Taula 2. Refugis antiaeris de la ciutat de València declarats Béns de Rellevància Local**

	REFUGIS	ADREÇA
1	Refugi Serrans-Palomino	c/ dels Serrans, 25 - c/ de Palomino
2	Refugi Dalt-Ripalda	c/ de Dalt, 33 - c/ de Ripalda
3	Refugi col·legi Gran Asociación	c/ de Blanqueries, 12 - c/ del Pare d'Òrfens, 3-5
4	Refugi Espada	c/ de l'Espasa, 22
5	Refugi institut Lluís Vives	c/ de Sant Pau, 4
6	Refugi av. Germanies i av. Marqués del Túria	Gran Via Germanies - Gran Via Marqués del Túria
7	Refugi col·legi Jaime Balmes	c/ del Mestre Aguilar, 15
8	Refugi Grup Escolar Blasco Ibáñez (actual col·legi Jesús María)	Gran Via Ferran el Catòlic, 37
9	Refugi Ruaya	c/ de Ruaya, davant del c/ de Pepita
10	Refugi Grup Escolar Llibertat (actual col·legi de les Trinitàries)	c/ de la Visitació, 13
11	Refugi del Reial Monestir de la Trinitat	c/ de la Trinitat, 13
12	Refugi Institut El Grau	c/ d'Escalante, 9

FONT: Elaboració pròpia a partir de l'Inventari General del Patrimoni Cultural Valencià

**Figura 5**

Rètol i fletxa a la façana del refugi del carrer de Dalt-Ripalda  
Fotografia d'Hèctor Juan (València, juny 2017)

Façana i rètol del refugi del carrer de l'Espasa, en lamentable estat de conservació tot i ser BRL  
Fotografia d'Hèctor Juan (València, juny 2017)

D'altra banda, a més d'aquesta ampliació en la Llei de Patrimoni, també hem d'esmentar el projecte de llei de la Generalitat de Memòria Democràtica i per la Convivència de la Comunitat Valenciana, que actualment es troba en procés de tramitació parlamentària.<sup>7</sup> Aquesta llei suposa una ampliació dels drets reconeguts en la normativa estatal (Llei 52/2007, coneguda popularment com a Llei de Memòria Històrica) amb la creació de l'Institut Valencià de la Memòria Democràtica, els Drets Humans i les Llibertats Públiques, que serà l'encarregat de formar, gestionar i divulgar el Catàleg de llocs i itineraris de la memòria democràtica de la Comunitat Valenciana.

En aquest sentit, la Llei de Memòria Valenciana defineix els «llocs de la memòria democràtica» com a espais, immobles o paratges d'interés on s'hagen desenvolupat fets de singular rellevància per la seua significació històrica, simbòlica o per la seua repercussió en la memòria col·lectiva de la lluita dels valencians i les valencianes pels seus drets i llibertats democràtiques, en el període que comprén del 14 d'abril de 1931 fins el 10 de juliol de 1982 (Títol III, Cap. 2, art. 20). I per tant, entenem que els refugis antiaeris, com a icones de la resistència a la rereguarda i amb una clara vinculació amb la vida diària de la població valenciana, tenen una doble lectura com a espais de guerra i llocs de la nostra memòria col·lectiva. El seu valor històric, arquitectònic, social i, fins i tot, simbòlic també permet que els refugis siguen part dels «itineraris

de la memòria democràtica» que la llei encunya en l'article 20. I és que, com plantejaven Moreno i Muñoz (2011: 184), el valor dels refugis antiaeris no té relació amb preferències artístiques o estètiques, ni tan sols tenen un interès monumental que els etiquete com a obra d'art; part de la seua importància radica en el fet que aquest patrimoni bèl·lic no parla exclusivament de la guerra i de la història, sinó també de les *històries* de la gent, del seu dia a dia i, per tant, esdevé un recurs i una manifestació patrimonial on la memòria col·lectiva està molt present.

Sens dubte, aquest marc legislatiu ha obert un nou temps per al patrimoni de la Guerra Civil. Tanmateix, el patrimoni, a més d'una legislació que afavorisca la seua protecció i catalogació, també necessita dotació pressupostària per a dur endavant projectes de gestió global que incloguen tasques de documentació, estudi-anàlisi, intervenció, conservació i divulgació.

Com veiem, els dos primers factors que comentàvem a l'hora de gestionar i difondre el patrimoni de la guerra (nul interès de l'Administració i mancança de legislació) sembla que van corregint-se. No passa el mateix, de moment, amb un tercer factor que cal tenir present i que ha condicionat —i condiona molt— qualsevol treball en aquest àmbit. Ens referim a la politització que sovint s'associa a les propostes i a les accions que intenten posar en valor la memòria i el patrimoni del nostre passat més recent. En aquest sentit, queda molt per fer; una bona mostra és el debat que ha generat, per exemple, el canvi de noms de carrers a l'Ajuntament de València i a altres ciutats espanyoles. Tenim un gran repte a l'hora de presentar i explicar què és i què ha de ser la memòria històrica sobre el nostre passat recent per tal que siga entesa i patrimonialitzada pel gruix de la ciutadania més enllà dels discursos associats a sigles polítiques. El gran repte és, doncs, assolir la maduresa democràtica suficient per a entendre i fer entendre que la memòria històrica ha de ser una praxi i una reivindicació del conjunt de la societat democràtica. La recuperació del patrimoni ens ha de servir per a plantejar un discurs democràtic i alternatiu al discurs franquista,

---

<sup>7</sup> D'aquesta manera se segueix el camí ja iniciat per altres autonomies: Llei de Catalunya 13/2007, de 31 d'octubre, del Memorial Democràtic; la Llei de Catalunya 10/2009, de 30 de juny, sobre la localització i identificació de les persones desaparegudes durant la Guerra Civil i la dictadura franquista, i la dignificació de les fosses comunes; la Llei Foral de Navarra 33/2013, de 26 de novembre, de reconeixement i reparació moral de les ciutadanes i ciutadans navarresos assassinats i víctimes de la repressió arran del colp militar de 1936; la Llei del País Basc 4/2014, de 27 de novembre, de creació de l'Institut de la Memòria, la Convivència i els Drets Humans; i la Llei de les Illes Balears 10/2016, de 13 de juny, per la recuperació de persones desaparegudes durant la Guerra Civil i el franquisme. En altres comunitats autònomes, com Andalusia o Aragó, les lleis de memòria es troben també en tràmit.



que va censurar durant quaranta anys la comprensió i la divulgació científica, rigorosa i global del conflicte i del colp d'estat. És per tant una tasca del present divulgar un plantejament històric que aborde la perspectiva patrimonial i social des d'un enfocament inclusiu, democràtic i intergeneracional.

I dit això, també hem de ser conscients que quan treballem amb el patrimoni de la Guerra Civil igualment treballem amb certes preconcepcions de la ciutadania i amb una escassa percepció d'aquests elements com a patrimoni que cal conservar. Sens dubte, els factors anteriors i la mateixa evolució i idiosincràsia de la societat i la democràcia valenciana i espanyola han contribuït a fer que la ciutadania tinga certs prejudicis i una percepció negativa de la II República i de la Guerra Civil. Aquestes preconcepcions afecten òbviament el patrimoni d'aquesta etapa, que en la majoria de casos no és percebut com a quelcom rellevant.

És curiós i paradoxal que els refugis, tot i ser espais de memòria, hagen sigut alhora víctimes de l'oblit per gran part de la ciutadania i de l'Administració. En el cas que ens ocupa són, a més, elements urbans que, tot i estar dins de la ciutat, romanen fora dels seus circuits quotidians i dels mapes mentals dels veïns i veïnes. I això passa malgrat que alguns encara conserven a la façana els rètols amb la tipografia estil *art déco* que els van fer tan reconeixibles i originals. Però no podem culpabilitzar la ciutadania d'aquest desconeixement, ja que fins ara no ha existit una estratègia des de les instàncies públiques que haja dut a terme un projecte integral sobre aquests béns patrimonials. La gent coneix —o almenys ho ha sentit alguna vegada— que en el subsòl de València hi ha restes romanes, i que es poden visitar a l'Almoïna. També som conscients de la nostra història medieval amb una bona oferta de monuments i museus que difonen aquest passat de la ciutat. Fins i tot, podem contemplar restes de la València de finals del XIX i principis del XX amb construccions modernistes, historicistes com la plaça de bous, l'estació del Nord i un llarg llistat d'edificis i d'indrets. Tanmateix, tot i el destacat paper que va tenir València en la

rereguarda republicana, encara resulta anecdòtica la visibilitat que aquesta etapa tan recent de la història té a la ciutat.

Probablement les causes de l'escassa popularització i visibilitat del patrimoni de la guerra i dels refugis a la ciutat també es poden remuntar a la postguerra i el primer franquisme, quan les autoritats van iniciar processos de desmantellament i rebliment de moltes d'aquestes estructures. Sens dubte, el franquisme no tenia cap intenció de fer visibles restes de la guerra a la ciutat i, molt menys, construccions que evidenciaven la resistència de la rereguarda republicana. Així, especialment a partir dels anys cinquanta, molts dels refugis de València van començar a ser demolits, en moltes ocasions de manera parcial. Així doncs, molts foren *decapitats*, és dir, en va ser enderrocada la part superior, la més visible a peu de carrer, i es tapiaren els accessos; això provocà que es quedessen ocults al subsòl (Figura 6).<sup>8</sup> El seu silenciament ha sigut tal que, dècades després, hem redescobert refugis que romanien tapats per l'asfalt davall d'algunes places, jardins o avingudes. Això és el que va ocórrer en el cas del refugi de la plaça del Carme, el de la plaça del Patriarca o els de les Grans Vies Germanies i Marqués del Túria, entre d'altres.

Després d'aquesta estratègia premeditada del franquisme, els refugis van seguir perdent presència a la ciutat i, per tant, també en l'imaginari col·lectiu de la ciutadania, principalment com a conseqüència de les nefastes polítiques dels governs democràtics que, en lloc d'afavorir la seua conservació i divulgació, n'han silenciats i desvirtuat l'essència i el valor patrimonial. I la prova d'aquest fracàs és el molt simptomàtic fet que els refugis passen desapercebuts per a la majoria dels valencians i valencianes, que en desconeixen el significat i la intrahistòria. En aquest sentit, també influeixen negativament algunes polítiques de divulgació i de definició del patrimoni molt

<sup>8</sup> L'ocupació i l'ús d'alguns refugis com a infrahabitatsges, especialment a la zona dels Poblatos Marítims (Azkarraga et al., 2017: 61), també va ser excusa per a cegar molts refugis durant la postguerra i el primer franquisme (Figura 7).

