

D

E

B

A

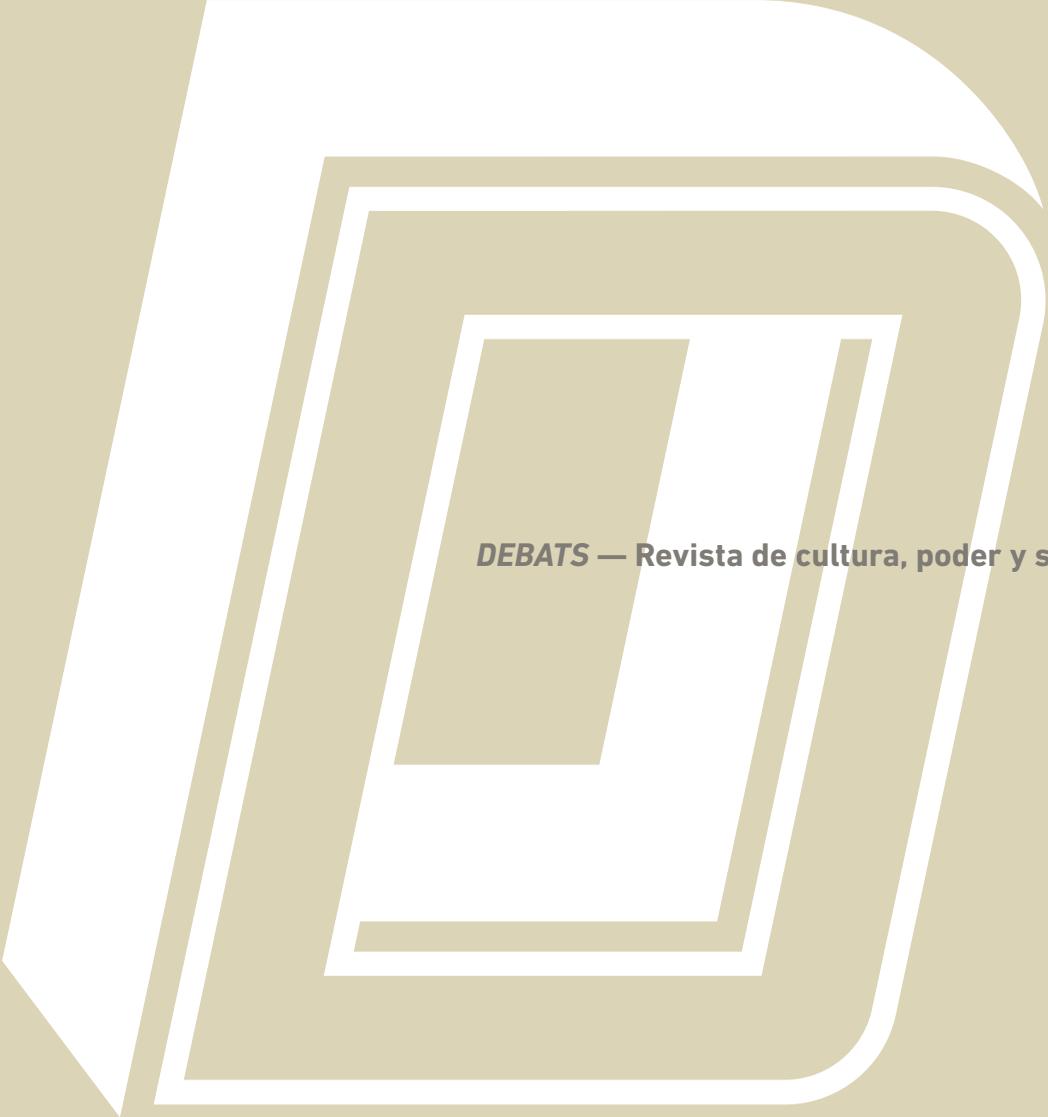
T

■ **Monográfico**

El cambio cultural en la institución  
universitaria: agencialización  
y gestión de la calidad

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

S



**DEBATS — Revista de cultura, poder y sociedad**

Vol. **131/2**  
2017

## Presidente de la Diputació de València

Jorge Rodríguez Gramage

## Diputado delegado de Cultura

Xavier Rius i Torres

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

Vicent Flor

Las opiniones expresadas en los artículos y otros escritos publicados en *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad* son responsabilidad exclusiva de sus autores o autoras y no expresan la opinión de *Debats* o de la Institució Alfons el Magnànim – Centre Valencià d'Estudis i d'Investigació. Asimismo, los autores se comprometen a respetar las normas de ética en la publicación de la revista, así como a asegurar la veracidad en la declaración de autoría, la originalidad en la publicación, el no envío a otras revistas y la declaración de conflictos de intereses con relación a los artículos. Por tanto, aunque *Debats* hace todos los esfuerzos posibles para asegurar las buenas prácticas en la publicación de la revista y detectar malas prácticas o plagio, la revista *Debats* declina cualquier responsabilidad sobre los posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos que se publican. Los autores pueden encontrar las normas para los autores y una guía de buenas prácticas y ética al final de la revista y en su página web.

Todos los artículos de la sección monográfica (Cuaderno) y de la sección de artículos de investigación (Artículos) han pasado un filtro inicial del editor y, posteriormente, un riguroso examen de revisión por pares, basado en el sistema de doble ciego, de al menos dos académicos especialistas en la materia.

*Debats. Revista de cultura, poder y sociedad* se publica bajo el sistema de licencias Creative Commons según la modalidad: Reconocimiento - NoComercial (by-nc): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.



## Correspondencia, suscripción y venta / Send correspondence, subscription and orders

*Debats. Revista de cultura, poder y sociedad*

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

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

secretaria.debats@dival.es

www.revistadebats.net

www.alfonselmagnanim.net

Subscripción anual en formato impreso (dos números al año, precios con IVA y gastos de envío incluidos). Pago por transferencia bancaria a nombre de *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad* / Institució Alfons el Magnànim.

Subscripción anual: 10 euros

Número suelto: 6 euros

## Distribución / Distribution

Sendra Marco, distribució d'edicions, SL

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

sendra@sendramarco.com

## Impresión / Printing



ISSN 0212-0585 (impreso)

ISSN 2530-3074 (digital)

Depósito legal: V-978-1982

### **Debats. Revista de cultura, poder y sociedad**

La revista *Debats* nació en 1982 como una revista de la Institució Alfons el Magnànim de la Diputació de València (y, a continuación, del IVEI, Institució Valenciana d'Estudis i d'Investigació) con la voluntad de promover y actualizar los grandes debates de las ciencias sociales en Valencia, dando pie a la participación de importantes figuras en estos campos. Actualmente, la revista *Debats* es semestral y tiene el objetivo de aglutinar las reflexiones actuales en el campo intelectual acerca de la cultura —en el sentido amplio de prácticas culturales y también en el sentido restrictivo de las artes— y su relación con el poder, la política, la identidad, el territorio y el cambio social. El marco de referencia de la revista se situaría en las temáticas que son relevantes para la sociedad valenciana y su entorno, pero con la intención de convertirse en un referente a nivel europeo e internacional. La revista parte de la perspectiva de las ciencias sociales, pero pretende al mismo tiempo conectar con los análisis y los debates contemporáneos de las humanidades, así como con los estudios de comunicación y de los *cultural studies*. Asimismo, se reclama metodológicamente plural a la vez que pretende incentivar la innovación en la adopción de nuevas técnicas de investigación y de comunicación de los resultados a un público amplio. Es decir, pretende convertirse en un instrumento de análisis de las problemáticas emergentes acerca de la cultura y la sociedad contemporánea desde una perspectiva amplia y multidisciplinar, combinando una voluntad de incidencia social con el rigor científico de las publicaciones y de los debates científicos internacionales.

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

Joaquim Rius Ulldemolins

(Universitat de València / Institució Alfons el Magnànim)

### **Secretarías de redacción / Editorial Assistants**

Verònica Gisbert (Universitat de València)

Ana Sebastià (Institució Alfons el Magnànim)

### **Consejo de redacción / 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 Grieria (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)

### **Diseño / Design**

Estudio Juan Nava gráfico

### **Ilustraciones / Illustrations**

Julia Cejas

### **Administración / Management**

Vicent Ferri (Jefe de Unidad de Publicaciones)

Consuelo Viana (Jefa de Negociado de Administración)

Ferran Pla (Jefe de Grupo de Gestión Económica. Subscripciones)

Pere Gantes (Revisión y web)

Manel Pastor (Publicaciones)

Luz Ivorra (Publicaciones)

Xavier Agustí (Difusión)

Ángela Uviedo (Distribución)

### **Coordinación y asesoramiento lingüístico / Coordination and language consulting**

1 més. Serveis Lingüístics i Editorials: Ana Lozano,

Josep Ribera

### **Maquetación / Layout**

1 més. Serveis Lingüístics i Editorials: Elena Bau,

Sandra Espert, Empar Piera

### **Bases de datos y directorios / 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

### **Sistemas de evaluación / 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)

# Sumario/Contents

---

**Monográfico: El cambio cultural en la institución universitaria:  
agencialización y gestión de la calidad**

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

Coordinado por / *Guest Editor*

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

- Juan Arturo Rubio Arostegui** Presentación del monográfico. **El cambio cultural en la institución universitaria: agencialización y gestión de la calidad** — 06 / 12  
*Introduction to the Special Issue. Cultural changes at university institutions: agentification and quality management*



- Martí Parellada y Montserrat Álvarez** Reputación y *rankings* — 15 / 26  
*Reputation and Rankings*
- Manuel Pereira-Puga** Los recursos humanos en el mercado global de la educación superior: la presencia de profesores extranjeros en universidades españolas — 27 / 39  
*Human resources in the global higher education market: the presence of foreign professors in Spanish universities*
- Javier Paricio Royo** El estudiante como cliente: un cambio de paradigma en la educación superior — 41 / 55  
*Students as customers: a paradigm shift in higher education*
- Juan Arturo Rubio Arostegui** La praxis evaluadora de la acreditación desde el panel de expertos: una autoetnografía de caso en la Comunidad 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 y Alberto Amaral** Balance de los cambios en la garantía de la calidad en la educación superior en Portugal entre 2007 y 2015 — 69 / 80  
*Taking stock of changes in quality assurance in Portuguese higher education between 2007 and 2015*
- Antonio Ariño Villarroya** *La misión cultural de la Universidad* — 81 / 102  
*The cultural mission of the University*

## **P**UNTOS DE VISTA

- Juan Arturo Rubio Arostegui** El debate de la Universidad desde el marco de la  
agencialización del Espacio Europeo de Educación  
Superior: los puntos de vista de Senén Barro  
y Vicent J. Martínez — 105 / 113  
*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**RTÍCULOS

- Andrea Moreno Martín y  
Tatiana Sapena Escrivà** Refugios antiaéreos: patrimonio de la Guerra Civil  
en la ciudad de Valencia — 123 / 141  
*Air-raid shelters: heritage from the Spanish Civil War  
at Valencia*

## **R**ESEÑAS

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

## Presentación del monográfico. El cambio cultural en la institución universitaria: agencialización y gestión de la calidad

Coordinado por

*Juan Arturo Rubio Arostegui*

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA / UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

### INTRODUCCIÓN

Los cambios y arreglos institucionales que ha sufrido la Universidad española desde la recuperación de la democracia son de naturaleza distinta y se corresponden con periodos diferentes. En España, en la década de los ochenta se produjo una democratización social del alumnado y, posteriormente, una expansión territorial como consecuencia de las políticas de fomento en la educación superior de las comunidades autónomas. En la década de los noventa, en el último gobierno socialista de Felipe González, se aprueba la creación de las universidades privadas en un entorno internacional marcado por una creciente mercantilización de la educación superior. Pero es en los inicios del siglo XXI cuando en la institución universitaria se dan cambios estructurales como consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Si tuviéramos que elegir un concepto que resumiera, caracterizara y diera cuenta del EEES, sería la *agencialización*. Este fenómeno consiste, según Talbot y otros (2000), en la constitución de agencias públicas especializadas, que tienen el objetivo de separar el rol de principal y agente, es decir, en separar la toma de decisiones y la capacidad de gestionar, especificando claramente los objetivos y los medios para conseguirlo. De esta forma, las unidades gestoras pueden devenir más eficientes, transparentes y responsables de sus acciones (Serra, 2007). En el contexto de la educación superior, las agencias conformarían el papel de principal y las universidades (tanto públicas como privadas), el de agente. Las universidades poseen, desde la implantación del EEES, un grado mayor de autonomía en cuanto a la libertad de qué, cómo y cuándo diseñar su catálogo de titulaciones y responden de sus recursos humanos, materiales, del perfil y el capital humano, de su reputación en investigación, docencia y transferencia de conocimiento ante las agencias españolas, integradas todas en una red con otras agencias europeas e internacionales. Este entramado institucional agencializador tiene un consiguiente impacto en la gobernanza de las universidades, en sus docentes y también en el personal administrativo de las mismas. En este sentido, el papel del docente ha sufrido una importante transformación en pocos años, lo que ha provocado una cierta fractura generacional en su *ethos* entre los profesores más jóvenes y los más mayores (normalmente funcionarios —titulares y catedráticos—) en cuanto a las metodologías y a las competencias docentes, algunas de ellas procedentes de la enseñanza en línea. Asimismo, las agencias han contribuido a polarizar la

reputación de la actividad docente en la investigación científica (Requena, 2014), hecho que ha devenido en una fuente de creación de capital simbólico que, a su vez, funciona como un generador de recursos (para la investigación) y de notoriedad en el campo académico.

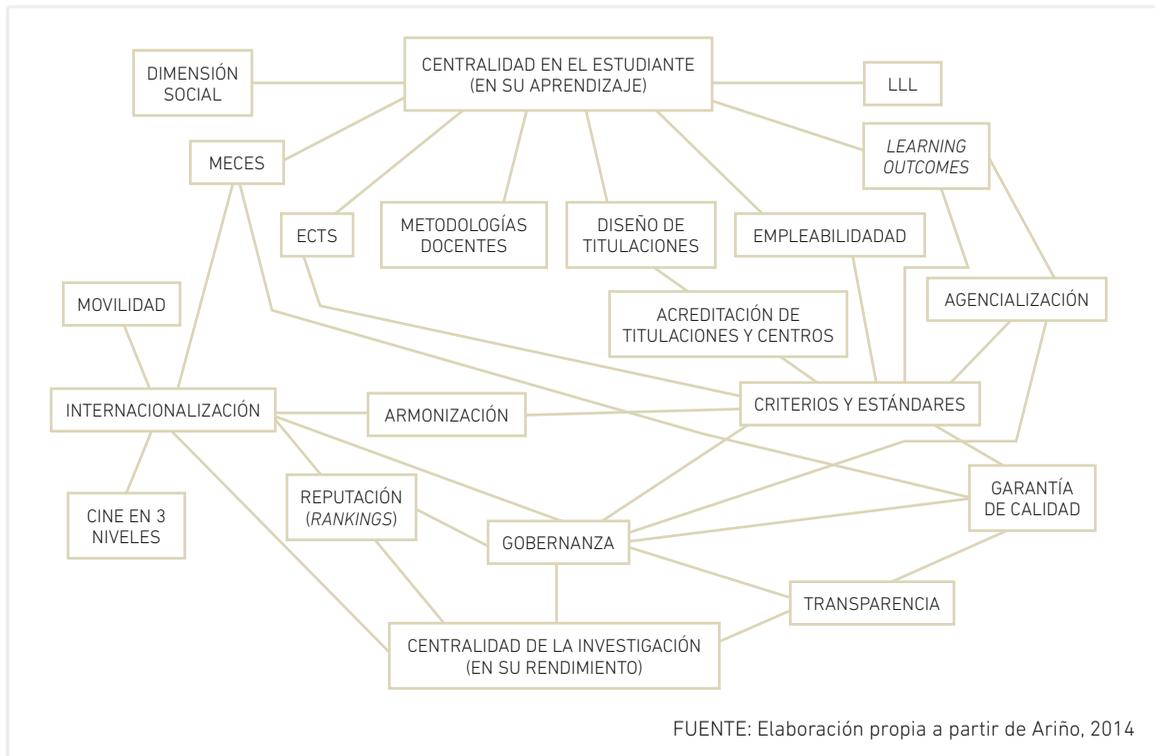
El cambio cultural de nuestro tiempo en lo que se refiere a la Universidad tiene mucho que ver, desde mi punto de vista, con este entorno agencializado. Aprovecho uno de los artículos de este monográfico, firmado por el catedrático de sociología Antonio Ariño, para recordar a Ortega y Gasset y su pensamiento tan acertado y vigente acerca de las funciones de la Universidad. Decía Ortega que una de sus misiones básicas consistía en ser un agente crucial en tratar los grandes temas de la época, los retos de las sociedades en su tiempo, la agenda global de nuestros días. Cuánto más no lo será si el objeto de la reflexión y del análisis es su propio papel en el siglo XXI. Este número monográfico de la revista *Debats* surge desde este afán, el de contribuir a esta reflexión modesta y trascendentalmente en términos kantianos (en tanto que limitadamente) con un conjunto de aportaciones acerca del cambio cultural de la Universidad española en este siglo; algo que a los académicos, no cabe duda, nos preocupa.

El efecto del EEES y el contexto agencializador están produciendo cambios acelerados en las tres misiones de la institución: la investigación, la docencia y la transferencia de conocimiento. También los ha provocado en sus formas de gobernanza; aunque es imposible dar cuenta y razón de los pilares institucionales en un monográfico con abordaje teórico y empírico como este, nuestro afán es el de dibujar y explicar algunos aspectos clave de dichos cambios.

La agencialización del EEES, por otro lado, ha borrado las tradiciones históricas del diseño curricular, más cerrado en el caso de los países del sur de Europa y más abierto o mixto en el los países anglosajones o escandinavos. El efecto de la dependencia histórica (*path dependence*) se ha debilitado notablemente como consecuencia de la implantación de un sistema de verificación, seguimiento y acreditación de los títulos (en los tres niveles de la educación superior: grado, máster y doctorado) bajo las condiciones de la gestión de calidad.

Podemos definir sinópticamente el EEES con el siguiente mapa conceptual:

### Mapa conceptual del EEES



Somos conscientes de que entrar en el análisis de esta compleja red de relaciones entre conceptos que forman parte de la semántica del EEES es una tarea que necesariamente ha de reconocerse limitada. Aun con todo, en este monográfico se tematiza el nuevo papel del estudiante en el EEES.

El artículo de Javier Paricio analiza la derivada que ha tomado dicha centralidad hacia el estudiante-cliente; un estudiante que valora la calidad de la docencia en términos de satisfacción a través de unas encuestas y de otros mecanismos tales como los buzones de quejas, o sugerencias, que son de obligado cumplimiento por parte de las universidades a instancias de las agencias de calidad y que hacen incrementar, según el autor, la relación como cliente del estudiante con la Universidad. Una de las cuestiones relacionadas con lo anterior sería la de distinguir los enfoques de aprendizaje de los alumnos universitarios (Biggs, 1995), pues la satisfacción del estudiante depende del interés, y este es distinto si dicho estudiante se posiciona en un enfoque de aprendizaje profundo o, por el contrario, en uno superficial. En el caso de este último, poco comprometido y con una motivación intrínseca débil, la exigencia por parte del docente puede ser percibida como algo contrario a sus intereses, lo que produce la paradoja de que, en sus encuestas, se muestren insatisfechos frente a un estilo de docencia con ciertas dosis de exigencia; el

objetivo estratégico de estos estudiantes es únicamente aprobar la asignatura (Gargallo, Garfella, y Pérez, 2006; Valle et ál., 2000). También Paricio detalla que el enfoque superficial que adoptan los estudiantes se apoya en una narrativa social muy de nuestro tiempo, en la que prevalece la utilidad inmediata y directa de los conocimientos de los títulos universitarios. Asimismo, expone argumentos que giran en torno a la necesidad de poner en cuestión que la gestión de la calidad descansa sobre el pilar de la satisfacción del estudiante, entre otras cosas porque, en muchos casos, los estudiantes, en el punto del ciclo vital en el que se encuentran, no son conscientes de la verdadera necesidad de aprender dichos contenidos y de su aprovechamiento en su futuro profesional. Por la propia experiencia de cada uno como alumnos universitarios, podemos encontrar ejemplos de contenidos y asignaturas que, en el momento de recibirlas, no juzgábamos útiles ni valiosas pero que, pasados unos años, demostraron serlo.

En este entorno en el que el estudiante se polariza en su condición de cliente de un servicio del que exige un valor de mercado, la reputación de las universidades es otro de los factores y discursos que construyen este proceso de cambio cultural que se está dando en la institución universitaria y que, al mismo tiempo, refuerza la dimensión de cliente y de servicio en un mercado cada vez más global. Así, los rankings han tomado una presencia cada vez más importante en los medios de comunicación social y en el debate político. Martí Parellada y Montserrat Álvarez analizan en su artículo las premisas de los *rankings* más reconocidos, tales como el THE, ARWU y el QS, en los que la faceta investigadora cuenta más que otras dimensiones de las misiones de las universidades. Ello trae como consecuencia la excesiva preocupación de algunas organizaciones por fomentar aquellas acciones que incidan directamente en los indicadores de dichos *rankings*, lo que puede ser pernicioso a largo plazo para las propias universidades. La acumulación de citas y la posición de las revistas de primer cuartil en el *Journal Citation Report* o en *Scopus* son indicios de calidad investigadora fácilmente definibles gracias a la bibliometría y son objetivos compartidos por los *rankings*, los propios profesores e investigadores y las agencias de evaluación de la calidad universitaria. Parellada y Álvarez revisan la metodología de estos tres *rankings* y presentan el U-Multirank, impulsado por la Comisión Europea, como una opción más holística que pretende superar las limitaciones de los *rankings* tradicionales ponderando cinco dimensiones (enseñanza y aprendizaje, investigación, transferencia de conocimiento, orientación internacional y contribución al desarrollo regional) en algunas disciplinas y ámbitos de conocimiento donde el peso de las humanidades, las artes y, en menor medida, las ciencias sociales, es menor.

Los *rankings* han contribuido notablemente a la jerarquización global de las universidades y, por tanto, a su reputación nacional e internacional. Además, hay otros indicadores relacionados con la internacionalización que nos ofrecen indicios evidentes sobre la situación de la Universidad española en este aspecto. Así, en este monográfico también se plantea el déficit de internacionalización de las plantillas de profesorado que caracteriza a la Universidad española. El artículo

de Manuel Pereira-Puga muestra empíricamente que la proporción de profesorado internacional en la Universidad pública española es muy bajo, menor de un 3 % de la plantilla de media, si bien las diferencias entre comunidades autónomas son significativas. Destaca Cataluña como la región más internacionalizada (efecto directo de la implementación del programa ICREA, entre otros) y hay cuatro comunidades autónomas que no alcanzan el 1 % de profesores foráneos. Es evidente que estos bajos porcentajes tienen que ver con la consabida endogamia de las plantillas de profesores en las universidades españolas, lo que es sin duda un factor negativo para los indicios de calidad investigadora del país; en este punto existe un amplio margen de mejora de cara al futuro si se solventan otros problemas como la autonomía y la gobernanza de las universidades públicas. Sabemos que una fuerte tasa de internacionalización de los investigadores en las instituciones investigadoras es un factor determinante para que los sistemas de I+D+i sean lo más eficientes posibles. El caso de Holanda es un claro ejemplo de ello.

El monográfico también cuenta con la visión de todos estos procesos de cambio cultural en las universidades desde la perspectiva de tres investigadores que analizan y contextualizan el caso de Portugal. La implementación de la gestión de calidad en Portugal, según apunta el artículo de Cristina Sin, Orlanda Tavares y Alberto Amaral, no se ha llevado a cabo desde un enfoque endoformativo (Monnier, 1995) con la consecuente apreciación negativa del profesorado que no percibe todavía los efectos positivos que pudiera tener la agencialización universitaria. El país vecino presenta similitudes con el caso español, si bien la agencia de calidad portuguesa se implementó años después que la ANECA. Por ejemplo, la acreditación ha servido para que las propias universidades hayan eliminado de su catálogo aquellas titulaciones que, a priori, no cumplían con las exigencias de la acreditación de los títulos. En los dos primeros años de la agencia, en 2010-11, un 25 % de los títulos desaparecieron de la oferta universitaria portuguesa. Este efecto criba también puede ser similar en España, aunque aún no tenemos datos de nuestro país en lo que respecta a los grados y los másteres; sin embargo, el caso de los estudios de doctorado en España puede ser muy ilustrativo del efecto limpieza que tuvo la agencia en Portugal. El Real Decreto 99/2011 en España hizo pasar por el proceso de verificación todos los programas de doctorado, que en aquel momento eran más de 4000; en la actualidad, han quedado algo más de 1000 títulos verificados.

Otro de los aspectos más significativos del artículo de Sin, Tavares y Amaral es el análisis a través de tipos ideales (cultura de calidad reactiva / cultura de calidad responsiva) que hacen del panorama portugués. Con ello quieren distinguir qué universidades han adoptado una cultura de calidad de forma profunda y real y cuáles la han concebido de forma superficial y de cara a los requerimientos formales de la agencia de calidad. En este sentido, en España no hay suficiente literatura científica que analice hasta qué punto los sistemas de calidad que se han desarrollado en el entorno AUDIT cumplen la función dentro de una cultura de calidad responsiva. La clave está en que la praxis cotidiana en la organización

universitaria sea un fiel reflejo del Sistema Interno de Garantía de Calidad y que este no sea un mero cumplimiento formal de cara a las agencias de calidad. Esta tentadora cuestión será uno de los próximos ejes de investigación en el caso español por parte del que suscribe esta introducción al monográfico. Asimismo, en el caso portugués, la acreditación ha tenido mejoras significativas respecto a la calidad del personal docente, si bien, tal como refieren los autores, es muy deseable un apoyo a la formación pedagógica del profesorado —en el debe del ministerio portugués competente— tal como ocurre en el caso español.

Asimismo, en este monográfico se analizan los procesos de acreditación desde la praxis evaluadora a partir de un enfoque autoetnográfico. Esta práctica institucional evaluadora empieza a desarrollarse en 2014 en España. El artículo de Rubio Arostegui analiza, a través de dicho enfoque metodológico, su práctica evaluadora en la agencia de calidad de la Comunidad de Madrid a través de la experiencia como panelista, ciñéndose a los resultados de aprendizaje y al valor de la investigación en los recursos humanos adscritos al título, dos criterios que son considerados por las agencias de calidad como críticos para que el informe final de un título sea favorable. La renovación de la acreditación se asemeja a un proceso de evaluación por pares (*peer review*) si bien tiene procesos y dinámicas diferenciadas de la tradicional revisión académica de proyectos de investigación o de revistas científicas. Su objetivo es el de explicitar los procesos de valoración y de evaluación con el fin de producir evidencias que puedan ser mejoradas en la práctica evaluadora de los paneles de renovación de la acreditación de los títulos universitarios desde la actitud académica del rigor.

Finalmente, este monográfico incluye un artículo sobre la función cultural de la Universidad española. Antonio Ariño aporta una reflexión teórica, pero también fundamentada en su larga experiencia en la gestión cultural en la Universitat de València. De su artículo se extrae la idea, la función y la misión que la Universidad ha de tener con respecto a la cultura, y que complementaría a la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento. La cultura que la Universidad ha de promover y difundir debe ser crítica y creativa: abierta al debate y posicionada con respecto a los grandes retos de la sociedad global, debe contener alternativas mediante la propuesta y evidencias fruto de su actividad científica, y asumir el riesgo y la creatividad. Pero sobre todo, tal como se destaca en el artículo y retomando a Ortega y Gasset, tiene que ser actual. A la Universidad —a cada una en particular y a la institución en general— no le puede ocurrir peor cosa que dejar de estar al servicio de la sociedad y de ser un agente de cambio cultural por no estar al corriente de los retos de hoy. Es evidente que las convocatorias públicas de I+D+i (tanto nacionales, como regionales o europeas) tienen una sección que precisamente se denomina así, *retos*. Pero no es suficiente con que el conocimiento que aporta la investigación en los retos de hoy se quede en el entorno académico, en sus proyectos y en sus revistas y congresos, sino que ha de tener un papel destacado en la transmisión al resto de la sociedad, al entorno más próximo, algo que también se vincula al concepto de sostenibilidad, algo tan recurrente hoy en día.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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. Recuperado el 19 de junio 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*. Bruselas: Autor.
- Gargallo, B., Garfella, P., y Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios, *Bordón*, 58(3), 45-61.
- Harvey, L., y 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., y 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, y T. Ysa (eds.) *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). Recuperado el 19 de junio 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 ál. (2000). The idea of Agency. Researching the agencification of the (public service) world. Paper for the American Political Studies Association Conference. Washington DC. Recuperado el 15 de mayo 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 ál. (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, y R. Rinne (eds.). *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education* (p. 42-59). Surrey: Pergamon.







# Reputación y *rankings*

*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)

Recibido: 03/01/2017

Aceptado: 10/04/2017

## RESUMEN

En la última década han empezado a surgir con fuerza los *rankings* globales de universidades, que permiten la comparación nacional e internacional de las instituciones de educación superior. De hecho, ya ocupan una posición central en el debate público sobre el papel de las universidades en las sociedades actuales, al constituir un medio para medir y comparar la calidad y los resultados de estas instituciones, lo que influye en su reputación. Los *rankings* con mayor impacto mediático son el Academic Ranking of World Universities o Ranking de Shanghai, el Times Higher Education World University Ranking y el QS World University Ranking, que se caracterizan por ordenar las universidades, consideradas como un todo, en forma de tabla liguera a partir de los resultados obtenidos en un indicador sintético, compuesto por la ponderación de diversos indicadores individuales. El artículo revisa la metodología de estos tres *rankings*, para centrarse, a continuación, en sus limitaciones y puntos débiles (como estar demasiado enfocados en la faceta investigadora o la dificultad de establecer objetivamente pesos específicos a cada indicador individual). Asimismo, se presenta el U-Multirank, impulsado por la Comisión Europea, que pretende superar las limitaciones de los *rankings* tradicionales. Es un sistema alternativo para clasificar las universidades, en función de su rendimiento, en una batería amplia de indicadores que cubren cinco dimensiones (enseñanza y aprendizaje, investigación, transferencia de conocimiento, orientación internacional y contribución al desarrollo regional), y en varios ámbitos del conocimiento.

**Palabras clave:** *rankings*, universidades, reputación, 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.

## SUMARIO

Introducción

Los *rankings* tradicionales

Un nuevo tipo de *ranking*: el U-Multirank

Consideraciones finales

Referencias bibliográficas

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

**Sugerencia de cita / Suggested citation:** Parellada M., y Álvarez, M. (2017). Reputación y *rankings*. *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad*, 131(2), 15-26. doi: <http://doi.org/10.28939/iam.debats.131-2.2>

## INTRODUCCIÓN

Hace poco más de una década comenzaron a surgir *rankings* globales de universidades que, con el tiempo, han acabado adquiriendo una considerable importancia como forma de medir el desempeño y la calidad de las instituciones de educación superior. Del mismo modo, empezaron a suscitar un extraordinario interés tanto en la opinión pública como entre los políticos y los gestores universitarios. Para las universidades ya resulta imposible no tener en consideración los resultados de dichos *rankings* y de las comparaciones que propician con otras instituciones de educación superior nacionales e internacionales. Ante la relevancia que están adquiriendo los *rankings* universitarios y la influencia trascendental que tienen al señalar la reputación de las instituciones mundiales de educación superior, resulta útil conocer la metodología con la que se construyen para ser consciente de sus limitaciones y puntos débiles.

En los siguientes apartados del artículo se presentan, en primer lugar, los *rankings* más relevantes y de mayor impacto mediático a nivel mundial, esto es, *rankings* tradicionales como el Academic Ranking of World Universities (ARWU), también conocido como Ranking de Shanghai,<sup>1</sup> el Times Higher Education World University Ranking (THE)<sup>2</sup> y el QS World University Ranking (QS),<sup>3</sup> haciendo hincapié en sus limitaciones y puntos débiles. En segundo

lugar se describe un nuevo *ranking* elaborado con el apoyo de la Comisión Europea, el U-Multirank,<sup>4</sup> como contrapunto a los *rankings* tradicionales y que fue diseñado para intentar superar algunas de sus deficiencias metodológicas. Se concluye con un breve apartado de consideraciones finales.

---

## LOS RANKINGS TRADICIONALES

Siguiendo los trabajos de Rauhvargers (2011, 2013), Universidad.es (2014), Sanz-Casado (2015) y Fundación CYD (2016), además de las páginas web de los propios *rankings*, se puede destacar, en primer lugar, que el ARWU, el THE y el QS presentan características comunes en sus aspectos fundamentales. Así, los tres fueron concebidos originalmente para ser *rankings* generales, que sirvieran para clasificar ordinalmente las instituciones de educación superior considerándolas globalmente, como un todo. Esta clasificación ordinal, en los tres casos, se establece a partir de un indicador sintético, compuesto por una serie de indicadores individuales debidamente ponderados. La ordenación de las universidades según el valor de este indicador sintético emula la clasificación por puntos de los equipos en una liga deportiva (*league tables*).

El ARWU fue, de los tres *rankings* tradicionales tratados en este apartado, el primero en surgir y, actualmente, el más influyente mediáticamente. Se trata de un *ranking* mundial de universidades elaborado por los investigadores del Centre for World-Class Universities

---

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

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

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

---

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

de la Jiao Tong University de Shanghai. Fue realizado por primera vez en 2003, analiza cada año más de 1.200 instituciones de educación superior y publica los resultados de las 500 mejores.

Desde el punto de vista metodológico, el ARWU considera un total de seis indicadores: 1) Número de ex alumnos graduados en la universidad, ya sea en un grado, máster o doctorado, y que han conseguido un premio Nobel o la medalla Fields en matemáticas (ponderación en el indicador sintético del 10 %). 2) Número de profesores universitarios con vinculación a la institución en el momento de ser galardonados con un premio Nobel en física, química, medicina y economía o la medalla Fields en matemáticas (ponderación del 20 %).<sup>5</sup> 3) Número de artículos publicados por los profesores de la institución en las revistas *Nature* y *Science* en los últimos cinco años (20 %).<sup>6</sup> 4) Número de artículos indexados en el Science Citation Index-Expanded y en el Social Science Citation Index en el último año (20 %).<sup>7</sup> 5) Número de profesores de la universidad que se encuentran en el ranking de los investigadores altamente citados en las veintiuna categorías definidas por Clarivate Analytics<sup>8</sup> —lista de Highly Cited Researchers (20 %).<sup>9</sup> 6) Rendimiento académico en

relación con el tamaño de la institución (ponderación de los cinco indicadores anteriores dividida por el número de profesores a tiempo completo), con un peso relativo en el indicador sintético del 10 %.

A partir de estos indicadores y esta ponderación, el ranking asigna un valor máximo de 100 a la mejor universidad, la que obtiene la máxima puntuación, y a partir de ella se calcula el valor del resto como un porcentaje proporcional de dicho valor 100. Así, al implementar esta metodología se obtiene al final un ranking de universidades en el que las 100 primeras tienen un número individual en dicha clasificación y las restantes quedan agrupadas en orden alfabético en bloques de 50 (posiciones de la 101 a la 200) y en bloques de 100 (posiciones de la 201 a la 500).

El THE es un ranking de universidades publicado anualmente por la revista británica *Times Higher Education*, desde el año 2010. No tan solo incorpora indicadores de investigación, sino también otros relativos a la docencia, la transferencia de tecnología y la perspectiva internacional, aunque el primer factor, el de investigación, es el que más puntúa, con diferencia (un 60 %). Para calcular los trece indicadores que utiliza (agrupados en cinco campos distintos) usa información proporcionada por las universidades, la empresa Elsevier —a partir de su base de datos Scopus, en lo que atañe a los datos bibliométricos—<sup>10</sup> y la encuesta de reputación que realiza, que refleja las opiniones de los académicos en materia de docencia e investigación y que supone una tercera parte en el indicador sintético que se confecciona.

Más en concreto, hay cinco indicadores relativos a la docencia: 1) Encuesta de reputación anual, resultados relativos a la docencia, que expresa el prestigio adjudicado a la universidad según su calidad docente por los académicos encuestados en línea a través de la Academic Reputation Survey (ponderación en

5 En ambos indicadores, dichos premios puntúan más cuanto más cercanos en el tiempo, de tal manera que por cada 10 años transcurridos su valoración pierde un 10 %. Esto es, los premiados en la última década tienen un peso del 100 %, los de la década precedente, del 90 % y así sucesivamente, hasta los de la década 1921-1930, que tienen un peso del 10 % (Adina-Petruva, 2015).

6 Para instituciones especializadas en Humanidades y Ciencias Sociales se omite este indicador y la ponderación del 20 % se redistribuye entre los demás indicadores de forma proporcional.

7 Puntúa más si está incluido en el segundo, como forma de controlar por disciplinas científicas.

8 Antiguamente, Thomson Reuters. A finales de 2016, Thomson Reuters vendió su división Intellectual Property & Science, en la que se incluye, entre otras, la marca Web of Science, a los grupos inversores Onex Corporation y Baring Private Equity Asia. La compañía resultante se llama ahora Clarivate Analytics.

9 En realidad, hay veintidós categorías definidas, pero la vigésimo segunda es el área multidisciplinar.

10 Antes de la edición 2015-2016, dichos datos se obtenían a partir de la base de datos Web of Science, propiedad actual de Clarivate Analytics.

el indicador sintético del 15 %).<sup>11</sup> 2) Ratio entre los estudiantes matriculados y el personal académico (4,5 %). 3) Ratio entre los títulos de doctor y los de grado (2,25 %). 4) Ratio entre los alumnos de doctorado y el personal académico, controlando por disciplinas científicas (6 %). 5) Ingresos de la institución divididos entre el personal académico y en paridad de poder adquisitivo (2,25 %).

Otros cuatro indicadores están relacionados con la investigación: 6) Encuesta de reputación anual, resultados relativos a la investigación, que expresa el prestigio adjudicado a la universidad, según su calidad investigadora, por los académicos encuestados en línea a través de la Academic Reputation Survey (ponderación del 18 %). 7) Ingresos procedentes de la investigación divididos entre el personal académico, en paridad de poder adquisitivo y controlando por disciplinas científicas (6 %). 8) Productividad investigadora: número de artículos por profesor, relativizado por el tamaño de la institución y normalizado por disciplinas científicas (6 %). 9) Citas: Número de veces que los artículos de la universidad son citados por otros académicos en todo el mundo comparado con el número de citas que se espera que tenga una publicación del mismo tipo y tema, considerando un periodo de cinco años (30 %).

Los indicadores relativos a la perspectiva internacional son tres: 10) Ratio entre los estudiantes internacionales y los nacionales (ponderación

del 2,5 %). 11) Ratio entre el profesorado internacional y el nacional (2,5 %). 12) Proporción de artículos publicados con al menos un coautor internacional, controlando por el volumen de publicaciones y las disciplinas científicas (2,5 %). Finalmente, existe un último indicador sobre transferencia: 13) Ingresos de investigación que obtiene la institución procedentes del sector empresarial, divididos entre el personal académico y en paridad de poder adquisitivo (2,5 %).

En la edición 2016/2017, el THE analizó a más de 1.300 universidades en todo el mundo e incluyó en su *ranking* 978 instituciones. Las primeras 200 universidades se clasifican de forma individual y, de la 201 en adelante, de forma agrupada por orden alfabético (en bloques de 50 hasta la 400, y de 100 de ahí en adelante, siendo los dos últimos bloques el de 601-800 y el de 801+).

El QS es un *ranking* mundial de universidades elaborado anualmente por la empresa británica Quacquarelli Symonds, desde el año 2010.<sup>12</sup> Como el THE, y a diferencia del ARWU, aparte de la faceta investigadora de las universidades, también tiene en consideración otras perspectivas y le da una gran importancia relativa a las encuestas de reputación (más incluso que el THE). En detalle, se compone de seis indicadores: 1) Reputación académica. Obtenido a través de una encuesta global en línea realizada a académicos de todo el mundo donde se les pide que identifiquen, dentro de su ámbito de especialización, las instituciones donde creen que se está llevando a cabo el mejor trabajo (ponderación del 40 %). 2) Reputación para los empleadores. Obtenido también a través de una encuesta global en línea realizada a empresarios de todo el mundo donde se les pide que identifiquen las universidades que, según ellos, generan los mejores

11 El cuestionario se administra en nombre de THE por Elsevier y se dirige a académicos con extensa experiencia y publicaciones para que opinen sobre la excelencia en investigación y docencia dentro de sus disciplinas en las instituciones con las que están familiarizados. Se les pide que nombren no más de quince universidades que crean que son las mejores en docencia e investigación, según su experiencia, sin incluir la suya propia. Se intenta ponderar adecuadamente cada disciplina y ámbito geográfico. La encuesta de 2016 se realizó entre enero y marzo y se recibieron un total de 10.323 respuestas de 133 países. Los datos fueron combinados con los de la encuesta de 2015, lo que dio lugar a más de 20.000 respuestas. Ver: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/academic-reputation-survey-explained>

12 Entre los años 2004 y 2009 se publicaba un *ranking* conjunto de Times Higher Education y Quacquarelli Symonds, denominado THE-QS World University Ranking. En el año 2010 se separaron, lo que dio lugar a dos *rankings* distintos con metodologías diferenciadas.

graduados (10 %).<sup>13</sup> 3) Personal académico en relación con el número de alumnos matriculados (20 %). 4) Citas por profesor: Número de citas recibidas en el periodo de los últimos cinco años por documentos publicados por la universidad respecto al total de su personal académico, a partir de la base de datos Scopus, de Elsevier, y controlando por disciplina científica (20 %). 5) Proporción de profesores internacionales respecto del total de profesores (5 %). 6) Proporción de estudiantes internacionales respecto del total de estudiantes (5 %).

En la edición 2016/2017, el QS evaluó casi 4.000 instituciones de todo el mundo y publicó los resultados de 916. Las primeras 400 universidades se clasifican de forma individual, y de la 401 en adelante de forma agrupada por orden alfabético (en bloques de 10 de la 401 a la 500, y en bloques de 50 de la 501 hasta la 700, siendo la última categoría la de 701+).

Los rankings tradicionales han suscitado críticas y controversias (Aguilló, 2010; Rauhvargers, 2011; Vught y Ziegele, 2012; Federkeil, 2013; Parellada, 2013; Sanz-Casado, 2015, 2016). Así, el ARWU es un ranking sencillo de calcular y objetivo, pero, por la manera en la que se confecciona, se refiere prácticamente de modo íntegro a la faceta investigadora de las universidades. Aun así, se suele tomar como un indicador de la calidad global de dichas instituciones y de su rendimiento, bajo el supuesto —que no tendría por qué darse obligatoriamente— de que existe una elevada correlación entre la capacidad investigadora de una universidad y su capacidad docente y de

transferencia de conocimiento a la sociedad, esto es, que una universidad buena en una faceta en concreto, la de investigación, ha de serlo también en las otras misiones básicas de la Universidad. Por otro lado, todos los indicadores utilizados en el ARWU, excepto uno, son valores absolutos y no relativos, es decir, indicadores que no tienen en cuenta en modo alguno el tamaño de la Universidad. Además, el único indicador que considera el tamaño solo puntúa un 10 % en el indicador sintético; por lo tanto, en el ARWU salen beneficiadas las universidades más grandes.

Una de las mayores críticas que han recibido el THE y el QS es la relativa al elevado peso que conceden, en la ponderación de los indicadores individuales para llegar al indicador sintético, a las encuestas de reputación que realizan. Por un lado, no acaba de quedar suficientemente claro en la metodología de dichas encuestas la forma de proceder, cómo se tratan los resultados y cómo se llega al indicador utilizado finalmente. Por otro lado, también es opaca la forma de seleccionar al colectivo encuestado y la tasa de respuesta suele ser baja (5 %, aproximadamente, acorde con Rauhvargers, 2011), lo que provoca que los académicos estadounidenses estén sobrerrepresentados. Además, al final, las instituciones más famosas y prestigiosas acaban siendo las más nombradas por todos; la consecuencia es una homogeneidad en las respuestas. En otras palabras, tal como expresa Federkeil: «Esto significa que dichos rankings que tienen una influencia activa en la reputación de las universidades lo hacen midiendo justamente esa reputación» (2013: 254).<sup>14</sup>

Una crítica conjunta a los tres rankings es la problemática que suscita la introducción de ponderaciones a los indicadores individuales para llegar al indicador sintético. En este sentido, no hay ninguna manera de determinar objetivamente qué peso conceder a cada indicador, por lo que ello dependerá de la subjetividad de los responsables de elaborar los

13 La base de datos se obtiene de una combinación de listas de correo, aplicaciones adquiridas y sugerencias. El ranking 2016/2017 ha utilizado 74.651 respuestas de académicos de más de 140 naciones, incluidos los votos de los cinco años anteriores. Los participantes pueden proponer un máximo de 30 universidades, sin incluir la suya. En el caso de la encuesta a empleadores, el número de respuestas utilizadas en dicha edición fue de 37.781. Ver: <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/>

14 Esto vendría a ser una aplicación del «efecto Merton», en la acepción empleada por Robert K. Merton (1968), al ámbito de la medición de la reputación institucional.

*rankings*. Además, es controvertido intentar resumir en un indicador sintético, a partir del cual se clasifican las universidades, toda la complejidad que suponen las instituciones de educación superior.

Asimismo, como se ha indicado más arriba, la faceta investigadora ocupa una posición muy relevante, más en el ARWU, pero también en el QS y en el THE. Dentro de la faceta investigadora, lo que mayoritariamente se suele considerar son las publicaciones, lo más fácil de medir de manera homogénea y mundial (gracias a la bibliometría y a las bases de datos mantenidas por diversas empresas). Resumir la contribución de la universidad, su calidad o rendimiento, a partir de las publicaciones indexadas en revistas académicas es reduccionista, ya que no tiene en cuenta la misión de docencia o de transferencia de conocimiento a la sociedad, solo la investigadora, y porque, en determinadas disciplinas científicas (ingenierías, artes, ciencias sociales y humanidades), se utilizan otras fórmulas, igual de comunes o más que la publicación de artículos en revistas académicas, para comunicar los resultados de la investigación, como por ejemplo actas de congresos, libros, etc. (AUBR, 2010: 26). Por otro lado, el idioma por defecto en dichas revistas es el inglés, lo que puede perjudicar a universidades de países con un idioma fuerte, pero no el predominante en la publicación científica, como las que utilizan el castellano.<sup>15</sup> Todo ello hace que estos *rankings* tradicionales estén enfocados sobre todo a medir la actuación de grandes universidades con muchas disciplinas científicas y un potencial investigador más que notable (*world-class universities, top-research universities*), más en la línea del modelo humboldtiano de Universidad, y que no sean tan idóneos para otros tipos de universidades, con otras prioridades o especializaciones. En este sentido, no dan cabida ni al 5 % de todas las universidades que hay en el mundo (Rauhvargers, 2011).

15 En el ranking THE, por ejemplo, al pasar de usarse la base Web of Science a Scopus, donde hay más publicaciones en lenguas diferentes a la inglesa —particularmente en español— y más publicaciones de circulación más limitada, se produjo una cierta mejora para las universidades latinas.

Los tres *rankings* (ARWU, THE y QS), aunque fueron concebidos para tratar a las universidades consideradas globalmente, han acabado por ofrecer también clasificaciones más concretas y diferenciadas por ámbitos científicos, disciplinas, áreas geográficas, empleabilidad de los titulados o según la antigüedad de las instituciones, cambios que han sido motivados en muchos casos por las críticas que han recibido. Así, existe el ARWU-field y el ARWU-subject, el THE-subject, el QS by faculty, el QS by subject, el QS Graduate Employability y, en el caso del THE y QS, se ofrecen *rankings* específicos por zonas geográficas, como las economías emergentes, el continente asiático y Latinoamérica, o para universidades con menos de 50 años de antigüedad, además del World Reputation Ranking del THE, que ordena las 100 universidades con las marcas más potentes a nivel mundial, a tenor de lo obtenido en sus encuestas de reputación. Para la confección de estos *rankings* especializados, la metodología seguida es similar a la descrita para el nivel institucional, con pequeñas variaciones puntuales en cuanto a indicadores utilizados, ponderación de los mismos y procedimiento a seguir (para más detalle, ver Universidad.es, 2014 y Sanz-Casado, 2015).

Finalmente, cabe indicar que la metodología del ARWU ha podido ser desentrañada para ser replicada y obtener la posición de cualquier universidad del mundo (Docampo, 2013), mientras que no ocurre lo mismo, sin embargo, con la del THE y QS, al estar significativamente basadas en los resultados de sus encuestas de reputación y en datos confidenciales aportados por las universidades (Sanz-Casado, 2015).

---

### UN NUEVO TIPO DE RANKING: EL U-MULTIRANK

Siguiendo a Vught y Ziegele (2012), Krüger y Federkeil (2014), Federkeil (2013, 2015, 2016), además de la página web del propio U-Multirank, se puede afirmar, en primer lugar, que este es un sistema de indicadores de rendimiento de las instituciones de educación superior de todo el mundo que sirve para clasificarlas. Dicho sistema ha sido promovido y financiado por la Unión Europea y elaborado

por un consorcio liderado por el Centre for Higher Education (CHE) de Alemania y el Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) de Holanda. El consorcio trabaja estrechamente con una serie de entidades asociadas que le ayudan en la confección del sistema. En el caso de España, en concreto, la Fundación Conocimiento y Desarrollo (Fundación CYD) es su entidad asociada y actúa como interlocutora entre el U-Multirank y las universidades españolas, elaborando asimismo el Ranking CYD nacional.<sup>16</sup> El Ranking CYD y el U-Multirank comparten los mismos principios metodológicos y la mayoría de los indicadores, pero el primero incorpora indicadores propios más adaptados al caso concreto del sistema universitario español.<sup>17</sup> Ambos iniciaron su actividad en 2014 y publican sus resultados anualmente.

El U-Multirank se distingue de los *rankings* tradicionales e intenta superar sus deficiencias más llamativas. Efectivamente, el ARWU, el THE y el QS, como se ha mencionado, presentan los resultados en forma de tabla de una liga deportiva (*league tables*), a partir del indicador sintético global al que llegan ponderando los diversos indicadores individuales. Por el contrario, el U-Multirank presenta una batería de indicadores —más numerosa, además— sin calcular ningún indicador sintético y, por tanto, no tiene la necesidad de establecer qué ponderaciones otorgar a cada indicador. Estos indicadores, hasta treinta y uno en el nivel institucional (Tabla 1) en la edición de 2016, son clasificados, asimismo, en cinco dimensiones: enseñanza y aprendizaje, investigación, transferencia de conocimiento, orientación internacional y contribución al desarrollo regional, constituyendo así un sistema multidimensional. El U-Multirank muestra los resultados obtenidos por las universidades participantes en cada indicador según cinco grupos de rendimiento, de A (muy

bueno) a E (débil). Los grupos de rendimiento se determinan según la distancia del valor obtenido por una institución en un indicador determinado con respecto a la mediana de todas las instituciones para las cuales ha sido posible calcular dicho indicador.

En este sentido, el U-Multirank analiza los datos de las universidades y construye indicadores tanto en el nivel institucional (se actualizan cada año) como por ámbitos de conocimiento (se actualizan cada 4-5 años). En las tres primeras ediciones se han incluido trece: empresariales, física, ingeniería eléctrica, ingeniería mecánica (edición 2014), informática, medicina, psicología (edición 2015), química, biología, matemáticas, sociología, trabajo social e historia (edición 2016). Los ámbitos de conocimiento se definen a partir de agrupaciones coherentes de los programas educativos. El U-Multirank, por lo tanto, y a diferencia de los *rankings* tradicionales, ha tenido presente desde su concepción la necesidad de ocuparse de los ámbitos de conocimiento, porque no todas las universidades pueden ser buenas en todas las disciplinas, en general, pero sí destacar mundialmente en campos concretos. Asimismo, el que sea multidimensional hace que puedan ser consideradas como excelentes universidades que vayan más allá del modelo de *world-class universities* y que se hayan diferenciado por el énfasis puesto en dimensiones diferentes a la investigación, como la docencia o la contribución a su entorno regional. Por lo tanto, el U-Multirank, en comparación con los *rankings* más tradicionales y mediáticos, permite que quede mejor reflejada la diversidad de las instituciones de enseñanza superior y la variedad de conceptos que pueden ser tenidos en cuenta para medir su calidad en el contexto internacional.

Los datos que utiliza el U-Multirank para elaborar su sistema de indicadores provienen de diferentes fuentes: de las propias instituciones, de bases de datos bibliométricas internacionales (se utiliza la Web of Science, de Clarivate Analytics), de bases de datos de patentes (se usa PATSTAT: Worldwide Patent Statistical Database de la Organización Europea

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

<sup>17</sup> Un ejemplo sería la consideración de los sexenios de investigación, figura típica de nuestro sistema, pero no del europeo o mundial, y la incorporación de indicadores relacionados con estos.

**Tabla 1: Lista de indicadores del U-Multirank, edición 2016, en el nivel institucional**

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	Tasa de graduación (grado)
	Tasa de graduación (máster)
	Graduación normativa (grado)
	Graduación normativa (máster)
INVESTIGACIÓN	Impacto normalizado de las publicaciones
	Publicaciones altamente citadas
	Publicaciones interdisciplinarias
	Publicaciones (número absoluto y normalizado)
	Producción relacionada con el arte
	Fondos externos de investigación
	Postdoctorados
TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO	Publicaciones con empresas
	Fondos privados
	Solicitud de patentes con empresas privadas
	Patentes concedidas (número absoluto y normalizado)
	<i>Spin-offs</i>
	Publicaciones citadas en patentes
	Ingresos de Formación Continua
TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO	Titulaciones impartidas en idioma extranjero (grado)
	Titulaciones impartidas en idioma extranjero (máster)
	Movilidad de estudiantes
	Profesorado internacional
	Tesis doctorales de estudiantes internacionales
	Publicaciones científicas internacionales
CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO REGIONAL	Graduados que trabajan en su región (grado)
	Graduados que trabajan en su región (máster)
	Estudiantes en prácticas en empresas de la región
	Publicaciones científicas regionales
	Ingresos de investigación regionales

FUENTE: Elaboración propia a partir de U-Multirank<sup>18</sup>

18 Para un detalle más exhaustivo y para información sobre las definiciones de los indicadores, consultar el *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)

de Patentes, EPO)<sup>19</sup> y de los resultados de encuestas a más de 100.000 estudiantes, que miden su grado de satisfacción con la universidad, la calidad de los cursos y la docencia, la organización del programa de estudios, el contacto con los profesores, las aulas, los equipamientos informáticos y los laboratorios o bibliotecas.<sup>20</sup> El U-Multirank, en su página web, da la opción al usuario de elaborar *rankings* personalizados mediante la selección de los indicadores que más le interesen. En este sentido, diferentes grupos de interés (*stakeholders*) pueden tener diferentes inquietudes y prioridades. Así, un futuro estudiante podría dar más relevancia a la dimensión de enseñanza y aprendizaje o de orientación internacional, mientras que una empresa podría estar más interesada en el rendimiento investigador de las universidades y en la transferencia de conocimiento, lo que les llevaría a seleccionar algunos o todos los indicadores de estas dimensiones. De la misma forma, también se pueden seleccionar las instituciones que se quieren comparar. Así, el U-Multirank ofrece en su web la opción *like-with-like* que establece la posibilidad de comparar universidades con perfiles similares, estableciendo un filtro previo de instituciones según determinadas características como tamaño, año de fundación o una serie de variables que indican su orientación investigadora, apertura internacional o contribución al desarrollo regional.

