

SISTEMAS UNIVERSITARIOS EN EUROPA Y EEUU

Sistemas Universitarios en Europa y EEUU



Pello Salaburu

Director

Ludger Mees

Juan Ignacio Pérez

DOCUMENTO DE TRABAJO

ACADEMIA EUROPEA DE CIENCIAS Y ARTES
ESPAÑA

SISTEMAS UNIVERSITARIOS EN EUROPA Y EEUU

EDITA:

© Academia Europea de Ciencias y Artes

Pello Salaburu

ISBN: 84-607-9583-7

DEPÓSITO LEGAL: M-52.461-2003

IMPRIME: Sociedad Anónima de Fotocomposición

Talisio, 9. 28027 Madrid

Índice

PRESENTACIÓN	9
PRÓLOGO	11
CAPÍTULO 1: Los sistemas universitarios en Europa y Estados Unidos	
1. INTRODUCCIÓN	13
2. VARIEDAD DE SISTEMAS	14
3. SISTEMAS DE GOBIERNO	16
4. ACCESO	17
5. TITULACIONES	19
6. LAS CIFRAS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA	21
7. LA INVESTIGACIÓN	27
8. FINANCIACIÓN	31
9. ESTRUCTURA DE LA FINANCIACIÓN	34
10. DESTINO DEL GASTO UNIVERSITARIO	39
11. RECURSOS DESTINADOS A LA ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIAS	40
12. PROFESORADO Y RECURSOS HUMANOS	42
CAPÍTULO 2: El sistema universitario en Alemania	
1. EL SISTEMA Y SUS PARTICULARIDADES	45
2. ACCESO A LA UNIVERSIDAD	47
3. ETAPAS DE ESTUDIOS Y TITULACIONES OFICIALES	48
4. FINANCIACIÓN	53
5. INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO	55
6. EL PROFESORADO FUNCIONARIO	60
7. SISTEMAS DE GOBIERNO	66
CAPÍTULO 3: El sistema universitario en España	
1. ANTECEDENTES	69
2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA	71
3. DIMENSIONES DEL SISTEMA UNIVERSITARIO	74
4. LA ENSEÑANZA PRIVADA SUPERIOR	76
5. DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	77
6. ORDENACIÓN ACADÉMICA	84
7. ESTUDIOS DE POSTGRADO	87
8. ADAPTACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS AL ESPACIO UNIVERSITARIO EUROPEO	88
9. EL ACCESO DE LOS ESTUDIANTES A LA ENSEÑANZA SUPERIOR	91
10. LA INVESTIGACIÓN	97
11. PROFESORADO	100
12. RECURSOS HUMANOS	107
13. FINANCIACIÓN	108

CAPÍTULO 4: El sistema universitario en Francia

1. EL SISTEMA Y SUS PARTICULARIDADES	113
2. ACCESO A LA UNIVERSIDAD	114
3. ETAPAS DE LOS ESTUDIOS Y TITULACIONES OFICIALES	115
4. FINANCIACIÓN	117
5. INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO	120
6. EL PROFESORADO FUNCIONARIO	122
7. SISTEMAS DE GOBIERNO	123
8. BALANCE Y PERSPECTIVAS	124

CAPÍTULO 5: El sistema universitario en Italia

1. ANTECEDENTES	127
2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA	128
3. ÉPOCA DE TRANSICIÓN	130
4. DIMENSIONES DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ITALIANO	131
5. LA ENSEÑANZA PRIVADA SUPERIOR	132
6. DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN ITALIA	134
7. ORDENACIÓN ACADÉMICA	139
8. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIOS DE GRADO	142
9. ESTUDIOS DE POSTGRADO	146
10. ACCESO A LA PRÁCTICA PROFESIONAL	147
11. EL ACCESO DE LOS ESTUDIANTES A LA ENSEÑANZA SUPERIOR	148
12. LA INVESTIGACIÓN	152
13. EL PROFESORADO UNIVERSITARIO	153
14. RECURSOS HUMANOS	156
15. FINANCIACIÓN	156
16. POLÍTICA DE AYUDAS A LOS ESTUDIANTES	158

CAPÍTULO 6: El sistema universitario en Estados Unidos

1. ALGUNAS PARTICULARIDADES DEL SISTEMA	161
2. EL CONCEPTO DE «UNIVERSIDAD». CLASIFICACIÓN DE LA CARNEGIE FOUNDATION. OTRAS CLASIFICACIONES	174
3. ESTRUCTURA DE LAS TITULACIONES Y DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO	178
4. RANKINGS Y CLASIFICACIONES DE LAS UNIVERSIDADES	189
5. EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD	197
6. ALGUNOS DATOS COMPLEMENTARIOS SOBRE FINANCIACIÓN, BECAS Y MEDIOS	214
7. ESTRUCTURA DEL PROFESORADO	217
8. LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD	220
9. DEBILIDADES DEL SISTEMA	226
ANEXOS	229
BIBLIOGRAFÍA	248

Presentación

La Academia Europea de Ciencias y Artes se complace en presentar este Documento de Trabajo «Sistemas Universitarios en Europa y EE.UU.» como material de estudio y discusión. El sistema universitario en Europa está inmerso en profundos cambios derivados de los acuerdos que se han ido tomando durante los últimos años y que tienen, como uno de sus objetivos, delimitar un sistema más o menos común y que sea homologable en el conjunto de los países de la Unión.

Entendemos que el estudio que se presenta aporta nuevos elementos para la reflexión. Suele faltar a menudo una información básica para poder entender lo ocurre en otros países, y a menudo nos dejamos llevar por impresiones personales, derivadas en muchas ocasiones de nuestra propia experiencia en universidades extranjeras. Sin embargo, la realidad es un poco más compleja, y a veces las vivencias personales acaban ocultando el núcleo común de cada uno de los sistemas. Esta investigación ha procurado recoger esa información básica que puede servir de orientación para cualquier persona que quiera tener información actualizada sobre los sistemas, europeo y estadounidense, tan divergentes en apariencia.

Esperamos que este texto sea de interés y que en el debate que la Academia va a abrir, analizando su contenido, sea posible enriquecerlo, con las aportaciones que recibamos. Al final podremos ofrecer así un Libro Blanco sobre todas estas materias.

ACADEMIA EUROPEA DE CIENCIAS Y ARTES
ESPAÑA

Prólogo

Esta es una primera versión de un estudio sobre los sistemas educativos de enseñanza superior en cinco países: Alemania, España, Francia, Italia y Estados Unidos. Se trata, por supuesto, de una redacción abierta a cualquier sugerencia que los miembros de la Academia Europea de Ciencias y Artes quieran realizar.

La universidad está experimentando lentos pero profundos cambios en Europa, y los países analizados se hallan inmersos, como primer paso, en un proceso de homologación que haga al menos reconocible y comparable la oferta de cada sistema para los ciudadanos del resto de los países. Hemos tenido muchas dificultades en buscar aquellos datos y aquellas cifras que pudieran establecer términos válidos de comparación. También ha habido bastantes dificultades en el caso de EEUU, porque la enorme profusión de datos esconde en ocasiones lo que es la esencia misma del sistema. Sin embargo, creemos que el esfuerzo ha valido la pena y que el lector podrá tener una idea más clara de las características de la educación superior en cada país una vez haya terminado de leer las páginas del informe.

La facilidad o las dificultades para acceder a la información y las mismas diferencias entre los sistemas, entre otros motivos, han hecho que los autores hayamos profundizado en la práctica más en unos países que en otros, como se observará.

Por otro lado, el capítulo introductorio que viene a continuación, obedece más a unas conclusiones que a una introducción propiamente dicha, aunque el hecho de que lo hayamos colocado en primer lugar facilita también la comprensión de los capítulos que siguen a continuación, centrados en cada uno de los países. Después de algunas discusiones, hemos decidido dejarlo en esta posición, como puerta que abre la información al resto de los contenidos. En la publicación final, quizás, deba ser cambiado de lugar.

Entregamos el informe con la esperanza de que sea de interés para todos los que nos preocupamos por lo que sucede en Europa con la educación superior y con la confianza de que se nos harán muchas observaciones que mejorarán en el futuro lo que ahora estamos ofreciendo.

PELLO SALABURU (Ex rector de la Universidad del País Vasco)

LUDGER MEES (Profesor Titular de Historia Contemporánea)

JUAN IGNACIO PÉREZ (Catedrático de Fisiología Animal)

Julio de 2003

CAPÍTULO 1

Los sistemas universitarios en Europa y Estados Unidos

1. Introducción

Se inició este trabajo con la idea de realizar un estudio sobre la educación superior en Europa y Estados Unidos y con la intención de llegar a algunas conclusiones prácticas que se pudieran derivar de la comparación entre ambos modelos. Sin embargo, al margen de las características superficiales que llaman la atención de cualquier observador que esté familiarizado con el tema, lo primero que nos tuvimos que preguntar fue si, en efecto, se podía hablar de «modelo europeo de universidad».

Parece que nadie pone en cuestión el modelo anglosajón: la mayor parte de la gente y, en particular, quienes han tenido algún contacto directo con la universidad norteamericana, entienden que existe un modelo de universidad en los Estados Unidos cuyas características (variedad, calidad, atención personalizada, prestigio, implantación social, etc.) son definibles, aparentemente al menos, de manera más o menos sencilla. Sin embargo, quien tiene experiencia en el mundo universitario europeo tiende a pensar que no existe ningún modelo definido como tal de manera clara en Europa o, por decirlo en otras palabras, ningún modelo europeo, puesto que éste varía de un país a otro. Es posible que estas apreciaciones se acerquen a la realidad, pero, con toda probabilidad, ese tipo de afirmaciones responde más a determinados tópicos, asumidos quizás de forma algo sesgada y no muy consciente, que a lo que realmente sucede.

En este informe hemos analizado los casos de España, Francia, Italia y Alemania, además del de EEUU, por supuesto ¹. Ha quedado fuera del análisis el caso de Gran Bretaña, incluido en un principio en el grupo de países que nos hubiera gustado analizar, pero al final hemos decidido no hacerlo porque ello nos hubiera obligado a replantearnos el trabajo de otro modo. Es verdad que Europa es mucho mayor que esos cuatro países, y que incluso la Unión Europea, sin contar los inquilinos que están llamando a la puerta, es una realidad mucho más compleja. Pero del análisis de los países elegidos se deducen varias conclusiones ilustrativas, que habrá que poner a prueba en el futuro mediante el contraste de lo que ocurre en otros países, tanto en el Norte como en el Sur de Europa. En cualquier caso, no debemos olvidar que cuando se habla de la Europa de dos velocidades, o del motor de Europa, en el grupo de cabeza siempre se incluyen al menos a Francia y Alemania. Italia es una gran potencia también, con sus propias peculiaridades, y España es el caso que tenemos más cercano. Sin duda, el análisis de ese otro país a caballo entre Europa y EEUU (lástima para los británicos que haya tanta mar de por medio) hubiera sido muy interesante, como lo hubiera sido también el análisis de los países del Norte, así como de alguno de los países (Polonia, por ejemplo) cuyos gobiernos han solicitado

¹ Con respecto a las cifras que aparecen en las tablas a lo largo del trabajo, se ha intentado que haya una correspondencia en cuanto a años, conceptos, etc. Se ha procurado utilizar siempre los últimos datos disponibles. Pero no siempre es posible encontrar cifras completamente homologables. En ese caso, se han seleccionado las que puedan estar más cercanas entre sí. A veces existen ligeras contradicciones, de las que somos muy conscientes: por un lado, se han utilizado varias fuentes y, dependiendo del tema, se ha elegido, por claridad expositiva, en ocasiones una fuente y en otras otra diferente, dependiendo de las cifras que se quieren comparar en cada momento. Esa es la razón de la discordancia que, en cualquier caso, suele ser pequeña. A lo largo del trabajo se muestran las razones de estas diferencias.

la integración. Aunque hemos procurado seguir una metodología aplicable por igual a cada uno de los países analizados, la diversidad de fuentes y datos obtenidos no ha hecho posible, en muchas ocasiones, una presentación estructurada de manera similar para cada país.

2. Variedad de sistemas

La variedad de universidades que se puede encontrar en el continente europeo es enorme, tan grande como la que se pueda encontrar en los EEUU. Esta es una conclusión quizás inesperada, porque este rasgo, el de la variedad y diversidad, tendemos a asociarlo más con los EEUU. El término «variedad» esconde en este caso, sin embargo, dos conceptos diferentes: la variedad en el sistema universitario europeo no es un rasgo intrínseco del «modelo europeo», sino una característica que se basa en la pluralidad de países, más que en un modelo único de rasgos plurales. Es cierto, por tanto, que existe una gran diversidad, como existen también muchos países. Pero, en general, el sistema de cada país es un sistema rígido, perfectamente reglado y muy resistente al cambio. Y ello por dos razones: existe, por un lado, una cultura muy enraizada en el universitario, que a veces tiende a tratar un bien público como si fuese su propio patrimonio personal; por otro lado, el área de la educación superior está minuciosamente reglada y delimitada. Cada país ha elegido su modelo, y cada país ha procurado establecer a lo largo de los años un conjunto de leyes, normas, reglas y disposiciones varias que impiden en la práctica introducir cambios con la suficiente flexibilidad. Se trata, por tanto, de una variedad formal, pero que se traduce y se vive de forma muy rígida en la práctica. En el caso europeo, a diferencia de lo que ocurre en EEUU, la variedad no está asociada a la flexibilidad.

Cuando Europa se ha planteado introducir, también en el sistema universitario, elementos identitarios comunes y supranacionales, se ha producido la crisis, porque esa rigidez en la variedad hace muy difícil, a veces imposible incluso, avanzar en la construcción de un modelo universitario más o menos único y compartido por todos. Por eso, los responsables de la educación superior en los países europeos han decidido proponer, a partir de la Declaración de Bolonia, una serie de medidas tibias, aunque de gran calado, para que la universidad europea camine hacia un modelo nuevo que pueda ser percibido, al menos en alguno de sus niveles, como variado y único al mismo tiempo. Ello ha puesto en cuestión las estructuras educativas de casi todos los países y ha obligado a pensar y a elaborar unas normativas nuevas que tengan como consecuencia, en efecto, pensar en un nuevo modelo de universidad. Los cuatro países analizados, Alemania, España, Italia y Francia, están inmersos en cambios en su legislación, para adecuar, como primera medida, la homologación de los títulos universitarios: no puede ser que la obtención de una misma o parecida titulación exija al alumno cumplir con unos requisitos muy variables, tanto en lo que respecta al diseño curricular como al tiempo requerido para realizar los estudios, dependiendo de cada país. Es en Francia, quizás, en donde resulta más difícil desprenderse del espíritu napoleónico y se están produciendo más reticencias al cambio. Se puede decir, en cualquier caso, que todos los países analizados están en estos momentos en una fase de transición.

El caso de EEUU es distinto: allí también sorprende la variedad de las instituciones de enseñanza superior. Sorprende tanto que, como se verá en el trabajo, los diversos autores y especialistas no se ponen de acuerdo entre ellos ni siquiera sobre el número de universidades existentes en el conjunto de la nación. En efecto: las características del modelo norteamericano en absoluto se pueden homologar con las de las universidades europeas. Existen, por supuesto, unos rasgos básicos comunes, pero existen también grandes diferencias que la práctica y la tradición, unida a una determinada cultura universitaria, muy asentada en la población, tienden a unificar. Es cierto que a veces no resulta fácil filtrar la enorme información que se nos proporciona sobre el sistema universitario, puesto que analizado el tema desde la perspectiva europea se producen muchísimas contradicciones, empezando por la propia terminología utilizada. Con todo, lo cierto es que al final el sistema funciona, por encima de sus diferencias, como un cuerpo único, en donde la competitividad, la confianza y la exigencia, acaban colocando a cada universidad en su lugar.

En contraposición al modelo europeo, la universidad de EEUU está mucho menos regulada desde el gobierno nacional (gobierno federal), que apenas interviene en cinco cuestiones básicas:

- Programa de Ayuda al Estudiante
- Política fiscal de fijación de impuestos
- Apoyo a la investigación
- Tutela de derechos civiles
- Legislación laboral de la universidad

Fuera de estos programas federales, cada estado ejerce su propia política universitaria de modo casi autónomo, pero, sorprendentemente, el resultado final es que casi todos los estados funcionan de forma bastante similar. Es cierto que la normativa estatal, acompañada de los propios estatutos de la universidad puede resultar a veces muy prolija, pero se detiene en cuestiones bastante ajenas a la tradición europea, al menos en muchos puntos: además de artículos generales referidos a las funciones del presidente de la universidad o a las condiciones de admisión de alumnos, por ejemplo, dedicará otros numerosos artículos a establecer las sanciones que se deriven de un mal comportamiento o fijarán con todo detalle cuestiones que aquí se nos antojan muy secundarias². No resultará fácil, sin embargo, encontrar legislación sobre la forma en que deben contratarse profesores, cómo hay que elegir al rector, si debe haber una Junta de Gobierno o una Junta de Dirección, si el Gerente debe ser contratado fuera o dentro de la universidad, si el gobierno federal o estatal debe velar para que los profesores obtengan una especie de pase de calidad a la que aquí se denomina «habilitación», si las comisiones que juzgan las plazas deben componerse de cinco o siete miembros o si, en fin, una materia dada tiene que tener un número de créditos determinado. En contraposición, resulta paradójico que un estado como el español, estructurado por autonomías, tenga tan poca confianza en la posibilidad de que un sistema serio al final puede acabar funcionando bien, aunque se asiente sobre la variedad, sin necesidad alguna de que la seriedad le venga impuesta por una batería de normas de actuación comunes.

Digamos pues, para concluir, que la diversidad se entiende de forma bastante distinta en un continente u otro. El sistema norteamericano, en su conjunto, está caracterizado por la flexibilidad, mientras que el modelo europeo, al menos en los países analizados, se caracteriza por su rigidez y por el interven-

² La página Web de la Kansas State University (www.ksu.edu/), por ejemplo, establece de forma muy detallada, en una veintena de páginas, toda la normativa de aparcamientos del curso escolar, la regulación para utilizar las bicis, los patines y las diversas formas de skate, o para obtener la llave de un despacho.

cionismo de los gobiernos ejecutivos. Otros rasgos, además del de la variedad, que caracterizan al sistema del país norteamericano son, como se verá en el informe, el de la competencia, el control social exterior, la separación del gobierno y la gestión, los enormes recursos de los que dispone, la implicación del conjunto de profesores en la misión de cada institución, la conexión con el tejido social, el apoyo de la administración a la educación básica, un sistema diverso pero al tiempo unificado en lo que respecta a la oferta de titulaciones, la enorme selectividad de los alumnos que optan a grados superiores (master y doctorado), una carga de horas de clase (de horas presenciales) mucho menor en los alumnos, un coste económico bastante mayor para las familias, etc. ³.

3. Sistemas de gobierno

En cuanto a los sistemas de gobierno, de nuevo nos encontramos con muy distintas realidades. En todos los países existen facultades, centros, departamentos, etc., con sus órganos propios de gobierno cuyos responsables son siempre académicos, pero existen diferencias en cuanto al gobierno general de la universidad. En EEUU el modelo de gobierno y dirección de las universidades privadas y de las públicas es bastante similar. Se estructura de forma jerárquica y vertical: una especie de Consejo Social, que puede recibir distintos nombres pero al que nos referiremos como Board of Trustees se ocupa del gobierno general, aprueba los presupuestos, nombra al presidente (rector) de la universidad, vicerrectores, etc. y adopta las decisiones estratégicas más importantes. Por el contrario, la dirección del día a día y de la gestión está en manos del presidente (rector) y su equipo de gobierno, que han sido nombrados, como se indica, por el Board of Trustees. Así, por ejemplo, los miembros del Board of Trustees de la Universidad de Columbia «select the president, oversee all faculty and senior administrative appointments, monitor de budget, supervise the endowment, and protect the university property». Los miembros del Board of Trustees son, con la excepción de algunos cargos académicos, personas ajenas a la universidad. En el caso de los sistemas públicos son nombrados por lo general por el gobernador del estado, aunque existen mecanismos de ratificación por parte del poder legislativo. El caso de las universidades privadas es distinto, porque son elegidos de formas muy diversas. Desde la cooptación en una parte de los miembros, de forma que los miembros originales que fundaron la universidad han ido eligiendo a sus sucesores (caso de Yale) por un período determinado, hasta otro tipo de Consejos como el de MIT, con 75 miembros pertenecientes a la educación, industria, ciencia, etc., representantes académicos y hasta una treintena de profesores eméritos. Columbia tiene 24 miembros, Stanford un máximo de 35, etc. Dentro de la gran variedad de situaciones existente se puede afirmar, sin embargo, y como norma general, que el gobierno de la universidad queda en manos ajenas a los universitarios, que la dirección de la universidad está a medio camino entre universitarios y no universitarios, aunque son éstos quienes nombran «desde fuera» a los responsables, y que en asuntos académicos no intervienen personas de fuera de la academia. Los alumnos y el PAS carecen, en general, de representación efectiva.

El modelo europeo es bastante diferente: en España existe también un Consejo Social, con un perfil mucho más político que profesional, del que for-

³ Varios de estos rasgos aparecen señalados en el trabajo de José-Ginés Mora (1999).

ma parte el rector. Pero éste y el resto de los cargos, con la excepción del gerente, son elegidos dentro de la propia comunidad universitaria, de forma endogámica. No existe una distinción clara entre gobierno y dirección, por lo que ambas funciones aparecen mezcladas en la práctica. En Italia el rector es elegido entre los profesores ordinarios y puede nombrar un equipo de colaboradores equivalentes a los vicerrectores españoles. Todo el resto de órganos, unipersonales o pluripersonales, se nutre de miembros de la propia comunidad académica. En Francia el rector es propuesto por tres Consejos universitarios, elegidos a su vez por la comunidad universitaria, en los que existe una representación escasa de personas ajenas a la comunidad universitaria. En el caso de las Grandes Écoles, es el ministro el que nombra directamente al director, a propuesta del Consejo de Administración, y el cargo puede recaer en personas que ni siquiera tienen la nacionalidad francesa. En Alemania se produjo un cambio legislativo importante en 1998, destinado a dotar de más poder y autonomía a la universidad en su conjunto, en detrimento de una estructura que había favorecido demasiado a los departamentos y a los distintos grupos de interés. La introducción de una especie de Consejo Social, de la que forman parte miembros ajenos a la universidad, ha servido como vehículo catalizador de estos cambios. Sin embargo, es pronto todavía para evaluar los efectos de la introducción de estos Consejos Sociales para el sistema de gobierno de las universidades alemanas. Queda por ver, por lo tanto, si realmente se ha conseguido reforzar el poder de los órganos centrales de la universidad frente a los intereses sectoriales. Lo que no ha cambiado con las nuevas leyes es la modalidad de elección del rector y su equipo que se realiza por sufragio ponderado por parte de los órganos colectivos centrales con nombres diferentes (generalmente Senat o Konvent), dependiendo de la Universidad y el Land.

4. Acceso

En España, aunque hay otras vías de acceso en función de distintas circunstancias, la principal consiste en la superación de una prueba específica una vez los alumnos han finalizado con éxito los estudios de enseñanza secundaria superior. Los alumnos que desean entrar en la universidad deben reunir unos requisitos que varían de acuerdo con la titulación del aspirante y el tipo de enseñanzas universitarias a las que desea acceder. La superación de la antedicha prueba de acceso constituye un requisito imprescindible para cursar enseñanzas universitarias de ciclo largo. Para acceder a enseñanzas de sólo primer ciclo no es requisito imprescindible realizar dicha prueba; sin embargo, los alumnos que las realizan tienen prioridad sobre los que no lo hacen.

La prueba de acceso a la Universidad es organizada y planificada de modo conjunto por las universidades y los responsables de las enseñanzas de Bachillerato, y pretende valorar la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos durante el Bachillerato. La calificación definitiva en la prueba de acceso a la Universidad se calcula ponderando un 40% la calificación global de la prueba y un 60% la nota media del expediente académico del alumno en Bachillerato. Para considerar superada la prueba de acceso a la Universidad se debe alcanzar una puntuación de cinco o superior en su calificación definitiva. Cuando la demanda para acceder a unos estudios determinados es

superior a la oferta de plazas, las plazas disponibles se adjudican dando preferencia a los alumnos que superan la prueba en la primera convocatoria y a los que mejores calificaciones obtienen en dicha prueba.

En Italia, los estudiantes italianos deben realizar, al finalizar los estudios secundarios superiores, el denominado Examen de Estado («esame di Stato»), prueba que tiene por objeto contrastar el grado de formación alcanzado por cada estudiante en relación con los objetivos generales de cada rama de estudios de bachillerato.