Figura 6



Procés de desmantellament del refugi del jardí del Palau de la Generalitat, pl. de la Mare de Déu  
Fotografia d'autor desconegut  
(València, 1945)

reduccionistes, que se centren en la monumentalitat, l'antiguitat, l'estètica i la *valencianitat*. Criteris que sovint no s'identifiquen en elements patrimonials com els que estem tractant.

És per això que part de la nostra tasca com a professionals és la de promoure una divulgació de l'heterogeneïtat i la riquesa del nostre patrimoni, per tal de mostrar a la ciutadania el valor patrimonial que tenen els refugis que trobem en les nostres ciutats i pobles, així com també altres construccions, objectes i manifestacions del nostre passat més recent. A més a més, lluny de les definicions del patrimoni de la Guerra Civil com quelcom de material, conformat per béns mobles i immobles, militars i civils, republicans i del bàndol franquista (Besolí, 2003: 119), volem posar en valor l'excepcionalitat d'aquest patrimoni que encara permet acudir a fonts orals primàries, imprescindibles per a conèixer testimonis i històries de vida, com a relats alternatius als documents gràfics i escrits.

Som optimistes, i entenem que aquest nou escenari ha de ser el punt de partida d'un programa ambiciós, integral i coordinat que recupere els espais de me-

Figura 7



Refugi als Poblats Marítims (València) reconvertit en habitatge durant la postguerra  
FONT: Arxiu José Huguet, Biblioteca Valenciana Nicolau Primitiu, (ca. 194...)  
Publicada en Azkárraga et al., (2017: 61)

mòria de la ciutat i que s'amplie a la resta del territori valencià. Considerem enriquidor un projecte accessible, intergeneracional i integrador que aborde de manera transversal temes històrics, socials, culturals i patrimonials, tant a escala local com global, a través de les diferents tipologies i ubicacions dels refugis i d'altres elements patrimonials de la Guerra Civil. Necessitem polítiques i estratègies de divulgació que ajuden a generar consciència crítica vers el nostre patrimoni i la nostra història. La posada en valor dels refugis, la senyalització d'elements patrimonials i l'obertura d'aquests al públic ha de contemplar també projectes i museografies complementàries (Moreno, 2017). Tot just acabem de començar; queda molt per fer i és moment de seguir perseguint la necessitat d'anar més enllà de l'obertura de refugis i de plantejar el repte de dissenyar museus o centres d'interpretació sobre la guerra. Acceptem les grans possibilitats que el patrimoni de la guerra té com a recurs turístic; però entenem que, pel seu valor històric, social, cultural i patrimonial, no han de ser mers llocs de visita, sinó espais que oferisquen a la ciutadania temes i aspectes tant del passat com del present.

D'altra banda, continuem pensant que la gestió i la conservació patrimonial dels refugis antiaeris de València demanden una catalogació exhaustiva per part de l'Administració, acompanyada pel pertinent estudi de contextualització històrica i de mesures de difusió i divulgació posteriors que incloguen la creació d'una cartografia digital georeferenciada i que pugui divulgar-se en un entorn web (Moreno i Muñoz, 2011: 187). D'aquesta manera es generaria un espai virtual en el qual es podrien difondre tots els espais/llocs de memòria que es recuperen, les rutes o itineraris que es definisquen i, fins i tot, serviria com a punt de trobada centralitzat de la

informació i les activitats relatives al patrimoni de la Guerra Civil i a la recuperació de la memòria democràtica.

Sens dubte, la política de negació i de silenci pel que fa a la recuperació de la memòria històrica ha generat un gran perjudici pel que fa a la patrimonialització d'aquests elements durant dècades. Tanmateix, sembla que ha ressorgit un interès i una inquietud renovada perquè aquests espais de la memòria puguen reviure i fer el viatge invers, des del subsòl i l'oblit, fins a la recuperació de la visibilitat i la valoració per part de la ciutadania.

---

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Abad, V. (1987). *Valencia, marzo 1939*. València: Ajuntament de València.
- Álvarez, V. (2010). ¿Chatarra o cultura material? A propósito de los restos muebles de la Guerra Civil en el Registro Arqueológico de la ciudad de Oviedo (Asturias). *Ebre 38. Revista Internacional de la Guerra Civil (1936-1939)*, 4, 179-201.
- Aracil, R., i Villarroya, J. (2010). *El País Valencià sota les bombes (1936-1939)*. València: Servei de Publicacions Universitat de València.
- Aragó, L., Azkàrraga, J. M.<sup>a</sup>, i Salazar, J. (2007). *Valencia 1931-1939. Guía urbana. La ciudad en la 2.ª República*. València: Universitat de València.
- Azkàrraga, J. M.<sup>a</sup>, i Peinado, J. (2017). Al refugi! En J. Navarro i S. Valero (ed.), *Com es viu una guerra? La vida quotidiana d'una ciutat de rereguarda* (vol. 2) (p. 61-88). València: Ajuntament de València.
- Azkàrraga, J. M.<sup>a</sup>, Calpe, A., Mezquida, M., i Peinado, J. (2017). *Tempesta de Ferro. Els refugis antiaeris a València*. València: Ajuntament de València.
- Aznar, M. (ed.) (2007a). *Valencia, capital cultural de la República (1936-1937)* (vol. 1 i 2). València: Consell Valencià de Cultura.
- Aznar, M. (2007b). *Valencia, capital literaria y cultural de la República 1936-1937*. València: Universitat de València.
- Besolí, A. (2003). La recuperació i divulgació del patrimoni de la Guerra Civil a Catalunya: el centre d'instrucció de l'Exèrcit Popular a Pujalt (Anoia, Barcelona). *Ebre 38. Revista Internacional de la Guerra Civil (1936-1939)*, 1, 117-124.
- Besolí, A. (2004). Los refugios antiaéreos de Barcelona: pasado y presente de un patrimonio arcano. *Ebre 38. Revista Internacional de la Guerra Civil (1936-1939)*, 2, 181-202.
- Besolí, A., i Peinado, J. (2008). El estudio y puesta en valor de los refugios antiaéreos de la guerra civil española: el caso del refugio-museo de Cartagena. *Revista Arqueo-Murcia*, 3 (deseembre), 1-18.
- Bordería, E. (2007). Valencia, 1936-1937 capital del periodisme en guerra, capital de la propaganda. En M. Aznar (ed.), *Valencia, capital cultural de la República (1936-1937)* (vol. 2) (p. 523-540). València: Consell Valencià de Cultura.
- Calzado, A., i Navarro, J. (ed.) (2007). *Valencia, capital antifascista: visiones e impresiones de una ciudad en guerra*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Calzado, A. (2006). Los espacios de la memoria de la Europa de entreguerras. En A. Girona i J. M. Santacreu (coord.). *La Guerra Civil en la Comunidad Valenciana* (vol. 17) (p. 9-30). València: Editorial Prensa Valenciana.
- Candau, J. (2002). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Culturplaza*. (17 de gener de 2017): Así es el refugio de la Guerra Civil que Bombas Gens esconde en su interior. Recuperat el 22 de setembre de 2017 de <http://valenciaplaza.com/asi-es-el-refugio-de-la-guerra-civil-que-bombas-gens-esconde-en-su-interior>
- Diari La Veu*. (06 de juny de 2017). El refugi desconegut de Largo Caballero i Juan Negrín. Recuperat el 22 de setembre de 2017 de <https://www.diarilaveu.com/noticia/74267/refugi-negrin-caballero-corts>
- Escudero, R. (coord.) (2011). *Diccionario de memoria histórica: conceptos contra el olvido*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Espinosa, F. (2007). Cómo acabar de una vez por todas con la memoria histórica. En G. Acosta, Á. Del Río Sánchez i J. M.<sup>a</sup> Valcuende (coord.) *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las Ciencias Sociales* (p. 45-52). Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Gaceta de la República. Diario Oficial*. (29 de juny de 1937). Decret d'organització de la Defensa Passiva Obligatoria per mitjà del qual es van constituir els comitès provincials i locals. València: Govern de la República espanyola.
- Gaceta de la República. Diario Oficial*. (03 de desembre de 1938). Decret 151 sobre Defensa Passiva Obligatoria. Barcelona: Govern de la República espanyola.
- Gaceta de la República. Diario Oficial*. (27 de desembre de 1938). Ordre sobre els serveis de Defensa Passiva Obligatoria. Barcelona: Govern de la República espanyola.
- Galdón, E. (2006). Los refugios de Valencia. En A. Girona i J. M. Santacreu (coord.), *La Guerra Civil en la Comunidad Valenciana. El patrimonio material* (vol. 17) (p. 86-95). València: Editorial Prensa Valenciana.
- Gil, E. R., i Galdón, E. (2007). Arqueología valenciana de la guerra civil. En A. Girona i J. M. Santacreu (coord.) *La Guerra Civil en la Comunidad Valenciana. El patrimonio material* (vol. 17). València: Editorial Prensa Valenciana.
- Girona, A. (1986). *Guerra i revolució al País Valencià*. València: Tres i Quatre.
- Girona, A., i Navarro, J. (2007). El día a día en la retaguardia valenciana. En A. Girona i J. M. Santacreu (coord.) *La Guerra Civil en la Comunidad Valenciana. Sufrir la guerra: la vida cotidiana* (vol. 10) (p. 31-69). València: Editorial Prensa Valenciana.
- González, A. (2008). Arqueología de la Guerra Civil Española, *Revista Complutum*, 19, 11-20.
- Hobsbawm, E. (2012). *Historia del siglo XX: 1914-1991*. Barcelona: Crítica.
- Infiesta, J. L. (1998). *Bombardeos del litoral mediterráneo durante la Guerra civil* (vol. 1). Valladolid: Quirón ediciones.
- Jaén, S. (2016). Memoria soterrada: los refugios antiaéreos de la Guerra Civil en Jaén. *CLIO. History and History Teaching*, 42. Recuperat el 25 de setembre de 2017 de <http://clio.rediris.es/n42/articulos/jaen2016.pdf>
- JDP. (1937). *Defensa Pasiva de la Población Civil*. València: Editorial Guerri (col·lectivitzada).
- La Vanguardia*. (02 de desembre de 2016). El Ayuntamiento crea 'València en la memòria', una ruta que senyaliza edificis emblemàtics en la Guerra Civil. Recuperat el 22 de setembre de 2017 de <http://www.lavanguardia.com/vida/20161202/412350931639/el-ayuntamiento-crea-valencia-en-la-memoria-una-ruta-que-senaliza-edificios-emblematicos-en-la-guerra-civil.html>
- Levante-EMV*. (04 de juny de 2016). Lavado de cara al refugio de la calle Serranos. Recuperat el 22 de setembre de 2017 de <http://www.levante-emv.com/valencia/2017/06/04/lavado-cara-refugio-calle-serranos/1576066.html>
- Mainar, E. (2007). La pasividad de la guardia civil. En A. Girona i J. M. Santacreu (coord.). *La Guerra Civil en la Comunidad Valenciana. El fracaso del golpe de Estado* (vol. 2). València: Editorial Prensa Valenciana.
- Moreno, A., i Muñoz, À. (2011). Arqueologia de la memòria. Els refugis antiaeris a la ciutat de València. *Saguntum: Papeles del Laboratorio de Arqueología de Valencia*, 43, 177-192.
- Moreno, A., i Olmos, P. (2015a). *Quart de Poblet 1936-1939. Un poble de la rereguarda*. Quart de Poblet: Ajuntament de Quart de Poblet.
- Moreno, A., i Olmos, P. (2015b). Defensa pasiva en la retaguardia republicana: El refugio antiaéreo de la Plaça de la Creu (Quart de Poblet, València). En *Actes de les I Jornades d'Arqueologia de la Comunitat Valenciana* (15-17 desembre 2012), (p. 353-362). València: Ajuntament de València.
- Moreno, A. (2017). Recuperando la memoria... El refugio del grupo escolar del Ayuntamiento de Valencia. *La Linde. Revista digital de arqueología profesional*, 8, 141-154.
- Navarro, J., i Valero, S. (ed.) (2016). *València capital de la República: 1936-1937. El món mira a València, capital de l'antifeixisme* (vol. 1). València: Ajuntament de València.
- Navarro, J., i Valero, S. (ed.) (2017). *València capital de la República: 1936-1937. Com es viu una guerra? La vida quotidiana d'una ciutat de rereguarda* (vol. 2). València: Ajuntament de València.