La web del U-Multirank permite ordenar las instituciones de manera alfabética, o bien según el valor obtenido en un determinado indicador. Además,

ofrece la posibilidad de ordenar las instituciones según su resultado global en un conjunto de indicadores seleccionados. Esta ordenación se establece en forma de medallero, de modo que las universidades que cuentan con un mayor número de indicadores en el primer grupo de rendimiento (A) se muestran en las primeras posiciones de la tabla. En caso de que exista más de una institución con el mismo número de indicadores en el primer grupo, se contabiliza el número de indicadores situados en el segundo grupo (B) para continuar estableciendo esta ordenación. En caso de empate, se tendría en cuenta el número de indicadores en los sucesivos grupos de rendimiento.

En la edición de 2016, el U-Multirank incluyó más de 1.300 instituciones de educación superior de 90 países, lo que significa más de 3.250 facultades y 10.700 programas de estudios analizados. La tercera edición del U-Multirank / Ranking CYD incluyó sesenta y seis universidades españolas.<sup>21</sup> En la primera edición, en comparación, solamente participaron treinta y nueve universidades españolas.

El U-Multirank, como no podría ser de otra manera, también está expuesto a las críticas. Aunque una de ellas, la de estar muy enfocado al continente europeo y específicamente a la Unión Europea, probablemente esté en cierta forma fuera de lugar —ya que hay que tener en cuenta que es un proyecto financiado, promovido e impulsado por la propia Comisión Europea, lo que justifica la presencia hegemónica de las universidades europeas. En este sentido, en la edición de 2016, de las más de 1.300 universidades para las que se incluyó información, el 57,3 % eran europeas y el 47,9 % estaban ubicadas en países de la UE. Esta presencia era aún más pronunciada en el caso de las universidades que participaron activamente, aportando datos, más allá de la información bibliométrica y de patentes

---

19 El Centre for Science and Technology Studies (CWTS) de la Universidad de Leiden, en Holanda, socio del consorcio del U-Multirank, es el responsable de la elaboración de los datos bibliométricos y del cálculo de los indicadores que tienen que ver con ellos. Mientras que el International Centre for Research on Entrepreneurship, Technology and Innovation Management (INCENTIM) de la Universidad de Leuven, en Bélgica, también socio, se encarga del apartado correspondiente a patentes.

20 Estos indicadores procedentes de la encuesta a estudiantes (que han de llevar más de un curso matriculados en las titulaciones de referencia) solamente se utilizan para los ámbitos de conocimiento del U-Multirank, no en su nivel institucional, y son indicadores adicionales de la dimensión de enseñanza y aprendizaje.

---

21 Sesenta y cuatro universidades participaron activamente aportando datos y dos universidades adicionales participaron únicamente a través de los indicadores bibliométricos y de patentes.

recopilada. De las más de 780 universidades que participaron activamente en la edición de 2016, un 80,8 % eran europeas (Fundación CYD, 2016).

Otra crítica tiene que ver con el hecho de que, para confeccionar el U-Multirank, se demanda a las universidades una notable cantidad de datos —a nivel institucional y también detallados por ámbitos de conocimiento— que en algunos casos pueden ser muy costosos de obtener en términos de tiempo y de recursos humanos, lo que penalizaría a unas universidades respecto a otras, a lo mejor con peor rendimiento, pero que tienen una organización interna más eficiente o no tan compleja y extensa. También existe el peligro, al depender en gran medida de la información que han de proporcionar las propias universidades, de que estas, si participan, ofrezcan datos inexactos e incoherentes,<sup>22</sup> que no reflejen adecuadamente su situación y acaben generando indicadores de rendimiento no representativos de la realidad. En este sentido, a veces la información solicitada puede no estar perfectamente definida o, aunque lo esté, cada institución puede entender cosas diferentes, lo que puede ser relevante en el caso de universidades procedentes de países con culturas muy distintas (Federkeil, 2015, Sanz-Casado, 2016).

Por otro lado, al existir tantos indicadores y niveles, institucional y por ámbitos, y dado que se puede elegir con quién compararse, se da la posibilidad de que cualquier universidad pueda destacar en algo, de manera que podría ser fácil usar el U-Multirank para que las universidades pudieran poner de relieve exclusivamente los resultados en los que destacan.<sup>23</sup>

Otra crítica recibida por el U-Multirank atañe a la batería de indicadores propuesta. En este sentido,

algunos pueden no ser aproximaciones adecuadas para medir la calidad de la universidad en las dimensiones contempladas. Así, por ejemplo, en la dimensión de enseñanza y aprendizaje, el que los alumnos se gradúen lejos del tiempo normativo, puede no ser un problema en algunos países en los que hay más tradición de estudios a tiempo parcial y, además, es difícil saber si la reducción del tiempo de graduación es por mejora de la calidad o simplemente porque se han disminuido las exigencias requeridas a los estudiantes (Rauhvargers, 2013). Asimismo, sería necesario incorporar otras dimensiones también importantes en la actuación de las universidades, como la inserción laboral de sus graduados o su responsabilidad social corporativa, en el sentido de estimar hasta qué punto abren y ponen a disposición de la sociedad sus instalaciones y servicios y se relacionan con la comunidad para la divulgación del conocimiento (Parellada, 2016). A veces, el problema es, en este contexto, la dificultad para disponer de información adecuada para construir indicadores que representen un conjunto amplio de universidades.

Mediáticamente, y para los líderes políticos y universitarios, es mucho más atractivo —y fácil de interpretar— un indicador sintético global que indique la posición de las universidades que un sistema más complejo de indicadores. El U-Multirank, a pesar de que inicialmente no fue concebido con esa intención —y seguramente debido a la necesidad de conseguir un mayor impacto mediático— ha acabado facilitando la ordenación de las universidades a partir del número de indicadores en el nivel institucional que pertenecen al grupo de muy alto rendimiento, lo que ha dado lugar a una especie de tabla liguera (*league table*) similar a la de los *rankings* tradicionales.

22 Esta crítica es extensiva a los *rankings* tradicionales y, en algunos casos, incluso se han dado situaciones de manipulación de datos (Rauhvargers, 2011: 15).

23 Aguiló (2010) indica, en este sentido, que el U-Multirank no es fácil de interpretar y se puede configurar a la carta, dando resultados según convenga al usuario.

## CONSIDERACIONES FINALES

La opinión generalizada es que los *rankings* de universidades han llegado para quedarse. Pero la trascendencia atribuida a dichos *rankings*, tanto mediáticamente como por parte de los políticos

y gestores de las universidades, puede resultar exagerada. Además, los que más éxito e impacto tienen son justamente los que más simplifican su presentación de resultados, esto es, los que ofrecen, a partir de la construcción de un indicador sintético, una clasificación de universidades en una tabla ligera (ARWU, THE y QS), y ya hemos visto las deficiencias metodológicas que conlleva resumir un asunto tan complejo como la calidad y el desempeño de las universidades de esta manera (criterios subjetivos en la ponderación de los indicadores individuales para obtener el indicador sintético, demasiado énfasis en la dimensión de investigación, introducción de controvertidas encuestas de reputación con elevado peso [THE, QS], entre otras).<sup>24</sup> La filosofía detrás del U-Multirank sería más adecuada para realizar un acercamiento a la medición y comparación de los resultados y del rendimiento de las instituciones de educación superior, pero su atractivo mediático es mucho menor.

En cualquier caso, la obsesión por los rankings de universidades puede llevar, y de hecho está llevando,

a algunas instituciones de educación superior a la perversión de centrar sus decisiones de política universitaria en el objetivo de aparecer y/o subir posiciones en los rankings más influyentes y supeditarlas exclusivamente a tal finalidad, desatendiendo otras facetas de su actividad.<sup>25</sup> Así, se busca colaborar en publicaciones con instituciones e investigadores frecuentemente citados para mejorar la posición en los rankings, sin priorizar en qué materia y para qué; la meta se ha convertido en publicar en revistas prestigiosas y acumular citas, por encima de todo, y se están generalizando los artículos con muchos autores (la importancia para el avance del conocimiento del tema a tratar o la contribución que supone para la sociedad se convierte así en algo secundario); además, la importancia concedida a la reputación que emana de estos rankings llega incluso al paroxismo de que algunos países solamente ofrezcan becas a estudiantes de movilidad internacional si van a hacer una estancia en universidades que están entre las 100 o 200 primeras según los rankings tradicionales (Fernández de Lucio y García, 2014; Mora, 2016).

24 En este sentido, se ha señalado que los dos factores más importantes para entender la recuperación del concepto de reputación universitaria son, por un lado, la mayor competencia entre universidades y la disponibilidad de herramientas para medir dicha reputación, entre las que destacan los rankings universitarios, de ahí la relevancia de la metodología adoptada para construir los diferentes rankings para evaluar sus efectos en la reputación universitaria (Mora, 2015).

25 Estas consecuencias en su actividad han llevado a que se sugiera que las universidades, especialmente las de tamaño medio, las especializadas, las de ámbito regional, las de reciente creación o las más pequeñas, especialmente en los países en desarrollo, que representan la parte mayoritaria del sistema universitario mundial (se afirma que las 100 primeras universidades representan solo el 0,5 % del total de instituciones de enseñanza superior y el 0,4 % de los estudiantes universitarios del mundo) deberían dejar de tener en consideración dichos rankings (Altbach y Hazelkorn, 2017).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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*. Recuperado el 11 de noviembre 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., y Hazelkorn, E. (2017). Why most universities should quit the rankings game. *University World News*, 463, 13 June 2017.
- AUBR (Assessment of University-Based Research Expert Group). (2010). *Assessing Europe's University-Based Research*. Bruselas: Comisión 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. Presentación en el *II Workshop Ranking CYD*, celebrado en Barcelona el 10 de octubre de 2016.
- Fernández de Lucio, I., y 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., y 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. Presentación en el *II Workshop Ranking CYD*, celebrado en Barcelona el 10 de octubre de 2016.
- Rauhvargers, A. (2011). *Global University Rankings and Their Impact*. Bruselas: European University Association.
- Rauhvargers, A. (2013). *Global University Rankings and Their Impact. Report II*. Bruselas: 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. Presentación en el *II Workshop Ranking CYD*, celebrado en Barcelona el 10 de 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, y Ziegele, F. (eds.) (2012). *Multi-dimensional ranking: the design and development of U-Multirank*. Dordrecht, Heidelberg, Londres y Nueva York: Springer.

---

## NOTAS BIOGRÁFICAS

Martí Parellada es catedrático de Economía Aplicada de la Universitat de Barcelona. Es director del Informe anual sobre la contribución de las universidades españolas al desarrollo, de la Fundación CYD, y del Ranking CYD, así como del Institut d'Economia de Barcelona, perteneciente a la UB. Es autor de numerosos trabajos sobre el papel de las universidades y sobre la economía regional.

Montserrat Álvarez es doctora en Economía por la Universitat de Barcelona. Actualmente pertenece al Gabinete Técnico de la Fundación CYD y es profesora asociada en la Facultat d'Economia i Empresa de la UB. Su principal línea de investigación actual es la contribución de las universidades a la economía y a la sociedad.



# Los recursos humanos en el mercado global de la educación superior: la presencia de profesores extranjeros en universidades españolas

*Manuel Pereira-Puga*

INSTITUTO DE POLÍTICAS Y BIENES PÚBLICOS (IPP) – CSIC

manuel.pereira@csic.es

Recibido: 03/01/2017

Aceptado: 20/03/2017

## RESUMEN

Pese a la existencia de un mercado global de educación superior en el que las universidades compiten para atraer a académicos con talento de todo el mundo, la mayoría de las instituciones de educación superior contratan a muy pocos investigadores extranjeros. De hecho, en España, solo 1 de cada 40 académicos es extranjero. Este artículo se centra en el caso español para profundizar en la comprensión de los factores que afectan a la internacionalización del personal académico en el sector de la educación superior. El análisis se fundamenta en datos de la base de datos del Registro Europeo de Instituciones de Educación Superior y en estadísticas sobre la educación superior en España, recogidas por el Instituto Nacional de Estadística. Los principales resultados de este análisis exploratorio muestran que en España existen diferencias entre comunidades autónomas en cuanto a la proporción de personal extranjero que estas contratan. Además, en lo que respecta a las instituciones, las universidades más internacionalizadas son instituciones relativamente nuevas, y la mayoría se encuentran en Cataluña. El marco político y económico en España desincentiva la contratación de académicos internacionales. Sin embargo, en este contexto, cabe destacar dos ideas importantes: por un lado, las diferencias entre Cataluña y el resto de comunidades autónomas españolas muestran que las políticas infranacionales pueden tener un fuerte impacto en los procesos de internacionalización en países descentralizados como España; por otro lado, la divergencia entre universidades muestra la importancia del comportamiento estratégico de los actores que se enfrentan a las presiones del entorno.

Palabras clave: Educación superior, profesión académica, trayectoria académica, cambio organizativo, internacionalización.

## 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.

## SUMARIO\*

- Introducción
- Marco teórico
- Contratación de personal académico en España
- Metodología
- Resultados: la internacionalización del personal académico en las universidades españolas
- Conclusiones
- Referencias bibliográficas

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

**Sugerencia de cita / Suggested citation:** Pereira-Puga, M. (2017). Los recursos humanos en el mercado global de la educación superior: la presencia de profesores extranjeros en universidades españolas. *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad*, 131(2), 27-39. doi: <http://doi.org/10.28939/iam.debats.131-2.3>

## INTRODUCCIÓN

Las universidades desempeñan una función importante en la creación y la difusión del conocimiento y, durante las últimas décadas, las instituciones de educación superior han adquirido un papel decisivo en la generación del crecimiento económico y el bienestar social en países tanto desarrollados como en vías de desarrollo. En 1996, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) acuñó el concepto «Economía del conocimiento» (OCDE, 1996). Este término se refiere a un tipo de sistema productivo donde la creación, la organización y la transferencia de conocimientos son clave para el éxito económico. La implementación de este modelo requiere una serie de condiciones, entre otras: la asignación de una parte importante del producto interior bruto (PIB) a actividades de investigación y desarrollo (I+D), el establecimiento de programas de financiación de I+D (por ejemplo, Horizonte 2020), la creación de empresas basadas en la innovación, la proliferación de personas innovadoras y emprendedoras, y la formación de un gran número de trabajadores altamente cualificados que estén dispuestos a aprender a lo largo de toda su vida (con el aprendizaje permanente), entre otros factores.

En este contexto, las universidades se ven sometidas a una presión creciente para mejorar los resultados de sus objetivos principales: formación de futuros profesionales (enseñanza-aprendizaje), creación de conocimiento (investigación) y transferencia de conocimiento (patentes, colaboraciones público-privadas, start-ups, etc.). Algunos ejemplos de ello son la implementación de sistemas de financiación basados en el rendimiento (Jongbloed y Vossensteyn, 2001; Liefner, 2003; McLendon y Hearn, 2013) y la competencia cada vez mayor entre las universidades para atraer a estudiantes y académicos (Mazzarol y Soutar, 2001; Altbach et ál., 2009; Pereira-Puga, 2014 y 2015), así como la importancia creciente de conseguir un lugar destacado en los rankings universitarios (Salmi, 2009; Hazelkorn, 2011; Wang et ál., 2013; Enders, 2014), lo que supone que los gobiernos nacionales ahora compiten entre ellos para conseguir que las instituciones de educación superior tengan la clasificación más alta posible.

El sector de la educación superior ha cambiado mucho en los últimos treinta o cuarenta años y uno de los cambios más importantes es la internacionalización académica (Scott, 1998; Altbach y Teichler, 2001; De Wit, 2002; Enders, 2004; Mazzarol

\* Artículo traducido por Jeroni Rico Pascual.

y Soutar 2012; Altbach, 2015). En este sentido, la internacionalización hace referencia a una amplia gama de políticas y estrategias implementadas por gobiernos y universidades con el objetivo de atraer a más estudiantes y académicos extranjeros, y fondos de investigación de organismos supranacionales, así como mejorar el rendimiento institucional en términos de publicaciones internacionales y colaboraciones con instituciones de países extranjeros, entre otros factores (Altbach, 2015: 6).

Si nos centramos en la internacionalización de los recursos humanos, cabe señalar que la movilidad académica tiene una larga tradición que comenzó en la Edad Media (Musselin, 2004; Byram y Dervin, 2009; Kim y Locke, 2010; Bauder, 2015). Sin embargo, el fomento de la movilidad internacional entre el personal académico se ha convertido más recientemente en un objetivo para las instituciones de educación superior (De Wit, 2002). Dentro de la Unión Europea (UE), diversas políticas públicas implementadas hace relativamente poco han querido promover la movilidad internacional (Musselin, 2004: 56), como, por ejemplo, el programa Marie Skłodowska-Curie para la movilidad postdoctoral. No obstante, la mayor parte de los mercados laborales nacionales siguen siendo locales y solo unos pocos países e instituciones dominan los «sistemas científicos globales» para atraer a profesores e investigadores extranjeros (Altbach, 2015: 6).

Teniendo en cuenta que las políticas de recursos humanos en el ámbito académico son un elemento estratégico de la producción de conocimiento (Bauder, 2015), es importante profundizar en la comprensión de los factores subyacentes a las diferencias entre las universidades en lo que respecta a los resultados de los modelos de contratación. Como sabemos, los procesos de contratación que llevan a cabo las instituciones de educación superior se ven afectados por factores como el nivel de autonomía respecto del estado (Olsen, 2007; Dobbins y Knill, 2009; Whitley, 2012), la legislación existente (Bosch, 2006; Cruz-Castro y Sanz-Menéndez, 2015) y los recortes en los presupuestos públicos (Griffith, 1993). Dadas estas restricciones, se puede obtener una idea general tras analizar cómo y por

qué las universidades ubicadas en el mismo país (y, por lo tanto, con un grado de autonomía similar respecto del estado, un marco normativo común y el mismo sistema de financiación) se diferencian significativamente en cuanto a los niveles de internacionalización del personal académico.

En este artículo se describe un análisis exploratorio de la internacionalización de las cuarenta y ocho universidades públicas españolas con el objeto de analizar las diferencias en su proporción de personal académico internacional, tanto a escala autonómica como a escala universitaria. De este modo, podemos comprender mejor los factores que afectan a la internacionalización de los recursos humanos en el ámbito académico. Además, el caso español es especialmente relevante por dos motivos: en primer lugar, el paisaje universitario en España es muy diverso —por ejemplo, universidades consolidadas conviven con varias instituciones de educación superior de menos de treinta años, lo que permite explorar los tipos diferentes de patrones de adaptación al entorno adoptados por estas instituciones tan diversas—; en segundo lugar, las universidades españolas dependen en gran medida del gobierno autonómico y no del gobierno central, de manera que se pueden examinar los efectos de diferentes políticas sobre los resultados del proceso de contratación.

El presente artículo se estructura de la siguiente forma: el primer apartado contiene el marco teórico que guía el análisis; en el segundo apartado se describen las características más relevantes de las instituciones de educación superior españolas y sus implicaciones en los procesos de contratación universitaria; en el tercer apartado se presentan los datos y los métodos de cálculo de los ratios; en el cuarto apartado se analizan los resultados y sus implicaciones para el futuro del sector de la educación superior en España; y el último apartado ofrece varias conclusiones.

---

## MARCO TEÓRICO

Los entornos políticos y económicos han cambiado radicalmente en las últimas cuatro décadas y, como

resultado, las universidades han desarrollado varios tipos de respuestas institucionales. En este sentido, hace más de veinte años, Clark Kerr (1993) afirmaba que los cambios que se producen en las universidades tienen más de revolución que de evolución. Este mundo cambiante ha provocado grandes transformaciones en la gestión institucional de las universidades, así como en la naturaleza del sector industrial de la educación superior (Peterson, 2007). Uno de los principales cambios fue la creación de un mercado global de educación superior en el que se prevé que las universidades atraigan y retengan a los mejores estudiantes y académicos internacionales. Esta situación sigue la dinámica de otros sectores basados en el conocimiento, donde la atracción de trabajadores destacados es un aspecto estratégico de la competencia entre empresas (Grant, 1996). De hecho, la OCDE (2008) dedicó un informe completo a la movilidad internacional de los trabajadores altamente cualificados. En este sentido, es interesante observar que algunos de los rankings universitarios más importantes, como el del suplemento *Times Higher Education (THE)*,<sup>1</sup> incluyen el porcentaje de personal académico internacional como uno de sus indicadores.

Sin embargo, el mercado global de educación superior implica solo a un pequeño grupo de países y universidades, mientras que la mayoría de los mercados laborales académicos nacionales siguen siendo locales (Altbach, 2015). Por lo tanto, es importante comprender por qué algunas universidades atraen a un gran número de profesores internacionales mientras que otras todavía tienen grandes proporciones de personal nacional y académicos formados en la misma universidad (Godechot y Louvet, 2008; Sivak y Yudkevich, 2009; Yudkevich et ál., 2015). En particular, el comportamiento organizativo es producto de presiones externas ejercidas por actores del entorno, restricciones adicionales (como, por ejemplo, marcos normativos) y respuestas activas de las organizaciones al cambio o a la estabilidad (Pfeffer, 1982; Oliver, 1991; Gornitzka, 1999). En otras palabras, hay factores que

afectan a las universidades que no son competencia de las propias universidades (por ejemplo, la legislación laboral existente y el desarrollo económico del país). No obstante, las universidades tienen un papel activo en otros aspectos que sí son de su competencia, como la respuesta organizativa a las demandas del entorno.

La bibliografía sobre educación superior defiende que una de las variables clave que determinan el comportamiento organizativo es la *autonomía respecto del estado*. En este sentido, Whitley (2012) clasifica las universidades en función de su grado de autonomía, de más a menos autonomía, de la siguiente manera: privadas, con autorización estatal, de gestión estatal y de titularidad estatal. Las universidades con mucha autonomía son libres para establecer sus propios procesos de contratación y promoción, y negociar salarios y beneficios, etc., mientras que en instituciones más dependientes hay menos margen de maniobra. Por lo tanto, es probable que se den decisiones de contratación muy dispares en países con un alto grado de autonomía universitaria y, por el contrario, procesos de contratación y promoción más homogéneos en instituciones de educación superior en países con universidades muy dependientes del estado. Otro factor relevante que explica la movilidad académica internacional es el *atractivo del país*, y esto afecta significativamente al atractivo de las instituciones. De hecho, Lepori et ál. (2015) recientemente llegaban a la conclusión de que los factores vinculados al país de origen de las universidades tienen un papel aún más importante en la toma de decisiones por parte de los académicos que la calidad de la propia universidad. Esto enlaza con la investigación sobre migraciones internacionales, que sugiere que las características del país de destino son buenas predictoras de la decisión de migración (De Jong y Fawcett, 1981; Ritsilä y Ovaskainen, 2001).

Los factores mencionados anteriormente influyen directamente en los resultados del proceso de contratación y van más allá de la capacidad de intervención de las universidades. Sin embargo, las instituciones de educación superior siguen siendo actores activos y no pasivos; pueden responder de manera diferente a

<sup>1</sup> Para consultar la metodología del World University Ranking de *THE*, véase: <https://www.timeshighereducation.com/news/ranking-methodology-2016>

sus restricciones externas. En su obra, Oliver (1991) afirma que las organizaciones pueden adoptar una serie de respuestas estratégicas a sus entornos. Para el caso que nos ocupa, dos de estas son especialmente relevantes: la estrategia de rehuir una estructura organizativa y la conformidad con las normativas. En este contexto, las teorías *neoinstitucionalistas* sugieren que las organizaciones tienden a aceptar las normas, los valores y las reglas ya existentes en su entorno para sobrevivir (Gornitzka, 1999). Por lo tanto, dada la falta de incentivos para contratar a académicos extranjeros, no es de extrañar que la mayoría de las universidades contraten mayoritariamente a candidatos locales. No obstante, tal como argumenta Oliver (1991), puede haber universidades que obvien la conformidad con las normativas; por lo tanto, esta posibilidad no debería excluirse. Al mismo tiempo, la teoría de la dependencia de los recursos (Pfeffer, 1982) sostiene que cuanto mayor sea la dependencia que las instituciones de educación superior tienen de los recursos del entorno, más probabilidad habrá de que la organización se adapte a su contexto social y económico. Dicho de otro modo, las organizaciones cambian cuando el hecho de no cambiar pone en peligro el flujo de sus recursos externos.

En países como España, solo una pequeña parte del sistema de financiación universitaria se basa en el rendimiento, por lo que existe un incentivo económico muy limitado para competir por investigadores con talento en el mercado académico global. Además, la captación de académicos internacionales también se ve influida por factores universitarios como las instalaciones e infraestructuras del campus, las posibilidades de captación de fondos de investigación y la reputación de la institución (véase Lepori et ál., 2015 para consultar una relación completa de los factores que determinan la movilidad académica).

## CONTRATACIÓN DE PERSONAL ACADÉMICO EN ESPAÑA

Debemos entender también la manera en que los factores mencionados en el apartado anterior afectan a los procesos de contratación en las universidades españolas.

En lo que respecta a la autonomía universitaria, las instituciones públicas de educación superior de España tienen una independencia limitada en cuanto a su política de recursos humanos. El proceso de selección de los funcionarios académicos se basa en un modelo de dos pasos.<sup>2</sup> En la primera fase, los candidatos deben estar acreditados por una fundación pública llamada ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). Existen dos tipos de acreditaciones para las plazas de funcionarios académicos: profesor titular y catedrático. La ANECA determina los requisitos que deben cumplir los candidatos para obtener la acreditación (es decir, establece los criterios de evaluación) y también llevar a cabo la evaluación de todos los candidatos (Pereira-Puga, 2016b).

Una vez que el candidato obtiene una acreditación, puede solicitar plazas convocadas en las universidades. De este modo, las universidades tienen cierta autonomía en sus procesos de contratación porque toman la decisión final sobre la candidatura a la que se adjudica la plaza. Sin embargo, solo pueden seleccionar a un candidato si antes ha sido acreditado por la ANECA, lo que dificulta la captación de candidatos extranjeros, ya que la mayoría de los académicos internacionales no cuentan con la acreditación requerida.<sup>3</sup> Además, el proceso de obtención de dicha acreditación es muy burocrático y dura varios meses. Asimismo, los candidatos que tengan un doctorado otorgado por una universidad extranjera deben recurrir a la administración española para convalidar el título, otro proceso que dura meses o incluso años y que desincentiva que se trasladen a España académicos extranjeros (Grove, 2016). Del mismo modo, aunque existen diferencias regionales insignificantes, los

2 Este sistema se estableció en 2007. El proceso es básicamente el mismo que para otros tipos de plazas no funcionariales. Sin embargo, cabe señalar que la ANECA dispone de una serie de homólogos autonómicos que pueden proporcionar acreditaciones para acceder a plazas sin titularidad y plazas de titularidad sin estatus de funcionario público.

3 Sin embargo, según la legislación, los candidatos extranjeros pueden presentar solicitudes para obtener una plaza sin tener una acreditación de la ANECA, en función de su trayectoria.

salarios del sistema de educación superior español vienen fijados por ley (Cruz-Castro y Sanz-Menéndez, 2015, Pereira-Puga, 2016b). Esto significa que las universidades no pueden negociar salarios con posibles candidatos, lo cual reduce la competitividad española como destino de investigación (Pereira-Puga, 2016).

En cuanto al *atractivo del país*, la situación es ambivalente. España forma parte de la UE, lo que permite la libre circulación de trabajadores de cualquier Estado miembro, y es miembro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y del Espacio Europeo de Investigación (EEI). También participa en todos los programas europeos dedicados a la educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación, incluidos los programas marco de la Comisión Europea (por ejemplo, Horizonte 2020), Erasmus, Erasmus Plus, etc. Todo ello puede potenciar la movilidad de entrada en España para que resulte, por lo tanto, más atractivo para los académicos extranjeros. Sin embargo, ninguna universidad española ha llegado a estar todavía entre las 100 primeras en los principales rankings mundiales (Grau, 2013; Grove, 2016), lo que provoca que el país resulte menos atractivo para los investigadores destacados. Del mismo modo, otras razones, como pueden ser las barreras lingüísticas (Musselin, 2004), también pueden afectar negativamente al atractivo de España.

Por último, también son muy importantes los factores institucionales de las instituciones de educación superior como, por ejemplo, las respuestas al cambio, la reputación, las infraestructuras e instalaciones, la competitividad para atraer financiación, etc.; y las universidades españolas varían significativamente en este sentido. El sistema de educación superior español es el resultado de una combinación de universidades antiguas, algunas fundadas en época medieval (por ejemplo, la Universidad Complutense de Madrid o las universidades de Salamanca, València, Zaragoza y Santiago de Compostela, entre otras), e instituciones nuevas, la mayoría de las cuales se inauguraron en los años noventa. Algunas de estas últimas están ubicadas en ciudades globales (Sassen, 2002), como la Universitat Pompeu Fabra

(Barcelona) y la Universidad Carlos III (Madrid), mientras que otras se establecieron en ciudades y pueblos periféricos. Por lo tanto, estos y otros factores explican las diferencias significativas entre las instituciones de educación superior.

---

## METODOLOGÍA

Este artículo pretende profundizar en la comprensión de los factores que afectan a la internacionalización del personal académico en el sector de la educación superior. El análisis se fundamenta en datos de la base de datos del Registro Europeo de la Educación Superior (REES), la base de datos más completa y actualizada del sector europeo de la educación superior. El REES es una base de datos de acceso libre patrocinada por la Comisión Europea que contiene información sobre estudiantes, personal, actividades de investigación, financiación, etc., de casi tres mil universidades de treinta y seis países europeos. Algunos de los datos adicionales que se utilizan para el análisis provienen de la base de datos más actualizada de España y de una fuente de datos fiable sobre el sector de la educación superior española, la Estadística de la enseñanza universitaria elaborada anualmente por el Instituto Nacional de Estadística.

Para calcular los ratios de internacionalización se utilizaron los datos del total del personal académico e internacional de las cuarenta y ocho universidades públicas españolas; el porcentaje de profesores extranjeros (incluidas las plazas sin titularidad y de titularidad) está incluido específicamente en el total del personal académico. Además, se calculó el porcentaje de profesores extranjeros en las diecisiete comunidades autónomas y en todas las universidades públicas españolas para generar información a gran escala (autonómica) y a pequeña escala (universitaria). Asimismo, se facilita información del sistema científico catalán, basándose en datos secundarios obtenidos a partir de varias fuentes bibliográficas y estadísticas, con el fin de esbozar por qué se encuentran en esta comunidad muchas de las universidades españolas más internacionalizadas.

### RESULTADOS: LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

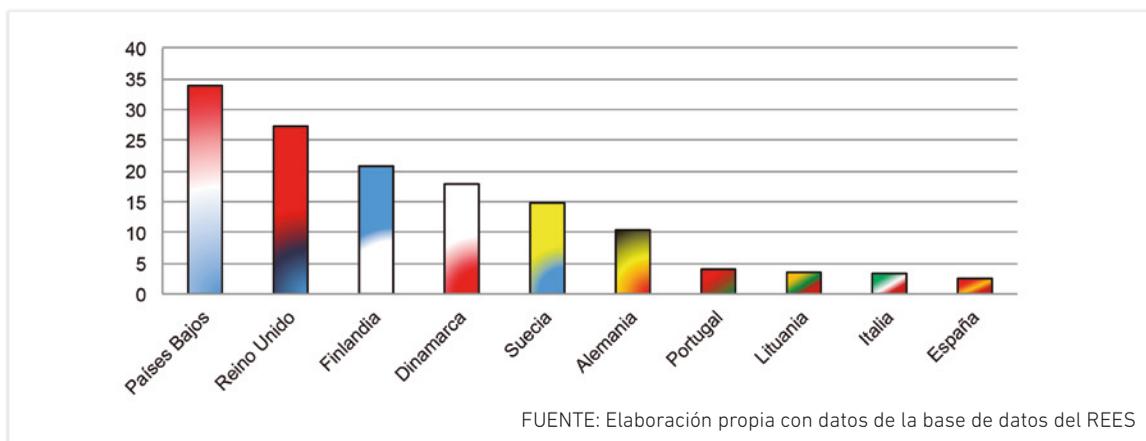
Las comparaciones de las ratios del personal académico extranjero en las instituciones de educación superior españolas deben situarse en el contexto de la internacionalización en el sector europeo de la educación superior. En el Gráfico 1 se muestra el porcentaje de personal académico extranjero en 10 países europeos;<sup>4</sup> los Países Bajos y el Reino Unido lideran la tabla, con un 33,9 % y un 27,3 % de personal extranjero en sus universidades, respectivamente, mientras que España tiene los niveles más bajos de internacionalización de cualquier país de la muestra, con un 2,5 %. En otras palabras, el sistema educativo español no es competitivo en el contexto del mercado académico global.

Con respecto a España, en el Gráfico 2 se muestra la proporción de personal académico extranjero presente en las universidades públicas, organizado por comunidad autónoma. Aquí podemos observar diferencias significativas entre las comunidades autónomas, aunque las ratios de personal extranjero presente son bajas en todas las comunidades. Según los datos, la comunidad más internacionalizada es Cataluña (donde el 4,7 % del personal académico es extranjero), seguido a cierta distancia por las Islas Canarias (2,9 %), las Islas Baleares (2,6 %) y Madrid (2,6 %). En cambio,

hay cuatro comunidades en las que el porcentaje de personal académico extranjero no llega ni siquiera a un 1 %: La Rioja (0,5 %), Navarra (0,8 %), Castilla y León (0,9 %) y Aragón (0,95 %). Estas cifras indican que la apertura en materia de contratación del personal académico extranjero es escasa en dichas comunidades. Además, es sorprendente que, al parecer, algunas de las comunidades autónomas más desarrolladas económicamente, como Navarra, el País Vasco y la Comunidad Valenciana, no hayan adoptado estrategias de internacionalización con éxito.

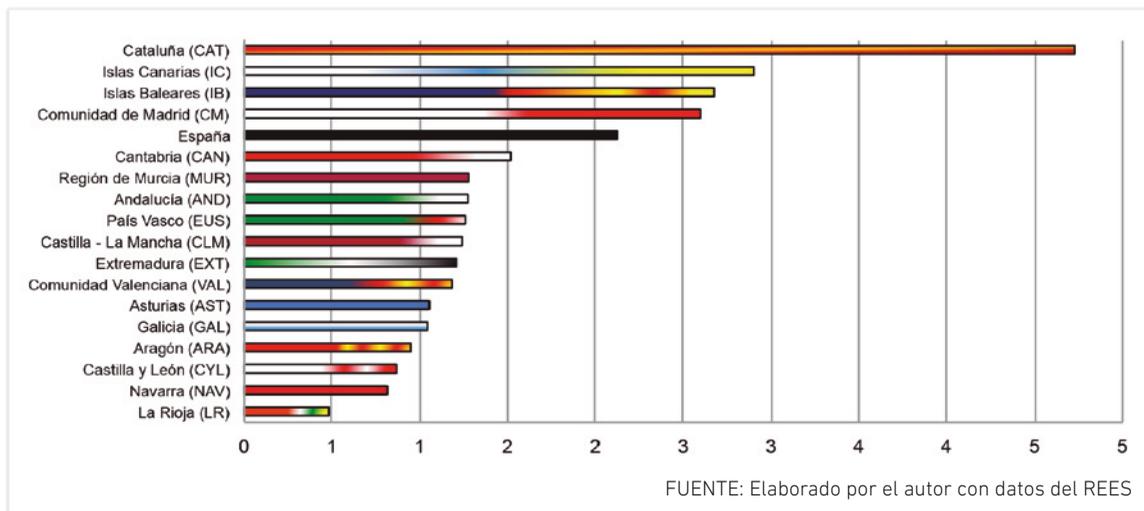
Si pasamos de un análisis autonómico a un análisis por instituciones, en el Gráfico 3 se observa el porcentaje de personal internacional presente en las universidades públicas españolas. En primer lugar, cuatro de las cinco universidades más internacionalizadas se encuentran en la misma comunidad autónoma: Cataluña. Además, la mayoría de las instituciones de educación superior catalanas están por encima de la media española (2,2 %). Cabe recordar que España es uno de los países más descentralizados de Europa: las comunidades autónomas tienen una amplia autonomía en ámbitos como la política educativa y los gobiernos autonómicos son responsables de todos los niveles de educación (de primaria a superior), aunque el gobierno central aún mantiene el poder

**Gráfico 1. Porcentaje de personal académico internacional en universidades europeas (2013)**



<sup>4</sup> El gráfico incluye todos los países europeos cuyas cifras del personal académico internacional están disponibles en la base de datos del REES. Los datos incluyen universidades tanto públicas como privadas.

**Gráfico 2. Porcentaje de personal académico internacional en universidades públicas españolas por comunidad autónoma (2013)**



en lo que respecta a algunas cuestiones legislativas clave (Puelles, 2002; Bonal, 2005).

En este sentido, Cataluña es un caso de estudio interesante. Situada en la costa mediterránea española, Cataluña es la segunda región más poblada del estado (7,5 millones de habitantes en 2016)<sup>5</sup> y la primera en cuanto a población extranjera (1 millón de habitantes en 2014).<sup>6</sup> Su PIB per cápita con respecto a los niveles de poder adquisitivo es el más alto del país, lo que la convierte en una de las regiones más desarrolladas del sur de Europa.<sup>7</sup> La Generalitat de Catalunya también ha aprovechado su autoridad para promover la excelencia en la investigación, especialmente en ciencias. Una de sus iniciativas más relevantes fue la creación de la Institución Catalana de Investigación y Estudios Avanzados (ICREA). Esta fundación, con el apoyo de la Generalitat de Catalunya, tiene como objetivo

contratar y retener a investigadores líderes mundiales. La ICREA contrata a académicos destacados para cubrir plazas en universidades y centros de investigación catalanes y ofrece salarios muy superiores a los fijados por la legislación española, con lo que mejora notablemente el atractivo de Cataluña como destino de investigación. Actualmente hay 258 profesores de investigación de la ICREA (de veintiocho países diferentes), que representan el 1,5 % de todos los académicos de Cataluña. Los miembros de la ICREA han captado 288 millones de euros en fondos de investigación durante los últimos cinco años y se estima que cada miembro ha mantenido una media de 6,5 plazas académicas a tiempo completo (para obtener más información sobre la ICREA, véase el Informe 2016).

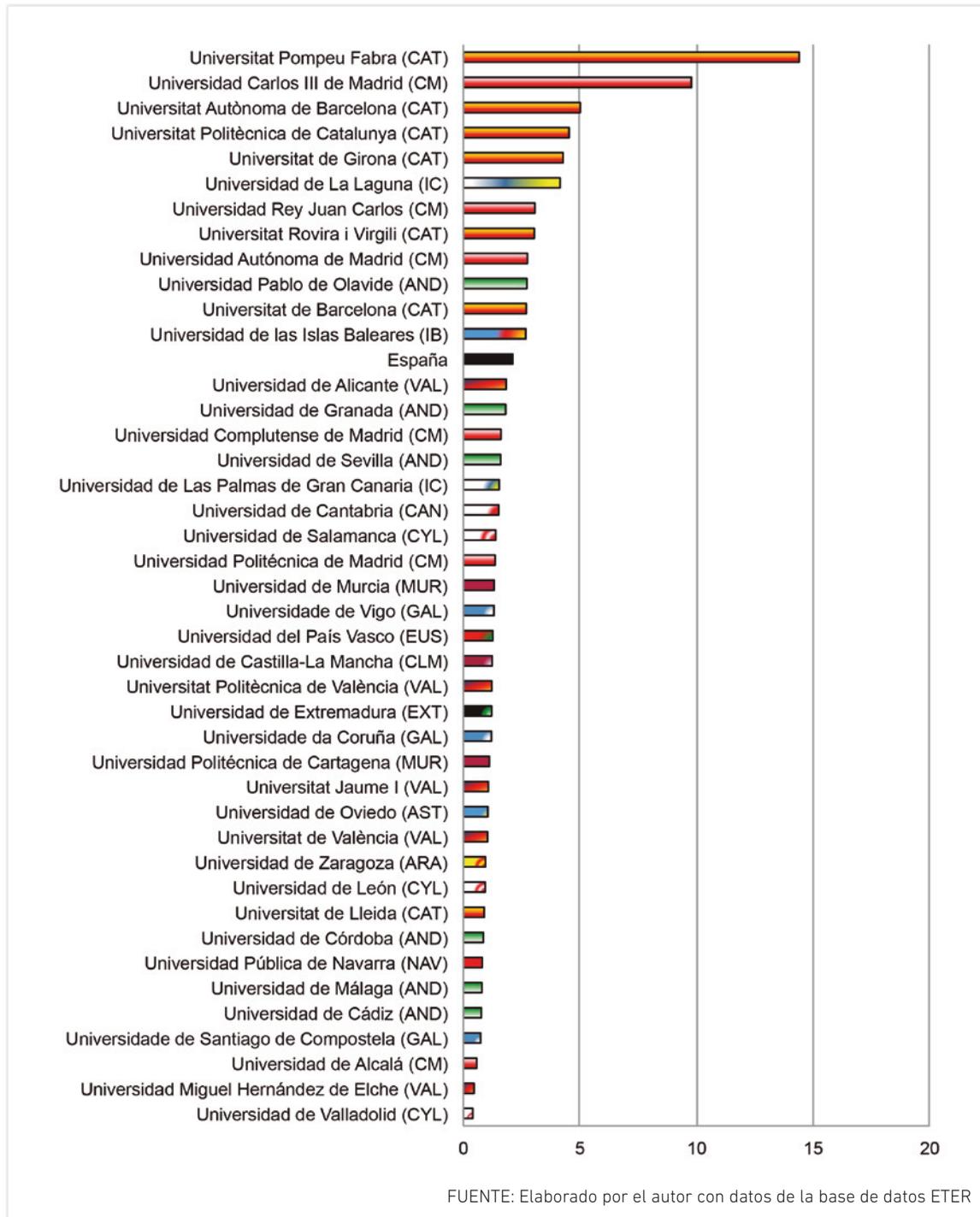
Junto con la creación de la ICREA, la Generalitat de Catalunya también impulsó la creación de centros de investigación de excelencia (como el Instituto Catalán de Investigación Química, el Instituto de Investigación Biomédica, el Centro de Regulación Genómica y el Instituto de Ciencias Fotónicas), que tienen un papel muy relevante en la captación de fondos de investigación, así como en la contratación y retención de investigadores destacados. Además, la Generalitat de Catalunya ha cuestionado el esquema

5 Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE): <http://ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=2853&L=0>

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

7 Anuario 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&nu tsId=ES51&>

**Gráfico 3. Porcentaje de personal académico internacional por universidad (2013)\***



\* No hay datos disponibles para las universidades de Almería, Burgos, Huelva, Jaén y La Rioja.

tradicional español de cátedras basadas en plazas de funcionarios con la creación de la figura de catedrático contratado,<sup>8</sup> que tiene como objetivo flexibilizar la estructura de los recursos humanos.

La antítesis del caso catalán es Andalucía. Las dos regiones son similares en cuanto a población y número de universidades públicas. Sin embargo, tal como se muestra en el Gráfico 3, solo una de las universidades andaluzas tiene un número medio de académicos extranjeros superior al español (Universidad Pablo de Olavide). Madrid queda en una posición intermedia entre estos dos casos: existen seis universidades públicas en la Comunidad de Madrid, tres de ellas clasificadas entre las 10 primeras (Carlos III, Rey Juan Carlos y la Universidad Autónoma de Madrid), mientras que dos se encuentran en el centro de la tabla y una en la parte inferior (Gráfico 3). Curiosamente, 8 de las 17 comunidades autónomas españolas solo tienen una universidad pública (Aragón, Asturias, Baleares, País Vasco, Cantabria, Castilla-La Mancha, La Rioja y Navarra). En el Gráfico 3 se observa que todas estas universidades se situaron por debajo de la media española, con la excepción de la Universidad de las Islas Baleares.

Un trabajo publicado anteriormente (Pereira-Puga, 2015) demostraba que en general existe muy poca competencia entre las universidades españolas para captar estudiantes, personal y financiación. De hecho, sus recursos provienen principalmente de fuentes públicas y el sistema de financiación se basa en el rendimiento solo en cierto modo. Alrededor del 90 % de los estudiantes son de la misma comunidad autónoma y, en muchos de los casos, las ratios de académicos formados en la misma universidad son excepcionalmente elevadas. Por lo tanto, una hipótesis para futuros estudios es que los niveles bajos de competencia entre las universidades desincentivan la contratación de candidatos externos. Por último, la gran mayoría de las instituciones que se sitúan en los primeros puestos de las tablas de ratios presentadas

aquí son universidades de nueva creación. Se podría pensar que las instituciones de educación superior más antiguas serían más atractivas para los investigadores extranjeros por su historia y reputación. Sin embargo, en el caso español parece que las nuevas ideas y los estilos de liderazgo en las instituciones más jóvenes están ayudando a captar talento extranjero.

En resumen, estos datos ponen de relieve que la ratio de académicos extranjeros en las instituciones españolas de educación superior es muy baja. Probablemente esto esté relacionado con la burocracia del actual sistema nacional de contratación y promoción, a partir de las acreditaciones concedidas por la ANECA y sus homólogos autonómicos, que disuade a los candidatos internacionales de solicitar plazas. Asimismo, los salarios académicos en España están fijados por ley y no son competitivos en comparación con los de otros países europeos. En cuanto al atractivo del país, el hecho de que algunas universidades tengan muy pocos profesores extranjeros muestra que las instituciones españolas de educación superior no optimizan el potencial de atractivo académico de España (como Estado miembro de la UE, participante activo del EEES y el EEI, etc.) para impulsar la contratación de investigadores extranjeros con talento. Finalmente, las grandes diferencias entre universidades ubicadas en la misma comunidad autónoma indican que la captación de investigadores destacados no solo está relacionada con aspectos externos (leyes gubernamentales centrales, políticas regionales, etc.), sino que también está relacionada con la voluntad de las universidades de participar en el mercado global de la educación superior.

---

## CONCLUSIONES

El sector universitario ha cambiado considerablemente durante las últimas cuatro décadas y uno de los principales cambios ha sido el proceso de internacionalización. Entre otros requisitos, se prevé que los académicos obtengan fondos procedentes de organismos de financiación internacionales, participen en proyectos de investigación internacionales

---

<sup>8</sup> Para obtener más información sobre la trayectoria profesional académica en Cataluña, véase: [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_45839814\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_45839814_1.pdf)

y elaboren trabajos académicos en colaboración con sus homólogos extranjeros. Los estudios sobre la internacionalización del sector de la educación superior destacan la existencia de un mercado global de recursos humanos, donde las universidades compiten para contratar a académicos destacados. Sin embargo, dicho mercado global solo implica a unos cuantos países e instituciones, mientras que la mayoría de los mercados nacionales de recursos humanos siguen siendo locales. En este contexto, el presente artículo analiza el caso español para profundizar en nuestra comprensión sobre los factores que influyen en los resultados del proceso de contratación en función del personal universitario internacional.

Los datos que se presentan en este artículo muestran que España no es un competidor en el mercado global de recursos humanos académicos. De hecho, la proporción de personal académico extranjero que trabaja en universidades españolas es muy inferior a la de otros países europeos, incluidos los Países Bajos, el Reino Unido, Finlandia, Dinamarca, Suecia y Alemania.<sup>9</sup> No obstante, existen diferencias significativas entre comunidades autónomas. A escala institucional, las universidades más internacionalizadas son instituciones jóvenes (de menos de cien años), y la mayoría se encuentran en Cataluña. Además, existen diferencias significativas entre universidades ubicadas en la misma comunidad autónoma: las instituciones de educación superior pertenecientes a la misma comunidad autónoma no atraen a académicos extranjeros del mismo modo.

España es un caso interesante para explicar cómo los entornos (marcos normativos, sistemas de finan-

ciación, salarios, burocracia, etc.) influyen en la toma de decisiones de los procesos de contratación universitarios. Sin embargo, las diferencias entre universidades (incluso entre universidades situadas en la misma comunidad autónoma) muestran que las instituciones de educación superior no son actores pasivos. Pueden tomar decisiones para aumentar su cuota de profesores extranjeros o bien para contratar principalmente a personal local. Además, en este artículo también se trata brevemente el caso de Cataluña (la comunidad autónoma más internacionalizada de España). Aprovechando su autonomía, la Generalitat de Catalunya ha establecido una serie de políticas destinadas a aumentar la internacionalización de sus universidades. Algunos ejemplos de ello son la creación de la figura de catedrático contratado, la implementación de procedimientos de contratación más flexibles y el establecimiento de la fundación ICREA. Estas iniciativas muestran que, en países descentralizados, las políticas regionales pueden generar un cambio significativo en el grado de apertura e internacionalización de las universidades.

Aunque en este trabajo se destacan algunos aspectos interesantes, se trata de un estudio exploratorio y hay que seguir investigando en este campo, tanto para cuantificar los efectos de varios factores sobre las decisiones de los procesos de contratación de las universidades como para mejorar nuestro conocimiento de los factores institucionales (por ejemplo, el liderazgo, las estructuras organizativas, etc.) que determinan el grado de participación de las universidades en el mercado global de la educación superior.

---

<sup>9</sup> Los porcentajes de personal académico extranjero a escala nacional incluyen tanto universidades públicas como privadas, pero a escala autonómica e institucional solo incluyen universidades públicas.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altbach, P. (2015). Perspectives on internationalizing higher education. *International Higher Education*, 27, 6-8.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., y Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. París: UNESCO.
- Altbach, P., y 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., y Dervin, F. (2009). *Students, staff and academic mobility in higher education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Cruz-Castro, L., y 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., y Fawcett, J.T. (1981). Motivations for migration: An assessment and a value-expectancy research model. En G. F. De Jong, y R. W. Gardner (eds.), *Migration decision making: multidisciplinary approaches to microlevel studies in developed and developing countries*. Nueva 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., y 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, y U. Hommel, U. (eds.), *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., y Louvet, A. (2008). Academic inbreeding: An evaluation. *Laviedesidees*, fr, 22. Recuperado el 13 de mayo 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*. Recuperado el 14 de mayo 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*. Recuperado el 14 de mayo 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. Recuperado el 16 de mayo de 2017 de <http://memoir.icrea.cat/wp-content/uploads/2017/05/desplegable-ICREA.pdf>
- Jongbloed, B., y 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, y F. Balderston (eds.), *Higher education in Indonesia: Education and reform*. Berkeley: Center for Studies in Higher Education.
- Kim, T., y 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., y 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., y Soutar, G. N. (2012). Revisiting the global market for higher education. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 24(5), 717-737.
- Mazzarol, T., y Soutar, G. N. (2001). *The global market for higher education: Sustainable Competitive Strategies for the New Millennium*. Northampton, MA: Edward Elgar.

- McLendon, M. K., y 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, y J. Olsen (eds.), *University Dynamics and European Integration* (p. 25-54). Dordrecht: Springer.
- Pereira-Puga, M. (2016a). ¿Cuánto talento atrae la Universidad Española?, *Agenda Pública*. Recuperado el 13 de mayo 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*. Recuperado el 13 de mayo 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 Coruña.
- 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. Informe España 2002: *Una interpretación de su realidad social* (p. 143-241). Madrid: Fundación Encuentro.
- Ritsilä, J., y Ovaskainen, 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*. Nueva York: Routledge.
- Scott, P. (1998). *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: Open University Press and the Society for Research into Higher Education.
- Sivak, Y., y Yudkevich, M. (2009). Academic inbreeding: pro and contra. *Educational Studies*, 1, 170-187.
- Wang, Q., Cheng, Y., y 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., y Rumbley, L. E. (2015). *Academic inbreeding and mobility in higher education: Global perspectives*. Berlín: Springer.

---

## NOTA BIOGRÁFICA

Manuel Pereira-Puga se doctoró en Sociología por la Universidade da Coruña. Entre sus intereses de investigación se incluyen los sistemas y las políticas de educación superior y ciencias, así como las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad.





# El estudiante como cliente: un cambio de paradigma en la educación superior

*Javier Paricio Royo*

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

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

ORCID: 0000-0003-4958-7239

Recibido: 03/01/2017

Aceptado: 11/04/2017

## RESUMEN

Cada vez con mayor frecuencia se habla del estudiante universitario en términos de cliente o consumidor. Más allá de la demanda de una atención adecuada, la idea de estudiante-cliente nos coloca, no solo ante una nueva concepción del estudiante, sino ante un nuevo paradigma de la educación superior. Son diversos los rasgos que caracterizan este paradigma: un sistema universitario concebido como mercado competitivo; la reputación e imagen pública convertidas en una prioridad institucional de las universidades, en la medida que están asociadas a la capacidad de atracción de más y mejores estudiantes y a mecanismos de satisfacción de los mismos; titulaciones contempladas como inversiones económicas personales, habitualmente acompañadas de tasas altas; currículos diseñados como una formación profesional de alto nivel; sistemas de calidad basados en el principio de calidad como satisfacción del cliente; y todo un modo nuevo de concebir las relaciones educativas entre estudiantes y profesorado. Todo este paradigma es ya una realidad en algunos países y, en otros muchos, entre ellos España, va abriéndose paso progresivamente. El presente estudio realiza un análisis de este paradigma a través de una extensa revisión bibliográfica de la investigación sobre los distintos factores que lo caracterizan y sobre su impacto en la calidad de los procesos de aprendizaje y la función social de las universidades.

**Palabras clave:** educación superior, estudiante, calidad, procesos de aprendizaje, satisfacción del cliente, interacción estudiante-profesor.

## 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.

## SUMARIO

La concepción del estudiante como cliente

Las prioridades institucionales en un escenario de clientes y proveedores: reputación, selectividad y satisfacción

La satisfacción del estudiante-cliente: el nuevo foco prioritario de la política y la actividad académica

Una visión panorámica del significado académico del escenario estudiantes-clientes / universidades-proveedores

Conclusiones

Referencias bibliográficas

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

**Sugerencia de cita / Suggested citation:** Paricio, J. (2017). El estudiante como cliente: un cambio de paradigma en la educación superior. *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad*, 131(2), 41-55. doi: <http://doi.org/10.28939/iam.debats.131-2.4>

## LA CONCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE COMO CLIENTE

Recientemente, un alto ejecutivo de la London South Bank University, terciando en el intenso debate británico sobre el estudiante como cliente, afirmaba rotundo: «Los estudiantes son clientes y reto a cualquiera que defienda lo contrario. Les cobramos casi 50.000 libras en los tres años y, por ese precio, merecen saber que recibirán el mejor servicio» (Mehrtens, 2016). La configuración progresiva de la educación superior como mercado competitivo, ha colocado la atracción de los estudiantes-cliente en el centro de la gestión universitaria. Marc C. Taylor, desde la Columbia University, enfatizaba que «negar que la educación superior es un producto y que los estudiantes son clientes es esconder la cabeza ante las preguntas difíciles que deberíamos estar preguntándonos» (New York Times Editors, 2010, párrafo 8). Heather Rolfe confirmaba este desplazamiento en la concepción de los estudiantes también entre los profesores: «Cada vez los vemos más como clientes y, como clientes, deberíamos darles un buen servicio, lo que creo que es una buena cosa» (testimonio del profesor B6, Rolfe, 2002: 178); «Y yo me encuentro diciéndoles que si quieren venir a verme, que es en parte por lo que me pagan; ellos son los clientes y tienen derechos» (testimonio del profesor C7, Rolfe, 2002: 178). La transformación del estudiante en cliente, aunque rastreable en casi todos los países, parece particularmente asentada en sistemas universitarios configurados como mercados competitivos, como los de Estados Unidos, Reino Unido o Australia.