Todos los estudiantes de los centros públicos y de las «escuelas reconocidas legalmente» («scuole legalmente riconosciute») que han completado el último año de los estudios secundarios pueden presentarse al examen. Bajo determinadas condiciones pueden admitirse candidatos «externos» mayores de 19 años. El tribunal que evalúa las pruebas es designado por el MIUR y está compuesto por miembros externos al Centro al que pertenecen los estudiantes y por otros del propio Centro.

El acceso a los estudios universitarios italianos no es libre. Por una parte, el Ministerio puede, a petición de cada universidad, restringir la admisión de alumnos en carreras que carecen de las necesarias instalaciones, equipamiento docente o personal docente. Por otra parte, en la actualidad cada universidad debe definir el nivel de conocimientos requerido para poder acceder a cada tipo de estudios y debe establecer y realizar las pruebas necesarias para verificarlo. Estas pruebas pueden realizarse en colaboración con los centros de enseñanza secundaria superior, y normalmente mientras se realizan esos estudios. La no superación de esas pruebas no impide el acceso, sino que obliga al alumno a cursar asignaturas complementarias durante su primer curso en la universidad.

El acceso a estudios de segundo ciclo, esto es, a carreras de diploma especializado («laurea specialistica») también está sometido a una cierta selección, basada en el curriculum del alumno e, incluso, en pruebas específicas que establecen las universidades.

En Alemania, la condición habitual para poder cursar estudios universitarios es el título de bachillerato («Abitur»). Un alumno que después de haber aprobado el bachillerato ha elegido una carrera sin numerus clausus puede acudir a la universidad de su elección y matricularse sin problemas. En los casos en los que la demanda sobrepasa la oferta de plazas, una institución central («Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen», ZVS) se hace cargo del reparto y de la adjudicación de las plazas, basándose para ello fundamentalmente en tres criterios: la nota media del «Abitur», el tiempo que un aspirante lleva esperando a una plaza, así como criterios sociales. Tal y como se explica en el epígrafe correspondiente al sistema universitario alemán, este sistema centralizado de regulación del acceso universitario ha generado una avalancha de críticas durante los últimos años, por lo cual a medio plazo es previsible una modificación del mismo.

En Francia, no existe semejante reparto centralizado de las plazas universitarias, puesto que la selección de los alumnos está en manos de cada universidad. Como en Alemania, el requerimiento mínimo para acceder a la universidad es el título de bachillerato. Teóricamente prevalece una fuerte impronta igualitaria en el sistema de acceso, que prohíbe todo tipo de selección. Sin embargo, en los casos en los que la demanda supera a la oferta, las universidades confeccionan de hecho su propia lista de alumnos admitidos guiándose por criterios diversos como las preferencias del candidato, la situación social del

mismo o de su familia, así como su lugar de residencia. Con todo, la propia ley admite también una selección según criterios de calidad y rendimiento ofrecido por el o la aspirante en determinadas titulaciones, tal y como se especifica en el apartado dedicado al sistema universitario francés. Entre los establecimientos con un acceso fuertemente selectivo se encuentran las Grandes Escuelas, en cuyo caso se exige unos estudios preparatorios de dos años y la posterior superación del examen de entrada. Destaca, pues, el dualismo existente entre un sistema universitario con un acceso al menos teóricamente igualitario por un lado, y el acceso fuertemente discriminatorio y competitivo en las Grandes Escuelas, por otro. Con todo, cabe añadir que la selección de los alumnos universitarios en Francia —casi ausente en la fase inicial del acceso— aparece inmediatamente después de ingresar en la universidad a través del gran número de exámenes que debe realizar el estudiante para poder pasar de un nivel de estudios al siguiente. Por consiguiente, podemos concluir que el estudiante francés probablemente acceda más fácilmente a su plaza que su colega en Alemania o en España, pero también sufrirá una mayor presión a lo largo de su carrera para demostrar que ha cumplido en cada fase de sus estudios con los requerimientos curriculares.

En EEUU, los alumnos realizan distintas pruebas a lo largo de los dos (o incluso tres) últimos años de estudio en el instituto, por lo que la incorporación de los estudiantes a la enseñanza superior se produce de forma gradual. En ocasiones pueden, incluso, repetir las pruebas, para enviar a la universidad en la que piensan matricularse los resultados que les hayan sido más favorables. Además, cada universidad puede exigir también, dependiendo de las titulaciones, la realización de otras pruebas adicionales. En general, el alumno realiza la selección con varios meses de anticipación. Además de estas pruebas específicas, se analiza el expediente académico y se suelen requerir cartas de presentación firmadas por los profesores.

5. Titulaciones

Existe mucha confusión en torno a las titulaciones impartidas. En el caso de EEUU la variedad formal es enorme, pero la práctica tiende a unificar sistemas distintos, que acaban confluyendo, sea cual sea la vía utilizada, en un sistema de 2 años (Associate) + 2 años (Bachelor) + 2 años (master) + doctorado. En la práctica, esos plazos se alargan en el tiempo, como en todos los países. El Associate y el Bachelor conforman el núcleo del sistema, lo mismo que la Diplomatura (o las Ingenierías Técnicas) y la Licenciatura (o las Ingenierías de grado superior) conforman el núcleo del sistema en España, de modo que el acceso al master, no digamos nada al doctorado, está reservado para una minoría muy selectiva. En este sentido, creemos que de los países analizados el español es precisamente, aunque con tiempos distintos, el que más se puede homologar al norteamericano. La situación en el resto de los países es mucho más complicada, aunque desde la Declaración de Bolonia se están dando pasos evidentes hacia un sistema compartido común. En la siguiente tabla, necesariamente simplificada y que debe entenderse a la luz de las explicaciones que se dan más adelante, se señalan los rasgos generales de cada uno de los sistemas.

**Estructura de las titulaciones en los diversos países
(el «núcleo» del sistema)**

Años	EEUU	España	Francia	Alemania	Italia
1					
2	Associate Degree (60-64 cred)		DEUG DUT DEUST BTS		
3		Diploma Ina. Tecn.	Licence: DEUG...+1	Bachelor	Laurea (180 cred)
4	Bachelor (A. Degree + 60 cr)	Licenc.	Maîtrise: Licence+1 Otros tít.	Bachelor Diploma Magister Staatsexamen	Master 1er nivel Diploma 1er nivel
5		Licenc. Ingen.	DESS: Maîtrise+1 Ingen. DEA: Maîtrise+1 Master	Master: Bachelor+1 Diploma Magister Staatsexamen	Laurea special.: Laurea + 120 cred
6	Master		DRT: Ing.+12 meses	Master: Bachelor+2	Master 2.º nivel Diploma 2.º nivel
7					
8		Doctorado	Doctorado	Doctorado	Doctorado
9	Doctorado	Doctorado			

Como se ve, existen, por un lado, titulaciones diferentes, con requisitos distintos, pero similares en cuanto al número de años requeridos (DEUG, DUT, etc., en el caso de Francia). Por otro lado, existen titulaciones que dependiendo de la especialidad, pueden requerir más o menos tiempo (licenciaturas de cuatro o cinco años, caso de España). El esquema señala el tiempo necesario para optar a una titulación («Master: Bachelor + 2» en Alemania, por ejemplo, quiere decir que para obtener el grado de master es necesario partir de un Bachelor previo y estudiar al menos dos años adicionales más). Estas titulaciones tienden a unificarse en los programas de doctorado, que acogen a un porcentaje muy minoritario de alumnos en todos los sistemas.

La distribución porcentual de los alumnos en estas titulaciones, en lo que hemos denominado «núcleo del sistema universitario», dependiendo de países, y a salvo de la dificultad de homologar muchas de las cifras, es la siguiente:

**Tabla 1
Distribución porcentual de estudiantes según tipos de estudios**

	Estudios cortos	Estudios largos
Francia (2001) ⁴	44,8	55,2
España (1999) ⁵	36,5	63,5
Italia (curso 98/99) ⁶	6,2	93,8
Estados Unidos ⁷	37,8	62,2

Nota: Estudios cortos: diplomatura, associate, DEUG..., Ing. Tecn., laurea; Estudios largos: resto de titulaciones. El caso de Alemania es especial: durante los últimos años se está implantando la titulación de Bachelor, de tres años. La gran mayoría de las titulaciones sigue siendo de cuatro y cinco años.

⁴ Dato referido únicamente a Universidades. Se excluyen todo el resto de centros de nivel universitario no considerados como tales. Fuente: Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (2002): Les grands chiffres de l'éducation nationale 2001/2002 - édition 2002. (www.education.gouv.fr/stateval/grands_chiffres/gchif_e.htm).

⁵ Fuente: Página web del INE (www.ine.es/inebase).

⁶ Estos datos corresponden a la antigua estructura de titulaciones, ya que con posterioridad se ha implantado la nueva estructura, pero no se ha extinguido la anterior. Por ello, en la actualidad coexisten ambas y no es posible ofrecer este tipo de datos de acuerdo con el actual modelo. De acuerdo con la estructura antigua, los estudios se dividían en *Corsi di Laurea* (equivalentes a nuestras licenciaturas) y *Corsi di Diploma* (equivalentes a nuestras diplomaturas). La información se ha tomado de la página web del MIUR (www.miur.it/ustat).

⁷ *Digest of Education Statistics 2001*, pág. 204 (calculado a partir de los datos que allí se indican).

6. Las cifras de la formación universitaria

6.1. Población con estudios universitarios

La formación universitaria presenta grados diversos de extensión en las sociedades de los países cuyos sistemas universitarios hemos analizado. Podemos realizar una primera aproximación a este asunto comparando los porcentajes de la población con estudios universitarios en cada uno de los países en el año 2000 ⁸.

Tabla 2
Porcentaje de población con estudios universitarios

	Intervalos de edad				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Alemania	13	14	15	15	10
España	17	24	18	13	8
Francia	12	18	11	10	8
Italia	10	12	11	10	6
Unión Europea	13	17	13	12	8
Estados Unidos	28	30	28	30	24

Como puede observarse, las cifras presentadas dan cuenta de un muy superior grado de extensión social de la formación universitaria en los Estados Unidos con relación a estos países europeos, aunque las diferencias parecen reducirse conforme disminuye la edad. De hecho, en los Estados Unidos la proporción de personas con estudios universitarios prácticamente no varía entre los diferentes intervalos de edad, mientras que en Europa aumenta entre los individuos más jóvenes. No obstante, es importante destacar el hecho de que dicho aumento no se produce de forma homogénea, ya que en Alemania e Italia apenas se produce aumento, mientras que sí se observa en Francia y, sobre todo, en España.

6.2. Número de estudiantes universitarios

Las diferencias que hemos visto entre unos países y otros en lo relativo a la variación a lo largo de las últimas décadas de la extensión de la formación universitaria, se pone igualmente de manifiesto al observar el cambio producido en el número total de alumnos enrolados en estudios superiores ⁹ a lo largo de los últimos años:

⁸ OECD (2002): *Education at a glance. OECD indicators 2002*.

⁹ Utilizamos aquí la expresión «estudios superiores» para referirnos a lo que en los informes oficiales se conoce como «tertiary education», en la que se incluyen tanto los universitarios (tertiary type A), como los no universitarios (tertiary type B). Esta precisión es importante, porque aunque los estudios universitarios suelen ser mayoritarios, en algunos países, como Francia y Alemania, hay casi tantos titulados en educación terciaria tipo B como titulados universitarios.

Tabla 3

**Variación relativa en el número de estudiantes matriculados en estudios superiores
(curso 1975/1976 = 1)**

Curso	Alemania	España	Francia	Italia	Unión Europea	Estados Unidos
1980/1981	1,14	1,27	1,12	1,15	1,16	1,08
1985/1986	1,38	1,70	1,29	1,22	1,42	1,09
1990/1991	1,54	2,23	1,61	1,49	1,70	1,23
1995/1996	1,61	2,91	1,99	1,82	2,11	1,28
1999/2000	1,54	3,34	1,94	1,81	2,22	1,32

Fuentes: Eurydice, Eurostat y Comisión Europea (2002): Key data on Education in Europe 2002. Chapter F: Tertiary Education. (www.eurydice.org) (para Europa) y Digest of Education Statistics 2001, p.207 (para Estados Unidos). Los datos relativos a los Estados Unidos sólo consideran estudios universitarios.

Algunas de las cifras presentadas en esa tabla parecen contradictorias con la información proporcionada previamente. Así, antes hemos podido observar que en Estados Unidos y Alemania y, en menor medida, Italia, prácticamente no varía la proporción de titulados universitarios en la población, y sin embargo en ambos casos aumenta el número de estudiantes de formación superior. No obstante, esa contradicción puede muy bien ser tan sólo aparente, ya que los datos presentados se pueden ver muy afectados por fenómenos demográficos, así como por el hecho de que no todos los estudiantes matriculados completan finalmente sus estudios, algo que es particularmente cierto en el caso italiano.

Las diferentes tendencias observadas en la incorporación de jóvenes a la universidad tienen como resultado que la proporción que en la actualidad representan los universitarios con respecto al total de población sea muy diferente en los distintos países, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 4

Porcentaje de universitarios en la población

	Población	Estudiantes universitarios	Porcentaje
Alemania	83.536.115	1.810.713	2,17
España	40.499.791	1.587.055	3,92
Francia	58.317.450	2.160.000	3,70
Italia	57.460.274	1.702.094	2,96
Estados Unidos	272.690.813	14.502.334 ¹⁰	5,32

Fuentes: OECD (2002): *Education at a glance*. OECD Indicators 2002 (www.oecd.org).

A la vista de esta última tabla, puede de nuevo concluirse que las dimensiones relativas del sistema universitario de los Estados Unidos son muy superiores a las de los países europeos estudiados aquí.

En síntesis, puede resumirse lo visto hasta ahora señalando que en los Estados Unidos los estudiantes universitarios constituyen una proporción relativamente alta de la población, lo que refleja, además, una situación de carácter crónico, ya que la presencia de titulados universitarios en la población es muy alta y apenas varía en los diferentes intervalos de edad de la población.

Por el contrario, la proporción de estudiantes universitarios en la población es menor en Europa, algo que también ha ocurrido en el pasado. Y aunque en algunos países, como Francia y España, el acceso a los estudios universitarios ha aumentado considerablemente durante las últimas décadas, ese aumento está lejos de equiparar las cifras propias de los Estados Unidos.

¹⁰ año 1999, con salvedades. Véase el informe completo.

6.3. Extensión y estructura de los sistemas universitarios

Al tratar de describir las magnitudes básicas de los sistemas universitarios no se puede prescindir de la distinción entre centros universitarios públicos y privados. En todos los países analizados, tanto en el modelo europeo como en el norteamericano, coexisten los dos sectores, aunque cuantitativamente, el sistema público es mucho más importante que el privado: hay muchos más alumnos cursando estudios en las universidades públicas que en las privadas, como recoge el siguiente cuadro:

Tabla 5
Distribución de los estudiantes en instituciones públicas y privadas (%) (2000)

	Públicas	Privadas
Alemania	100	—
España	88,7	11,3
Francia	90,2	9,8
Italia	93,8	6,2
Estados Unidos	68,7	31,3

Fuente: OECD (2002): *Education at a glance*. OECD Indicators 2002 (www.oecd.org).

Como se verá, en los Estados Unidos el sistema privado adquiere un peso específico mayor, en particular en la «zona media» de las titulaciones («bachelor» y «master»), aunque no alcanza nunca la importancia de las universidades públicas.

Por otra parte, al referirnos a los sistemas públicos y privados, creemos que un análisis más pormenorizado puede ayudarnos a identificar mejor algunas características básicas de los sistemas analizados. Con ese propósito hemos incluido la siguiente tabla.

Tabla 6
Distribución de alumnos en instituciones universitarias públicas y privadas, y número de estas instituciones

	Instituciones públicas		Instituciones privadas		Total	
	Alumnos	Centros	Alumnos	Centros	Alumnos	Centros
Alemania (2000-01) ¹	1.798.863	350	11.850	45	1.810.713	395
España (2001-02) ²	1.407.369	48	121.988	18	1.529.357	66
Francia (2001-02) ³					2.159.556	
Francia (sólo universidades)	1.404.014	91				
Italia (2001-02) ⁴	1.596.255	63	105.839	14	1.702.094	77
Estados Unidos (2000) ⁵	11.196.119	1.707	3.306.215	2.389	14.502.334	4.096

Notas y Fuentes:

1. El número de centros públicos en Alemania es muy alto porque se incluyen 182 «Fachhochschulen», aunque su número total de alumnos es tan solo de 457.714. El número de alumnos en centros privados es una estimación propia. Fuente: «Das Bildungswesen in der BRD 2001» (www.kmk.org/dossier/).
2. La cifra de alumnos en centros privados no incluye los correspondientes a centros privados adscritos a universidades públicas, que como se señala en el informe, representan aproximadamente una tercera parte del total de alumnos en el sector privado. Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria: Avance estadístico del curso 2001/2002. (www.mec.es/consejou/estadis/avan0102/esta0102.xls)
3. No nos ha sido posible disponer de datos relativos a los centros privados, ya que la documentación oficial no los diferencia con claridad de los centros públicos. Dada la complejidad de este sistema, en la primera fila se aporta el número de alumnos totales en centros de formación superior y en la segunda, los datos correspondientes a lo que el Ministerio de Educación considera Universidades (82 universidades propiamente dichas, 3 INP y otros cuatro grandes establecimientos), todas ellas públicas. Si a la cifra total de alumnos aportada se sustrae el número de los estudiantes inscritos en Liceos para cursar CPGE y STS, la cifra quedaría reducida a 1.840.150. Fuentes: Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (2002): Les grands chiffres de l'éducation nationale 2001/2002 - édition 2002; L'Atlas régional: les effectifs d'étudiants en 2001 - 2002 y Réperes et références statistiques-2002 sur les enseignements, la formation et la recherche.
4. MIUR - Ufficio di Statistica; Università e Ricerca; Banche dati ed Analisi Statistiche (www.miur.it/ustat/Statistiche/BD_univ.htm)
5. The Chronicle of Higher Education. Almanac (www.chronicle.com/free/almanac/2000/facts/nation.htm)

Las inconsistencias entre las dos tablas anteriores son mínimas. En particular, la más notable es la referida a las universidades españolas, ya que según la OCDE, el porcentaje de alumnos en instituciones privadas es de un 11,3%, y según nuestras estimaciones es de un 8%. La diferencia es debida a que la OCDE incluye en el sector privado, correctamente, a los alumnos matriculados en centros privados adscritos a universidades públicas.

A partir de los datos de la tabla anterior queda claramente de manifiesto otra característica básica que diferencia a los sistemas europeos del estadounidense: nos referimos al tamaño de las universidades. Como podemos ver en la siguiente tabla, los centros universitarios de los Estados Unidos tienen en promedio un número muy inferior de alumnos, tanto si son públicos como si son privados, que los centros europeos, con la única excepción de las «Fachhochschulen» y centros privados alemanes.

Tabla 7
Número medio de alumnos por centro universitario

	Públicos	Privados
Alemania (universidades)	11.017	263
Alemania (Fachhochschulen)	2.515	s.d.
España	29.320	6.777
Francia (universidades)	15.429	s.d.
Italia	25.337	7.560
Estados Unidos	6.559	1.383

Fuente: datos elaborados a partir de la tabla anterior.

6.4. Tipología de los estudiantes

En este contexto, reviste cierto interés el comparar la tipología de los estudiantes universitarios en uno y otro continente, puesto que, de hecho, responden a modelos también diferentes. Simplificando, se puede afirmar que a la universidad acceden dos tipos distintos de universitarios. Por una parte están los que lo hacen una vez han finalizado su período de educación secundaria y se dedican, prácticamente en exclusiva, a cursar sus estudios universitarios. Y por la otra parte, están aquéllos que tienden a compatibilizar estudios y trabajo, algunos de los cuales se incorporan a la universidad algunos años después de haber completado la enseñanza secundaria.

En las tablas siguientes se presentan algunos datos indicativos de lo que vemos comentando:

Tabla 8
Edad de incorporación a los estudios universitarios (2000)

	Percentil 20	Mediana	Percentil 80
Alemania	20,1	21,4	24,3
España	18,4	19,2	22,1
Francia	18,3	18,9	20,2
Italia	s.d.	s.d.	s.d.
Estados Unidos	18,4	19,4	26,8

Fuente: OCDE (2000): *Education at a glance*. OECD indicators 2002 (www.oecd.org).

Como puede observarse, con la excepción de Alemania, país en el que la formación secundaria se alarga considerablemente, en el resto de países los primeros que acceden a la universidad son jóvenes de 18 años de edad. Sin embargo, la diferencia entre los percentiles 20 y 80 es muy similar en los países europeos (entre 2 y 4 años), mientras que en los Estados Unidos esa diferencia se alarga hasta los 8 años. Esa diferencia indica que en los Estados Unidos un porcentaje muy alto de los universitarios entran en la universidad años después de haber salido de la enseñanza secundaria. Los datos que se presentan a continuación confirman las observaciones anteriores:

Tabla 9
Porcentaje de la población matriculado en la enseñanza superior, por grupos de edad (1999) ¹¹

	Grupos de edad		
	18-21	22-25	26-29
Alemania	11,1	18,7	10,8
Francia	35,4	20,5	5,1
España	32,1	23,5	7,7
Italia	22,1	20,5	7,0
Unión Europea	24,2	18,7	7,9
Estados Unidos	35,9	18,5	10,9

Como hemos señalado antes, la incorporación tardía a la universidad constituye una característica que bien puede estar relacionada con la compatibilización de los estudios con el trabajo. De hecho, a este respecto, también hay diferencias notables entre Europa y los Estados Unidos, ya que en este último país más de una tercera parte de los estudiantes universitarios lo son a tiempo parcial, mientras que en la mayor parte de los países europeos ese porcentaje es residual.

Tabla 10
Estudiantes a tiempo completo y a tiempo parcial (porcentajes)

	Tiempo completo	Tiempo parcial
Alemania	100	—
Francia	100	—
España	91,5	8,5
Italia	100	—
Estados Unidos	64,7	35,3

¹¹ *Digest of Education Statistics 2001*, National Center for Education Statistics, US Department of Education 2002, pág. 466 (tabla simplificada). Todas las cifras que señalamos tienden a ser engañosas: por un lado, no están homologadas en cuanto a los datos de la población; por otro lado, existe una tendencia a comparar grupos de edad no coincidentes (número de universitarios, por un lado, y franja de jóvenes entre 18-24 años, por ejemplo, cuando es evidente que existe un porcentaje de universitarios importante fuera de esa franja); quedan fuera del sistema los universitarios periféricos (master, doctorado, etc.); se contabiliza igual el alumno regular que el repetidor, el que no tiene más que un par de asignaturas, el que está matriculado en más de una titulación, etc.

Fuente: OCDE (2002): *Education at a glance*. OECD indicators 2002. Otras fuentes (*The Condition of Education 2002*, pág viii) señalan diferencias aun mayores con respecto a EEUU.

A la vista de los datos presentados en esta tabla y en las dos anteriores, creemos que puede considerarse como muy verosímil que la incorporación tardía a la universidad de una parte sustancial de los estudiantes de este nivel, así como la importante presencia de personas mayores de 25 años, es la consecuencia de que exista un alto grado de compatibilización de estudios universitarios y trabajo, fenómeno que en Europa es, sin embargo, marginal. Así, podemos considerar a éste como un rasgo que diferencia claramente al sistema universitario de los Estados Unidos de los europeos.

6.5. Efectividad de los sistemas universitarios

Otro aspecto que creemos merece ser valorado en este contexto es el del grado de efectividad de los sistemas universitarios en el que es considerado su cometido fundamental, esto es, en la formación de titulados superiores. Así, elevadas cifras de estudiantes universitarios en un sistema en particular, podrían ser consecuencia de que ese sistema universitario genere grandes bolsas de repetidores, aumentando así artificialmente el número de universitarios.

Lo cierto es que en todos los países llama la atención el desfase que se produce entre la duración teórica de los estudios y el tiempo real que los estudiantes invierten para obtener el título. No han faltado quienes han señalado este hecho como una característica indicativa del fracaso del sistema universitario, traducido en abandono de estudios, repeticiones, permanencias demasiado largas, etc. Sin embargo, es preciso señalar que aun cuando en algunos países (Italia, por ejemplo) el problema se manifiesta con mayor virulencia, se trata de una característica común al modelo europeo y al modelo norteamericano.