- Nora, P. (1984-1993). *Les lieux de mémoire*. París: Gallimard.
- Peinado, J. (2015). *La defensa de la ciudad de Valencia durante la Guerra Civil Española*. (Tesi doctoral no publicada). Universitat de València, València. Recuperada el 22 de setembre de 2017 de <http://roderic.uv.es/handle/10550/50253>
- Pujadó, J. (2006). *Contra l'oblit: els refugis antiaeris poble a poble*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Safón, A., i Simón, J. D. (1986). *Valencia 1936-1937: una ciudad en guerra*. València: Ajuntament de València.
- Sánchez, N. (2007). Tots morts. La guerra total imaginada. En R. Martínez (coord.), *Guerra en la ciutat, 1936-1939* (p. 45-77). València: Museu Valencià d'Etnologia.
- Santamarina, B. (dir.) (2009). *Llàgrimes vora mar: guerra, postguerra i riuada al Cabanyal (1936-1957) a través de la memòria*. València: Universitat de València.
- Taberner, F. (2016). La defensa pasiva. Notas sobre la construcción de los refugios antiaéreos en Valencia. En J. C. Colomer i J. Sorribes (coord.), *València, 1808-2015: la història continua...* (vol. 2) (p. 99-119). València: Balandra edicions.
- Valcuende, J. M.<sup>a</sup> (2007). Memoria e historia: individuos y sociedad. En G. Acosta, Á. Del Río Sánchez i J. M.<sup>a</sup> Valcuende (coord.), *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las Ciencias Sociales* (p. 19-32). Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Vera, A., i Vera, J. (2000). *Defensa antiaérea republicana (1936-1939): artillería y refugios (algo de valor)*. Requena: Ediciones e Investigaciones Gráfica Llogodi.
- Vera, J. (2008). Defensa antiaérea y refugios. En M. Aznar et al. (ed.), *València, capital cultural de la República (1936-1937). Congrés Internacional* (p. 75-99). València: Servei de Publicacions de la Universitat de València.

---

## NOTES BIOGRÀFIQUES

Andrea Moreno Martín és llicenciada en Història i en Antropologia Social i Cultural i doctora en Arqueologia per la Universitat de València. Desenvolupa la seua tasca professional com a gestora de patrimoni cultural a l'Ajuntament de Quart de Poblet, on és assessora tècnica de la Comissió Municipal de Memòria Històrica. A més, col·labora en tasques docents i de recerca amb la UV i el Museu Valencià d'Etnologia.

Tàtiana Sapena Escrivà és llicenciada en Sociologia per la Universitat de València. Ha estudiat el màster en Gènere i Polítiques d'Igualtat entre Dones i Homes de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid i el de Gestió Cultural en la UV. És professora associada del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la UV i tècnica en investigació social en el Gabinet Tècnic de la Confederació Sindical de Comissions Obreres del País Valencià.





An illustration of a man with a mustache, wearing a brown vest over a light green shirt, looking through binoculars. The background is a light beige sky with several birds in flight. The overall style is a simple, hand-drawn illustration.

**R**ESSENYES

# HONNETH, Axel.

## *La idea del socialisme.*

### *Assaig d'una actualització*

Institució Alfons el Magnànim, 2017, 186 p.

César Ortega Esquembre\*

Ressenyar un llibre com *La idea del socialisme*, i fer-ho evitant al mateix temps els riscos d'una mirada excessivament àmplia —que obligaria a submergir-se en l'oceànica teoria del reconeixement de l'autor—, i d'una concreció també excessiva —la qual cosa acabaria per no poder capturar de manera suficient el significat de l'obra—, resulta una tasca veritablement desafiadora. A fi de superar aquests dos perills, voldria practicar una estratègia que, diguem-ne, es troba a mig camí entre les dues metodologies esmentades. Responent en primer lloc a l'exigència de concreció, exposaré una anàlisi detallada de les tesis centrals del llibre, seguint en tot cas el fil argumental desenvolupat pel mateix Axel Honneth. En segon lloc, i responent a l'exigència d'una amplitud d'enfocament capaç de localitzar *allò no dit en allò que s'ha dit*, faré una breu anàlisi comparativa amb *La lucha por el reconocimiento* a propòsit del problema que, al meu parer, constitueix el nucli filosòfic de la *idea del socialisme*; a saber, el problema del fonament normatiu (*normative Grundlage*) que ofereix Axel Honneth com a guia del projecte socialista.

---

#### TESIS CENTRALS DE L'OBRA

Seguint la petja del que s'ha anomenat «crítica immanent» (Honneth, 2009: 53-63), Axel Honneth

es proposa en aquesta obra reconstruir, des de dins de la pròpia estructura de les societats capitalistes modernes que vol criticar, aquells progressos ja institucionalitzats des dels quals poder formular la crítica; això és, aquells progressos que poden apuntar més enllà de l'ordre social existent. El que en últim terme persegueix aquesta tasca extraordinàriament abstracta no és una altra cosa que *reactualitzar* la força del projecte socialista en un moment de pessimisme social especialment funest. Aquest «esgotament sobtat d'energies utòpiques» (Honneth, 2017: 20)<sup>1</sup> pot explicar-se encara avui recurrent a les cèlebres categories marxianes del «fetixisme de la mercaderia»: potser com a conseqüència d'una globalització econòmica que buida la substància democràtica de l'estat nació, ocorre avui, de forma més evident que mai, que les condicions institucionals de la convivència social —les actuals relacions de competència i mútua instrumentalització entre els éssers humans— apareixen davant la consciència ciutadana com a pura externalitat, com a relacions inevitables entre coses.

Partint de tal situació, l'obra es proposa dues tasques fonamentals: d'una banda, investigar les raons que han conduït a la pèrdua del potencial crític del

---

\* Text traduït per Josep Ribera Ribera.

---

<sup>1</sup> En endavant, tots els números de pàgina sense referència bibliogràfica pertanyen a l'obra ressenyada (Honneth, 2017).



socialisme; de l'altra, operar els canvis conceptuals necessaris per a recuperar aquest potencial. Per aconseguir tots dos objectius, Honneth estructura la seua argumentació en quatre punts: en el primer realitza una reconstrucció de la idea original del socialisme, en el segon exposa les raons per les quals aquesta idea es torna impotent per a la societat actual i, en el tercer i el quart, aporta certes innovacions conceptuals capaces de fer retornar l'antiga força subversiva del projecte socialista.

Romanent fidel a aquesta idiosincràtica aposta per la prevalença de la teoria sobre la praxi política que ha caracteritzat sempre l'Escola de Frankfurt, des de Horkheimer fins a Habermas, Honneth adverteix ja en la introducció, i per a desgràcia d'aquells que acudissen a l'obra buscant estratègies d'actuació concreta, que les seues reflexions no pretenen traspasar en cap cas l'àmbit d'allò estrictament metapolític.

### *La idea original del socialisme*

Aquesta idea, que tractarem de definir a continuació, va sorgir tan sol després dels processos d'industrialització capitalista del segle XIX. En el context de les societats postrevolucionàries europees va començar a aparèixer la sensació que les exigències de llibertat, igualtat i fraternitat proclamades per la Revolució Francesa no havien estat realitzades històricament, precisament com a conseqüència d'una versió burgesa del principi de llibertat encaminada únicament a satisfer les condicions exigents d'un mercat capitalista ultraindividualista. La teoria socialista com a teoria explícitament oposada al capitalisme apareix per vegada primera en aquells autors, com Robert Owen a Anglaterra i Fourier o Saint-Simon a França, als quals posteriorment els marxistes anomenarien —i de manera, per cert, no precisament amable— autors del «socialisme utòpic». En aquesta conceptualització primerenca, el socialisme no significava una altra cosa que la intenció política de dur a terme en la història, mitjançant processos com la col·lectivització dels mitjans productius, les exigències *moral*s ja institucionalitzades després de la Revolució. Encara

que també Karl Marx, el més important i talentós dels socialistes primerencs, es movia dins d'aquest «horitzó normatiu d'una revolució concebuda com a inacabada» (p. 42), i encara que tractava també de qüestionar la noció individualista de llibertat teòricament sustentada en la teoria econòmica clàssica —Smith, Say i Ricardo—, bevia d'una font addicional que no estava present en els altres autors, és a dir, de la dialèctica hegeliana interpretada de manera materialista via Feuerbach.