Las altas tasas de matrícula empujan al estudiante, sin duda, a una actitud de exigencia de valor-por-dinero y a pensarse más como clientes, que como miembros de la comunidad universitaria. Y, como clientes, exigen a su proveedor lo que creen necesitar, de forma concreta y específica. Un extenso informe sobre

los estudiantes encargado por la Quality Assurance Agency (QAA) británica señalaba la emergencia de un *consumerist ethos*, relativo «al valor que atribuían a su experiencia educativa y el valor que esperaban recibir como retorno de su inversión» (Kandiko y Mawer, 2013: 22). Obtener *value for money* es el lema que subyace en las conversaciones de estudiantes recogidas en este estudio, en donde una «abrumadora mayoría» valoraba su experiencia universitaria en términos de inversión económica, aludiendo frecuentemente a los elevados precios de las tasas.

Los informes anuales del Higher Education Research Institute (HERI) permiten rastrear el crecimiento ininterrumpido a través de las décadas de esta idea del estudiante como cliente inversor en el ámbito norteamericano, donde se multiplican año a año los estudiantes que manifiestan ir a la universidad para ganar más dinero (74,6 % en 2012 frente a menos del 50 % en 1976) (Pryor et ál., 2012). De modo consistente, el estudio en 2014 de Lumina Foundation and the Gallup Poll situaba ya en el 95 % el porcentaje de estudiantes que creían que el propósito de estudiar una carrera universitaria era «conseguir un buen trabajo». «No hay mejor inversión en el propio futuro que una titulación universitaria», proclama Lowe (2014) desde *The Huffington Post* y, como él, una miríada de artículos se lanzan a analizar qué títulos y universidades proporcionan un mejor retorno de la inversión.

También en España, «asegurarse la vida», «obtener un buen empleo», «ganar dinero» o «tener éxito» se sitúan claramente a la cabeza de las motivaciones de los estudiantes para ir a la universidad (Boza y Toscano, 2012; Suriá et ál., 2012).

Esta visión instrumental de la educación superior, como inversión de tiempo, esfuerzo y dinero de la que

se espera un retorno en forma de dividendos económicos y prestigio social, genera sin duda un sustrato —necesario, pero no suficiente— que alimenta la idea del estudiante como cliente. Pensarse como cliente implica también pensar en la Universidad como un proveedor —de unos servicios, una cualificación, una marca social— ante el que se está en la posición de exigencia que caracteriza al cliente en un mercado competitivo.

El aumento del número de reclamaciones de estudiantes denunciado por diversos autores en los ámbitos británico y australiano constituye un indicador valioso del crecimiento de la idea de estudiante como cliente que exige valor por su inversión. Glyn Jones, director de la oficina de *student affairs* de la Kingston University señalaba al respecto:

Conforme los estudiantes ahora tienen que pagar más por su educación, se van volviendo más exigentes en sus expectativas sobre lo que las universidades deben proporcionarles. En los últimos años, las relaciones entre las instituciones y los estudiantes se han ido desplazando desde la tradicional relación académica a un tipo de relación más contractual propia de una perspectiva de consumidor (Jones, 2006: 70-71).

De hecho, el número de reclamaciones recibidas en la OIA (Office of the Independent Adjudicator), la oficina que en Reino Unido sirve como última instancia centralizada de las reclamaciones de los estudiantes, ha crecido desde las 586 de 2006, hasta las 1850 de 2015 (OIA, 2015: 9). Desde Australia, Anita Stuhmcke (2001) señala cómo la configuración de este sistema universitario como mercado competitivo, con altas tasas de matrícula, ha generado un aumento muy significativo del número de reclamaciones, y que llega de forma cada vez más frecuente hasta los juzgados. Esto ha obligado a las universidades a redactar de forma muy precisa su compromiso con los estudiantes y a crear oficinas de reclamaciones con profesionales expertos en el tema.

Desde el punto de vista académico, este nuevo escenario de estudiantes-cliente y universidades-proveedor, propio especialmente de países como Reino Unido, Estados Unidos o Australia cuya educación superior se ha transformado en un mercado competitivo con altas tasas de matrícula, plantea cuestiones muy relevantes, en la medida en que puede significar una transformación profunda de las relaciones entre estudiantes, profesorado e instituciones y redibujar la cultura académica.

Este estudio, a través de una revisión extensa de la investigación disponible en esos países, pretende sistematizar las transformaciones que se generan en dos aspectos:

- Las prioridades académicas institucionales en este escenario de estudiantes-cliente / universidades-proveedor: ¿dónde se invierten los esfuerzos y recursos académicos?
- Las implicaciones académicas de convertir la satisfacción del estudiante-cliente en un nuevo objetivo institucional prioritario: ¿cómo afecta a la oferta académica y la actividad educativa?, ¿de qué modo se transforman los roles y las actitudes?

Se trazarán, por último, una visión global de lo que este nuevo escenario representa desde el punto de vista de política académica y de actividad educativa de las universidades. El objetivo último es anticipar las posibles amenazas que representa una transformación de esta naturaleza sobre el modelo de Universidad que ha venido siendo tradicional en países como España.

---

#### **LAS PRIORIDADES INSTITUCIONALES EN UN ESCENARIO DE CLIENTES Y PROVEEDORES: REPUTACIÓN, SELECTIVIDAD Y SATISFACCIÓN**

El correcto funcionamiento del mercado en un entorno universitario competitivo requiere que el potencial cliente disponga de suficiente información comparativa entre las distintas instituciones y su oferta académica. Los sistemas universitarios han

invertido así un gran esfuerzo en poner en marcha indicadores públicos, desde el grado de inserción laboral en cada titulación/universidad o las tasas de abandono y éxito académico, hasta información sobre la cualificación del profesorado o los acuerdos y prácticas disponibles con empresas. Sin embargo, nada es más determinante en la decisión de matrícula que la reputación o prestigio de la institución, el nivel de selectividad en el ingreso y los informes sobre la satisfacción de los estudiantes, tres factores que se refuerzan mutuamente y que determinan en gran medida las percepciones, actitudes y acciones del estudiante-cliente.

La reputación de la institución es un factor clave que otorga grandes ventajas competitivas. La literatura clásica del *marketing* ha subrayado siempre la importancia que la reputación tiene en productos y servicios intangibles, que no se pueden medir, probar y verificar antes de comprarlos y que, por lo tanto, exigen una especie de acto de fe por parte del comprador (por ejemplo, Zeithaml et ál., 1990; Fombrun, 1996). «No pueden ser mostrados directamente o fotografiados; no pueden ser manipulados, examinados, comparados unos con otros en una estantería o en el suelo, ni pueden ser sometidos a prueba en la misma forma en que lo pueden ser los bienes físicos» (Litten, 1986: 18). Estudios norteamericanos de la época confirmaron también este principio general en el mercado de la educación superior: «La reputación académica tiene una poderosa influencia sobre los estudiantes, mayor que los consejos de los orientadores profesionales o la influencia de las familias», concluían McDonough et ál. (1998: 533).

La reputación es un concepto complejo, construido en la agregación de múltiples dimensiones, pero ha encontrado en los *rankings* de universidades una forma simple de mostrarse y declararse públicamente. Los análisis de Bastedo y Bowman (2010) muestran una fuerte correlación entre los resultados globales de los *rankings* y los resultados de las encuestas de reputación entre pares, así como una escasa variabilidad en el tiempo de estas valoraciones. No se trata de una conclusión sorprendente si tenemos en cuenta que

algunos de los más importantes *rankings* mundiales hacen de las encuestas de reputación una de sus fuentes de valoración más determinantes (en el *ranking* QSS suman hasta el 50 % de la valoración, en el Times Higher Education (THE) el 33 %, en el US New & World Report el 22,5 %, en el US Global el 25 %). Esta circularidad protege a las grandes marcas universitarias (Diamond y Graham, 2000): la reputación permite obtener buenos resultados en los *rankings*, lo que, a su vez, apuntala la reputación. Como apuntan Craig y Lombardi (2012), que la única evidencia de la reputación sea la reputación misma hace que los *rankings* sean ajenos a las verdaderas cualidades de la institución.

La reputación se presenta así como un factor clave en la atracción de estudiantes, particularmente de aquellos mejor dotados académica y económicamente (McDonough et ál., 1998; McDonough et ál., 1997; Kotler y Fox, 1995) y, al mismo tiempo, la atracción de estudiantes con alta cualificación académica es considerada como uno de los factores determinantes de la reputación de una universidad (Astin, 1970; Volkwein y Sweitzer, 2006). La reputación es también, según Eskildsen et ál. (1999), la variable con una mayor influencia en la fidelidad del estudiante. El concepto de fidelidad muestra la disposición del estudiante para recomendar la institución a otros estudiantes y hablar de sus aspectos positivos, así como su intención de continuar asistiendo a sus programas de estudio u otras actividades educativas.

Sin duda, la satisfacción de estudiantes y egresados es un factor importante en la construcción pública de la reputación, siempre y cuando existan mecanismos que permitan publicitarlo más allá de la mera comunicación personal. Son precisamente los países que han apostado abiertamente por un sistema competitivo los que han implantado encuestas comparativas de satisfacción de los estudiantes entre instituciones. En Estados Unidos existen diversos instrumentos con fuerte implantación, como el Student Satisfaction Inventory (Noel-Levitz, s.f.), pero en países como Australia, Reino Unido u Holanda los gobiernos han impuesto una encuesta única para todas las universidades, lo que permite hacer tablas

comparativas que tienen un fuerte impacto en la reputación y la demanda. Aquellas universidades que obtienen los mejores puestos en el NSS (National Student Survey, aplicada en el Reino Unido desde 2004) o en el NSE (Nationale Studenten Enquête, aplicada en Holanda desde 2010) se encargan de publicitar sus resultados a bombo y platillo, lo que incluye publicidad exterior en vallas y autobuses.

Son muy diversos, y extraordinariamente variables, los factores que contribuyen a la satisfacción de los estudiantes según los distintos contextos universitarios. Ya hace décadas, Astin (1977) advirtió de que la satisfacción del estudiante no podía atribuirse con claridad a ninguna cualidad educativa y los estudios posteriores no han hecho sino confirmar la enorme complejidad del fenómeno y la dificultad de atribuir los resultados de satisfacción de una manera determinante a ningún factor. Estudios minuciosos como los de Wiers-Jenssen et ál. (2002), Hill et ál. (2003), Douglas et ál. (2006), Alves y Raposo (2007) o Duque y Weeks (2010) arrojan resultados muy diferentes en cuanto a los factores que determinan el grado de satisfacción de los estudiantes. La satisfacción del estudiante se conforma continuamente en las muy diversas experiencias de la vida en el campus, tanto dentro del aula, como fuera de ella (Sevier, 1996) y depende en gran medida de factores contextuales específicos que modelan sus expectativas. Como concluyeron Elliott y Shin (2002: 198): «la satisfacción del estudiante es un fenómeno sutil y complejo».

Un resultado particularmente interesante de estos estudios es la demostración de la estrecha vinculación, bidireccional, entre reputación y satisfacción. Investigaciones empíricas como las de Eskildsen et ál. (1999), Alves y Raposo (2007) o Brown y Mazarrol (2009) demostraron la fuerte correlación existente entre ambos factores. En las conclusiones de Alves y Raposo, «en términos de efectos totales, si la imagen de la institución sube o baja un punto en términos de valoración, la satisfacción sufre un incremento o decremento proporcional de 0,86» (2007: 81). Esta fuerte dependencia podría explicarse por una supuesta mejor calidad educativa de las universidades

con mayor reputación, pero los datos de los estudios citados no parecen respaldar esta hipótesis (la calidad educativa suele aparecer como factor relevante, pero en absoluto a un nivel comparable con el prestigio de la universidad). Tampoco los estudios específicos sobre las prácticas educativas de las universidades más prestigiosas confirman esta suposición (Dale y Kreuger, 2002; Kuh y Pascarella, 2004).

Es necesario reparar en que el prestigio de su universidad es para el estudiante un valor en sí mismo, en la medida en que los empleadores lo considerarán como una marca de su cualificación (Regev, 2007). Con independencia de la calidad educativa real, la asistencia a una universidad de prestigio marca una diferencia de oportunidades en el futuro (Kingston y Smart, 1990; Clarke, 2002; Dill, 2003; Montgomery y Canaan, 2004). En este sentido, Binsardi y Ekwulugo (2003) señalaron que los estudiantes no compran titulaciones, compran los beneficios que un título puede proporcionarles en términos de empleo, estatus y estilo de vida, entre otras cosas. Por otro lado, el hecho de pertenecer a una universidad altamente selectiva predispone a los estudiantes a mostrar una actitud más positiva y mayor satisfacción con respecto a la experiencia que viven. Los estudios clásicos de Fombrun ya nos advierten de que «la reputación afecta la probabilidad de que todos los implicados muestren un comportamiento favorable» (Fombrun y Riel, 2003: 4). La imagen y reputación de una institución puede ser incluso más importante que la calidad misma, porque es la imagen percibida la que realmente influencia las elecciones y las actitudes de los estudiantes (Kotler y Fox, 1995). Ni siquiera las tasas más altas de muchas de estas universidades parecen penalizar la demanda o los niveles de satisfacción de los estudiantes, dado que perciben el alto precio como signo de mayor calidad y prestigio (Monks y Ehrenberg, 1999).

Por otro lado, los estudios han mostrado la vinculación entre reputación de una universidad y mejores tasas y calidad en el empleo de sus egresados. Es necesario unir este dato al hecho de que las universidades con mejor reputación y tasas de empleo son a las

que suelen acceder los mejores estudiantes, desde el punto de vista académico, entre los que predomina un nivel socioeconómico medio-alto o alto.

Con todo ello tenemos delineado el círculo virtuoso clave de la capacidad de atracción de estudiantes-cliente: mejores estudiantes (mayor selectividad), mejor reputación, mayor satisfacción y mejores tasas de empleo, factores que se alimentan mutuamente y que hacen atractiva una universidad. Dicho de otro modo, si se logra atraer a los mejores estudiantes de las familias mejor situadas socialmente, es casi imposible que no se obtengan los mejores resultados académicos y de empleo.

---

### LA SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE-CLIENTE: EL NUEVO FOCO PRIORITARIO DE LA POLÍTICA Y LA ACTIVIDAD ACADÉMICA

Si al cliente le gusta, entonces es un producto de calidad (Doherty, 1995: 3).

Para Kanji y Tambi (1999), la satisfacción de los estudiantes-clientes es el objetivo y la medida de calidad de la educación superior: «satisfacción significa ser mejor en lo que más importa a los clientes y esto cambia con el tiempo. Estar en contacto con estos cambios y dar satisfacción al cliente ahora y en el futuro es una parte básica de la gestión integral de la calidad» (1999: 152). En un entorno competitivo, en el que los estudiantes son clientes, la calidad de titulaciones e instituciones tiende a identificarse con el grado de satisfacción de sus estudiantes. Altos niveles de satisfacción permiten no solo mejorar los índices de retención y fidelidad y aumentar la capacidad de atracción de nuevos estudiantes, sino que posibilitan la creación de redes de colaboración de enorme potencial con los egresados, muy útiles para mejorar la reputación y el posicionamiento de la organización en el mercado. El modo en el que los estudiantes se sienten durante su experiencia universitaria constituye desde esta perspectiva un foco de atención importante de las instituciones (Munteanu et ál., 2010; Hill et ál., 2003), «una ave-

nida a través de la cual puede ganarse una ventaja competitiva» (Elliott y Shin, 2002: 199), el punto focal para la estrategia de calidad de las universidades.

Satisfacción puede entenderse como «un estado psicológico o un juicio subjetivo sumario basado en las experiencias del cliente, comparadas con sus expectativas» (Helgesen y Nettet, 2007: 43). Dicho de otro modo, los clientes están satisfechos cuando el servicio se ajusta a sus expectativas, o muy satisfechos cuando el servicio sobrepasa sus expectativas (Petruzzellis et ál., 2006: 352). Desde el punto de vista de los gestores académicos de la Universidad, lo que es importante para los estudiantes, sus prioridades y expectativas, se convierte en el referente de calidad desde el que modelar y reorientar la actividad de la organización. López Rupérez afirma en este sentido que la perspectiva de los estudiantes «se está convirtiendo en referencia fundamental a la hora de establecer lo que tiene calidad y lo que no la tiene» (2003: 44). No es *lo mejor para los estudiantes* lo que constituye el foco, sino *sus percepciones sobre lo que es mejor* (Jackson et ál., 2011: 393). En conclusión, si el objetivo es su satisfacción, es el estudiante-cliente quien define qué significa calidad en lo relativo a la oferta académica y la enseñanza (Houston, 2007: 9).

Resulta difícil inferir hasta qué punto el nivel de satisfacción de los estudiantes refleja la calidad educativa. Entre los múltiples factores que contribuyen a la satisfacción (académicos, sociales, personales, administrativos, financieros, materiales, ambientales, etc.), diversos y cambiantes según los contextos, no existe garantía alguna de que la calidad de los procesos de aprendizaje o del currículo tengan un papel relevante (James y Coates, 2006). Lo que cabe inferir de las conclusiones y modelos realizados a través de estudios empíricos como los citados anteriormente, es que, dado el fuerte carácter contextual de eso que llamamos *satisfacción*, todo aquello relacionado con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje puede influir de manera muy notable en algunas circunstancias, y de forma poco relevante, en otras.

Frente a la tendencia, cada vez más generalizada, de hacer de la satisfacción de los estudiantes el punto focal de la calidad académica de las universidades, muchos autores (por ejemplo, Sirvanci, 1996; Bay y Daniel, 2001; Carlson y Fleisher, 2002; Clayson y Haley, 2005; ver la revisión de la polémica realizada por Eagle y Brennan, 2007) han cuestionado tanto que el estudiante sea un cliente, como que su satisfacción, sus valores e intereses hayan de constituir el principal objetivo del esfuerzo educativo de las universidades.

No es lo mismo —o al menos no lo es necesariamente— centrarse en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes que hacerlo en sus percepciones y su satisfacción. La búsqueda de la satisfacción de los estudiantes puede ser útil desde el punto de vista del *marketing*, pero podría resultar perjudicial desde el punto de vista educativo. Los argumentos aportados pueden sintetizarse en tres grandes líneas:

- Es discutible que el cliente, en educación superior, siempre tenga razón (Mark, 2013). Clayson y Haley defienden que los estudiantes pueden tener una visión a corto plazo o basada en percepciones incompletas: «si un estudiante cree que una calificación alta es algo deseable por sí mismo, entonces seleccionar el profesor o la clase más fácil para asegurar la ganancia máxima con el mínimo esfuerzo es una sabia elección» (2005: 2). Los estudios empíricos, no obstante, han negado la extendida creencia de que los estudiantes valoran mejor lo que les exige menos trabajo (Clayson y Haley, 1990; Marsh y Roche, 1997, 2000; Marsh, 2001; Centra, 2003). Los estudiantes «valoran en mayor grado el aprendizaje y el logro cuando implica un nivel sustancial de reto e implicación» (Marsh, 2001: 185). Sin embargo, como señala Rolfe (2002), los estudiantes contemplan sus estudios fundamentalmente como un trayecto hacia una mejor carrera profesional y se muestran generalmente bastante indiferentes ante la cuestión de los niveles académicos del título. Wiers-Jensen et ál. (2002) subrayan cómo esta

visión de la titulación como objeto de consumo útil en el mercado laboral podría poner en riesgo valores muy apreciados, como el desarrollo intelectual, social y personal de los individuos o el disfrute y estímulo cognitivo ante los retos académicos exigentes. Desde una perspectiva de mera utilidad, se impone la conveniencia de procesos de aprendizaje manejables y ordenados que aseguren el éxito con un aceptable nivel de inversión de tiempo y esfuerzo. Por otro lado, mientras que en otros sectores los clientes conocen bien lo que necesitan, en el terreno de la educación superior, como apuntan Bay y Daniel, los estudiantes pueden carecer de ideas claras sobre los conocimientos y capacidades que necesitarán en su incorporación al mercado laboral y «pueden no darse cuenta hasta años más tarde si su educación ha sido adecuada a las necesidades» (2001: 3). En otras palabras, puede haber una distancia importante entre lo que los estudiantes desean y lo que necesitan (Mark, 2013: 4).

- La percepción de sí mismos como clientes puede producir una alteración negativa de la relación entre estudiantes y profesores. Por un lado, es posible que transfieran la responsabilidad de sus resultados a los proveedores de la educación (Clayson y Haley, 2005), aumentando las demandas sobre los recursos y el profesorado, «como si la educación pudiera ser simple y pasivamente consumida» (Eagle y Brennan, 2007: 51). Esto supondría un importante retroceso en la calidad, en la medida en que la implicación y el grado de autonomía del estudiante constituyen factores clave de los buenos resultados de aprendizaje (ver, por ejemplo, Biggs y Tang, 1999 o Ramsden, 2003). Por otro lado, el estudiante puede sentir que tiene derecho a determinar cómo se le debe enseñar o evaluar: «“no voy a pagar a alguien que espera que me aprenda todo este material por mí mismo”, fue la respuesta reciente en nuestra institución a un profesor que pedía a los estudiantes que fueran al laboratorio informático a familiarizarse con

un programa» (Bay y Daniel, 2001: 6). La relación educativa es de naturaleza particular, y muy diferente a la relación entre proveedor y cliente (Hall, 1996), comenzando por el hecho de que es el profesorado el que exige esfuerzo y evalúa a sus estudiantes y hasta puede impedir su continuidad (Sirvanci, 1996). Los estudiantes son los principales artífices de lo que logran en su paso por un curso o titulación, impactan sobre la propia calidad educativa de sus compañeros y «contribuyen directamente a su propia satisfacción y percepción de calidad y valor» (Kotzé y du Plessis, 2003: 186). En este sentido, Bay y Daniel (2001) proponen la noción del estudiante como socio colaborador. La introducción del paradigma cliente-proveedor para pensar el proceso educativo puede alterarlo de forma profunda y no deseable (Houston, 2007: 9). Houston (2008) defiende que la base de la educación es la preocupación por el desarrollo de los estudiantes y esta dimensión moral está ausente en una relación cliente-proveedor, motivada por el provecho.

- La prioridad de la perspectiva de los estudiantes puede alterar negativamente el currículo. Como ya se ha señalado, los estudios muestran que los objetivos de la mayoría de los estudiantes tienen que ver con lograr una mejor posición en su futura carrera profesional y entienden que este interés inmediato conforma el criterio clave de la calidad de su titulación (Eagle y Brennan, 2007). Esta perspectiva pragmática, vinculada a sus intereses inmediatos, conlleva que los estudiantes-clientes presionan para obtener buenas calificaciones con independencia del esfuerzo que invierten (Clayson y Haley, 2005; Carlson y Fleisher, 2002). Pero los estudiantes no son los únicos clientes, pues la sociedad en su conjunto financia una parte importante de la educación superior y son los empleadores quienes acogerán a los egresados y a quienes podría corresponder expresar la satisfacción con la educación recibida (Bay y Daniel, 2001). Dar prioridad a la satisfacción de los estudiantes

podría conllevar una caída de los estándares de exigencia, algo inaceptable desde las otras perspectivas. Por otro lado, la presión de los estudiantes por obtener rendimientos de la inversión en educación palpables e inmediatos puede conllevar deslizamientos curriculares hacia aprendizajes excesivamente prácticos y técnicos que descuiden aspectos fundamentales del desarrollo intelectual y personal del estudiante, imprescindibles en las sociedades democráticas avanzadas (Rolfe, 2002; Ballard, 2004). En definitiva, «las necesidades sociales podrían no ser adecuadamente consideradas si se ve a los estudiantes como los únicos clientes de la institución» (Bay y Daniel, 2001: 3).

---

#### UNA VISIÓN PANORÁMICA DEL SIGNIFICADO ACADÉMICO DEL ESCENARIO ESTUDIANTES-CLIENTE / UNIVERSIDADES-PROVEEDOR

La conversión del estudiante en cliente no equivale simplemente a la reivindicación del estudiante como centro de la actividad educativa. Desde cualquier perspectiva que considere la actividad educativa como parte fundamental de lo que es la Universidad, el estudiante y su aprendizaje estarán situados en el centro. No es necesario pensar en el estudiante como cliente para concebir el currículo desde la perspectiva de sus necesidades y disponer de un entorno y un proceso de aprendizaje estimulante y adecuado. Lo relevante es que la concepción del estudiante como cliente forma parte de toda una nueva forma de comprender lo que es la Universidad. Si se concibe al estudiante como cliente, es porque se entiende la institución como proveedora de un servicio, en un entorno de competencia con otros proveedores, lo que coloca como prioridades estratégicas institucionales llegar a ser una marca bien posicionada y prestigiosa en el mercado; ofrecer el producto capaz de atraer mejor a los clientes y de fidelizarlos con la marca, y, en definitiva, orientar la toma de decisiones y las actividades de la organización, en sus vertientes académica, organizativa y de

recursos, a tal fin. Se trata de una nueva forma de entender la Universidad que se caracterizaría por las siguientes líneas de fuerza:

1. Una nueva forma de concebir la calidad de la actividad educativa, como satisfacción del estudiante-cliente. Frente a la idea de que los principios y las buenas prácticas avalados por la investigación educativa constituyan la referencia de docencia de calidad, se imponen las expectativas y percepciones del cliente: tiene calidad aquello que el cliente dice que la tiene. Y lo que el estudiante-cliente considera bueno no tiene por qué coincidir con lo que la investigación concluye. Por ejemplo, el aprendizaje profundo que defiende la investigación educativa requiere procesos de aprendizaje lentos y retos académicos exigentes desde el punto de vista cognitivo y personal, algo que el estudiante no siempre comprende y comparte. Desde la perspectiva más inmediata y pragmática de muchos estudiantes, si se les ofrece lo que tienen que aprender de forma clara y bien organizada, se facilita su objetivo de éxito académico. El estudiante puede preferir el consumo rápido de píldoras de conocimientos necesarios a los retos complejos y los procesos de cambio conceptual que la literatura científica demanda.
2. Un nuevo rango de prioridades académicas institucionales. El objetivo de atraer más estudiantes, seleccionar a los mejores y lograr su satisfacción y fidelidad focaliza la estrategia y la gestión de la organización. Esto, a su vez, sitúa la reputación y el prestigio de la institución como un objetivo estratégico. La reputación atrae a los mejores estudiantes, lo que permite un alto grado de selectividad, lo cual a la vez consolida la reputación, favorece la satisfacción de los estudiantes y mejora las tasas y la calidad del empleo de los egresados, lo que consolida la reputación... Convertirse en una universidad de élite, captando a la élite de los clientes, ofrece grandes ventajas. Situar el triángulo reputación-selectividad-satisfacción en la cúspide de las prioridades universitarias obliga a repensar los valores que definen la organización, a redirigir sus esfuerzos y recursos y a redefinir su función dentro de la sociedad.
3. Una nueva forma de entender lo que es una titulación y cuál es su valor. Los estudios universitarios son una inversión del estudiante-cliente, de la que espera un retorno en forma de futuras ganancias económicas y sociales. Como producto modelado por estas expectativas, la titulación no solo se define a partir de un determinado perfil competencial de salida, sino que maximiza los reclamos sobre las ventajas de la inversión en dicha titulación. Se observa así la proliferación de títulos en colaboración o con el respaldo de empresas o asociaciones profesionales; el énfasis en las prácticas y estancias en centros de trabajo; la presencia de profesionales de prestigio entre el profesorado; la proclamación de una concepción pragmática del currículo, orientado a «lo que realmente se necesita» y plagado de «casos reales» en los que el estudiante actuará como un profesional; o la presencia de amplios dispositivos de orientación y apoyo del estudiante en su inserción laboral. La titulación no se concibe así como una inmersión en las cuestiones, conocimientos y métodos de un determinado ámbito científico, sino como una formación profesional, un entrenamiento para tener éxito en el mundo laboral. Esta nueva orientación y sentido curricular altera sustancialmente el impacto formativo que la titulación tiene sobre el estudiante: las capacidades técnicas e instrumentales predominan sobre el desarrollo del pensamiento científico propio de la disciplina, los valores de la eficacia y la eficiencia tienden a imponerse sobre el rigor intelectual y el pensamiento crítico, los problemas concretos y prácticos ganan terreno sobre las cuestiones de criterio y los retos de fondo y, en definitiva, se prefieren las soluciones a los interrogantes.

4. Una nueva forma de concebir la relación entre los estudiantes y la institución. Paul A. Trout subrayaba que, en el mercado, «los deseos de los consumidores representan el mandato supremo», pero que «cuando este modelo de cliente-soberano se aplica a la educación superior, no solo distorsiona la relación de mentoría entre profesor y estudiante, sino que deja sin sentido nociones tradicionales como las de trabajo duro, responsabilidades y estándares de excelencia» (Trout, 1997: 50). El cliente exige una solución a sus necesidades, valor por dinero. Desde la perspectiva proveedor-cliente podría parecer que la educación es algo que se *da*, un producto empaquetado que el cliente recibe. De hecho, una parte importante de la evolución de la educación superior a través de las tecnologías de la información y la formación en línea tienen precisamente este aspecto. Esta visión traslada la responsabilidad de los resultados y los efectos de la educación recibida a las instituciones (de ahí que proliferen las tablas que comparan el éxito laboral de los egresados de las diversas universidades), potenciando que los estudiantes se vean a sí mismos como consumidores pasivos, más que

como participantes activos y corresponsables de su propia educación (Jennings y Angelo, 2006). Esta concepción contrasta vivamente con la idea de comunidad universitaria, en la que el estudiante participa activamente, formando parte de sus órganos de decisión (algo impensable en un cliente) y participando en la organización, calidad y desarrollo de sus actividades. Asimismo, contradice las conclusiones de la investigación educativa, que en las últimas décadas han situado la implicación activa del estudiante como el factor clave del aprendizaje. Los estudiantes son los responsables últimos de su aprendizaje y asumir esta responsabilidad significa no solo adoptar un posición activa y autónoma ante el aprendizaje, sino implicarse junto con sus compañeros y profesores en un proceso de mejora continua de la experiencia de aprendizaje (Ramsden, 2008). Es en este sentido en el que las conclusiones de la investigación se refieren a los estudiantes como *socios activos* y miembros de una *comunidad de aprendizaje*. Esta visión que surge de la investigación, fundada sobre una enorme cantidad de evidencias, contrasta vivamente con la imagen de un cliente que recibe algo de un proveedor.

#### Figura 1. Cuadro sintético de las características de la oferta académica y la actuación educativa en un escenario de estudiantes-cliente y universidades-proveedor

---

##### PRINCIPALES RASGOS ACADÉMICOS QUE CARACTERIZAN UN MODELO UNIVERSITARIO EN EL QUE EL ESTUDIANTE ES CONCEBIDO COMO CLIENTE

---

1. El estudiante como cliente: exige lo que cree que necesita, valor por su dinero.
  2. La titulación como inversión en una marca social que tendrá su retorno económico a través de un mejor futuro profesional.
  3. Altas tasas de matrícula justificadas por el futuro valor económico personal de la inversión.
  4. El sistema de educación superior como mercado en el que las instituciones compiten por estudiantes-clientes y recursos.
  5. La satisfacción y fidelización del estudiante-cliente como objetivo estratégico institucional. Calidad como equivalente a satisfacción.
  6. La satisfacción como marca: la reputación y selectividad como ventajas estratégicas para la atracción de clientes. La marca como cualificación valiosa para el estudiante-cliente.
  7. La institución como proveedor (del producto que mejor satisface al cliente): currículo concebido como preparación para el éxito profesional
  8. Rol del estudiante como receptor. La responsabilidad de los resultados se transfiere a la institución. Relación de naturaleza contractual entre el estudiante y la institución (incluido el profesorado).
-

## CONCLUSIONES

La concepción del estudiante como cliente obedece a la lógica de una transformación de la educación superior en un mercado competitivo y, en última instancia, en un negocio muy lucrativo. La idea del estudiante-cliente va mucho más allá de un énfasis en los derechos de los estudiantes y la obligación de las universidades de proporcionarles la mejor experiencia educativa posible. Un cliente es alguien que paga y exige a cambio un producto/servicio que satisfaga sus necesidades. Un proveedor en un mercado competitivo es alguien que busca su supervivencia construyendo una marca prestigiosa, tratando de atraer a más y mejores clientes y diseñando productos acordes con las preferencias y expectativas de sus clientes. La relación cliente-proveedor es muy diferente a la relación maestro-estudiante.

Existen, por supuesto, muchos aspectos atractivos e interesantes en ese nuevo paradigma del estudiante como cliente. Pero también contiene muchos aspectos inquietantes y suscita no pocas dudas con respecto a su impacto sobre la calidad de la experiencia educativa de los estudiantes y la función social de las universidades, sus valores y prioridades. Desde la perspectiva educativa, la autopercepción del estudiante como cliente transforma su actitud y lo coloca en una posición muy diferente frente a sus profesores y frente a la Universidad: ¿es esta la mejor actitud desde el punto de vista educativo? La idea de un estudiante como socio activo de la propia experiencia de aprendizaje, respaldada consistentemente por la investigación, no parece encajar bien con la imagen de un cliente. Desde el punto de vista educativo, parece mucho más convincente la conclusión de Lee Harvey y Peter Knight: «La educación es un proceso participativo. Los estudiantes no son productos, clientes, consumidores o usuarios de un servicio: son participantes. La educación no es un servicio para un cliente (mucho menos un producto para ser consumido) sino un proceso en marcha de transformación de los participantes» (1996: 7).

En cualquier caso, la tabla anterior (Figura 1) intenta caracterizar el paradigma en su forma más acabada, pero existen, como es lógico, múltiples fórmulas de compromiso entre una concepción tradicional de la Universidad y de los estudiantes y la visión que emerge de la aplicación a ultranza de un sistema de educación superior como mercado competitivo. Pero es necesario resaltar que, incluso en aquellos países, como España, en los que la idea de mercado competitivo es todavía incipiente, se observa un deslizamiento progresivo en esta segunda dirección. La emergencia dentro de las universidades de la idea de estudiante como cliente no es sino una manifestación de este deslizamiento y se plasma con claridad en lo que algunos han llamado «cultura de la reclamación» y una actitud diferente ante el profesorado y el currículo. Por supuesto, como señalaron Clayson y Haley, desde el punto de vista del profesorado, «el marco conceptual dentro del que se definen los estudiantes también define quiénes somos nosotros, qué hacemos y qué pensamos sobre lo que hacemos» (2005: 1). Las titulaciones no solo se conciben desde los perfiles profesionales, sino que se busca activamente potenciar sus atractivos a los ojos de unos estudiantes potenciales cada vez más preocupados por su futuro éxito profesional y para quienes la inversión en educación superior es cada vez también más onerosa. La dirección de las universidades, cada vez en mayor medida, piensa en términos de *ranking* y reputación. El sistema en su conjunto se transforma, alejándose ideológicamente de esa concepción de comunidad universitaria que dio forma a sus instituciones. ¿Es una Universidad mejor la que emerge?, ¿de qué forma podemos preservar lo mejor de nuestra tradición universitaria en este nuevo contexto?, ¿de qué manera podemos conciliar las conclusiones de la investigación educativa con las posiciones y las actitudes que emergen del nuevo paradigma educativo? La cuestión, en definitiva, es cómo mantener y potenciar el valor de las universidades para el desarrollo de las personas y el bienestar de las sociedades en un entorno en el que la educación superior es cada vez más contemplada como una inversión económica y como un negocio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, H., y 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., y 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., y 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., y Tang, C. (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (2.ª ed.). Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Binsardi, A., y 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., y 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., y 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., y 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., y Haley, D. A. (1990). Student Evaluations in Marketing: What is Actually being Measured? *Journal of Marketing Education*, 12(3), 9-17.
- Clayson, D. E., y Haley, D. A. (2005). Marketing models in education: students as customers, products, or partners. *Marketing Education Review*, 15(1), 1-10.
- Craig, D. D., y Lombardi, J. V. (2012). Measuring Research Performance. National and International Perspectives. En J. V. Lombardi, E. D. Phillips, C. W. Abbey, y D. D. Craig (eds.), *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., y 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., y 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., y 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., y Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 251-267.
- Duque, L. C., y 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., y Brennan, R. (2007). Are students customers? TQM and marketing perspectives. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 44-60.
- Elliott, K. M., y 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., y Kristensen, K. (1999). *Benchmarking student satisfaction in higher education based on the ECSI methodology*. Documento presentado en 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., y 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., y Knight, P. T. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham / Bristol: The Society for Research into Higher Education / Open University Press.
- Helgesen, Ø., y 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., y 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., y Ahmadi, M. (2011). Quality as a gap analysis of college students' expectations. *Quality Assurance in Education*, 19(4), 392-412.
- James, R., y Coates, H. (2006). *The context*. Paper presented at the 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, Nueva Zelanda.
- Jennings, J. M., y Angelo, T. (2006). *Measuring student engagement in learning: promoting shared responsibility for quality outcomes. A call for leadership*. Documento presentado en la 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, Nueva 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., y Mawer, M. (2013). *Student expectations and perceptions of higher education*. York: Quality Assurance Agency (QAA) / King's College London.
- Kanji, G. K., y Tambi, M. A. (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 10(1), 129-153.
- Kingston, P. W., y Smart, J. C. (1990). The Economic Payoff of Prestigious Colleges. En P. W. Kingston y L. S. Lewis (eds.), *The High Status Track: Studies of Elite Schools and Stratification* (p. 147-174). Nueva York: State University of New York Press.
- Kotler, P., y Fox, K. (1995). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kotzé, T. G., y 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., y 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*. Recuperado el 23 de junio 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., y 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., y 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 ál. (2016). *Barómetro Universidad-Sociedad 2016*. Madrid: Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid.
- McDonough, P. M., Antonio, A. L., y 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., y 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? Recuperado el 27 de octubre de 2016 de <https://www.linkedin.com/pulse/students-customers-partners-ian-mehrtens>
- Monks, J., y 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., y 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., y 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 enero). Are they students? Or «customers»? The student as cash cow. *The New York Times*. Recuperado el 23 de junio de 2017 de <http://roomfordebate.blogs.nytimes.com/2010/01/03/are-they-students-or-customers/#mark>
- Noel-Levitz. (s.f.). Student Satisfaction Inventory™ (SSI). Recuperado el 30 de septiembre 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'Uggett, A. M., y 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., y 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* (2.<sup>a</sup> ed.). Londres / Nueva 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. y 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, Alicante.
- Trout, P. A. (1997). Disengaged Students and the Decline of Academic Standards. *Academic Questions*, 10, 46-56.
- Volkwein, J. F., y 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., y 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., y Berry, L. L. (1990). *Delivering Quality Service. Balancing Customer Perceptions and Expectations*. Nueva York: The Free Press.

---

## NOTA BIOGRÁFICA

Javier Paricio es licenciado en Historia del Arte y doctor en Educación por la Universidad de Zaragoza. Profesor titular de la Universidad de Zaragoza, especializado en los procesos de innovación y calidad educativa en la educación superior.





# La praxis evaluadora de la acreditación desde el panel de expertos: una autoetnografía de caso en la Comunidad 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

Recibido: 03/01/2017

Aceptado: 12/04/2017

## RESUMEN

La acreditación es definida por las agencias de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior como un elemento clave en la gestión de la calidad y la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Esta práctica institucional empieza a desarrollarse en 2014 en España. El artículo ilustra el caso de la Agencia de Calidad del Sistema Universitario madrileño, como análisis de caso, a través de la experiencia del propio autor como panelista en la acreditación de los títulos. Metodológicamente se parte del enfoque autoetnográfico y de la teoría del interaccionismo simbólico para poder desvelar y analizar el proceso y las culturas evaluativas. Para ello, se trazan dos ejes de análisis: los resultados de aprendizaje y el valor de la investigación en los recursos humanos adscritos al título, ambos considerados por las agencias de calidad como criterios críticos para que el informe final del título sea favorable. A través de estos dos criterios se plantean las interacciones que se dan en el panel de expertos en las distintas fases del proceso de acreditación.

**Palabras clave:** acreditación, agencialización, culturas evaluativas, revisión por pares, resultados de aprendizaje.

**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, agentification, evaluative cultures, peer review, learning outcomes.

## SUMARIO

Introducción: la acreditación como eje de los procesos de mejora continua de la gestión universitaria

El enfoque metodológico

La práctica evaluadora de los títulos, otra variación de la revisión por pares académica

- Lectura del autoinforme elaborado previamente por el responsable del título que se va a evaluar y análisis de otros documentos y evidencias asociados al mismo
- La interacción en la visita y la negociación de las valoraciones

Conclusiones

Referencias bibliográficas

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

**Sugerencia de cita / Suggested citation:** Rubio, J. A. (2017). La praxis evaluadora de la acreditación desde el panel de expertos: una autoetnografía de caso en la Comunidad de Madrid. *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad*, 131(2), 57-68. doi: <http://doi.org/10.28939/iam.debats.131-2.5>

## INTRODUCCIÓN: LA ACREDITACIÓN COMO EJE DE LOS PROCESOS DE MEJORA CONTINUA DE LA GESTIÓN UNIVERSITARIA

La acreditación es uno de los ejes sobre los que pivota la gestión de calidad de las universidades. Proveniente de las culturas anglosajonas, la acreditación apareció en el primer tercio del siglo xx en EUA, país caracterizado por un modelo curricular abierto y poco regulado. Al contrario, en entornos geográficos de la Europa continental, donde se dan históricamente modelos curriculares cerrados y fuertemente regulados, la acreditación se implementa desde el Espacio Europeo de Educación Superior a principios del siglo xxi y de forma disruptiva en la cultura universitaria, lo que provoca uno de los cambios más significativos en los últimos tiempos. La agencialización universitaria tiene unos efectos bien distintos según los diferentes entornos geográficos e institucionales. Por ejemplo, en Gran Bretaña la acreditación también ha agudizado la estratificación de las instituciones de educación superior, lo que ha dado como resultado el refuerzo de las jerarquías de las universidades a través de la reputación basada en los indicadores de investigación (Brennan y Williams, 2004). La cultura evaluativa que se inserta en la acreditación se adecúa mejor al *arm's length* británico, en donde lo académico y lo político quedan diferenciados, tal como hemos estudiado anteriormente en el caso de las políticas y los equipamientos culturales (Rius y Rubio, 2013 y 2016) que al contexto institucional español o francés. Desde este contexto institucional comparado, el presente artículo pretende aportar evidencias sobre la praxis de las culturas evaluativas en el entorno académico y los modos de hacer la acreditación en España, un fenómeno que ha comenzado en 2014 en la Comunidad de Madrid, así como en el resto de España.

La propia experiencia de evaluador en los procesos de acreditación será el hilo conductor de este trabajo, pues se pretende con ello contribuir a la mejora en los procesos evaluativos y participar en el debate de cómo pueden ser llevados a cabo de manera más satisfactoria, partiendo de la premisa de que esto se logrará a través de un aprendizaje colaborativo y desde un entorno de transparencia institucional. Es evidente que las administraciones públicas, a través de la acreditación, están destinando recursos humanos y financieros que tienen el objetivo de implementar una mejora constante en las titulaciones universitarias. También por esta razón, el objetivo de este artículo es el de contribuir a que la acreditación tenga un valor público entre la comunidad universitaria y la sociedad en general, dado que incluso en otros contextos con una mayor institucionalización —como los EUA— se critica, entre otras dimensiones, la falta de rigor del proceso (Ewell, 2015; Gillen, Bennett y Vedder, 2010; Dickeson, 2006).

---

## EL ENFOQUE METODOLÓGICO

La etnografía, tal como refiere Pabian (2014), no es un enfoque predominante de investigación en la educación superior; sin embargo, actualmente hay un interés creciente en el mundo académico por la potencialidad del enfoque etnográfico en el campo de la educación, tal como reflejan una incipiente literatura científica y la celebración de congresos que vinculan etnografía y educación (en España, el último, en 2013 en la sede del CSIC).<sup>1</sup> La perspectiva autoetnográfica, en lo que se refiere a las prácticas académicas cotidianas de las culturas evaluativas,

---

<sup>1</sup> Ver: <https://cieye.wordpress.com/>

tiene algún precedente (Meneley y Young, 2005). A través de este enfoque podemos poner en evidencia los procesos que se concitan en las decisiones de la evaluación, desde la propia subjetividad del evaluador y de su interacción con otros panelistas.

Uno de los propósitos de este artículo es el de exponer las rutinas y la praxis de la revisión por pares a través de nuestra experiencia como miembro de los paneles de acreditación de los niveles de grado y máster en la Agencia de Calidad del Sistema Universitario madrileño, Fundación para el Conocimiento madri+d (FCM). Es, por tanto, una meta perseguida por este trabajo presentar las características de la revisión por pares como un proceso de interacción entre los evaluadores y mostrar cómo, en esa dinámica, las valoraciones iniciales de los expertos que evalúan el título son transformadas en el transcurso de la negociación, lo que culmina con la redacción del informe del panel. Dicho proceso se da por finalizado cuando el informe final, que elabora un comité de rama (tomando como referencia ineludible el informe previo del panel de expertos), se publica a través de la web de la FCM y del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En este sentido, la autoetnografía permite, desde la reflexividad (Garfinkel, 1967), mostrar los modos de proceder y de sentir, las actitudes y los valores de un panelista en el proceso de evaluación, e intenta mitigar y acortar la distancia de la práctica discursiva entre lo que se refiere que se hace y lo que realmente se hace.<sup>2</sup> Por lo tanto, este artículo, finalmente, pretende plantear su objeto desde el enfoque del interaccionismo simbólico, con la pretensión de que ello aporte legitimidad al proceso de renovación de la acreditación y al propio contexto agencializado en el que se encuentra la universidad española.

La diferencia con respecto a otros tipos de evaluaciones académicas, como las evaluaciones de la revisión por pares de las revistas científicas o, incluso, algunas convocatorias de proyectos de investigación en concurrencia competitiva, radica en que en la evaluación que se da en este proceso de acreditación hay una interacción entre los miembros del panel de expertos.

Bajo la premisa del interaccionismo simbólico se pueden analizar las dinámicas que se dan en la interacción entre distintos subsistemas sociales (académicos, estudiantes, empleadores, entre otros) que se concitan en el proceso evaluador y que están representados por el secretario del panel, los académicos y los representantes de los alumnos en las visitas que tienen lugar en los centros universitarios cuyos títulos son objeto de la renovación de la acreditación. De acuerdo con Lamont (2015), entendemos la acreditación de estos títulos, y en concreto la fase de la evaluación por pares, como un proceso emocional e interactivo. La construcción del consenso es frágil y requiere un esfuerzo emocional y racional por parte de los panelistas.

---

### LA PRÁCTICA EVALUADORA DE LOS TÍTULOS, OTRA VARIACIÓN DE LA REVISIÓN POR PARES ACADÉMICA

¿Qué valores y criterios son los que se ponderan a la hora de evaluar en la acreditación? En la evaluación académica por pares, valores clave tales como la creatividad y la innovación —y cómo son definidos a su vez de diferentes modos según las ramas de conocimiento y disciplinas (Lamont, 2015)— no tienen en la acreditación el mismo peso que en la evaluación por pares de revistas o proyectos de investigación. Ahora bien, del mismo modo que en la revisión de las revistas académicas los revisores disponen de una rúbrica de evaluación, sabemos por distintos trabajos (Mahoney, 1977; Bocking, 2005) que, a pesar de las orientaciones que estas ofrecen, en la praxis evaluativa intervienen también los

---

<sup>2</sup> Reflexividad entendida de la misma manera que cuando reflexionamos sobre nuestros propios procesos de investigación con un espíritu crítico, con un uso estratégico de las capacidades metacognitivas y donde tiene cabida nuestra dimensión emocional.

factores emocionales y extracognitivos, que incluyen filias o fobias hacia ciertos enfoques o líneas de investigación. En definitiva, en todas las evaluaciones académicas se da un proceso contextual, de interacción, en el que los académicos se insertan en un campo de poder dotado con capital simbólico desigual (Bourdieu, 2008). El *habitus* del evaluador, vinculado necesariamente con su posición en el campo académico, determina los resultados de dicha evaluación por pares; por lo tanto, en él es difícilmente sostenible el concepto de objetividad, al menos tal como se entiende en las ciencias.

De acuerdo con lo consignado en la *Guía de evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de grado y máster* (FCM, 2014), los objetivos de la acreditación de títulos universitarios oficiales se refieren, en primer lugar, a testar si el desarrollo del título se ha llevado a cabo conforme a lo estipulado en su memoria verificada; en segundo lugar, a dotar de transparencia y difusión a la información del título; en tercer lugar, a aportar recomendaciones y sugerencias para la mejora continua y, finalmente, a implementar el proceso de acreditación como un momento clave en el marco de la agencialización universitaria.

De acuerdo con estos objetivos, las funciones y los valores asociados a dichas funciones del panel de expertos están determinados y secuenciados según dicha guía. Se pueden resumir en las siguientes: a) conocer los criterios de la renovación de la acreditación; b) elaborar un autoinforme que tiene que ser puesto en común con el resto del panel antes de la visita, y c) dependiendo del papel, si se es vocal o presidente, participar o ser responsable del informe final de la visita que será posteriormente utilizado por el comité de acreditación de rama.

Una vez planteadas las premisas axiológicas y funcionales, podemos adentrarnos en el proceso de evaluación del panel, diferenciando las dos fases que veremos a continuación.

### *Lectura del autoinforme elaborado previamente por el responsable del título que se va a evaluar y análisis de otros documentos y evidencias asociadas al mismo*

La calidad de los informes es muy dispar, lo que determina la posición del evaluador frente al título al comienzo del proceso de la elaboración de su informe individual. En nuestro caso, este documento influye notoriamente en la primera percepción del título. Así, un informe bien redactado, que conozca y reconozca los puntos fuertes y débiles del título, que sea coherente en su discurso y que esté vinculado a las evidencias y los datos, predispone la apreciación del evaluador a la hora de la posterior consulta de otros documentos tales como la memoria verificada, el informe de seguimiento previo y el resto de los datos, ratios, indicadores, etc., del mismo.

Dada la diferente calidad de los autoinformes, el propio informe del responsable del título debería ser evaluado pues, en algunos casos, es este documento el que no presenta un nivel mínimo exigible, lo que parecería mostrar un desconocimiento del entorno normativo universitario. Podemos poner el siguiente ejemplo extraído de un informe individual sobre un título de grado, en 2016:

El autoinforme —en la Introducción— refiere que no se han solicitado las modificaciones necesarias, ya que: «la ley orgánica para la reforma educativa (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre) que permite la estructura de planes de estudios de grado de tres años, frenó la propuesta a fin de dar mayor margen a la reflexión sobre la conveniencia de una modificación en uno u otro sentido».

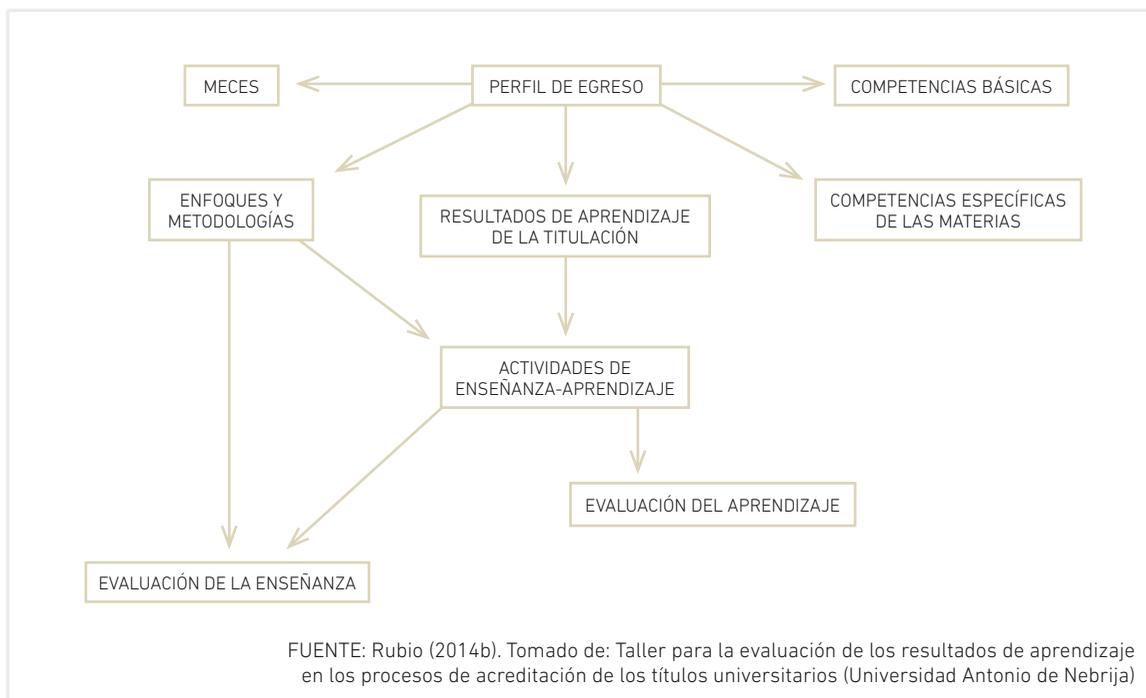
Esta aseveración es errónea y grave desde dos criterios y desde las propias evidencias: por un lado, la ley a la que se refiere (LOMCE) es una Ley orgánica no universitaria, por lo tanto, no afecta a las instituciones universitarias ni a su planificación de los estudios. Por otro lado, las leyes orgánicas no son obstáculo para solicitar una modificación en la verificación de los títulos. El desconocimiento básico de la arquitectura

legal de las enseñanzas universitarias en España y de su articulación en el Espacio Europeo de Educación Superior es un aspecto muy negativo que se evidencia en el autoinforme.

Otro documento clave de consulta es la memoria verificada, las modificaciones que haya sufrido

a lo largo el tiempo y el informe de seguimiento realizado por la agencia de calidad. Dado lo voluminoso de los documentos de estas memorias verificadas, lo más difícil es hacerse una idea general y clara de en qué consiste el título y cómo se ha desarrollado. Para ello, trato de aplicar este mapa conceptual (Figura 1):

**Figura 1: Centralidad del perfil de egreso y de los resultados de aprendizaje en el desarrollo del título**



Este esquema nos permite vincular el perfil de egreso del título en cuestión, alineándolo con el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) y las competencias básicas del título; también, en un segundo nivel, con las materias específicas y los resultados de aprendizaje. Se trata de una aproximación teórica sobre el papel para elaborar el informe del panelista y que, posteriormente, ha de ser contrastada en la visita al centro cuando, tras una selección de tres o cuatro asignaturas del título, podamos tener evidencias en forma de trabajos, exámenes, contenidos del campus virtual o actividades formativas grabadas en un soporte audiovisual.