El análisis de este fenómeno presenta, no obstante, algunas dificultades, ya que las magnitudes que se suelen utilizar para ponerlo de manifiesto varían considerablemente entre países.

Como primera aproximación, podemos comparar, para un mismo país las tasas netas de incorporación y las de graduación, tal y como hemos hecho en las tablas siguientes. La comparación de esos indicadores no aporta información acerca del tamaño de las bolsas de repetidores, pero ofrecen una idea aproximada de uno de los aspectos de la efectividad del sistema.

Tabla 11
Tasas de incorporación y de graduación (porcentajes) ¹²

	Tasa de entrada	Tasa de graduación
Alemania	30	19
Francia	37	25
España ¹³	48	s.d.
Italia ¹⁴	43	18
Unión Europea	43	24
Estados Unidos	43	33

¹² La definición de tasas netas y brutas de entrada y la de tasa de graduación pueden consultarse en la fuente original: *Education at a glance*. OECD indicators 2002 (www.oecd.org).

¹³ Aunque no se ofrece tasa de graduación, teniendo cuenta la elevada tasa de supervivencia que figura en la siguiente tabla, es presumible que se encuentre próxima al 40%, lo que constituye una cifra comparativamente muy alta.

¹⁴ La tasa de entrada es una tasa bruta de incorporación. De acuerdo con la fuente (OECD), la tasa bruta sobrestima la tasa neta, aunque el error que supone considerar tasas brutas no modifica la estima en más de un 5%.

Tabla 12
Tasas de supervivencia en la formación universitaria (porcentajes) ¹⁵

	Tasa de supervivencia
Alemania	70
Francia	59
España	77
Italia	42
Unión Europea	66
Estados Unidos	66

¹⁵ Definido por la fuente [*Education at a glance*. OECD indicators 2002 (www.oecd.org)] como porcentaje que representan los graduados con respecto al número de nuevas incorporaciones en el año en que los graduados accedieron a la universidad. La estimación de estas tasas que se presentan a continuación puede verse muy afectada por variaciones interanuales en el tamaño de las cohortes, así como por variaciones interanuales en las tasas de acceso.

Algunos de los datos presentados son aparentemente contradictorios, pero dado que se han obtenido utilizando la misma metodología en todos los países, no dejan de tener utilidad a efectos comparativos. Así, en este aspecto parece que no hay grandes diferencias entre los Estados Unidos y el conjunto de países europeos, por lo que no parece que este sea un rasgo que diferencie al sistema norteamericano de los sistemas europeos. Las diferencias observadas entre unos países europeos y otros son además de una magnitud tal que no cabe atribuirles un comportamiento homogéneo.

Si bien es cierto que los datos presentados no informan acerca de la proporción de alumnos que repiten curso, cabe suponer que esa proporción se relaciona inversamente con la tasa de supervivencia. Al respecto, merece ser comentado el hecho de que en Italia, país en el que se produce la menor tasa de supervivencia, tan sólo un 15% de los alumnos completa sus estudios en el tiempo previsto y un 45% requiere de más de dos años de los previstos. En España, país para el que la OCDE señala la mayor tasa de supervivencia de las presentadas en este trabajo (77%), el porcentaje de los alumnos que finaliza sus estudios en el tiempo previsto es de un 26% ¹⁶. Por lo tanto, podemos concluir que, efectivamente, la excesiva prolongación de los estudios es un fenómeno general, sin que quepa atribuir a este factor efectos significativamente distintos en Europa y en Estados Unidos.

7. La investigación

A la hora de valorar de forma cuantitativa la intensidad de las actividades de investigación que se realizan en un país o zona económica se suelen utilizar dos tipos de variables. Por una parte se consideran las variables que representan el esfuerzo realizado, siendo el gasto total en actividades de I + D (expresados como porcentaje del PIB) y el número de investigadores (con respecto a la población activa) las dos más utilizadas. El segundo tipo de variables refleja el resultado de dicha actividad, para lo que se utilizan distintos indicadores en función de cuál es el producto o productos principales que se pretenden obtener mediante esas actividades.

7.1. Esfuerzo realizado en investigación universitaria

La comparación entre los niveles de esfuerzo total realizado en financiar las actividades de I + D en los Estados Unidos y en Europa, pone claramente de manifiesto que el esfuerzo realizado en los Estados Unidos es considerablemente superior y que la diferencia entre estas dos zonas económicas prácticamente se mantiene invariable desde hace décadas. Es cierto que dentro de Europa, a su vez, hay grandes diferencias, incluso entre los países considerados en este estudio, pero la mayor parte de los países europeos y entre ellos todos los analizados aquí, realizan un esfuerzo claramente inferior al que se realiza al otro lado del Atlántico.

¹⁶ Consejo de Coordinación Universitaria (2003): «Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe global 1996-2000». En este informe se estima una tasa de supervivencia algo inferior (74%), pero alta en cualquier caso.

Tabla 13
Variación de los gastos totales en I + D como porcentaje del PIB

	1981	1985	1990	1995	1999
Alemania ¹⁷	2,47	2,75	2,75	2,26	2,44
España	0,41	0,53	0,81	0,81	0,89
Francia	1,93	2,22	2,37	2,31	2,17
Italia	0,88	1,12	1,29	1,00	1,04
Unión Europea	1,69	1,87	1,96	1,81	1,85
Estados Unidos	2,37	2,78	2,65	2,50	2,64

Fuente: OECD (2002): OECD Science and Technology Outlook (www.oecd.org).

En este trabajo, sin embargo, no han sido objeto de análisis los sistemas nacionales de investigación en su conjunto, puesto que nuestro interés se ha orientado más al estudio de los sistemas universitarios. A este respecto, la comparación arroja resultados bien diferentes. Como puede verse en la siguiente tabla, una vez se descompone el gasto total en I + D entre los diferentes sectores de ejecución, podemos observar que el esfuerzo en investigación universitaria es muy similar en los Estados Unidos y en la Unión Europea, lo que es consecuencia de la gran importancia que en los Estados Unidos tiene el sector de las empresas como agente científico-tecnológico.

Tabla 14
Gasto en I + D realizado por las universidades, expresado como porcentaje del total del gasto y como porcentaje del PIB (1999)

	% del total	% del PIB
Alemania	16,6	0,405
España	30,1	0,268
Francia	17,6	0,382
Italia	25,1	0,261
Unión Europea	20,4	0,377
Estados Unidos	14,1	0,372

Fuente: OECD (2002): OECD Science and Technology Outlook (www.oecd.org).

Dentro de Europa, a su vez, se observan grandes diferencias, pues mientras países como Francia y Alemania destinan a la I + D universitaria un porcentaje de sus respectivos PIBs superior al destinado por los Estados Unidos, otros, como España e Italia, presentan el comportamiento inverso.

Una característica que sí diferencia a los países europeos de los Estados Unidos es la relativa al origen de los fondos utilizados para financiar las actividades universitarias de I + D. No disponemos de información al respecto para el conjunto de la Unión Europea, pero los datos incluidos en la siguiente tabla ponen claramente de manifiesto que mientras en los Estados Unidos un tercio de la financiación no tiene su origen en la administración pública, en los países europeos estudiados aquí ese porcentaje alcanza como mínimo el 85%. Además, debe tenerse en cuenta que una parte importante de la financiación restante proviene de fondos europeos, por lo que también se trata de financiación de origen público.

Esta diferencia refleja, en el fondo, la distinta importancia relativa que en unos países y otros ha adquirido la financiación privada de las universidades en

¹⁷ De 1991 en adelante los datos corresponden a la Alemania unificada.

su conjunto. Como veremos más adelante, una parte importante de la financiación universitaria en los Estados Unidos es de origen privado, y aunque en materia de investigación la de origen público es claramente preponderante, la de origen privado es cuando menos significativa.

Tabla 15
Contribución de la administración a la financiación de la investigación universitaria (%) ¹⁸

	1981	1990	1999
Alemania	98,2	92,1	87,5
España ¹⁹	100	89,2	85,4
Francia	97,7	92,9	88,9
Italia	96,2	96,7	94,4
Estados Unidos	74,1	66,9	65,6

Nota: La financiación restante proviene de empresas, entidades privadas sin ánimo de lucro y del extranjero (en los países europeos, la mayor parte de la Comisión Europea)

Fuente: OECD (2002): *OECD Science and Technology Outlook* (www.oecd.org).

En relación con los datos presentados en la tabla anterior cabe finalmente reseñar que a lo largo de los últimos 20 años la importancia relativa de la financiación proveniente de la administración por regla general ha venido descendiendo en los países estudiados aquí.

Como hemos señalado antes, el segundo indicador que suele utilizarse para reflejar el esfuerzo dedicado a las actividades de I + D es el del número de investigadores que hay en un país o zona económica con relación a su población activa. A nuestro modo de ver se trata de un indicador que puede resultar equívoco. En principio, cabe suponer que las estadísticas internacionales se basan en la utilización de criterios comunes, por lo que, cuando menos, puede atribuirse a este indicador un cierto valor comparativo. Sin embargo, en el ámbito universitario se considera investigadores a todos los profesores, al menos en Europa, algo que como es sabido está lejos de ser reflejo de la realidad. Quizás sea esa la razón que explique alguno de los datos que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 16
Número de investigadores por cada 10.000 trabajadores (1999)

	Investigadores universitarios	Número total de investigadores	% de investigadores universitarios
Alemania	16	60	26,7
España	20	37	54,1
Francia (1998)	22	61	36,1
Italia (1997)	15	33	45,5
Unión Europea (1997)	18	52	34,6
Estados Unidos (1997)	10	81	12,3

Fuente: OECD (2002): *OECD Science and Technology Outlook* (www.oecd.org)

Como puede observarse en la tabla anterior, el número total de investigadores es mayor (en términos relativos) en Estados Unidos que en Europa. Sin embargo, dado que la proporción que representan los investigadores universitarios con respecto al total es muy inferior en los Estados Unidos, su número de investigadores en el sector universitario es también inferior al europeo.

¹⁸ Fuente: U. S. National Science Foundation (2002): *Science and Engineering Indicators 2002* (www.nsf.gov).

¹⁹ Los datos correspondientes a España se han obtenido de la página web del Ministerio de Ciencia y Tecnología (www.mcyt.es).

Este dato podría constituir una característica diferencial entre los dos grandes sistemas universitarios analizados aquí. Sin embargo, debe señalarse que es un dato contradictorio con el resto de la información de que se dispone. No parece tener demasiado sentido que en un país con un sistema universitario tan extenso, y en el que se dedica una cantidad de recursos a la investigación universitaria equivalente a la que se dedica en Europa, el número de investigadores universitarios con respecto a la población activa sea casi la mitad en Estados Unidos. Parece más bien que el criterio utilizado en los Estados Unidos para considerar a un profesor universitario como investigador es más restrictivo que el que se utiliza a este lado del Atlántico.

7.2. Resultados de la investigación

Como hemos señalado antes, además de los indicadores que informan acerca del esfuerzo en financiar las actividades de I + D, también suelen utilizarse otros indicadores que pretenden medir el resultado de dichas actividades. En el caso de la investigación universitaria el indicador que puede considerarse más adecuado para medir ese resultado, es el número de artículos científicos publicados en revistas especializadas de difusión internacional y de un cierto prestigio, y es ese indicador el que hemos utilizado en este trabajo ²⁰.

Como puede apreciarse en la siguiente tabla, los Estados Unidos presentan una producción de artículos científicos muy superior a la que se registra en los países europeos. Se trata de un dato que no debiera resultar sorprendente si tenemos en cuenta el gran esfuerzo que dedica ese país a financiar las actividades de I + D. Sin embargo, hemos visto antes que las diferencias en esfuerzo con Europa desaparecen si limitamos el análisis a la investigación universitaria, que es, presumiblemente, aquella cuyos resultados se traducen más directamente en publicaciones científicas.

Por otra parte, si consideramos que los artículos científicos dan cuenta fundamentalmente de los resultados de la investigación básica, debiera existir una relación directa entre número de publicaciones y gasto destinado a la financiar la investigación básica de un país. Pues bien, según la información aportada por la U. S. National Science Foundation, el gasto estadounidense en investigación básica representa un 0,39% de su PIB, superior al español (0,16%) y el italiano (0,24%), pero inferior al alemán (0,44%) y al francés (0,55%).

Tabla 17
Artículos científicos publicados por investigadores de cada país (1998) ²¹

	Número de artículos por millón de habitantes
Alemania	464
España	348
Francia	466
Italia	296
Estados Unidos	612

Fuente: U. S. National Science Foundation (2002): *Science and Engineering Indicators 2002* (www.nsf.gov).

²⁰ Aunque este no es lugar para una discusión metodológica detallada en relación con este asunto, conviene tener presente que hay formas de actividad investigadora que no se plasma en artículos científicos. Es el caso de los libros, por ejemplo, en los campos de Humanidades y de ciertas disciplinas de Ciencias Sociales, o de las patentes a que da lugar la investigación aplicada. Pero en ambos casos, las dificultades para su utilización hacen que estos indicadores tengan un uso limitado. En el caso de los libros porque su publicación es extraordinariamente dispersa y su valor indicador se limita a unos pocos campos, y en el de las patentes, porque no resulta sencillo disponer de datos desagregados para universidades, empresas y otros organismos, y por la existencia de tres grandes oficinas de patentes.

²¹ Fuente: U. S. National Science Foundation (2002): *Science and Engineering Indicators 2002* (www.nsf.gov) basándose en datos obtenidos del Institute for Scientific Information (Filadelfia, Estados Unidos).

En conclusión, mientras que las diferencias en productividad científica observadas entre los países europeos analizados pueden tener fundamentalmente su origen en los diferentes esfuerzos realizados en financiar la investigación básica (o en la universitaria), ese no parece ser el caso en lo que se refiere a la comparación entre Europa y los Estados Unidos. Por ello, o bien la investigación aplicada que se realiza en los Estados Unidos da lugar a una importante producción de artículos, o las diferencias se deben a distintos niveles de productividad no dependientes de la financiación.

Finalmente, creemos que puede resultar de interés introducir un último elemento de comparación, cual es el de la relevancia científica de las publicaciones realizadas por cada país. Dejando al margen consideraciones de naturaleza metodológica, pensamos que los datos incluidos en la siguiente tabla revisiten cierto interés, más que nada por su valor comparativo.

Tabla 18
Relevancia científica de los artículos publicados por los investigadores de cada país (1999) ²²

	Índice de relevancia ²³	Posición en el «ranking» internacional
Alemania	1,01	8
España	0,79	19
Francia	0,93	11
Italia	0,88	13
Estados Unidos	1,35	2

Fuente: U. S. National Science Foundation (2002): *Science and Engineering Indicators 2002* (www.nsf.gov). El primer país en el «ranking» está ocupado por Suiza, con un índice de relevancia de 1,37.

Como puede observarse en la tabla, de nuevo aparece Estados Unidos en una posición de preeminencia. Así, no solamente presenta ese país una mayor producción científica que los países europeos, sino que además, esa producción constituye una referencia científica de primer orden en el contexto internacional, lo que no hace sino confirmar lo que ya habíamos señalado previamente al comentar otros indicadores.

8. Financiación

Las variables más utilizadas para medir la magnitud de la financiación que diferentes sociedades destinan a la educación en general y a sus sistemas universitarios en particular, tienen en cuenta, por una parte, el total de recursos utilizados, y por la otra, otras dos referencias que sirven para corregir ese volumen total en función, tanto de la riqueza de la sociedad en cuestión, como de la extensión relativa de la educación universitaria entre la población.

Así, la variable global de referencia más utilizada es la que indica el porcentaje que representa el gasto en formación superior con respecto al producto interior bruto de cada país. Es importante destacar que este índice no proporciona información con respecto al esfuerzo económico de las administraciones públicas, pues incluye tanto el gasto público como el de los particulares. En la

²² Fuente: U. S. National Science Foundation (2002): *Science and Engineering Indicators 2002* (www.nsf.gov) basándose en datos obtenidos del Institute for Scientific Information (Filadelfia, Estados Unidos).

²³ El índice de relevancia se calcula dividiendo el número de citas que reciben los artículos producidos por investigadores de un país por el número de artículos publicados por los investigadores de ese país.

tabla que se ha incluido a continuación se presentan los datos relativos a los países analizados en este estudio, así como la media correspondiente al conjunto de los países de la Unión Europea. No obstante, debe tenerse en cuenta que dicha media es una simple media aritmética y por lo tanto, no tiene en cuenta las diferencias que hay entre unos países europeos y otros en lo que se refiere a la contribución de cada uno de ellos al total de población o del producto bruto. Por ello, una evaluación precisa del esfuerzo de las sociedades europeas requeriría de otro procedimiento de cálculo, ponderando el gasto de cada país en función de su aportación a la riqueza europea total.

Tabla 19

Gasto en total en educación y gasto en educación superior, expresado como porcentaje del PIB de cada país (1999)

	Gasto total en educación	Gasto en educación superior
Alemania	5,6	1,06
España	5,3	1,10
Francia	6,2	1,13
Italia	4,8	0,83
Unión Europea	5,5	1,26
Estados Unidos	6,5	2,33

Fuente: *Education at a glance*. OECD indicators 2002 (www.oecd.org) (elaboración propia).

La media correspondiente a la educación superior para el conjunto de la Unión Europea es muy diferente de la media de los cuatro países europeos analizados. La razón de esa discrepancia es que son precisamente los países más pequeños, que no están siendo tratados aquí, los que dedican un mayor esfuerzo relativo a sus sistemas universitarios.

En cualquier caso, los datos presentados en la tabla dan cuenta de una gran semejanza entre los países europeos considerados, quizás con la salvedad del valor italiano. También resulta evidente que en conjunto, las sociedades europeas realizan un esfuerzo en formación superior que viene a representar la mitad, aproximadamente del que se realiza en los Estados Unidos. Conviene destacar igualmente que el estadounidense no constituye una excepción absoluta, pues Canadá destina un 2,51% de su PIB a la formación superior. Otro dato a destacar es el que se refiere al hecho de que el esfuerzo que dedican estas sociedades al resto de niveles educativos es muy similar, ya que la diferencia en gasto total entre Europa y los Estados Unidos es casi exactamente la que se da en la formación superior.

Los índices presentados en la tabla anterior reflejan el esfuerzo económico global en los sistemas universitarios, pero una caracterización más precisa de éstos requiere la consideración de otras variables. Así, es importante introducir el factor del número de estudiantes que hacen uso del sistema universitario. En efecto, podría darse el caso de que niveles altos de inversión fueran el resultado de que al sistema universitario tenga acceso un gran número de alumnos y de que bajos niveles de inversión reflejasen el fenómeno opuesto. Esto es, podría muy bien ocurrir que el nivel de esfuerzo dependiese del grado de extensión de los estudios universitarios a la ciudadanía.

Con el propósito de dilucidar este extremo, se presenta a continuación la información relativa al gasto por estudiante que se realiza en cada uno de los

ámbitos considerados, tanto en términos absolutos (PPP: dólares equivalentes en poder adquisitivo), como relativos (como porcentaje de la renta *per capita* de cada país)

Tabla 20
Gasto por estudiante en dólares (PPP) (1999)

	Educación primaria	Educación secundaria	Educación terciaria
Alemania	3.818	6.603	10.393
España	3.635	4.864	5.705
Francia	4.139	7.152	7.867
Italia	5.354	6.518	7.552
Unión Europea	4.323	5.738	8.137
Estados Unidos	6.582	8.157	19.220

Fuente: *Education at a glance*. OECD indicators 2002 (www.oecd.org) (elaboración propia).

Tabla 21
Gasto por estudiante expresado como porcentaje de la renta *per capita* (1999)

	Educación primaria	Educación secundaria	Educación terciaria
Alemania	16	27	42
España	19	26	30
Francia	18	31	34
Italia	22	27	32
Unión Europea	19	26	38
Estados Unidos	20	24	57

Fuente: *Education at a glance*. OECD indicators 2002 (www.oecd.org) (elaboración propia).

A la vista de estos datos, resulta evidente que las diferencias entre los Estados Unidos y Europa en el gasto por estudiante en educación primaria y en educación secundaria corresponden casi totalmente a la diferencia de renta existente entre las dos zonas económicas. No ocurre lo mismo en lo que a los estudios superiores se refiere, y se confirman las diferencias comentadas previamente entre las universidades norteamericanas y las europeas, puesto que el gasto por estudiante en los Estados Unidos duplica con creces el europeo. Con la salvedad de Alemania, donde el acceso a la universidad es algo inferior, los jóvenes que se incorporan a la universidad representan porcentajes similares en estos países. Por ello es lógico que se mantengan las diferencias observadas.

Expresado como porcentaje de la renta *per capita*, los países europeos presentan niveles de gasto por estudiante muy similares, de nuevo con la salvedad de Alemania, debido a su menor proporción de estudiantes universitarios. Así, mientras en Europa ese índice se sitúa en torno al 38%, en Estados Unidos es muy superior, aunque no llega a duplicarse. Conviene destacar aquí de nuevo que el esfuerzo canadiense es, en estos términos, equivalente al de los Estados Unidos, pues el porcentaje en cuestión alcanza un valor de 57%.

En conclusión, se utilice un indicador u otro, la conclusión general que se obtiene de los datos presentados hasta ahora es que las sociedades norteamericanas realizan un esfuerzo en educación superior que viene casi a duplicar, en términos relativos, el que realizan las sociedades europeas. Sin embargo, el que realizan en el resto de niveles educativos, siendo también superior, es equivalente si se tienen en cuenta las diferencias de renta.

9. Estructura de la financiación

9.1. Fondos de origen público y de origen privado

Dentro del análisis en curso resulta de gran interés examinar cuál es el origen de los fondos que se gastan en las universidades, y en qué proporción contribuyen cada uno de los dos sectores, público y privado, a su financiación. En la siguiente tabla se aportan datos respecto a la proporción en la que, de forma global, contribuye cada uno de estos sectores a la financiación de los sistemas universitarios.

Tabla 22

Gasto público y privado en educación universitaria (1999). Los datos contenidos en cada columna indican el porcentaje que representa cada fuente gasto (pública o privada) con respecto al producto interior bruto de cada país y, entre paréntesis, se presenta el porcentaje que cada uno de los dos orígenes representa con respecto al gasto universitario total

	Financiación pública	Financiación privada
Alemania	0,97 (92)	0,09 (8)
España	0,85 (77)	0,25 (23)
Francia	0,99 (88)	0,14 (12)
Italia	0,72 (86)	0,11 (14)
Unión Europea	1,13 (89)	0,13 (11)
Estados Unidos	1,09 (47)	1,24 (53)

Nota: Dentro del capítulo de financiación de origen público se han incluido los fondos que éstas destinan a becas y préstamos a los estudiantes, pues aunque no son recibidas por las universidades en forma de subvención, tienen de hecho un origen público.

Fuente: *Education at a glance. OECD indicators 2002* (www.oecd.org) (elaboración propia).

Al descomponer la financiación universitaria de acuerdo con su origen, algunas de las diferencias reseñadas previamente prácticamente desaparecen, mientras que otras se magnifican.

Así, y limitando la comparación al entorno europeo, vemos que el porcentaje del gasto público con respecto a los PIBs de Alemania y Francia son superiores a la media de los países europeos considerados y se aproximan notablemente a la cifra norteamericana. Por el contrario, el sector público italiano realiza un esfuerzo inferior a la media, y España presenta un valor casi coincidente con ésta. En conjunto, el sector público de los cuatro países europeos analizados contribuye en un porcentaje muy elevado (un 88% de media) a la formación superior.

En lo relativo a la financiación de origen privado, se distinguen con claridad dos grupos entre esos cinco países. Mientras los universitarios y sus familias gastan en España una cantidad que representan un 0,25% de su PIB, en Alemania, Francia e Italia esos porcentajes son inferiores al 0,15%.

Al lado de los anteriores, las cifras correspondientes a los Estados Unidos presentan diferencias y semejanzas reseñables. Resulta de particular interés el hecho de que la financiación de origen público se aproxime de forma notable a las cifras europeas, máxime si se considerase a todos los países de la Unión Eu-

ropea en su conjunto. No hay al respecto, grandes diferencias entre unos y otros. Ahora bien, eso quiere decir que la financiación de origen privado es muy superior a la europea, y es precisamente esa componente del gasto total la que hace que la sociedad estadounidense haga un esfuerzo mayor en formación superior al que hacen las sociedades europeas. De hecho, es muy significativo que los particulares estadounidenses gasten más en educación superior que su administración pública.