Atés que tots els autors del socialisme primerenc (*Frühsozialismus*) van trobar una contradicció flagrant entre el concepte burgès de llibertat, entès com a autonomia per a la cerca egoista d'interessos privats, i l'aspiració *normativorevolucionària* de fraternitat, l'objectiu va ser des del començament la construcció d'un concepte de llibertat més ampli que possibilités una realització històrica, exempta de contradiccions, dels ideals revolucionaris. Aquest nou concepte de llibertat, que s'ha denominat «llibertat social», constitueix, per descomptat, la idea original del socialisme.

Expressant-ho d'un mode extraordinàriament simple, que encara haurem de complementar més endavant, podríem dir que, sota les projectades condicions de llibertat social, els individus ja no estarien relacionats els uns amb els altres per mitjà de la instrumentalització mútua, sinó que compartirien «la preocupació sobre l'autorealització de tots els altres» (p. 46). En el model social predit per Marx, que ell mateix va denominar «associació de productors lliures», llibertat i solidaritat apareixerien entrelaçades tan prompte com la satisfacció dels objectius que cada individu persegueix lliurement quedés condicionada a una cooperació fraternal i lliure de coaccions amb la resta d'individus. Els subjectes ja no estarien relacionats llavors «els uns amb els altres» (*miteinander*), segons el model liberal de l'harmonització d'interessos privats mitjançant la «mà invisible» (Adam Smith), sinó més aviat «els uns per als altres» (*füreinander*); és a dir, per mitjà d'una interconnexió mútua i intencionada d'objectius i necessitats compartides. És precisament

aquest concepte de llibertat social el que Honneth vol rescatar i depurar dels antics problemes del socialisme.

### *Problemes del socialisme primerenc*

Al contrari del que hom pogués pensar tenint present la funció que ha complert històricament la socialdemocràcia, la idea original del socialisme ultrapassava el que avui dia es coneix com a justícia distributiva, és a dir, aspirava a cobrir sota el concepte de llibertat social no solament les relacions de tipus econòmic, sinó la totalitat de relacions socials. A fi d'analitzar les inconsistències conceptuals del socialisme primerenc, Axel Honneth comença per enumerar els tres supòsits en què es va basar el projecte. En primer lloc, el supòsit segons el qual la creació de relacions socials solidàries exigia una transformació revolucionària de l'economia de mercat capitalista. En segon lloc, el supòsit que els subjectes oprimits de la societat capitalista —els assalariats—, posseïen ja un interès objectiu en aquesta revolució. En tercer lloc, el supòsit que els canvis predits es produïrien amb un caràcter de necessitat històrica, mentre que l'autodisolució del capitalisme era ja un germen en la pròpia lògica del capital.

Basant la idea de llibertat social en aquests tres supòsits, el socialisme primerenc s'autocomprenia com a òrgan reflexiu del contramoviment proletari de comunitarització econòmica, existent ja de fet en la societat com a *moviment obrer*, i que havia d'impulsar mitjançant la il·lustració del proletariat el procés històric —d'altra banda inevitable— de la revolució econòmica.<sup>2</sup> Aquesta revolució, per la seua banda, havia de transformar la totalitat de les relacions socials en relacions de tipus cooperatiu (Marx, 1970: Prefaci). Tot seguit, analitzaré breument les crítiques de Honneth a cadascun d'aquests tres supòsits.

Pel que fa al primer, la visió socialista d'un mode de producció comunitari capaç de realitzar la llibertat social va descurar des del principi les esferes de la formació democràtica de la voluntat reivindicada pels republicans —llibertat com autodeterminació—, i la dels drets civils reivindicada pels liberals —llibertat com a no interferència—, atés que tals esferes havien de fer-se supèrflues en una societat en què els propis productors s'associarien lliurement per satisfer cooperativament les seues necessitats. Segons el parer de Honneth, amb aquest error el socialisme va perdre des del començament la possibilitat de disposar d'una teoria política de la democràcia.

D'altra banda, Honneth qüestiona que el suport del segon supòsit fos mai l'anàlisi empírica dels grups socials. Al seu parer, aquest supòsit va consistir més exactament en una pressuposició de tipus apodíctic: amb la finalitat que els grups compreguessen adequadament la seua situació per mitjà de la teoria, havien de tenir *necessàriament* els interessos emancipadors que la teoria els pressuposava. Aquesta tesi altament acientífica, que apareix de forma paradigmàtica tant en el jove Marx —en la identificació del proletariat amb la classe universal que expressa la necessitat d'autorealització de la seua essència en el treball (Marx, 1984, 2013)— com en el Marx madur (Marx, 1975-1979), va ser corregida en els anys trenta per les anàlisis empíriques de la primera Escola de Frankfurt. Per descomptat que, després del sorgiment de la societat postindustrial i la consolidació de l'estat social, la pèrdua del subjecte de la revolució —el proletariat— es va fer molt més evident, i amb aquesta, també el caràcter fictici d'un interès objectiu específic d'una classe.

El supòsit tercer, que si el recordem feia referència a la necessitat històrica amb què la societat burgesa havia de donar pas a la societat socialista, responia no menys al clima d'esperança en l'avanç científicotècnic com a motor del progrés propi de la Il·lustració i l'industrialisme que a l'herència de la filosofia de la història des de Condorcet a Hegel. En aquest moment no és possible analitzar les particularitats sobre això

<sup>2</sup> Gerald Cohen ha analitzat aquesta inevitabilitat de la revolució recorrent a l'anomenada «metàfora obstètrica». Vegeu Cohen, 2001: 78-79.

d'autors com Proudhon i Saint-Simon. Bastarà amb el fet d'esmentar els dos models sota els quals Marx va tractar de capturar el progrés de l'espècie conforme a lleis, és a dir, aquell que posava l'accent en la lluita de classes i aquell que destacava l'augment del domini sobre la naturalesa externa a través de la científització de la producció.<sup>3</sup> Siga como siga, amb la pressuposició d'un desenvolupament lineal i inevitable, és a dir, en el marc d'una concepció determinista del progrés (*deterministischen Fortschrittskonzeption*), no solament es reduïa el paper de la praxi humana en el procés emancipador, sinó que es feia superflu tot estudi empíric sobre els processos i potencials transformadors.

Tots aquests supòsits devien el seu origen a la «unió de les circumstàncies intel·lectuals i socials de la fase primerenca de la modernització capitalista» (p. 91); és a dir, al clima de l'industrialisme i a la fe en el progrés heretada de la Il·lustració. La tesi de Honneth és llavors molt clara: atés que amb la progressiva modificació d'aquestes circumstàncies la idea originària va haver de perdre necessàriament la seua força, qualsevol intent de revitalitzar-la ha de començar «amb l'ardu esforç d'anul·lar gradualment el seu engranatge amb els insostenibles supòsits fonamentals de caire teòric-social» (p. 94).

### *Del determinisme a l'experimentalisme històric*

Malgrat la necessitat de reformulació abans esmentada, Honneth comença la seua revisió concedint al socialisme primerenc que la superació de l'individualisme ha de començar efectivament per una transformació de l'esfera econòmica. Aquesta concessió, no obstant això, no comparteix l'antiga creença determinista segons la qual la transformació

econòmica havia de conduir necessàriament a un nou ordre de llibertat social i relacions solidàries. La forta influència de la convicció marxiana segons la qual la construcció de la nova societat requeria necessàriament una economia sense mercat va privar els projectes socialistes posteriors de tota possibilitat de pensar «formes institucionals de socialització de l'economia més enllà d'una economia de planificació centralitzada» (p. 104). Una reactivació conseqüent del socialisme exigeix, llavors, desfer la unió d'economia de mercat i capitalisme efectuada per Marx, de manera que puguen pensar-se formes alternatives d'economia de mercat.

Una vegada posat en dubte el primer supòsit fonamental del socialisme primerenc, Honneth procedeix a revisar el supòsit del progrés històric conforme a lleis. Enfront d'aquesta *fe* en el determinisme històric, segons el qual l'etapa social posterior al capitalisme estava ja assegurada sota la forma de la societat socialista, Honneth reivindica una comprensió de la història des d'una metodologia que ell mateix denomina «experimentalisme històric» (*historischer Experimentalismus*). Tal comprensió ha de poder oferir, naturalment, un criteri normatiu ben definit, és a dir, «una pauta per saber què pot considerar-se en una situació concreta com una millora» (p. 108). Aquesta qüestió, que al meu judici constitueix l'element filosòficament més ric de tota l'obra, serà analitzada amb una mica més de detall en la segona part d'aquesta ressenya, quan tractarem de posar-la en consonància amb la tesi central de *La lucha por el reconocimiento*. De moment, bastarà amb el fet d'assenyalar que Honneth segueix en aquest punt la idea de John Dewey, continuada posteriorment per Habermas, segons la qual el fil conductor normatiu de l'experimentalisme ha de ser l'eliminació d'aquelles barreres que impedeixen la comunicació entre els subjectes per a resoldre els seus problemes.