Dado que no es posible dar cuenta en este artículo del proceso de evaluación en todas las dimensiones y criterios que el evaluador tiene que cumplimentar siguiendo un modelo normalizado, nos vamos a centrar solo en algunas dimensiones del título que son consideradas por las agencias de calidad como «criterios críticos» (criterios que, si tienen una evaluación negativa, pueden suponer el cierre del título) como, por ejemplo, los resultados de aprendizaje y el valor de los recursos humanos que imparten docencia en el título desde su perfil investigador. En lo que se refiere a los resultados de aprendizaje, encontramos en general un déficit de alineación teórica, que posteriormente tiene que

ser refrendada en la praxis docente y en el aprendizaje de los alumnos. La Tabla 1 muestra un ejemplo de esta alineación propuesta para un grado. La elaboramos cuando redactamos el autoinforme de renovación del Grado de Artes Escénicas de la Universidad Antonio de Nebrija, en la primera convocatoria de renovación de la acreditación por la propia FCM, en 2014.

En este caso se tomaba como referencia los TFG, dada la imposibilidad de hacer este ejercicio con cada una de las asignaturas que componen el plan de estudios. No obstante, cuando se desempeña el papel de panelista, se agradece este desarrollo conceptual en alguna asignatura para tener como marco común el alineamiento de las competencias de MECES con los resultados de aprendizaje de la titulación. De igual modo, se podría hacer con las competencias específicas que están necesariamente vinculadas al perfil de egreso.

En cuanto al valor de los recursos humanos que imparten docencia en el título desde su perfil investigador, en las evidencias proporcionadas tratamos de observar la relación entre el capital académico investigador y su vinculación con dicho título. En algunos, esta relación es muy palmaria

y, dado el número de sexenios y la vinculación del campo de conocimiento y las líneas de investigación con el perfil del título, la vinculación resulta suficientemente explícita. En otras ocasiones no está del todo evidenciado o, sencillamente, el capital investigador no existe. Puede verse en este ejemplo de un informe de evaluación de grado, de 2016:

No se constatan tanto en la memoria verificada ni en su modificación las necesidades de investigación del profesorado universitario ni en el autoinforme. Tampoco hay evidencia alguna que permita valorar la actividad investigadora del profesorado a nivel individual (en el caso del [...] no hay sexenios). En el caso de [...] no se evidencian sexenios en el profesorado titular, ni a nivel de grupos de investigación ni a nivel institucional. Tampoco encontramos referencias en el autoinforme sobre la investigación del profesorado (su rendimiento en publicaciones —revistas científicas indexadas— a distintos niveles y su impacto en sus áreas de investigación).

El factor de la investigación del profesorado adscrito al título ha sido redimensionado recientemente por otras agencias de calidad españolas, tras la

**Tabla 1. Ejemplo de alineación de las Competencias MECES de grado con la asignatura Trabajos de Fin de Grado (TFG)**

COMPETENCIAS GENERALES EVALUADAS EN LOS TFG / RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LA TITULACIÓN	RELACIÓN CON LA TAXONOMÍA DE BLOOM	RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS MECES
Capacidad de análisis y síntesis	ANÁLISIS-SÍNTESIS	A/C
Capacidad de gestión de la información	CONOCIMIENTO	A/C
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	APLICACIÓN	A/B/C
Capacidad de resolución de problemas	APLICACIÓN	B/C/E
Capacidad crítica y autocrítica	EVALUACIÓN	C/D
Creatividad en el enfoque o en el desarrollo del trabajo	EVALUACIÓN	D/F

FUENTE: Autoinforme para la acreditación del Grado de Artes Escénicas de la Universidad Antonio de Nebrija (2014)

experiencia de las primeras acreditaciones en el sistema universitario español. Así, tal como refiere la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) en una revisión de 2016 de las dimensiones adicionales en la acreditación de los títulos, la interacción entre investigación y docencia ha de tener una fuerte relevancia en el proceso de la renovación de la acreditación de los títulos: «la interacción entre la investigación y la docencia en el programa de formación beneficia el aprendizaje de los estudiantes; en definitiva, cómo la investigación en la disciplina se usa para reforzar la docencia y el aprendizaje de los estudiantes» (AQU, 2016: 25).

En este sentido, entendemos que la investigación debe ser referenciada en los siguientes criterios:

– Organización y desarrollo del título (Criterio 1):

- Destacando aquellos TFG/TFM que son fruto de la actividad de los grupos de investigación vinculados al título o los que tienen relación con cátedras de investigación en disciplinas afines al mismo.
- Si hay evidencias de que los TFG/TFM surjan en el marco de proyectos de investigación o de contratos de consultoría de investigación.
- En el caso de los másteres que tienen una orientación investigadora, debería ser obligatorio relacionar el desarrollo del título con la actividad investigadora del grupo o grupos que imparten docencia y, asimismo, con el nivel de doctorado si lo hubiera.

– Personal académico (Criterio 4):

- Indicadores sintéticos de la actividad investigadora del personal académico: sexenios, índice H, índice i-10 u otros de los indicadores que normalmente son utilizados en el ámbito investigador, si bien estos otorgan un valor numérico que engloba toda la producción científica de un profesor (no obstante, tendrán que ser contextualizados en la disciplina científica del título que se va a evaluar).

- Resultados de investigación de las publicaciones o participación en proyectos de investigación o consultoría de los que pueden tener un impacto innovador en la docencia del título.

– Resultados de aprendizaje (Criterio 6):

- La innovación en la docencia en muchos casos es consecuencia de un proceso investigador previo.
- La implicación o participación de los estudiantes en proyectos de investigación de acuerdo con su nivel de formación en los distintos momentos de su trayectoria formativa del grado o del máster es un indicador de la vinculación de la misión de la investigación en la universidad y la docencia.

Este esquema permite, a priori, elaborar un chequeo en los criterios 1, 4 y 6 —todos ellos críticos en el proceso de renovación de la acreditación— desde el enfoque de la investigación, más allá de otros indicadores recomendados por la guía tales como el porcentaje de doctores sobre el conjunto de profesores que imparten docencia en el título.

*La interacción en la visita y la negociación de las valoraciones*

Podemos denominar el proceso de construcción del informe que cada panelista tiene que elaborar y que es previo a la visita, como un modelo de «cubo de basura» (Lamont, 2015) en cuanto a que las decisiones tomadas por los distintos panelistas pueden ser contradictorias (de hecho, así suele ocurrir incluso en aquellas dimensiones críticas, aunque en el informe final se pueda alcanzar un grado alto de consenso entre los panelistas, que son normalmente dos académicos y un estudiante, si bien en el caso de los títulos artísticos se añade un profesional del campo que puede ser o no profesor de enseñanzas artísticas superiores). El secretario del panel se encarga de insertar todas las valoraciones de los panelistas en un único documento para que, a partir de ahí, se puedan ir depurando y consiguiendo acuerdos entre

los miembros del panel; sin embargo, la decisión última de la redacción la tiene el presidente, que concluye la visita con la lectura de un informe oral y firma el informe final de la visita.

Las dimensiones de la gestión del título están consignadas previamente según la guía, que establece, asimismo, que los criterios críticos deben ser el personal académico, los resultados de aprendizaje y los indicadores de rendimiento y satisfacción, si bien algunas dimensiones como la organización y el desarrollo del título o los recursos materiales pueden desencadenar también una evaluación desfavorable del mismo.

Los acuerdos y desacuerdos entre los miembros del panel se ejemplifican también en las distintas valoraciones que otorgan a los criterios estandarizados en una escala cualitativa graduada en las valoraciones A, B, C y D, que van desde el polo de la excelencia al del no cumplimiento del mínimo requerido.

En la visita al centro, los panelistas se conocen y se produce un intercambio de valoraciones en el que cada uno trata de argumentar su visión del título en general y sus dimensiones. También es en este

momento en el que se contrastan los indicadores del título. Ciñéndonos al planteamiento del artículo, en lo que se refiere a la investigación y los resultados de aprendizaje, en las entrevistas con el profesorado, con el equipo directivo del centro y de la universidad, se despejan todas las dudas que pudiera haber con respecto a los indicadores de investigación. Si al título están adscritos profesores y grupos de investigación con una actividad plausible, entonces hay respuestas concretas a las preguntas que desde el panel se pueden formular: líneas de investigación, grado de internacionalización de la investigación, proyectos de investigación que se están llevando a cabo, entre otras cuestiones. Una cosa bien distinta es cómo esas evidencias se valoran por parte del panel, en el que normalmente conviven diferentes percepciones del valor de la investigación. En este sentido, podemos observar en la Tabla 2 cómo, en un título evaluado en 2016, aunque se partía de una estimación muy negativa de los indicadores de investigación en el informe individual del panelista, esta evoluciona poco a poco en el proceso de acreditación, y va perdiendo en las distintas fases esa valoración negativa hasta que prácticamente desaparece en el informe final del comité de rama.

**Tabla 2. Evolución de la valoración de la investigación en el criterio de recursos humanos en los tres informes de la fase de acreditación de un título**

	REFERENCIA A LOS DÉFICITS DE INVESTIGACIÓN DEL PROFESORADO ADSCRITO AL GRADO (RECURSOS HUMANOS)
<b>Informe individual del panelista</b>	Se dice: «No se constatan ni en la memoria verificada ni en su modificación las necesidades de investigación del profesorado universitario ni en el autoinforme. Tampoco hay evidencia alguna que permita valorar la actividad investigadora del profesorado a nivel individual (en el caso del [...] no hay sexenios). En el caso de [...] se evidencian algunos sexenios en el profesorado titular o a nivel de grupos de investigación ni a nivel institucional. Tampoco encontramos referencias en el autoinforme sobre la investigación del profesorado (su rendimiento en publicaciones —revistas científicas indexadas— a distintos niveles y su impacto en sus áreas de investigación).»
<b>Informe final del panel</b>	Se dice: «Se recomienda implementar una herramienta de evaluación de los méritos de investigación individual y por grupos de investigación.»
<b>Informe final del panel</b>	No aparece ninguna referencia a la investigación en el criterio de recursos humanos.

**Tabla 3. Evolución de la valoración de los resultados de aprendizaje a través de los tres informes de un título**

	REFERENCIA A LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE
<b>Informe individual del panelista</b>	Se dice: «Sería necesario, por tanto: a) una definición <i>ad hoc</i> de los resultados de aprendizaje, vinculados con las competencias asociadas al título y a las asignaturas o materias y b) una relación de los resultados de aprendizaje con las seis competencias MECES para nivel de grado [...] Resulta fundamental llegar hasta las últimas consecuencias del enfoque basado en el aprendizaje de los estudiantes, es decir, procurando el aprendizaje desde un enfoque profundo y comprometido de los estudiantes y el papel que ha de tener la docencia en la consecución de dicho objetivo.»
<b>Informe final del panel</b>	Comentario al documento Word en el informe final del panel: «Algunas evidencias las hemos visto, como es el caso de la asignatura [...], cuyos trabajos que pudimos observar son claramente insuficientes para el nivel MECES de grado.»
<b>Informe final del panel</b>	Se dice: «Las evidencias mostradas en el caso de [...] muestran que el nivel de exigencia podría aumentarse [...]. Se debe trabajar en el incremento del nivel en algunas materias que muestran resultados de aprendizaje bajos, tanto a nivel teórico como práctico.»
<b>Informe final del panel</b>	Se dice: «Las evidencias mostradas en el caso [...] muestran que el nivel de exigencia podría aumentarse notablemente.»

FUENTE: Elaboración propia

Asimismo, en los comentarios al informe final para que el resto de los panelistas demos el visto bueno, volvemos a insistir en dicho déficit adjuntando como comentario en dicho documento: «En el caso de la [...] los indicadores de investigación (sexenios, grupos de investigación, rendimiento por publicaciones) son muy bajos y debería constar de alguna manera [en el informe final del panel]».

Es indudable en este caso que el presidente del panel no tenía la misma valoración que el vocal académico a la hora de dimensionar la investigación, lo que produjo un efecto consecuente en el informe del comité de rama en el que esa dimensión negativa desaparece. En las últimas correcciones que se proponen al texto del informe del panel, e incluso una vez concluido, sus miembros algunas veces dejan clara su disconformidad, tal como refiere otro panelista en un correo electrónico enviado al resto, una vez redactado el informe:

En el Informe se recoge todo lo que acordamos para el resumen. No obstante, siento una profunda preocupación porque la universidad

española esté haciendo propuestas de grado tan pobres como esta y que las agencias de evaluación terminen convalidándolas. Aunque es razonable que, sin experiencia previa y sin haber concluido la primera promoción, se les dé un voto de confianza para ver si en los próximos 6 años son capaces de normalizar algo que comenzó bastante torcido.

En cuanto a los resultados de aprendizaje, es en la visita donde se puede testar el aprendizaje de los alumnos del título como consecuencia de la elección previa de las asignaturas que fueron consensuadas por el panel anteriormente. Es paradójico que, cuando tenemos las evidencias de los resultados de aprendizaje en trabajos, exámenes u otros soportes, es difícil hacerse una idea del aprendizaje, si partimos de MECES. Hay miembros del panel que no tienen conocimiento de lo que es el marco de cualificaciones o el proceso de estandarización de los resultados de aprendizaje tanto en las enseñanzas universitarias como en las no universitarias. Este desconocimiento de los marcos cognitivos —o un desacuerdo en las creencias y valores con respecto a los resultados de aprendizaje entre los panelistas—

conlleva a un escenario de desorientación; hay quien no los conoce o quien no cree en su virtualidad, lo que provoca una gran dificultad para valorar si los trabajos evaluados están en la línea de lo descrito en la memoria de verificación y, consecuentemente, con MECES de grado o de máster. Así, en los debates que se producen en la visita, el hecho de que uno de los miembros no parta de la premisa de MECES hace que la valoración se convierta en algo difícil de consensuar, ya que no hay un marco de referencia o una rúbrica previa para evaluar si aquellos trabajos están de acuerdo con lo establecido en la memoria verificada; es este un asunto de gran dificultad, tal como apunta Ashwin (2009), que va más allá de la propia acreditación ya que, de hecho, en nuestra propia praxis docente nos resulta muy difícil distinguir la diferenciación de MECES en los niveles de grado y máster de una asignatura similar (por ejemplo, en los Grados de Educación Primaria e Infantil y Máster de Formación del Profesorado en Secundaria). Tal como sugiere Sin (2015) una pedagogía plegada al utilitarismo de los resultados de aprendizaje con vistas a la posible empleabilidad no ha llegado a calar todavía en el campo académico. También, en algunos casos de títulos artísticos, nos hemos encontrado con la experiencia de que en una asignatura se aportaban como exámenes y trabajos del alumno una hoja escrita de una reseña o el comentario de una película.

---

## CONCLUSIONES

Este artículo aporta evidencias sobre la praxis de las culturas evaluativas en el entorno académico y los modos de hacer la acreditación en España, un fenómeno que ha comenzado en 2014 en la Comunidad de Madrid, así como en el resto de España.

A través de la experiencia como panelista, se ha pretendido aportar rigor al proceso de la práctica evaluadora para que, en un futuro, pueda ser contrastado con otras prácticas de los paneles y, así, contribuir a la mejora de la calidad de la evaluación de la universidad.

La creatividad y la innovación en la evaluación académica por pares en los procesos de acreditación de los títulos de grado y máster tienen un papel secundario en cuanto a los valores que se concitan en la interacción entre los pares. Asimismo, la cultura de la agencialización que pivota sobre conceptos clave como competencias, resultados de aprendizaje, mejora continua o empleo de indicadores de satisfacción de los estudiantes con las enseñanzas no está diseminada de igual manera en las generaciones más mayores de docentes que suelen formar parte de los paneles de expertos.

El énfasis por parte de las agencias de calidad en testar si el desarrollo del título se ha llevado a cabo conforme a lo estipulado en la memoria verificada puede resultar un factor que entorpezca la detección de mejores e innovadoras maneras de desarrollar y gestionar las titulaciones universitarias, tal como señala Ewell (2015) en EUA. Asimismo, la innovación educativa se produce a veces como consecuencia de la transición a lo digital de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es muy probable que, en algunos casos, algunos tipos de innovaciones educativas puedan pasar desapercibidas en aquellos paneles en los que el presidente y el vocal académico no estén familiarizados con los entornos digitales de aprendizaje. En este sentido, conviene resaltar, de acuerdo con Ashwin (2009), que son pocos los países europeos (por ejemplo: Suecia, Reino Unido) en los que se constata una estrategia y una política de apoyo en forma de recursos públicos para apoyar la docencia en la educación superior.

Los dos criterios seleccionados para rendir cuentas del estudio de caso de la acreditación —los resultados de aprendizaje y el valor de la investigación en los recursos humanos— tienen lógicas distintas en la interacción de los panelistas. En el primer caso, se constata la dificultad de pasar de lo abstracto a lo concreto en los resultados de aprendizaje, tal como han apuntado Ashwin (2009) y Sin (2015), y las tensiones y dificultades que llevan a los panelistas a llegar a un acuerdo, si además de eso no se comparte una cultura común sobre los procesos de estandarización

en el aprendizaje y el marco MECES. En este sentido, las presiones de las agencias por estandarizar los resultados de aprendizaje todavía no han tenido el efecto deseado ni en los responsables de los títulos evaluados ni en los propios evaluadores. La tendencia en los resultados de aprendizaje hacia lo mensurable y la empleabilidad, por otro lado, va en detrimento del reconocimiento de la experiencia educativa de los estudiantes (y no tanto su satisfacción) como uno de los valores principales de la educación, tal como mostraba Eisner (2004) sobre las dinámicas de la práctica docente en la educación en los EUA.

En cuanto al aporte de la investigación al desarrollo del título, a la innovación, al aseguramiento de un capital académico mínimo, presenta una mayor facilidad de contraste y cotejo que el caso de los resultados de aprendizaje. Si bien la tendencia (o al menos la expresada por la AQU) es la de valorar más el capital investigador en la acreditación de grado y máster, en algunos paneles hemos observado que no había uniformidad de criterio acerca del valor de la investigación entre sus miembros académicos y que, finalmente, prevalecía el criterio del presidente de los mismos.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQU (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya). (2016). *Guía para la evaluación de las dimensiones adicionales en la acreditación de las titulaciones oficiales de grado y máster*. Recuperado el 14 de junio de 2017 de [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_93243070\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_93243070_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, y D. J. Young (eds.), *Auto-Ethnographies: The anthropology of academic practices* (p. 67-79). Toronto: Broadview Press.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brennan, J., y Williams, R. (2004). Accreditation and related regulatory matters in the UK. En S. Schwarz, y D. F. Westerheijden (eds.), *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 ál. (eds.), *The European higher education area: between critical reflections and future* (p.339-414). Dordrecht: Springer.
- Curaj, A. et ál. (eds.). *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*. Recuperado el 14 de junio 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. Recuperado el 14 de junio 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., y Bochner, A. P. (2010). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10. Recuperado el 14 de junio 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*. Recuperado el 14 de junio 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)*. Recuperado el 14 de junio 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]. Recuperado el 14 de junio 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., y 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, y Young, D. J. (eds.). (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., y 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 y J. A. Rubio, *Treinta años de políticas culturales en España* (p.185-230). Valencia: Universitat de València.
- Rius, J., y 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 ál. (eds.), *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*. Recuperado el 14 de junio de 2017 de <http://www.chronicle.com/blogs/worldwise/why-so-few-ethnographies/28314>

---

## NOTA BIOGRÁFICA

Juan Arturo Rubio Arostegui es licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Máster en Gestión Cultural. Doctor en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Es docente desde 2002 en la Universidad Rey Juan Carlos y, desde 2009, en la Universidad Antonio de Nebrija en los campos de la gestión cultural, las políticas educativas y las políticas culturales. Es investigador principal del Grupo de Investigación Comunidades académicas y artísticas de esta universidad y director de la Escuela de Doctorado. También es miembro del Centro de Estudios sobre Cultura, Poder e Identidades (CECPI), de la Universitat de València.



# Balance de los cambios en la garantía de la calidad en la educación superior en Portugal entre 2007 y 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

Recibido: 03/01/2017

Aceptado: 24/03/2017

## RESUMEN

Este artículo documenta los desarrollos que han ocurrido en Portugal después de la adopción del nuevo marco de garantía de la calidad en la educación superior en 2007. Los resultados más evidentes de las operaciones de la nueva agencia de evaluación y acreditación de la educación superior se han observado principalmente en el ámbito de la oferta de enseñanzas. Las actividades de acreditación han dado lugar a una reducción del 40 % entre 2009 y 2015 de la oferta inicial de enseñanzas (Sin et ál., 2016). Esta reducción se ha sentido principalmente en las instituciones privadas, lo que demuestra que la calidad de las enseñanzas era un problema principalmente en el sector privado. Otra consecuencia ha sido un enfoque más formal y más sistemático entre las instituciones con respecto a la calidad a través de la implementación de sistemas internos de garantía de la calidad. Estos sistemas han sido impulsados por una lógica de prestación de cuentas y no por una reflexión interna genuina que involucrase a todas las partes interesadas y que podría conducir a la mejora. Por esta razón, los académicos parecen percibir que el principal efecto de la garantía interna de calidad en la enseñanza y el aprendizaje es negativo, lo que se debe principalmente al aumento de la burocracia, mientras que los efectos positivos son todavía bastante modestos.

**Palabras clave:** garantía de la calidad en la educación superior, acreditación, garantía interna de la calidad, rendición de cuentas, mejora de la enseñanza.

## 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.

## SUMARIO

Introducción

Las reformas relacionadas con la garantía de la calidad en Portugal

Resultados de la acreditación

Certificación de sistemas internos de garantía de la calidad

Percepciones sobre el impacto de las reformas de garantía de la calidad en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje

Conclusión

Referencias bibliográficas

**Autor para correspondencia / Corresponding author:** Cristina Sin, Centro de investigação de políticas do ensino superior (CIPES). R 1º Dezembro 399, 4450-227 Matosinhos, Portugal.

**Sugerencia de cita / Suggested citation:** Sin, C., Tavares, O., y Amaral, A. (2017). Balance de los cambios en la garantía de la calidad en la educación superior en Portugal entre 2007 y 2015. *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad*, 131(2), 69-80. doi: <http://doi.org/10.28939/iam.debats.131-2.6>

## INTRODUCCIÓN

La garantía de la calidad en la educación superior adquirió gran importancia en Europa con la implementación del Proceso de Bolonia, una reforma de la educación superior de gran alcance que tenía por objeto la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la convergencia de los sistemas nacionales de educación superior. La «promoción de la cooperación europea con respecto a la garantía de la calidad para desarrollar criterios y metodologías comparables» fue una de las seis líneas iniciales de acción propuestas por la Declaración de Bolonia (1999). Era entendida como un «elemento absolutamente esencial en la construcción del espacio europeo de educación superior» (Haug, 2003: 230). Las normas y directrices europeas (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [ESG], 2015) para la garantía de la calidad fueron elaboradas como un punto de referencia para guiar el trabajo de las instituciones europeas y de las agencias de garantía de la calidad en la implementación de políticas de aseguramiento / acreditación de la calidad (ENQA, 2005). Portugal,

de un modo similar a muchos otros países europeos, utilizó Bolonia como un marco de referencia para reformar su educación superior y reorganizó su sistema de garantía de la calidad orientado por las propuestas de las ESG.

A partir de una serie de trabajos de investigación realizados durante los últimos cuatro años (Cardoso et ál., 2015a, 2015b; Sin et ál., 2016; Tavares et ál., 2016a, 2016b), este artículo documenta el desarrollo que se ha llevado a cabo en Portugal después de la adopción del nuevo marco de garantía de la calidad en la educación superior en 2007. Inicialmente se explica el contexto que determinó la evolución de la garantía de la calidad en Portugal, prestando atención a los desarrollos más recientes desde 2007 en la reestructuración del sistema de calidad. A continuación, se analizan los principales resultados de las actividades de la agencia responsable para la garantía de la calidad en el área de acreditación, desde su creación, así como las debilidades y fortalezas relacionadas con la implementación de sistemas internos de garantía de la calidad en las instituciones

portuguesas. Posteriormente, el artículo considera las percepciones de los académicos portugueses sobre las mejoras en la enseñanza y el aprendizaje como consecuencia de la implementación de sistemas internos de garantía de la calidad. Finalmente, se presentan las conclusiones sobre los cambios ocurridos hasta el momento, el impacto del nuevo marco de la calidad y los desarrollos futuros en esta área.

---

### LAS REFORMAS RELACIONADAS CON LA GARANTÍA DE LA CALIDAD EN PORTUGAL

Para entender la evolución de la garantía de la calidad en Portugal, es necesario primero ofrecer una breve descripción de las transformaciones del sistema de educación superior portugués durante las últimas cuatro décadas. El sistema se compone de instituciones públicas y privadas, universidades y politécnicos.<sup>1</sup> Si bien la participación en la educación superior era baja antes de la revolución de 1974, un privilegio de las élites (Amaral y Teixeira, 2000), el acceso a la educación superior creció enormemente después de los cambios políticos y sociales provocados por dicha revolución. La velocidad de la expansión de la educación superior —inicialmente élite, después masiva y luego universal (Trow, 1974)— sobre todo entre 1985 y 2000, hizo de Portugal un país «excepcional» en comparación con otros países de Europa Occidental, donde la participación creció de manera más gradual (Neave y Amaral, 2012). Como resultado, ya a finales de la década de los noventa, la participación bruta en la educación superior alcanzó el 50 % (Amaral y Magalhães, 2007).

---

1 Actualmente, el sector público está compuesto por doce universidades, una universidad abierta y un instituto independiente ISCTE (Instituto Superior de Trabajo y Ciencias Empresariales). También hay quince politécnicos y, además, algunas universidades incluyen algunos politécnicos en su estructura. La mayoría de las universidades y de los politécnicos públicos fueron fundados en las décadas de los setenta y ochenta. El sector privado comprende actualmente cerca de ochenta instituciones (entre ellas la Universidad Católica), la mayoría de las cuales fueron creadas en las décadas de los ochenta y noventa para facilitar la expansión del sistema y el acceso de un número creciente de estudiantes.

El crecimiento en la participación fue sostenido principalmente a través de una remarcable expansión del sector privado (de alrededor de veinte mil estudiantes en 1987 a casi cien mil en 1995). El Gobierno estimuló esta estrategia, ya que permitía aumentar las matrículas sin recurrir a fondos públicos (Amaral y Teixeira, 2000). Dicha expansión prestó poca atención a la calidad de la educación, un problema observado también en otros contextos donde la demanda de educación superior aumentó de manera dramática en un breve periodo de tiempo; como ejemplos, China (Cao y Li, 2014), Europa del Este (Galbraith, 2003) o Chile (Espinoza y González, 2013). Dado que la generación de lucro es de suma importancia para el sector privado, las instituciones, con el fin de maximizar las matrículas, invirtieron más en infraestructuras que en la enseñanza y el aprendizaje o en la dotación de personal docente, cosa que ha afectado a la calidad académica (Espinoza y González, 2013; Cao y Li, 2014; Sin et ál., 2016). En Portugal, por ejemplo, continúa existiendo una diferencia significativa en la titulación académica del personal docente de las instituciones públicas y privadas: en 2015 el 72,6 % tenía un doctorado en instituciones públicas y el 55,3 %, en instituciones privadas. Aun así, el porcentaje de profesores doctorados en las instituciones privadas es alto si se compara con la situación diez años atrás (Sin et ál., 2016). Cabe señalar, además, que la oferta de enseñanzas baratas o populares y el bajo nivel de investigación de las instituciones privadas portuguesas (ya que estas se centran principalmente en la enseñanza) también han contribuido al desprestigio del sector privado (Teixeira y Amaral, 2007; Teixeira, 2012). Por otro lado, se exigen notas de entrada más bajas a los postulantes que quieren entrar en una institución privada. La asociación entre el nivel de los estudiantes y la calidad de las instituciones daña más aún la imagen de las instituciones privadas en la sociedad (Tavares, 2013).

Portugal, al igual que otros países (Cao y Li, 2014; Espinoza y González, 2013), recurrió a la evaluación de la calidad para intentar resolver estos problemas.

En la década de los noventa se estableció un sistema que confiaba a las instituciones la garantía de su propia calidad a través de la coordinación ejercida por su órgano de representación (la Fundación de Universidades Portuguesas). Inicialmente, el sistema cubría exclusivamente las universidades públicas, pero en 2000 este se extendió a los politécnicos públicos y al sector privado, al mismo tiempo que comenzó a operar bajo la coordinación del Consejo Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CNAVES). El acceso a la educación superior ya se había incrementado de forma masiva debido a que las políticas gubernamentales habían priorizado dicha expansión, sacrificando la calidad global del sistema (Amaral, 2008; Tavares et ál., 2016a). Sin embargo, este sistema de evaluación coordinado por CNAVES no cumplió el objetivo de preservar la calidad de la educación, ya que las evaluaciones no tenían consecuencias definitivas. Es decir, a pesar de la existencia de muchas enseñanzas de baja calidad, nunca se tomaron decisiones de cierre. Además, la decisión de acreditación pertenecía al gobierno y no al CNAVES. Una nueva ley promulgada en 2003 (Ley 1/2003) tuvo como objetivo especificar las consecuencias de la evaluación, pero lamentablemente nunca fue desarrollada a través de legislación complementaria.

El compromiso de Portugal con el proceso de Bolonia dio un nuevo impulso a la reforma de la educación superior, lo que incluía la garantía de la calidad. En 2006, a petición del gobierno portugués, la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA) efectuó una revisión del sistema nacional de garantía de la calidad e hizo una serie de recomendaciones: tener como referencia principal los ESG; aumentar la independencia y la transparencia del sistema; ampliar su internacionalización; promover la participación de los estudiantes; asegurar que el sistema produzca resultados efectivos (cierre de enseñanzas de baja calidad). El Gobierno aprobó una nueva ley que reformó totalmente el sistema (Decreto Ley 369/2007). La Agencia de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (A3ES) fue

creada al amparo de este nuevo marco legal, como una fundación privada para funcionar de forma independiente del Gobierno y de las instituciones de educación superior (Amaral et ál., 2013). Se le dio un mandato para la acreditación de enseñanzas y la acreditación institucional. La Agencia inició sus actividades en 2009 con acreditaciones de enseñanzas y recientemente ha comenzado a certificar los sistemas internos de garantía de la calidad de las instituciones. Además, el proceso de acreditación institucional está a punto de ser presentado.

---

## RESULTADOS DE LA ACREDITACIÓN

Dado el crecimiento poco controlado de la oferta de programas de educación superior desde la década de los noventa, la acreditación de las enseñanzas apareció como un paso inicial necesario para *limpiar* el sistema de programas bajo los estándares de calidad esperados. Además, después de la creación de nuevas enseñanzas de acuerdo con el proceso de Bolonia, la acreditación se mostró como un proceso válido para asegurar que la renovación curricular estaba cumpliendo con los requisitos legales y de este modo evitar la erosión de la calidad de las prácticas académicas. Actualmente, las instituciones están autorizadas para ofrecer solo enseñanzas (existentes o nuevas) que cuenten con la acreditación mencionada. La Dirección General de Educación Superior, órgano del ministerio que supervisa la educación superior, recibe información sobre las decisiones de la Agencia y mantiene un registro de los programas acreditados. La oferta de programas no acreditados es ilegal y está sujeta a penalización por parte de la Inspección de Educación.

Este nuevo sistema de evaluación de la calidad, en cuya fase inicial ha asumido el papel prevalente la acreditación, ha tenido por fin consecuencias visibles. Se han observado mejoras significativas respecto a la calidad del personal docente, aunque aún existe un margen considerable para desarrollar mejoras (ver Sin et ál., 2016). Los criterios de la calidad del profesorado están estipulados en el

Decreto Ley 74/2006 (modificado por el Decreto Ley 115/2013 y por el Decreto Ley 63/2016). Por ejemplo, el 60 % del personal docente en enseñanzas de pregrado debe ser empleado a tiempo completo por la institución, porcentaje que se eleva al 75 % en el caso de los programas de postgrado. Además, también se establecieron criterios diferentes para las universidades y para los politécnicos en cuanto a las proporciones de profesores que deben tener el grado de doctor. En las universidades, al menos el 50 % del personal docente en un programa de pregrado debe tener un doctorado, una proporción que alcanza el 60 % en el caso de programas de máster y el 100 % en el caso de programas de doctorado, según el Decreto Ley 74/2006. En el caso de los politécnicos, estas proporciones son de 50 % para todos los grados, pero, además de doctores, estas instituciones también pueden contratar *especialistas*. Estos últimos son personas que poseen un título de educación superior, que tienen diez años de experiencia profesional y un currículo muy relevante, reconocido por un jurado compuesto por miembros internos y externos a la institución, tanto académicos como profesionales en el área en cuestión.

Cuando la nueva agencia comenzó a funcionar, en 2009, existían 5.262 enseñanzas para evaluar y acreditar (Sin et ál., 2016). En primer lugar, la Agencia invitó a las instituciones a presentar documentación digital para todos sus programas en funcionamiento y demostrar el cumplimiento de criterios de calidad claramente definidos. Un total de 4.379 programas fueron entregados, mientras que los restantes 883 programas fueron retirados por las propias instituciones. Como era impracticable una evaluación exhaustiva para un tan elevado número de programas, en una primera fase la Agencia inició un ejercicio de acreditación preliminar que evaluó los programas presentados de acuerdo con tres indicadores predefinidos: profesorado y sus titulaciones, actividades de investigación y número de alumnos matriculados. Esta fase tuvo como resultado 3.930 acreditaciones otorgadas, 335 discontinuaciones voluntarias por parte de instituciones y 114 acreditaciones denegadas. Por

lo tanto, en los primeros dos años, 1.332 programas de los iniciales 5.262 desaparecieron, lo que corresponde al 25 % de la oferta existente en 2009 (Sin et ál., 2016). En el año académico 2011-2012, después de este primer periodo de acreditación preliminar, la agencia inició un ciclo de acreditación periódica de 5 años, asignando programas de áreas disciplinarias específicas a cada año. En los primeros cuatro años de este ciclo regular, como consecuencia de las visitas de las comisiones de acreditación, 190 programas no fueron acreditados, lo que representa poco más del 8 %, mientras el 19,9 % fueron retirados por las propias instituciones (Sin et ál., 2016).

La distribución de programas por sector (público/privado), tipo de institución (universidad/politécnico) y nivel de enseñanza se puede apreciar en la Tabla 1. En cuanto a la distinción entre las instituciones públicas y las privadas, la mayoría de los programas con acreditación preliminar se encuentran en las instituciones públicas (2.308 programas, que representan el 80 % de los programas). En el año académico 2009-2010, el sector público ofrecía el 71,2 % de los programas, frente al 28,8 % en el sector privado, según las estadísticas nacionales. Por lo tanto, el sector público obtuvo tasas más altas de acreditaciones preliminares. Por el contrario, el porcentaje de programas discontinuados fue mayor en el sector privado (28 % frente a un 17,9 % en el sector público). En cuanto a las acreditaciones denegadas, la diferencia entre los sectores es aún más notoria (el 2,3 % de no acreditaciones fueron en el sector público, frente al 35,6 % en el sector privado). Por lo tanto, los datos sugieren que las deficiencias de calidad fueron más comunes en el sector privado que, como se indicó anteriormente, fue el sector que había crecido de manera poco controlada.

No se observaron grandes diferencias entre las universidades y los politécnicos con respecto a las enseñanzas no acreditadas y las discontinuaciones (Tabla 1). Esto sugiere que la oferta de baja calidad está marcada principalmente por el tipo de sector (privado o público) y no por el tipo de institución y su respectiva misión (universidades o politécnicos).

**Tabla 1: Distribución de enseñanzas en los primeros cuatro años de acreditación regular, por sector, tipo de institución, y nivel de enseñanza: acreditadas preliminarmente, discontinuadas, presentadas para acreditación regular y no acreditadas**

		ACREDITADAS PRELIMINAR- MENTE	DISCON- TINUADAS	%	PRESENTADAS PARA ACREDITACIÓN	NO ACREDITADAS	%
<b>Sector</b>	Público	2308	412	17,9 %	1896	43	2,3 %
	Privado	574	161	28,0 %	413	147	35,6 %
	<b>Total</b>	<b>2882</b>	<b>573</b>	<b>19,9 %</b>	<b>2309</b>	<b>190</b>	<b>8,2 %</b>
<b>Tipo</b>	Universidad	1980	380	19,2 %	1600	132	8,3 %
	Politécnico	902	193	21,4 %	709	58	8,2 %
	<b>Total</b>	<b>2882</b>	<b>573</b>	<b>19,9 %</b>	<b>2309</b>	<b>190</b>	<b>8,2 %</b>
<b>Nivel</b>	Licenciatura	1134	181	16,0 %	953	65	6,8 %
	Máster	1391	340	24,4 %	1051	95	9,0 %
	Doctorado	357	52	14,6 %	305	30	9,8 %
	<b>Total</b>	<b>2882</b>	<b>573</b>	<b>19,9 %</b>	<b>2309</b>	<b>190</b>	<b>8,2 %</b>

FUENTE: A3ES

La mayor parte de las acreditaciones preliminares se realizaron en programas de máster (Tabla 1), lo que refleja la explosión en la oferta de estos programas después de las reformas de Bolonia. El Decreto Ley 74/2006, que requirió el ajuste de las enseñanzas a la estructura propuesta por Bolonia hasta 2009/10, estableció que una licenciatura pre-Bolonia solo podía ser sustituida por una licenciatura post-Bolonia, mientras que esta limitación no se aplicó a los másteres. Estas enseñanzas, por lo tanto, tuvieron un crecimiento masivo, no siempre consciente de la calidad, lo que explica por qué tuvieron también la más alta tasa de discontinuación por parte de las instituciones (24,4 %). El mayor porcentaje de acreditaciones denegadas se verificó en los programas de doctorado (9,8 %), seguido de los de máster (9 %). La Ley 62/2007 estableció que, para que las universidades pudiesen mantener dicho estatuto, estas tenían que ofrecer al menos tres programas de doctorado. Esto determinó a algunas

universidades privadas a crearlos, en algunos casos, con menos consideración por la calidad. Por otra parte, las enseñanzas de postgrado están sujetas a condiciones más exigentes en cuanto a la actividad de investigación y las calificaciones del profesorado.

Durante el periodo analizado, que incluye la fase de acreditación preliminar y los primeros cuatro años del ciclo regular de acreditación, el 40 % de las enseñanzas que funcionaban inicialmente dejaron de hacerlo (2.095 programas de los iniciales 5.262) (Sin et ál., 2016). Esto ocurrió o bien como resultado de la no acreditación por parte de la Agencia (304 enseñanzas), o bien a través de decisiones tomadas por las instituciones para retirar/descontinuar carreras (las restantes), posiblemente debido a que las instituciones mismas creían que no cumplirían con los estándares de calidad establecidos por la Agencia. Es posible también que algunas enseñanzas hayan sido cerradas por otras razones como, por

ejemplo, la reorganización de la oferta educativa, como consecuencia de las reformas inducidas por el proceso de Bolonia, o el número insuficiente de estudiantes. Al mismo tiempo, en el periodo analizado, alrededor de 2.100 nuevas enseñanzas fueron propuestas para acreditación a la Agencia y alrededor de 1.300 recibieron la acreditación y empezaron a funcionar. En julio de 2015 el número total de enseñanzas ofrecidas estaba alrededor de las 4.500 (Sin et ál., 2016).

Un análisis cualitativo de los informes relativos al proceso de acreditación de las enseñanzas de Derecho (Sin et ál., 2016), que fue la disciplina con el mayor porcentaje de acreditaciones denegadas, reveló motivos recurrentes que desencadenaron la decisión de la no acreditación. Estos motivos están generalmente relacionados con: las insuficientes proporciones de personal docente contratado a tiempo completo; su falta de calificación académica y su pobre actividad de investigación; la identidad poco clara de los programas, vagamente delimitada; y las fallas en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (por ejemplo, inconsistencias curriculares o evaluación carente de rigor). Dichos problemas identificados son similares a los que afectan al sector privado portugués en general (Sin et ál., 2016).

Los datos ofrecen evidencia de que la *limpieza* del sistema portugués de educación superior ha sido un éxito. La retirada de un gran número de enseñanzas por parte de las propias instituciones sugiere que estas se han vuelto más conscientes de los requisitos de la calidad. Portugal está actualmente concluyendo la primera fase de garantía de la calidad, dominada por la acreditación de enseñanzas. Debido a que la Agencia de evaluación y acreditación ya ha iniciado la certificación de sistemas internos de garantía de calidad, el país ha entrado en una segunda fase, más centrada en promover una conciencia de las instituciones en materia de calidad (para una descripción de las distintas fases en la evolución de la garantía de la calidad, ver Jeliazkova y Westerheijden, 2007).

## CERTIFICACIÓN DE SISTEMAS INTERNOS DE GARANTÍA DE LA CALIDAD

Como se ha mencionado anteriormente, la reorganización del sistema de garantía de calidad se inspiró en las orientaciones formuladas por el proceso de Bolonia. Por ejemplo, cuando definió sus procedimientos, la Agencia prestó atención a las ESG. Las instituciones portuguesas parecen haber traducido las referencias europeas y, sobre todo, nacionales, de una manera muy similar, lo que ha dado así origen a sistemas internos de garantía de la calidad muy similares. Contrariamente a las expectativas iniciales, los propios contextos de las instituciones y el papel por ellas desempeñado no se tradujeron en una variedad de componentes estructurales/administrativos específicos de las características de cada institución. El margen de interpretación de las instituciones y su libertad para diseñar un sistema de acuerdo con sus propias realidades y cultura organizacional parece haber sido limitado, muy probablemente, por el modelo de evaluación propuesto por la Agencia (Cardoso et ál., 2015a). Por lo tanto, pese a la insistencia de la Agencia de que sus referencias con respecto a la garantía de la calidad no son prescriptivas, el comportamiento institucional está claramente determinado por ellas, tanto con el fin de correr pocos riesgos, como también quizás debido a la falta de capacidad institucional y a la tradición de lidiar con la calidad de una manera formal.

Recientemente, se realizó un análisis cualitativo de los puntos fuertes y débiles en la implementación de sistemas internos de garantía de la calidad, a partir de los informes internos y externos de evaluación de los mismos (Tavares et ál., 2016a). La intención de esta investigación era entender si estos puntos fuertes y débiles se asociaban con cuestiones de procedimiento y estructuras o, al contrario, con cambios culturales que se manifiestan en valores y actitudes. Ya que la Agencia, cuando introdujo la certificación de los sistemas internos de garantía de calidad, quería promover una cultura de mejora, la investigación pretendía averiguar si las instituciones estaban comprometidas con dicha mejora, y no solo

con la rendición de cuentas. También se pretendía obtener una idea sobre la(s) cultura(s) de calidad de las instituciones analizadas.

Los puntos fuertes y débiles identificados estaban asociados principalmente con la organización del sistema de garantía de la calidad y con la gestión de la información, es decir, con las estructuras y los procedimientos formales y no con la calidad en un sentido de transformación (Harvey y Newton, 2007). En otras palabras, aspectos como el desarrollo profesional del profesorado o la participación de las partes interesadas en la garantía de la calidad recibieron menos atención que aspectos formales, lo que sugiere que eran priorizados los procedimientos, y no tanto la mejora. Parece que la motivación de las instituciones para implementar un sistema interno de calidad y solicitar su certificación fue determinada principalmente con el fin de evitar procesos complejos de acreditación en el futuro. Si bien la intención de la Agencia era fomentar la mejora, parece que la rendición de cuentas se ha mantenido como una preocupación más urgente.

Las instituciones analizadas parecen tener culturas de calidad que varían entre reactivas y responsivas (Harvey y Stensaker, 2008). Una cultura de calidad reactiva se caracteriza por una fuerte influencia de las reglas externas, es motivada por el cumplimiento y la rendición de cuentas, impuesta por y construida en torno a los factores externos, lo que provoca dudas sobre los posibles resultados positivos de una evaluación de la calidad. En una cultura reactiva, hay poco o ningún sentido de responsabilidad individual por la calidad, que se delega a una unidad específica (oficina de calidad). Para los académicos, equivale a un ejercicio de cumplimiento. En la cultura de calidad responsiva, la intensidad de las reglas externas es también fuerte. Aunque los imperativos externos sean motivaciones importantes, en este caso la institución se aprovecha de esta oportunidad con el fin de planificar un programa de mejora interna, proyectado al futuro, pero sin perder de vista la rendición de cuentas y el cumplimiento. La falla de esta cultura reside en la falta de relación entre

las actividades institucionales relacionadas con la garantía de la calidad y la práctica cotidiana de los académicos. Dado que en el caso de los politécnicos los informes externos analizados destacaron más debilidades relacionadas con la participación de las partes interesadas y más preocupación por los procedimientos que por la mejora, la investigación sugirió que mientras que los politécnicos parecen más reactivos, las universidades parecen más responsivas.

El análisis se circunscribió a doce instituciones que fueron pioneras en la implementación y la certificación de sus sistemas internos de garantía de la calidad. Como solo un número restringido de instituciones portuguesas ha solicitado hasta ahora la certificación, no es posible todavía formular conclusiones generales sobre las instituciones portuguesas en su conjunto.

---

#### PERCEPCIONES SOBRE EL IMPACTO DE LAS REFORMAS DE GARANTÍA DE LA CALIDAD EN LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

La amplia reforma de la garantía de la calidad en la educación superior, que se ha manifestado hasta ahora en los procesos de acreditación de enseñanzas y de implementación de sistemas internos de garantía de calidad, aún no está registrando el impacto deseado en lo que se refiere a las mejoras en la enseñanza y el aprendizaje.

A través de una encuesta realizada a los docentes que trabajan en instituciones portuguesas de educación superior se descubrió que el principal impacto de la implementación de sistemas internos de garantía de la calidad ha sido una mayor demanda de tiempo para tareas no académicas, lo que es, de hecho, perjudicial para la enseñanza y el aprendizaje (Tavares et ál., 2016b). La burocracia ha sido identificada de forma consensual en la literatura como un efecto secundario no deseado de la garantía de la calidad, que desvía el tiempo y la energía de los académicos de la enseñanza y

la investigación (Cartwright, 2007; Newton, 2002; Harvey y Newton, 2007). Sin embargo, los académicos reconocieron que la garantía interna de la calidad ha contribuido a una mayor conciencia de los problemas relacionados con la calidad de la enseñanza, lo que confirman algunos estudios previos que afirman que esta garantía se traduce en una mayor atención a la enseñanza (Brennan y Shah, 2000; Baldwin, 1997).

De una forma menos positiva, esta mayor conciencia no parece, hasta ahora, haber conducido a mejoras reales notables o a un mayor espacio para la innovación y la experimentación en la enseñanza y el aprendizaje. La formación pedagógica es casi inexistente, una debilidad ya identificada en investigaciones anteriores (Cardoso et ál., 2015a), y los académicos tampoco consideran que haya mejorado después de la implementación de sistemas internos de garantía de calidad, lo que podría ser una explicación para la falta de resultados tangibles o visibles en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. De hecho, la formación pedagógica es el único tema relacionado con la enseñanza y el aprendizaje que los académicos claramente consideran que no ha mejorado. Es decir, la garantía interna de la calidad no ha llevado a una mayor formación pedagógica del profesorado. Dado el reciente énfasis de las políticas europeas de educación superior en el desarrollo pedagógico de los docentes (Sin, 2015), énfasis recientemente reforzado en la versión revisada de las ESG, la formación pedagógica es un área en la que las instituciones podrían invertir, dada su importancia para la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, estos resultados indican, una vez más, que la garantía interna de la calidad en las instituciones portuguesas, aparentemente, se asocia más a un aumento de la burocracia y a formalismos y no a mejoras sustanciales en la enseñanza y el aprendizaje. La investigación mencionada también encontró que los docentes consideran que la participación del profesorado en el desarrollo de la garantía interna de calidad y el uso de la información recogida por la institución para mejorar la enseñanza y el aprendizaje tienen un

impacto positivo en la enseñanza y el aprendizaje (Tavares et ál., 2016b).

Aunque no se haya observado ninguna variación significativa entre los docentes en las universidades y los politécnicos, la variable público/privado es claramente digna de mención. Los académicos del sector privado señalan un impacto mucho más alto de la garantía interna de la calidad sobre diversos aspectos relacionados con la mejora de la enseñanza y del aprendizaje: una mayor conciencia de los problemas de la calidad de la docencia; mayor enfoque en la innovación y la experimentación en la enseñanza y el aprendizaje; mayor formación pedagógica del profesorado; y mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en general. Dado que las instituciones privadas en Portugal han atribuido, tradicionalmente, menos importancia a la calidad, especialmente durante los años de rápida expansión (ver la explicación anterior), estas han tenido un incentivo adicional para mejorar la enseñanza y el aprendizaje mediante el establecimiento de sistemas de calidad más estrictos y exigentes que en el pasado. Esto también puede explicar la razón por la cual académicos de instituciones privadas tienen percepciones más positivas en relación con el impacto de la garantía interna de la calidad en la enseñanza y el aprendizaje.

Dicho impacto representa un área poco investigada (Harvey y Williams, 2010) que ha generado resultados diversos. En este contexto, este trabajo proporciona una evidencia empírica útil sobre la percepción que sobre este tienen los académicos portugueses. Los resultados sugieren que hay una serie de temas relevantes que podrían ser considerados por las instituciones de educación superior para alcanzar los objetivos de mejora pedagógica: racionalizar los procesos y procedimientos administrativos para evitar sobrecargar a los académicos; invertir en formación pedagógica; involucrar al profesorado en la garantía de la calidad, de manera formal o no formal, para incrementar su compromiso con la calidad (Horsburgh, 1998); utilizar la información recopilada con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

## CONCLUSIÓN

Las transformaciones en la política de educación superior a nivel europeo, estimuladas principalmente por el proceso de Bolonia, también se han reflejado en Portugal en la reorganización del sistema de garantía de la calidad a partir de 2007. El cambio más visible, que ha tenido el mayor impacto en las instituciones de educación superior, ha sido la creación de la Agencia de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (A3ES). Los resultados más evidentes de sus operaciones se han observado principalmente en la oferta de enseñanzas. Las actividades de acreditación han dado lugar a una reducción del 40 % de la oferta inicial de enseñanzas, una reducción que se ha sentido principalmente en las instituciones privadas, lo que confirma que la calidad deficiente de las enseñanzas era más común en este sector (Sin et ál., 2016).

Otra consecuencia de la creación de la Agencia ha sido un cambio en la manera en la que las instituciones abordan la garantía de la calidad. Surgió, entre las instituciones, una preocupación con un enfoque más formal y más sistemático con respecto a la calidad, práctica que antes era bastante poco común. Las instituciones han sido animadas a establecer sus propios sistemas internos de garantía de la calidad, apoyándose en una serie de orientaciones no prescriptivas elaboradas por la Agencia. No obstante, la mayoría de las instituciones que han implementado ya un sistema interno de garantía de la calidad han reproducido estas orientaciones sin necesariamente adaptarlas a sus misiones y contextos específicos, estableciendo estructuras formales muy similares (Tavares et ál., 2016a). Además, la implementación de sistemas internos

ha sido impulsada por una lógica de rendición de cuentas y por la observancia de las orientaciones de la Agencia y no por una reflexión interna genuina, que involucre a todas las partes interesadas y que podría conducir a la mejora (Tavares et ál., 2016a). Esto revela una visión unilateral y subdesarrollada de la calidad, probablemente explicada, al menos en parte, por la fase inicial de implementación de sistemas internos de garantía de la calidad en las instituciones. De hecho, las principales cuestiones identificadas en relación con la implementación de sistemas internos de garantía de la calidad están asociadas no con los valores y las actitudes frente a la calidad, sino con las estructuras formales y de organización y con los procedimientos. Por esta razón, los académicos parecen percibir que el principal efecto de la garantía interna de calidad en la enseñanza y el aprendizaje es negativo, ya que comporta un aumento de la burocracia, mientras que los efectos positivos son todavía bastante modestos.

Por un lado, la carga burocrática es la consecuencia de la forma en la que las instituciones han interpretado la implementación. Por otro, también es el resultado de un complejo proceso de acreditación que ha sido necesario para eliminar las enseñanzas de baja calidad del sistema (Tavares et ál., 2016b). Para aliviar el peso de la burocracia, la garantía de la calidad en Portugal está avanzando hacia una nueva fase —la acreditación institucional— que pretende implementar un régimen de evaluación más flexible, que podrá incluir la evaluación de solamente una muestra de la oferta educacional junto a un proceso anual de monitorización basado en un grupo de indicadores para aquellas instituciones que han demostrado ser capaces de gestionar su propia calidad.

---

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue apoyado por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT) en Portugal [XCL/IVC-PEC/0789/2012 y UID/CED/00757/2013].

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, A., y Magalhães, A. (2007). Market Competition, Public Good and Institutional Governance. *Higher Education Management and Policy*, 19(1), 1-14.
- Amaral, A., y 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., y Fonseca, M. (2013). The Portuguese Case: Can Institutions Move to Quality Enhancement? En R. Land, y G. Gordon (eds.), *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. y Shah, T. (2000). Quality assessment and institutional change: experiences from 14 countries. *Higher Education*, 40(3), 331-49.
- Cao, Y., y 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., y 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., y Rosa, M. J. (2015b). On the road to regaining trust? The development of internal quality assurance systems in Portuguese Higher Education Institutions. Artículo presentado en CHER 28th Annual Conference, Lisboa, 7-9 septiembre.
- 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.
- Decreto ley 369/2007, de 5 de noviembre, del Gobierno de Portugal.
- Decreto ley 74/2006, de 24 de marzo, del Gobierno de Portugal.
- Decreto ley 115/2013, de 7 de agosto, del Gobierno de Portugal.
- Decreto ley 63/2016, de 13 de septiembre, del Gobierno de Portugal.
- ENQA. (2005). *ENQA Report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Bruselas: ENQA.
- Espinoza, Ó., y 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., y Newton, J. (2007). Transforming quality evaluation: moving on. En D. F. Westerheijden, B. Stensaker, y M. J. Rosa (eds.), *Quality Assurance in Higher Education. Trends in Regulation. Translation and Transformation* (p. 225-45). Dordrecht: Springer.
- Harvey, L., y Stensaker, B. (2008). Quality Culture: Understandings, Boundaries and Linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427-442.
- Harvey, L., y 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., y 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.
- Ley 1/2003, de 6 de enero, del Gobierno de Portugal. *Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior*.

- Neave, G., y Amaral, A. (2012). Introduction on Exceptionalism: The Nation, a Generation and Higher Education, Portugal 1974-2009. En G. Neave, y A. Amaral (eds.), *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, y P. Scott (eds.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (p. 333-350). Dordrecht: Springer.
- Sin, C., Tavares, O., y 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). Bruselas: Belgium.
- Tavares, O. (2013). Routes towards Portuguese higher education: students' preferred or feasible choices? *Educational Research*, 55(1), 99-110.
- Tavares, O., Sin, C., y 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., y 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, y A. Amaral (eds.), *Higher Education in Portugal 1974-2004: A Nation, a Generation* (p. 307-328). Dordrecht: Springer.
- Teixeira, P., y 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.