En conclusión, puede afirmarse que las diferencias observadas previamente en la financiación de los sistemas universitarios de Estados Unidos y de Europa se deben, en su mayor parte, a la financiación de origen privado. En Estados Unidos ambas componentes presentan un notable equilibrio, mientras que en Europa la mayor parte de la financiación es de origen público.

9.2. Origen de los fondos en universidades públicas y privadas

Normalmente se suele considerar que las universidades privadas son financiadas básicamente con recursos privados, aunque pueda también incluirse cierta ayuda pública (para el desarrollo de programas muy concretos), mientras que la financiación de las universidades públicas depende en su mayor parte de las cantidades que aprueben para sus universidades las administraciones públicas de las que dependen.

Sin embargo, el panorama real es algo más complejo, sobre todo en el caso de los Estados Unidos. Su sistema fiscal, así como la propia historia de la universidad en aquel país, tiene como resultado que la financiación del sistema público de universidades no es exageradamente diferente del modelo utilizado en las universidades privadas. En efecto, el cuadro siguiente da cuenta del origen de los fondos de financiación en ambos sistemas.

Tabla 23
Distribución porcentual del origen de los recursos en las universidades norteamericanas en el curso 1996-1997²⁴

Fuente de recursos	Universidades públicas	Universidades privadas
Venta de bienes y servicios	22,2	25,3
Ingresos por dividendos	0,6	24,6
Aportaciones privadas	4,3	12,4
Gobiernos locales	3,9	0,6
Gobierno del Estado	35,6	1,0
Gobierno Federal	11,0	8,2
Matrículas	19,0	27,9
Otros	3,3	—

Como se puede observar, la diferencia fundamental en la financiación de ambos sistemas se encuentra en que la ayuda estatal que reciben las universidades públicas se ve suplida por las rentas de capital, lo que hemos llamado de forma genérica «dividendos» en las universidades privadas («endowment»).

Por otra parte, el precio de las matrículas en las universidades privadas puede ser hasta cuatro o cinco veces más caro que en las públicas²⁵. Y tanto las

²⁴ *Digest of Education Statistics 2001*, pág. 203. Es preciso advertir, sin embargo, que también en esta información se encuentran, a nuestro modo de ver, unas contradicciones muy importantes. Este informe recoge de forma detallada los datos correspondientes a la financiación de las instituciones públicas incluyendo el curso 1996-97, indicando que son datos preliminares (no hay variaciones sustanciales con respecto a años anteriores), pág. 374. Recoge también datos de las instituciones privadas hasta el curso 1995-96), pág. 375. Pero en otra tabla (pág. 303), recoge comparaciones genéricas entre ambos sistemas correspondientes al curso 1996-97. Los datos del sistema público son coincidentes con otras tablas. Pero, en cuanto al sistema privado, si comparamos los datos detallados del curso 1995-96 con los genéricos del curso 1996-97, la confusión es enorme y no es fácil explicar esos cambios, máxime cuando durante los últimos años las matrículas se han incrementado de forma notable. Indicamos a continuación estas variaciones, señalando los porcentajes del curso 1995-96 entre paréntesis: Venta de bienes, contratos, empresas auxiliares 25,3 (21); ingresos por dividendos 24,6 (5,2); financiación privada 12,4 (9,1); gobiernos locales 0,6 (0,7); gobierno del estado 1 (1,9); gobierno federal 8,2 (13,8); matrículas 27,9 (43).

²⁵ Como media, en el curso 2000-2001, el coste de la matrícula en las universidades públicas era de 3.506\$, mientras que en las universidades privadas ascendía a 15.531\$, en titulaciones de 4 años (*Digest of Education Statistics 2001*, pág. 360).

universidades públicas como las privadas recibe otro tipo de ayudas institucionales basadas en becas para alumnos.

Finalmente, en los Estados Unidos tienen una gran importancia las donaciones de fondos a la universidad por parte de empresas y particulares, que tienen un tratamiento fiscal muy favorable tanto para el contribuyente como para la institución privada. Se trata de un sistema muy distinto del europeo. Ello favorece la afluencia de capital que en otro caso se destinaría a las arcas federales o estatales.

No disponemos de información equivalente para las universidades de los países europeos estudiados en este trabajo, pero en cualquier caso, el origen de los fondos en las universidades europeas no es tan diverso. No obstante, incluimos a continuación un cuadro resumen en el que hemos reflejado las fuentes de recursos más importantes.

Fuentes de financiación de las universidades europeas

	Subvención pública	Fondos de investigación	Tasas	Otros
Alemania: Universidades públicas	Presupuestos de los Länder y del Gobierno Federal	Presupuestos de los Länder y Contratos o Convenios con instituciones públicas y privadas	Tasas de matrícula en dos Länder (en circunstancias especiales)	
España: Universidades públicas	Presupuesto de las Comunidades Autónomas y (en menor medida) del Gobierno central	Contratos y Convenios con instituciones públicas y empresas privadas	Tasas de inscripción y tasas de matrícula	Cursos de formación permanente (títulos propios)
España: Universidades privadas		Contratos con instituciones públicas y empresas privadas	Tasas de matrícula	Propietarios, donaciones, fundaciones, etc. Y cursos de formación permanente (títulos propios)
Francia: Universidades públicas	Presupuestos del Gobierno y (en menor medida) de organismos locales	Convenios con instituciones y contratos con empresas privadas	Tasas de inscripción	Cursos de educación permanente y «tasa de aprendizaje» ²⁶
Francia: Universidades privadas	Presupuestos del Gobierno (en muy pequeña medida)		Tasas de matrícula	Tasa de aprendizaje
Italia: Universidades públicas	Presupuestos del Gobierno	Convenios y contratos con instituciones públicas y empresas privadas	Tasas de registro y tasas de matrícula	Cursos de formación permanente, de especialización y vocacional

Fuente: Eurydice (1999): *Key topics in education*. Volume I: Financial support for students in higher education in Europe. Trends and debates. www.eurydice.org

En todos estos sistemas la financiación pública es mayoritaria, y tan sólo en España y en Italia alcanza la financiación de origen privado (fundamentalmente mediante tasas) porcentajes algo superiores. En estos dos casos la fuente de financiación privada más importante de las universidades es la que corresponde a las tasas, razón por la cual en las universidades privadas, que reciben muy bajas subvenciones públicas directas, esa es la principal fuente de recursos.

Para terminar este apartado, debemos apuntar que aunque de pequeña importancia, también en Europa realizan las administraciones públicas transferencias a las universidades privadas, aunque suele tratarse de partidas con un propósito concreto y mutuamente acordado. Estas transferencias representan, con respecto al gasto público total en educación superior, los siguientes porcentajes: Alemania: 2,4; España: 0,7; Francia: 3,3; Italia: 1,6²⁷.

²⁶ Se trata de una tasa que deben pagar las empresas en pago por los gastos de formación del personal, pero lo pueden hacer a la institución de formación superior que ellas estimen.

²⁷ OECD (2002) *Education at a glance*. OECD indicators 2002 (www.oecd.org).

9.3. Cuantía de las tasas

Llegados a este punto, es importante analizar cuál es, en cada uno de los casos, la cuantía que deben pagar los estudiantes en concepto de tasas, ya que hemos visto que en algunos casos constituyen un elemento fundamental de la financiación de sus universidades, y porque esa cuantía puede constituir un condicionante clave del acceso a los estudios universitarios.

Tabla 24
Pagos totales que realizan por curso los estudiantes en las universidades públicas, expresados como porcentaje de la renta per capita de cada país (curso 1997/1998 para los países europeos, y año 2000 para los Estados Unidos)

	Pago anual (% de la renta per capita)
Alemania	0,14 – 0,21
España	3,76 – 6,02
Francia	1,01
Italia	2,14 – 12,54
Estados Unidos ²⁸	8,74

Fuente: Elaboración propia basada en datos obtenidos de Eurydice (1999): *Key topics in education*. Volume I: Financial support for students in higher education in Europe. Trends and debates. www.eurydice.org, para los países europeos. *Digest of Education Statistics 2001*, pág 360 para EEUU (media).

A la vista de los datos de la tabla, podemos afirmar que los estudiantes o sus familias deben realizar un esfuerzo significativo en los Estados Unidos, y variable en Italia y España, países en los que depende de la universidad en la que realizan sus estudios (sobre todo en Italia), y de la carrera elegida (sobre todo en España), mientras que en Francia, y sobre todo en Alemania, ese esfuerzo es mínimo.

9.4. Ayudas públicas a los estudiantes

Tanto si las tasas alcanzan elevadas cuantías, como por la carga que pueden suponer los costes de manutención y alojamiento, en todos los países desarrollados se han puesto en práctica diferentes sistemas de apoyo económico a estudiantes y a familias. Estos han tenido el objeto de facilitar la movilidad social que se considera inherente al hecho de disponer de estudios universitarios, así como de garantizar el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades.

Becas, préstamos y diferentes formas de subsidio a las familias son las herramientas a las que más atención se ha prestado como forma de apoyar económicamente a los estudiantes y sus familias. Hemos considerado de cierto interés incluir en este apartado la información disponible relativa a lo que algunas de esas vías de apoyo a los estudiantes representan en los sistemas universitarios analizados. Nos hemos limitado a las becas y los préstamos, porque la determinación de la magnitud de otro tipo de ayudas resulta muy problemática dada la dificultad de diferenciar su objetivo.

²⁸ El importe de la matrícula en las universidades privadas de los Estados Unidos, aunque variable, representa un 50% de la renta per capita en promedio. No disponemos de datos equivalentes para las universidades españolas o italianas, países en los que la enseñanza privada universitaria tiene una cierta importancia.

En la siguiente tabla se presentan los porcentajes de alumnos que en cada uno de estos países se benefician de algún tipo de ayuda, ya sea en forma de beca o préstamo, o simplemente, de exención de tasas.

Tabla 25
Porcentajes de alumnos que se benefician de ayudas de origen público (curso 1995/1996)

	Becas	Préstamos	Exención de tasas ²⁹
Alemania	16	16	No aplicable
España	14	No aplicable	19
Francia	21	0	21
Italia ³⁰	3	Irrelevante	4
Estados Unidos «full time»	54	44	No aplicable
Estados Unidos «part time»	30	14	No aplicable

Fuente: Eurydice (1999): *Key topics in education*. Volume I: Financial support for students in higher education in Europe. Trends and debates. www.eurydice.org (para los países europeos). *Digest of Education Statistics 2001*, p. 363 (para Estados Unidos).

Como puede observarse en la tabla, los porcentajes de alumnos que se benefician de alguna forma de ayuda no son excesivamente altos, algo que es perfectamente lógico si pensamos que la financiación de las universidades es principalmente de origen público. En los Estados Unidos, sin embargo, donde las tasas de matrícula son mucho más altas, y la financiación pública en su conjunto de menor entidad relativa, el número de alumnos que reciben ayudas es considerablemente alto.

En conclusión, se observa que existe una clara diferencia entre estos países europeos y los Estados Unidos a este respecto, puesto que en este último país una menor financiación pública (en términos porcentuales) se ve compensada por una decidida política de apoyo a los estudiantes y a las familias mediante la concesión de diferentes tipos de ayudas.

Tabla 26
Gasto público destinado a becas y préstamos a los estudiantes como porcentaje del gasto público universitario total (1999)

	Becas	Préstamos	Ayudas totales
Alemania	10,1	1,9	12,0
España	9,3	0,0	9,3
Francia	8,0	0,0	8,0
Italia	16,9	0,2	17,1
Unión Europea	13,8	3,3	17,1
Estados Unidos	11,1	8,1	19,2

Fuente: *Education at a glance*. OECD indicators 2002 (www.oecd.org) (elaboración propia).

En conjunto, la mayor parte de las ayudas recibidas por los estudiantes lo son en concepto de becas. Tan sólo en el caso de Estados Unidos constituyen los préstamos una fracción significativa del gasto público universitario. El porcentaje que representan las becas concedidas a los estudiantes con respecto al gasto público total es relativamente uniforme, aunque Italia constituye una cierta excepción. En este capítulo, a los Estados Unidos corresponde un porcentaje equivalente al de los países europeos.

²⁹ La cifra de exentos de abonar tasas incluye a los receptores de becas.

³⁰ En Italia se ha producido un gran incremento en estos porcentajes desde entonces: un 8% recibió becas y un 10% se benefició de exención de tasas en el curso 99/00.

En el apartado de préstamos sí se observan importantes diferencias. De hecho, los países europeos analizados utilizan porcentajes de gasto universitario público irrelevantes, o incluso nulos, con este fin. Sin embargo, aunque no sea muy alta, resulta significativa la cifra correspondiente a los Estados Unidos. No obstante, no cabe hablar aquí de diferencias entre los sistemas universitarios norteamericanos y europeos. De hecho, otros países europeos no incluidos en este estudio (Reino Unido y países escandinavos) dedican un volumen importante de recursos al capítulo de préstamos a los estudiantes. Como ejemplos más destacados de estas tendencias cabe destacar que el Reino Unido destina un 13,3% y un 23,1% del gasto público a becas y a préstamos respectivamente, Australia, el 17,7% a préstamos y el 14,6% a becas, y Suecia un 20,3% a préstamos y un 10,1% a becas.

10. Destino del gasto universitario

Además de los elementos diferenciales apuntados hasta ahora, puede también resultar revelador el análisis de cuál es el destino de los recursos invertidos en educación superior, considerando los tres grandes capítulos de gasto. Nos referimos a la distinción entre gasto en inversiones por una parte, y gasto corriente por la otra, diferenciando además dentro del gasto corriente el que corresponde al pago de salarios de profesores y otro personal, del de los gastos de funcionamiento. Esta es la distinción que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 27
Reparto del gasto universitario total entre inversiones, costes de personal y gastos de funcionamiento, como porcentaje del gasto total (1999)

	Inversiones (%)	Gastos de personal (%)	Gastos de funcionamiento (%)
Alemania	11,1	67,8	21,2
España	20,9	61,9	17,2
Francia	10,8	62,4	26,8
Italia	17,3	54,8	27,9
Unión Europea	12,2	59,8	27,6
Estados Unidos	9,3	68,8	21,9

Fuente: *Education at a glance. OECD indicators 2002* (www.oecd.org) (elaboración propia).

Al contrario que con otros indicadores comentados previamente, no cabe en este caso hablar de tendencias homogéneas a este lado del Atlántico por contraste con la situación en los Estados Unidos. Sí existen, sin embargo, diferencias notables entre el destino que unos y otros países dan a sus inversiones en formación universitaria.

Así, parece que los gastos en inversiones adquieren una importancia relativa mayor en los países de los que cabe pensar que atraviesan por un período de crecimiento y consolidación de sus sistemas universitarios. El caso español puede resultar paradigmático. En efecto, se trata de un sistema que alcanzó sus máximas dimensiones en alumnado y profesorado a finales de la pasada década, como consecuencia del creciente acceso de jóvenes a la universidad, y como consecuencia de ello, del esfuerzo económico realizado por todas las comuni-

dades autónomas para dotar de infraestructuras a sus universidades, algunas de las cuáles de reciente creación.

Por el contrario, sistemas como en el norteamericano, el francés y el alemán, mucho más estables desde ese punto de vista, precisan de un menor esfuerzo en infraestructuras. Y a medio camino se encontraría el italiano.

En lo que a gastos de personal se refiere, es el de los Estados Unidos el que dedica un mayor porcentaje de sus recursos a ese fin. Seguramente, esa situación es la consecuencia de varios factores que actúan de forma simultánea en la misma dirección. Como ya se ha señalado, se trata de un sistema con gran número de estudiantes. Además, la relación estudiantes/profesores (14,8) no es muy alta, por lo que se trata de un sistema con una buena dotación de profesorado. Además, el gasto correspondiente a personal no docente se aproxima notablemente al del personal docente, por lo que cabe suponer que dispone de abundante personal de ese tipo. Y finalmente, los salarios son, seguramente, más altos que en Europa. Como consecuencia de lo anterior, los gastos de funcionamiento no salariales son ligeramente inferiores, en términos porcentuales, a la media europea. No obstante, ello no quiere decir que esos gastos de funcionamiento sean bajos: no debe olvidarse que en términos absolutos es el país que más porcentaje de su producto bruto destina a educación superior de entre los analizados en este trabajo.

En el otro extremo se halla Italia, lo que tiene seguramente su principal origen en el hecho de que el sistema italiano está especialmente poco dotado de profesorado, ya que la relación estudiantes/profesores presenta en este país un valor muy alto (24,1).

En lo relativo a los gastos de funcionamiento no salariales, cabe señalar que se trata de una componente a la que se otorga especial relevancia, ya que suele interpretarse su magnitud como indicadora del grado de apoyo que se da a las actividades docentes y de investigación de carácter cotidiano. Por ello, suele ser considerado como un índice de la calidad del servicio universitario prestado. Resulta reseñable el reducido peso que este tipo de gastos tienen en el sistema universitario español. Dado que a los gastos salariales corresponden una proporción normal, cabe interpretar ese reducido valor como la consecuencia de que en el sistema español se han priorizado las inversiones, por las razones antes enunciadas, en detrimento de un mayor esfuerzo en gasto corriente no salarial. Podría, por lo tanto pensarse, que la progresiva satisfacción de las necesidades de infraestructuras, derivadas del crecimiento del sistema, puede dar paso a un mayor esfuerzo en este otro capítulo en el futuro próximo.

11. Recursos destinados a la enseñanza e investigación universitarias

Como es de sobra conocido, las universidades desempeñan tanto funciones de formación superior como de investigación, aunque la importancia relativa de unas y otras puede ser muy variable. Por otra parte, no siempre es posible diferenciar con claridad la actividad universitaria de acuerdo con ese criterio, puesto que algunas actividades persiguen de forma simultánea ambos objetivos. A pesar de ello, se dispone de información relativa a la magnitud de los recursos

que los sistemas universitarios analizados destinan a unas y otras tareas, lo que permite incorporar un nuevo elemento para su caracterización.

No obstante, en este punto existen algunas lagunas y contradicciones en los datos disponibles, por lo que este aspecto debe ser tratado con ciertas reservas. Las principales dificultades provienen de la inconsistencia en los datos que una misma organización, la OCDE en este caso, aporta. A pesar de dichas inconsistencias, que se harán constar, pensamos que resulta de cierto interés aportar los datos relativos a este asunto.

Tabla 28
Gasto en educación superior, expresado como porcentaje del PIB de cada país, diferenciando el gasto dedicado propiamente a formación del de investigación (1999)

	Gasto total*	Gasto en formación	Gasto en investigación**	Gasto en investigación***
Alemania	1,06	0,65	0,41	0,41
España	1,10	0,84	0,26	0,27
Francia	1,06	0,88	0,18	0,38
Italia	0,80	0,80	—	0,26
Unión Europea	1,25	0,88	0,37	0,38
Estados Unidos	2,33	2,08	0,25	0,37

Fuentes: OECD (2002): *Education at a glance*. OECD indicators 2002; OECD (2002): *OECD Science, Technology and Industry Outlook* (www.oecd.org) (elaboración propia).

Notas: *En algunos casos, dentro del gasto total se incluyen gastos atribuibles a servicios de transporte, alimentación y alojamiento. Esos gastos se han sustraído del total que se presenta en esta tabla, por lo que pueden apreciarse algunas, pequeñas, diferencias con respecto a la información presentada en la primera tabla de este apartado. **Estimado como diferencia entre los datos de las dos primeras columnas. La media de los países europeos excluyendo a Italia hubiera sido 0,31. ***Obtenido de OECD Science, Technology and Industry Outlook.

Como puede observarse, las inconsistencias a las que hemos hecho antes mención quedan claramente de manifiesto en Italia. Tan sólo en el caso alemán se produce una coincidencia absoluta entre las cifras aportadas por las dos fuentes, y esa coincidencia es razonablemente alta en los casos de España y del Reino Unido. De forma un tanto sorprendente, existen notables discrepancias en los datos relativos a los Estados Unidos y, sobre todo, a Francia, lo que arroja serias dudas acerca de su significado.

Pero el caso más llamativo es el de Italia. A la vista de los datos, cabe pensar que dentro del 0,80%, atribuido a gasto en formación se esconde un porcentaje que en realidad corresponde a investigación. Si ese porcentaje se aproxima realmente al de 0,26% que figura en la última columna, cabría suponer que el destinado a formación representaría un 0,54% del PIB. Aunque pueda parecer un valor excesivamente bajo, pensamos que probablemente se aproxima a su valor real, dadas las razones que hemos apuntado antes en relación con el relativamente bajo número de profesores en las universidades italianas.

Dejando al margen las consideraciones anteriores, pensamos que sí cabe extraer alguna conclusión de interés de los datos aportados en la tabla. Existen, por una parte, diferencias entre los países europeos analizados en lo relativo al esfuerzo que realizan en investigación universitaria. No obstante, este aspecto de la cuestión ya ha sido tratado en otro apartado y no cabe reiterar lo ya señalado.

El aspecto que más interés nos suscitan los datos de la tabla anterior se refieren al hecho de que el esfuerzo económico dedicado a la formación universi-

taria es relativamente homogéneo en el conjunto de países europeos, mientras que en los Estados Unidos alcanza una magnitud claramente superior, llegando a representar más del doble que el europeo. Así pues, es en este aspecto en el que se distinguen con claridad las universidades europeas de las estadounidenses, ya que el esfuerzo dedicado a la investigación es relativamente similar, al expresar éste en términos de porcentaje con respecto al PIB.

12. Profesorado y recursos humanos

A diferencia de lo que sucede en los países europeos, la línea divisoria entre lo público y lo privado es bastante más sutil en el sistema norteamericano, como se verá en el informe. Como consecuencia, nos encontramos con una estructura de profesorado que no es sustancialmente distinta en los dos modelos: puede variar la proporción y distribución interna en la tipología del profesorado, los sistemas de contratación, la promoción, los tipos de control, etc., pero en todos los países nos encontramos con profesores estables o permanentes (llámense funcionarios o profesores permanentes) junto con otro tipo de profesorado que tiene un contrato mucho más provisional. Se tiene la idea de que el sistema imperante en varios países europeos, basado en el funcionariado de carácter vitalicio, impide realizar una gestión de la plantilla docente en condiciones similares a la que se realiza en los centros privados. Pero nuestra impresión es que las universidades privadas están también muy condicionadas y, en la práctica, no resulta en absoluto fácil alterar las cláusulas del contrato firmado entre la empresa y el profesor. Y mucho menos rescindir el contrato. Es cierto que la situación en EEUU difiere. Pero difiere porque la cultura laboral también es distinta allí: la gente en general, no sólo los empleados de la universidad, está muy acostumbrada al cambio ³¹, y un mercado muy amplio y sin problemas lingüísticos ni culturales ofrece unas condiciones para acceder a nuevos empleos mucho mejores que en Europa porque el paro es bastante menor (o lo ha sido en los últimos años). Creemos que esto tiene poco que ver con el sistema funcional, al que se suelen achacar algunos de los males de la universidad, aunque es cierto que este sistema introduce excesiva rigidez. Y por último, no debemos olvidar que la estabilidad es un arma de doble: por una parte, genera una plantilla poco flexible, pero por la otra, es condición necesaria para poder realizar una investigación a largo plazo, competitiva y de calidad.

Otro asunto distinto es el de la forma en que se contrata al profesorado: los sistemas varían entre EEUU, que deja una libertad total a las universidades para que utilicen sus propios criterios (y esto vale incluso en universidades pertenecientes al mismo sistema), siempre que dispongan del presupuesto adecuado, hasta el sistema español, que tras las últimas reformas se revela como el más intervencionista de los países analizados. Incluso un país como Francia, que venera tanto las instituciones estatales, concede más libertad a las universidades a la hora de contratar al menos un tipo de profesorado (y nos referimos siempre a funcionarios). Por supuesto, tanto Italia como Alemania tienen unos sistemas en los que el papel de cada universidad para elegir a sus profesores goza de una autonomía que, sin ser absoluta, es bastante mayor.