Connectant la revisió dels dos supòsits, Honneth proposa com a metodologia adequada a la praxi socialista la cerca experimental de formes alternatives

<sup>3</sup> L'abandó del primer model, que té a veure amb la interacció de les relacions de producció, en favor del segon, que se centra únicament en les forces productives, ha estat el nucli de la crítica de Habermas a Marx. Aquesta crítica apareix de forma explícita en diversos textos del primer Habermas. Vegeu, per exemple, Habermas, 2002, 1989 i 1992. També Albrecht Wellmer ha emés una suggeridora crítica a l'autocomprensió positivista del materialisme històric (Wellmer, 1979).

d'economia en què es puga encarnar la idea de llibertat social. De forma idèntica a com s'esdevenia en els temps de Marx, l'«enemic natural» d'un socialisme concebut d'aquesta manera segueix sent la teoria econòmica oficial i la ideologia dominant de mercat, que exclou de forma apriorística tota forma d'organització econòmica alternativa a la propietat privada dels mitjans de producció i el rendiment sense límits del capital. El socialisme revisat ha de comptar amb una mena d'«arxiu intern de tots els intents ja mampresos en el passat per a una socialització de l'esfera econòmica» (p. 125), arxiu en el qual no hi ha per endavant cap alternativa proscriu.<sup>4</sup> Aquests intents han de ser jutjats d'acord amb el criteri normatiu esbossat més amunt i del qual, no obstant això, encara haurem d'ocupar-nos en la segona part.

Tenint present el que s'ha dit en la secció anterior, a Honneth li queda encara per reformular un dels supòsits problemàtics del socialisme; és a dir, l'atribució d'interessos objectius a la classe proletària. En la nova formulació, que té davant la consciència tant la transformació estructural de les relacions d'ocupació —societat postindustrial— com, de la mateixa manera, la desintegració del moviment obrer, el socialisme ja no pot ser entès com a «expressió intel·lectual» dels interessos ja existents en els treballadors industrials, sinó que ha de comprendre's més exactament com a «procés històric global d'alliberament de les dependències i barreres que obstaculitzen la comunicació» (p. 128). El moviment obrer, que en altre temps ocupà el lloc protagonista en la realització de la idea, esdevé ara una més d'entre les moltes reivindicacions normatives d'emancipació. I l'encarnació de la idea socialista ja no apareix localitzada en les tasques pròpies d'una col·lectivitat determinada,

sinó més aviat en ampliacions de la llibertat social ja institucionalitzades.

Amb aquesta reformulació, l'antiga apel·lació a un *únic* grup social com a destinatari del socialisme, que necessàriament havia d'irritar una consciència integradora i universalista, se substitueix per una apel·lació postconvencional a «tots els ciutadans i les ciutadanes, en tant que se'ls pot convèncer que només poden realitzar la seua llibertat individual [...] a través de la cooperació solidària amb tots els altres» (p. 131 i 132). Amb aquesta idea, el socialisme troba la relació perduda amb el moment d'una formació democràtica de la voluntat comuna, relació que solament és possible si la idea de llibertat social deixa de limitar-se a l'esfera econòmica i transcendeix a la resta d'esferes de la societat moderna. Aquesta és, doncs, la tasca de l'última secció.

#### *Ampliació de la idea de llibertat social: la idea d'una forma de vida democràtica*

La resistència a transferir el concepte de llibertat social a altres esferes allén les relacions econòmiques explica aquesta pertorbadora incapacitat del socialisme per comprendre el «valor emancipador dels drets humans i civils proclamats amb la Revolució Francesa», valors que eren jutjats com a meres justificacions ideològiques de la riquesa privada. La proclamada dependència de totes les relacions socials pel que fa a les relacions econòmiques va fer que el socialisme no cregués necessària l'elaboració d'un projecte de democràcia, ja que en la societat socialista del futur ja no seria precisa tal autolegisllació. El diagnòstic crític de Honneth és, doncs, molt clar en aquest punt: aquest dèficit depenia en última instància de la negativa a adaptar la idea de llibertat social al context d'una societat funcionalment diferenciada i, per tant, d'estendre-la a les corresponents esferes independitzades.

Apel·lant primer al liberalisme de Hobbes i Locke i després a la filosofia del dret de Hegel, Honneth porta a col·lació aquesta coneguda diferenciació

<sup>4</sup> Naturalment que aquesta tesi, en la qual Honneth contempla explícitament la possibilitat de formes d'organització econòmica sense propietat privada, farà passar una bona estona als lectors més marxistes, que d'altra banda se sentiran probablement poc satisfets amb l'obra.

d'esferes socials en funció de les seues tasques específiques; això és, les esferes de la família i les relacions personals, del procés democràtic i l'Estat, i de l'economia de mercat. La «ceguesa» dels primers socialistes s'observa tant en relació amb el descuit dels processos de formació democràtica, en què efectivament hauria estat també possible aplicar la idea de llibertat social sota la forma d'una complementació deliberativa, mútua i cooperativa de les conviccions dels diversos ciutadans, com al camp de l'esfera personal, en què la idea de llibertat social hauria estat possible com a complementació mútua dels subjectes per a les seues respectives autorealitzacions.<sup>5</sup>

Partint d'aquests despropòsits, Honneth pot concloure que no solament en l'esfera econòmica, sinó també en les esferes de la formació de la voluntat democràtica i de les relacions personals, cal pensar una encarnació de la idea de llibertat social, és a dir, una forma aconseguida i no coactiva d'interacció intersubjectiva. El potencial de llibertat social, que apareix ja en la forma d'assoliments concrets en cadascuna d'aquestes tres esferes, hauria de ser desenvolupat mitjançant l'al·ludida metodologia experimentalista. Per a la imatge d'una societat futura en la qual les tres esferes apareguessen articulades a la manera d'un «tot orgànic» Honneth es reserva el concepte d'una «forma de vida democràtica» (*demokratischen Lebensform*); això és, una vida social en comú basada en aquest «estar els uns per als altres» abans esmentat. Aquest concepte, que per així dir-ho substitueix al de l'«associació de productors lliures»

que el marxisme veia com la imatge d'una societat alliberada (*befreiten Gesellschaft*), actua efectivament a mode d'un «esquema d'orientació pur», però de cap manera com un estadi final al qual la història tendisca.

Falta per aclarir, naturalment, qui són exactament els destinataris d'aquesta idea renovada del socialisme. La diferenciació funcional de les tres esferes socials obliga Honneth a substituir l'antiga apel·lació a un únic subjecte transformador per una pluralitat de grups que compleixen funcions específiques. En tot cas, Honneth segueix recorrent al concepte d'un «centre de control», que estaria ocupat, com en el model de Habermas, per un «espai públic» en el qual totes les persones afectades poguessen participar en una formació democràtica de la voluntat posteriorment traduïble en dret vinculant. Solament des d'aquesta instància summament reflexiva poden marcar-se, i corregir-se, aquelles limitacions de la llibertat social experimentades pels propis ciutadans com a tals limitacions. L'emancipació a què aspira avui el socialisme ja no pot ser únicament l'eliminació del treball alienat, sinó, a més, la superació de qualsevol forma de coacció en les relacions personals i en la formació de la voluntat: «el socialisme és actualment una qüestió principalment de ciutadanes i ciutadans polítics, ja no de treballadors assalariats» (p. 172).

Després d'aquest recorregut per l'ampliació de la idea de llibertat social, podem ara concloure retornant al començament de l'exposició. D'acord amb el que vam dir llavors, aquesta renovació del projecte socialista segueix significat una articulació no contradictòria dels principis de llibertat, igualtat i solidaritat reivindicats per la Revolució Francesa. Tal articulació pretén ara ser vàlida no solament en el terreny econòmic, sinó també en el de les relacions personals i la participació democràtica. Un socialisme així concebut no significa, sense més, un ideal regulatiu d'acord amb el qual poder protestar fins i tot davant la situació realment existent, sinó més aviat una tendència històricament efectiva de superació

5 Com a exemple del primer tipus de ceguesa, Honneth esmenta la incomprensió entre socialisme i republicanisme; com a exemple del segon tipus, esmenta la tibant relació entre les reivindicacions emancipadores del moviment feminista i els posicionaments socialistes, que van tractar d'explicar les estructures d'opressió contra les dones apel·lant únicament a l'àmbit de les relacions de producció. Incapaç de valorar el sentit d'una lluita per la realització de les llibertats socials en cap altre àmbit que no fos l'esfera econòmica, diu Honneth, el socialisme sol va poder relacionar-se amb els republicans d'esquerra i els moviments feministes acusant-los de traïció burgesa.

gradual de coaccions i exclusions socials; o per dir-ho en termes hegelians dels quals Honneth es reivindica hereu: significa un desplegament efectiu de la raó en la història.

### LA QÜESTIÓ DELS FONAMENTS NORMATIUS

Una vegada acomplida la primera de les tasques anticipades en la introducció, voldria ara abordar la qüestió dels fonaments normatius mitjançant una breu anàlisi comparativa entre *La idea del socialisme* i *La lucha por el reconocimiento*.

Si tirem la vista enrere podem veure que aquesta qüestió apareix en *La idea del socialisme* tan prompte com Honneth abandona la comprensió determinista del progrés, que era hereva de l'industrialisme i la filosofia de la història, i proposa una mena d'experimentalisme històric com a forma adequada de desplegar la idea original del socialisme. Aquesta metodologia requeria naturalment un punt de vista crític des del qual poder jutjar el caràcter progressiu o regressiu de les accions empreses en cada cas. Havíem dit que Honneth explorava en aquest sentit la proposta de John Dewey, que considerava com a patró normatiu per a jutjar els avanços socials experimentals el grau en què tals avanços facilitessin una comunicació exempta de coaccions entre els subjectes que tracten de resoldre cooperativament una situació, atés que el comportament associatiu permetia la realització de potencials innovadors que no apareixerien en els subjectes aïllats. Que aquesta «comunicació il·limitada» constitueix no solament un ideal regulatiu, sinó una força real, un desplegament efectiu de la raó en la història, s'observa tan aviat com es comprén que els grups socials exclosos de la comunicació alberguen sempre una pretensió d'inclusió, ja que l'exclusió comporta el risc d'una «paràlisi de la prosperitat i el creixement» (p. 111).