---

## NOTAS BIOGRÁFICAS

Cristina Sin es investigadora postdoctoral en CIPES. Es doctora en Investigación Educativa por la Lancaster University (Reino Unido). Anteriormente, trabajó en la Higher Education Academy (Reino Unido) con proyectos educativos destinados a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje en la educación superior.

Orlanda Tavares es investigadora en CIPES y A3ES. Es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidade do Porto (Portugal) e investiga temas relacionados con la garantía de la calidad en la educación superior y con políticas de educación superior.

Alberto Amaral es doctor por la Cambridge University, investigador en CIPES y profesor de la Universidade do Porto, donde fue rector de 1985 a 1998. Actualmente, es el presidente del consejo de administración de la Agencia de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior portuguesa.



# La misión cultural de la Universidad

*Antonio Ariño Villarroya*

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

antonio.arino@uv.es

Recibido: 03/07/2017

Aceptado: 04/09/2017

## RESUMEN

En las dos últimas décadas, se viene produciendo un amplio debate sobre la denominada tercera misión de la Universidad. Dos discursos han ocupado el proscenio: la transferencia y la innovación de conocimiento y la responsabilidad social corporativa. En este artículo se postula que ambas candidaturas responden a planteamientos que desconocen la historia y el estatuto de la Universidad como servicio público. Se defiende, por el contrario, que la tercera misión, tanto en clave histórica como en función de los estatutos normativo y pragmático, corresponde a la cultura.

**Palabras clave:** misión de la Universidad, cultura, responsabilidad social corporativa, transferencia de conocimiento, innovación.

## 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.

## SUMARIO

Introducción

La perspectiva histórica de la función cultural

- Antecedentes
- La extensión cultural y la inteligencia iluminada
- Los límites de la extensión universitaria

El estatuto normativo de la función cultural

El estatuto pragmático de la función cultural

- Los discursos
  - La transferencia y la innovación
  - La responsabilidad social universitaria
- La organización de la función cultural
- La expansión de la agenda cultural

Reivindicación de la Academia pública

Referencias bibliográficas

**Autor para correspondencia / Corresponding author:** Antonio Ariño, Facultat de Ciències Socials Universitat de València. Av. dels Tarongers, 4b, 46021 Valencia.

**Sugerencia de cita / Suggested citation:** Ariño, A. (2017), La misión cultural de la Universidad. *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad*, 131(2), 81-102. doi: <http://doi.org/10.28939/iam.debats.131-2.7>

¿Cómo podré hablar del mar con la rana si no ha salido de su charca? ¿Cómo podré hablar del hielo con el pájaro de estío si está retenido en su estación? ¿Cómo podré hablar con el sabio acerca de la vida si es prisionero de su doctrina?  
(*Libro de Chuang Tse*, siglo IV a. de C.)

## INTRODUCCIÓN

En este artículo, la Universidad es considerada como una organización histórica y cambiante que, a partir de una función inicial, la transmisión de los principales saberes de la Edad Media (teología, derecho, medicina y artes), ha ido incorporando e institucionalizando otras funciones vinculadas a las necesidades de las distintas configuraciones sociales (sociedad burguesa, democrática, del conocimiento). La relación compleja entre Universidad y sociedad ha sido la fuerza dinámica de su transformación.

La primera generación de universidades gravitó en torno a la función docente («preservación del depósito del saber»); la segunda surgió con la incorporación del método científico y la función investigadora; la tercera comenzó a configurarse más recientemente, y de forma compleja mediante la institucionalización de la función cultural («extensión universitaria») y el sentido de compromiso con la sociedad de la que forma parte (desarrollo e innovación científicas, responsabilidad social, sostenibilidad). Al diferenciar estas tres generaciones no pretendemos sostener que no existiera con anterioridad una dimensión cultural universitaria, sino que esta se ha *institucionalizado* en etapas posteriores y que, por otra parte, la organización social llamada *Universidad* sigue y seguirá cambiando, aunque hoy sea difícil predecir cómo.<sup>1</sup>

Establecido este marco interpretativo, nos centraremos en la función cultural de la Universidad en España, en sus orígenes, su estatuto normativo y organizativo, su ambivalente situación actual y sus posibles orientaciones futuras.

---

## LA PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA FUNCIÓN CULTURAL

### *Antecedentes*

En este año de 2017, conmemoramos en la Universitat de València dos acontecimientos que son de importancia menor pero que, en la perspectiva de la dimensión cultural, tienen gran relevancia simbólica.

En primer lugar, la colocación en la capilla de la Universidad del cuadro «La Virgen de la Sapiencia» pintado en 1516 por Nicolás Falcó. La presencia del cuadro y la capilla en el recinto universitario obligan a adoptar una visión realista del nacimiento de las universidades, incluso de aquellas, como es el caso, que surgieron por impulso de la ciudad y no de la monarquía o de la iglesia. El principal objetivo de la Universidad medieval no era la búsqueda de nuevo conocimiento, sino la preservación del saber dominante que debía expresarse, en cualquier caso, en clave religiosa. En el siglo XVI, la religión cristiana proporcionaba el universo y los referentes simbólicos con los que se interpretaba el mundo, y la teología reinaba desde la cima del saber.

En segundo lugar, en la Universidad de Valencia se crearon, siguiendo un modelo que ya estaba presente en otras universidades, las *sabatinas* o *disputas públicas*, que han de verse como antecedente remoto de nuestras conferencias, foros de debate y mesas

---

<sup>1</sup> Tomamos la idea de generaciones de Wissema (2009), si bien nuestra visión histórica se separa de él en lo que se refiere a la Universidad de los siglos XIX y XX. Wissema (ibíd) distingue tres generaciones de acuerdo con el proceso de incorporación de funciones: la segunda generación es la de las universidades científicas o *humboldtianas*, mientras que la tercera correspondería a la sociedad del conocimiento y del emprendimiento (MIT, Stanford, Harvard o Cambridge).

redondas. En aquellas actividades, debían participar obligatoriamente todos los catedráticos bajo pena de multa y a ellas podían asistir los ciudadanos para comprobar el nivel y la dedicación de los mismos a los estudios que la ciudad sufragaba.

A finales del siglo XVIII, también los estudiantes estaban obligados a realizar este ejercicio. «Todos —acuerda la reunión del claustro de 6 de junio de 1778— deberán dar Lección en el Aula y asistir a la Academia pública a que se les destinare, y defender conclusiones Sabatinas quando se les encargare».

Esta expresión de «Academia pública» contiene en germen el concepto de divulgación del saber hacia la sociedad que constituye un componente fundamental de la misión cultural de la institución universitaria.

Estos dos elementos, que hemos tomado de ejemplos de la Universitat de València, estuvieron presentes en muchas otras universidades y, con toda probabilidad, hubo numerosas manifestaciones y actividades que concuerdan bien con esta dimensión.

### *La extensión cultural y la inteligencia iluminada*

La función cultural de la Universidad encuentra una primera institucionalización en la extensión universitaria. La idea que subyace en esta, en tanto que misión de divulgación del conocimiento universitario hacia fuera, es antigua. Entre los precedentes de la misma se suelen citar las experiencias de Sir Thomas Gresham o William Dill en el siglo XVII orientadas a promover la educación popular. Pero la extensión universitaria propiamente dicha y con estos términos, se acuña en el último tercio del siglo XIX, en el marco de la creciente divergencia cultural entre las élites universitarias y las masas obreras de la primera revolución industrial y burguesa. La conciencia de fractura socioeducativa no puso en cuestión, en principio, el acceso minoritario y elitista a la Universidad, pero sí la necesidad de difundir el saber más allá de los claustros y las aulas académicas.

Así pues, esta iniciativa universitaria —sacar el conocimiento de las aulas a la calle— no puede ser

desligada del fenómeno conocido como «cuestión social» y a su vez de la gran concentración de riqueza que se produjo a finales del XIX (la primera era dorada del capitalismo) (Ariño y Romero, 2016). En el marco de aquella gran divergencia social fue donde reducidos sectores del claustro de profesores tomaron conciencia de la necesidad de corregir dichas fracturas y de promover una incipiente democratización del conocimiento. Así, en 1871, se creó la extensión universitaria en Cambridge; pronto le siguió Oxford y otras universidades, y comenzó a publicarse el *University Extension Journal*; en Estados Unidos, en 1890, se fundó la Philadelphia American Society For Extension of University; y en Francia esta función fue atendida por las Universidades Populares.<sup>2</sup>

En España, el nacimiento oficial se sitúa en la Universidad de Oviedo en 1898, por iniciativa de Rafael Altamira e inspirada en la existente en Oxford (Altamira, 1949: 177). Su objetivo era muy claro: «que de los beneficios de la educación participen todas las clases sociales» y todos los géneros, pues desde el principio hubo una numerosa implicación femenina (ibíd: 185). En la colección de textos de Rafael Altamira que lleva por título *Cuestiones Obreras*, se puede leer una justificación de este planteamiento:

El cielo estrellado es sin duda cosa magnífica y que a todos más o menos admira y seduce; pero está más henchido de bellezas, ofrece más goces y distracciones para el espíritu culto que para el ignorante. Así como nuestros ojos ven más cuanto más luz tienen en su horizonte, así la inteligencia iluminada ve más, ve materialmente más cosas que la cerrada a toda cultura. No sin verdad se ha dicho que no es el labrador —aunque vive en el campo— quien ve y goza más del paisaje que le rodea, sino el hombre de la ciudad que tiene, para estimar las líneas y los colores, las masas y los accidentes, los ojos del alma abiertos y llenos de imágenes (Altamira, 2012: 18).

<sup>2</sup> En Francia adquirió un gran éxito, pues en el curso de 1902-1903 se impartieron más de 177.000 conferencias para tres millones y medio de oyentes. Ver Altamira, 1949.

Para Rafael Altamira, todo ser humano tenía derecho a esta iluminación de su mirada y propiciarla era la obligación de lo que él llamaba «instituciones postescolares». Como muchos de los impulsores de la extensión universitaria, se hallaba influenciado por la Institución Libre de Enseñanza. Su programa de acción era claro: de un lado, promover la *democratización del conocimiento*, insertándolo en los movimientos sociales de la época, y muy especialmente en el movimiento obrero; de otro, defender una *concepción integral* del saber, pues toda persona —también las que tienen formación universitaria— es siempre «más que su profesión»: el químico también se ha de formar como ser humano.

A partir de Oviedo, esta idea fructificó, se extendió por otras universidades españolas y tuvo cierta vigencia hasta mediados de la década de los años veinte del pasado siglo. En la Universidad de Valencia comenzó en 1902; en Barcelona y Granada, poco después.

#### *Los límites de la extensión universitaria*

En 1930, en el contexto de las protestas contra el Decreto Ley de 19 de mayo de 1928 de Primo de Rivera, dedicado a una reforma de las universidades en clave autoritaria, Ortega pronunció varias conferencias, a instancias de la Federación Universitaria Escolar (FUE), sobre la misión de la Universidad. No debe ignorarse este contexto histórico —creación de asociaciones estudiantiles y movilización contra la dictadura— ni los destinatarios de las conferencias, pues en ellas hay una proclama extraordinariamente moderna de la centralidad del estudiantado en la Universidad (Ortega y Gasset, 2015 [1930]) y, en gran medida, las conferencias abordan cómo han de ser las personas que se forman en las aulas y qué debe aportar la Universidad a la sociedad.

En su parlamento, Ortega atacaba tanto las reformas que se hacen «por imitación» de otros países (Inglaterra o Alemania) como la «beatería idealista» que ignora los usos reales de las instituciones.

La tesis de Ortega es rotunda y clara: la Universidad «al servicio de la sociedad» debe atender tres funcio-

nes, siendo primera y primordial la transmisión de la «cultura». Esta función, como vamos a ver, la desempeña tanto hacia dentro (formación *integral* de las personas tituladas) como hacia fuera (*liderazgo* cívico).

Ortega afirma sin ambages que «la Universidad significa un privilegio difícilmente justificable y sostenible» porque quedan excluidos de ella los obreros. En este sentido, la denominada «extensión universitaria» ha fracasado por no lograr la «universalización de la Universidad». Pero, el problema más grave no está en el acceso, sino en la incapacidad para asumir las funciones que le son propias. Dos priman en ese momento y, para Ortega, son indiscutibles: la enseñanza de profesiones intelectuales y la formación de investigadores, si bien esta segunda en España tiene una implantación raquítica. La Universidad produce profesionales, especialistas y científicos. Pero estos pueden ser muy «sabios» o expertos en lo suyo y completamente «incultos» o «bárbaros» en lo que se refiere al sistema de ideas de su tiempo. Afirma Ortega:

Para andar con acierto en la selva de la vida hay que ser culto, hay que conocer su topografía, sus rutas o «métodos»; es decir, hay que tener una idea del espacio y del tiempo en que se vive, una *cultura actual*. Ahora bien: esa cultura, o se recibe o se inventa. El que tenga arrestos para comprometerse a inventarla él solo, a hacer por sí lo que han hecho treinta siglos de humanidad, es el único que tendría derecho a negar la necesidad de que la Universidad se encargue ante todo de enseñar la cultura. Por desgracia, ese único ser que podría con fundamento oponerse a mi tesis sería... un demente. (Ortega y Gasset, 2015 [1930]) (La cursiva es nuestra).

En consecuencia, el profesionalismo y el cientifismo han de ser compensados con la cultura, con el sistema vital de las ideas de cada tiempo. «En el ingeniero está la ingeniería, que es solo un trozo y una dimensión del hombre europeo; pero este, que es un *integrum*, no se halla en su fragmento “ingeniero”. Y así en

todos los demás casos». La conclusión para Ortega, dejando de lado su filosofía vitalista y su idealización de los orígenes de la Universidad (Muñoz, 2007), está clara; la misión de la Universidad se muestra en tres funciones (y por este orden): transmisión de la cultura, enseñanza de las profesiones e investigación científica.

¿Qué es la cultura para Ortega? Una dimensión constitutiva de la existencia humana y un menester imprescindible de la vida. Dicho lo cual se podría sospechar que Ortega comparte una visión antropológica de la cultura y que maneja un concepto meramente descriptivo: la forma de vida de un pueblo. Sin embargo, insiste reiteradamente en que esa dimensión constitutiva se plasma en el sistema de ideas *vivas* necesario para *estar a la altura de la época en que se vive*. No se trata, por tanto, de cualquier repertorio de ideas y creencias y menos aún de una totalidad, sino de una selección de aquellas que permiten asumir con rigor los problemas que ha de afrontar una sociedad. Este es el significado del calificativo «actual», que se concreta en cinco disciplinas fundamentales (física, biología, historia, filosofía y sociología) ya que, mediante ellas, el ser humano logra encajar su existencia en los requerimientos de su época. La cultura universitaria permite, pues, la formación íntegra de profesionales. Esto es lo que Ortega propone a sus oyentes.

Pero la misión de la Universidad no acaba ahí, en su interior. Tiene también una «función de ilustración» hacia fuera que, dada su inoperancia, han asumido la prensa y los periodistas:

*La Universidad tiene que intervenir en la actualidad como tal Universidad, tratando los grandes temas del día desde su punto de vista propio —cultural, profesional o científico. De este modo, no será una institución solo para estudiantes, un recinto ad usum delphinis, sino que, metida en medio de la vida, de sus urgencias, de sus pasiones, ha de imponerse como un «poder espiritual» superior frente a la Prensa, representando la serenidad frente al frenesí, la seria agudeza frente a la frivolidad y la franca estupidez (Ortega y Gasset, 2015 [1930]).*

La prensa y los periodistas —Ortega lo sabía bien por propia experiencia— se ocupan de lo instantáneo, de los sucesos, de lo resonante y ruidoso; la Universidad debe centrarse en la cultura *actual*, es decir, tratar los grandes y profundos temas de la época, iluminar en el caos y en el desorden, lidiar en los frentes en donde se juega la mejora de la sociedad. Esta es la tarea universitaria «radical», la que la enraíza en la vida y en el tiempo.

En 1933, Fernando de los Ríos, ministro de Educación de la República y amigo de Ortega, da a conocer el proyecto de Ley de Reforma Universitaria. En la exposición de motivos se recoge la argumentación reformista orteguiana y la distinción de las tres funciones. El golpe de Estado del general Franco y la instauración de un régimen nacional-católico abortó todas las expectativas y esperanzas de reforma y acabó, por tanto, con la institucionalización de la función cultural.

Con el retorno de la democracia, la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) recuperó la denominación y la política de extensión universitaria; la cultura apareció claramente como tercera función —aunque con un lenguaje oscilante y confuso— y se crearon vicerrectorados de extensión universitaria, de extensión cultural o de actividades culturales, en los que se trataba de atender nuevas necesidades de una sociedad crecientemente compleja.

## EL ESTATUTO NORMATIVO DE LA FUNCIÓN CULTURAL

Con cierta frecuencia, las personas que trabajan en el área de cultura de sus respectivas universidades tienen la sensación de infravaloración de su trabajo, en el sentido de que los programas y actividades que ponen en marcha son una especie de complemento y «ornato prescindible» si los contextos económicos y la financiación pintan mal.<sup>3</sup> Esta visión se halla ampliamente extendida, pues en el estudio sobre la

3 Expresiones compartidas en el encuentro de Cádiz, 2017.

Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en España, coordinado por Margarita Barañano (2011), tanto la extensión universitaria como las iniciativas culturales obtienen valores muy bajos. Sin embargo, nada más alejado del espíritu del legislador.

La LRU (1983) y la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU, 2002 y 2007) se refieren numerosas veces de forma directa a la cultura, y otras veces lo hacen indirectamente («sistema de ideas vivas» de un tiempo), para señalar los objetivos, funciones y misiones de la Universidad. De dichos textos se deriva, sin ningún género de dudas, que la «cultura» constituye la tercera función/misión de la Universidad en España y uno de sus principales objetivos.

Así, la exposición de motivos de la LRU comienza señalando la necesidad de reformar la Universidad. ¿En qué se cimienta esta necesidad? En dos fenómenos nuevos: la democratización de la enseñanza universitaria, que surge tanto de la demanda de formación profesional como «del creciente y loable interés por la cultura en sus diversas formas» y «la previsible incorporación al área europea» con la consiguiente movilidad de la fuerza de trabajo cualificada.

Por otra parte, la democratización de los estudios no es sino

la última etapa de un secular proceso de democratización de la educación y la cultura que ha demostrado ser, al tiempo, la más sólida base para la sociedad estable tolerante, libre y responsable, pues la ciencia y la cultura son la mejor herencia que las generaciones adultas pueden ofrecer a los jóvenes y la mayor riqueza que una nación puede generar, sin duda, la única riqueza que vale la pena acumular (LRU).

Por ello, el párrafo concluye que «el desarrollo científico, la formación profesional y la extensión de la cultura son las tres funciones básicas que de cara al siglo XXI debe cumplir esa vieja y hoy renovada institución social que es la Universidad española».

La ley arranca con cuatro menciones de la palabra *cultura* en su segundo párrafo.<sup>4</sup>

En la exposición de motivos de la LOMLOU, se dice que «mejorar la calidad en todas las áreas de la actividad universitaria» es un objetivo fundamental para formar a los profesionales que la sociedad necesita y, para ello, es preciso

desarrollar la investigación, conservar y transmitir la cultura, enriqueciéndola con la aportación creadora de cada generación y, finalmente, constituir una instancia crítica y científica, basada en el mérito y el rigor, que sea un referente para la sociedad española (LOMLOU).

Por otra parte, esta ley recoge un aspecto novedoso como es la formación a lo largo de la vida y señala que es obligación de la Universidad disponer de una «oferta cultural» para cualquier persona que quiera aproximarse a ella.

En ambas leyes, el artículo 1, apartado 2, del título preliminar constituye una concreción de los motivos referidos, donde se explicita cuáles son las «funciones de la Universidad al servicio de la sociedad» (se puede observar una comparación en la Tabla 1).

En la misma línea ha de interpretarse el artículo 33, apartado 1, de la LOMLOU (Título IV), en el que, al hablar de las enseñanzas y los títulos, se sostiene que «las enseñanzas para el ejercicio de profesiones que requieren conocimientos científicos, técnicos o artísticos, y la *transmisión de la cultura* son misiones esenciales de la Universidad» (La cursiva es nuestra).

Cabe completar este recorrido evocando los artículos 92 y 93. El primero se ocupa de la cooperación internacional y la solidaridad y señala que la Uni-

4 Del mismo modo se expresa la LOMLOU cuando describe las funciones de la UIMP. Disposición adicional tercera, 3: «La Universidad Internacional Menéndez Pelayo gozará de autonomía en el ejercicio de sus funciones docentes, investigadoras y culturales, en el marco de su específico régimen legal».

**Tabla 1: El estatuto normativo de la cultura universitaria en la legislación**

Proyecto de ley de Reforma de Fernández de los Ríos, 1933	LRU, 1983 (Título Preliminar, artículo 1, apartado 2)	LOMLOU, 2007 (Título Preliminar, artículo 1, apartado 2)
a) La vulgarización o difusión pública de cuanto constituye el organismo de la cultura.	a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.	a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
	b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.	b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.
	c) El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.	c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.
	d) La extensión de la cultura universitaria.	d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

FUENTE: Elaboración propia

versidad ha de promover actividades e iniciativas «que contribuyan al impulso de la *cultura de la paz*, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario». El segundo no puede ser más explícito y lleva por título «de la extensión universitaria». En el mismo se afirma que

es responsabilidad de la Universidad conectar al universitario con el sistema de ideas vivas de su tiempo. A tal fin, las universidades arbitrarán los medios necesarios para potenciar su compromiso con la reflexión intelectual, la creación y la difusión de la cultura. Específicamente, las universidades promoverán el acercamiento de las culturas humanística y científica y se esforzarán por transmitir el conocimiento a la sociedad mediante la divulgación de la ciencia.

Este último artículo no puede sino generar confusión, puesto que bajo el encabezamiento de «extensión universitaria» se plantean actividades *ad intra*, para el estudiantado, más que actividades *ad extra*, para

quienes no tienen acceso a la formación universitaria. La pretendida recuperación, en este artículo, de la filosofía orteguiana («ideas vivas del tiempo») se efectúa sin la menor comprensión de cuál era su planteamiento.

Una rápida mirada a estos textos legislativos permite extraer tres conclusiones:

- a) La cultura es la tercera misión/función de la Universidad.
- b) La política cultural universitaria tiene dos destinatarios diferentes: comunidad universitaria y sociedad.
- c) No obstante, no queda claro en qué consiste exactamente la función/misión cultural, dado que los textos normativos se mueven con soltura en medio de una pluralidad semántica que elude la coherencia de significados y las implicaciones que se derivan de enfatizar unos u otros. El legislador no ha sido muy diligente y consistente en la depuración léxica.

Un primer examen permite extraer, al menos, los siguientes significados del término *cultura*.<sup>5</sup> Designa:

- a) una esfera de la sociedad y de la vida, junto con la ciencia y la técnica, o la economía y la política, que puede ser conservada, creada, desarrollada, transmitida y criticada, o uno de los «entornos» externos con los que se relaciona la Universidad;
- b) una resultante de todas las actividades universitarias —el saber—, incluidas las docentes e investigadoras, que debe ser «extendida», difundida y divulgada a la sociedad;
- c) un tipo de actividades concretas, junto con las deportivas, de representación y de solidaridad, por el que pueden obtener «reconocimiento académico» los y las estudiantes que participen en ellas. Al hablar de los colegios universitarios, se alude también a este tipo de actividades como una obligación que debe incluir la Universidad en su oferta a los colegiales;
- d) un subtipo de actividades, las relacionadas con la concienciación en valores como la paz y la sostenibilidad, la solidaridad y la igualdad;
- e) un tipo específico de oferta para quienes tienen necesidades de formación a lo largo de toda la vida o a cualquier persona que desee disfrutar de ella;<sup>6</sup>
- f) una manera de abordar la comprensión del mundo, cuando se afirma que la «cultura humanística y científica» deben dialogar entre ellas;

5 Un significado que no hemos encontrado y que, sin embargo, se usa en informes sobre el compromiso social de la Universidad es el que, derivado de una rama de la sociología, hace referencia a la «cultura de la institución» como conjunto de ideas y valores compartidos que identifican los rasgos de la organización («cultura organizacional»). Ver UE, 2001: «influir en la cultura de la institución de modo que el personal académico y los estudiantes estén motivados para comprometerse con la sociedad» (UE, 2001: 21). Al respecto, dice Sennett: «la cultura de una compañía, como toda cultura, depende del sentido que la gente común da a una institución, no de la explicación que se decreta en los niveles superiores de la misma» (Sennett, 2006: 65).

6 Exposición de motivos, LOMLOU, 2007.

- g) una selección, en función de criterios de excelencia, de determinado tipo de actividades. Por ello, al hablar de las funciones de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo se sostiene que ha de ocuparse de la «alta cultura». Con ello, se incrementa la confusión semántica, si bien permanece inalterable la importancia universitaria de la cultura —función ineludible, misión esencial—, con independencia de en qué consista.

¿Puede concluir aquí nuestro recorrido por el estatuto normativo de la cultura en la Universidad? De ninguna manera, pues dicha institución también se halla directa y específicamente afectada por la Ley de Patrimonio Histórico Español (LPHE) de 1985 así como la distinta legislación autonómica sobre el asunto. De acuerdo con el título preliminar, artículo 1, apartado 2:

integran el Patrimonio Histórico Español los inmuebles y objetos muebles de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico, científico o técnico. También forman parte del mismo el patrimonio documental y bibliográfico, los yacimientos y zonas arqueológicas, así como los sitios naturales, jardines y parques, que tengan valor artístico, histórico o antropológico (LPHE).

Las universidades son poseedoras de bienes de todos los tipos señalados en la ley y son ellas mismas, en muchos casos, por su origen y trayectoria, patrimonio cultural de la sociedad. Pero, además, son las instituciones que poseen la inmensa mayoría del patrimonio científico de la sociedad española y una parte importante del documental y bibliográfico.

Por otro lado, la ley reconoce a las universidades la capacidad de interlocución como instituciones consultivas y en sus centros de investigación se estudian e investigan todos los ámbitos de los que se ocupa el patrimonio.

Este enfoque que define la función/misión cultural de la Universidad a partir de su estatuto normativo

permite mostrar la especificidad de la cultura universitaria en un contexto donde otras instancias (de la administración pública, del mercado y del tercer sector) asumen tareas de creación, difusión y programación. La política y gestión de la cultura universitaria no entra (o no debe entrar) en competencia, y menos aún en colisión, con las que desarrolla la administración pública que, del mismo modo que con la educación, la salud o el empleo, ha de proporcionar los bienes y servicios de la cultura a toda la sociedad; tampoco compete con el mercado que programa y promueve, en general, aquellos bienes que generan beneficio económico directo para los empresarios. Sin embargo, la universidad puede y debe colaborar con dichas instancias, así como con las organizaciones del tercer sector, siempre que se enmarquen en su propia misión o se subordinen a esta.

En este sentido, la política de la «cultura universitaria» se ancla en la docencia y la investigación y tiene unas características específicas. Pese a lo que puede dar a entender una visión ahistórica y elitista de la cultura, esta no es un bien *per se*, un *communi bonum*, sino un dato de la naturaleza humana y de la realidad social: los seres humanos se constituyen como tales mediante sistemas simbólicos. Pero algunos —muchos de estos sistemas simbólicos— otorgan sentidos a la vida humana y social totalmente discutibles desde una perspectiva universitaria. Las visiones míticas del mundo, las ideologías belicistas o racistas, antidemocráticas, etc., son formas y expresiones culturales, pero su divulgación y promoción no pueden constituir el contenido de la cultura universitaria. La Universidad es la sede de la ciencia y de la razón. Por tanto, la cultura que la Universidad crea, promueve y difunde ha de ser:

- a) Crítica, en tanto que somete ideas y prácticas al escrutinio de la razón y al debate abierto y público, basado en la búsqueda del mejor argumento. El *mythos* se somete al *logos*.
- b) Científica, en tanto que coloca el método de búsqueda de la verdad por encima de cualquier principio o fe. Somete a examen el pre-juicio y solo acepta como verdad provisional los

datos que proceden de la evidencia y la experimentación.

- c) Creativa, en tanto que fundada en el convencimiento de que es posible la mejora, mediante la innovación relevante y el cultivo de la imaginación (Wright Mills, 1999).
- d) Académica, o de integración de saberes, tanto en el plano personal como en el social. Como afirmaba Altamira, quienes tienen título universitario también son personas; y Ortega reclamaba que «el hombre de ciencia deje de ser lo que hoy es con deplorable frecuencia: un bárbaro que sabe mucho de una cosa».<sup>7</sup> Frente a este parcialismo es preciso promover el *civis academicus*.
- e) Actual. Este calificativo que introduce Ortega también merece recuperarse hoy con su significación de que la Universidad ha de ocuparse de los problemas más relevantes de su tiempo y contexto: el cambio climático, la convivencia intercultural o la desigualdad global, por poner algunos ejemplos.

Pero, la política cultural de la Universidad, entendida en toda su complejidad, no concluye ahí, sino que responde a una misión nuclear de la institución, que no suele explicitarse en las leyes (aunque sí en los estatutos propios) y que sintetiza el espíritu latente en toda actividad: la de representación cívico-política y liderazgo moral, en tanto que la Universidad encarna valores que la sociedad aprecia.

---

## EL ESTATUTO PRAGMÁTICO DE LA FUNCIÓN CULTURAL

Después de este recorrido, donde hemos otorgado un notable relieve al estatuto legal, conviene observar *qué se hace de hecho* cuando se habla de cultura en la Universidad; para ser más precisos, *qué se viene haciendo de hecho* en las últimas décadas. Conviene

---

<sup>7</sup> «Nuestros profesores mejores viven en todo con un espíritu quince o veinte años retrasado, aunque en el detalle de sus ciencias estén al día» (Ortega, 2015 [1930]).

tomar en consideración tres aspectos: los discursos, las formas organizativas y los campos de actividad que se engloban o incardinan bajo el paraguas de la cultura.

### *Los discursos*

Pese a que la legislación vigente enuncia con claridad una tercera función/misión de la Universidad centrada en la cultura, durante los últimos veinte años han circulado diversos discursos, de carácter propositivo, que han suplantado esta tercera función/misión y la han desplazado a ámbitos de acción universitaria bajo la presión de las necesidades de desarrollo económico regional en un mundo globalizado y la reducción de la financiación por parte de los poderes públicos. En este contexto, han surgido dos nuevos ámbitos de competición y de redefinición del modelo universitario, que tienen el mismo origen: el de la transferencia de conocimiento e innovación tecnológica («third stream mission of economic growth», Lester, 2007a) y el de la responsabilidad social corporativa o el compromiso social (E3m, 2012).<sup>8</sup> Todos los autores que efectúan este planteamiento coinciden en compartir uno de los grandes mitos sobre la Universidad: «ha de abandonar su torre de marfil». En la otra orilla, el mito consiste en sostener que la universidad «se ha mercantilizado».

### La transferencia y la innovación

La función investigadora se introduce a partir de Humboldt en las universidades alemanas; así, surge un nuevo modelo o una segunda generación de universidades. Esta función adquiere creciente importancia con las revoluciones industriales y burguesas y se incrementa a partir de los años ochenta del siglo xx con la intensificación de la globalización y el auge de la economía del conocimiento.

En este contexto, de intensos y extensos flujos transnacionales, las universidades, asentadas en un territorio, hasta que la revolución digital cambie

su fisonomía histórica, poseen dos recursos fundamentales para el desarrollo: población altamente cualificada y nuevas ideas (Lester, 2007a). Son, por tanto, agentes fundamentales del desarrollo económico local.

Las universidades y los grupos de investigación dentro de ellas, presionados por las agencias de financiación de proyectos (europeas, estatales y autonómicas), se lanzan a la creación de institutos y parques científico-tecnológicos, desde donde transferir el conocimiento (en forma de patentes) y la innovación, grupos de investigación, empresas tradicionales y empresas emergentes. Aparece la fórmula mágica que condensa, por ahora, el desarrollo de la función investigadora: I+D+i. Podría decirse que estamos ante un corolario lógico, si no fuera porque este proceso ha sido interpretado como el nacimiento de una «tercera misión» y una nueva generación de universidades: las universidades-empresa, basadas en el espíritu emprendedor (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000; Jongbloed y Goedegebuure, 2003; Wissema, 2009). Este proceso ha generado tensiones y confrontaciones en el seno de cada universidad, puesto que necesariamente lleva a plantear cuestiones como la posible pérdida de la autonomía y de la libertad académica, si bien, como afirma Lester, la tendencia subyacente hacia un mayor compromiso con el desarrollo económico es muy clara (2007a: 12). Pero ¿se deriva de ello que inevitablemente todas las universidades deban repensarse en clave de empresas y que esta tercera función —la transferencia económica de conocimiento— haya de ser implantada en todas ellas? La visión de Lester, fundada en investigaciones sobre sistemas de innovación en veintitrés entornos diferentes, es mucho más matizada: las historias de éxito en este campo son bien conocidas pero muy minoritarias y atípicas (Standford, Cambridge, MIT); la creación de empresas en el entorno universitario es muy reducida, así como la de patentes (de las 150.000 registradas en EUA en 2001, solo 3.700 eran universitarias y muchas tenían poco o nulo retorno económico); la posibilidad de que las universidades obtengan beneficios de esta dimensión

<sup>8</sup> Una presentación muy clara de la evolución de la Universidad hacia la tercera misión emprendedora, puede verse en Beraza y Rodríguez, 2007.

mercantil es muy escasa; finalmente, patentar y registrar licencias es solamente una de las formas de transferir conocimiento. En conclusión, se necesita una perspectiva más amplia del rol de la Universidad en las economías locales. Aquellas son creadoras, receptoras e intérpretes de innovación e ideas; fuentes de capital humano; y componentes clave de la infraestructura y el capital social (Lester, 2007a: 14).

El imperativo de que la Universidad debe estar comprometida con su entorno se ha restringido con demasiada frecuencia y de forma impropia al entorno económico; la palabra *tecnología* se entiende al margen de su dimensión social (¿acaso el estado de bienestar o internet no son tecnologías sociales?); y el término *innovación* se aplica en exclusiva a las novedades tecnológicas (OECD, 2005).

Además de una visión reduccionista de la transferencia, este planteamiento también adopta una visión errónea de la innovación.

Como muestra la evidencia reunida por el Local Innovation System Project del MIT, dirigido por Richard K. Lester (2005), «la Universidad puede jugar un papel central en tanto que espacio público para desarrollar un diálogo sobre los dilemas del futuro de una sociedad». Este espacio público puede adoptar la forma de reuniones, conferencias, foros, donde surgen ideas que se pueden convertir en formas novedosas de abordar problemas sociales. «Con demasiada frecuencia, se ha infravalorado la importancia de este rol de la Universidad como espacio público y su contribución a la innovación local». Esta conclusión se halla plenamente alineada con la función cultural y, en este sentido, la Universidad puede ser un espacio público relevante para la innovación sociocultural.

Ahora bien ¿qué es la innovación? Como sucede con la cultura, solo invocar dicha palabra genera resonancias positivas: es algo deseable *per se*, que tiene un carácter benéfico. ¿Lo han sido las hipotecas *subprime*? ¿Lo fue el arma atómica? ¿Lo

son los paraísos fiscales? ¿Lo tendrá la inteligencia artificial? ¿Y los nuevos métodos del terrorismo global? Los problemas centrales siguen siendo normativos (qué es bueno, correcto, aceptable, etc., y qué no lo es), prospectivos (qué es posible e imposible), organizativos (cómo generar estructuras operativas y recursos cognitivos y relacionales para hacerles frente), y en última instancia, problemas políticos, sociales y culturales. La innovación que debe producir y sobre la cual debe hablar la Universidad es multidimensional y debe consistir en la aplicación sistemática de la creatividad y el conocimiento humanos a la búsqueda de soluciones para los problemas sociales (Lester, 2017a).

### La responsabilidad social universitaria

El segundo de los discursos que ha irrumpido más recientemente para referirse al compromiso social de la Universidad con su entorno es el de la responsabilidad social corporativa (RSC), redefinida como responsabilidad social universitaria (RSU) (Ariño y González, 2011; E3m, 2012)<sup>9</sup> y su sorprendente éxito en España bien pudiera estar relacionado con una reacción compensatoria ante el énfasis en la transferencia empresarial como tercera misión. Tanta importancia ha logrado que ya hay universidades que presumen de ser pioneras en la introducción de vicerrectorados específicos. Se han realizado informes, publicaciones y encuentros por encargo del Ministerio, de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) o de Consejos Sociales, así como también tesis doctorales;<sup>10</sup> algunas universidades

<sup>9</sup> Ver un amplio repertorio de publicaciones en <http://compartiendoexperienciauniversitaria.blogspot.com.es/p/articulos-sobre-rsu.html>. Ver E3m, 2012, donde se reconoce explícitamente que no hay una tercera misión «clara», pese a que este es el título del informe (E3m, 2012: 6).

<sup>10</sup> Estas jornadas toman el relevo a las realizadas como I Jornada Iberoamericana sobre la Responsabilidad Social de la Universidad (23 octubre 2008, Úbeda), organizadas por la UNED y MAPFRE; de las II Jornadas de Responsabilidad Social de la Universidad (Universitat Jaume I, 24-25 mayo, 2010); y posteriormente, las III Jornadas que se celebraron en la Universidad de Zaragoza en 2011, los días 24 y 25 de mayo. En cuanto a tesis, ver Gaete, 2012.

han publicado memorias específicas; otras han incluido la RSU en sus estatutos<sup>11</sup> y en las denominaciones de sus vicerrectorados. En la ya extinta Estrategia Universidad 2015 se sostenía que era «imprescindible fortalecerla» y en algún momento, bastante acríticamente, se la denominaba tercera misión (Estrategia Universidad 2015: 27).<sup>12</sup> En las jornadas internacionales organizadas por el Foro de Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía, se anunció la creación del primer Observatorio de Responsabilidad Social Universitaria.<sup>13</sup> La última década, puede concluirse, ha conocido una proliferación de actuaciones relacionadas con la RSU, especialmente en Latinoamérica. Pese a ello, dista de estar claro qué se entiende efectivamente por tal y también cuál es su anclaje normativo.

#### Una definición abierta y confusa

Una búsqueda por los textos de la LRU (1983) y de la LOMLOU (2007) permite constatar que este concepto (RSU) no existe en el marco normativo regulador de las funciones y misiones universitarias en España. Ello no ha sido óbice para que haya sido abrazado con entusiasmo por determinadas áreas de conocimiento, equipos universitarios

de gobierno así como también por la Estrategia Universidad 2015. ¿En qué consiste, pues, y de dónde deriva su éxito?

En un estudio para la Fundación Carolina, De la Cuesta et ál. la identifican con

ofertar servicios educativos y de transferencia de conocimientos siguiendo principios de ética, de buen gobierno, respeto al medio ambiente, compromiso social y promoción de valores ciudadanos, responsabilizarse, por lo tanto, de las consecuencias y de los impactos que se derivan de sus acciones. Supone rendir cuentas a la sociedad de los avances positivos y negativos respecto a los compromisos asumidos con sus grupos de interés y, en general, en materia de derechos humanos, de medio ambiente, buen gobierno y compromiso social (De la Cuesta et ál., 2010: 236).

Esta es también la definición que siguen López y Larrán en el encuentro internacional ya referido (López y Larrán, 2010). Por otro lado, en otra de las ponencias del mismo foro, redactada desde la perspectiva de los Consejos Sociales, se afirma que la RSU consiste en

la posibilidad de vincular el conocimiento gestionado a las necesidades locales, nacionales y globales, promocionando la utilidad social del conocimiento, de forma que contribuya a mejorar la calidad de vida de las personas e instituciones interesadas con la Universidad (*stakeholder*) (Gentil, 2012).<sup>14</sup>

Se observará que aquí se mezclan tres cosas distintas: a) prestación de un servicio sometido a principios o normas; b) rendición de cuentas de los resultados; c) utilidad social del conocimiento. En muchas

11 La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED): «El objetivo de la misión de la UNED ha de ser precisamente la contribución universitaria a un modelo de innovación y de desarrollo social, cultural, económico y ambiental socialmente responsable y sostenible. La responsabilidad social ha de entenderse así como una reconceptualización del conjunto de esta institución, a la luz de los valores, objetivos, formas de gestión e iniciativas que implican un mayor compromiso con la sociedad y con la contribución a un nuevo modelo de desarrollo, más equilibrado y sostenible» (UNED, 2016).

12 Se refiere a los valores académicos y sociales para defender los valores democráticos de progreso, libertad y justicia.

13 Básicamente, este observatorio está formado por universidades españolas y latinoamericanas: «Los profesionales coinciden en la necesidad de incorporar la responsabilidad social como forma de evaluar, regular y mejorar la calidad de la enseñanza y de las instituciones en sí mismas. Es clave que las universidades sean socialmente responsables si pretenden fomentar ese mismo sentimiento y obligación en los ciudadanos». Ver <http://noticias.universia.es/vida-universitaria/noticia/2014/02/28/1085005/crean-primer-observatorio-responsabilidad-social-universitaria.html>

14 Esta definición se propone en un texto que a la hora de hablar de las funciones de la Universidad lo hace (si se permite la expresión), *de oídas*, en el que se ignora la referencia a la legislación vigente.

otras ocasiones, la RSU se asocia de manera muy concreta con la contribución de la Universidad al desarrollo sostenible.

Como bien subraya Barañano en el estudio más extenso realizado hasta ahora sobre la presencia de la RSU en las universidades españolas, de hecho no existe un consenso claro sobre su definición: ¿es una dimensión transversal que afecta a todas las funciones de la Universidad o es una función nueva?; ¿un área específica de actuación (acción social, cooperación, voluntariado, etc.) o una nueva misión (atender las demandas del sistema productivo)?; ¿una perspectiva (compromiso social) desde la que se interpretan todas las funciones de la Universidad o un instrumento para medir el impacto socioeconómico y rendir cuentas a la sociedad?; ¿una nueva forma de hablar de calidad y/o de valores o un medio para ganar reputación pública?<sup>15</sup>

Todos estos textos coinciden, también, en que se trata de una traslación a las organizaciones universitarias, públicas o privadas, de una política que se ha ido incorporando desde 1953 y con mayor énfasis desde los años ochenta en las escuelas de negocios y en las grandes organizaciones empresariales.

#### La impostación empresarial de la RSU

En la presentación de la web del varias veces citado encuentro internacional celebrado en febrero de 2012 en Cádiz se comenzaba señalando que

la nueva forma de entender y ejercer la gestión empresarial que supone la Responsabilidad Social Corporativa ha concitado el interés de diferentes organismos e instituciones tanto a

nivel nacional, comunitario e internacional [...]. De esta forma se ha ido creando un marco regulador, al cual las organizaciones empresariales han ido suscribiéndose de forma voluntaria [...]. El desarrollo de prácticas de Responsabilidad Social Universitaria implica la reformulación de los métodos tradicionales de gestión de las universidades, donde la satisfacción de los diferentes agentes sociales pasa a convertirse en una de las principales claves para el éxito a largo plazo de la Universidad.<sup>16</sup>

En el ya clásico *La sociedad postcapitalista* de Peter F. Drucker (1993), este recuerda la importancia que a finales de los ochenta y principios de los noventa se daba en las grandes escuelas empresariales de EUA a la denominada ética de los negocios, dedicada a censurar los procedimientos turbios e ilegales para obtener beneficios y a promover conductas responsables hacia la sociedad: «la ética también podía ser productiva y beneficiosa», se decía, descontextualizando este principio de toda relación con la evolución de las pautas de consumo. Más recientemente se ha llegado a aprobar una norma ISO 26000 dedicada a la responsabilidad social. En ella, se plantea la necesidad de explorar siete dimensiones de la misma: gobernanza organizacional, derechos humanos, prácticas de empleo, entorno, prácticas de justicia, cuestiones de consumo e implicación y desarrollo comunitario.

Tanto Drucker en 1993 como Nejati et ál. en 2011 sostienen que la responsabilidad social tiene que ver con la relación que se establece entre una organización y su entorno, pero ninguno de ellos deja de señalar que la *primera* responsabilidad de una empresa radica en la obtención de beneficios.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> ¿Qué sucede en otros países? Desde luego, en el mundo iberoamericano ha tenido una amplia difusión y repercusión y, por otra parte, en la red se puede hallar un amplio número de artículos publicados en los últimos cinco años que estudian la RSU en las grandes universidades de élite, en universidades de Inglaterra, Alemania, India, Nigeria, Ucrania o en universidades musulmanas, que insisten en la necesidad de incorporar la RSU a la política de las universidades. (Nejati et ál., 2011; Mehtqa, 2011; Brown y Clock, 2009).

<sup>16</sup> En el momento de cerrar este artículo y verificar las direcciones electrónicas, la página web ha sido cancelada.

<sup>17</sup> Afirman Nejati et ál. que la «RSC requiere que las empresas se comprometan a equilibrar y mejorar los impactos medioambientales y sociales sin dañar la actividad económica» (2011: 441).

Así pues, la naturaleza de una organización empresarial determina la existencia de una lógica *autónoma* que es de carácter económico y que Milton Friedman formuló con su habitual desenvoltura y osadía: una empresa solo tiene una responsabilidad, la de sus resultados económicos. Del mismo modo lo hizo Bernard de Mandeville siglos antes: quien quiera la virtud tendrá que conformarse con las bellotas.

Ahora bien, en la sociedad del consumo, de la comunicación instantánea y la información ubicua, democrática y globalizada, parece que las condiciones para hacer negocio, para obtener beneficios, cambian sin que por ello se transformen los fines. Son esas condiciones de consumidores maduros, informados, exigentes, las que llevan a las empresas a encontrar formas de rentabilidad a la ética y a la responsabilidad social. Pero, entonces, la cuestión es ¿no se trata de una nueva retórica para un nuevo capitalismo? ¿Por qué ha adquirido tanta importancia la cuestión reputacional, nuevo término para sustituir al clásico de *imagen*? Si todo este discurso de la responsabilidad social corporativa hubiera sido algo más que prédica, ¿cómo se puede explicar que en el periodo de su máximo desarrollo y esplendor hayamos asistido a la mayor concentración de riqueza de los últimos cien años, al desencadenamiento de una crisis de alcance global por la intoxicación del sistema mediante productos fraudulentos, a la flexibilización de las condiciones laborales, a las políticas de austeridad y la reducción de salarios, al incremento de las amenazas ecológicas, etc.?

Drucker (1993) y Nejati et ál. (2011) sostienen, casi con veinte años de diferencia, que no es una mera cuestión reputacional, sino que en esta era —postcapitalista, dirá Drucker— «el rendimiento económico no es la *única* responsabilidad de una empresa» y que «una organización tiene plena responsabilidad por su impacto en la comunidad y la sociedad». Podemos convenir en ello mediante un acto de fe, desde luego, pero se trata, en todo caso, de una responsabilidad política, no derivada de su constitución económica. Dicho de otro modo, no está en su naturaleza como organización empresarial y, por tanto, solo será

abrazada voluntariamente, por la convicción de sus líderes, por razones estratégicas o tácticas, o por la fuerza de la imposición legal.

Una de las razones estratégicas por las que la RSC se incorpora en la era del capitalismo de consumo es, sin duda, como ya hemos indicado, porque la diferenciación de productos requiere de «valor añadido». Ese valor puede proceder de elementos simbólicos como las marcas que producen identidad, prestigio o distinción, pero también de elementos morales, en una sociedad preocupada por cuestiones ambientales o sociales. Ahora bien ¿es la Universidad una empresa?

#### La Universidad como servicio público

Las organizaciones universitarias tienen como misión «realizar el servicio público de la educación superior» (art. 1, LOMLOU). Su objetivo primordial —que no se lo otorgan a sí mismas y, por tanto, no está afectado por la autonomía— no es la acumulación de capital y el reparto de beneficios. Su naturaleza, su esencia, es el servicio público. Este es el valor social intrínseco que afecta a toda su actividad.

Existe una cierta polémica sobre cómo se debe entender el concepto de servicio público en la era de lo que se denomina *welfare mix*, o producción/provisión mixta del bienestar, pero a la luz del derecho comunitario, el servicio público es «aquella actividad material de titularidad pública exclusiva orientada a satisfacer necesidades colectivas esenciales» (Moles, 2006). Esta noción conlleva las ideas de utilidad, provecho o beneficio a favor de la sociedad; se persigue la satisfacción de necesidades que sobrepasan los intereses puramente individuales y se requiere el respeto al principio de igualdad.

El derecho comunitario ha desarrollado el concepto de *servicio económico de interés general* como común denominador de las distintas tradiciones jurídicas europeas y que incluye como principal obligación la prestación del servicio universal, esto es, la obligación de prestación del servicio en todo caso, en un determinado nivel de calidad, orientado al interés

general, a un precio asequible, independientemente de la situación económica, social o geográfica del ciudadano (Moles, 2006: 220).

¿En qué podría consistir entonces la responsabilidad social de la Universidad? En mi opinión, en desarrollar plenamente su naturaleza y cumplir con su misión legal. Ahora bien, esta no se desarrolla al margen de las circunstancias históricas y de las condiciones de producción del saber. En este sentido, por ejemplo, la producción del conocimiento científico se desarrolla hoy en grandes infraestructuras, utilizando recursos cuyo impacto sobre el medio nos es mejor conocido hoy que hace años; por otra parte, hemos de tener plena conciencia de los grandes problemas que afectan al planeta y a nuestra sociedad y contribuir a encontrar soluciones desde nuestras competencias específicas. A esto se refería Ortega cuando decía que «la Universidad tiene que estar también abierta a la plena actualidad; más aún: tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella».

En suma, la responsabilidad social no es un valor añadido y complementario, sino uno intrínseco, constitutivo y transversal. La Universidad no puede obviar el impacto social de sus actuaciones sin desnaturalizarse, cosa que no sucede en una empresa. Pero ¿acaso es la Universidad una empresa capitalista?

### *La organización de la función cultural*

Un aspecto importante a considerar aquí tiene que ver con la forma de estructuración de esta dimensión cultural. La misión de docencia se implementa en los centros oficiales (facultades, centros de postgrado, institutos) y se organiza mediante un servicio central que tiene una función de coordinación (servicios de estudiantes, de grado, de postgrado, etc.), dependientes de uno o dos vicerrectorados (según el momento histórico).

La misión de investigación es realizada por cada investigador, se implementa en los departamentos e institutos de investigación y cuenta para la coordinación del proceso de un servicio central, dependiente de un vicerrectorado.

En ambos casos, las leyes estatales, las normativas autonómicas (sobre creación de centros docentes e institutos) y la normativa estatutaria de cada universidad, regulan la organización e implementación de las correspondientes actividades.

La misión cultural se encuentra en una situación muy diferente: en tierra de nadie. No existe regulación legal, ni estatal ni autonómica. El artículo 93 de la LOMLOU se limita a afirmar que las universidades arbitrarán los «medios necesarios». Y las universidades mayoritariamente hacen referencia a los servicios de extensión universitaria, pero en ningún caso estos agotan, y ni siquiera controlan, otras muchas actividades culturales más o menos colindantes con el área central de lo cultural (servicios de publicaciones, deportes,<sup>18</sup> etc.).

A ello hay que añadir que algunos de los servicios que prestan las universidades tienen un carácter intrínsecamente multidimensional y atienden al mismo tiempo las tres funciones, sin que sea fácil deslindar entre ellas. Casos paradigmáticos son los servicios de bibliotecas y documentación o los centros de recursos para el aprendizaje y la investigación (CRAI), los servicios de publicaciones y los servicios de atención al estudiante, pero también son ambivalentes otros que, teniendo el mandato de atender una función principal, secundaria o complementariamente, desarrollan otras de carácter cultural.

Por tanto, cada universidad ha regulado la implementación y organización de esta misión de una manera diferente, aunque en todas o en la mayoría de ellas se dan ciertos rasgos comunes:

1. La implementación de la función cultural se halla *dispersa*; puede ser desarrollada, sin que haya un mandato imperativo, por centros docentes, departamentos, institutos, colegios mayores y centros singulares.

<sup>18</sup> Demasiado fácilmente se olvida que *cultura* viene de *cultivar* y que de ahí surgió en su momento la *cultura física* y, por supuesto, el *culturismo*.

2. En todas o la mayoría de ellas existe un *órgano superior* (vicerrectorado, por ejemplo) que aglutina diversas dimensiones de la misión cultural y, sobre todo, la dimensión representativa (carácter *ómnibus*). De hecho, los denominados servicios de extensión cultural, cuando existen, solamente coordinan y gestionan una parte reducida de la actividad cultural que desarrolla cada universidad.
3. Aun así, *no suele existir una única instancia de coordinación*, supervisión y gestión global. Más bien, distintos servicios o estructuras operan con un elevado grado de autonomía, que asumen algunas de las subdimensiones de la función cultural (como la actividad física y deportiva, la divulgación de la ciencia, los servicios de publicaciones, las universidades de verano, las universidades para mayores, la sostenibilidad, etc.), sin que esté claro en todos los casos que dichas actividades y servicios estén relacionados con la dimensión cultural. Han podido adquirir tal autonomía organizativa que su vinculación a uno u otro vicerrectorado depende de factores discrecionales más que de la coherencia funcional de la misión cultural. Incluso existe la posibilidad de que algunas estructuras que desarrollan esta función operen como «planetas sin sol» con una autonomía difícil de justificar desde la transparencia pública, desde la eficacia organizativa y desde el compromiso social.
4. Las universidades *no* se han planteado cómo modificar esta tercera misión de acuerdo con el impacto de las tecnologías de la comunicación y de la información, muy especialmente de las aplicaciones cooperativas que han surgido con la denominada web 2.0.

Esta situación, frente a otras áreas de la organización universitaria, muestra tanto la debilidad pragmática de la función cultural en cada universidad como la carencia de una visión clara de la misma por parte de los órganos de gobierno y la comunidad universitaria en general.

A similar conclusión cabe llegar cuando hablamos del estatuto organizativo en el plano estatal: no existe una *sectorial* en el seno de la CRUE que coordine las actividades y coopere en las necesidades derivadas de esta función. Y ello no sucede por falta de tentativas desde abajo, sino de sensibilidad desde la asamblea de rectores, pues desde 1991 se viene reclamando esta necesidad que, sin embargo, todavía no ha encontrado la respuesta que merece.<sup>19</sup>

Existen, eso sí, estructuras temáticas como Sinergia, para la coordinación de orquestas universitarias, la Red Internacional de Universidades Lectoras, el Grupo de Divulgación de la Ciencia, la red de sostenibilidad o la de bibliotecas, de universidades saludables, de editoriales universitarias (UNE), de formación a lo largo de la vida o universidades de personas mayores o de teatro. Pero se trata de iniciativas que han adquirido o pueden adquirir una autonomía funcional innecesaria y que ofrecen una imagen de fragmentación o astillamiento de la dimensión cultural.