La inversión en la educación está muy relacionada con los recursos disponibles en el conjunto del sistema y, en concreto, con los recursos humanos dis-

³¹ El diario *The New York Times*, 07-05-2003, informaba de que Traci Young Cooper, nombrada Maestra del Año en 2001 y recibida con posterioridad por el propio Presidente de la Nación, veía cómo desaparecía su puesto de trabajo como consecuencia de ajustes económicos, aunque el sistema le ofrecía otro distinto.

ponibles. Cuando hablamos de la universidad tenemos que tener en cuenta, por tanto, el número de profesores y el número del personal de administración y servicios en relación al conjunto de estudiantes, así como su nivel de preparación. Como se ve en el cuadro adjunto, la distribución de estos recursos varía de un país a otro:

Tabla 29
Recursos humanos ³²

	Estudiantes	Personal docente ³³	Personal no docente
Alemania (2001) ³⁴	1.868.666	172.923	321.142
España (2000) ³⁵	1.530.303	81.890	43.267
Francia (2001) ³⁶	2.159.556	83.925	51.313
Italia (2001) ³⁷	1.702.029	78.219	54.907
Estados Unidos (1999) ³⁸	14.506.967	835.717	1.449.809

³² Para la elaboración de esta tabla se han utilizado fuentes y años diferentes a los utilizados en otras ocasiones. Esto se debe a que hemos utilizado las fuentes y años que nos han permitido disponer simultáneamente de toda la información necesaria para poder establecer los ratios que se presentan más adelante.

³³ Se incluye también asistentes y personal auxiliar de distinta naturaleza, aunque carecen de la condición de profesores. En Estados Unidos y Francia constituyen porcentajes significativos del total.

³⁴ Estos datos constituyen una estimación, pues la fuente utilizada para disponer de los efectivos de personal y de alumnado (Oficina Estadística Federal de Alemania 2002: www.destatis.de/cgi-bin) no establecía la distinción entre personal docente y no docente. Para el cálculo hemos supuesto que la proporción entre los dos tipos de personal no ha variado a lo largo de la década anterior, y que el personal académico supone un 35% del total, tal y como se desprende de los datos al respecto incluidos en el informe para el período 1990-1996.

³⁵ Los datos combinan universidades públicas y privadas. Los relativos a universidades públicas han sido tomados de J. Grao (2002): La oferta universitaria: Enseñanzas, recursos humanos y materiales. En: «Información académica, productiva y financiera de las Universidades Públicas de España. Año 2000. Indicadores universitarios (Curso académico 2000/2001)» CRUE. Los de las universidades privadas han sido tomados de INEbase: Estadística de la Enseñanza Superior en España. Curso 1999-2000 (www.ine.es/inebase/cgi/axi). Hemos procedido de esta forma porque el INE no proporciona datos posteriores referidos a PAS y hemos considerado que el error que comporta el procedimiento es mínimo.

³⁶ Fuente: Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (2002): *Rèperes et références statistiques-2002 sur les enseignements, la formation et la recherche*: www.education.gouv.fr/stateval.

³⁷ Fuente: MIUR: *Banche Dati ed Analisi Statistiche* (www.miur.it).

³⁸ La fuente utilizada (*Digest of Education Statistics 2001*, tablas 171 y 224: nces.ed.gov/pubs2002/digest2001) expresa los números de alumnos y personal como equivalentes a tiempo completo y así se han mantenido aquí. Dentro del personal no docente se incluyen tres categorías diferentes: Personal ejecutivo y de gestión (156.571), profesionales no académicos (475.564) y personal no profesional (817.674).

Tal y como se presentan los datos de la tabla anterior, no cabe extraer demasiadas conclusiones. Sin embargo, el cálculo de los ratios entre cada uno de los estamentos para cada país sí aporta información comparable.

Tabla 30
Ratios alumnos:profesor (A/P), alumnos:pas (A/S), profesores:pas (P/S) y alumnos:personal total (A/P+S)

	A/P (OECD)	A/P	A/S	P/S	A/P+S
Alemania	11,7	10,8	5,8	0,54	3,8
España	16,9	18,7	35,4	1,89	12,2
Francia	18,8	25,7	42,1	1,64	16,0
Italia	24,1	21,8	31,0	1,42	12,8
Unión Europea	17,7	—	—	—	—
Estados Unidos	14,8	17,36	10,0	0,58	6,34

Como puede observarse, existen notables diferencias entre los valores que proporciona la OCDE en su «Education at glance 2002» y los estimados aquí a partir de los datos previos. Las razones de estas discrepancias son muy variadas. En Alemania, por ejemplo, no hemos trabajado con cifras precisas de profesorado y PAS, aunque las dos estimaciones son muy próximas. En España hemos considerado las cifras de la UNED y la UOC, lo que hace elevar sensiblemente la ratio alumnos:profesores. En Francia las razones son más complejas; es muy posible que las cifras de personal docente que publica el Ministerio, aunque no lo precisen, tan sólo se refieran a las instituciones públicas, mientras que en el cómputo de los alumnos incluyen a todos. Creemos que en Italia las cifras de profesorado no están corregidas para equivalencias a tiempo completo. Y finalmente, en los Estados Unidos hemos considerado cifras totales de alumnos y profesores. Así, la fuente original utilizada, que corrige los datos para calcular los ratios de alumnos:»staff», estima un valor alumnos:profesores de 14,9, prácticamente idéntico al que proporciona la OCDE.

En cualquier caso, de este conjunto de datos puede extraerse la conclusión de que hay grandes diferencias entre unos países y otros, aunque no puede hablarse de modelos diferenciados a ambos lados del Atlántico. El sistema univer-

sitario alemán aparece, tanto en profesorado como en PAS, como el mejor dotado de todos ellos, mientras que los peor dotados son Francia e Italia en profesorado, y a éstos se suma España en bajas dotaciones de personal no docente. Es precisamente en este estamento en el que se producen las mayores diferencias entre unos países y otros. Estas observaciones, por otra parte, son consistentes con el hecho de que son Alemania y Estados Unidos, de entre los analizados aquí, los dos países que dedican un mayor porcentaje a gastos de personal

Finalmente, cabe reseñar que en los países para los que hemos podido obtener información precisa al respecto, Estados Unidos y España, las ratios de alumnos: personal son algo más favorables en las universidades privadas que en las públicas.

CAPÍTULO 2

El sistema universitario en ALEMANIA

1. El sistema y sus particularidades

La moderna universidad alemana es producto de las reformas educativas llevadas a cabo en Prusia desde comienzos del siglo XIX por una élite política ilustrada y reformista, empeñada en crear las bases para el desarrollo de la sociedad burguesa a través de una generalización de la educación y nuevos métodos de enseñanza e investigación. En opinión de estos neohumanistas, encarnados sobre todo en la persona de Wilhelm von Humboldt, la formación del ciudadano moderno, y, en particular, de los futuros integrantes de la administración pública, como pilar básico de la sociedad burguesa, requería en primer lugar una educación básica y generalizada, para después, en un segundo paso, proceder a la especialización profesional. En 1810, esta idea, copiada posteriormente por las demás universidades alemanas, se plasmó en la fundación de la Universidad de Berlín como institución modélica y de gran prestigio también en el extranjero. Su funcionamiento se guiaba por determinados principios básicos, que se pueden resumir en el empeño de facilitar a todos y cada uno de los alumnos una educación humanista básica, lo que se tradujo en la preponderancia del «Seminario Filosófico» frente a otras enseñanzas. La enseñanza transmitida en el Seminario se regía por el concepto de la unidad de la docencia y de la investigación. Los docentes gozaban de la libertad de cátedra, aunque al mismo tiempo — como funcionarios del Estado — le debían lealtad.

Recordar estos inicios del sistema universitario alemán no es un ejercicio baladí, pues todavía hoy en día, 200 años después de la gestación de la universidad moderna, importantes rasgos de la herencia dejada por los padres fundadores pueden encontrarse en el mundo universitario de Alemania. Ahí están, por ejemplo, el potente papel del Estado, entendido aquí como *pars pro toto* que englobaba a las estructuras públicas primero de los Estados, y más tarde de los Länder alemanes en ámbitos tan relevantes como el de la financiación o la selección del profesorado funcionario. En cambio, el sector privado no juega más que un papel muy secundario en la enseñanza universitaria de Alemania. Otro rasgo característico que se ha mantenido a través del tiempo es la competencia entre las diferentes universidades como resultado de un sistema descentralizado por la ausencia de un verdadero centro político y administrativo. En este sentido cabe señalar que Berlín o Bonn nunca tuvieron un impacto parecido en la vida universitaria al que tuvieron, y siguen teniendo, por ejemplo París u Oxford/Cambridge. En tercer lugar destacaríamos la fuerte influencia igualitaria de la enseñanza universitaria, primero como pieza fundamental en el proceso de construcción de la sociedad liberal y burguesa contra las prerrogativas de los estamentos privilegiados, y más tarde como instrumento básico para la movilidad social dentro de la *civil society* de ciudadanos con igualdad de derechos. Así, la Ley Fundamental alemana recoge en su artículo 12 el derecho de

todos los alemanes a elegir libremente su profesión, su lugar de trabajo y su centro de formación. Por último conviene señalar que debido a su larga y fuerte tradición humanista, en la universidad alemana contemporánea la tensión entre los principios neohumanistas tendentes a una formación lo más completa posible del ciudadano por una parte, y las necesidades inmediatas y coyunturales del mercado laboral por otra, se siente con especial vigor.

Este es el contexto en el cual se generan los problemas y disfunciones cuya superación es el objetivo central de un paquete de reformas puestas en marcha por el gobierno a partir de finales de los años 1990. Algunos de los problemas diagnosticados son de índole exclusivamente alemán:

- porcentaje relativamente bajo ³⁹ de jóvenes con formación universitaria
- excesiva larga duración de los estudios y alto porcentaje de fracaso universitario ⁴⁰
- como consecuencia, alto coste de los estudios, tardía inserción de los licenciados en el mercado laboral, problemas para la homologación europea y para atraer estudiantes extranjeros
- mecanismo reglamentista y burocrático de acceso a la universidad
- trabas burocráticas para la promoción de jóvenes científicos y, en consecuencia, «brain drain» hacia países con oportunidades universitarias más atractivas, sobre todo Estados Unidos ⁴¹)

Otros problemas son más genéricos:

- deficiente coordinación entre sistema universitario y mercado laboral
- alta dependencia de la universidad con respecto a la financiación pública
- quietismo y corporatismo universitarios como obstáculos frente a reformas tendentes a incrementar la productividad, la calidad y la competitividad de las universidades

Todos estos problemas afectan a un sistema universitario organizado a través de una estructura dual. Por un lado existen las universidades, en las cuales se compagina la docencia y la investigación. Sólo las universidades tienen capacidad legal de otorgar el título de doctor. Por el otro lado existe un gran número de las así llamadas «Fachhochschulen» («Escuelas Profesionales Superiores»). Se trata de un tipo especial de universidad creado a partir de los años 1970 con una orientación más práctica y profesional. Sus docentes tienen generalmente experiencia en la vida profesional no universitaria. Sus salarios son inferiores a los de sus colegas universitarios. Estas escuelas no tienen derecho a otorgar el título de doctor.

Según las estadísticas de 1999/2000 ⁴², el número de estudiantes de los diferentes establecimientos de la enseñanza terciaria se reparte de la siguiente manera:

- 116 Universidades: 1.300.700 alumnos
- 182 Escuelas Profesionales Superiores: 442.700
- 47 Universidades de Música y Arte: 30.100).

El total de estas cifras (1.773.500) representa un 27,8% de la población alemana entre 19 y 26 años.

No se puede concluir este apartado sobre las particularidades del sistema universitario alemán sin señalar algunos rasgos característicos de la estructura organizativa de las universidades alemanas. Una de estas características tradicionales es su muy descentralizada estructura interna. Este rasgo, afianzado por

³⁹ En Alemania, sólo un 28% de los jóvenes adultos comienza una carrera universitaria. La media de los países de la OECD en los años 1998/99 era el 45%. Cf. *Education at a Glance - OECD Indicators 2001*, Gráfico C 3.1.

⁴⁰ A comienzos de los años 90, alrededor de una cuarta parte de los matriculados universitarios no consiguieron terminar sus estudios. En comparación con los datos disponibles para mediados de los años 70, el número de fracasos universitarios se ha duplicado. El promedio de la duración de los estudios universitarios en Alemania es de 6,7 años, alcanzando en las humanidades 7,3 y en bellas artes 7,7 años. Datos según un estudio publicado por el Wissenschaftsrat: *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor -Magister/Master) in Deutschland*, Berlín 21.1.2000, págs. 8 s. Texto publicado en www.wissenschaftsrat.de/texte. A este tema de la duración de los estudios volveremos más adelante.

⁴¹ Cf. por ejemplo, Spiewak (2001) y de S. Mahroum (1998).

⁴² «Hochschulen nach Hochschularten und Ländern. Wintersemester 1999/2000», www.eurydice.org.

las reformas universitarias de los años 70, pretendía facilitar la democratización de la universidad a través de la máxima participación de los diferentes grupos universitarios (principio de la «Gruppenuniversität»). Este principio organizativo ha permitido a los departamentos y las facultades como entidades básicas de la universidad adquirir notables cotas de poder frente a los órganos centrales (rectorado; «Senat» o «Konvent»).

Otro rasgo característico del sistema universitario alemán, acorde con esta línea descentralizadora, es la fuerte posición de los profesores con cátedra («Lehrstuhl») dentro de los departamentos. Ellos disponen de un presupuesto determinado asignado a su cátedra, disponen de un auxiliar administrativo para su servicio y —según la importancia de la cátedra— de varios colaboradores doctores y no-doctores designados por ellos mismos, tal y como se explicará más adelante.

2. Acceso a la universidad

La fuerte reglamentación burocrática y centralizada del sistema de acceso a las universidades es uno de los puntos más criticados tanto por parte de políticos como por responsables universitarios. ¿Cómo accede un ex alumno a una plaza universitaria? Como en otros países, también en Alemania es el título de bachillerato («Abitur») el que establece la condición indispensable para poder cursar estudios universitarios. Un alumno que después de haber aprobado el bachillerato ha elegido una carrera sin numerus clausus, puede acudir a la universidad de su elección y matricularse sin problemas. Las cosas se complican en las licenciaturas y diplomas con numerus clausus. En este caso, el alumno debe comunicar sus preferencias a una institución central (Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen - ZVS, con sede en Dortmund), confeccionando un ranking de universidades que ofrecen la titulación que él o ella desea estudiar. La ZVS evaluará todas las solicitudes recibidas antes de adjudicar las plazas universitarias a disposición. Para esta adjudicación se tienen en cuenta fundamentalmente tres criterios: la nota media del *Abitur*, el tiempo que un aspirante lleva esperando a una plaza, así como criterios sociales.

Las críticas lanzadas contra este procedimiento son múltiples: la nota media del *Abitur* no es un criterio lo suficientemente preciso para evaluar la capacidad de un futuro estudiante para cursar una determinada carrera. Un alumno que en el *Gymnasium* («Instituto») ha estado más flojo en matemáticas, deporte y francés, y, por consiguiente, no ha obtenido una media alta en el *Abitur*, se ve excluido de estudios como por ejemplo medicina. ¿Sin embargo, quién puede asegurar que este alumno no puede llegar a ser un médico muy bueno? Otra crítica contra el reparto centralizado de las plazas alega que un alto porcentaje de los estudiantes se ve obligado a cursar sus estudios en centros o en carreras que no han sido su primera elección, lo cual explica con toda probabilidad el alto grado de fracaso universitario, así como la larga duración de los estudios. Finalmente, otros críticos señalan que, si no se da a las universidades la posibilidad de competir por los mejores estudiantes, dejando el proceso de selección en manos de los propios centros, se elimina un importante incentivo que generaría mayores esfuerzos para aumentar la calidad y el atractivo del centro. Este último argumento, sin embargo, tiene también otra vertiente. De

hecho, la ley permite ya a las universidades seleccionar en las titulaciones con numerus clausus un 20% de sus alumnos, pero no entre todos los candidatos, sino únicamente entre aquellos que, después de haber pasado por la ZVS, se hayan quedado sin plaza. Esta —limitada— posibilidad de intervenir en el proceso de selección del alumnado, empero, no es aprovechada por la mayoría de las universidades por los costes que conlleva este proceso de selección.

Aunque exista un amplio consenso a la hora de considerar el sistema de adjudicación centralizada de las plazas universitarias como un mecanismo que dista mucho de ser el idóneo, los expertos no se ponen de acuerdo en la evaluación de las consecuencias constitucionales que traería una hipotética reforma del sistema. Tal y como ya se ha indicado arriba, la Ley Fundamental alemana establece el derecho de todo ciudadano del país a elegir libremente su ámbito y lugar de formación. Este derecho es garantizado por la ZVS, aunque —como hemos visto— esto conlleve en muchos casos perder varios años en la lista de espera a una plaza universitaria si ésta es muy solicitada. La gran pregunta, por lo tanto, es si una hipotética abolición de la ZVS mediante el traspaso de la selección del alumnado a las universidades requiere una previa reforma constitucional.

En todo caso, en las llamadas *Fachhochschulen* ya funciona este sistema de selección por parte de los propios centros. El requisito necesario para acceder a una plaza es también el Abitur o algún grado inferior adquirido en una escuela profesional. Los criterios para la selección son los mismos como en el caso de la ZVS. Sin embargo, como no podía ser de otra forma en un sistema federal y descentralizado como el alemán, hay una importante excepción: en las *Fachhochschulen* del estado alemán más grande, el de Nordrhein-Westfalen, el acceso no se regula por los centros, sino —como en las universidades— por la ZVS.

3. Etapas de estudios y titulaciones oficiales

Los estudios en las universidades alemanas generalmente suelen organizarse en dos fases: el «Grundstudium» («Estudios básicos») y el «Hauptstudium» («Estudios Principales»). Aunque los planes de estudios de las diferentes titulaciones pueden variar en su contenido de universidad en universidad, normalmente se suele condicionar el paso de un alumno de una fase a la siguiente a través de la exigencia de conocimientos adquiridos a lo largo de los semestres del Grundstudium. El alumno demuestra haber adquirido estos conocimientos, y, por tanto, cumplido con las disposiciones del plan de estudios, de diferente manera. La manera más habitual es la presentación de una serie de documentos emitidos por los profesores cuyos seminarios o clases magistrales ha atendido el alumno. Cada profesor determina libremente cuáles son las exigencias que debe cumplir un alumno para aprobar la materia impartida (asistencia, participación activa, trabajo escrito, examen) y llevarse al final el mencionado documento («Seminarschein»). El plan de estudio fijará el número de «Seminarscheine» necesarios en cada ámbito temático de la titulación para poder pasar de la primera a la última fase de los estudios. A veces, se añade también un examen adicional («Zwischenprüfung»). En el mismo sentido, el plan de estudios determinará también el número y tipo de «Seminars-

cheine» necesarios para poder presentarse al examen final previo a la concesión del título.

Pese a estas disposiciones, y en comparación con otros sistemas universitarios europeos como por ejemplo el francés o el español, el estudiante disfruta de una mayor libertad y autonomía para organizar sus estudios, debido a que desde el primer semestre dispone de una elevada oferta de asignaturas de libre elección, una oferta que irá incrementándose conforme avancen los estudios. Disfruta de una mayor autonomía también porque puede decidir más o menos libremente cuánto tiempo quiere invertir en sus estudios y cuándo se quiere presentar a los exámenes al final del «Grundstudium» o al final de la carrera. Puesto que no existe una delimitación temporal de los estudios, en muchas universidades ha aparecido el problema del «Dauerstudent» («Estudiante Permanente»). Se trata de personas que se matriculan en alguna universidad más por las ventajas que ofrece esta matrícula de un montante más bien simbólico (seguro médico, transporte público más barato, comida barata en los comedores universitarios, etc.) que por el interés de llevar a cabo y terminar los estudios.

Si no existe un tope para la terminación de los estudios, sí hay normativas que fijan la duración mínima de los mismos («Regelstudienzeit»). Estas indicaciones se encuentran en las disposiciones que especifican las condiciones que un alumno debe haber cumplido para poder presentarse al examen final de la carrera («Prüfungsordnung»). En las universidades, esta duración mínima de los estudios para las titulaciones universitarias clásicas, que se especifican a bajo, suele ser de entre ocho y diez semestres (4-5 años), en el caso de medicina de seis años y tres meses. Para el diploma en los *Fachhochschulen*, esta duración suele ser de cuatro años, incluidos uno o dos semestres de prácticas. Sólo la completa realización con éxito de los estudios permite el acceso al título. La siguiente tabla refleja el mencionado desequilibrio entre la duración oficial y la duración real de los estudios superiores en Alemania, un problema que afecta tanto a las universidades como a las Escuelas Profesionales Superiores, aunque a éstas en menor medida ⁴³:

Tabla 1
Duración media de los estudios superiores en Alemania (en años; 1980-1996)

	1980	1985	1990	1992	1994	1996
Universidades	6,4	6,9	7,2	7,1	6,6	6,4
Fachhochschulen	4,1	4,5	5,0	5,0	4,7	4,9

El mapa de titulaciones ofertadas en los dos tipos de universidades alemanas se puede esquematizar de la siguiente manera.

Universidades

- **Diploma** (después de cursar los estudios correspondientes a una determinada materia, por ejemplo: Diploma en Psicología)
- «**Magister**» (combinación de estudios sobre tres materias diferentes, siendo una de las cuales la principal y las otras dos complementarias, por ejemplo: Magister en Historia después de estudios en Historia —materia principal— ciencias políticas y pedagogía —materias complementarias).

⁴³ Cf. el informe de J. Huisman / F. Kaiser (2001), pág. 58.

- Como consecuencia de la nueva Ley de Reforma Universitaria de 1998, las universidades pueden ofrecer también las titulaciones de **Bachelor** (3-4 años) y **Master** (título previo más 1-2 años). En las titulaciones más teóricas se otorga el título de Bachelor/Master of Arts o *ibid.* of Science. En las titulaciones con una orientación más práctica se añade al título de Bachelor/Master la especialidad, por ejemplo, Master of Engineering.
- En ámbitos de la enseñanza que tradicionalmente se consideraban de interés especial para el Estado (Medicina, Derecho, Magisterio, etc.) se concluyen los estudios con el título de **Staatsexamen**. Las exigencias y estructuraciones internas suelen ser parecidas a las de las titulaciones mencionadas arriba. La diferencia es más bien formal, ya que este título es un título otorgado no sólo por la universidad, sino conjuntamente por ésta y el Estado. De hecho, en los exámenes finales suele estar presente, junto a los profesores, un representante de las «Oficinas Estatales de Exámenes». En algunos casos, para el que el título cualifique para el desempeño de la profesión, se requiere un segundo Staatsexamen después de un período de prácticas (casos de juristas y maestros).
- **Doctorado**. Condición previa: cualquiera de los títulos mencionados salvo el Bachelor. Realización de una tesis doctoral sin límite temporal. Examen final o, en algunos pocos casos, defensa de la tesis. La normativa de cada universidad regula las condiciones en las que se aceptan estudiantes con el título de Bachelor o con un título de la *Fachhochschule* como doctorandos. La nueva ley de 1998 prevé la introducción de una oferta docente especial para doctorandos, cosa que hasta ahora no existía. De hecho, el sistema tradicional post-grado alemán se basaba exclusivamente en una relación individualizada de supervisión y tutelaje entre el doctorando y el director de su tesis («Doktorvater»). La excesiva duración de los estudios post-grado, la desproporcionada especialización, así como el alto porcentaje de abandono sin haber acabado la tesis, fueron las causas que impulsaron a los responsables alemanes hacia una reforma del sistema a través de la introducción de los llamados «Colegios de Graduados» (Graduier-tenkollegs). Aquí conviven doctorandos de diferentes, pero relacionadas disciplinas, para llevar a cabo sus investigaciones, presentarlas en seminarios especiales y participar en cursos doctorales impartidos por especialistas. El procedimiento de establecer un Graduier-tenkolleg parte de un colectivo de profesores de una determinada universidad que elabora un proyecto para remitirlo al Ministerio de Educación de su respectivo Land. Si ahí consigue la aprobación, pasará al siguiente trámite de evaluación por parte de la Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) ⁴⁴ Si al final de todo este proceso la evaluación es positiva, se concederá una financiación inicial de tres años, prorrogable dos veces hasta alcanzar los nueve años, lo que la ley estipula como el ciclo vital máximo de un Graduier-tenkolleg. La mayor parte del gasto de estos establecimientos se destina a la contratación de profesores y la financiación de becas para doctorandos adscritos al centro, aunque los responsables de los mismos suelen lamentar que las dotaciones de las becas no son suficientes para poder atraer a los doctorandos más calificados.

⁴⁴ Para información sobre la DFG véase más adelante el apartado sobre «Investigación y Desarrollo» en este mismo capítulo.

Tabla 2
Número de Graduiertenkollegs según disciplina

Disciplina	1993	1994	1995	1996	1997
Total	175	199	203	214	280
Ciencias Sociales y Humanidades	57	64	63	64	81
Biología y Medicina	37	44	45	51	72
Ciencias Naturales	61	69	72	71	90
Ciencias Técnicas	20	22	23	28	37

Fuente: «Graduate Education Reform...». Elaboración propia.