Crec que podem dir que Honneth s'adhereix a aquesta proposta explicativa. Els experiments historicosocials podrien comptar llavors com a

encarnacions de la idea de llibertat social, és a dir, com a autèntic progrés, en la mesura en què facilitessin una inclusió il·limitada dels afectats a l'hora d'explorar cooperativament la solució als seus problemes. Sota aquesta òptica, Honneth pot concebre el socialisme com l'articulació d'un procés històric concret; això és, el procés històric a través del qual «els diversos grups mamprenen nous esforços segons les circumstàncies socials per aconseguir que s'escolten públicament les seues pretensions desconsiderades fins llavors» (p. 116). Honneth anomena això literalment una «lluïta pel reconeixement» públic de pretensions normatives —que poden ser de tipus econòmic, però també poden no ser-ho—, i entén, seguint la línia d'una crítica immanent, que l'única possibilitat d'èxit per a aquestes lluites és l'apel·lació a normes ja implícitament acceptades o jurídicament reconegudes en la societat moderna.

Qualsevol lector que conega l'obra d'Axel Honneth haurà pensat immediatament en la idea nuclear de *La lucha por el reconocimiento*. En aquest text primerenc, la qüestió dels fonaments normatius apareixia en un context molt específic, que voldria aclarir breument abans de concloure. Honneth es proposava llavors desenvolupar una teoria normativa de la societat basada en una relectura postmetafísica del model hegelian de la «lluïta pel reconeixement». Analitzant primer les tres formes de reconeixement recíproc per mitjà de les quals es constitueix una identitat personal no distorsionada —amor, dret i solidaritat—, i estudiant posteriorment les diverses maneres de menyspreu o humiliació que es corresponen amb cadascuna d'aquestes formes —violació, desposseïció i deshonra—, Honneth sostenia que l'experiència d'aquests menyspreus per part dels subjectes humiliats constituïa una espècie de «gramàtica moral dels conflictes socials». Els processos de canvi social podien ser explicats llavors fent referència a aquests *sentiments morals* d'injustícia, derivats d'una falta de reconeixement de determinades pretensions normatives inscrites ja en tot procés de socialització, que actuaven com a motius per a la resistència política en el context

de certs moviments socials. La lluita social pel reconeixement apareixia, doncs, com una mena de *motor normatiu* cap a la constitució d'una societat justa, és a dir, cap a la constitució d'una societat en què quedessen satisfetes les exigències de reconeixement recíproc en les tres esferes.

Era justament en aquest context que Honneth es veia obligat a afrontar la qüestió dels fonaments normatius. Atés que, evidentment, no tot moviment col·lectiu obeeix a una gramàtica moral així descrita, calia comptar amb un criteri que permetés distingir entre els motius progressistes i els motius regressius de la lluita social. Honneth apel·lava en aquest punt a la idea d'una «seqüència idealitzada de lluites», a una «mesura normativa que permetia assenyalar, sota anticipació hipotètica d'una situació final aproximada, una orientació del desenvolupament» (Honneth, 1997: p. 204). Encara que en l'última etapa del seu pensament, Honneth ha renunciat a aquesta tesi forta d'un *end-state* anticipable hipotèticament, crec que el nucli del criteri normatiu que llavors ofería segueix sent el mateix. També en *La lucha por el reconocimiento* l'evolució social apareix descrita com un procés de formació conflictiu, que es dirigeix a una «ampliació gradual de les relacions de reconeixement», és a dir, a una situació comunicativa «en la qual les condicions intersubjectives de la integritat de la persona apareixen com complertes» (Honneth, 1997: p. 205). Que Honneth utilitzés per a aquest estat final un concepte formal d'*eticitat* (*Sittlichkeit*) postradicional, que al meu judici podria ser equiparat amb el que avui denomina «forma de vida democràtica» o «eticitat democràtica» (Honneth, 2014), i que reservés en aquesta eticitat un lloc protagonista

precisament als valors materials que promouen la justícia socioeconòmica, és potser una pista del fet que *La idea del socialisme* suposa més una culminació que una ruptura amb el projecte iniciat fa ara exactament un quart de segle.

Siga com siga, *La idea del socialisme* aconsegueix, al meu parer, fer un pas més en aquesta important tasca a què es veu enfrontat avui el projecte socialista: la tasca d'articular sense contradiccions els moments escindits de la justícia —llibertat, igualtat i solidaritat. Per utilitzar el llenguatge de la filosofia política, Honneth aconsegueix encaixar la idea nuclear del socialisme, aquest «estar els uns per als altres» en relació solidària, amb el més valuós de les tradicions republicana i liberal —el procés democràtic de formació de la voluntat comuna i la defensa dels drets civils, respectivament.

Però *La idea del socialisme* aconsegueix encara alguna cosa potser més important per al nostre present. Enfront de la reactualització d'aquesta perversa lògica *amic-enemic* amb la qual no solament la filosofia política, sinó també la pròpia política tracta avui de capturar i corregir les *malalties socials*, Axel Honneth aconsegueix dotar el pensament d'esquerres d'un projecte que es reivindica estrictament universalista. Per a aquells que observen desassossegats com el projecte socialista no es dirigeix a l'ésser humà, sinó tan sol a una classe particular; per a aquells que es resisteixen a adoptar com a mètode millor la polarització dels ciutadans en lloc de la *desfronterització* d'una comunicació que aspira en últim terme a ser *il·limitada*, trobaran ací una aportació convincent.

---

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Cohen, G. (2001). *Si eres igualitarista, ¿cómo es que eres tan rico?* Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1992). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2002). *Teoría y Praxis*. Madrid: Tecnos.

- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2009). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la Teoría Crítica*. Buenos Aires: Katz.
- Honneth, A. (2014). *El derecho de la libertad*. Buenos Aires: Katz.
- Honneth, A. (2017). *La idea del socialisme. Assaig d'una actualització*. València: Institució Alfons el Magnànim.
- Marx, K. (1970). *Contribución a la crítica de la economía política*. Madrid: Alberto Corazón Editor.
- Marx, K. (1975-1979). *El capital. Crítica de la economía política*. Madrid: Siglo XXI.
- Marx, K. (1984). *Manuscritos: Economía y Filosofía*. Madrid: Alianza.
- Marx, K. (2013). *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*. València: Pre-Textos.
- Wellmer, A. (1979). *Teoría crítica de la sociedad y positivismo*. Barcelona: Ariel.





## Normes per als autors de *Debats. Revista de cultura, poder i societat*

### Normes per a l'autor/a

Les persones que envien treballs per a publicar a *Debats. Revista de cultura, poder i societat* hauran de verificar prèviament que el text enviat s'ajusta les normes següents:

S'acceptaran diferents tipus de treballs:

- **Articles:** seran treballs teòrics o empírics originals, complets i desenvolupats.
- **Punts de vista:** article de tipus assagístic en el qual es desenvolupa una mirada innovadora sobre un debat en el camp d'estudi de la revista o bé s'analitza una qüestió o un fenomen social o cultural d'actualitat.
- **Ressenyes:** crítiques de llibres.
- **Perfils:** entrevistes o glosses d'una figura intel·lectual d'especial rellevància.

Els treballs s'enviaran en OpenOffice Writer (.odt) o Microsoft Word (.doc) a través del lloc web de la revista. No s'acceptarà cap altre mitjà d'enviament ni es mantindrà correspondència sobre els originals no enviats a través del portal o en altres formats.

Els **elements no textuais** (taules, quadres, mapes, gràfics, il·lustracions, etc.) que continga el treball apareixeran inserits en el lloc del text que corresponga. A més, es lliuraran per separat com a arxiu addicional els gràfics editables en format OpenOffice Calc (.ods) o Microsoft Excel (.xls) i els mapes, il·lustracions o imatges en els formats .jpeg o .tif a 300 ppp. Tots estaran numerats i titulats, se n'especificarà la font al peu, si escau, i s'hi farà referència explícita en el text.

Els treballs enviats seran inèdits i no es podran sotmetre a la consideració d'altres revistes mentre es troben en procés d'avaluació a *Debats. Revista de cultura, poder i societat*. Excepcionalment, i per raons d'interés científic i/o de divulgació d'aportacions especialment notòries, l'Equip de redacció podrà decidir la publicació i/o traducció d'un text ja publicat.

### Números monogràfics

A *Debats* hi ha la possibilitat de publicar números monogràfics. Aquesta secció també està oberta a propostes de la comunitat científica. L'acceptació d'un número monogràfic està condicionada per la presentació d'un projecte amb els objectius i la temàtica del número monogràfic, així com una relació detallada de les contribucions esperades o bé de la metodologia de la convocatòria de contribucions (*call for papers*). En el cas que el Consell de redacció accepti el projecte de monogràfic, el director del monogràfic gestionarà l'encàrrec i la recepció dels originals. Una vegada rebuts, els articles seran transmesos i avaluats per la revista. L'avaluació la faran experts i pel mètode del cegament doble (*double blind*). Tots els treballs enviats a *Debats. Revista de cultura, poder i societat* s'avaluaran d'acord amb criteris d'estricta qualitat científica. Per obtenir informació més detallada sobre el procés de coordinació i avaluació d'experts d'un número monogràfic, les persones interessades han de contactar amb l'equip editorial de *Debats*.

### Llengües de la revista

*Debats. Revista de cultura, poder i societat* es publica en la versió en paper i digital en valencià-català i en castellà.

Els treballs enviats han d'estar escrits en valencià-català, castellà o anglès. En el cas que els articles siguin avaluats positivament pels revisors anònims i aprovats pel Consell de redacció, *Debats. Revista de cultura, poder i societat* es farà càrrec de la traducció al valencià-català i al castellà.

Els monogràfics es traduiran a l'anglès i anualment s'editarà un número en paper amb el contingut dels monogràfics publicats.

### Format i extensió de la revista

Els articles i propostes de *Debats* aniran precedits d'un **full de coberta** en què s'especificarà la informació següent:

- Títol, en valencià-català o castellà, i en anglès.
- Nom de l'autor/a o dels autors/es.
- Filiació institucional: universitat o centre, departament, unitat o institut de recerca, ciutat i país.
- Adreça de correu electrònic. Tota la correspondència s'enviarà a aquesta adreça electrònica. En el cas d'articles d'autoria múltiple, s'haurà d'especificar la persona que mantindrà la correspondència amb la revista.
- Breu nota biogràfica (d'un màxim de 60 paraules) en què s'especifiquen les titulacions més altes obtingudes (i per quina universitat), la posició actual i les principals línies de recerca. *Debats. Revista de cultura, poder i societat* podrà publicar aquesta nota biogràfica com a complement de la informació dels articles.
- Identificació ORCID. En cas de no disposar-ne, *Debats. Revista de cultura, poder i societat*, recomana als autors que es registren en <http://orcid.org/> per obtenir un número d'identificació ORCID.
- Agraïments: en el cas d'incloure'n, aniran després del resum i no tindran una extensió superior a les 250 paraules.