De otro lado, existen diversas tentativas de articulación territorial *subestatal* o *transestatal*: el G9,

19 En concreto, cabe reseñar las tentativas siguientes: en febrero de 1991, vicerrectores de la mayoría de las universidades públicas se reúnen en la Universidad de La Laguna. En esta reunión se reconoce la necesidad de constituir equipos técnicos profesionalizados para dotar de recursos de gestión estables a los vicerrectorados respectivos. Se crea un grupo de coordinación de extensión universitaria y se inician los contactos con la CRUE para constituirse como sectorial de la misma y, a la vez, con el Ministerio de Cultura y con algunas consejerías autonómicas con el fin de establecer canales de colaboración institucional conjunta. En los años 1992 y 1993 se reúnen los plenarios de vicerrectores de extensión universitaria en varias ocasiones (Córdoba, Alicante, Baleares) que culminan en las Jornadas de Gestión Universitaria en Barcelona, celebradas en noviembre de 1993. En 1998, tienen lugar otras dos citas: en Valencia se aborda una reflexión sobre la realidad de la cultura universitaria en el umbral del siglo XXI. Esta reunión sirve como preludeo de un Congreso Internacional Iberoamericano celebrado en Oviedo con motivo de la conmemoración del centenario de la extensión universitaria. En ambos casos, se plantea de nuevo la necesidad de constituir una sectorial propia. En 2002, con ocasión del Congreso Internacional sobre Rafael Altamira (en Alicante), se redacta la «Declaración de Alicante sobre Extensión Universitaria», documento que se presenta en la CRUE.

la red Atalaya de las Universidades Andaluzas, la Xarxa Vives de las universidades catalanoparlantes o la red galaicoportuguesa (3+3).

### *La expansión de la agenda cultural*

La expresión *agenda cultural* la utilizamos aquí en su sentido amplio para designar la relación de asuntos o quehaceres relacionados con la cultura en la Universidad y que forman parte de un plan más o menos explícito, traducándose en una programación y en un calendario de actividades. No nos circunscribimos en absoluto a las competencias de un vicerrectorado o de una estructura organizativa concreta, pues, como hemos dicho, la Universidad española se halla muy lejos de tal sistematización. Partimos de la evidencia obtenida mediante el análisis de las webs de un número concreto de universidades y de la experiencia basada en diversos encuentros regionales o generales, en especial, el celebrado en julio de 2017 en la Universidad de Cádiz bajo el lema «Universidad y cultura: balance de una relación».<sup>20</sup>

El término *agenda* procede del latín *agere* y designa 'lo que ha de hacerse' porque así está previsto. ¿Qué es aquello a lo que se vienen comprometiendo las universidades españolas en este campo de la cultura?

La Tabla 2 ofrece una panorámica aproximada, sin pretensiones de exhaustividad ni de sistematicidad, fundada en las reflexiones que hemos presentado en este artículo.

Los ítems podrían clasificarse en relación con su orientación, hacia dentro (comunidad universitaria-formación integral) o hacia fuera (extensión, divulgación o contribución a la sociedad y liderazgo); según si las actividades pertenecen más bien al ámbito de las humanidades, de las ciencias sociales o de las ciencias básicas; según si consisten en eventos, bienes o servicios; según su periodicidad o secuencia de repetición (conferencias, seminarios, jornadas, congresos); según su base de financiación (propia, mixta, subvencionada); según el tipo de acciones que comporta la participación (creación y producción activa o asistencia receptiva); etc. Nuestro objetivo aquí es mostrar su expansión reciente más que la sistematicidad interna de la que derivan o que expresan.

Para completar esta presentación, podría efectuarse también un análisis de los contenidos de cada ámbito y de los destinatarios preferentes del mismo. De momento, nos limitamos a presentar un listado de ámbitos.

**Tabla 2: El ámbito pragmático de la cultura universitaria**

ÁMBITO
Artes: música, teatro, danza, creación artística en general, conciertos
Grupos o aulas de prácticas: lectura, escritura, cine fórum, videojuegos
Exposiciones: basadas en fondos propios, en investigación académica o en ofertas externas
Debates, conferencias, foros, seminarios, escuelas
Divulgación de la ciencia en conferencias, jornadas, congresos, seminarios, publicaciones
Patrimonio, colecciones y museos
Jardines botánicos
Servicio de publicaciones
Servicio de bibliotecas: patrimonio bibliográfico, documental, etc.

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

Cursos, escuelas y universidades de verano <sup>21</sup>
Universidades de mayores <sup>22</sup>
Colegios mayores
Estudiantes extranjeros y Erasmus
Alumni
Investigación
Másteres
Talleres audiovisuales y digitales
Actividad física y deportiva
Cátedras culturales
Revistas de divulgación
Proyección territorial
Programas de inclusión social
Asociaciones
Programas de innovación sociocultural
Valores: sostenibilidad, paz, igualdad, inclusión, democracia
Laboratorio de innovación

FUENTE: Elaboración propia

Algunos aspectos merecen ser resaltados:

- 1) En primer lugar, tal vez convenga poner de relieve que la *investigación* y la *docencia* en los sectores culturales, la participación y la gestión cultural han crecido extraordinariamente en estos años. Se han creado grupos de trabajo, revistas y másteres, primero propios y después, oficiales. En concreto, en 1989 se crea el máster de la Universitat de Barcelona; en 1990 nace la asociación de gestores culturales; en 1993, el máster de la Universitat de València. En este periodo, aparece también la función de asesoría en planificación estratégica para ayuntamientos o grandes organizaciones culturales.
- 2) La importancia del *patrimonio universitario* que, como ya se ha dicho, tiene un carácter al mismo tiempo general (de toda clase de bienes) y específico, pues una parte fundamental del mismo es resultado de la actividad docente e investigadora y tiene una especialización científica. Las universidades históricas no solo cuentan con un rico patrimonio mueble e inmueble, bibliográfico y documental, sino que además han creado gabinetes de historia natural, de medicina o de ingeniería, al servicio de la docencia y de la investigación, que se han transformado en museos de la ciencia de una singularidad absoluta. Muchas de estas

21 La Universidad del País Vasco está en su trigésimo sexta edición; la Universitat de València, en la trigésimo primera; la UNED, en la vigésimo octava; la Universidad Complutense de Madrid comienza la vigésimo novena.

22 A comienzos de los años ochenta aparecen programas en universidades como las de Girona y Lleida en el marco de la extensión universitaria; en 2004, se crea la asociación estatal: <http://www.aepumayores.org>

universidades pueden tener entre veinte y treinta colecciones diferentes con cientos de miles de piezas.

- 3) Los *nuevos* destinatarios de la extensión cultural. Dos tipos de destinatarios merecen ser destacados especialmente: las personas de edad avanzada (*live long learning*) y los estudiantes extranjeros, especialmente los participantes en el programa Erasmus. Para las primeras, se han creado las aulas o universidades de personas mayores. En la actualidad (desde 2004), la mayoría de ellas se integran en una asociación estatal con cuarenta y cinco programas y más de cincuenta mil alumnos.<sup>23</sup> En cuanto a los extranjeros, puede destacarse el programa internacional de teatro Escena Erasmus.<sup>24</sup>
- 4) Cursos, escuelas o universidades *de verano*. Todas las universidades han vivido una extraordinaria expansión de este tipo de programas multitemáticos y que combinan los seminarios con actividades de entretenimiento en los últimos cuarenta años. En parte, su éxito ha estado vinculado a la existencia en el currículo estudiantil de los créditos de libre elección; ahora deben reinventarse en un nuevo contexto sociocultural (revolución digital) y universitario (modificación del currículo).
- 5) Programas de *innovación e inclusión social*. Más allá de la mera extensión cultural o la divulgación de la ciencia, algunas universidades vienen desarrollando programas de intervención para la inclusión social. En ellos, no se trata meramente de debatir sobre problemáticas sociales, sino de generar laboratorios donde puedan mostrarse, a partir de la interrelación de distintas áreas de conocimiento, las

oportunidades que surgen para el tratamiento de nuevas vulnerabilidades: con población reclusa o exreclusa, con niños y niñas en situación de fracaso escolar, con mujeres en situación de protección por malos tratos, con población inmigrante, etc.<sup>25</sup> Las periferias no están habitadas por la *in-cultura*, sino por *otras* culturas.

En suma, desde la transición democrática y la reforma universitaria se ha producido una importante ampliación y expansión, en varios sentidos y por diversas razones, de la agenda/oferta cultural de la Universidad. Sin embargo, todavía no se ha aprovechado suficientemente el cambio más radical —la incorporación de las tecnologías de la información, la comunicación y la organización (TICO) o las tecnologías de uso general (TUG)— para crear factorías de ideas, laboratorios de innovación sociocultural o espacios de mediación con la sociedad y sus organizaciones. Este hecho supondrá un cambio de escala en la operación de las universidades (la extensión no se circunscribe a su territorio de implantación) pero también una transformación de la forma de organizar dicha operación (en red, generando sinergias: regionales, estatales o intercontinentales, como, por ejemplo, con los programas de televisión educativa).

---

## REIVINDICACIÓN DE LA ACADEMIA PÚBLICA

Como hemos podido ver a lo largo de todo el texto, la expresión *cultura universitaria* es más que una agenda/oferta cultural específica y no se halla concernida principalmente por el denominado sector cultural de la sociedad. La cultura es objetivo, misión y función esencial y transversal; está anclada en sus otras funciones y es indesligable de ellas.

---

23 Ver 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 Es un proyecto de la Universitat de València: <http://www.escenaerasmus.eu/>

---

25 Ver *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>

Del mismo modo, hemos constatado que esta función se halla dispersa. Esto significa que compromete a todos, en todos los órganos y en todas las instancias. Sin embargo, una Universidad tan compleja como la del siglo XXI, con su diversidad de grados y másteres, de doctorados, de áreas de conocimiento y grupos de investigación, puede perder en los intersticios de los departamentos, facultades e institutos, lo que es más relevante: a) la formación integral y b) la identificación de los problemas a los que debe proporcionar respuestas, basadas en la razón y en la evidencia empírica, así como la comprensión de su alcance y significado.

Decía Ortega —recordémoslo de nuevo— que «es forzoso vivir a la altura de los tiempos y muy especialmente a la altura de las ideas del tiempo» (Ortega y Gasset, 2015 [1930]). Estos imperativos son plenamente vigentes hoy en día para lograr el avance del

conocimiento y para la mejora de la sociedad. La Universidad debe ser capaz de abordar las cuestiones más perentorias, las más complejas e intrincadas, las más relevantes, y tratarlas con rigor, audacia e intrepidez, para generar respuestas junto con la ciudadanía en el marco de una conversación abierta, donde puedan abrirse camino los mejores argumentos. Recordando la práctica de las sabatinas, esto debería ser la Academia pública del siglo XXI —y con los medios del siglo XXI—, un espacio para que los problemas y retos que más nos conciernen hoy, aquellos de los que depende la calidad de vida de las personas que vivimos hoy y de las generaciones futuras, encuentren acogida y respuesta, mediante la innovación sociocultural, en la Universidad. Con ello no haríamos sino lo que está en nuestra naturaleza de servicio público. Este es nuestro servicio y compromiso, nuestra mayor responsabilidad social, sin sucumbir a modas retóricas ni a discursos ajenos.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altamira, R. (1949). *Tierras y hombres de Asturias*. México: Revista Norte.
- Altamira, R. (2012). *Cuestiones obreras*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Ariño, A., y 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., y Romero, J. (2016). *La secesión de los ricos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Barañano, M. (2011). *Responsabilidad social de la Universidad y desarrollo sostenible*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Beraza, J. M.<sup>a</sup>, y Rodríguez, A. (2007). Evolución de la misión de la Universidad. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, 14, 25-56.
- Brown, E., y Clok, J. (2009). Corporate Social Responsibility in Higher Education. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 8(3), 474-483.
- De la Cruz, C., y Sasía, 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., y Rodríguez, J. M. (coords.) (2010). *Responsabilidad Social Universitaria*. La Coruña: Netbiblo.
- De la Cuesta, M., y Sánchez, D. (2012). *Responsabilidad social universitaria 2.0*. La Coruña: Netbiblo.
- Del Huerto, M. E., Almuñías, J. L., y 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*. Nueva 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). Recuperado el 13 de septiembre de 2017 de <http://www.e3mproject.eu/>

- Etzkowitz, H., y 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., y 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). Valencia: 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. Recuperado el 13 de septiembre 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. Recuperado el 13 de septiembre de 2017 de <http://jornadasdegerencia.uca.es/docs/ponencias/xxx-gerencia-cadiz-018.pdf>
- González, O. J., et ál. (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., y 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., y 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, y J. M. Rodríguez (coords.) *Responsabilidad Social Universitaria* (p. 99-124). La Coruña: 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., y 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*. Recuperado el 14 de septiembre 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. Recuperado el 14 de septiembre 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., y 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., y Barañano, M. (2010). Responsabilidad social universitaria. En M. de la Cuesta, C. de la Cruz, y J. M. Rodríguez (coords.), *Responsabilidad Social Universitaria* (p. 127-139). La Coruña: 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, y E. Pallejà (eds.), *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. Recuperado el 14 de septiembre 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)
- Vallaey, 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* (edición facsímil). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Vicente, F., y 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 es catedrático de Sociología en la Facultat de Ciències Socials de la Universitat de València. Licenciado en Geografía e Historia y doctor en Sociología por la UV. Su investigación se centra en el ámbito de la sociología de la cultura, políticas de bienestar y teoría sociológica. Recibió el premio Nacional de Investigación con *La ciudad ritual* (Anthropos). Fue director del Departamento de Sociología y Antropología Social (1997-2003), vicerrector de Estudios y Organización Académica (2003-1998), vicerrector de Convergencia Europea y Calidad (2006-2010), vicerrector de Planificación e Igualdad (2010-2012) y, desde 2012, es vicerrector de Cultura e Igualdad.







**PUNTOS DE VISTA**



# El debate de la Universidad desde el marco de la agencialización del Espacio Europeo de Educación Superior: los puntos de vista de Senén Barro y Vicent J. Martínez

*Juan Arturo Rubio Arostegui*

A continuación reproducimos las entrevistas realizadas a dos expertos que reflexionan sobre los procesos de cambio en la educación superior en las últimas décadas y los retos que se deben afrontar para fomentar el desarrollo económico y social y cumplir con las misiones institucionales de docencia, investigación y transferencia de conocimiento.

Senén Barro Ameneiro y Vicent J. Martínez responden a diversas preguntas para este monográfico a fin de realizar un análisis de los déficits de financiación y gobernanza así como también de apuntar las posibles soluciones según su criterio.

## NOTAS BIOGRÁFICAS

**Senén Barro Ameneiro** es miembro de la Real Academia Galega de Ciencias. Fue director del Departamento de Electrónica y Computación de la Universidade de Santiago de Compostela, de 1993 a 2002 y rector en la misma universidad de 2002 a 2010, periodo durante el que promovió especialmente la internacionalización y el emprendimiento e impulsó Campus Vida, reconocido como Campus de Excelencia Internacional por el Gobierno español. Presidió el grupo de TIC de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) de junio de 2003 a octubre de 2005 y fue su vicepresidente de mayo de 2008 a junio de 2010. Desde mayo de 2008 es el presidente de RedEmprendia, red formada por veintiocho de las mejores universidades iberoamericanas, Universia y el Banco Santander, que promueve la innovación y el emprendimiento responsables. Ha sido autor (o editor) de siete libros, —el último de los cuales titulado *+Universidad –Especulación*, editado por Netbiblo, 2013— y autor de unos trescientos artículos científicos.

**Vicent J. Martínez** es catedrático de Astronomía y Astrofísica en la Universitat de València, y ha sido durante más de once años director de su Observatorio Astronómico. Su actividad investigadora está dedicada fundamentalmente a las galaxias, la estructura del universo a gran escala y la cosmología. Ha recibido el Premio José María Savirón de Divulgación Científica 2013, el Premio a la Enseñanza y Divulgación de la Física 2011, que otorgan la Real Sociedad Española de Física y la Fundación BBVA, y el Premio de Divulgación Científica Estudi General 2005 por su libro *Marineros que surcan los cielos*. Vicent J. Martínez ha creado, coordina y dirige el portal de divulgación científica Conec.es. Su web personal es: <http://www.uv.es/martinez>

**Para empezar, desde su experiencia, ¿cómo ha cambiado la función que desarrolla el sistema universitario en el Estado español?**

**S. B.:** El cambio más significativo se ha dado en un mayor compromiso de la Universidad por extender sus responsabilidades docentes e investigadoras para lograr un mayor impacto en el tejido productivo y en el conjunto de la sociedad. Los gobiernos universitarios están implicados en ello y cada vez el personal docente e investigador está más por la labor. Tenemos una buena Universidad en general, quizás sin entrar en la élite mundial, pero tampoco con malos ejemplos. Una Universidad que se siente legítimamente satisfecha del camino recorrido en las últimas décadas, en las que se ha democratizado y se ha hecho investigadora, se ha extendido territorialmente y ha ampliado su influencia en la sociedad. Ahora tenemos que lograr que también se internacionalice, que transfiera en lo posible los resultados de su excelente investigación y que se fije más en los cometidos de su oferta docente que en los contenidos de la misma.

**V. M.:** Las dos actividades fundamentales del sistema universitario público son la docencia y la investigación. La mayoría de los analistas reconocen que al final del siglo *xx* y principio del *xxi* se ha producido un incremento notable de la calidad en estas dos funciones de nuestro sistema universitario. A mi juicio, los motivos fundamentales para este éxito han sido tres: inversiones públicas adecuadas en laboratorios docentes y proyectos de investigación, tasas universitarias razonables (en torno al 15 % del coste de la enseñanza) y la incorporación de una generación de profesores jóvenes, con una amplia formación investigadora en centros internacionales de prestigio.

Desgraciadamente, también en ese periodo ha habido elementos que no han sido tan positivos, como la proliferación de centros

universitarios que respondían más a intereses políticos que a una demanda social justificada. En 1991, el sistema universitario español estaba formado por cuarenta y cuatro universidades; en 2016, ese número había crecido hasta ochenta y tres (de las cuales treinta y tres eran privadas).

Ese sistema universitario exitoso realizaba una función fundamental en la vertebración de la sociedad en el ámbito cultural, en el económico, en la generación de empleo, de conocimiento y de bienestar.

Con la llegada de la crisis económica del 2008, los recortes en becas y en investigación, la tasa de reposición de solo del 10 % para el profesorado, la disparatada subida de las tasas académicas y la reducción de la financiación pública, las universidades han experimentado un retroceso muy apreciable, cuantificable en muchos de sus parámetros (pérdida de alumnos y profesores, envejecimiento de la plantilla, desmantelamiento de laboratorios docentes y de investigación). Todo ello ha quedado en evidencia al observar la constante pérdida de puestos de nuestras universidades en los *rankings* internacionales de calidad universitaria. El resultado es que el sistema universitario público español, a duras penas puede proporcionar una formación superior de calidad, competitiva en el ámbito profesional e internacional y, al mismo tiempo, mantener los resultados destacables en materia de investigación. Si lo hace, es consecuencia de la enorme dedicación de una parte muy comprometida y altamente cualificada del personal universitario docente y de administración y servicios (este último también muy precarizado en los últimos años). Esta actitud de compromiso personal con el servicio público no es exclusiva del

sistema universitario, ocurre también en el ámbito educativo no universitario y en el ámbito sanitario, pero es evidente que, para revertir la situación, es necesario acabar con la época de recortes; para recuperar la equidad en el acceso a la universidad, las tasas deben bajar al nivel en el que se sitúan en los países

de nuestro entorno (Francia, Alemania, etc.); y el sistema debe recuperar unos niveles de financiación que le permitan ejercer sus funciones con eficiencia. Es una inversión, no un gasto. Así lo han entendido algunos países de nuestro entorno y les va mucho mejor.

### **¿Qué función debe tener la Universidad respecto a la modernización del país en cuanto a la reducción de la desigualdad o al desarrollo sostenible?**

**S. B.:** La modernización de un país ha de llevar ineludiblemente asociada una apuesta por el desarrollo sostenible y un mayor equilibrio social y de igualdad de oportunidades. Ambos son un producto, sobre todo, de la educación de sus ciudadanos, y es aquí donde reside la principal responsabilidad del sistema educativo y, en particular, de las universidades. Por supuesto, también las universidades pueden y deben contribuir a ello de forma directa a través de la investigación y de la responsabilidad social universitaria, pero quiero insistir en lo ya dicho: o se incide muy especialmente a través de la educación, o el resultado será coyuntural y de escaso valor. Por otra parte, los medios para que cualquier joven con capacidad intelectual y de esfuerzo pueda estudiar en la universidad, independientemente de su situación socioeconómica, no los ha de poner cada universidad, sino fundamentalmente los gobiernos; y lo debe hacer desde las primeras etapas educativas, ya que, de otro modo, muchos jóvenes capaces ni siquiera llegarán a sus puertas. La Universidad tiene que atender a lo que le corresponde, es decir, a que todos sus estudiantes cuenten con la mejor formación posible como personas y como futuros profesionales.

**V. M.:** Como le decía, un país que apueste por la modernización y por incrementar la calidad del estado de bienestar debe ser consciente del papel que la Universidad debe jugar en

esa apuesta, como generadora de conocimiento, formadora de los profesionales que deben contribuir a la reducción de la desigualdad y al desarrollo sostenible. La Universidad forma al personal que enseña en las escuelas e institutos, que atiende en los hospitales y los ambulatorios, que gestiona los recursos económicos, que lleva a cabo los desarrollos tecnológicos en una sociedad moderna. Su importancia es crucial. Una gran parte de la investigación en nuestro país se lleva a cabo en entornos universitarios. Pero concretando en los aspectos que me pregunta, ¿cómo puede contribuir a la modernización una universidad con laboratorios sin dotación u obsoletos?, ¿cómo puede contribuir a eliminar las desigualdades si la propia universidad, debido al incremento de las tasas y a la falta de una política de becas adecuada, se está convirtiendo en elitista? La precarización de una gran parte de la plantilla del profesorado (piense en el uso fraudulento y generalizado de la figura del profesor asociado) consagra en su seno un sistema de desigualdad inaceptable. ¿Cómo puede contribuir al desarrollo sostenible una universidad que sufre los enormes recortes en investigación y desarrollo? Basta con mirar, por ejemplo, los análisis de la Confederación Española de Sociedades Científicas (COSCE) sobre la evolución de las partidas presupuestarias dedicadas a I+D+i en los Presupuestos Generales del Estado para darse cuenta de cómo los recortes se mantienen.

La Universidad debe mantener además una función muy importante como difusora de cultura, como revulsivo para remover conciencias ante situaciones injustas, debe contribuir a despertar y promover el

espíritu crítico en la sociedad en la que está inmersa. Esa función no se debe abandonar, ya que es precisamente uno de los valores más positivos de la necesaria autonomía universitaria.

**¿A qué factores cree usted que se debe el hecho de que las universidades españolas sean tan permeables al cambio cultural, como por ejemplo la adaptación rápida al EEES, y no lo sean tanto cuando se trata de atajar problemas endémicos como la endogamia del profesorado?**

**S. B.:** Creo que en estos momentos el compromiso y la capacidad de los académicos van por delante del marco normativo y legislativo de las universidades. El modelo de gobernanza de las universidades es poco ágil, les resta autonomía real —que no es lo mismo que libre albedrío— y hace que el gobierno de las universidades sea reo, en muchas ocasiones, de intereses corporativos o espurios. La adaptación al EEES se hizo más desde el compromiso individual del profesorado que desde una planificación racional y de disponibilidad de recursos, no solo económicos o técnicos, sino fundamentalmente humanos. En cuanto a la endogamia, esta no es un objetivo de las universidades, sino el resultado de no tener otros medios para la incorporación de talento académico externo. De todos modos, me preocupa más la mediocridad que la endogamia. Mediocres los hay en todas partes y no se hacen mejores trayéndolos de otros lugares, ni el excelente deja de serlo por trabajar donde se ha formado. Eso sí, hay que salir al mundo, ver más que las paredes de tus aulas, de tus laboratorios o de tus archivos.

**V. M.:** No estoy de acuerdo con la primera parte de la pregunta. Como decía recientemente Fernando Vallespín, en un artículo publicado en *El País*: «Nos come la hiperburocratización y el exceso de docencia provocado por nuestra versión de la reforma de Bolonia». No nos hemos adaptado al EEES: hemos creado nuestra

propia versión, como se hizo en el pasado con el ancho de vía para los trenes. Hable con cualquier estudiante que vuelva de realizar una estancia Erasmus en una universidad de referencia europea y le hará ver que nuestra manera de interpretar Bolonia es diferente (desde el 4+1 hasta la infantilización de la docencia universitaria, pasando por el exceso de docencia que debe asumir el profesorado joven y en condiciones precarias). En fin, que básicamente no hemos sido permeables a Europa, más bien lo contrario: hemos creado nuestro propio sistema, lo hemos burocratizado con una enorme presión normativa y con procedimientos de evaluación poco contrastados y de dudosa eficiencia (como los que lleva a cabo la ANECA). Nos estamos alejando de Europa.

En realidad el Estado español es experto en crearse su propia versión del marco europeo. Practica un *brexit* de conveniencia y en falsete. No solo en educación superior. Piense por ejemplo en las políticas migratorias o de refugiados. El Estado español no cumple con los acuerdos que firma con Europa. Con ello no quiero decir que la política europea en este aspecto sea, a mi juicio, la adecuada; pero, desde luego, la que pone en práctica el Estado español es definitivamente peor.

Respecto a atajar el problema endémico de la endogamia en el profesorado, la solución pasa por un cambio fundamental en el proceso

de selección del mismo. El objetivo debe ser captar a los mejores. Este es el pilar básico sobre el que se fundamentan las universidades europeas y americanas que se sitúan en los puestos altos de los *rankings*. Debe ser una responsabilidad de los gestores universitarios y de los gobiernos con competencia en universidades que se cumpla esta premisa. No es tan difícil, pero hay que romper una inercia asentada desde hace muchos años. El objetivo es diáfano. El sistema debe permitir compatibilizar la promoción de personal docente e investigador de calidad que ha realizado gran parte de su carrera docente en la propia universidad (aunque no toda) con la captación de talento foráneo en función

de una política científica bien diseñada. Aquí valdría una analogía futbolística: no se debe descuidar la propia cantera —piensen en La Masia del Barça—, pero ciertamente hay que tener capacidad para llevar a cabo una política que permita fichajes excelentes y de interés académico o de investigación para la universidad. Eso implica la creación de plazas de profesorado no ligadas a la promoción del existente. Y está plenamente justificado desde una perspectiva progresista, ya que el objetivo es incrementar la calidad del sistema público universitario. Al mismo tiempo, el propio sistema debería facilitar y premiar la movilidad del personal docente e investigador.

### ¿Cómo valora la evolución de la misión de la Universidad en lo que se refiere a la transferencia del conocimiento en los últimos años?

**S. B.:** Hace tiempo que se habla de la tercera misión de la Universidad como aquella ligada a la transferencia de la I+D. Sin embargo, en sentido estricto, la Universidad solo tiene una misión: la mejora permanente de la sociedad a través del conocimiento. A partir de aquí podemos explicar cada palabra y su alcance, detallar los fines y hablar de los medios, acotar o ampliar *la misión* y, al hacerlo, hablar de universidades con perfiles distintos. Por otra parte, la misión de la Universidad se concreta en dos responsabilidades medulares: docencia e investigación. Una verdadera universidad tiene que casar ambas como responsabilidades inseparables e indisolubles y, desde luego, ambas tienen que buscar, como he dicho, la mejora permanente de la sociedad. En este sentido, transferir los resultados de la investigación a la sociedad, en particular al tejido productivo, es indispensable para cumplir mejor con la misión universitaria. Esto es algo que está trasladándose progresivamente del deseo a la realidad. No obstante, y si se me permite

la analogía, si bien esta es una asignatura que ya aprobamos en primera convocatoria, seguimos teniendo en ella una muy baja calificación. Mientras que la producción científica de la Universidad española supera el 70 % del total del país, y este contribuye con más de un 3,5 % del total mundial, cuando hablamos de patentes y de su valorización, de contratos de I+D, de creación de empresas derivadas (*spin-offs*) y de muchas otras formas de transferencia intangibles, los resultados son muy mejorables. Consciente de esta situación, el presidente de la CRUE, el rector Segundo Píriz, ha querido centrar especialmente su presidencia en la transferencia de la I+D universitaria y en la internacionalización, otra de nuestras asignaturas más flojas.

**V. M.:** He contestado ya parcialmente a esta pregunta. Yo creo que es muy importante la transferencia del conocimiento. Creo, además, que debe unirse a las políticas universitarias que persiguen la inserción laboral de sus

egresados y a la promoción del emprendimiento desde la propia universidad. La creación de empresas derivadas (*spin-offs*) en las que participan los propios estudiantes de máster y doctorado es algo común en las universidades europeas y americanas. El

problema es que esta actividad se ha visto seriamente perjudicada por los recortes en las inversiones en investigación y desarrollo. Es fundamental revertir la situación para recuperar el camino emprendido hace un par de décadas.

**¿Hasta qué punto es posible conciliar una universidad de proximidad (rasgo común de las universidades españolas) con una universidad reputada en los *rankings*?**

**S. B.:** Creo que preocupa en exceso el situar algunas de nuestras universidades en las posiciones más destacadas de los *rankings* internacionales, y no tanto el mejorarlas en su conjunto. Personalmente, prefiero un sistema universitario de buenas universidades, que persiga la mejora del conjunto y reconozca y apoye sus esfuerzos y resultados, en particular a las mejores, que otro que se centre en que algunas de ellas se sitúen en la élite internacional, despreocupándose en buena medida del resto. Desde la Transición, nuestro país apostó por lo primero, aunque no fuese de un modo planificado, y estoy seguro de que no ha sido una mala decisión. Dicho esto, creo que podemos aspirar a más y, para ello, no podemos tratar igual a las que lo hacen mejor que al resto. De igual manera que singularizar unas cuantas universidades para catapultarlas en los *rankings* no debe ser el objetivo, querer igualarlas todas nos llevaría inevitablemente a hacerlas todas regulares, cuando no mediocres. Por tanto, sin que el objetivo sea poner a unas pocas universidades en el escaparate de los *rankings*, si llegamos ahí apostando por la calidad e incluso por la excelencia de todas, mejor que mejor.

**V. M.:** La conciliación, desde mi punto de vista, puede ser completa. Le puedo poner un ejemplo del ámbito educativo preuniversitario. Piense en el éxito educativo de Canadá reflejado en el informe PISA. Canadá tiene una educación primaria y secundaria

totalmente descentralizada, muy adaptada a las particularidades locales y lingüísticas de sus diferentes regiones pero, en todas estas, o en la gran mayoría, los resultados educativos son excelentes. La clave está en una exigente selección del profesorado y en haber conseguido su implicación entusiasta en el proceso educativo. No es incompatible tener una universidad de proximidad con alcanzar una buena reputación internacional, pero se debe hacer un gran esfuerzo en su internacionalización. Eso será de gran importancia también para los estudiantes locales y de proximidad, como usted dice. Por hacer una comparación, según los datos de 2017 del *ranking* QS, la Universitat de València tiene solo un 1,2 % de su profesorado de origen internacional. En estudiantes, alcanzamos el 6 %, pero son valores prácticamente simbólicos si los comparamos con otras universidades europeas que están bien situadas en esos mismos *rankings*. Por ejemplo, esos apartados, para la University of Edinburgh, que ocupa el puesto número treinta y dos del *ranking* de Shanghai en 2017, se encuentran, ambos, en torno a un 38 %. Por cierto, la Universitat de València tiene el doble de estudiantes que la de Edimburgo, pero mil profesores menos. Eso también influye.

El programa Erasmus ha sido fundamental, pero tenemos que incrementar la internacionalización y hacerla estable.

Por otro lado, hay que entender que para mejorar la posición en los *rankings* no solo es necesario el incremento de los recursos públicos, también es fundamental la inversión

de la sociedad civil en la propia universidad. En el Estado español esta tradición no existe, pero es una práctica muy extendida en el entorno anglosajón y nórdico.

**¿Se percibe que la gestión de calidad haya conllevado una mejora real de la Universidad? ¿En qué dimensiones y aspectos concretos?**

**S. B.:** Para mí, la gestión de la calidad en la Universidad debería incidir sobre todo en la parcela de la educación. En la investigación y la transferencia de sus resultados, los temas relativos a la calidad y su gestión están más claros, más pautados, incluso a nivel internacional. En lo relativo a la formación, es obvio que al hablar de gestión de la calidad no solo nos referimos a la mejor o peor formación de los estudiantes y a su satisfacción y a la de los empleadores con los titulados universitarios, sino que también hablamos de los medios para obtener la calidad. En todo caso, en mi opinión, hemos hecho un movimiento pendular, y nos hemos ido al extremo de la *hiperburocratización* en el aseguramiento de la calidad y el control de los procesos, en lugar de buscar la calidad que realmente deberíamos perseguir: formar buenos ciudadanos y profesionales. Me explicaré un poco más. La calidad del personal de una universidad, en particular el docente e investigador, fija una cota máxima en la calidad de la educación de los alumnos, por lo que es aquí donde más esfuerzo habría que hacer. Por otra parte, el modelo de enseñanza y los objetivos que esta persiga condicionarán la formación de nuestros jóvenes, para bien o para mal, mucho más que los programas de estudio. La burocracia sin más no logra mejores profesores e investigadores, ni mejores alumnos los planes de estudio que ponen más énfasis en los contenidos que en los cometidos. Quiero extenderme un poco en este punto, ya que lo considero de extrema relevancia. El modelo y sistema educativo

más común en nuestro país, y al que no es ajeno en general la Universidad, se centra en el saber por acopio de conocimientos y, cada vez más, en especial desde la adaptación al EEES, también en el saber hacer. Pero olvida, o apenas atiende, al querer saber, a la curiosidad y al querer hacer, a la creatividad, a la iniciativa, al emprendimiento. Este problema no es específico de las universidades, sino que es un mal general de todo el proceso educativo. Necesitamos una reforma muy en profundidad del modelo y del sistema educativo, y en ello debería centrarse el anhelado pacto por la educación.

**V. M.:** Yo no soy un experto en esta materia, pero trato de asesorarme de los que sí lo son. Como ya le he dicho, a mi juicio, la gestión de la calidad actual no ha conllevado una mejora real de la universidad, sino todo lo contrario: ha generado una enorme burocratización de la enseñanza, que le ha hecho perder calidad de la docencia. Le pongo un ejemplo. Si las encuestas sobre la actividad docente de los profesores han de influir en la mejora de esta, sería importante que fueran contestadas por una gran mayoría de estudiantes. En mi universidad, en el pasado, esto ocurría así porque se cumplimentaban de manera presencial en papel. Desde hace unos años, lo hace el estudiante —cuando le parece oportuno— a través del aula virtual, por internet. En principio, parece razonable. El resultado es que el número de encuestas cumplimentadas y el valor estadístico de las respuestas han disminuido drásticamente.

La evaluación de la calidad de la actividad investigadora necesita también una profunda revisión. Debe adaptarse a las diferentes áreas de conocimiento. Los indicadores de calidad (número de artículos, citas, índice H, etc.) deben utilizarse de manera razonable, sin

convertirlos en valores absolutos y utilizando procedimientos bibliométricos y de evaluación serios. Me parecen muy adecuados los principios de la Declaración de San Francisco (<http://www.ascb.org/dora/>). Deberían tenerse en cuenta en los procesos de evaluación.

### ¿Dónde cree que hay espacio para la mejora en la gobernanza de la Universidad española?

S. B.: Como ya he dicho, la gobernanza universitaria es uno de los puntos débiles de la Universidad pública española, quizás el que más. Ya lo situé como tal en mi libro: *+Universidad –Especulación*, publicado en 2013. Desde entonces, la situación no ha mejorado en absoluto, lo que significa que ha empeorado. El modelo de gobernanza de nuestras universidades responde más a un no querer ceder *soberanía* por parte de las comunidades universitarias, y a inercias e ideologías, que a una defensa real de la autonomía universitaria. La autonomía ha de ser de la institución, no de los miembros de su comunidad universitaria. Además, no deja de ser curioso que algunos colectivos defiendan con uñas y dientes la autonomía universitaria al tiempo que quieren tener *a buen recaudo* el gobierno de la misma. No cabe duda de que tenemos universidades que en general adolecen de una financiación insuficiente, pero incluso el uso eficaz y eficiente de los recursos requiere de un modelo de gobierno ágil, que aporte una mayor autonomía al gobierno universitario y que lo libere de componendas poco o nada académicas. Para mí, no se trata tanto de cómo se elige al rector o rectora de una universidad, sino de los instrumentos que se le den para gobernar. Gobernar es guiar, dirigir, en una de sus acepciones, que creo especialmente adecuada para lo que quiero decir. Evidentemente, un gobierno puede no tener rumbo; pero si lo tiene y carece de timón, o este está bloqueado, solo cundirá el desánimo.

V. M.: En el marco de la legislación actual hay espacio para mejorar. Yo destacaría tres apartados:

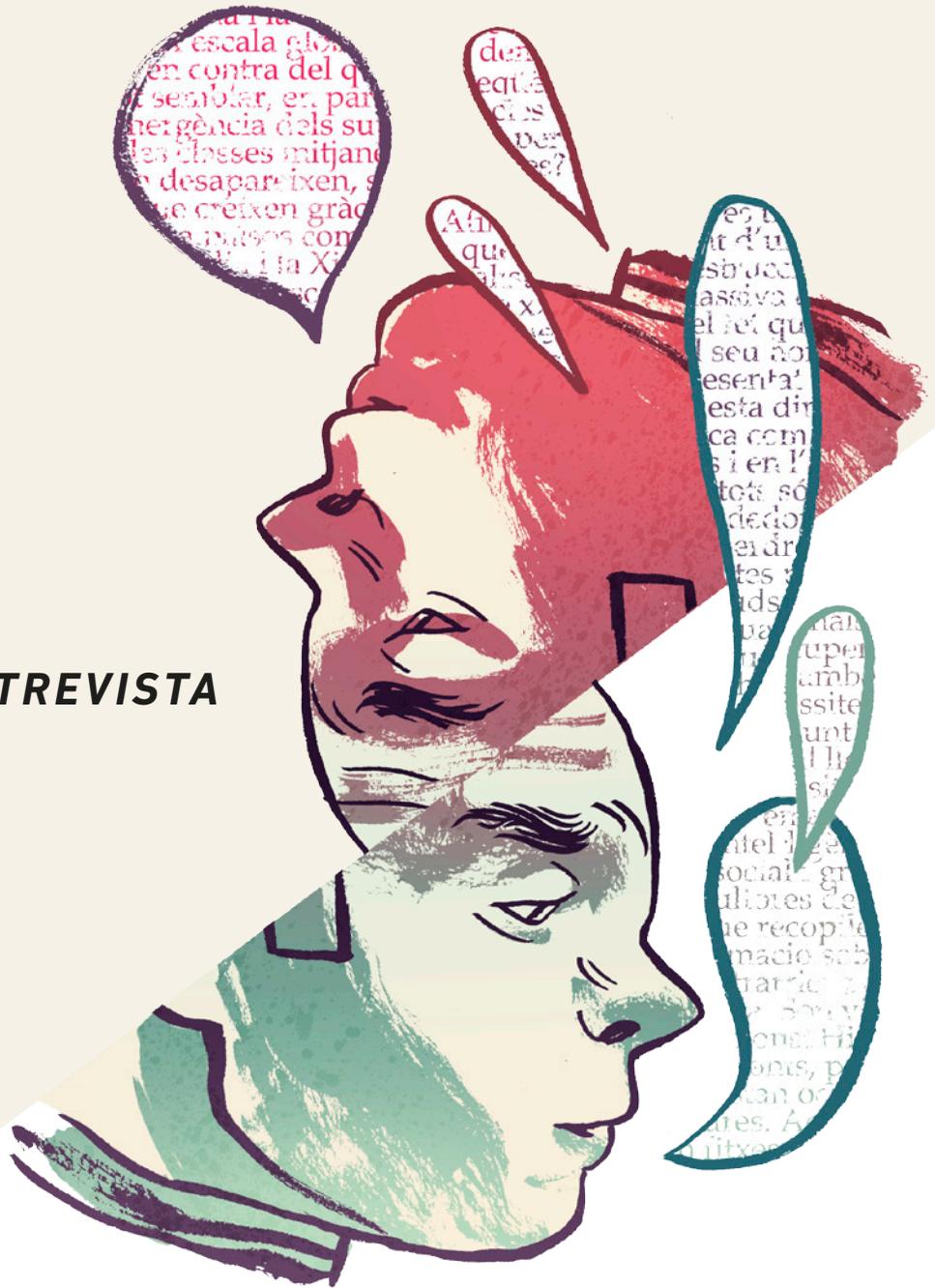
- a) Incrementar notablemente la transparencia, por ejemplo, en la gestión económica, mediante contabilidad analítica o en el funcionamiento de las comisiones y de los órganos de gobierno, mediante el acceso de toda la comunidad universitaria a la información que se maneja en ellas y a las decisiones acordadas.
- b) Impulsar la renovación de los equipos de dirección en diferentes niveles, favoreciendo la renovación de ideas y una gestión más ágil. Habría que limitar los mandatos temporales de los vicerrectores. No tiene sentido que un rector pueda serlo solo ocho años y un vicerrector pueda estar varias décadas en el cargo.
- c) Habría que evitar el funcionamiento actual excesivamente corporativista. La Universidad pública se debe a la sociedad y las decisiones deben tomarse para mejorar la calidad del servicio público, la docencia y la investigación que se llevan a cabo en su seno, pero muchas veces estos objetivos no son los que se priorizan, sino que se toman decisiones basadas en criterios corporativos o del exacerbado clientelismo asociado a los procesos electorales para elegir a los cargos académicos.

Pero también habría que plantearse revisar el actual marco legal para evitar algunos de los problemas mencionados. Existen expertos en los nuevos sistemas de gobernanza abierta y transparente que deberían influir en la revisión de esa legislación. También podemos ver lo que hacen los países de nuestro entorno con universidades excelentes. Yo hice mi tesis en el NORDITA y en el Niels Bohr Institute de la University of Copenhagen, bajo la dirección del profesor Bernard Jones, cuya tesis había sido dirigida por Martin

Rees (actual astrónomo real británico) y Dennis Sciama (que fue el director de la tesis de Stephen Hawking). Esta universidad ocupa el puesto treinta en el ranking de Shanghai. Pues bien, hace un año aparecía en la sección de anuncios de la revista *Nature* que la universidad estaba buscando a los mejores candidatos para ocupar su puesto de rector. La oportunidad se anunciaba internacionalmente para que pudieran recibirse el máximo número de solicitudes de todo el mundo.



**E**NTREVISTA



...a riu  
...escala glori  
...en contra del q  
...semblar, en par  
...nèrgia dels su  
...les classes mitjane  
...desapareixen, s  
...ne creïxen gràc  
...a mases con  
...la X  
...c

des  
equi  
cics  
per  
es?

Ah  
que  
alco  
x

es u  
nt d'u  
sb'oc  
assiva  
el fet qu  
seu ad  
esenta!  
esta dir  
ca com  
i en l'  
tots so  
dado  
en dr  
tes v  
ads  
ua  
nal  
uper  
amb  
ssite  
unt  
ll  
si

nal  
uper  
amb  
ssite  
unt  
ll  
si

en  
atel l'e  
social... gr  
alibres de  
ne recopie  
mació sob  
marie z  
e 500 y  
ona: tri  
onts, p  
can or  
res. A  
l'itxer

# Entrevista a Sharon Weinberger

Desde el 11-S nos hemos acostumbrado  
a un estado de guerra permanente\*

*Joan Canela*

Sharon Weinberger (San Francisco, 1972) es una investigadora y periodista atípica. A pesar de defender ideas progresistas, está especializada en defensa y asuntos de seguridad. Editora de estos temas en la revista *The Intercept*, ha publicado varios libros, entre los que destaca el último, *The Imagineers of War: The Untold Story of DARPA, the Pentagon Agency that Changed the World* (Hardcover, 2017). Un viaje a las profundidades de una de las agencias de defensa más desconocidas de los EUA, que se encarga de imaginar y diseñar las armas del futuro.



DARPA (Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada en Defensa, por sus siglas en inglés) es mucho menos conocida que sus otras *hermanas*, la CIA o la NSA. Pero en el libro usted defiende que tiene una importancia capital. ¿Cómo se explica este «perfil bajo»?

DARPA no es una agencia de operaciones, sino de investigación. Además, a menudo trabaja de forma muy discreta y la gente no sabe qué está haciendo exactamente; no es el tipo de actividad que llega

---

\* Entrevista traducida por Josep Ribera Ribera.

al gran público. En consecuencia, la gran mayoría de la gente no sabe que muchos de los avances tecnológicos de los que disfrutan tienen un origen militar y que solo después han tenido un desarrollo civil.

Hay casos, como el de los drones, en los que este origen militar es muy claro, aunque no se sabe que proceden de investigaciones de la DARPA de la década de los ochenta. En otros productos, como los dispositivos de reconocimiento de voz de los móviles, el consumidor ni siquiera es consciente de este origen militar.

Otro ejemplo: los coches de conducción automática —que todavía no son operativos, aunque falta poco— empezaron a diseñarse en una competición por el desierto que promovió DARPA a mediados de la década del 2000. El primer ganador de este torneo trabajó después para Google. Diez años más tarde, poca gente recuerda que este fue un proyecto de DARPA.

**¿Piensa que DARPA tiene una imagen pública mejor que otras agencias? ¿La relación con la ciencia maquillaría, en cierta medida, la relación con la guerra?**

Una de las razones de esta buena imagen es Arpanet, uno de los predecesores de internet [en aquella época la DARPA se denominaba ARPA] y el proyecto de la agencia más exitoso de la historia. También es el más conocido, puesto que internet se usa para prácticamente todo.

**¿Qué piensa sobre la responsabilidad ética de los científicos que colaboran con estas investigaciones?**

Esta es una pregunta interesante, porque aquí no paran de hacérmela y pienso que no es una cuestión que se plantee demasiado en los EUA. Allí, los militares financian programas en ciencia y tecnología desde la Guerra Fría, probablemente más que en cualquier otro lugar del mundo, y no hay debate alguno en la comunidad científica respecto a los posibles problemas éticos por colaborar en ellos. Probablemente se debe a que en los EUA las fuerzas armadas son muy populares, sobre todo desde la Segunda Guerra Mundial. Solo durante la Guerra de Vietnam esta popularidad se resintió un poco, pero se recuperó rápidamente.

Los problemas éticos se plantean sobre todo en las investigaciones en algunos campos concretos, como la neurociencia y los test con humanos. En estas áreas que implican seres humanos sí hay un debate muy vivo sobre límites morales.

**Pero después de los atentados del 11 de septiembre de 2001, la propia población americana se ha convertido en objetivo de algunas de estas nuevas armas y técnicas, sobre todo las que tienen relación con el control social y el espionaje. Usted misma ha seguido de cerca el caso de Edward Snowden.**

Cierto. Todo el debate sobre la gestión de los datos y la privacidad ha deslegitimado, en cierta medida, a las agencias de seguridad, y DARPA ha desarrollado algunos proyectos tecnológicos en este sentido.

DARPA fue auditada por el Congreso. Hace diez años se aprobó el nuevo programa de la agencia centrado en Afganistán y no hubo ningún tipo de debate sobre posibles problemas éticos. La población americana no tiene ningún problema en financiar investigación militar si es contra enemigos exteriores; sin embargo, las dudas crecen si esta tecnología se dirige hacia el interior. Es lo que resulta irónico del asunto.

**Usted ha definido DARPA como la «más exitosa agencia de investigación». ¿Cuáles cree que son las claves principales de este éxito: el presupuesto, el sistema organizativo o la «motivación patriótica» de sus proyectos?**

Hay dos factores que son muy importantes y muy evidentes. El primero es su presupuesto, que es elevadísimo en comparación con el resto de instituciones de investigación, sean públicas o privadas. La segunda es la flexibilidad de su estructura. DARPA tiene muy pocos trabajadores permanentes y todos sus científicos son contratados externos que trabajan por proyectos, que pueden durar entre dos y cuatro años; pocas veces superan esta duración. Esta es una estructura que permite cambiar muy rápidamente los proyectos y las prioridades.

Pero el tercer factor, la motivación patriótica, se olvida a menudo, aunque yo pienso que no es tanto una cuestión ideológica como de modelo. DARPA tiene un solo cliente: el Pentágono. Que no es un cliente *normal*, ni por su capacidad ni por sus propósitos. Y esto les permite desarrollar unos proyectos de magnitudes no asumibles por nadie más y, a menudo, con un propósito *difuso*. Lo que quiero decir con esto es que solo son *experimentos*, no hay necesidad de un resultado claro y que además sea rentable a corto o medio plazo. Algunos proyectos que explico en el libro ejemplifican esto. Por ejemplo, el intento de crear una cúpula nuclear que proteja todo EUA. Es difícil pensar un proyecto más ambicioso y con menos sentido que este y, aun así, se intentó en los años cincuenta y se le dedicó mucho dinero.

¿Qué otro inversor en tecnología crearía un sistema como el GPS, que incluye poner en órbita un gran número de satélites y una inversión de miles de millones? Pues la DARPA tiene un cliente interesado en la tecnología y que, además, puede pagar todo eso.

**Eisenhower advirtió al pueblo americano, hace más de cincuenta años, sobre el poder del complejo militar-industrial en los asuntos políticos. ¿Hasta qué punto DARPA forma parte de este complejo y sus elevados presupuestos son más una finalidad en sí mismos que un instrumento para conseguir unos objetivos?**

Sí, DARPA forma parte de este complejo industrial-militar, pero en menor medida que otras partes del Pentágono. Tiene más relación con empresas más pequeñas de investigación que con los grandes fabricantes de armas.

**Pero si hacemos una investigación sobre algunos de los principales avances de DARPA, como «el avión invisible» *Have Blue*, estos se encuentran asociados a grandes empresas armamentísticas que los presentan como propios, en este caso, Lockheed [uno de los principales fabricantes de armas de los EUA].**

Bien, todo el mundo quiere quedarse el crédito de las innovaciones (ríe). Pero el tema no es tanto si DARPA es un instrumento o una finalidad en sí misma, sino saber si es una agencia de seguridad o de investigación. Durante la Guerra de Vietnam, su objetivo era tratar de reducir las bajas de soldados norteamericanos; es un objetivo noble. Pero hoy, ¿cuál es el objetivo? ¿Qué relación tiene el DARPA con la amenaza del extremismo? ¿Con Corea del Norte? ¿El objetivo es solo tecnológico? Creo que la duda que atenaza a la agencia va más por aquí.

A menudo, mirando los proyectos de DARPA tienes la sensación de que el objetivo sean los *widgets* tecnológicos en sí mismos. Parece que digan «ahora crearemos una máquina que nos permitirá hacer esto», ¿pero por qué? ¿Por qué quieres hacerlo? ¿Con qué objetivo? Y no parece que se hagan esta pregunta.

**En cierta medida, ¿han contribuido los avances de DARPA a crear el mito de la «guerra sin bajas»?**

Este es un mito cierto desde el momento en el que no hay ningún piloto en un país extranjero que pueda ser abatido o capturado. Esto es indiscutible y no creo que sea un mito.

**Y esto ¿hasta qué punto ha provocado que haya más guerras? ¿Son estas políticamente gratis?**

No son totalmente gratis, políticamente hablando, pero es evidente que sin bajas americanas las guerras tienen un coste político mucho menor. Y la evidencia es que tenemos una generación que ha crecido en un país donde su estado



natural es la guerra. Antes del 11-S esto no era así; tú sabías cuándo empezaba una guerra y cuándo acababa y había momentos en los que no había ninguna. Ahora, en cambio, hemos normalizado la guerra permanente, estamos en ella de forma continuada. La vida normal es estar en guerra.

Yo estoy a favor de la seguridad nacional. No estoy en contra de los militares ni del Pentágono, pero estar permanentemente en guerra es malo para cualquier sociedad.

**En el libro presenta los drones como uno de los grandes éxitos de DARPA. Esto es evidente en términos tecnológicos, ¿pero militares también? Leyendo las noticias tengo la sensación de que juegan el mismo papel que podía jugar el napalm durante la Guerra de Vietnam —que usted describe como un gran fracaso— ya que crea más insurgentes de los que mata.**

Esto es así, no hay ninguna duda. Personalmente pienso que son un desastre. Para mí la mejor prueba de que los asesinatos no funcionan es que llevamos dieciséis años cometiéndolos y seguimos teniendo muchos enemigos. Quizá, incluso más que antes.

Sí, matamos a este líder terrorista y después al otro y al otro, pero al final del día no vemos que el fin de la guerra esté más cerca. Claramente, esto no es un éxito. Mira Afganistán, mira Irak... Cuando tienes una visión global te das cuenta de la limitación de estas tecnologías.

**DARPA fue una de las primeras organizaciones en incluir científicos sociales —sociólogos, antropólogos, psicólogos, etc.— en el diseño de las guerras. ¿Esto las ha cambiado de alguna forma?**

Bien, DARPA hizo algunos experimentos en este sentido durante la Guerra de Vietnam, pero después de todo, este campo dejó de ser prioritario y ya solo ha desarrollado programas basados en las ciencias sociales de forma muy puntual.

**Una de las obsesiones de estos programas de investigación social era entender las motivaciones de los insurgentes, el porqué de enfrentarse a EUA. Después de las invasiones de Afganistán e Irak parece que EUA tiene el mismo problema de comprensión, parece que no haya avanzado demasiado en su resolución.**

¡Exacto! Esta es una historia interesante. Sí que hubo un esfuerzo muy grande durante la Guerra de Vietnam que no dio demasiados resultados y DARPA abandonó totalmente esta línea. Después de las invasiones de Irak y Afganistán, como has apuntado, nos hemos dado cuenta de que teníamos el mismo

problema. Entonces, el Pentágono —que no DARPA— vuelve a interesarse por las ciencias sociales y por enviar politólogos y antropólogos al conflicto.

Pero DARPA ha cambiado mucho y sus tareas en ciencias sociales son muy limitadas. Lo que más se acerca a lo anterior es un programa informático que pretende prever el próximo conflicto, pero está planteado más como un problema matemático que social.

**A menudo, en el libro se refiere a armas que «no podemos ni imaginar», pero en realidad hay mucha imaginación. Basta una breve investigación en internet para encontrar todo tipo de teorías sobre armas secretas de los EUA. Hasta el punto de que hay gente que argumenta que EUA tiene armas que pueden provocar terremotos o cosas así. ¿Cómo se pueden diferenciar las investigaciones reales en nuevas armas de las teorías de la conspiración de tipo paranoico?**

Es muy difícil. Yo leo todos los días sobre las teorías de la conspiración y es difícil separar la realidad de la ficción. Al final, el origen de todas estas teorías es el secretismo. Mi preferida es el proyecto HAARP [Programa de Investigación de Aurora Activa de Alta Frecuencia, en sus siglas en inglés], que fue un programa de estudio de la ionosfera cancelado oficialmente en 2014. Fue muy controvertido, porque diferentes instituciones como la Duma rusa consideraron que se trataba de un arma y múltiples teorías de la conspiración lo han acusado de provocar desde terremotos hasta inundaciones o sequías. La mayoría de teorías locas en torno al HAARP son simplemente increíbles y, muchas de ellas, contradictorias. Se ha definido un proyecto de investigación como si fuera un arma y no lo es, pero al final el problema es que muchos de estos proyectos de las agencias de defensa, incluida DARPA, son muy secretos, lo que da pie a todo tipo de teorías de la conspiración.