El total de doctorandos becados por la DFG a través de su programa de Graduiertenkollegs sólo agrupa a una pequeña parte de los doctorandos alemanes, cuyas fuentes de financiación, aparte de las becas de la DFG, son fundamentalmente las seis siguientes: contratos en una universidad, contratos en algún centro de investigación extra-universitario, becas de los Länder, becas para alumnos excelentes otorgadas por otras instituciones (Iglesias, sindicatos, partidos políticos), otras becas, y la auto-financiación.

Uno de los atractivos de los Graduiertenkollegs es su creciente proyección internacional debido al esfuerzo realizado por muchos de estos centros con el fin de establecer contratos de cooperación con centros parecidos ubicados en otros países. Estos proyectos compartidos se suelen plasmar sobre todo en el intercambio de docentes y doctorandos. En 1997, casi la mitad de los Graduiertenkollegs alemanes (47,5%) habían desarrollado programas internacionales con otros centros de Europa Occidental (53%), Estados Unidos o Canadá (23%), Europa Oriental (15%) u otros países (9%)⁴⁵.

Tabla 3
Fuentes de financiación para las tesis doctorales (1995)

Fuente	%	Número de doctorandos
Total	100	63.000
Contratos universidad	70	44.000
Contrato en centros de investigación extra-universitarios	7	4.500
Becas Länder	4	2.500
Becas DFG	4	2.300
Becas super-dotados	4	2.700
Otras becas	2	1.000
Auto-financiación	10	6.000

Fuente: «Graduate Education Reform...», elaboración propia.

Fachhochschulen

- El título clásico es el **Diploma**, al que se agrega la especialidad, así como la indicación de que se trata de un diploma de una Escuela Profesional Superior, por ejemplo: *Diplomingenieur (Fachhochschule)*.
- En los últimos años, se han introducido de manera acelerada también titulaciones como **Bachelor** y **Master**.

Tal y como se ve, a través de los nuevos títulos de Bachelor y Master, introducidos por la Ley Universitaria de 1998, también Alemania está respondiendo al reto que supone el proceso de internacionalización de los estudios universi-

⁴⁵ «Graduate Education Reform...».

tarios, intentando de paso de esta forma corregir uno de los defectos más graves de su sistema universitario: la excesiva duración de los estudios. Gracias a una encuesta representativa del *Centrum für Hochschulentwicklung* («Centro para el Desarrollo Universitario») disponemos ya de una primera evaluación del impacto de estas nuevas titulaciones al comienzo del año 2002 ⁴⁶. Los autores constatan como resultado principal de su análisis que la reforma se encuentra todavía en su fase inicial, aunque los rectores de las universidades esperan un fuerte progreso, es decir, una mayor implantación de las nuevas titulaciones en los años siguientes. Frente a casos como por ejemplo Holanda, donde a iniciativa de las universidades se ha decidido transformar completamente el mapa de titulaciones mediante la sustitución de los demás títulos por los Bachelor y Master, en Alemania — de momento— las nuevas titulaciones son ofertas complementarias al lado de las titulaciones tradicionales. Además, debido a la ya mencionada estructura descentralizada de la universidad, la decisión de ofertar algún Master o Bachelor generalmente es consecuencia de una decisión tomada por las facultades, y no resultado de una estrategia global de la universidad. La dirección de la misma actúa, por consiguiente, más bien como órgano coordinador o consejero que como impulsor de la reforma.

Otro factor que contribuye a frenar los impulsos innovadores en este ámbito son los costes del proceso de acreditación por parte de las agencias habilitadas para esta labor. La acreditación de una nueva titulación cuesta entre 15.000 y 25.000 euros. Sin embargo, y puesto que esta acreditación positiva revierte en un mayor prestigio de la titulación y, por ende, de la universidad, hay una larga lista de espera en los institutos de acreditación. Los rectores están dispuestos a realizar importantes esfuerzos económicos para fomentar la implantación de las nuevas titulaciones, ya que esperan notables ventajas de las mismas, siendo las más citadas las ventajas en el ámbito internacional (mayor competitividad; mayor atractivo para estudiantes extranjeros; mayor movilidad de los estudiantes alemanes; intensificar la cooperación con otras universidades no alemanas). Esta perspectiva internacional también ha conducido a que en aquellas facultades, donde se han implantando nuevas titulaciones de Bachelor o Master, también se tiende a una mayor modularización de los estudios, así como a la introducción del sistema de créditos. Con todo, y pese a la perspectiva de fuerte auge en el futuro próximo, los números reflejan la lentitud con la que se está procediendo a esta transformación del mapa de titulaciones. En los cuatro años posteriores a la entrada en vigor de la ley de 1998, se han implantado unas 1000 titulaciones de Bachelor o Master en las universidades o Escuelas Profesionales Superiores de Alemania, lo que equivale más o menos al 10% de toda la oferta docente, pero sólo a un 1,1% de todos los alumnos universitarios. Sin embargo, la tendencia ascendente queda ya patente en el número de nuevos matriculados en el semestre de invierno de 2000/2001: el porcentaje de los nuevos estudiantes que habían optado por algunas de las titulaciones de Bachelor o Master era ya el 2,7%.

⁴⁶ Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) / Center for Higher Education (2002).

4. Financiación

La financiación de las universidades alemanas es casi en su totalidad pública, puesto que, con muy contadas excepciones (Universidad de Witten-Herdecke), no existen universidades financiadas por la iniciativa privada. Tampoco hay tasas universitarias, cuya introducción además ha sido recientemente prohibida por ley ⁴⁷, un tema polémico, al que volveré más abajo. Lo único que debe pagar el estudiante al matricularse es un seguro médico y una cantidad simbólica para poder utilizar los servicios ofrecidos por el centro universitario (comedor, establecimientos deportivos, biblioteca etc.).

Las estadísticas de la OECD ofrecen algunos datos relevantes para la financiación de la enseñanza terciaria en Alemania. El año de referencia es el año 1999 ⁴⁸:

Tabla 4
Financiación de la enseñanza universitaria en Alemania (1999)

Gasto por estudiante en educación terciaria en PPP dólares: 11.209 \$.
Gasto en instituciones de educación terciaria (100xES/PIB): Gasto público: 0,97% Gasto privado: 0,08% Gasto total: 1,05%
Destino del gasto como % PIB: Gastos educativos: 0,65% Gastos en investigación: 0,40% Total: 1,05%
Destino gasto (\$ PPP por estudiante): Gastos educativos: 5.838\$ Gastos en investigación: 3.643\$ Gastos totales: 9.481\$.
Proporción de fondos públicos y privados: Gastos públicos: 91,5% Gastos privados: 8,5% Gasto privado subsidiado: 0,3% Gasto público total: 91,8% Gasto privado neto: 8,2%
Gasto público en educación terciaria, incluyendo ayudas «cost of living» y subvenciones: 0,96 % del PIB
Uso del gasto corriente en educación terciaria: Inversiones: 11% Gastos de funcionamiento: 21% Salarios: 68%.

A estos datos hay que añadir una observación adicional derivada de alguna de las características específicas del sistema universitario alemán. Así, por ejemplo, el dato sobre el gasto anual por estudiante, recogido en el punto a., no refleja con nitidez el verdadero coste total de las inversiones realizadas. Dado que en Alemania, tal y como lo hemos indicado antes, el promedio de la duración de los estudios es bastante más largo que en otros países, al final de la carrera el Estado ha invertido también mucho más dinero en este estudiante que en otros países. Incluyendo así la variable de «duración media de los estudios» en las estadísticas, el gasto acumulado por estudiante en Alemania es mucho mayor que el promedio de los países de la OECD (46.000 \$ versus

⁴⁷ «Freiheit von Studiengebühren für Erststudium gesichert», nota de prensa del Bundesministerium für Bildung und Forschung, 15.8.2002, www.bmbf.de.

⁴⁸ *Education at a Glance. OECD Indicators 2002.*

34.500 \$), siendo superado sólo por países como Austria, Suecia o Suiza. La conclusión a la que llega el Ministerio de Formación e Investigación en su comentario de estos datos es muy plausible: hay que llegar a una reducción de la duración de los estudios para racionalizar, léase abaratar, la inversión pública en el sistema universitario ⁴⁹. Desde este punto de vista la introducción de las titulaciones de Bachelor y Master antes comentada cobra una nueva relevancia.

Otro de los instrumentos ya empleados por algunos Länder en Alemania para reducir la duración de los estudios y descongestionar de esta forma las arcas públicas, es la introducción de tasas universitarias para aquellos estudiantes que sobrepasan el límite temporal estipulado para obtener un primer título como por ejemplo el Diploma (4-5 años). El pionero en la introducción de esta tasa fue el Land de Baden-Württemberg que introdujo una tasa de 500 € por semestre a abonar por estudiantes que habían sobrepasado la duración de seis años y medio de estudios. Esta medida consiguió reducir el número de estudiantes «eternos» a la mitad, a la vez que aliviar el déficit de las arcas universitarias. Otros Länder, gobernados por los democristianos, han decidido seguir por esta vía ⁵⁰. Esta introducción de tasas es novedosa, puesto que, tal y como ya se ha indicado, tradicionalmente no existen tasas de matrícula más que simbólicas en la universidades públicas alemanas, una tradición que además recientemente ha sido reafirmada por una ley aprobada por el Bundestag a instancias del gobierno federal. Recordemos que, de momento, lo único que debe abonar el estudiante alemán al matricularse en alguna de las universidades públicas es una pequeña cantidad de dinero para poder disfrutar de una serie de servicios subsidiarios ofrecidos por la universidad a través de su «Studentenwerk», que, por ejemplo, subvenciona los comedores universitarios o las residencias para estudiantes. Además, el alumno debe contratar también algún seguro médico. Con todo, pese a la mencionada ley federal, y a la vista de la desolada situación financiera de los presupuestos públicos en general y de los universitarios en particular, no parece que la histórica gratitud de los estudios universitarios en Alemania pueda mantenerse por mucho tiempo. De hecho, seis Länder gobernados por los democristianos han recurrido la ley ante el Tribunal Constitucional, argumentando con la competencia exclusiva de los Länder en la regulación de su sistema universitario y, en consecuencia, la supuesta no constitucionalidad de esta ley. Es ya un secreto a voces que también muchos políticos socialdemócratas ven la introducción de algún tipo de derecho de matrícula como una medida inevitable a medio plazo, eso sí, siempre en combinación con un sistema de becas que impida la discriminación de los alumnos con unos niveles de renta más bajos.

El sistema actual de becas ya prevé la subvención de los estudiantes menos favorecidos. Una ley federal («Bundesausbildungsförderungsgesetz») estipula las condiciones para poder acceder a una beca y la cuantía de la misma, que suele depender de factores como los ingresos de los padres, si el estudiante vive en casa de sus padres o está pagando un alquiler, etc. La máxima duración de la beca, siempre y cuando se cumplen las condiciones, suele equivaler a la duración oficial de los estudios («Regelstudienzeit») y su continuidad a partir del cuarto semestre suele depender de la superación de las asignaturas y exámenes previstos hasta la conclusión de la carrera. El montante total de la ayuda se divide en dos partes iguales: una es la beca auténtica, y la otra la conforma un crédito sin intereses que debe devolverse cuando el ex - estudiante haya logrado su primer trabajo tras la obtención del título. Este pago puede realizarse en men-

⁴⁹ Bundesministerium für Bildung und Forschung, OECD-Veröffentlichung «Bildung auf einen Blick». Wesentliche Aussagen der OECD zur Ausgabe 2001, www.bundesregierung.de/dokumente.

⁵⁰ Cf. *The Economist* «German Universities: Pay up, young'uns», May 8th, 2003.

sualidades muy pequeñas. Si un alumno termina sus estudios antes del tiempo (mínimo dos meses) y entre el tercio mejor calificado, una parte del crédito recibido puede convertirse en beca.

Tabla 5
Becas concedidas en la enseñanza superior alemana (2000)

Número total	Número de becas completas	Montante promedio mensual	Parte de préstamo (en %)
348.800	101.000	637 DM (=318,5 €)	49,2

Fuente: Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Grund- und Strukturdaten 2001/2002*, www.bmbf.de/pub/GuS2002 (elaboración propia).

Una reforma de la ley reguladora de las becas aprobada en 2001 ha incrementado notablemente el presupuesto federal dedicado a la subvención de los estudios, fijando un aumento de casi un 50% con respecto a 1998. Esta reforma incluía tanto una subida de las cuantías máximas, que ahora en caso de estudiantes que no viven con sus padres alcanza casi la suma de 600 € al mes (durante 12 meses), como la ampliación del número de estudiantes beneficiados, lo que se ha conseguido a través de un aumento de los ingresos máximos permitidos por la ley a los estudiantes y sus padres para poder ser incluido en el grupo de estudiantes «necesitados». Otros incentivos financieros ofrecidos por las instancias públicas a los estudiantes y sus padres son la posibilidad de solicitar créditos con intereses bajos, deducciones fiscales o también el reconocimiento parcial del tiempo dedicado a los estudios universitarios para el seguro de pensiones ⁵¹.

5. Investigación y desarrollo

La Constitución alemana en sus artículos 91 a y b, así como posteriormente sus correspondientes leyes orgánicas, regulan el fomento de la investigación y del desarrollo como tarea compartida por el Estado y los *Länder*. La siguiente tabla sobre la financiación y la ejecución del gasto en I + D demuestra por una parte que en Alemania una gran parte de la investigación sigue financiándose y ejecutándose por el sector privado, y que, por otra, el Estado y los Länder realizan un esfuerzo muy parecido en la financiación de la investigación que se ejecuta por la iniciativa privada (33,6 mil millones de €), las universidades (7,9) y otras instituciones extra-universitarias (6,6) ⁵².

Tabla 6
Financiación y ejecución del gasto I + D (1999; en mil millones de €)

Financiación		Ejecución	
Empresas	32,4	Empresas	33,6
Estado	8,7	Universidades	7,9
Länder	7,9	Instituciones no-universitarias	6,5

⁵¹ Káiser F., H. Vossensteyn y J. Koelman (2002).

⁵² Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Faktenbericht Forschung 2002*, Bonn 2002, pág. 223. www.bmbf.de/index (elaboración propia).

La siguiente tabla refleja el impacto de la reunificación y el freno al crecimiento del gasto I + D en los años posteriores a la reunificación, una tendencia que queda también patente en los datos que especifican la evolución del gasto con relación al PIB.

Tabla 7
Evolución del gasto en I + D por sectores y en relación al PIB

Año	Financiado por					
	Sector público		Empresas	Institu. priv. sin ánimo de lucro	Total gasto I + D	
	Mill.€	% del presupuesto público	Mill. €	Mill. €	Mill. €	% PIB
1987	11.114	3,3	18.831	122	30.067	2,9
1988	11.276	3,3	19.807	144	31.228	2,9
1989	11.864	3,3	21.064	166	33.094	2,9
1990	12.729	3,2	22.081	182	34.992	2,8
1991	14.926	3,2	24.005	196	39.126	2,59
1992	15.348	2,8	24.567	145	40.060	2,47
1993	15.344	2,7	24.707	122	40.174	2,42
1994	15.375	2,6	24.608	130	40.113	2,32
1995	15.831	2,6	25.336	104	41.248	2,30
1996	16.110	2,6	25.649	126	41.886	2,29
1997	15.682	2,6	27.154	141	42.977	2,30
1998	15.765	2,6	28.837	154	44.756	2,33
1999	15.761	2,6	32.438	205	48.404	2,46
2000	15.977	2,7	33.912	209	50.098	2,48

Fuente: Faktenbericht 2002, p. 348 (elaboración propia).

Un rasgo particular de la financiación de la investigación en Alemania consiste en el hecho de que este gasto se realiza a través de instituciones, programas o entidades públicas que o bien ejecutan ellas mismas el gasto, o bien lo transfieren a otras entidades ejecutoras. Estas instituciones intermediarias (o, en su caso, ejecutoras) reciben una financiación mixta por parte del Estado y de los Länder. Cabría mencionar entre los centros más importantes —ejecutores ellos mismos del gasto— los grandes centros («Helmholtz-Zentren») de investigación en diversas áreas de las ciencias, así como la «Asociación Max-Planck». Esta asociación, que cuenta actualmente con unos 80 centros y 11.600 empleados, realiza investigación básica en las ciencias naturales, biológicas y sociales, centrándose en aquellas áreas con gran proyección de futuro que en las universidades no estén todavía lo suficientemente establecidas o, por sus implicaciones interdisciplinarias, no encajan en la estructura organizativa de las universidades. El presupuesto de la Max-Planck-Gesellschaft se cubre casi a partes iguales por el Estado y los Länder ⁵³.

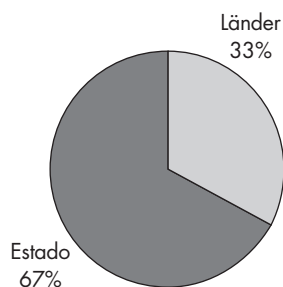
De gran importancia para la investigación en las universidades es la «Deutsche Forschungsgemeinschaft» (Comunidad de Investigación Alemana, DFG). Una gran parte de la investigación realizada en las universidades se financia a través de los fondos de la DFG. Los proyectos financiados por la DFG comprenden generalmente partidas significantes para contratos temporales para jóvenes investigadores. Dos terceras partes de los fondos concedidos por parte de la DFG se destinan a esta finalidad. En el año 2001, 58,1% del presupuesto de la entidad fue cubierto por el Estado, mientras que un 41,5% provino de la subvención por parte de los Länder ⁵⁴.

⁵³ Datos de la página web de la Max-Planck-Gesellschaft: www.mpg.de.

⁵⁴ www.dfg.de.

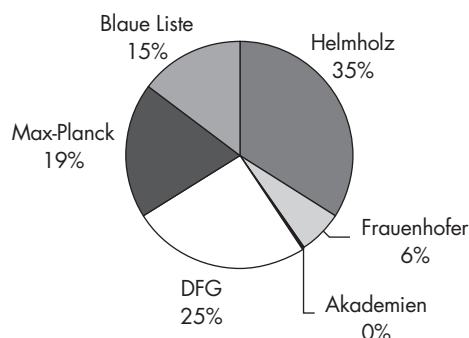
Si sumamos todos los gastos en I + D que cuentan con financiación pública mixta, veremos en los siguientes gráficos tanto las aportaciones de cada parte —bastante mayor por parte del Estado que de los Länder— como los receptores de estos recursos.

Gráfico 1
Gasto común en I+D por Estado y Länder; reparto del gasto (2001)



Fuente: Faktenbericht 2002, p. 300 (elaboración propia).

Gráfico 2
Ejecución del gasto público en I+D (2001)



Las tres tablas que se reproducen a continuación, así como la Tabla 7 ya comentada antes, proporcionan información sobre la evolución del gasto I + D durante las últimas décadas, tanto sobre su cuantía total como el porcentaje relativo del PIB, así como sobre otras magnitudes estadísticas de interés y necesarias para la interpretación del gasto en investigación y desarrollo. La tabla 8 resume el gasto I + D generado por el Estado y su reparto por los Länder; la tabla 9 precisa el gasto asumido por cada uno de los Länder. Tal y como se puede observar en esta última tabla, se perfilan claramente los tres Länder de Bayern, Baden-Württemberg y Nordrhein-Westfalen como los países más ricos y más comprometidos en el fomento de la investigación, mientras que los nuevos Länder del este cuentan con presupuestos mucho más reducidos. Sin embargo, si añadimos los datos proporcionados por la tabla 10, tenemos que relativizar algo estas tesis. Así, por ejemplo, vemos que los Länder grandes y ricos destinan un porcentaje menor al gasto I + D del que les correspondería acorde con el nivel de su riqueza. En 1999, Baden Württemberg generó el 14,4% del PIB alemán, a la vez que contribuyó sólo con el 13,3% al gasto en I + D generado por el conjunto de los Länder. Al contrario, las estadísticas registran un notable esfuerzo rea-

lizado por algunos de los *pequeños* situados en el este. Destaca el ejemplo de Sajonia que con el 3,6% del PIB se gasta un 7% en I + D.

Tabla 8
Gasto I + D del Estado y los Länder receptores (2000)

Land	Mill. €	%
Baden Württemberg	1.185,4	15,9
Bayern	1.269,2	17,1
Berlin	738,8	9,9
Brandenburg	245,3	3,3
Bremen	202,3	2,7
Hamburg	324,0	4,4
Hessen	383,9	5,2
Mecklenburg-Vorpommern	126,8	1,7
Niedersachsen	613,4	8,2
Nordrhein-Westfalen	1.285,3	17,3
Rheinland-Pfalz	127,7	1,7
Saarland	41,0	0,6
Sachsen	398,0	5,4
Sachsen-Anhalt	158,9	2,1
Schleswig-Holstein	202,2	2,7
Thüringen	136,3	1,8
Total	7.438,5	100,0

Fuente: Faktenbericht 2002, p. 464 (elaboración propia).

Tabla 9
Gasto I + D por parte de los Länder (1999)

Land	Mill. €	%
Baden Württemberg	1.000	13,3
Bayern	1.183	15,7
Berlin	556	7,4
Brandenburg	198	2,6
Bremen	96	1,3
Hamburg	229	3,0
Hessen	478	6,4
Mecklenburg-Vorpommern	165	2,2
Niedersachsen	599	8,0
Nordrhein-Westfalen	1.442	19,2
Rheinland-Pfalz	262	3,5
Saarland	101	1,3
Sachsen	524	7,0
Sachsen-Anhalt	232	3,1
Schleswig-Holstein	190	2,5
Thüringen	266	3,5
Total	7.521	100

Fuente: Faktenbericht 2002, p. 465 (elaboración propia).

Tabla 10
Población y PIB de los Länder (1999)

Land	Población		PIB	
	1.000	%	Mil Mill.€	%
Baden Württemberg	10.449	12,7	285	14,4
Bayern	12.117	14,8	339	17,1
Berlin	2.293	4,1	77	3,9
Brandenburg	2.594	3,2	41	2,1
Bremen	666	0,8	22	1,1
Hamburg	1.703	2,1	71	3,6
Hessen	6.043	7,4	177	8,9
Mecklenburg-Vorpommern	1.794	2,2	28	1,4
Niedersachsen	7.879	9,6	173	8,7
Nordrhein-Westfalen	17.985	21,9	443	22,4
Rheinland-Pfalz	4.028	4,9	87	4,4
Saarland	1.073	1,3	24	1,2
Sachsen	4.475	5,5	72	3,6
Sachsen-Anhalt	2.663	3,2	41	2,1
Schleswig-Holstein	2.771	3,4	63	3,2
Thüringen	2.456	3,0	39	2,0
Total	82.086	100	1.982	100

Fuente: Faktenbericht 2002, p. 482 (elaboración propia).

Si insertamos el cómputo total del gasto en I + D en el contexto internacional y analizamos la evolución del gasto entre 1997 y 1999 en los Estados más desarrollados («G 7»), observaremos que entre estos países seleccionados es Italia el Estado que registró un mayor crecimiento durante el período señalado (16,4%), seguido por los Estados Unidos (14,8%) y Alemania (14,15). Sin embargo, si ponemos estos datos en relación con el PIB, el ranking sería bastante diferente, puesto que Italia sólo llega al 1,04% (1999), mientras que Alemania se encuentra en la tercera posición (2,44%), detrás de Japón (3,04%) y Estados Unidos (2,64%). En los últimos años, Alemania ha superado a Francia, que hasta 1995 todavía ocupaba la tercera posición. Inglaterra, por su parte, ha registrado un notable descenso de su gasto en I + D. Sin embargo, entre los Estados de la OECD no pertenecientes al G 7, son Suecia (3,80%) y Finlandia (3,36%) los que se sitúan en los primeros puestos de este ranking⁵⁵.

Las estadísticas de la OECD nos permiten concretar aún más el gasto en I + D realizado en Alemania y conocer con mayor detalle la participación universitaria en la ejecución de estos gastos. He aquí algunos datos significativos al respecto:

Tabla 11
Reparto del gasto en I + D en Alemania

Gastos en I + D (2001): 2,52% del PIB
Gasto en I + D ejecutado por universidades (2001): 15,5% del total del gasto en I + D
Gasto en I + D ejecutado por universidades (2001): 0,41% del PIB
Porcentaje de gasto en investigación universitaria financiada por empresas (1999): 10,6 %
Artículos científico-técnicos por millón habitantes (2001): 453
Proporción por áreas (1999):
Exp: 42,0
Bio: 48,0
Ing: 6,0
Soc y Comport: 4.0

⁵⁵ Cf. Faktenbericht 2002, pág. 332.