El text dels articles anirà precedit d'un **resum** d'una extensió màxima de 250 paraules (que exposarà clarament i concisament els objectius, la metodologia, els principals resultats i les conclusions del treball) i d'un màxim de 6 **paraules clau** (no incloses en el títol, i que hauran de ser termes acceptats internacionalment en les disciplines científicosocials i/o expressions habituals de classificació bibliomètrica). Si el text està escrit en valencià-català o en castellà, s'hi afegirà el resum (*abstract*) i les paraules clau (*keywords*) en anglès. Si el text està originalment escrit en anglès, l'Equip de redacció podrà traduir-ne el títol, el resum i les paraules clau al valencià-català i al castellà, en el cas que l'autor o autora no en proporcione la traducció.

El text dels articles s'haurà d'enviar anonimitzat: se suprimiran (sota el rètol d'**anonimitzat**) totes les citacions, agraïments, referències i altres al·lusions que poguessen permetre directament o indirectament la identificació de l'autor o autora. La redacció de *Debats. Revista de cultura, poder i societat* s'assegurarà que els textos compleixen aquesta condició. Si l'article és acceptat per a publicació, se n'enviarà la versió no anonimitzada a la revista, en cas que diferira de l'enviada prèviament.

Tret de casos excepcionals, els **articles** tindran una extensió entre 6.000 i 8.000 paraules, incloent-hi les notes al peu i excloent-ne el títol, els resums, les paraules clau, els gràfics, les taules i la bibliografia.

Els **punts de vista** constaran de textos d'una extensió aproximada de 3.000 paraules cadascun, incloent-hi les notes al peu i excloent-ne el títol, els resums, les paraules clau, els gràfics, les taules i la bibliografia. Un dels textos haurà de ser una presentació de l'aportació que siga objecte de discussió, realitzada per l'autor o autora o bé pel coordinador o coordinadora del debat.

Les **ressenyes** tindran una extensió màxima de 3.000 paraules. A l'inici, s'especificaran les dades següents de l'obra ressenyada: autor o autora, títol, lloc de publicació, editorial, any de publicació i nombre de pàgines. També s'hi haurà d'incloure el nom i els cognoms, la filiació institucional i l'adreça electrònica de l'autor o autora de la ressenya.

Les **entrevistes** o glosses d'una figura intel·lectual tindran una extensió màxima de 3.000 paraules. A l'inici, s'especificaran el lloc i la data de la realització de l'entrevista i el nom, els cognoms i la filiació institucional de la persona entrevistada o a la qual es dedica la glossa. També s'hi haurà d'incloure el nom i els cognoms, la filiació institucional i l'adreça electrònica de l'autor o autora de l'entrevista o la glossa.

El **format del text** haurà de respectar les normes següents:

- Tipus i mida de lletra: Times New Roman 12.
- Text a 1,5 espais, excepte les notes al peu, i justificat.
- Les notes aniran numerades consecutivament al peu de la pàgina corresponent i no al final del text. Es recomana reduir-ne l'ús al màxim i que aquest ús siga explicatiu (mai de citació bibliogràfica).
- Les pàgines aniran numerades al peu a partir de la pàgina del resum, començant pel número 1 (el full de coberta amb les dades de l'autor o autora no es numerarà).
- No se sagnarà l'inici dels paràgrafs.
- Totes les abreviatures estaran descrites la primera vegada que es mencionen.

Els diferents apartats del text no han d'anar numerats i s'escriuran tal com es descriu a continuació:

- **Negreta, espai dalt i baix**
- *Cursiva, espai dalt i baix*
- *Cursiva, espai dalt*. El text començaria en la mateixa línia, com en aquest exemple.

Les **citacions** hauran de respectar el model APA (American Psychological Association).

- Les citacions apareixeran en el cos del text i s'evitarà d'utilitzar notes al peu l'única funció de les quals siga bibliogràfica.
- Se citarà entre parèntesis, incloent-hi el cognom de l'autor o l'autora, l'any; per exemple, (Becker, 1984).
- Si en dues obres del mateix autor coincideix l'any, es distingiran amb lletres minúscules darrere de l'any; per exemple, (Bourdieu, 1989a).
- Si els autors són dos, se citaran els dos cognoms units per «i»: (Lapierre i Roueff, 2013); si són entre dos i cinc, se citarà el cognom de tots els autors la primera vegada que apareguen en el text; en les citacions subsegüents, però, se citarà únicament el primer autor seguit d'«et al.» (en lletra redona); per exemple, (Dean, Anderson, i Lovink, 2006: 130) en la primera citació, però (Dean et al., 2006: 130) en les citacions subsegüents. Si els autors són sis o més, se citarà sempre el cognom del primer autor seguit d'«et al.».
- Si s'inclouen dues o més referències dins dels mateixos parèntesis, se separaran amb punt i coma, per exemple: (Castells, 2009; Sassen, 1999; Knorr i Preda, 2004).
- Les citacions literals aniran entre cometes i seguides de la referència corresponent entre parèntesis, que inclourà obligatòriament les pàgines citades; si sobrepassen les quatre línies, es transcriuran separadament del text principal, sense cometes, amb una sagnia més gran i una mida de lletra més petita.

La **llista completa de referències bibliogràfiques** se situarà al final del text, sota l'epígraf «Referències bibliogràfiques». Les referències es redactaran segons les normes següents:

- Només s'hi inclouran els treballs que hagen estat citats en el text.
- Caldrà incloure el DOI (Digital Object Identifier) de les referències que en tinguen (<http://www.doi.org/>)
- L'ordre serà alfabètic segons el cognom de l'autor o autora. En cas de diverses referències d'un mateix autor/a, s'ordenaran cronològicament segons l'any. Primer s'inclouran les referències de l'autor o

autora tot sol; en segon lloc, les obres compilades per l'autor o autora, i, en tercer lloc, les de l'autor o autora amb altres coautors o coautores.

- S'aplicarà sagnia francesa a totes les referències.

L'apartat de referències bibliogràfiques seguirà el model APA (American Psychological Association) segons el tipus de document citat:

■ **Llibres:**

- Un autor: Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Londres: Verso.
- Dos autors: Rainie, L., i Wellman, B. (2012). *Networked: The New Social Operating System*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Més de sis autors: Es farà constar en la referència els sis primers autors seguits d'«et al.».

■ **Article de revista:**

- Un autor: Hirsch, P. M. (1972). Processing fads and fashions: An organization-set analysis of cultural industry systems. *American Journal of Sociology*, 77(4), 639-659.
- Dos autors: Bielby, W. T., i Bielby, D. D. (1999). Organizational mediation of project-based labor markets: Talent agencies and the careers of screenwriters. *American Sociological Review*, 64(1), 64-85.
- Més de dos autors i menys de set: Dyson, E., Gilder, G., Keyworth, G., i Toffler, A. (1996). Cyberspace and the american dream: A magna carta for the knowledge age. *Information Society*, 12(3), 295-308.

- **Capítol d'un llibre:** DiMaggio, P. (1991). Social structure, institutions and cultural goods: The case of the United States. En P. Bourdieu, i J. Coleman, (ed.), *Social theory for a changing society* (p. 133-166). Boulder: Westview Press.

En aquest punt cal incloure articles en llibres d'actes, en monogràfics, en manuals, etc.

■ **Referències d'Internet:**

- Documents en línia: Raymond, E. S. (1999). *Homesteading the noosphere*. Recuperat el 15 de gener de 2017 de <http://www.catb.org/~esr/writings/homesteading/homesteading/>
- Generalitat Valenciana (2017). Presència de la Comunitat Valenciana en FITUR 2017. Recuperat el 7 de març de 2017 de [http://www.turisme.gva.es/opencms/opencms/turisme/va/contents/home/noticia/noticia\\_1484316939000.html](http://www.turisme.gva.es/opencms/opencms/turisme/va/contents/home/noticia/noticia_1484316939000.html)
- Articles de revistes en línia: Ros, M. (2017). La «no-wash protest» i les vagues de fam de les presoneres republicanes d'Armagh (nord d'Irlanda). Una qüestió de gènere. *Papers*, 102(2), 373-393. Recuperat el 18 de març de 2017 de <http://papers.uab.cat/article/view/v102-n2-ros/2342-pdf-es>
- Articles de diaris en línia. Amb autor: Samuelson, R. J. (11 d'abril de 2017). Are living standards truly stagnant? *The Washington Post*. Recuperat el 12 d'abril de 2017 de [https://www.washingtonpost.com/opinions/are-living-standards-truly-stagnant/2017/04/11/10a1313a-1ec7-11e7-ad74-3a742a6e93a7\\_story.html?utm\\_term=.89f90fff5ec4](https://www.washingtonpost.com/opinions/are-living-standards-truly-stagnant/2017/04/11/10a1313a-1ec7-11e7-ad74-3a742a6e93a7_story.html?utm_term=.89f90fff5ec4)
- Sense autor: *La Veu del País Valencià* (11 d'abril de 2017). Els valencians són els ciutadans de l'Estat que més dies de treball necessiten per a pagar el deute públic. Recuperat el 12 d'abril de 2017 de <http://www.diarilaveu.com/noticia/72769/valencians-pagar-treball-deutepublic>

Es prega als autors o autores dels originals enviats que adapten la bibliografia al model APA en tots aquells casos no exemplificats en aquest apartat. Els textos que no s'ajusten a aquest model seran retornats als autors o autores perquè hi facen els canvis oportuns.

## Normes del procés de selecció i publicació

*Debats. Revista de cultura, poder i societat* publica treballs acadèmics de recerca teòrica i empírica rigorosa en els àmbits de les ciències socials i les humanitats en general. No obstant això, en alguns monogràfics es podran incorporar algunes aportacions d'altres disciplines afins a la temàtica de cultura, poder i societat, com la història, la ciència política i els estudis culturals.