**A**RTÍCULOS



# Refugios antiaéreos: patrimonio de la Guerra Civil en la ciudad de Valencia

*Andrea Moreno Martín*

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

[andrea.moreno@uv.es](mailto:andrea.moreno@uv.es)

*Tatiana Sapena Escrivà*

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

[tatiana.sapena@uv.es](mailto:tatiana.sapena@uv.es)

Recibido: 30/06/2017

Aceptado: 15/09/2017

## RESUMEN

Los espacios de memoria son una parte interesante del amplio abanico de recursos patrimoniales de la Guerra Civil Española. En las calles de la capital del Turia perdura una gran cantidad de vestigios de aquella época, entre los que se encuentran más de trescientos refugios antiaéreos. En este artículo tratamos los refugios de la ciudad de Valencia partiendo de la nueva coyuntura que inaugura el año 2017, en el que se han abierto nuevos escenarios legislativos y de gestión. La aprobación de la Ley de Memoria Democrática Valenciana, una nueva modificación de la Ley de Patrimonio Valenciano, que expresamente recoge el patrimonio bélico, así como acciones inéditas por parte del Ayuntamiento de Valencia para la recuperación y la divulgación de los refugios, nos sirven como marco de reflexión para evaluar su valor patrimonial y también la problemática a la hora de su gestión.

**Palabras clave:** refugios antiaéreos, patrimonio, memoria, Guerra Civil.

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

Memorial spaces are an interesting resource of the wide range of heritage of the Spanish Civil War. The city of Valencia 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 Valencia 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.

## SUMARIO\*

Introducción

Valencia 1936-1939: capital de la retaguardia

Los refugios antiaéreos y la Junta de Defensa Pasiva

- La Defensa Pasiva Organizada en la ciudad de Valencia
- Los refugios de la ciudad de Valencia

Los refugios antiaéreos: patrimonio y memoria que se debería recuperar

Referencias bibliográficas

\* Artículo traducido por Ana Lozano de la Pola.

**Autor para correspondencia / Corresponding author:** Andrea Moreno, Ayuntamiento de Quart de Poblet. Pl. Valldecabres, 19, 46930 Quart de Poblet, Valencia.

**Sugerencia de cita / Suggested citation:** Moreno, A., y Sapena, T. (2017). Refugios antiaéreos: patrimonio de la Guerra Civil en la ciudad de Valencia. *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad*, 131(2), 123-141. doi: <http://doi.org/10.28939/iam.debats.131-2.10>

## INTRODUCCIÓN

El año 2017 es, sin duda, un hito que se tendrá que tener presente cuando hablemos del patrimonio de la Guerra Civil en territorio valenciano. Ha sido este año precisamente cuando se ha iniciado el proceso para la aprobación de la denominada Ley de Memoria Democrática y por la Convivencia de la Comunidad Valenciana, y también cuando se ha aprobado una nueva modificación de la Ley de Patrimonio Cultural Valenciano que hace mención explícita a los vestigios de la Guerra Civil. A la vez, junto con estas nuevas medidas legislativas del gobierno valenciano, también ha sido noticia la creación de subvenciones públicas por parte de la Diputación de Valencia y de la Generalitat Valenciana en materia de memoria histórica.

Por otra parte, además de los escenarios que abre este nuevo contexto legislativo, también tenemos que destacar una praxis inédita en la ciudad de Valencia: el trabajo de estudio, rehabilitación, conservación y musealización del refugio antiaéreo ubicado en el Ayuntamiento de la ciudad, que ha sido abierto al público en abril de 2017 (Moreno, 2017) (Figura 1). Sin embargo, parece que este no será un *unicum*, puesto que próximamente se abrirá también el refugio de la calle Serranos-Palomino, dentro de otro proyecto municipal (*Levante-EMV*, 04/06/2016) y el refugio de la fábrica Bombas Gens, gracias a la iniciativa privada (*Culturplaza*, 17/01/2017). Además, las Corts Valencianes también ha hecho público su interés por recuperar el refugio ubicado en el sótano del Palacio de Benicarló, la actual sede de las Corts, que alojó la presidencia del Gobierno de la II República entre noviembre de 1936 y octubre de 1937 (*Diari La Veu*, 06/06/2017).

Aun así, si miramos con perspectiva y ojo crítico, pronto nos daremos cuenta de que estas acciones son fruto de una nueva coyuntura. La ciudad de Valencia —la que fue capital de la República hace ahora ochenta años— también se había mantenido hasta este momento en la retaguardia con respecto a la valoración y a la divulgación de una parte singular del patrimonio bélico que aquí nos ocupa: los refugios antiaéreos. La vanguardia respecto a la apertura y la musealización de los refugios en el Estado español está encabezada por Cartagena con su proyecto pionero de 2004. Después, desde la capital del Turia hemos visto cómo otras ciudades (Almería, Jaén, Albacete, Barcelona o, incluso, pueblos valencianos como Cullera, Alcoy o La Pobra del Duc, entre otros) han ido recuperando y abriendo al público sus refugios como recursos y elementos del patrimonio y de la memoria de nuestro pasado más reciente (Besolí, 2004; Besolí y Peinado, 2008; Jaén, 2016; Pujadó, 2006). Así que, con trece años de retraso, parece que finalmente ha llegado el momento de materializar las reivindicaciones que ya hace más de dos décadas han encarnado colectivos ciudadanos, asociaciones memorialistas, grupos parlamentarios de izquierdas, profesionales y estudiosos respecto a estos grandes olvidados que son los refugios de la guerra.

El artículo se estructura en tres apartados. En el primero abordamos la transformación de Valencia como capital de la retaguardia republicana y nos ayuda a adentrarnos en el contexto histórico en el que se desarrolla la aparición de los refugios antiaéreos de carácter urbano. En el segundo, exponemos cómo estas construcciones singulares aparecen como una innovadora reacción de defensa de la población

Figura 1



Interior restaurado y musealizado del refugio escolar del Ayuntamiento de Valencia.  
Fotografías de Hèctor Juan (Valencia, junio 2017)

civil y de la administración republicana ante los ataques de la aviación fascista. Por último, exponemos sintéticamente los nuevos escenarios que se han abierto y la problemática sobre la gestión patrimonial de los refugios antiaéreos de la ciudad de Valencia, en un tiempo en el que parece que hemos salvado la fase de censura y bloqueo administrativo que habíamos vivido hasta ahora. Es momento, pues, de reflexión y, quizás, de construir reivindicaciones, necesidades, demandas y proyectos *ex novo*.

#### VALENCIA 1936-1939: CAPITAL DE LA RETAGUARDIA

La ciudad de Valencia fue un símbolo y una urbe clave en la retaguardia republicana. Además de acoger la capitalidad del gobierno del Estado durante un

año, también encarnó los estados de ánimo de la II República y el desarrollo del conflicto, quizás, como ninguna otra ciudad de la retaguardia (Girona y Navarro, 2007; Navarro y Valero, 2016 y 2017). Y es que la ciudad sufrió una evolución, tanto física como emocional, que nos permite analizar con claridad las etapas y los hitos de la guerra. Así, en un primer momento, con el golpe de estado y el inicio de la contienda se mantuvo como una urbe hiperactiva, en el sentido más extenso de la palabra (Aznar, 2007a y 2007b; Bordería, 2007; Calzado y Navarro, 2007). Sin embargo, ya a inicios de 1937, con los primeros bombardeos, la ciudad, la seguridad y el día a día fueron transformándose. Valencia veía cómo los frentes avanzaban y se acercaban, y cómo los aviones y las bombas eran, cada vez con más frecuencia, una constante en la vida de la ciudad. La Valencia del

*levante feliz* se transformó en una ciudad pendiente de los comunicados de guerra, de las sirenas y de frases ya históricas cómo «que viene la Pava».<sup>1</sup>

Sin duda, cuando analizamos los testimonios orales de aquellos niños y niñas de la guerra nos damos cuenta de que una de las circunstancias de aquellos años que más les marcaron fueron los bombardeos, los estados de alarma y los aviones (Aragó et ál., 2007; Santamarina, 2009; Moreno y Olmos, 2015a; Museo de la Paraula<sup>2</sup>). Reproducen onomatopeyas del sonido de los motores de los aviones, de los silbidos de los proyectiles, de la detonación de las bombas, así como las sirenas y los gritos de «¡Al refugio!». Esto nos recuerda cómo la estrategia de atemorizar, castigar y minar la moral mediante los bombardeos a ciudades y a objetivos civiles que realizaron Franco y sus aliados nazis y fascistas tuvo su efecto. Y, por supuesto, esta estrategia marcó la vida y la memoria de generaciones de valencianos y valencianas que sufrieron a lo largo de más de tres años una lluvia incesante e inhumana de bombas (Infiesta, 1998: 70 y s.; Aracil y Villarroya, 2010: 21 y s.; Azkárraga et ál., 2017).

## LOS REFUGIOS ANTIAÉREOS Y LA JUNTA DE DEFENSA PASIVA

Cuando hablamos de refugios hacemos referencia indirectamente al nefasto honor que tiene la Guerra Civil de ser unos de los primeros conflictos mundiales en los que se puso en marcha de manera sistemática la práctica del bombardeo masivo de objetivos en la retaguardia y en los núcleos poblados. De este análisis se desprenden interpretaciones que nos hablan de

métodos y técnicas militares pioneras, de campañas de experimentación con armamentos y tácticas inéditas, y de una nueva manera de hacer la guerra que dejaba atrás todo lo que el ser humano había conocido hasta aquel momento. Estamos, pues, ante un conflicto que inaugura la «guerra moderna», la «guerra total» que encarnará la II Guerra Mundial en grado superlativo (Sánchez, 2007: 45-77; Hobsbawm, 2012: 52-61).

Si hablamos de los refugios de la ciudad, hablamos de guerra, de bombas, de prácticas de defensa y de ataque, pero también de población civil, de personas como nosotros que no luchaban movilizadas en los frentes, que no eran soldados de un ejército, sino mujeres, hombres, mayores y jóvenes, que vieron cómo su vida en la ciudad se convertía en objetivo prioritario del ejército rebelde. Esta nueva manera de hacer la guerra también inaugura nuevas maneras de defenderse y, en especial, nuevas estrategias para proteger a la población civil que se verá amenazada por los ataques aéreos. Precisamente, este componente social y civil de los refugios marca una clara singularidad de este elemento del patrimonio de la guerra. No es una construcción ni un lugar de ataque ni de defensa activa por parte de un cuerpo militar, sino un espacio y una arquitectura que nace de la puesta en práctica de medidas de protección de la ciudadanía y de los objetivos civiles mediante la Defensa Pasiva Organizada (DPO).

La fortificación de Valencia y sus alrededores se inició pronto, en septiembre de 1936, cuando la ciudad todavía no había sido bombardeada. La construcción de refugios y la puesta en marcha de la DPO fueron algunas de las principales medidas del Gobierno de la República para proteger a la población,<sup>3</sup> que vería cómo los bombardeos enemigos traían por mar y por aire el amargo sabor de la guerra en la retaguardia.

1 La Pava era un avión biplaza alemán de velocidad lenta (Heinkel HE-46) que los rebeldes utilizaban para hacer misiones de reconocimiento aéreo, puesto que iba equipado con una cámara que permitía grabar los futuros objetivos, así como también las acciones aéreas (Mainar, 2007a: 85). Para la población, no obstante, su presencia anunciaba las bombas, puesto que era el primer avión que sobrevolaba los objetivos de los bombarderos.

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

3 Para defender el área de Valencia también se construyeron líneas de trincheras (XYZ, Palancia I, Puig-Carasols), fortificaciones de varios tipos (búnkeres, como el del Saler, bloqueos, casamatas, nidos de ametralladora) y defensas antiaéreas con piezas de artillería pesada y ligera, baterías, reflectores para la localización nocturna de los aviones, etc., instalados en el puerto, en el Saler y en otros lugares de la costa (Gil y Galdón, 2007: 33-53).

### *La Defensa Pasiva Organizada en la ciudad de Valencia*

Una vez instalado el gobierno en la ciudad, y a medida que la guerra se iba sintiendo más intensamente, aumentaron los esfuerzos de protección. La actividad constructiva y propagandística fue constante e intensa desde finales del año 1936 y hasta el final de la guerra, en marzo de 1939. El 28 de junio de 1937, el Ministerio de Defensa Nacional, presidido por Indalecio Prieto, decretaba la modificación de los decretos previos sobre DPO de la II República con la finalidad de unificar y de estandarizar los procedimientos. El nuevo decreto de 1937 establecía la organización de la DPO como obligatoria en todo el territorio leal a la República y establecía que la Dirección de la Defensa Especial contra Aeronaves (DECA) sería la encargada de establecer las normas generales en relación con la organización, la preparación y la realización de la DPO (*Gaceta de la República*, 29/06/1937). Para poner en marcha las medidas sobre DPO se constituyeron comités provinciales, encargados de la dirección local, y comités locales destinados a la ejecución o a la coordinación de las medidas que se debían implementar.<sup>4</sup> Para la ejecución de la DPO, en cada localidad/provincia se constituyeron equipos de especialistas, de sanitarios y de trabajadores, no sujetos a la movilización militar (Moreno y Olmos, 2015a: 97).

El 28 de julio de 1937, un nuevo decreto da la orden de creación de la Junta de Defensa Pasiva de Valencia (JDP), que será dirigida por el alcalde de la ciudad, Domingo Torres (Vera y Vera, 2000: 214). Entre sus actividades destaca la instalación de veinticinco sirenas, la habilitación de hospitales de sangre y de quirófanos blindados, la protección de las casas de socorro, la construcción de refugios antiaéreos, así como también la constitución de brigadas de desescombro o portaliteras ciclistas. Aun así, a parte de esta tarea constructora y

de gestión logística, la JDP también se encargaba de la difusión y de la alfabetización de la población en temas de DPO (Girona, 1986: 340). Mediante la prensa y la radio también se recordaba constantemente a la ciudadanía cómo se debía actuar en caso de bombardeo: las sirenas anunciarían la llegada de los aviones y la necesidad de dirigirse ordenadamente hacia los refugios. También se ordenó que las luces fueran apagadas a partir de las nueve de la noche, aunque esta medida no siempre se respetó (Safón y Simón, 1986; Abad, 1987).

Durante todo este año, se publicaron notas de prensa, libretos y catálogos, a cargo de las JDP para informar y educar a los ciudadanos sobre cómo reaccionar y gestionar las situaciones de peligro. Cataluña editó un libro a principios de 1937 que inspiró el libreto que, en junio, editaría la JDP de Valencia (DPV, 1937). El documento explica de manera muy didáctica las consecuencias de los bombardeos, los tipos de bombas y sus efectos y enumera diecisiete prevenciones que la ciudadanía debería tener en cuenta para sobrevivir a las bombas. Algunas prevenciones son estas:

Todas las luces que den a los exteriores de las fincas o zonas de claridad en las partes internas de la misma deberán estar apagadas, o bien pintadas de color azul. Asimismo lo estarán los cristales de los deslunados y claraboyas [...] Los vehículos de tracción mecánica (automóviles, camiones, motos, etc.) llevarán las luces de cruce o faros de color azul verde, para poder transitar sin peligro alguno por la población y extrarradio. Ni los faros de capital ni los de carretera se podrán encender en un radio mínimo de 5 km de la ciudad [...] El encristalado de balcones, ventanas, escaparates y puertas, estará protegido por unas cintas de papel engomando, partiendo su colocación desde los marcos de las puertas [...] El público tendrá en cuenta la preferencia de mujeres, niños, ancianos y mutilados para alojarse en los refugios, pudiendo hacerlo las demás personas siempre que el espacio o cabida lo permitan [...] No se puede transitar por la calle una vez la agresión haya irrumpido, y los que se encuentren en la vía pública buscarán rápidamente cobijo en los portales de las casas o en los refugios más inmediatos (Moreno y Olmos, 2015b: 354-355).

<sup>4</sup> Los comités provinciales estaban formados por el jefe de la DECA como presidente, un delegado del gobernador civil, un médico, un especialista en gases de guerra (médico, farmacéutico o químico), un arquitecto o ingeniero municipal, un representante de la prensa y un secretario. Por su parte, los comités locales tenían una estructura análoga, pero la presidencia podía corresponder al alcalde en caso de no haber ningún superior de la DECA.

Durante el verano de 1938 los bombardeos fueran casi diarios. El frente de guerra se acercaba a la ciudad y las condiciones de vida empeoraban rápidamente. El 9 de diciembre de 1938 un decreto del Ministerio de Defensa, de Juan Negrín, recordaba la obligatoriedad de la defensa pasiva y decretaba — para hacerla más efectiva— la movilización general de la ciudadanía para hacer frente a la agresión aérea (Figura 2). A propuesta del Ministerio de Defensa, se creó una Junta Nacional para la Defensa Pasiva con carácter de coordinación interministerial. El papel de esta junta de coordinación era el de informar, asesorar y proponer todo lo referente a la reglamentación general y a la legislación sobre la DPO. Días más tarde, el Ministerio de Negrín firmaba una orden que establecía que todos los organismos, centros y entidades que tuvieran a su cargo servicios de DPO, continuaran implementando sus tareas como lo habían hecho hasta aquel

momento (*Gaceta de la República*, 27/12/1938). Además, comunicaba la reorganización urgente de los servicios que se recogían en el Decreto 151 (*Gaceta de la República*, 03/12/1938).

Así, si en el verano de 1936 la defensa antiaérea tenía solo ocho cañones, algunas defensas en la costa y dieciocho oficiales, en 1938 la organización se hizo más compleja con grupos fijos de artilleros en la ciudad, agrupación y brigadas de maniobra en los frentes, redes de escucha y comités provinciales y locales de DPO, etc. Valencia se había convertido en la sede del Estado Mayor de la DECA (Vera, 2008: 75-99; Aracil y Villarroya, 2010: 54-57). En cuanto a los refugios, su número se verá incrementado exponencialmente desde las decenas iniciales hasta los varios centenares del final de la guerra (Peinado, 2015; Taberner, 2016; Azkárraga y Peinado: 2017).

Figura 2



Cartel de guerra del Consejo Provincial de Valencia / Consejería de Propaganda y Prensa: «Construyendo fortificaciones y refugios evitaremos muchos dolores y nos haremos más fuertes»

Autor: M. Gallur Latorre (1938)

FUENTE: Biblioteca Històrica Universitat de València (BH Cart. 01/002)



Cartel de guerra: «Camaradas de la retaguardia. Más refugios y evitaremos nuevas víctimas»

Autor: A. Parrilla (1938)

FUENTE: Fundación Pablo Iglesias, Madrid



Cartel de guerra de las Juventudes Socialistas Unificadas (JSU): «Valencia no puede caer en las garras del fascismo ¡hay que fortificarla!»

Autor: V. Vila Gimeno, 1937

FUENTE: Biblioteca Històrica Universitat de València (BH Cart. 01/0163)

### *Los refugios de la ciudad de Valencia*

En la actualidad, existe un interesante corpus de publicaciones citadas a lo largo de este artículo que explican, de manera detallada, la construcción y las singularidades de los refugios de la ciudad de Valencia. Para evitar reiteraciones, nos centraremos en la síntesis de algunas de sus características a fin de poder después calibrar su valor histórico y patrimonial.

Como hemos visto anteriormente, las tareas de la JDP de Valencia y la construcción de refugios no fueron espontáneas. Más bien al contrario, fueron fruto de una estrategia planificada con una estructura jerarquizada de organismos de gestión, supervisión e implementación. De hecho, para conseguir unas condiciones de seguridad y habitabilidad óptimas, la construcción de los refugios respondía a una serie de requisitos arquitectónicos y técnicos muy concretos, como por ejemplo la elaboración de un proyecto técnico y el pago de unas tasas (Moreno y Muñoz, 2011; Peinado, 2015).

Un rasgo distintivo eran los materiales de construcción y la estructura del inmueble que se debía hacer contra los bombardeos. Como medida de evacuación alternativa, los refugios disponían, como mínimo, de dos accesos que estaban ubicados en extremos opuestos o, al menos, muy distantes entre sí (Galdón, 2006: 88). Además, a la bajada en rampa o mediante escalera de obra le seguía un pasillo con forma de codo o de zigzag para evitar que penetrara la metralla y reducir así el efecto de cualquier onda expansiva. En la ciudad de Valencia los refugios de nueva planta eran construidos, principalmente, con hormigón, hierro y arena, materiales destinados a resistir los impactos de las detonaciones. El interior se compartimentaba mayoritariamente en galerías y, a menudo, contaban con bancos corridos adosados a las paredes; algunos, incluso, podían tener letrinas. Eran mayoritariamente subterráneos, con galerías abovedadas de sección en U invertida. Sin embargo, también hay ejemplos de refugios en forma de sala cuadrangular con columnas o refugios en superficie con cubiertas de forma piramidal o de

plano inclinado (Azkárraga y Peinado, 2017: 81). Los sistemas eléctricos y de ventilación eran también elementos clave, puesto que, al ser construcciones subterráneas, necesitaban de un sistema completo de ventilación e iluminación asistida. En la ciudad de Valencia, además, su construcción debía tener presente el nivel freático (entre tres y cuatro metros de profundidad en el centro, y mucho menor en la zona del puerto), cosa que condicionó que algunos refugios fueran semisubterráneos, en los que la mayor parte de la protección se colocaba sobre la cota de la calle (Peinado, 2015: 123; Taberner, 2016).

En su interior, las paredes también tenían rótulos, normalmente escritos con pintura azul, que indicaban normas de convivencia o seguridad. El mensaje dependía a menudo del sector de población que acogía el refugio. Así, en los fabriles, como el de Bombas Gens, se han conservado «No fumar ni escupir» o «Por higiene se ruega no tirar inmundicias de ninguna clase». En los escolares, como el del Grupo Balmes, los rótulos indican «Capacidad 1000 niños» o «Alejarse de esta puerta un metro para facilitar la entrada de aire». En este sentido, también se ha documentado en algunos refugios escolares la existencia de elementos de carácter decorativo en las paredes, como los singulares de Mickey Mouse pintados en el refugio de la calle de Ruaya (Azkárraga y Peinado, 2017: 82), o el uso de pigmentos de color azul y rojo terracota en el refugio del Ayuntamiento (Moreno, 2017). Aun así, el verdadero icono de los refugios de la ciudad es el rótulo de letras colocadas en relieve y en horizontal que, a menudo acompañados de flechas, indicaban los accesos a los refugios, especialmente a los públicos, para favorecer así una rápida localización en caso de alarma (Figura 3).<sup>5</sup>

<sup>5</sup> No podemos olvidar que esta tipografía, ya por sí sola, se tendría que valorar como parte de nuestro patrimonio artístico y cultural, puesto que no solo evoca la funcionalidad de los refugios, sino que también es representativa de la estética y las tendencias artísticas de este pasado reciente. Además, esta señalética ha pasado a formar parte del imaginario colectivo de la ciudad y es un icono para otro tipo de reivindicaciones actuales.

Figura 3



Fachada del refugio antiaéreo de la calle Serranos-Palomino con el característico rótulo con letras *art déco* durante el proceso de restauración. Fotografía de José M.<sup>a</sup> Azkárraga (Valencia, mayo 2017)

Sin embargo, a pesar de la existencia de estos elementos comunes y definitorios de los refugios, existen diferentes tipologías arquitectónicas que no responden a una única clasificación (Tabla 1). Así, atendiendo a su naturaleza o a su titularidad, pueden ser refugios públicos o privados. Si tenemos en cuenta el destinatario final del refugio, podemos clasificarlos en refugios de distrito o barriada, escolares, de fábrica y comerciales, oficiales o gubernamentales y particulares o de comunidades de vecinos. En función de categorías formales y técnicas diferenciamos entre los que tienen el techo abovedado o adintelado y entre los que tienen una estructura de planta en forma de sala, de mina o mixta. Además, según su ubicación o profundidad, podemos clasificarlos en subterráneos, semisubterráneos, en superficie o a pie de calle.

Otra cuestión recurrente a la hora de abordar los refugios antiaéreos de la ciudad es el cómputo total de los que se construyeron y los que todavía perviven.

Actualmente resulta una tarea complicada conocer con exactitud su cantidad y su ubicación, entre otras razones porque no se ha publicado ningún inventario oficial que los catalogue con detalle. Además, las diferentes fuentes de información primarias de aquel periodo, los registros oficiales y las notas de prensa, aportan datos diferentes. Hay que añadir que la guerra impidió la adecuada conservación de la documentación y que el posterior cambio de nombre de las calles y de los números de los inmuebles puede dificultar su seguimiento. Las estimaciones actuales más exhaustivas son, por un lado, la de Taberner (2016) que, con la documentación del Archivo Municipal y el trabajo de campo, indica que aproximadamente se construyeron 270 refugios; por otro lado, la de Peinado (2015), que en su tesis doctoral presenta el listado más completo hasta el momento y que llega a cuantificar 330 refugios antiaéreos en la ciudad de Valencia. Aun así, hoy por hoy, lo más prioritario no es el análisis cuantitativo de los refugios, sino su estado cualitativo. A pesar de

todo, algunas de estas obras de protección antiaérea se encuentran todavía hoy en relativo buen estado. Aun así, sin embargo, cabe señalar que el paso del tiempo ha desvirtuado muchos de ellos y que la dejadez

durante décadas por parte de las administraciones ha contribuido a hacer que otros muchos hayan desaparecido o hayan visto alterada su naturaleza y esencia como bienes de nuestro patrimonio histórico.

**Tabla 1. Tipología de refugios en la ciudad de Valencia según su origen y sus destinatarios**

REFUGIOS PÚBLICOS O DE DISTRITO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicados en los barrios céntricos; se destinaban principalmente a los vecinos y a los peatones.</li> <li>• Construidos por la JDP de la ciudad.</li> <li>• Semisubterráneos; tenían señalización exterior mediante el rótulo REFUGIO.</li> <li>• Se previó la construcción de un centenar de refugios públicos de nueva planta, pero la escasa colaboración de la ciudad y de los vecinos provocó la reducción de la cifra a menos de la mitad: cuarenta y uno.</li> <li>• Ejemplos: c/ Serranos-Palomino, c/ Alta-Ripalda, c/ Espada; pl. del Carmen, pl. de la Universidad (actualmente, pl. del Patriarca); Grandes Vías de Germanías y Marqués del Turia.</li> </ul>
REFUGIOS EN SÓTANOS DE EDIFICIOS PÚBLICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilitados por la JDP de la ciudad.</li> <li>• Ejemplos: edificio de Galerías Avenida, el del Ateneo Popular (con capacidad para mil quinientas personas) o los de las estaciones de tren (del Norte, de Aragón, del Pont de Fusta y de Jesús).</li> </ul>
REFUGIOS ESCOLARES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicados en el patio o en el jardín de los colegios, o en espacios anexos, se destinaban principalmente a la comunidad educativa y podían albergar entre ochocientos y mil alumnos.</li> <li>• Construidos por la JDP de la ciudad y cofinanciados al 50 % por el Ayuntamiento de Valencia y por el Ministerio de Instrucción Pública.</li> <li>• Ejemplos: Cervantes, Octubre, Lluís Vives, Balmes, Mirasol, Blasco Ibáñez (actualmente, Jesús María), Félix Bárcenas o el Grupo Escolar del edificio del Ayuntamiento.</li> </ul>
REFUGIOS DE FÁBRICAS Y TALLERES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construidos dentro de los centros de trabajo para proteger a los trabajadores. Especialmente en empresas destinadas al desarrollo de tareas de suministro de material de guerra, de almacenamiento y de distribución energética.</li> <li>• Ejemplos: el de Bombas Gens, el de Macosa o el de una fábrica desaparecida en la c/ Marqués de Caro.</li> </ul>
REFUGIOS GUBERNAMENTALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construidos dentro de los edificios institucionales para proteger a los cargos públicos y a los trabajadores y trabajadoras del Gobierno de la República.</li> <li>• Ejemplos: refugio ubicado en el sótano del Palacio de Benicarló, la actual sede de las Cortes Valencianas, que alojó la sede de la presidencia del Gobierno de la II República entre noviembre de 1936 y octubre de 1937.</li> </ul>
REFUGIOS PARTICULARES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construidos por iniciativa privada en los sótanos o los patios posteriores de las casas u otros habitáculos, con el fin de garantizar la seguridad de los miembros de la familia o de la comunidad de vecinos de un inmueble.</li> <li>• Responden a tipologías y a estructuras muy diversas, normalmente de dimensiones medianas o reducidas, puesto que se adaptan a espacios normalmente ya existentes en los inmuebles.</li> <li>• Su ubicación en propiedades privadas dificulta el acceso y, a menudo, ni siquiera los propietarios son conscientes de su existencia.</li> <li>• Ejemplos: c/ Algirós, 19; c/ Conde Altea, 54; c/ Doctor Zammenhof, 3-5... Son solo algunos de entre los más de un centenar que se conocen, aunque muchos han sido cerrados o cegados.</li> </ul>

## LOS REFUGIOS ANTIAÉREOS: PATRIMONIO Y MEMORIA QUE SE DEBERÍA RECUPERAR

Vivir sin memoria es muy difícil; es más, sin recuerdos, no podemos ni siquiera ser. Joël Candau, en su célebre obra *Antropología de la memoria* (2002: 5) afirma que sin memoria, el sujeto se pierde, vive únicamente el presente, se queda sin capacidades conceptuales y cognitivas. Su mundo estalla en pedazos y su identidad se desvanece. Pero, ¿qué es lo que recordamos o lo que olvidamos? El antropólogo Jose María Valcuende (2007: 21) señala que son tres los aspectos que recordamos. Por una parte, recordamos las cuestiones que, en nuestro contexto, hacen falta para cubrir nuestras necesidades. Por otra, recordamos lo que nos es útil para poder interpretar lo que pasa a nuestro alrededor. Y, por último, mantenemos aquellos recuerdos que nos sirven para explicarnos a nosotros mismos.

Toda sociedad precisa de unos referentes compartidos, puesto que lo que recuerda o lo que olvida nos indica cómo se organiza, cuáles son sus mecanismos de represión, su jerarquía, etc. Por lo tanto, la memoria es un campo de lucha ideológica. En cada momento histórico el grupo social que ostenta el poder querrá imponer su interpretación de la realidad y, para ello, inevitablemente, manipulará la memoria, bien sea potenciando determinados recuerdos históricos o borrando otros. Esto es lo que hizo el franquismo durante cuatro décadas para justificar el golpe militar, la guerra y la brutal represión posterior. Para llevarlo a cabo puso en marcha una campaña de propaganda en la que se glorificaba la *victoria* militar franquista a través del diseño de una cartografía de la memoria que incluyó la construcción del Valle de los Caídos, la colocación en muchas iglesias de placas a los mártires caídos por Dios y por España, así como también el cambio de toponimia (Escudero, 2011: 30).

El problema viene cuando, con la muerte de Franco, la reconversión de la dictadura franquista en una democracia se hace imponiendo lo que se ha denominado «el pacto de silencio» (Espinosa, 2007: 46). Se trató de un acuerdo tácito entre determinadas fuerzas políticas según el cual el franquismo disfrutaba de una tregua histórica, como si entre 1931 y 1977 no

hubiera pasado nada. Durante veinte años la premisa fue la de «no mirar atrás para no abrir heridas». Pero este ciclo de políticas de olvido llega a su fin con la entrada del nuevo milenio, cuando desde la sociedad civil aparece un movimiento memorialista que, junto a las fuerzas políticas más de izquierdas, consigue que se rompa este pacto y que se impulsen iniciativas de recuperación de la memoria histórica.

En este nuevo contexto, los refugios antiaéreos de la Guerra Civil resurgen como patrimonio asociado a las políticas de memoria y ocupan un lugar preferente entre lo que Pierre Nova (1984-1993) denomina los «lugares de la memoria» (*lieux de mémoire*). Son lugares en los que la memoria se ha encarnado selectivamente y que, por la voluntad de la humanidad o el trabajo del tiempo, han permanecido como sus símbolos más luminosos. Se trata de espacios en los que la memoria colectiva pervive emocionalmente y que, a pesar de haber sido olvidados durante tiempo, conservan el pasado y tienen la capacidad de transportar memorias colectivas a generaciones actuales. Por lo tanto, son lugares asociados a las políticas de memoria (Calzado, 2006: 10).

En la ciudad de Valencia, abordar la gestión y la divulgación de estos lugares de la memoria, de los refugios antiaéreos, implica ser conscientes de algunos factores que hasta hace escasos meses condicionaban la implementación de cualquier propuesta de trabajo.

En primer lugar, se debe hablar del nulo interés de las administraciones públicas durante décadas, lo que se ha materializado en políticas reiteradas de inacción por parte del Gobierno y de las instituciones valencianas y también en posturas maniqueas y de bloqueo de iniciativas de otros grupos parlamentarios y colectivos ciudadanos. Ni siquiera se han atendido los informes del Consell Valencià de Cultura (CVC)<sup>6</sup> que reclamaban más

6 Informes del CVC: La conservación del patrimonio histórico militar de la Guerra Civil (1936-1939) (20 de diciembre de 2004); Informe sobre refugios de la Guerra Civil, con mención particular a los de la ciudad de Valencia (23 de julio de 2007); Informe sobre los refugios de la Guerra Civil en la Gran Vía de Valencia (27 de junio de 2011); e Informe sobre los refugios antiaéreos en la Comunidad Valenciana (25 de enero de 2016).

protección administrativa para los refugios, así como la puesta en marcha de actuaciones que propiciaron su interés social y su disfrute. Han pasado los años y, con el cambio de Gobierno, parece que en la ciudad de Valencia se impulsan iniciativas públicas que muestran cierto interés por el patrimonio de la Guerra Civil: exposiciones, publicaciones, actos conmemorativos, apertura al público de refugios y señalética de espacios y lugares destacados (Figura 4). Parece que se ha iniciado un nuevo camino para interpretar estos espacios de memoria ligados a la Guerra Civil como recursos patrimoniales que deben ser localizados, estudiados, recuperados, conservados, difundidos y, sobre todo, dignificados. Un pasado y una historia que siempre han estado aquí; solo hay que dedicarles tiempo, observarlos con atención y querer hacer memoria.

En segundo lugar, la no aplicación de la Ley de Memoria Histórica y la falta de una legislación específica

sobre cómo abordar el patrimonio bélico también han obstaculizado el desarrollo de proyectos a favor de la recuperación de la memoria histórica y de la valoración del patrimonio vinculado a la II República y a la guerra. Con perspectiva, podemos observar cómo el marco legislativo con respecto al patrimonio de la Guerra Civil ha ido adaptándose muy lentamente. Así, la Ley 16/1985, de Patrimonio Histórico Español, ni lo contemplaba ni lo protegía explícitamente, aunque sí mencionaba el patrimonio bélico de otras épocas (castillos, murallas o fortificaciones). Aun así, la ley estatal daba pie a que los refugios antiaéreos se incluyeran dentro del patrimonio arqueológico, puesto que a menudo se hallan en el subsuelo y, para estudiarlos, se requiere metodología arqueológica (González, 2008: 15; Moreno y Muñoz, 2011: 185). Exceptuando esta casuística, los refugios antiaéreos tampoco habían sido abordados, hasta ahora, por la legislación valenciana, lo que había provocado que

Figura 4



«València en la Memòria», ruta creada por el Ayuntamiento de Valencia para señalar edificios y monumentos destacados de la Valencia republicana. Fotografías de Tatiana Sapena (Valencia, junio 2017)

estos restos de arquitectura e ingeniería bélica de nuestro pasado más reciente hubieran permanecido en total desamparo (Álvarez, 2010: 182). Sin embargo, este panorama legislativo ha sufrido una serie de transformaciones en el último año que ya han sido destacadas en la introducción de este artículo. Son diversos los acontecimientos que han sucedido y que denotan un cambio de paradigma en cuanto al tratamiento de este patrimonio en territorio valenciano. Un hecho destacable ha sido la modificación de la Ley 4/1998 del Patrimonio Cultural Valenciano, a través de la Ley 9/2017, que pone de manifiesto el valor patrimonial de las construcciones civiles y militares de la Guerra Civil, como muestra notable de la ingeniería militar y como espacios privilegiados de la memoria de la guerra. Además de mencionar los refugios antiaéreos, también destaca la importancia histórica y cultural de los aeródromos, trincheras, parapetos, polvorines, elementos de resistencia blindados (nidos de ametralladoras, lugares de tirador, casamatas, búnkeres o fortines) y una larga lista de elementos constructivos relacionados con la arquitectura militar de este momento, y los considera elementos dignos de protección. La ley señala que, con su entrada en vigor, el patrimonio histórico y arqueológico civil y militar de la Guerra Civil en la Comunidad Valenciana anterior al año 1940 pasará a tener la consideración de Bienes de Relevancia Local (BRL).

Este nuevo marco legal también establece la obligación de inventariar estos bienes diferenciando entre bienes protegidos y bienes que solo tienen que ser documentados, en función de la importancia patrimonial relativa que tengan. Lo mismo ocurre con los lugares de la memoria, que pasarán a ser documentados por su importancia histórica. Aun así, a pesar de que no obviamos la importancia de estas medidas, dado que la catalogación de los bienes es una tarea básica para poder llevar a cabo una gestión adecuada, también es cierto que entramos en el debate que siempre generan las declaraciones genéricas sobre bienes patrimoniales, así como también el hecho de saber cuáles son los criterios y cómo se define la «relativa importancia patrimonial»

que comportará qué bienes merecen ser protegidos y cuáles únicamente documentados. Hasta hoy, y antes de la aprobación de esta norma, en la ciudad de Valencia ya se habían incluido doce refugios como BRL (septiembre de 2010) en el Inventario General del Patrimonio Cultural Valenciano (Tabla 2); pero, desgraciadamente, hemos comprobado que la mera declaración no asegura una conservación adecuada (Figura 5).

Por otra parte, además de esta ampliación en la Ley de Patrimonio, también hay que mencionar el proyecto de ley de la Generalitat de Memoria Democrática y por la Convivencia de la Comunidad Valenciana, que actualmente se encuentra en proceso de tramitación parlamentaria.<sup>7</sup> Esta ley supone una ampliación de los derechos reconocidos en la normativa estatal (Ley 52/2007, conocida popularmente como Ley de Memoria Histórica) con la creación del Instituto Valenciano de la Memoria Democrática, los Derechos Humanos y las Libertades Públicas, que será el encargado de formar, gestionar y divulgar el Catálogo de lugares e itinerarios de la memoria democrática de la Comunidad Valenciana.

En este sentido, la Ley de Memoria Valenciana define los «lugares de la memoria democrática» como espacios, inmuebles o parajes de interés donde se hayan desarrollado hechos de singular relevancia por su significación histórica, simbólica o por su repercusión en la memoria colectiva de la lucha de

7 De este modo se sigue el camino ya iniciado por otras autonomías: Ley de Cataluña 13/2007, de 31 de octubre, del Memorial Democrático; la Ley de Cataluña 10/2009, de 30 de junio, sobre la localización e identificación de las personas desaparecidas durante la Guerra Civil y la dictadura franquista, y la dignificación de las fosas comunes; la Ley Foral de Navarra 33/2013, de 26 de noviembre, de reconocimiento y reparación moral de las ciudadanas y ciudadanos navarros asesinados y víctimas de la represión a raíz del golpe militar de 1936; la Ley del País Vasco 4/2014, de 27 de noviembre, de creación del Instituto de la Memoria, la Convivencia y los Derechos Humanos; y la Ley de las Islas Baleares 10/2016, de 13 de junio, por la recuperación de personas desaparecidas durante la Guerra Civil y el franquismo. En otras comunidades autónomas, como Andalucía o Aragón, las leyes de memoria se encuentran también en trámite.

**Tabla 2. Refugios antiaéreos de la ciudad de Valencia declarados Bienes de Relevancia Local**

	REFUGIOS	DIRECCIÓN
1	Refugio Serranos-Palomino	c/ Serranos, 25 - c/ Palomino
2	Refugio de la calle Alta-Ripalda	c/ Alta, 33 - c/ Ripalda
3	Refugio colegio Gran Asociación	c/ Blanquerías, 12 - c/ Padre de Huérfanos, 3-5
4	Refugio Espada	c/ Espada, 22
5	Refugio instituto Lluís Vives	c/ San Pablo, 4
6	Refugio av. Germanías y av. Marqués del Turia	Gran Vía Germanías - Gran Vía Marqués del Turia
7	Refugio colegio Jaime Balmes	c/ Maestro Aguilar, 15
8	Refugio Grupo Escolar Blasco Ibáñez (actual colegio Jesús María)	Gran Vía Fernando el Católico, 37
9	Refugio Ruaya	c/ Ruaya, frente a la c/ Pepita
10	Refugio Grupo Escolar Libertad (actual colegio de las Trinitarias)	c/ Visitación, 13
11	Refugio del Real Monasterio de la Trinidad	c/ Trinidad, 13
12	Refugio instituto El Grao	c/ Escalante, 9

FUENTE: Elaboración propia a partir del Inventario General del Patrimonio Cultural Valenciano

**Figura 5**

Rótulo y flecha en la fachada del refugio de la calle Alta-Ripalda  
Fotografía de Hèctor Juan (Valencia, junio 2017)

Fachada y rótulo del refugio de la calle Espada, en lamentable estado de conservación a pesar de ser BRL  
Fotografía de Hèctor Juan (Valencia, junio 2017)

los valencianos y las valencianas por sus derechos y libertades democráticas, en el periodo que comprende del 14 de abril de 1931 hasta el 10 de julio de 1982 (Título III, Cap. 2, art. 20). Por lo tanto, entendemos que los refugios antiaéreos, como iconos de la resistencia en la retaguardia y con una clara vinculación a la vida diaria de la población valenciana, tienen una doble lectura como espacios de guerra y lugares de nuestra memoria colectiva. Su valor histórico, arquitectónico, social e, incluso, simbólico, también permite que los refugios sean parte de los «itinerarios de la memoria democrática» que la ley acuña en su artículo 20. Y es que, como planteaban Moreno y Muñoz (2011: 184), el valor de los refugios antiaéreos no tiene relación con preferencias artísticas o estéticas, ni siquiera tienen un interés monumental que los etiquete como obras de arte; parte de su importancia radica en el hecho de que este patrimonio bélico no habla exclusivamente de la guerra y de la historia, sino también de las *historias* de la gente, de su día a día y, por lo tanto, suponen un recurso y una manifestación patrimonial en la que está muy presente la memoria colectiva.

Sin duda, este marco legislativo ha abierto un nuevo tiempo para el patrimonio de la Guerra Civil. Aun así, el patrimonio, además de una legislación que favorezca su protección y catalogación, también necesita de dotación presupuestaria para sacar adelante proyectos de gestión global que incluyan tareas de documentación, estudio-análisis, intervención, conservación y divulgación.

Como vemos, los dos primeros factores que comentábamos a la hora de gestionar y de difundir el patrimonio de la guerra (nulo interés por parte de la Administración y carencia de legislación) parece que van corrigiéndose. No pasa lo mismo, de momento, con un tercer factor que hay que tener presente y que ha condicionado —y condiciona mucho— cualquier trabajo en este ámbito. Nos referimos a la politización que a menudo se asocia a las propuestas y a las acciones que intentan poner en valor la memoria y el patrimonio de nuestro pasado más reciente. En este sentido, queda mucho por hacer; una buena muestra de ello es el debate que

ha generado, por ejemplo, el cambio de nombres de calles en el Ayuntamiento de Valencia y en otras ciudades españolas. Tenemos un gran reto a la hora de presentar y de explicar qué es y qué debe ser la memoria histórica sobre nuestro pasado reciente para que sea entendida y patrimonializada por el grueso de la ciudadanía más allá de discursos asociados a siglas políticas. El gran reto es, pues, lograr la madurez democrática suficiente para entender y hacer entender que la memoria histórica debe ser una praxis y una reivindicación del conjunto de la sociedad democrática. La recuperación del patrimonio tiene que servir para plantear un discurso democrático y alternativo al discurso franquista, que censuró durante cuarenta años la comprensión y la divulgación científica, rigurosa y global del conflicto y del golpe de estado. Es por lo tanto una tarea del presente divulgar un planteamiento histórico que aborde la perspectiva patrimonial y social desde un enfoque inclusivo, democrático e intergeneracional.

Y dicho esto, también debemos ser conscientes de que, cuando trabajamos con el patrimonio de la Guerra Civil, igualmente trabajamos con ciertas preconcepciones de la ciudadanía y con una escasa percepción de estos elementos como patrimonio que se deba conservar. Sin duda, los factores anteriores y la misma evolución e idiosincrasia de la sociedad y la democracia valenciana y española han contribuido a hacer que la ciudadanía tenga ciertos prejuicios y una percepción negativa de la II República y de la Guerra Civil. Estas preconcepciones afectan obviamente al patrimonio de esta etapa, que en la mayoría de casos es percibido como algo no relevante.

Es curioso y paradójico que los refugios, a pesar de ser espacios de memoria, hayan sido a la vez víctimas del olvido por gran parte de la ciudadanía y de la Administración. En el caso que nos ocupa son, además, elementos urbanos que, a pesar de estar dentro de la ciudad, permanecen fuera de sus circuitos cotidianos y de los mapas mentales de sus vecinos y vecinas. Y esto pasa aunque algunos conserven todavía en la fachada los rótulos con la tipografía estilo *art déco* que los hicieron tan reconocibles y

originales. Pero no se puede culpar a la ciudadanía por este desconocimiento, puesto que hasta ahora no ha existido una estrategia desde las instancias públicas que haya llevado a cabo un proyecto integral sobre estos bienes patrimoniales. La gente conoce —o al menos ha oído alguna vez— que en el subsuelo de Valencia hay restos romanos, y que se pueden visitar en la Almoina. También somos conscientes de nuestra historia medieval, con una buena oferta de monumentos y museos que difunden este pasado de la ciudad. Incluso, podemos contemplar restos de la Valencia de finales del *xix* y principios del *xx* con construcciones modernistas, historicistas como la plaza de toros, la estación del Norte y una larga lista de edificios y de lugares. Aun así, a pesar del destacado papel que jugó Valencia en la retaguardia republicana, todavía resulta anecdótica la visibilidad que esta etapa tan reciente de la historia tiene en la ciudad.

Probablemente las causas de la escasa popularización y visibilidad del patrimonio de la guerra y de los

refugios en la ciudad también se pueden remontar a la postguerra y al primer franquismo, cuando las autoridades iniciaron procesos de desmantelamiento y colmatación de muchas de estas estructuras. Sin duda, el franquismo no tenía ninguna intención de hacer visibles restos de la guerra en la ciudad y, mucho menos, construcciones que evidenciaban la resistencia de la retaguardia republicana. Así, especialmente a partir de los años cincuenta, muchos de los refugios de la ciudad empezaron a ser demolidos, en muchas ocasiones de forma parcial. Así pues, muchos fueron *decapitados*, es decir, fue derruida su parte superior, la más visible a pie de calle, y se tapiaron sus accesos; esto provocó que quedaran ocultos en el subsuelo (Figura 6).<sup>8</sup> Su silenciamiento ha sido tal que, décadas después, hemos redescubierto refugios que permanecían tapados por el asfalto debajo de algunas plazas, jardines o avenidas. Es lo que ocurrió en el caso del refugio de la plaza del Carmen, el de la plaza del Patriarca o los de las Grandes Vías Germanías y Marqués del Turia, entre otros.

Figura 6



Proceso de desmantelamiento del refugio del jardín del Palau de la Generalitat, pl. de la Virgen  
Fotografía de autor desconocido (Valencia, 1945)

Figura 7



Refugio en los Poblets Marítims (Valencia) reconvertido en vivienda durante la postguerra

FUENTE: Archivo de José Huguet, Biblioteca Valenciana Nicolau Primitiu, (ca. 194...)  
Publicada en Azkárraga, et ál., 2017: 61

<sup>8</sup> La ocupación y el uso de algunos refugios como infraviviendas, especialmente en la zona de Poblets Marítims (Azkárraga et ál., 2017: 61), también sirvió de excusa para cegar muchos refugios durante la postguerra y el primer franquismo (Figura 7).

Después de esta estrategia premeditada del franquismo, los refugios siguieron perdiendo presencia en la ciudad y, por lo tanto, también en el imaginario colectivo de la ciudadanía, principalmente como consecuencia de las nefastas políticas de los gobiernos democráticos que, en lugar de favorecer su conservación y divulgación, han silenciado y desvirtuado su esencia y su valor patrimonial. Y la prueba de este fracaso es el hecho, muy sintomático, de que los refugios pasen desapercibidos para la mayoría de los valencianos y valencianas, que desconocen su significado y su intrahistoria. En este sentido, también influyen negativamente algunas políticas de divulgación y de definición del patrimonio muy reduccionistas, que se centran en la monumentalidad, la antigüedad, la estética y la *valencianidad*. Criterios que, a menudo, no se identifican en elementos patrimoniales como los que estamos tratando.

Es por ello que parte de nuestra tarea como profesionales es la de promover una divulgación de la heterogeneidad y la riqueza de nuestro patrimonio, para mostrar a la ciudadanía el valor patrimonial que tienen los refugios que encontramos en nuestras ciudades y pueblos, así como también otras construcciones, objetos y manifestaciones de nuestro pasado más reciente. Además, lejos de las definiciones del patrimonio de la Guerra Civil como algo material, conformado por bienes muebles e inmuebles, militares y civiles, republicanos y del bando franquista (Besolí, 2003: 119), también queremos poner en valor la excepcionalidad de este patrimonio que todavía permite acudir a fuentes orales primarias, imprescindibles para conocer testimonios e historias de vida, como relatos alternativos a los documentos gráficos y escritos.

Somos optimistas, y entendemos que este nuevo escenario debe ser el punto de partida de un programa ambicioso, integral y coordinado que recupere los espacios de memoria de la ciudad y que se amplíe al resto del territorio valenciano. Consideramos enriquecedor un proyecto accesible, intergeneracional e integrador que aborde de manera transversal temas históricos, sociales, culturales y patrimoniales, tanto a escala local como global, a través de las diferentes

tipologías y ubicaciones de los refugios y de otros elementos patrimoniales de la Guerra Civil. Necesitamos políticas y estrategias de divulgación que ayuden a generar conciencia crítica sobre nuestro patrimonio y nuestra historia. La puesta en valor de los refugios, la señalización de elementos patrimoniales y la apertura de estos al público tiene que contemplar también proyectos y museografías complementarias (Moreno, 2017). Apenas acabamos de empezar; queda mucho por hacer y es momento de seguir persiguiendo la necesidad de ir más allá de la apertura de refugios y de plantear el reto de diseñar museos / centros de interpretación sobre la guerra. Aceptamos las grandes posibilidades que el patrimonio de la guerra tiene como recurso turístico; pero entendemos que, por su valor histórico, social, cultural y patrimonial, no deben ser meros lugares de visita, sino espacios que ofrezcan a la ciudadanía temas y aspectos tanto del pasado como del presente.

Por otra parte, continuamos pensando que la gestión y la conservación patrimonial de los refugios antiaéreos de la ciudad demandan una catalogación exhaustiva por parte de la Administración, acompañada por el pertinente estudio de contextualización histórica y de medidas de difusión y divulgación posteriores que incluyan la creación de una cartografía digital georeferenciada y que pueda divulgarse en un entorno web (Moreno y Muñoz, 2011: 187). De esta manera se generaría un espacio virtual en el que se podrían difundir todos los espacios/lugares de memoria que se recuperen, las rutas o itinerarios que se definan e, incluso, serviría como punto de encuentro centralizado de la información y las actividades relativas al patrimonio de la Guerra Civil y a la recuperación de la memoria democrática.

Sin duda, la política de negación y de silencio en lo referente a la recuperación de la memoria histórica ha generado un gran prejuicio en cuanto a la patrimonialización de estos elementos durante décadas. Aun así, parece que ha resurgido un interés y una inquietud renovada para que estos espacios de la memoria puedan revivir y hacer el viaje inverso, desde el subsuelo y el olvido, y hasta la recuperación de la visibilidad y la valoración por parte de la ciudadanía.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, V. (1987). *Valencia, marzo 1939*. Valencia: 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., y Villarroya, J. (2010). *El País Valencià sota les bombes (1936-1939)*. Valencia: Servei de Publicacions Universitat de València.
- Aragó, L., Azkárraga, J. M.<sup>a</sup>, y Salazar, J. (2007). *Valencia 1931-1939. Guía urbana. La ciudad en la 2.ª República*. Valencia: Universitat de València.
- Azkárraga, J. M.<sup>a</sup>, y Peinado, J. (2017). Al refugio! En J. Navarro y S. Valero (eds.), *Com es viu una guerra? La vida quotidiana d'una ciutat de rereguarda* (vol. 2) (p. 61-88). Valencia: Ajuntament de València.
- Azkárraga, J. M.<sup>a</sup>, Calpe, A., Mezquida, M., y Peinado, J. (2017). *Tempesta de Ferro. Els refugis antiaeris a València*. Valencia: Ajuntament de València.
- Aznar, M. (ed.) (2007a). *Valencia, capital cultural de la República (1936-1937)* (vol. 1 y 2). Valencia: Consell Valencià de Cultura.
- Aznar, M. (2007b). *Valencia, capital literaria y cultural de la República 1936-1937*. Valencia: 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., y 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 (diciembre), 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). Valencia: Consell Valencià de Cultura.
- Calzado, A., y Navarro, J. (ed.) (2007). *Valencia, capital antifascista: visiones e impresiones de una ciudad en guerra*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Calzado, A. (2006). Los espacios de la memoria de la Europa de entreguerras. En A. Girona y J. M. Santacreu (coords.), *La Guerra Civil en la Comunidad Valenciana* (vol. 17) (p. 9-30). Valencia: Editorial Prensa Valenciana.
- Candau, J. (2002). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Culturplaza*. (17 de enero de 2017): Así es el refugio de la Guerra Civil que Bombas Gens esconde en su interior. Recuperado el 22 de septiembre 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 junio de 2017). El refugio desconegut de Largo Caballero i Juan Negrín. Recuperado el 22 de septiembre 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 y J. M.<sup>a</sup> Valcuende (coords.) *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 junio de 1937). Decreto de organización de la Defensa Pasiva Obligatoria mediante el cual se constituyeron los comités provinciales y locales. Valencia: Gobierno de la República Española.
- Gaceta de la República. Diario Oficial*. (03 de diciembre de 1938). Decreto 151 sobre Defensa Pasiva Obligatoria. Barcelona: Gobierno de la República Española.
- Gaceta de la República. Diario Oficial*. (27 de diciembre de 1938). Orden sobre los servicios de Defensa Pasiva Obligatoria. Barcelona: Gobierno de la República Española.
- Galdón, E. (2006). Los refugios de Valencia. En A. Girona y J. M. Santacreu (coords.), *La Guerra Civil en la Comunidad Valenciana. El patrimonio material* (vol. 17) (p. 86-95). Valencia: Editorial Prensa Valenciana.
- Gil, E. R., y Galdón, E. (2007). Arqueología valenciana de la guerra civil. En A. Girona y J. M. Santacreu (coords.) *La Guerra Civil en la Comunidad Valenciana. El patrimonio material* (vol. 17). Valencia: Editorial Prensa Valenciana.
- Girona, A. (1986). *Guerra i revolució al País Valencià*. Valencia: Tres i Quatre.