6. El profesorado funcionario

A partir de 1998, con la aprobación de la Nueva Ley Orgánica de Universidades, a la que en los años posteriores han seguido varias otras leyes que han completado y precisado lo dispuesto por la Ley de 1998, la educación universitaria alemana ha entrado en un período de revisión y reestructuración. Antes hemos comentado la repercusión de esta ley en el ámbito de las titulaciones. Sin embargo, uno de los temas centrales de esta reforma, y con toda seguridad el más polémico, afecta al profesorado universitario, su contratación, su calificación y su remuneración. Debido al hondo calado de estas iniciativas legislativas, así como a la intensidad del debate público en torno a las nuevas medidas previstas por la Ley, conviene analizar el *status quo*, las propuestas innovadoras, así como a sus críticas con cierto detalle.

Tabla 12
Personal empleado (x 1000) en las instituciones de enseñanza superior en Alemania entre 1990 y 1996

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	% variación 1990-96
Académico	118	120	112	111	111	111	112	-5
No acad.	211	221	209	207	206	208	208	-2
Total	329	341	321	318	317	319	320	-3

Fuente: Huisman J. & F. Kaiser, 2001.

Aunque exista un consenso entre defensores y opositores de la nueva ley —y de las medidas legislativas posteriores derivadas de la misma— a la hora de valorar la gran trascendencia de las reformas propuestas⁵⁶, nadie se aventura a predecir las consecuencias efectivas de estas iniciativas innovadoras. Esto es así no sólo porque las leyes todavía llevan muy poco tiempo en vigor, sino también por las peculiaridades del sistema federal alemán, así como por el solapamiento del debate universitario y del conflicto político. El Gobierno federal, que cuenta con una ligera mayoría en el parlamento, ha podido llevar adelante las leyes orgánicas, pero —puesto que la política universitaria es competencia de los *Länder*— se encuentra frente a una poderosa oposición de algunos de los estados gobernados por la oposición democristiana, que rechaza la aplicación de la nueva legislación y puede también bloquearla en la Cámara Baja («Bundesrat»), donde tiene la mayoría. Además, algunos de los *Länder* no se han conformado con la estrategia de bloqueo, sino que incluso han recurrido varias de las disposiciones ante los tribunales. Pese a estas perspectivas de incertidumbre, sí se vislumbran las líneas maestras que rigen la filosofía de la reforma universitaria. Tal y como veremos a continuación, los principales objetivos de la reforma son, en primer lugar, facilitar a jóvenes científicos una formación y calificación más profesional y más atractiva, y, en segundo lugar, flexibilizar el rígido sistema salarial de los profesores funcionarios a través de la introducción de incentivos de productividad, lo que a medio plazo revertiría —según los responsables del Ministerio de Educación e Investigación alemán— en un aumento de calidad y competitividad de las universidades en el mercado internacional. Antes de presentar algunos de las disposiciones más significativas de la nueva legislación, quizás sea conveniente señalar que, contrariamente a lo que está

⁵⁶ «Los expertos hablan de la mayor reforma universitaria desde los años 70». Cf. el artículo «Lohn nach Leistung» en el influyente diario *Süddeutsche Zeitung*, 20.12.2001.

ocurriendo en el proceso de reforma universitaria llevado a cabo por el Gobierno español, no se cuestionan las modalidades de la contratación del profesorado. Nadie duda que debe ser la Universidad misma la que debe seleccionar el personal que quiere contratar. Ni siquiera se ha planteado una posible centralización de los mecanismos de contratación.

6.1. Mecanismos tradicionales de contratación del profesorado

¿Cuál es el itinerario habitual de un estudiante alemán que quiere optar por una carrera como profesor universitario? Todo comienza cuando el futuro aspirante a una plaza de profesor, siendo todavía estudiante, destaca por sus buenos resultados y obtiene como recompensa una primera contratación o bien como «ayudante estudiantil» («studentische Hilfskraft») o como «tutor» vinculado a una determinada cátedra («Lehrstuhl»). Como ya hemos indicado más arriba, este sistema de «Lehrstühle» es una institución emblemática de la universidad alemana prácticamente desde los tiempos de la reforma humboldtiana a comienzos del siglo XIX. Las cátedras son entidades autónomas sub-departamentales, que disponen de un determinado presupuesto a disposición del catedrático y dotación económica para contratar a uno o varios de los mencionados tutores o ayudantes, profesores asistentes y, en las cátedras de máxima categoría («C 4») también una secretaria. Cuando es contratado como ayudante estudiantil, pongamos el caso, el estudiante ayudará al catedrático en sus labores docentes y de investigación, al tiempo que continua con sus propios estudios hasta lograr el título (licenciatura, diploma, etc.). Una vez titulado, el siguiente paso debe ser el título de doctor, lo que financiará o bien con un nuevo contrato como «ayudante estudiantil» o, en otros casos, como beneficiado de algunas de las becas cuya procedencia ya hemos especificado más arriba.

Redactada y entregada la tesis, ésta será evaluada por dos profesores (el director y otro elegido por el estudiante). En la mayoría de las universidades alemanas le siguen unos exámenes orales. La nota de la tesis y la de los exámenes orales compondrán después la nota final del título de doctorado.

Si el nuevo doctor decide seguir en su carrera hacia un puesto de profesor universitario, el siguiente escalón de calificación es la *habilitación*. Para evitar confusiones, hay que subrayar claramente que la *Habilitation* alemana no tiene nada que ver con la recientemente establecida habilitación española. Simplificando algo cabe describir la habilitación alemana como una especie de segunda tesis doctoral, es decir, un segundo gran libro redactado tras la finalización de un proyecto de investigación. La normativa que regula el procedimiento de validación de la habilitación es similar a la que rige en el caso de las tesis doctorales. Generalmente se suele exigir que el tema de la habilitación no tenga una relación estrecha con el tema tratado en la tesis.

El doctor que decide realizar la habilitación lo hace habitualmente apoyado en un contrato como «asistente» vinculado a una determinada cátedra. Suelen ser contratos de cinco años con un año de posible prolongación. Durante este tiempo, el asistente debe comprometerse a terminar su habilitación (aunque no pasa nada si no lo consigue) y ayudar al catedrático en sus labores de investigación. La carga docente del asistente puede variar según el contrato, pero suele

ser nula o mínima. Es el catedrático el que decide personalmente sobre la persona a la que quiere contratar como asistente.

Si el doctor pasa al final de su contrato como asistente con éxito el proceso de habilitación, está facultado para llevar el título de «Privatdozent» (Priv.Doz.) y de presentarse a los concursos públicos para hacerse con una plaza de profesor universitario con rango de funcionario. Según la normativa vigente para el profesorado funcional, estas plazas son de tres categorías: las inferiores («C 2»⁵⁷ y «C 3») y la superior («C 4»), siendo el profesor C 4 responsable de un «Lehrstuhl», tal y como lo hemos descrito antes. En el sistema dual alemán, en los Fachhochschulen sólo existen las categorías C 2 y C 3, mientras que en las universidades además también existe la C 4. Dada la escasez de este tipo de plazas que salen a concurso, los *Privatdozenten* sin plaza deben intentar conseguir contratos temporales para cubrir bajas por enfermedad, maternidad etc., lo que les obliga frecuentemente a desplazarse e impartir docencia en universidades lejanas de su lugar habitual de residencia. Otra posibilidad de «sobrevivir» sin plaza fija es la de conseguir financiación externa para llevar a cabo un determinado proyecto de investigación, que permite la contratación de personal durante la vigencia del proyecto.

Cuando una universidad ha sacado a concurso público una plaza de C 2, C 3 o C 4, es ella misma la que gestiona todo el proceso de contratación. Una comisión universitaria, cuya composición varía según los estatutos de cada universidad, pero en la que se encuentran normalmente representantes del departamento, de la facultad y a veces miembros de otras facultades o incluso de otras universidades, evalúa los CVs de los candidatos. Es una ley no escrita que éstos no deben ser personas previamente formadas o empleadas por esta misma universidad (principio de la «Hausberufung»). Un ex asistente de una universidad sólo puede seguir en, o mejor dicho, volver a la misma como profesor C 2, C 3 o C 4 después de un contrato obtenido en otro centro universitario. El proceso de evaluación de los CV se concluye con la confección de un ranking de los mejor situados, que serán invitados a dictar una clase o una conferencia pública en la facultad que ha sacado la plaza. Esta prueba oral también será evaluada y su nota entra junto con la nota del CV en la evaluación final plasmada en una lista de los tres mejores candidatos. Esta lista será presentada al ministro de cultura del Land, del que depende la universidad, con la propuesta de contratar al candidato en el puesto número uno de la lista. El ministro puede aceptar y autorizar sin más esta propuesta, pero también tiene derecho a rechazar la lista o cambiar el orden y elegir, por ejemplo, el candidato que está en el número tres. Aunque conozcamos casos en los que ministros han intervenido de esta forma directa en la decisión final del proceso de selección del personal, no existen estadísticas para determinar el grado de frecuencia con el que suelen ocurrir estas prácticas. Cabe señalar, finalmente, que estos procesos de contratación son utilizados por muchos profesores ya establecidos en una universidad no para pasarse a la que ha sacado a concurso la plaza, sino para presionar —en caso de lograr figurar en el número uno de la lista— su propia universidad con el fin de mejorar las condiciones laborales (más personal, mayor presupuesto para la cátedra, menos docencia, etc.) de su puesto. Esta es la única vía de promoción que les queda a los profesores C 4, puesto que ya se encuentran en el último escalón de la jerarquía funcional universitaria. Si un profesor C 4 ha quedado el primero en la lista de un concurso en otra universidad, es decir, que ha recibido «la llamada» («Ruf») de hacerse cargo de ese puesto, recibirá un aumento de sueldo de unos 500 € bruto tanto en su nueva universidad, en caso de

⁵⁷ La categoría C 2 es extremadamente heterogénea y se compone de diferentes figuras contractuales que, según la normativa particular de cada Land, puede englobar a docentes habilitados con contratos temporales, profesores funcionarios doctorados —parecidas a los Assistenten, pero con contrato de por vida, o jóvenes profesores habilitados (o con calificaciones parecidas) con contrato temporal, a los que se les quiere facilitar el acceso al mercado laboral académico. De todas formas, fuera de las Fachhochschulen, la categoría C 2 es residual y tiende a la desaparición.

aceptar, como en su vieja universidad, en caso de quedarse, lo que a menudo viene acompañado de otras mejoras monetarias o de otro tipo ofrecidas por la universidad que desea evitar el abandono de dicho catedrático. Después de participar con éxito en un concurso, un profesor C 4 no puede presentarse a otro hasta haber transcurrido tres años ⁵⁸.

6.2. Novedades introducidas con la reforma universitaria

En el ámbito del profesorado, la legislación que el Gobierno Federal ha ido aprobando a partir de 1998 se ha centrado fundamentalmente en tres aspectos: la *calificación y formación de los jóvenes profesores*, la *duración de los contratos* y el *sistema de remuneración*. La filosofía subyacente detrás de todas estas medidas está muy bien resumida en el título del último libro escrito por Detlef Müller-Böling, quien —desde su puesto de director del influyente *think tank* del antes ya citado *Centrum für Hochschulentwicklung* es uno de los principales consejeros de la ministra de cultura e investigación. El libro de Müller-Böling se titula «Die entfesselte Hochschule» ⁵⁹, lo que en alemán tiene un significado difícil de traducir literalmente a otros idiomas, pero contiene una doble connotación significando tanto la universidad «desatada», y también algo así como la universidad rebosante de energía. Se trata, por lo tanto, de «desatar», liberar y emancipar a la universidad de ataduras obsoletas con respecto a tutelas políticas, normativas burocráticas y hábitos conformistas que encierran a la universidad en una camisa de fuerza con poco espacio para la innovación y el aumento de calidad.

Müller-Böling resumía en su libro las críticas vertidas contra el sistema de contratación de los aspirantes a profesores analizado más arriba, unos argumentos casi idénticos con las tesis esgrimidas por la ministra. Los jóvenes asistentes son obligados a vivir y trabajar durante muchos años en una situación de «dependencia casi feudal» con respecto a sus catedráticos, debiendo acompañarles en sus investigaciones y sin poder investigar de forma libre y autónoma. Por ello tardan muchos años en redactar su habilitación, lo que luego se traduce en una elevada edad de los nuevos profesores contratados, o, lo que es peor, en el caso de aquellos académicos que no consiguen una plaza de C 3 o C 4, por lo que deben abandonar la universidad y acudir al mercado laboral condicionados por su edad. Además, puesto que —con la salvedad de Austria— el particular sistema de habilitación alemán no tiene parangón en otros países, se plantea el problema de la compatibilidad y, por ende, el del escaso atractivo de esta vía para científicos alemanes que quieren seguir su carrera en el extranjero o para científicos extranjeros altamente cualificados con intención de incorporarse a una universidad alemana ⁶⁰.

De todas estas críticas y las correspondientes reflexiones sobre posibles caminos hacia la superación de los problemas surgió la nueva figura del *Junior-professor*, cuyo modelo podría ser el «Assistant Teacher» americano que está revolucionando algunas concepciones básicas del sistema universitario alemán. ¿Cuáles son las principales novedades introducidas por esta nueva categoría laboral? En primer lugar hay que destacar la desvinculación del Juniorprofessor de una determinada cátedra. El doctor contratado como Juniorprofessor lleva el título de «Profesor» como los titulares de las plazas C 3 y C 4. Acomete como

⁵⁸ Huisman / Jeroen Bartelse (2000).

⁵⁹ Gütersloh: Verlag Bertelmann Stiftung (2000).

⁶⁰ Müller-Böling (2000), pag 68.

ellos su propia investigación de forma absolutamente autónoma, aunque normalmente bajo la tutela de un catedrático del departamento. Asimismo, debe impartir docencia como cualquier otro profesor. Su contratación se decide por el órgano nombrado al respecto por la Facultad. Contrariamente a lo que antes hacía el «Assistent», la finalidad del contrato de seis años ya no es la elaboración de una habilitación, sino la de ir paulatinamente avanzando en la propia formación y calificación a través, por ejemplo, de la captación de recursos externos para la investigación, la publicación de los resultados de las propias investigaciones, buenas evaluaciones de la docencia o la participación en la gestión académica del Departamento, de la Facultad o de la Universidad. Después de los seis años, será la Facultad la que evalúa el expediente académico del Junior-professor para, en el mejor de los casos, ofrecerle un puesto fijo de C 3 o C 4, para lo que ya no será imprescindible la habilitación. La ley establece una fase de transición de diez años. Después, la Juniorprofessur habrá sustituido a la habilitación. Los defensores de esta nueva figura aducen, además, otros dos argumentos en su favor: primero, la contratación para un puesto fijo coincide en el tiempo con la evaluación de la calidad del candidato, lo que permite un conocimiento mucho más exacto de las virtudes del candidato que el sistema anterior, en el que los profesores C 3 y C 4 casi siempre eran contratados muchos años después de haber terminado su principal trabajo en el que se basaba la evaluación: la habilitación; y segundo, debido a la obligación de evaluar la labor realizada por el Juniorprofessor tras la finalización de su contrato, y en caso de que esta evaluación haya sido positiva, las universidades reciben una mayor presión para convertir este puesto en contrato fijo, lo que contribuiría a suavizar el problema de la precariedad laboral de muchos profesores con habilitación, pero sin plaza. El ministerio ha habilitado un presupuesto especial para subvencionar la creación de estas Juniorprofessuren, aunque la financiación sólo contempla una financiación inicial («Anschubfinanzierung»), la que posteriormente debe ser asumida por las universidades ⁶¹.

La misma finalidad de incentivar la conversión de contratos temporales en contratos fijos persigue, según los defensores de la reforma, la introducción de una *delimitación temporal de los contratos universitarios no fijos*. Según la nueva normativa, una persona sólo puede acumular a lo largo de su vida universitaria un total de 12 años de contratos temporales en diversos niveles, desde ayudante estudiantil hasta Juniorprofessor. Si después no logra un contrato fijo, debe abandonar la universidad que tiene prohibido ofrecerle un nuevo contrato temporal.

Finalmente, la última y más reciente medida del paquete de reformas universitarias es una nueva ley orgánica que regula la remuneración del profesorado («Professorenbesoldungsreformgesetz») y que entró en vigor en febrero de 2002 ⁶². Como en el sistema federal alemán no puede ser de otro forma, la ley es muy genérica y deja a los Länder amplias posibilidades para su concreción. Sin embargo, el marco está claro: se introduce por vez primera un nexo entre una parte del sueldo del profesor y la calidad de su labor. Se estipula que alrededor de una cuarta parte del sueldo dependerá en adelante de la productividad individual de cada profesor. Los Länder deberán concretar los criterios y el montante exacto de la remuneración. Para evitar la discriminación de los Länder más pobres por parte de los más ricos, que captarían con mayores sueldos los profesores más calificados, la ley establece la fijación de un sueldo medio del conjunto de los Länder, que sólo puede ser superado en un 10% por parte de alguno de los Länder «ricos» en los contratos con sus docentes universitarios.

⁶¹ El gobierno federal ha prolongado hasta finales del año 2003 el plazo durante el cual las universidades pueden solicitar estas subvenciones para poner en marcha una Juniorprofessur. La subvención asciende a 60.000 euro por plaza. Datos según «Förderprogramm für Juniorprofessuren», www.bmbf.de/3992_4067.html.

⁶² El texto se encuentra en la página web del ministerio (www.bmbf.de).

La ley prevé tres campos en los cuales se debe medir esta calidad: el de la gestión universitaria, el de la productividad en los ámbitos de la docencia, la investigación o la formación de jóvenes investigadores, y, tercero, un campo muy característico del sistema alemán y de difícil traducción («Berufungszulage»): aquí se formaliza de hecho la ya comentada práctica de los profesores que hayan concursado a plazas en otras universidades y hayan sido seleccionados para esa plaza, de obtener de su «vieja» universidad un aumento de sueldo y, en su caso, una mejora de las condiciones laborales como incentivo para quedarse y no incorporarse a la nueva plaza. Esto significaría que cuantos más concursos haya ganado un profesor, mayor sueldo —o mejores condiciones laborales— debe obtener. La financiación de este sistema de incentivos se pretende garantizar mediante el recorte de los pluses de antigüedad que hasta ahora solían ser automáticos y no vinculados a ningún tipo de evaluación. Como es lógico, todavía no existen experiencias concretas de aplicación de este nuevo sistema de remuneración, que actualmente se encuentra en la fase de discusión y concreción por parte de los Länder. No obstante, los expertos del CHE ya han presentado modelos muy concretos como base para la discusión ⁶³. Todas estas reformas previstas por la Ley Orgánica que ahora deben ser desarrollados e implementadas por la legislación de los Länder, conducirán también a una remodelación de la tipología que regula las escalas de remuneración del profesorado funcional. Desaparecerán las categorías de C 2, C 3 y C 4, que serán sustituidas por las W 1 (los Juniorprofessoren) y las W 2 y W 3, que de facto son parecidas a las C 3 y C 4 de ahora, con la diferencia de que el nuevo modelo fija nuevos y complejos criterios para la remuneración, basados en los mencionados parámetros de productividad. Tal y como se ha indicado, todas estas medidas no entrarán en vigor hasta que los Länder no hayan desarrollado la ley orgánica a través de sus particulares Leyes de Universidad. Hasta la fecha (mayo de 2003), ninguno de los Länder ha dado este paso, con lo cual la implementación de la Ley Federal queda en el aire, de manera que ya se especula con la posibilidad de que una futura nueva mayoría política en el gobierno federal podría paralizar la aplicación de todo este ambicioso paquete de reformas.

6.3. La crítica

Es aún pronto para hacer un balance de los logros y fracasos de las reformas analizadas hasta aquí. Sin embargo, una cosa ya es clara: la reforma universitaria se está llevando a cabo en medio de una gran polémica que trasciende los círculos académicos y políticos, encuentra un amplio eco en los medios de comunicación y cuyos protagonistas se ven obligados a confrontar sus proyectos incluso ante los tribunales. Sin duda ha sido la figura del Juniorprofessor que ha suscitado las mayores críticas, de las cuales sólo voy a mencionar los puntos más repetidos: el rechazo de renunciar a la habilitación como supuestamente mejor vía para la calificación de los jóvenes profesores; el establecimiento de un sistema «clasista» con profesores de primera categoría (con habilitación) y de segunda (sin habilitación); la explotación laboral de los Juniorprofessoren, que deben hacer el mismo trabajo que un C 3 o C 4, pero con un sueldo mucho menor; la previsible eliminación de miles de contratos temporales debido a la norma de los 12 años y la consiguiente precariedad de un gran número de (ex) académicos con escasas probabilidades de encontrar un puesto de trabajo

⁶³ Cf. CHE: «Gestaltungsfragen bei der Umsetzung des Professorenbesoldungsreformgesetzes. Arbeitspapier zur Dienstrechtsreform, Mai 2002», <http://www.che.de>.

adecuado a su formación en el mercado laboral ⁶⁴; la utilización de las plazas de Juniorprofessor como instrumentos de saneamiento económico por parte de las universidades, que pueden convertir plazas de C 3 o C 4 en plazas de Juniorprofessor mucho más económicas; la ilusión de que la nueva figura pueda impulsar a las universidades hacia un incremento de sus plazas fijas. Como se ve, el debate está abierto, pero la tendencia de la reforma universitaria en Alemania es bastante clara, pues tiende a una mayor flexibilización y deregulación de las estructuras universitarias, lo que en el caso de la contratación del profesorado conduce también a un claro aumento de la autonomía universitaria a través de los nuevos instrumentos de formación, contratación y remuneración de sus empleados profesores.

7. Sistemas de gobierno

La nueva ley ha afectado también a los mecanismos que regían el gobierno interno de las universidades. La anterior Ley Orgánica puesta en marcha a partir de los años 1970 estaba suscitando crecientes críticas por su carácter reglamentista, puesto que fijaba con precisión y detalle, sin dejar lugar a la flexibilidad, la configuración y las funciones de los órganos directivos de la universidad. Inspirado por el espíritu reformista y democratizador que reinaba en el mundo político y cultural alemán durante los 70 y parte de los 80, los responsables políticos dibujaron una universidad, cuyo funcionamiento interno debía ser lo más democrático posible. Esta filosofía se plasmaba en las reticencias frente a estructuras jerárquicas y en la convicción de que la mejor alternativa a una universidad fuertemente jerarquizada y dirigida por un rectorado con un fuerte poder de decisión, era el principio de lo que posteriormente se ha llegado a conocer como la «Gruppenuniversität», la «universidad de grupos». Se trataba, por lo tanto, de establecer diferentes pequeños y medianos centros de poder con suficiente autonomía, que funcionarían como una especie de diques de contención frente a los órganos centrales de la universidad. La gestión de la universidad se entendería así como el resultado del libre juego entre estos diferentes centros de decisión.

En la práctica, esta estructura ha contribuido a aumentar el poder de los departamentos, facultades y claustros, mientras que el rector y su equipo perdían parte de su poder. Los críticos de este sistema han denunciado que el sistema de la «Gruppenuniversität» ha desembocado en un evidente bloqueo del funcionamiento orgánico de la universidad debido al gran fraccionamiento de los intereses. Ya no es posible formular algún interés genérico de la universidad, puesto que la confrontación de los diferentes intereses particularistas impide políticas más globales. Para uno de los críticos más influyentes, el ya citado presidente del CHE Müller-Böling, este «individualismo académico» es uno de los factores que han provocado la constante pérdida de calidad de muchas universidades alemanas durante las últimas décadas ⁶⁵.

La nueva ley se ha hecho eco de estas críticas, abriendo las puertas a una drástica desregulación de la normativa que rige el sistema del gobierno de las universidades. Ahora, el Estado tan sólo marca unas normas básicas, financia la implementación de las mismas y controla el resultado obtenido. Dentro de estas reglas de juego muy genéricas, los Länder y los centros universitarios disfru-

⁶⁴ El ministerio se ha esforzado en quitar hierro a la alarma generada en los medios mediante normativas más flexibles para la fase transitoria y la aceptación de excepciones de la normativa general en determinados casos también después de los 12 años. Cf. la información recogida en www.che.de/html/body_fakten_und_wirkungen.htm.