L'avaluació serà encarregada a acadèmics experts i es desenvoluparà pel mètode amb cegament doble (*double blind*) en els articles de la secció de monogràfic anomenada «Quadern» i en els de miscel·lània d'articles de recerca. Tots els treballs d'aquestes seccions enviats a *Debats. Revista de cultura, poder i societat* s'avaluaran d'acord amb criteris d'estricta qualitat científica

Els errors de format i presentació, l'incompliment de les normes de la revista o la incorrecció ortogràfica i sintàctica podran ser motiu de rebuig del treball sense passar-lo a avaluació. Una vegada rebut un text que complisca tots els requisits formals, se'n confirmarà la recepció i començarà el procés d'avaluació.

En una primera fase, l'Equip de redacció efectuarà una revisió general de la qualitat i l'adequació temàtica del treball, i podrà rebutjar directament, sense passar a avaluació externa, aquells treballs amb una qualitat ostensiblement baixa o que no efectuen cap contribució als àmbits temàtics de la revista. Per a aquesta primera revisió, l'Equip de redacció podrà requerir l'assistència, en cas que ho considere necessari, dels membres del Consell de redacció o del Consell científic. Les propostes per a «Punts de vista» podran ser acceptades després de superar aquesta fase de filtre previ sense necessitat d'avaluació externa.

Els articles que superen aquest primer filtre s'enviaran a dos avaluadors externs, especialistes en la matèria o línia de recerca de què es tracte. En cas que les avaluacions siguin discrepants, o que per qualsevol altre motiu es considere necessari, l'Equip de redacció podrà enviar el text a un tercer avaluador o avaluadora.

Segons els informes dels avaluadors o avaluadores, l'Equip de redacció podrà prendre una de les decisions següents, que serà comunicada a l'autor o autora:

- Publicable en la versió actual (o amb lleugeres modificacions).
- Publicable després de revisar-lo. En aquest cas, la publicació quedarà condicionada a la realització per part de l'autor o autora de tots els canvis requerits per la redacció. El termini per a fer aquests canvis serà d'un mes i s'hi haurà d'adjuntar una breu memòria explicativa dels canvis introduïts i de com s'adeqüen als requeriments de l'Equip de redacció. Entre els canvis proposats, podrà haver-hi la conversió d'una proposta d'article en nota de recerca / nota bibliogràfica i viceversa.
- No publicable, però amb la possibilitat de reescriure i reenviar el treball. En aquest cas, el reenviament d'una versió nova no implicarà cap garantia de publicació, sinó que el procés d'avaluació tornarà a començar des de l'inici.
- No publicable.

En cas que un treball siga acceptat per a publicació, l'autor o autora haurà de revisar les proves d'impremta en el termini màxim de dues setmanes.

*Debats. Revista de cultura, poder i societat* publicarà anualment la llista de totes les persones que han fet avaluacions anònimes, així com també les estadístiques d'articles acceptats, revisats i rebutjats, i la durada mitjana del lapse entre la recepció d'un article i la comunicació de la decisió final a l'autor o autora.

## Bones pràctiques, ètica en la publicació, detecció de plagi i frau científic

*Debats. Revista de cultura, poder i societat* es compromet a complir les bones pràctiques i les recomanacions d'ètica en les publicacions acadèmiques. S'entenen com a tals:

- Autoria: en el cas d'autoria múltiple s'haurà de reconèixer l'autoria de tots els autors o autores i qui figure com a responsable haurà de garantir que tots els autors o autores aproven les revisions i la versió final.
- Pràctiques de publicació: l'autor o autora haurà de notificar una publicació prèvia de l'article, incloent-hi les traduccions o bé els enviaments simultanis a altres revistes.
- Conflicte d'interessos: cal declarar el suport financer de la recerca i qualsevol vincle comercial, financer o personal que pugui afectar els resultats i les conclusions del treball. En aquests casos s'haurà d'acompanyar l'article d'una declaració en què consten aquestes circumstàncies.
- Procés de revisió: el Consell de redacció ha d'assegurar que els treballs d'investigació publicats han estat avaluats almenys per dos especialistes en la matèria, i que el procés de revisió ha estat just i imparcial. Per tant, ha d'assegurar la confidencialitat de la revisió en tot moment i la no-existència de conflictes d'interès dels revisors. El Consell de redacció haurà de basar les seues decisions en els informes raonats elaborats pels revisors.

La revista articularà mecanismes i controls per tal de detectar la comissió de plagis i frauds científics. S'entén per plagi:

- Presentar el treball alié com a propi.
- Adoptar paraules o idees d'altres autors sense el degut reconeixement.
- No emprar les cometes en una citació literal.
- Donar informació incorrecta sobre la veritable font d'una citació.
- Parafrasejar d'una font sense esmentar la font.
- Parafrasejar abusivament, fins i tot si s'esmenta la font.

Les pràctiques constitutives de frau científic són les següents:

- Fabricació, falsificació o ommissió de dades i plagi.
- Publicació duplicada i autoplagi.
- Apropiació individual d'autoria col·lectiva
- Conflictes d'autoria.

*Debats. Revista de cultura, poder i societat* podrà fer públiques, en cas que les haja constatades, les males pràctiques científiques. En aquests casos, el Consell editorial es reserva el dret de desautoritzar aquells articles ja publicats en què es detecte una manca de fiabilitat posteriorment com a resultat tant d'errors involuntaris com de frauds o males pràctiques científiques, esmentats anteriorment. L'objectiu que guia la desautorització és corregir la producció científica ja publicada, assegurant-ne la integritat. El conflicte de duplicitat, causat per la publicació simultània d'un article en dues revistes, ha de ser resolt determinant la data de recepció de l'article en cadascuna. Si només una part de l'article conté algun error, aquest es pot rectificar posteriorment per mitjà d'una nota editorial o una fe d'errates. En cas de conflicte, la revista sol·licitarà a l'autor o autors les explicacions i proves pertinents per a aclarir-lo, i prendrà una decisió final basada en aquestes.

La revista publicarà obligatòriament, en les versions impresa i electrònica, la notícia sobre la desautorització

d'un determinat text, en la qual s'han d'esmentar les raons de la decisió per tal de distingir la mala pràctica de l'error involuntari. Així mateix, la revista notificarà la desautorització als responsables de la institució a la qual pertanga l'autor o autors de l'article. Com a pas previ a la desautorització definitiva d'un article, la revista podrà emetre una notícia d'irregularitat, aportant la informació necessària en els mateixos termes que en el cas d'una desautorització. La notícia d'irregularitat es mantindrà el temps mínim necessari, i conclourà amb la retirada o amb la desautorització formal de l'article.

### **Avís de drets d'autor**

Sense perjudici del que disposa l'article 52 de la Llei 22/1987 d'11 de novembre de propietat intel·lectual, BOE del 17 de novembre de 1987, i segons aquest, les autores i els autors cedeixen a títol gratuït els seus drets d'edició, publicació, distribució i venda sobre l'article, per tal que siga publicat a *Debats. Revista de cultura, poder i societat*.

*Debats. Revista de cultura, poder i societat* es publica sota el sistema de llicències Creative Commons segons la modalitat «Reconeixement – NoComercial (by-nc)»: Es permet la generació d'obres derivades sempre que no se'n faça un ús comercial. Tampoc no es pot fer servir l'obra original amb finalitats comercials».

Així, quan l'autor o autora envia la seua col·laboració, accepta explícitament aquesta cessió de drets d'edició i de publicació. Igualment autoritza *Debats. Revista de cultura, poder i societat* a incloure el seu treball en un fascicle de la revista perquè es puga distribuir i vendre.

### **Llista de verificació per a preparar trameses**

Com a part del procés de la tramesa, els autors o autores han de verificar que compleixen totes les condicions següents:

1. L'article no s'ha publicat anteriorment ni s'ha presentat abans en cap altra revista (o s'ha enviat una explicació a «Comentaris per a l'editor o editora»).
2. El fitxer de la tramesa està en format de document editable d'OpenOffice (odt), Microsoft Word (doc).
3. S'han proporcionat els DOI de les referències sempre que ha sigut possible.
4. El text utilitza un interlineat d'1,5 espais, lletra de mida 12 punts; s'utilitza cursiva en comptes de subratllat. Pel que fa a totes les il·lustracions, figures i taules, es col·loquen al lloc corresponent del text i no al final.
5. El text compleix els requisits estilístics i bibliogràfics descrits en les instruccions als autors o autores.
6. Si es trameta a una avaluació per experts d'una secció de la revista, s'han de seguir les instruccions a fi d'assegurar una avaluació anònima.
7. L'autor o autora ha de complir les normes ètiques i de bones pràctiques de la revista, en coherència amb el document disponible a la pàgina web de la revista.

La tramesa s'ha d'enviar a: [secretaria.debats@dival.es](mailto:secretaria.debats@dival.es)

En cas que no se seguisquen aquestes instruccions, les trameses es podran retornar als autors o autores.



## BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ

Nom i cognoms \_\_\_\_\_

Carrer \_\_\_\_\_ Ciutat \_\_\_\_\_ CP \_\_\_\_\_

Tel. \_\_\_\_\_ Adreça electrònica \_\_\_\_\_ Fax \_\_\_\_\_

Desitge subscriure'm per un any (dos números) a partir del proper número de *DEBATS. Revista de cultura, poder i societat*, mitjançant:

**Transferència bancària** a Bankia: 2077 0049 8631 0092 4708 – Código swift: cvalesvv)  
DEBATS/DIPUTACIÓ VALÈNCIA

### Domiciliació bancària:

Entitat bancària \_\_\_\_\_ Codi \_\_\_\_\_

Domicili sucursal \_\_\_\_\_ Codi \_\_\_\_\_

Número de compte \_\_\_\_\_

IBAN \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

Signatura

Per import de:  
Espanya: 10 €; Europa: 14 €; resta de països: 15 €.  
Preu per exemplar: 6 €.

Els exemplars endarrerits (llevat dels que estiguen esgotats) se sol·licitaran a Sendra Marco, distribució d'edicions, SL / Carrer Taronja, 16. 46210 Picanya. Tel. 961 590 841 / sendra@sendramarco.com









institució  
alfons el magnànim  
centre valencià  
d'estudis i d'investigació

DIPUTACIÓ DE  
**VALENCIA**  
Àrea de Cultura

ISSN: 0212-0585



9 770212 058502

6,00 €