- Girona, A., y Navarro, J. (2007). El día a día en la retaguardia valenciana. En A. Girona y J. M. Santacreu (coords.) *La Guerra Civil en la Comunidad Valenciana. Sufrir la guerra: la vida cotidiana* (vol. 10) (p. 31-69). Valencia: 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.
- Infesta, 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. Recuperado el 25 de septiembre de 2017 de <http://clio.rediris.es/n42/articulos/jaen2016.pdf>
- JDP. (1937). *Defensa Pasiva de la Población Civil*. Valencia: Editorial Guerri (colectivizada).
- La Vanguardia*. (02 de diciembre de 2016). El Ayuntamiento crea 'València en la memòria', una ruta que senyaliza edificios emblemáticos en la Guerra Civil. Recuperado el 22 de septiembre 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 junio de 2016). Lavado de cara al refugio de la calle Serranos. Recuperado el 22 de septiembre 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 y J. M. Santacreu (coords.). *La Guerra Civil en la Comunidad Valenciana. El fracaso del golpe de Estado* (vol. 2). Valencia: Editorial Prensa Valenciana.
- Moreno, A., y 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., y Olmos, P. (2015a). *Quart de Poblet 1936-1939. Un poble de la rereguarda*. Quart de Poblet: Ajuntament de Quart de Poblet.
- Moreno, A., y 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). Valencia: 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., y Valero, S. (eds.) (2016). *València capital de la República: 1936-1937. El món mira a València, capital de l'antifeixisme* (vol. 1). Valencia: Ajuntament de València.
- Navarro, J., y Valero, S. (eds.) (2017). *València capital de la República: 1936-1937. Com es viu una guerra? La vida quotidiana d'una ciutat de rereguarda* (vol. 2). Valencia: 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*. (Tesis doctoral no publicada). Universitat de València, Valencia. Recuperada el 22 de septiembre 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., y Simón, J. D. (1986). *Valencia 1936-1937: una ciudad en guerra*. Valencia: 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). Valencia: Museu Valencià d'Ètnologia.
- Santamarina, B. (dir.) (2009). *Llàgrimes vora mar: guerra, postguerra i riuada al Cabanyal (1936-1957) a través de la memòria*. Valencia: Universitat de València.
- Taberner, F. (2016). La defensa pasiva. Notas sobre la construcción de los refugios antiaéreos en Valencia. En J. C. Colomer y J. Sorribes (coords.), *València, 1808-2015: la història continua...* (vol. 2) (p. 99-119). Valencia: Balandra edicions.
- Valcuende, J. M.<sup>a</sup> (2007). Memoria e historia: individuos y sociedad. En G. Acosta, Á. Del Río Sánchez y J. M.<sup>a</sup> Valcuende (coords.), *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las Ciencias Sociales* (p. 19-32). Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Vera, A., y 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 ál. (eds.), *València, capital cultural de la República (1936-1937). Congrés Internacional* (p. 75-99). Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.

## NOTAS BIOGRÁFICAS

Andrea Moreno Martín es licenciada en Historia y en Antropología Social y Cultural y doctora en Arqueología por la Universitat de València. Desarrolla su tarea profesional como gestora de patrimonio cultural en el Ayuntamiento de Quart de Poblet, donde es asesora técnica de la Comisión Municipal de Memoria Histórica. Además, colabora en tareas docentes y de investigación en la UV y en el Museu Valencià d'Etnologia.

Tatiana Sapena Escrivà es licenciada en Sociología por la Universitat de València. Ha estudiado el máster en Género y Políticas de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y el de Gestión Cultural en la UV. Es profesora asociada del Departamento de Sociología y Antropología Social de la UV y técnica en investigación social en el Gabinete Técnico de la Confederación Sindical de Comisiones Obreras del País Valenciano.



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 man is positioned in the lower left, looking towards the upper right. The sky is divided by a diagonal line from the bottom left to the top right. The birds are drawn in a simple, sketchy style with brown outlines and some white highlights. The overall style is that of a hand-drawn illustration.

**R** ESEÑAS

# HONNETH, Axel.

## *La idea del socialisme.*

### *Assaig d'una actualització*

Institució Alfons el Magnànim, 2017, 186 p.

César Ortega Esquembre

Reseñar un libro como *La idea del socialisme*, y hacerlo evitando al mismo tiempo los riesgos de una mirada excesivamente amplia —que obligaría a sumergirse en la oceánica teoría del reconocimiento del autor—, y de una concreción también excesiva —lo cual terminaría por no poder apresar en forma suficiente el significado de la obra—, resulta una tarea verdaderamente desafiante. A fin de superar estos dos peligros, quisiera practicar una estrategia que, por así decirlo, se encuentra a medio camino entre las dos metodologías mencionadas. Respondiendo en primer lugar a la exigencia de concreción, expondré un análisis detallado de las tesis centrales del libro, siguiendo en todo caso el hilo argumental desarrollado por el propio Axel Honneth. En segundo lugar, y respondiendo a la exigencia de una amplitud de enfoque capaz de localizar *lo no dicho en lo dicho*, realizaré un breve análisis comparativo con *La lucha por el reconocimiento* a propósito del problema que, a mi juicio, constituye el núcleo filosófico de *La idea del socialisme*, a saber, el problema del fundamento normativo (*normative Grundlage*) que ofrece Axel Honneth como guía del proyecto socialista.

de la propia estructura de las sociedades capitalistas modernas que quiere criticar, aquellos progresos ya institucionalizados desde los que poder formular la crítica; esto es, aquellos logros que pueden apuntar más allá del orden social existente. Lo que en último término persigue esta tarea extraordinariamente abstracta no es otra cosa que reactualizar la fuerza del proyecto socialista en un momento de pesimismo social especialmente funesto. Este «agotamiento de las energías utópicas» (Honneth, 2017: 20)<sup>1</sup> puede explicarse aún hoy recurriendo a las célebres categorías marxianas del «fetichismo de la mercancía»: quizás como consecuencia de una globalización económica que vacía la sustancia democrática del estado nación, ocurre hoy de forma más evidente que nunca que las condiciones institucionales de la convivencia social —las actuales relaciones de competencia y mutua instrumentalización entre los seres humanos— aparecen ante la conciencia ciudadana como pura externalidad, como relaciones inevitables entre cosas.

Partiendo de semejante situación, la obra se propone dos tareas fundamentales: por una parte, investigar las razones que han conducido a la pérdida del

---

#### TESIS CENTRALES DE LA OBRA

Siguiendo la estela de lo que se ha llamado «crítica inmanente» (Honneth, 2009: 53-63), Axel Honneth se propone en esta obra reconstruir, desde dentro

---

<sup>1</sup> En lo sucesivo, todos los números de página sin referencia bibliográfica pertenecen a la obra reseñada: (Honneth, 2017).

potencial crítico del socialismo; por la otra, operar los cambios conceptuales necesarios para recuperar ese potencial. Para conseguir ambos objetivos, Honneth estructura su argumentación en cuatro puntos: en el primero realiza una reconstrucción de la idea original del socialismo, en el segundo expone las razones por las que dicha idea se vuelve impotente para la sociedad actual y, en el tercero y cuarto, aporta ciertas innovaciones conceptuales capaces de hacer retornar la antigua fuerza subversiva del proyecto socialista.

Permaneciendo fiel a esa idiosincrásica apuesta por la prevalencia de la teoría sobre la praxis política que ha caracterizado siempre a la Escuela de Frankfurt, desde Horkheimer hasta Habermas, Honneth advierte ya en la introducción, y para desgracia de aquellos que acudiesen a la obra buscando estrategias de actuación concreta, que sus reflexiones no pretenden traspasar en ningún caso el ámbito de lo estrictamente metapolítico.

### *La idea original del socialismo*

Esta idea, que trataremos de definir en lo que sigue, surgió tan solo tras los procesos de industrialización capitalista del siglo XIX. En el contexto de las sociedades postrevolucionarias europeas comenzó a aparecer la sensación de que las exigencias de libertad, igualdad y fraternidad proclamadas por la Revolución Francesa no habían sido realizadas históricamente, precisamente como consecuencia de una versión burguesa del principio de libertad encaminada tan solo a satisfacer las exigentes condiciones de un mercado capitalista ultraindividualista. La teoría socialista como teoría explícitamente opuesta al capitalismo aparece por vez primera en aquellos autores, como Robert Owen en Inglaterra y Fourier o Saint-Simon en Francia, a los que posteriormente los marxistas llamarían —y en forma, por cierto, no precisamente amable— autores del «socialismo utópico». En esta temprana conceptualización, el socialismo no significaba otra cosa que la intención política de realizar en la historia, mediante procesos como la colectivización de los medios productivos, las exigencias *morales* ya institucionalizadas tras

la Revolución. Aunque también Karl Marx, el más importante y talentoso de los socialistas tempranos, se movía dentro de este «horizonte normativo de una revolución concebida como inacabada» (p. 42), y aunque trataba también de cuestionar la noción individualista de libertad teóricamente sustentada en la teoría económica clásica —Smith, Say y Ricardo—, bebía de una fuente adicional que no estaba presente en los otros autores, a saber, de la dialéctica hegeliana interpretada materialistamente vía Feuerbach.

Puesto que todos los autores del socialismo temprano (*Frühsozialismus*) encontraron una contradicción flagrante entre el concepto burgués de libertad, entendido como autonomía para la búsqueda egoísta de intereses privados, y la aspiración normativo-revolucionaria de fraternidad, el objetivo fue desde el comienzo la construcción de un concepto de libertad más amplio que posibilitara una realización histórica, exenta de contradicciones, de los ideales revolucionarios. Este nuevo concepto de libertad, que se ha denominado «libertad social», constituye, por supuesto, la idea original del socialismo.

Expresándolo en una forma extraordinariamente simple que aún habremos de complementar más adelante, podríamos decir que, bajo las proyectadas condiciones de libertad social, los individuos ya no estarían relacionados los unos con los otros a través de la mutua instrumentalización, sino que compartirían «la preocupación sobre la autorrealización de todos los otros» (p. 46). En el modelo social anticipado por Marx, que él mismo denominó «asociación de productores libres», libertad y solidaridad aparecerían entrelazadas tan pronto como la satisfacción de los objetivos que cada individuo persigue libremente quedara condicionada a una cooperación fraternal y libre de coacciones con el resto de individuos. Los sujetos ya no estarían relacionados entonces «unos con los otros» (*miteinander*), según el modelo liberal de la armonización de intereses privados a través de la «mano invisible» (Adam Smith), sino más bien «unos para los otros» (*füreinander*); esto es, mediante una interconexión mutua e intencionada de objeti-

vos y necesidades compartidas. Es precisamente este concepto de libertad social el que Honneth quiere rescatar y depurar de los antiguos problemas del socialismo.

### *Problemas del socialismo temprano*

Al contrario de lo que uno pudiera pensar teniendo presente la función que ha cumplido históricamente la socialdemocracia, la idea original del socialismo trascendía lo que hoy día se conoce como justicia distributiva, es decir, aspiraba a cubrir bajo el concepto de libertad social no solo las relaciones de tipo económico, sino la totalidad de relaciones sociales. A fin de analizar las inconsistencias conceptuales del socialismo temprano, Axel Honneth comienza por enumerar los tres supuestos en que se basó el proyecto. En primer lugar, el supuesto según el cual la creación de relaciones sociales solidarias exigía una transformación revolucionaria de la economía de mercado capitalista. En segundo lugar, el supuesto de que los sujetos oprimidos de la sociedad capitalista —los asalariados—, poseían ya un interés objetivo en dicha revolución. En tercer lugar, el supuesto de que los cambios predichos se darían con un carácter de necesidad histórica, en tanto la autodisolución del capitalismo se encontraba ya en germen en la propia lógica del capital.

Basando la idea de libertad social en estos tres supuestos, el socialismo temprano se autocomprendía como órgano reflexivo del contramovimiento proletario de comunitarización económica, existente ya de hecho en la sociedad como *movimiento obrero*, y que debía impulsar mediante la ilustración del proletariado el proceso histórico —por otro lado inevitable— de la revolución económica.<sup>2</sup> Esta revolución, por su parte, debía transformar la totalidad de las relaciones sociales en relaciones de tipo cooperativo (Marx, 1970: Prefacio). En lo que sigue voy a analizar brevemente las críticas de Honneth a cada uno de estos tres supuestos.

Con respecto al primero, la visión socialista de un modo de producción comunitario capaz de realizar la libertad social descuidó desde el principio las esferas de la formación democrática de la voluntad reivindicada por los republicanos —libertad como autodeterminación—, y la de los derechos civiles reivindicada por los liberales —libertad como no interferencia—, toda vez que tales esferas habían de hacerse superfluas en una sociedad en que los propios productores se asociarían libremente para satisfacer cooperativamente sus necesidades. A juicio de Honneth, con este error el socialismo perdió desde el comienzo la posibilidad de disponer de una teoría política de la democracia.

Por otra parte, Honneth cuestiona que el sustento del segundo supuesto fuera nunca el análisis empírico de los grupos sociales. A su juicio, este supuesto consistió más bien en una presuposición de tipo apodíctico: con tal de que los grupos comprendieran adecuadamente su situación a través de la teoría debían tener *necesariamente* los intereses emancipatorios que la teoría les suponía. Esta tesis altamente científica, que aparece en forma paradigmática tanto en el joven Marx —en la identificación del proletariado con la clase universal que expresa la necesidad de autorrealización de su esencia en el trabajo (Marx, 1984, 2013)— como en el Marx maduro (Marx, 1975-1979), fue corregida en los años treinta por los análisis empíricos de la primera Escuela de Frankfurt. Por supuesto que, tras el surgimiento de la sociedad postindustrial y la consolidación del estado social, la pérdida del sujeto de la revolución —el proletariado— se hizo mucho más evidente, y con ella también el carácter ficticio de un interés objetivo específico de una clase.

El supuesto tercero, que si recordamos hacía referencia a la necesidad histórica con que la sociedad burguesa debía dar paso a la sociedad socialista, respondía no menos al clima de esperanza en el avance científico-técnico como motor del progreso propio de la Ilustración y el industrialismo que a la herencia de la filosofía de la historia desde Condorcet

<sup>2</sup> Gerald Cohen ha analizado esta inevitabilidad de la revolución recurriendo a la llamada «metáfora obstétrica». Ver (Cohen, 2001: 78-79).

a Hegel. En este momento no es posible analizar las particularidades a este respecto de autores como Proudhon y Saint-Simon. Baste con mencionar los dos modelos bajo los que Marx trató de apresar el progreso de la especie conforme a leyes, a saber, aquel que ponía el acento en la lucha de clases y aquel que destacaba el aumento del dominio sobre la naturaleza externa a través de la cientifización de la producción.<sup>3</sup> Sea como fuere, con la presuposición de un desarrollo lineal e inevitable, es decir, en el marco de una concepción determinista del progreso (*deterministischen Fortschrittskonzeption*), no solo se reducía el papel de la praxis humana en el proceso emancipador, sino que se hacía superfluo todo estudio empírico sobre los procesos y potenciales transformadores.

Todos estos supuestos debían su origen a la «unión de las circunstancias intelectuales y sociales de la fase temprana de la modernización capitalista» (p. 91), esto es, al clima del industrialismo y la fe en el progreso heredada de la Ilustración. La tesis de Honneth es entonces muy clara: dado que con la progresiva modificación de estas circunstancias, la idea originaria tuvo que perder necesariamente su fuerza, cualquier intento de revitalizarla debe comenzar «con el arduo esfuerzo de anular gradualmente su engranaje con los insostenibles supuestos fundamentales de tipo teórico-social» (p. 94).

### *Del determinismo al experimentalismo histórico*

A pesar de la necesidad de reformulación antes mencionada, Honneth empieza su revisión concediendo al socialismo temprano que la superación del individualismo ha de comenzar efectivamente por una transformación de la esfera económica. Esta concesión, sin embargo, no comparte la antigua

creencia determinista según la cual dicha transformación económica debía conducir necesariamente a un nuevo orden de libertad social y relaciones solidarias. La fuerte influencia de la convicción marxiana según la cual la construcción de la nueva sociedad requería necesariamente una economía sin mercado privó a los proyectos socialistas posteriores de toda posibilidad de pensar «formas institucionales de socialización de la economía más allá de una economía de planificación centralizada» (p. 104). Una reactivación consecuente del socialismo exige entonces deshacer la unión de economía de mercado y capitalismo efectuada por Marx, de suerte que puedan pensarse formas alternativas de economía de mercado.

Una vez puesto en duda el primer supuesto fundamental del socialismo temprano, Honneth procede a revisar el supuesto del progreso histórico conforme a leyes. Frente a esa *fe* en el determinismo histórico, según el cual la etapa social posterior al capitalismo estaba ya asegurada bajo la forma de la sociedad socialista, Honneth reivindica una comprensión de la historia desde una metodología que él mismo denomina «experimentalismo histórico» (*historischer Experimentalismus*). Una tal comprensión tiene naturalmente que poder ofrecer un criterio normativo bien definido, esto es, «una pauta para saber qué puede considerarse en una situación concreta como una mejora» (p. 108). Esta cuestión, que a mi juicio constituye el elemento filosóficamente más rico de toda la obra, será analizada con algo más de detalle en la segunda parte de esta reseña, cuando trataremos de ponerla en consonancia con la tesis central de *La lucha por el reconocimiento*. Por el momento, baste con señalar que Honneth sigue en este punto la idea de John Dewey, continuada posteriormente por Habermas, según la cual el hilo conductor normativo del experimentalismo ha de ser la eliminación de aquellas barreras que impidan la comunicación entre los sujetos para resolver sus problemas.

Conectando la revisión de ambos supuestos, Honneth propone como metodología adecuada a la praxis socialista la búsqueda experimental de

<sup>3</sup> El abandono del primer modelo, que tiene que ver con la interacción de las relaciones de producción, en favor del segundo, que se centra únicamente en las fuerzas productivas, ha sido el núcleo de la crítica de Habermas a Marx. Esta crítica aparece de forma explícita en varios textos del primer Habermas. Ver, por ejemplo, Habermas, 2002, 1989 y 1992. También Albrecht Wellmer ha emitido una sugerente crítica a la autocomprensión positivista del materialismo histórico: Wellmer, 1979.

formas alternativas de economía en que pueda quedar encarnada la idea de libertad social. De forma idéntica a como ocurría en los tiempos de Marx, el «enemigo natural» de un socialismo así concebido sigue siendo la teoría económica oficial y la ideología dominante de mercado, que excluye de manera apriorística toda forma de organización económica alternativa a la propiedad privada de los medios de producción y el rendimiento sin límites del capital. El socialismo revisado debe contar con una suerte de «archivo interno de todos los intentos ya emprendidos en el pasado para una socialización de la esfera económica» (p. 125), archivo en el que no hay de antemano ninguna alternativa proscrita.<sup>4</sup> Estos intentos han de ser juzgados de acuerdo con el criterio normativo esbozado más arriba y del que, sin embargo, aún habremos de ocuparnos en la segunda parte.

Teniendo presente lo dicho en la sección anterior, a Honneth le queda aún por reformular uno de los supuestos problemáticos del socialismo, a saber, la atribución de intereses objetivos a la clase proletaria. En la nueva formulación, que tiene ante la conciencia lo mismo la transformación estructural de las relaciones de ocupación — sociedad postindustrial— que la desintegración del movimiento obrero, el socialismo ya no puede ser entendido como «expresión intelectual» de los intereses ya existentes en los trabajadores industriales, sino que debe comprenderse más bien como «proceso histórico global de liberación de las dependencias y barreras que obstaculizan la comunicación» (p. 128). El movimiento obrero, que otrora ocupara el lugar protagonista en la realización de la idea, deviene ahora una más de entre las muchas reivindicaciones normativas de emancipación. Y la encarnación de la idea socialista ya no aparece localizada en las tareas propias de

una colectividad determinada, sino más bien en ampliaciones ya institucionalizadas de la libertad social.

Con esta reformulación, la antigua apelación a un *único* grupo social como destinatario del socialismo, que necesariamente había de irritar a una conciencia integradora y universalista, es sustituida por una apelación postconvencional a «todos los ciudadanos y ciudadanas, en tanto que se les puede convencer de que únicamente pueden realizar su libertad individual [...] a través de la cooperación solidaria con todos los otros» (p. 131 y 132). Con esta idea, el socialismo encuentra la relación perdida con el momento de una formación democrática de la voluntad común, relación que solo es posible si la idea de libertad social deja de limitarse a la esfera económica y trasciende hacia el resto de esferas de la sociedad moderna. Esta es pues la tarea de la última sección.

#### *Ampliación de la idea de libertad social: la idea de una forma de vida democrática*

La resistencia a transferir el concepto de libertad social a otras esferas allende las relaciones económicas explica esa perturbadora incapacidad del socialismo para comprender el «valor emancipatorio de los derechos humanos y civiles proclamados con la Revolución Francesa», valores que eran juzgados como meras justificaciones ideológicas de la riqueza privada. La proclamada dependencia de todas las relaciones sociales con respecto a las relaciones económicas hizo que el socialismo no creyera necesaria la elaboración de un proyecto de democracia, puesto que en la sociedad socialista del futuro ya no sería precisa semejante autolegislación. El diagnóstico crítico de Honneth es, pues, muy claro en este punto: este déficit dependía en última instancia de la negativa a adaptar la idea de libertad social al contexto de una sociedad funcionalmente diferenciada y, por lo tanto, de extenderla a las correspondientes esferas independizadas.

Apelando primero al liberalismo de Hobbes y Locke y luego a la filosofía del derecho de Hegel, Honneth

<sup>4</sup> Naturalmente que esta tesis, en la que Honneth contempla explícitamente la posibilidad de formas de organización económica sin propiedad privada, hará las delicias de los lectores más marxistas, que por otro lado se sentirán probablemente poco satisfechos con la obra.

trae a colación esa conocida diferenciación de esferas sociales en función de sus tareas específicas, a saber, las esferas de la familia y las relaciones personales, del proceso democrático y el Estado, y de la economía de mercado. La «ceguera» de los primeros socialistas se observa tanto con relación al descuido de los procesos de formación democrática, donde efectivamente habría sido también posible aplicar la idea de libertad social bajo la forma de una complementación deliberativa, mutua y cooperativa de las convicciones de los diversos ciudadanos, como al campo de la esfera personal, donde la idea de libertad social hubiera sido posible como complementación mutua de los sujetos para sus respectivas autorrealizaciones.<sup>5</sup>

Partiendo de estos desatinos, Honneth puede concluir que no solo en la esfera económica, sino también en las esferas de la formación de la voluntad democrática y de las relaciones personales, cabe pensar una encarnación de la idea de libertad social, es decir, una forma lograda y no coactiva de interacción intersubjetiva. El potencial de libertad social, que aparece ya en la forma de logros concretos en cada una de estas tres esferas, habría de ser desplegado mediante la aludida metodología experimentalista. Para la imagen de una sociedad futura en la que las tres esferas aparecieran articuladas al modo de un «todo orgánico», Honneth se reserva el concepto de una «forma de vida democrática» (*demokratischen Lebensform*), esto es, una vida social en común basada en ese «estar los unos para los otros» antes mencionado. Este concepto, que por así decir sustituye al de la «asociación de productores libres» en que el marxismo veía la imagen de una sociedad liberada

(*befreiten Gesellschaft*), actúa efectivamente a modo de un «esquema de orientación puro», pero en modo alguno como un estadio final al que la historia tienda.

Falta por aclarar, naturalmente, quiénes son exactamente los destinatarios de esta idea renovada del socialismo. La diferenciación funcional de las tres esferas sociales obliga a Honneth a sustituir la antigua apelación a un único sujeto transformador por una pluralidad de grupos que cumplen funciones específicas. En todo caso, Honneth sigue recurriendo al concepto de un «centro de control», que estaría ocupado, como en el modelo de Habermas, por un «espacio público» en el que todas las personas afectadas pudiesen participar en una formación democrática de la voluntad posteriormente traducible en derecho vinculante. Solo desde esta instancia sumamente reflexiva pueden señalizarse, y corregirse, aquellas limitaciones de la libertad social experimentadas por los propios ciudadanos como tales limitaciones. La emancipación a que aspira hoy el socialismo ya no puede ser únicamente la eliminación del trabajo alienado, sino, además, la superación de toda forma de coacción en las relaciones personales y en la formación de la voluntad: «el socialismo es actualmente una cuestión principalmente de ciudadanas y ciudadanos políticos, ya no de trabajadores asalariados» (p. 172).

Tras este recorrido por la ampliación de la idea de libertad social, podemos ahora concluir retornando al comienzo de la exposición. En consonancia con lo que dijimos entonces, esta renovación del proyecto socialista sigue significando una articulación no contradictoria de los principios de libertad, igualdad y solidaridad reivindicados por la Revolución Francesa. Semejante articulación pretende ahora ser válida no solo en el terreno económico, sino también en el de las relaciones personales y la participación democrática. Un socialismo así concebido no significa, sin más, un ideal regulativo de acuerdo con el cual poder protestar aún ante la situación realmente existente, sino más bien una tendencia históricamente efectiva de superación gradual de coacciones y exclusiones sociales; o para decirlo en

5 Como ejemplo del primer tipo de ceguera, Honneth menciona la incompreensión entre socialismo y republicanismo; como ejemplo del segundo tipo, menciona la tensa relación entre las reivindicaciones emancipatorias del movimiento feminista y los posicionamientos socialistas, que trataron de explicar las estructuras de opresión contra las mujeres apelando únicamente al ámbito de las relaciones de producción. Incapaz de valorar el sentido de una lucha por la realización de las libertades sociales en otros ámbitos que no fuera la esfera económica, dice Honneth, el socialismo solo pudo relacionarse con los republicanos de izquierda y los movimientos feministas acusándoles de traición burguesa.

los términos hegelianos de los cuales Honneth se reivindica heredero: significa un despliegue efectivo de la razón en la historia.

### LA CUESTIÓN DE LOS FUNDAMENTOS NORMATIVOS

Una vez realizada la primera de las tareas anticipadas en la introducción, quisiera ahora abordar la cuestión de los fundamentos normativos mediante un breve análisis comparativo entre *La idea del socialismo* y *La lucha por el reconocimiento*.

Si echamos la vista atrás podemos ver que esta cuestión aparece en *La idea del socialismo* tan pronto como Honneth abandona la comprensión determinista del progreso, que era heredera del industrialismo y la filosofía de la historia, y propone una suerte de experimentalismo histórico como forma adecuada de desplegar la idea original del socialismo. Esta metodología requería naturalmente un punto de vista crítico desde el cual poder juzgar el carácter progresivo o regresivo de las acciones emprendidas en cada caso. Habíamos dicho que Honneth exploraba en este sentido la propuesta de John Dewey, que consideraba como patrón normativo para juzgar los avances sociales experimentales el grado en que tales avances facilitarían una comunicación exenta de coacciones entre los sujetos que tratan de resolver cooperativamente una situación, toda vez que el comportamiento asociativo permitía la realización de potenciales innovadores que no aparecerían en los sujetos aislados. Que esta «comunicación ilimitada» constituye no solo un ideal regulativo, sino una fuerza real, un despliegue efectivo de la razón en la historia, se observa tan pronto como se comprende que los grupos sociales excluidos de la comunicación albergan siempre una pretensión de inclusión, pues la exclusión comporta el riesgo de una «parálisis de la prosperidad y el crecimiento» (p. 115).

Creo que podemos decir que Honneth se adhiere a esta propuesta explicativa. Los experimentos histórico-sociales podrían contar entonces como encarnaciones de la idea de libertad social, es decir,

como auténtico progreso, en la medida en que facilitarían una inclusión ilimitada de los afectados a la hora de explorar cooperativamente la solución a sus problemas. Bajo esta óptica, Honneth puede concebir el socialismo como la articulación de un proceso histórico concreto, a saber, el proceso histórico a través del cual «los diversos grupos emprenden nuevos esfuerzos según las circunstancias sociales para conseguir que se escuchen públicamente sus pretensiones desconsideradas hasta entonces» (p. 116). Honneth llama a esto literalmente una «lucha por el reconocimiento» público de pretensiones normativas —que pueden ser de tipo económico, pero también pueden no serlo—, y entiende, siguiendo el sendero de una crítica inmanente, que la única posibilidad de éxito para estas luchas es la apelación a normas ya implícitamente aceptadas o jurídicamente reconocidas en la sociedad moderna.

A cualquier lector que conozca la obra de Axel Honneth le habrá venido inmediatamente a la cabeza la idea nuclear de *La lucha por el reconocimiento*. En este temprano texto, la cuestión de los fundamentos normativos aparecía en un contexto muy específico, que quisiera aclarar brevemente antes de concluir. Honneth se proponía entonces desarrollar una teoría normativa de la sociedad basada en una relectura postmetafísica del modelo hegeliano de la «lucha por el reconocimiento». Analizando primero las tres formas de reconocimiento recíproco a través de las cuales se constituye una identidad personal no distorsionada —amor, derecho y solidaridad—, y estudiando posteriormente los diversos modos de menosprecio o humillación que se corresponden con cada una de estas formas —violación, desposesión y deshonra—, Honneth sostenía que la experiencia de dichos menosprecios por parte de los sujetos humillados constituía una suerte de «gramática moral de los conflictos sociales». Los procesos de cambio social podían ser explicados entonces haciendo referencia a esos *sentimientos morales* de injusticia, derivados de una falta de reconocimiento de determinadas pretensiones normativas inscritas ya en todo proceso de socialización, que actuaban como motivos para la resistencia política en el contexto

de ciertos movimientos sociales. La lucha social por el reconocimiento aparecía pues como una suerte de *motor normativo* hacia la constitución de una sociedad justa, es decir, hacia la constitución de una sociedad en la que quedasen satisfechas las exigencias de reconocimiento recíproco en las tres esferas.

Era justamente en este contexto que Honneth se veía obligado a afrontar la cuestión de los fundamentos normativos. Dado que, evidentemente, no todo movimiento colectivo obedece a una gramática moral así descrita, era preciso contar con un criterio que permitiera distinguir entre los motivos progresistas y los motivos regresivos de la lucha social. Honneth apelaba en este punto a la idea de una «secuencia idealizada de luchas», a una «medida normativa que permita señalar, bajo anticipación hipotética de una situación final aproximada, una orientación del desarrollo» (Honneth, 1997: 204). Aunque en la última etapa de su pensamiento Honneth ha renunciado a esta tesis fuerte de un *end-state* anticipable hipotéticamente, creo que el núcleo del criterio normativo que entonces ofrecía sigue siendo el mismo. También en *La lucha por el reconocimiento* la evolución social aparece descrita como un proceso de formación conflictivo que se dirige a una «ampliación paulatina de las relaciones de reconocimiento», es decir, a una situación comunicativa «en la que las condiciones intersubjetivas de la integridad de la persona aparecen como cumplidas» (Honneth, 1997: 205). Que Honneth utilizara para este estado final un concepto formal de *eticidad* (*Sittlichkeit*) postradicional, que a mi juicio podría ser equiparado con lo que hoy denomina «forma de vida democrática» o «eticidad democrática» (Honneth, 2014), y que reservase en

dicha eticidad un lugar protagonista precisamente a los valores materiales que promueven la justicia socioeconómica, es quizás una pista de que *La idea del socialisme* supone más una culminación que una ruptura con el proyecto iniciado hace ahora exactamente un cuarto de siglo.

Sea como fuere, *La idea del socialisme* consigue, a mi juicio, dar un paso más en esa importante tarea a la que se ve hoy enfrentado el proyecto socialista: la tarea de articular sin contradicciones los momentos escindidos de la justicia —libertad, igualdad y solidaridad. Por utilizar el lenguaje de la filosofía política, Honneth consigue encajar la idea nuclear del socialismo, ese «estar los unos para los otros» en relación solidaria, con lo más valioso de las tradiciones republicana y liberal —el proceso democrático de formación de la voluntad común y la defensa de los derechos civiles, respectivamente.

Pero *La idea del socialisme* consigue todavía algo quizás más importante para nuestro presente. Frente a la reactualización de esa perversa lógica *amigo-enemigo* con la que no solo la filosofía política, sino también la propia política trata hoy de apresar y corregir las *enfermedades sociales*, Axel Honneth consigue dotar al pensamiento de izquierdas de un proyecto que se reivindica estrictamente universalista. Para aquellos que observan desasosegados cómo el proyecto socialista no se dirige al ser humano, sino tan solo a una clase particular; para aquellos que se resisten a adoptar como método mejor la polarización de los ciudadanos en lugar de la desfronterización de una comunicación que aspira en último término a ser *irrestringida*, aquí encontrarán una convincente aportación.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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*. Valencia: 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*. Valencia: Pre-Textos.
- Wellmer, A. (1979). *Teoría crítica de la sociedad y positivismo*. Barcelona: Ariel.



## Normas para los autores de *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad*

### Normas para el autor o autora

Las personas que envíen trabajos para publicar en *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad*, deberán verificar previamente que el texto enviado cumple las normas siguientes:

Se aceptarán diferentes tipos de trabajos:

- **Artículos:** serán trabajos teóricos o empíricos originales, completos y desarrollados.
- **Puntos de vista:** artículo de tipo ensayístico en el que se desarrolla una mirada innovadora sobre un debate en el campo de estudio de la revista o bien se analiza una cuestión o un fenómeno social o cultural de actualidad.
- **Reseñas:** críticas de libros.
- **Perfiles:** entrevistas o glosas de una figura intelectual de especial relevancia.

Los trabajos se enviarán en formato OpenOffice Writer (odt) o Microsoft Word (doc) a través del sitio web de la revista. No se aceptará ningún otro medio de envío ni se mantendrá correspondencia sobre los originales no enviados a través del portal o en otros formatos.

Los **elementos no textuales** (tablas, cuadros, mapas, gráficos e ilustraciones, etc.) que contenga el trabajo aparecerán insertados en el lugar del texto que corresponda. Además, se entregarán por separado como archivo adicional los gráficos editables en formato OpenOffice Calc (ods) o Microsoft Excel (xls) y los mapas, e ilustraciones o imágenes en los formatos jpg o tif a 300 ppp. Todos estarán numerados y titulados, se especificará la fuente en el pie, y se hará referencia explícita a ellos en el texto.

Los trabajos enviados serán inéditos y no se podrán someter a la consideración de otras revistas mientras se encuentren en proceso de evaluación en *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad*. Excepcionalmente, y por razones de interés científico y/o de divulgación de aportaciones especialmente notorias, el Equipo de redacción podrá decidir la publicación y/o traducción de un texto ya publicado.

### Números monográficos

En *Debats* existe la posibilidad de publicar números monográficos. Esta sección está abierta también a propuestas de la comunidad científica. La aceptación de un número monográfico está condicionada a la presentación de un proyecto con los objetivos y la temática del número monográfico, así como una relación detallada de las contribuciones esperadas o bien de la metodología de la convocatoria de contribuciones (*call for papers*). En caso de que se acepte el proyecto de monográfico por parte del Consejo de redacción, el director del monográfico gestionará el encargo y la recepción de los originales. Una vez recibidos los artículos, serán transmitidos y evaluados por la revista. La evaluación será realizada por expertos y con el método de doble ciego (*double blind*). Todos los trabajos enviados a *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad* se evaluarán de acuerdo con criterios de estricta calidad científica. Para obtener información más detallada sobre el proceso de coordinación y evaluación por pares de un número monográfico, los interesados deben contactar con el equipo editorial de *Debats*.

### Lenguas de la revista

*Debats. Revista de cultura, poder y sociedad* se publica en versión en papel y en versión digital en valenciano-catalán y en castellano.

Los trabajos enviados deben estar escritos en valenciano-catalán, castellano o inglés. En caso de que los artículos sean revisados positivamente por los revisores anónimos y aprobados por el Consejo de redacción, *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad* se hará cargo de la traducción a valenciano-catalán y a castellano.

Los monográficos se traducirán a inglés y, anualmente, se editará un número en papel con el contenido de dichos monográficos publicados en el volumen.

### Formato y extensión de la revista

Los artículos y propuestas de *Debats* irán precedidos de una página de cubierta en la que se especificará la siguiente información:

- Título, en valenciano-catalán o castellano, y en inglés.
- Nombre del autor o autora.
- Filiación institucional: universidad o centro, departamento, unidad o instituto de investigación, ciudad y país.
- Dirección de correo electrónico. Toda la correspondencia se enviará a esta dirección electrónica. En el caso de artículos de autoría múltiple, se deberá especificar la persona que mantendrá la correspondencia con la revista.
- Breve nota biográfica (de un máximo de 60 palabras) en la que se especifiquen las titulaciones más altas obtenidas (y en qué universidad), la posición actual y las principales líneas de investigación del autor o autora. *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad* podrá publicar esta nota biográfica como complemento de la información de los artículos.
- Identificación ORCID: En caso de no disponer de ella, *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad* recomienda a los autores que se registren en <http://orcid.org/> para obtener un número de identificación ORCID.
- Agradecimientos: en el caso de incluir agradecimientos, estos se incluirán después del resumen y no superarán las 250 palabras.

El texto de los artículos irá precedido de un resumen de una extensión máxima de 250 palabras (que expondrá clara y concisamente los objetivos, la metodología, los principales resultados y conclusiones del trabajo) y de un máximo de 6 palabras clave (no incluidas en el título, y que deberán ser términos aceptados internacionalmente en las disciplinas científico-sociales y/o expresiones habituales de clasificación bibliométrica). Si el texto está escrito en valenciano-catalán o castellano, se añadirá el resumen (*abstract*) y las palabras clave (*keywords*) en inglés. Si el texto está originalmente escrito en inglés, el Equipo de redacción podrá traducir el título, el resumen y las palabras clave a valenciano-catalán y castellano, en el caso de que el mismo autor o autora no lo haya hecho.

El texto de los artículos se deberá enviar anonimizado: se suprimirán (bajo el rótulo de anonimizado) todas las citas, agradecimientos, referencias y otras alusiones que pudieran permitir directa o indirectamente la identificación del autor o autora. La redacción de *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad* se asegurará de que los textos cumplen esta condición. Si el artículo es aceptado para su publicación, entonces se enviará la versión no anonimizada a la revista, en caso de que difiriera de la enviada previamente.

Salvo casos excepcionales, los **artículos** tendrán una extensión orientativa de entre 6.000 y 8.000 palabras, incluyendo las notas al pie y excluyendo el título, los resúmenes, las palabras clave, los gráficos, las tablas y la bibliografía.

Los **puntos de vista** constarán de textos de una extensión aproximada de 3.000 palabras, incluyendo las notas al pie y excluyendo el título, los resúmenes, las palabras clave, los gráficos, las tablas y la bibliografía. Uno de los textos deberá ser una presentación de la aportación que sea objeto de discusión, realizada por el autor o autora de la misma, o bien por el coordinador o coordinadora del debate.

Las **reseñas** tendrán una extensión máxima de 3.000 palabras, y al inicio se especificarán los siguientes datos de la obra reseñada: autor o autora, título, lugar de publicación, editorial, año de publicación y número de páginas.

También se deberá incluir el nombre y los apellidos, filiación institucional y la dirección electrónica del autor o autora de la reseña.

Las **entrevistas** o glosas de una figura intelectual tendrán una extensión máxima de 3.000 palabras, y al inicio se especificará el lugar y la fecha de realización de la entrevista y el nombre y apellidos, la filiación institucional de la persona entrevistada o de a quien se dedica la glosa. También se deberá incluir el nombre y los apellidos, la filiación institucional y la dirección electrónica del autor o autora de la entrevista o glosa.

El **formato del texto** deberá respetar las siguientes normas:

- Tipo y tamaño de letra: Times New Roman 12.
- Texto a 1,5 espacios, excepto las notas al pie, y justificado.
- Las notas irán numeradas consecutivamente al pie de la página correspondiente y no al final del texto. Se recomienda reducir su uso al máximo y que este sea explicativo (nunca de citación bibliográfica).
- Las páginas irán numeradas al pie a partir de la página del resumen, empezando por el número 1 (la página de cubierta con los datos del autor o autora no se numerará).
- No se sangrará el inicio de los párrafos.
- Todas las abreviaturas estarán descritas la primera vez que se mencionen.

Los diferentes apartados del texto no deben ir numerados y se escribirán tal como se describe a continuación:

■ **NEGRITA, MAYÚSCULAS, ESPACIO ARRIBA Y ABAJO**

- *Cursiva, espacio arriba y abajo.*
- *Cursiva, espacio arriba.* El texto comienza en la misma línea, como en este ejemplo.

Las citas deberán respetar el modelo APA (American Psychological Association).

- Las citas aparecerán en el cuerpo del texto y se evitará toda nota al pie cuya única función sea bibliográfica.
- Se citará entre paréntesis, incluyendo el apellido del autor, el año; por ejemplo: (Bourdieu, 2002).
- Cuando en dos obras del mismo autor coincida el año, se distinguirán con letras minúsculas tras el año; por ejemplo: (Bourdieu, 1989a).
- Si los autores son dos, se citarán los dos apellidos unidos por «y»: (Lapierre y Roueff, 2013); si son entre dos y cinco, se citará el apellido de todos los autores la primera vez que aparezcan en el texto; en las citas subsiguientes, no obstante, se citará únicamente el primer autor seguido de «et ál.» (con letra redonda); por ejemplo, (Dean, Anderson, y Lovink, 2006: 130) en la primera cita, pero (Dean et ál., 2006: 130) en las siguientes. Si los autores son seis o más, se citará siempre el apellido del primer autor seguido de «et ál.».
- Si se incluyen dos o más referencias dentro de un mismo paréntesis, se separarán con punto y coma; por ejemplo: (Castells, 2009; Sassen, 1999; Knorr y Preda, 2004).
- Las citas literales irán entrecomilladas y seguidas de la correspondiente referencia entre paréntesis, que incluirá obligatoriamente las páginas citadas; si sobrepasan las cuatro líneas, se transcribirán separadamente del texto principal, sin comillas, con una sangría mayor y un tamaño de letra más pequeño.

La **lista completa de referencias bibliográficas** se situará al final del texto, bajo el epígrafe «Referencias bibliográficas». Las referencias se redactarán según las siguientes normas:

- Solo se incluirán los trabajos que hayan sido citados en el texto, y todos los trabajos citados deberán referenciarse en la lista final.
- Se tendrá que incluir el DOI (Digital Object Identifier) de las referencias que lo tengan (<http://www.doi.org/>).

- El orden será alfabético según el apellido del autor o autora. En caso de varias referencias de una misma autoría, se ordenarán cronológicamente según el año. Primero se incluirán las referencias del autor o autora solo; en segundo lugar, las obras compiladas por el autor, y en tercer lugar las del autor con otros coautores o coautoras.
- Se aplicará sangría francesa a todas las referencias.

El apartado «Referencias bibliográficas» seguirá el modelo APA (American Psychological Association) según corresponda al tipo de documento citado:

■ **Libros:**

- Un autor: Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Londres: Verso.
- Dos autores: Rainie, L., y Wellman, B. (2012). *Networked: The New Social Operating System*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Más de seis autores: Se harán constar en la referencia los seis primeros autores seguidos de «et ál.».

■ **Artículo 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 autores: Bielby, W. T., y 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.
- Más de dos autores y menos de siete: Dyson, E., Gilder, G., Keyworth, G., y Toffler, A. (1996). Cyberspace and the american dream: A magna carta for the knowledge age. *Information Society*, 12(3), 295-308.

- **Capítulo de un libro:** DiMaggio, P. (1991). Social structure, institutions and cultural goods: The case of the United States. En P. Bourdieu, y J. Coleman, (eds.), *Social theory for a changing society* (p. 133-166). Boulder: Westview Press.

En este punto se incluyen artículos en libros de actas, monográficos, manuales, etc.

■ **Referencias de internet:**

- Documentos en línea: Raymond, E. S. (1999). *Homesteading the noosphere*. Recuperado el 15 de enero de 2017 de <http://www.catb.org/~esr/writings/homesteading/homesteading/>
- Generalitat Valenciana (2017). Presència de la Comunitat Valenciana en FITUR 2017. Recuperado el 7 de marzo 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)
- Artículos de revistas en línea: Ros, M. (2017). La «no-wash protest» i les vagues de fam de les presonereres republicanes d'Armagh (nord d'Irlanda). Una qüestió de gènere. *Papers*, 102(2), 373-393. Recuperado el 18 de marzo de 2017 de <http://papers.uab.cat/article/view/v102-n2-ros/2342-pdf-es>
- Artículos de prensa en línea. Con autor: Samuelson, R. J. (11 de abril de 2017). Are living standards truly stagnant? *The Washington Post*. Recuperado el 12 de 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)
- Sin autor: *La Veu del País Valencià* (11 de abril de 2017). Els valencians són els ciutadans de l'Estat que més dies de treball necessiten per a pagar el deute públic. Recuperado el 12 de abril de 2017 de <http://www.diarilaveu.com/noticia/72769/valencians-pagar-treball-deutepublic>

Se ruega a los autores o autoras de los originales enviados que adapten su bibliografía al modelo APA en todos aquellos casos no ejemplificados en este apartado. Los textos que no se ajusten a este modelo serán devueltos para que los autores o autoras realicen los cambios oportunos.

## Normas del proceso de selección y publicación

*Debats. Revista de cultura, poder y sociedad* publica trabajos académicos de investigación teórica y empírica rigurosa en los ámbitos de las ciencias sociales y las humanidades en general. Sin embargo, en algunos monográficos se podrán incorporar algunas aportaciones de otras disciplinas afines a la temática de cultura, poder y sociedad, como la historia, la ciencia política y los estudios culturales.

La evaluación será encargada a académicos expertos y se desarrollará por el método de doble ciego (*double blind*) en los artículos de la sección de monográfico llamada «Cuaderno» y en los del apartado de miscelánea de artículos de investigación, denominado «Artículos». Todos los trabajos de estas secciones enviados a *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad* se evaluarán de acuerdo con criterios de estricta calidad científica.

Los errores de formato y presentación, el incumplimiento de las normas de la revista o la incorrección ortográfica y sintáctica podrán ser motivo de rechazo del trabajo sin pasarlo a evaluación. Una vez recibido un texto que cumpla todos los requisitos formales, se confirmará la recepción y comenzará su proceso de evaluación.

En una primera fase, el Equipo de redacción efectuará una revisión general de la calidad y adecuación temática del trabajo, y podrá rechazar directamente sin pasar a evaluación externa aquellos trabajos que tengan una calidad ostensiblemente baja o que no efectúen ninguna contribución a los ámbitos temáticos de la revista. Para esta primera revisión, el Equipo de redacción podrá requerir la asistencia, en caso de que lo considere necesario, de los miembros del Consejo de redacción o del Consejo científico. Las propuestas de «Puntos de vista» podrán ser aceptadas tras superar esta fase de filtro previo sin necesidad de evaluación externa.

Los artículos que superen este primer filtro se enviarán a dos evaluadores externos, especialistas en la materia o línea de investigación de la que se trate. En caso de que las evaluaciones sean discrepantes, o que por cualquier otro motivo se considere necesario, el Equipo de redacción podrá enviar el texto a un tercer evaluador o evaluadora.

Según los informes de evaluación, el Equipo de redacción podrá tomar una de las decisiones siguientes, que será comunicada al autor o autora:

- Publicable en la versión actual (o con ligeras modificaciones).
- Publicable tras revisarlo. En este caso, la publicación quedará condicionada a la realización por parte del autor o autora de todos los cambios requeridos por la redacción. El plazo para hacer estos cambios será de un mes, y se deberá adjuntar una breve memoria explicativa de los cambios introducidos y de cómo se adecúan a los requerimientos del Equipo de redacción. Entre los cambios propuestos podrá haber la conversión de una propuesta de artículo en nota de investigación / nota bibliográfica, o viceversa.
- No publicable, pero con la posibilidad de reescribir y reenviar el trabajo. En este caso, el reenvío de una versión nueva no implicará ninguna garantía de publicación, sino que el proceso de evaluación volverá a empezar desde el inicio.
- No publicable.

En caso de que un trabajo sea aceptado para su publicación, el autor o autora deberá revisar las pruebas de imprenta en el plazo máximo de dos semanas.

*Debats. Revista de cultura, poder y sociedad* publicará anualmente la lista de todas las personas que han hecho evaluaciones anónimas, así como las estadísticas de artículos aceptados, revisados y rechazados, y la duración media del lapso entre la recepción de un artículo y la comunicación de la decisión final al autor o autora.

## Buenas prácticas, ética en la publicación, detección de plagio y fraude científico

*Debats. Revista de cultura, poder y sociedad* se compromete a cumplir las buenas prácticas y las recomendaciones de ética en las publicaciones académicas. Se entienden como tales:

- Autoría: en el caso de autoría múltiple se deberá reconocer la autoría de todos los autores, todos los autores deben estar de acuerdo en el envío del artículo y el autor o autora que figure como responsable deberá garantizar que todos los demás aprueban las revisiones y la versión final.
- Prácticas de publicación: el autor o autora deberá notificar una publicación previa del artículo, incluyendo las traducciones o bien los envíos simultáneos a otras revistas.
- Conflicto de intereses: se debe declarar el apoyo financiero de la investigación y cualquier vínculo comercial, financiero o personal que pueda afectar a los resultados y a las conclusiones del trabajo. En estos casos se deberá acompañar el artículo de una declaración en la que consten estas circunstancias.
- Proceso de revisión: el Consejo de redacción debe asegurar que los trabajos de investigación publicados han sido evaluados por al menos dos especialistas en la materia, y que el proceso de revisión ha sido justo e imparcial. Por lo tanto, debe asegurar la confidencialidad de la revisión en todo momento, la no existencia de conflictos de interés de los revisores. El Consejo de redacción deberá basar sus decisiones en los informes razonados elaborados por los revisores.

La revista articulará mecanismos y controles para detectar la comisión de plagios y fraudes científicos. Se entiende por plagio:

- Presentar el trabajo ajeno como propio.
- Adoptar palabras o ideas de otros autores sin el debido reconocimiento.
- No emplear las comillas en una cita literal.
- Dar información incorrecta sobre la verdadera fuente de una cita.
- Parafrasear una fuente sin mencionarla.
- Parafrasear abusivamente, incluso si se menciona la fuente.

Las prácticas constitutivas de fraude científico son las siguientes:

- Fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio.
- Publicación duplicada y autoplagio.
- Apropiación individual de autoría colectiva.
- Conflictos de autoría.

*Debats. Revista de cultura, poder y sociedad* podrá hacer públicas, en caso de que las haya constatado, las malas prácticas científicas. En estos casos, el Consejo Editorial se reserva el derecho de desautorizar aquellos artículos ya publicados en los que se detecte una falta de fiabilidad que se determine posteriormente como resultado tanto de errores involuntarios como de fraudes o malas prácticas científicas, mencionadas anteriormente. El objetivo que guía la desautorización es corregir la producción científica ya publicada, asegurando su integridad. El conflicto de duplicidad, causado por la publicación simultánea de un artículo en dos revistas, se resolverá determinando la fecha de recepción del artículo en cada una de ellas. Si solo una parte del artículo contiene algún error, este se puede rectificar posteriormente por medio de una nota editorial o una fe de erratas. En caso de conflicto, la revista solicitará al autor o autores las explicaciones y pruebas pertinentes para aclararlo, y tomará una decisión final basada en las mismas.

La revista publicará obligatoriamente, en sus versiones impresa y electrónica, la noticia sobre la desautorización de un determinado texto, y en ella se tienen que mencionar las razones para tal medida, a fin de distinguir la mala práctica del error involuntario. Asimismo, la revista notificará la desautorización a los responsables de la institución a la que pertenezca el autor o autores del artículo. Como paso previo a la desautorización definitiva de un artículo, la revista podrá hacer pública una noticia de irregularidad, aportando la información necesaria en los mismos términos que en el caso de una desautorización. La noticia de irregularidad se mantendrá el tiempo mínimo necesario, y concluirá con su retirada o con la desautorización formal del artículo.

### **Aviso de derechos de autor**

Sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 52 de la Ley 22/1987 de 11 de noviembre de propiedad intelectual, BOE del 17 de noviembre de 1987, y conforme al mismo, los autores o autoras ceden a título gratuito sus derechos de edición, publicación, distribución y venta sobre el artículo, para que sea publicado en *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad*.

*Debats. Revista de cultura, poder y sociedad* se publica bajo el sistema de licencias Creative Commons según la modalidad «Reconocimiento - NoComercial (by-nc): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales».

Así, cuando el autor o autora envía su colaboración, acepta explícitamente esta cesión de derechos de edición y de publicación. Igualmente autoriza a *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad* a incluir su trabajo en un fascículo de la revista para que se pueda distribuir y vender.

### **Lista de verificación para preparar envíos**

Como parte del proceso de envío, los autores o autoras deben verificar que cumplen todas las condiciones siguientes:

1. El artículo no se ha publicado anteriormente ni se ha presentado antes a otra revista (o se ha enviado una explicación en «Comentarios para el editor»).
2. El fichero del envío está en formato de documento de OpenOffice (odt) o Microsoft Word (doc).
3. Siempre que ha sido posible, se han proporcionado los DOI para las referencias.
4. El texto utiliza un interlineado de 1,5 espacios; letra de tamaño 12 puntos; utiliza cursiva en vez de subrayado. Con respecto a todas las ilustraciones, figuras y tablas, se colocan en el lugar correspondiente del texto y no al final.
5. El texto cumple los requisitos estilísticos y bibliográficos descritos en las instrucciones a los autores o autoras.
6. Si se envía a una evaluación por expertos de una sección de la revista, se deben seguir las instrucciones a fin de asegurar una evaluación anónima.
7. El autor o autora debe cumplir las normas éticas y de buenas prácticas de la revista, en coherencia con el documento disponible en la página web de la revista.

Los archivos deben enviarse a: [secretaria.debats@dival.es](mailto:secretaria.debats@dival.es)

En caso de que no se sigan estas instrucciones, los envíos se podrán devolver a los autores o autoras.



## BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Nombre y apellidos \_\_\_\_\_

Calle \_\_\_\_\_ Ciudad \_\_\_\_\_ CP \_\_\_\_\_

Tel. \_\_\_\_\_ Correo electrónico \_\_\_\_\_ Fax \_\_\_\_\_

Deseo suscribirme por un año (dos números) a partir del próximo número de *DEBATS. Revista de cultura, poder y sociedad*, mediante:

**Transferencia bancaria** a Bankia: 2077 0049 8631 0092 4708 – Código swift: cvalesvv)  
DEBATS/DIPUTACIÓ VALÈNCIA

**Domiciliación bancaria:**

Entidad bancaria \_\_\_\_\_ Código \_\_\_\_\_

Domicilio sucursal \_\_\_\_\_ Código \_\_\_\_\_

Número de cuenta \_\_\_\_\_

IBAN \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_

Por importe de:

España: 10 €; Europa: 14 €; resto de países: 15 €.

Precio por ejemplar: 6 €.

Los ejemplares atrasados (salvo los que estén agotados) se solicitarán a Sendra Marco, distribució d'edicions, SL / Calle Taronja, 16. 46210 Picanya. Tel. 961 590 841 / sendra@sendramarco.com







institutió  
alfons el magnànim  
centre valencià  
d'estudis i d'investigació

DIPUTACIÓ DE  
**VALENCIA**  
Àrea de Cultura

ISSN: 0212-0585



9 770212 058502

6,00 €