⁶⁵ Müller-Böling (2000), pág. 43.

tan de una mayor autonomía para interpretar y aplicar las normas. Una de las disposiciones más importantes de la ley es la introducción de un nuevo órgano, que en el caso idóneo debe contribuir a superar el bloqueo generado por el egoísmo grupal, a fiscalizar la política del Rectorado, a fortalecer los lazos entre universidad y sociedad, así como a dotar de prestigio a la universidad. Fiel a la filosofía desreguladora que impregna la ley, el legislador ha dejado la decisión sobre la composición y las competencias de este «Hochschulrat», una especie de Consejo Social, en manos de la universidad, que propone los miembros de este Consejo previo a su nombramiento formal por parte del Ministerio. El Consejo se compone normalmente de una mezcla entre personalidades de renombre exteriores a la universidad, y representantes de la misma. Un análisis de los diferentes tipos de «Hochschulräte» que se han establecido después de 1998, revela su gran heterogeneidad entre los dos polos opuestos de universidades: unas que han articulado Consejos con un verdadero poder decisorio, y otros centros, cuyo Consejo no es mucho más que un instrumento de marketing instaurado con el fin de aumentar el prestigio de la universidad a través del «fichaje» de conocidas personalidades del mundo político o académico con presencia mediática. En todo caso, el establecimiento de estos Consejos puede ser interpretado como otra medida más prevista en la nueva ley con el fin de reevaluar los órganos centrales del Gobierno universitario frente a los órganos inferiores como el *Senat* (Junta de Gobierno), el *Konvent* (Claustro), o los Consejos de Facultad. En Alemania, el Rector (o Presidente) de la universidad y su equipo sigue siendo elegido por parte del *Senat* o del *Konvent* (según Land y universidad). No existe el sufragio directo ponderado.

CAPÍTULO 3

El sistema universitario en España

1. Antecedentes

Como en el resto de Europa, las universidades españolas hunden sus raíces en la Edad Media, aunque el sistema universitario español se constituyó como tal a lo largo del siglo XIX. Fue la *Ley de Instrucción Pública* de 1857, también conocida como *Ley Moyano*, la que configuró una estructura universitaria estable, estructura que ha llegado hasta las últimas décadas del siglo XX prácticamente sin grandes variaciones. Se trataba de una organización inspirada en el modelo francés, rígida, burocrática y centralizada. El Gobierno nombraba los rectores, establecía los planes de estudio, los programas, e incluso, los libros de texto. A la Universidad de Madrid se le reconocía un papel central y, además, se crearon otras universidades de distrito, aunque la de Madrid era la única que podía conceder el título de doctor.

Durante el primer tercio del siglo XX se produjeron diferentes reformas en virtud de los vaivenes políticos de la época, pero hasta el advenimiento de la República no se dio verdadero impulso a la educación en general y a la Universidad en particular. La guerra civil y la posterior dictadura echaron definitivamente por tierra los propósitos de las autoridades republicanas, además de conducir al exilio a buen número de universitarios. En 1943 se promulgó la *Ley de Ordenación Universitaria*, que estuvo vigente hasta 1970, y en 1957 la *Ley sobre Enseñanzas Técnicas*, que incorpora a la Universidad las Escuelas Superiores de Ingenieros y de Arquitectos. Durante esos años la Universidad estuvo vinculada a las ideologías dominantes de la Falange, el Catolicismo tradicionalista y los Principios del Movimiento. El Rector, que era nombrado por el Ministerio y debía ser Catedrático y miembro de la Falange concentraba todo el poder en las universidades. La Universidad española de esas décadas estaba, por lo tanto, sometida a un ferreo control político. También era una universidad de élites, a la que tenía acceso un sector de la población muy restringido. El sistema universitario se configuraba sobre la base de 12 distritos cada uno de los cuales dependía de una de las universidades (Barcelona, Granada, La Laguna, Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca, Santiago de Compostela, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza). Una reforma introducida en 1965 creó los Departamentos dentro de las Facultades, unidades encargadas de coordinar la docencia e investigación.

La General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, también conocida como *Ley Villar Palasí* (por el Ministro que la impulsó) introdujo cambios significativos en el panorama universitario español. Por una parte, se concedió cierta autonomía a las universidades en materia de docencia e investigación; por la otra, se flexibilizaron los currículos, se potenciaron los Departamentos y reaparecieron los Claustros. También se estructuraron entonces las carreras en los tres ciclos vigentes en la actualidad, y se crearon

las Escuelas Universitarias. Pero quizás, lo más importante es que durante los años siguientes a la promulgación de la ley se crearon nuevas universidades y facultades, se dio rango universitario a los estudios de Magisterio y otras carreras de primer ciclo (Diplomaturas, Arquitectura técnica e Ingenierías técnicas), y se crearon las universidades politécnicas. Finalmente, esa ley estableció que para poder acceder a la Universidad, al finalizar el bachillerato había que realizar el Curso de Orientación Universitaria, curso impartido en los Centros de Enseñanza Secundaria, pero organizado por la Universidad.

El final de la dictadura y la aprobación en 1978 de la Constitución dieron lugar a cambios fundamentales en la estructura política española, cambios que tuvieron importantes repercusiones en el sistema universitario. Por una parte, a partir de ese año se inició un proceso de descentralización política y administrativa que supuso la transferencia a las recién creadas Comunidades Autónomas de aspectos importantes de la gestión y política universitarias. En particular, la financiación de las universidades públicas, así como la capacidad para crear nuevas universidades y centros pasó a depender de los Gobiernos y Parlamentos autonómicos. Por otra parte, en 1983 se aprobó la *Ley de Reforma Universitaria* (LRU) tras la victoria electoral socialista de 1982, ley que acabó con el modelo decimonónico de universidad y otorgó a las universidades autonomía en determinados ámbitos. Así, se constituyeron Claustros con amplias facultades, entre ellas la de elegir al Rector y a la Junta de Gobierno. Todos los órganos unipersonales de gobierno pasaron a ser elegidos por órganos colegiados en los que los diferentes sectores universitarios se hallaban representados de forma ponderada. Se crearon nuevas figuras de profesorado funcionario y se estableció un nuevo procedimiento para el acceso a los cuerpos docentes, procedimiento que daba a las universidades amplias facultades para realizar la selección. Los Departamentos se estructuraron sobre la base de las Áreas de Conocimiento, a las que se adscribían los profesores en función de su campo disciplinar y que tenían asignada la docencia de un conjunto de materias afines.

A caballo entre la década de los ochenta y la de los noventa se acometió una amplia y profunda reforma de los planes de estudios y se crearon numerosas titulaciones nuevas. Se pretendía atender así a la gran diversificación de los campos del saber y a las cada vez más diversas demandas sociales de conocimiento. Y todo ello, en un contexto en el que aumentó el número de universidades y el de jóvenes que accedieron a la universidad. Así, entre 1987 y 1998 se crearon 32 universidades, de las que 20 eran públicas y 12 privadas ⁶⁶, y como veremos más adelante, desde 1998 hasta hoy se han seguido creando universidades.

En diciembre de 2001 se aprobó la Ley Orgánica de Universidades, ley que derogó la anterior de Reforma Universitaria de 1983. Esta ley no ha modificado la estructura de los estudios universitarios, aunque ha introducido importantes cambios en otros aspectos, como en la estructura del profesorado, sistema de elección de órganos de gobierno y en la evaluación. Dado que la citada ley ha entrado en vigor en 2002, algunos de sus aspectos más novedosos prácticamente no se han puesto aún en práctica, por lo que no es posible analizar qué consecuencias se derivarán de esta última reforma legal.

A lo largo del siglo XX, y sobre todo en su segunda mitad, el número de alumnos de las universidades se elevó de forma espectacular. Hasta la década de los sesenta la universidad española era una universidad a la que accedía un número muy escaso de jóvenes. Durante el curso 1959-1960 había poco más de 170.000 alumnos matriculados, mientras que cuarenta años después esa cifra se aproximó a 1.600.000, esto es, prácticamente se multiplicó por nueve ⁶⁷. Parte

⁶⁶ Fuente: J. M. Bricall (coord.): *Universidad 2000..*

⁶⁷ Fuente: J. M. Bricall (coord.): *Universidad 2000..*

de este incremento se debió al aumento de la población española, sobre todo el que registraron las cohortes de edad propias de la etapa de formación universitaria. Sin embargo, más incluso que el aumento del número de jóvenes en edad de acceder a la universidad, fue la elevación en la proporción de los que efectivamente accedieron a ella el factor que contribuyó de un modo más intenso a ese cambio.

La Universidad española ha entrado en el siglo XXI en un contexto nuevo, que se caracteriza, como ya se ha indicado, por una reforma legislativa que afecta a aspectos sustanciales de su estructura y forma de gobierno, por un cambio en las tendencias demográficas cuyos efectos se dejarán sentir de forma progresiva en los próximos años, y por la adaptación de las estructuras de los estudios universitarios a un modelo común para el espacio universitario europeo. Estos factores, unidos a la diversificación creciente en la tipología de los estudiantes y al impacto que están empezando a tener las nuevas tecnologías de información y comunicación, son los que, previsiblemente, más condicionarán el panorama universitario español de los primeros años de este siglo.

2. La educación superior en España

2.1. Modalidades de formación superior

En la enseñanza superior se incluye tanto enseñanza universitaria como no universitaria. Esta última comprende un conjunto de enseñanzas que se pueden agrupar en las siguientes tres categorías:

- a) Estudios que ofrecen una titulación equivalente a la universitaria pero que, por su carácter específico, no se imparten en la Universidad (Enseñanzas Artísticas de grado superior y la Enseñanza Militar de grado superior).
- b) La Formación Profesional Específica de grado superior y las Enseñanzas conducentes a la obtención de titulaciones de Técnicos Deportivos Superiores, que ofrecen una titulación postsecundaria.
- c) Un conjunto de enseñanzas que se rigen por disposiciones legislativas específicas y que ofrecen una titulación propia no equiparable con el resto de estudios mencionados.

La Formación Profesional Específica de grado superior, al igual que algunas enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño de grado superior, se organiza en ciclos formativos de duración variable. Algo similar ocurre con las Enseñanzas conducentes a la obtención de titulaciones de Técnicos Deportivos Superiores.

Las Enseñanzas Artísticas de grado superior comprenden, además de los «Ciclos Formativos» de Artes Plásticas y Diseño mencionados anteriormente, el grado superior de Música y Danza, las Enseñanzas de Arte Dramático, los estudios de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, y los estudios superiores de Cerámica y de Diseño. Estas enseñanzas se organizan en un único ciclo, cuya duración es de cuatro a cinco años para las Enseñanzas de Música y Danza, de cuatro años para las de Arte Dramático, y de tres años para los estu-

dios de Conservación y Restauración de Bienes Culturales y los estudios superiores de Cerámica y de Diseño.

En la actualidad, las enseñanzas universitarias, a las que nos referiremos más adelante con más detalle, se organizan en ciclos con objetivos formativos específicos y valor académico autónomo. En función de este modelo organizativo, existen 4 tipos de enseñanzas: enseñanzas de primer ciclo (ciclo corto), enseñanzas de primer y segundo ciclo (ciclo largo), enseñanzas sólo de segundo ciclo, y enseñanzas de tercer ciclo.

En el momento de redactar estas líneas el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte acaba de presentar ante los medios de comunicación los proyectos de Real Decreto mediante los cuales se van a modificar las estructuras de los estudios universitarios españoles con objeto de cumplir los compromisos adquiridos en relación con la configuración del denominado Espacio Europeo de Formación Superior. Volveremos más adelante a este asunto, y presentaremos los rasgos más importantes de la nueva estructura de estudios propuesta.

2.2. Importancia social de formación universitaria

La gran incorporación de jóvenes a la Universidad que ha tenido lugar durante las dos últimas décadas ha tenido como consecuencia que la proporción de titulados universitarios en la población se haya elevado de forma considerable. En la actualidad, un 17% de la población comprendida entre los 25 y los 64 años de edad cuenta con estudios universitarios, a los que cabría añadir un 7% adicional con estudios superiores no universitarios. Se trata de un porcentaje superior a la media correspondiente a la Unión Europea, aunque todavía inferior al norteamericano.

Lo realmente reseñable es que ese mismo porcentaje disminuye de forma muy acusada desde el intervalo de edades de 25-34 (24%) hasta el intervalo de 55-64 (8%), lo que da cuenta del ya comentado aumento que se ha producido en los últimos años en el acceso de los jóvenes a la Universidad. Además, y salvo que esa tendencia se truncase en los próximos años, ese fenómeno tendrá como consecuencia que en un futuro relativamente próximo España será uno de los países europeos con mayor proporción de universitarios en su población.

Una presencia tan importante de jóvenes universitarios en los intervalos de edad correspondientes a los períodos inmediatamente posteriores a las edades típicas de graduación se debe, por una parte, a la elevada incorporación de jóvenes a la universidad y, por la otra, al hecho de que el sistema universitario español presenta, por comparación con otros países de nuestro entorno, índices relativamente altos de eficiencia académica ⁶⁸.

Con respecto al acceso, cabe señalar que en el año 2000 los que se incorporaron a la universidad representaron un 48% del total de jóvenes en la edad típica de incorporación ⁶⁹. Se trata de un porcentaje que sobrepasa la verdadera tasa, o tasa neta de acceso ⁷⁰, pero en cualquier caso, es un valor comparativamente alto. A la hora de identificar los factores que subyacen a este fenómeno, debe valorarse en primer lugar hasta qué punto los estudios universitarios son percibidos por la población como una vía efectiva con vistas a alcanzar un estatus socio-económico elevado, o cuando menos, superior al de la media de la población. Y lo cierto es que, en contra de lo que en determinados ámbitos tiende a afirmarse al respecto, el título universitario proporciona a quien lo po-

⁶⁸ Esta afirmación puede resultar sorprendente, pues a veces se tiene la impresión de que son numerosos los alumnos que abandonan sus estudios. Sin embargo, los datos indican claramente lo contrario. Esto es, que en términos comparativos España es uno de los países europeos que más titulados produce con respecto a los alumnos que accedieron a la universidad.

⁶⁹ Todos los datos relativos a nivel formativo de la población y de acceso a la universidad han sido tomados de: OCDE (2002): *Education at a glance OECD indicators 2002*.

⁷⁰ La tasa neta de acceso sería el porcentaje de los jóvenes en edad de incorporarse a la universidad que efectivamente así lo hacen. En la tasa presentada, que puede considerarse tasa «bruta» de acceso, se incluyen aquellos estudiantes que se incorporan a edades distintas de la que es la típica de entrada.

see claras ventajas de orden económico y laboral, y seguramente de estatus social también.

Así, resulta suficientemente indicativo el hecho de que los titulados universitarios españoles disponen de ingresos que, en promedio, son un 57% superiores a los de los titulados en enseñanza secundaria superior. Pero además de lo anterior, las tasas de actividad y de paro muestran bien a las claras que el título universitario proporciona mayores oportunidades de encontrar trabajo, tal y como reflejan las tablas que se presentan a continuación.

Tabla 1
Tasas de actividad y de paro en 2001 de los españoles entre 25 y 64 años en función del nivel de formación alcanzado y del género ⁷¹

Nivel educativo	Tasa de actividad		Tasa de paro	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Inferior a secundaria superior	83	41	7,3	16,1
Secundaria superior	90	66	5,4	12,8
Superior no universitaria	93	77	4,1	13,0
Universitaria	91	83	4,7	8,8

Tabla 2
Tiempo medio transcurrido desde la finalización de los estudios hasta el momento en que los jóvenes accedieron al primer empleo a lo largo de la década 1990-1999, en función del nivel educativo ⁷²

Nivel formativo	Tiempo (meses)
Educación primaria	40,6
Educación secundaria obligatoria	36,6
Educación secundaria superior	29,1
Educación superior	22,9

Por otra parte, tal y como hemos apuntado antes, los resultados que ofrece el sistema universitario en términos de eficiencia académica no parecen tener efectos disuasorios. Cabe precisar, no obstante, que en función de la fuente o del tipo de indicador que se utilice, las conclusiones con respecto a este asunto pueden ser diferentes. Así, para el período 1991-1997, sólo un 26% de los alumnos finalizaron sus estudios en el tiempo previsto en su plan de estudios, aunque los que finalmente los completaron fueron un 74% ⁷³. Y la OCDE, por su parte, señala que la tasa de supervivencia en los estudios universitarios españoles es de un 77%, valor relativamente alto en el contexto de la Unión Europea ⁷⁴.

Volviendo a la cuestión de la extensión social de los estudios universitarios, creemos de interés en este contexto referirnos al gran desequilibrio geográfico que puede observarse en este conjunto de variables, pues hay zonas en las que la presencia de titulados universitarios llega a duplicar a la de otras. Así, por una parte se encuentran las Comunidades de Madrid (22,3%), País Vasco (22,0%), y Navarra (20,2%), con elevados porcentajes de titulados universitarios entre la

⁷¹ OECD (2002): Education at a glance. OECD indicators 2002.

⁷² INE (página web): Módulo de transición al mercado laboral (www.ine.es).

⁷³ MEC (2003): Plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades: Informe global 1996-2000.

⁷⁴ OECD (2002) Education at a glance. OECD indicators 2002. Esta fuente define la tasa de supervivencia como el porcentaje de alumnos que se titulan con respecto a los que inician sus estudios. Este indicador, por lo tanto, no considera en qué medida se completan los estudios en el tiempo previsto en los planes de estudios.

población mayor de 15 años, mientras que en el extremo opuesto se encuentran Galicia (11,8%), Baleares (11,5%), Extremadura (11,0%), y Castilla La Mancha (10,4%). El resto de Comunidades Autónomas presenta porcentajes muy similares en torno a un valor medio del 14,8%, siendo el 15,3% el valor correspondiente al conjunto de España. Existe una clara relación de estos valores con el grado de desarrollo económico de cada Comunidad, aunque hay notables excepciones a esta regla, como es la de Baleares, quinta Comunidad en orden de PIB por habitante y una de las que cuenta con menor presencia de universitarios en la población ⁷⁵.

3. Dimensiones del sistema universitario

3.1. Tipos de instituciones y centros

Los centros encargados de impartir la enseñanza en este nivel son las universidades, que pueden ser de titularidad tanto pública como privada. Para garantizar la calidad de los estudios impartidos, se ha establecido un conjunto de requisitos relativos a la creación de nuevas universidades y a las condiciones de las existentes, que hacen referencia principalmente a la estructura docente necesaria para la organización y desarrollo de las enseñanzas que impartan.

En las universidades, los centros encargados de organizar los estudios son las facultades, las escuelas técnicas superiores y las escuelas universitarias (donde se imparten enseñanzas de primer ciclo únicamente). Además de los centros incluidos en cada universidad, a los que se denomina «centros propios», un buen número de universidades públicas tienen, a su vez, los que se denominan «centros adscritos». Los centros adscritos pueden a su vez ser de titularidad pública o privada y aunque no forman parte de las estructuras de la universidad, ni participan en su gestión, gobierno y actividades, es la universidad la que avala los títulos que expide, para lo cual ejerce una cierta supervisión de la actividad docente y los contenidos de las enseñanzas impartidas.

Además de estos centros, las universidades cuentan con institutos universitarios, cuya actividad se centra fundamentalmente en la investigación. En ellos se realizan, además, actividades docentes referidas a enseñanzas especializadas o a cursos de doctorado.

El escalón inferior de la estructura universitaria en España es el correspondiente a los departamentos. Los departamentos son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas propias de su respectiva área de conocimiento en una o varias facultades, escuelas técnicas superiores o escuelas universitarias. Las universidades deciden la creación, supresión o unificación de departamentos, conforme a sus estatutos y de acuerdo con las normas básicas que apruebe el Gobierno a propuesta del Consejo de Universidades. Estas normas se refieren al establecimiento de mínimos de profesorado y a los mecanismos de conexión entre departamentos y áreas de conocimiento.

Los departamentos agrupan a todos los docentes o investigadores cuyas especialidades se corresponden con una o varias áreas de conocimiento. Asimismo, se pueden crear departamentos interuniversitarios, mediante convenio entre las universidades interesadas.

⁷⁵ Datos tomados de J. M. de Miguel, J. Caïs y E. Vázquez (2002): «Ranking» de las universidades españolas. Gaceta Universitaria (24-06-02), quienes a su vez los han tomado de INE (2001): Indicadores sociales de España. El trabajo de de Miguel y cols. Se encuentra disponible en la dirección web: www.tugueb.com/e_campus/2002/06/reportaje/ranking/index.html.

3.2. Datos cuantitativos

El número total de estudiantes matriculados en estudios universitarios de primero y segundo ciclo durante el curso 2001-2002 era de 1.529.357, de los que 299.207 se encontraban cursando el primer curso de sus estudios. Ese mismo año se titularon 212.054 alumnos.

En la actualidad, existen en España 48 universidades públicas, de las que una de ellas es la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que no imparte enseñanzas en la modalidad presencial, y 20 privadas ⁷⁶, entre las cuales se encuentra la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), que al igual que la UNED, no es de carácter presencial.

A las anteriores cabe añadir, como instituciones de formación superior, la Universidad Internacional de Andalucía y la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, pero se trata de Centros cuya actividad se limita a impartir cursos de verano que no conducen a la obtención de títulos oficiales. No obstante, la Ley de Ordenación Universitaria de 2002 ha otorgado a la segunda de esas dos instituciones la capacidad para impartir cursos oficiales de doctorado.

El tamaño medio de las universidades españolas es relativamente grande, ya que el número de alumnos medio es de 23.171. Sin embargo, hay grandes diferencias entre unas universidades y otras, sobre todo en lo que se refiere a las universidades públicas. Así, dejando al margen a la UNED, que por sus características cuenta con un número muy alto de alumnos (133.591), la mayor universidad española es la Complutense de Madrid, que contaba en el curso 2001-1002 con 93.896 alumnos. A esta universidad le siguen en tamaño, las de Sevilla (73.170), Barcelona (59.371), Granada (58.011), País Vasco (53.856), y Valencia (51.681). A continuación se muestra una tabla en la que se presenta la distribución de las universidades españolas según su tamaño.

Tabla 3
Distribución de las universidades españolas según el número de alumnos de primero y segundo ciclo (no se incluyen la UNED y la UOC)

Número de alumnos	Número de universidades
Más de 60.000	2
50.000-60.000	4
40.000-50.000	2
30.000-40.000	9
20.000-30.000	9
10.000-20.000	16
Menos de 10.000	22

Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria ⁷⁷ (elaboración propia).

Considerando todas las universidades en su conjunto, cabe señalar que éstas están integradas por 618 facultades o escuelas técnicas superiores (594 propias y 24 adscritas a universidades públicas), 347 escuelas universitarias (208 propias y 139 adscritas a universidades públicas), y 266 institutos universitarios (243 propios y 23 adscritos).

La existencia de centros adscritos es característica del sistema universitario español, y aunque en conjunto el número de alumnos inscritos en estos centros es pequeño, constituyen, como veremos más adelante, un porcentaje muy sig-

⁷⁶ El número de universidades privadas ha pasado de 18 a 20 del curso 2001-2002 al curso 2002-2003, por la reciente creación de la Universidad Europea Miguel de Cervantes (Valladolid) en 2002 y de la Universidad Francisco de Vitoria (Madrid) en 2001.

⁷⁷ Consejo de Coordinación Universitaria: Avance estadístico del curso 2001/2002 (www.mec.es/consejou/estadis/avan0102/esta0102.xls).

nificativo del total de alumnos matriculados en centros de titularidad privada, y además, la mayor parte de ellos imparten titulaciones de primer ciclo. El número de alumnos matriculados en centros adscritos, 83.599, representa un 6% del total de alumnos de las universidades públicas, aunque hay universidades, como la Complutense de Madrid, en la que ese porcentaje alcanza el 20% (18.727 alumnos), o como la Autónoma y la Politécnica, ambas de Barcelona, en las que alcanzan el 15% y el 16,5% respectivamente.

Otra característica del sistema universitario español es la relativa a las diferencias interterritoriales en la implantación de centros y estudios universitarios, algo que está hasta cierto punto relacionado con el grado de extensión social de la formación universitaria, aunque hay otros factores que también intervienen. La Comunidad de Madrid es la que más universidades tiene (13) y la que cuenta con más estudiantes universitarios en proporción a su población (4,8%). Algo similar ocurre con Castilla y León, donde hay 7 universidades y los estudiantes representan un 3,9% de la población de la Comunidad. En ambos casos se trata de universidades que reciben numerosos estudiantes de otras comunidades. Otras disponen de numerosas universidades, como son las de Andalucía (9), Cataluña (10), y Comunidad Valenciana (6), lo que es debido a que son, junto a la de Madrid, las que cuentan con mayor número de habitantes. En éstas, sin embargo, el porcentaje de estudiantes en la población es más bajo, y ronda el 3,5%. Las Comunidades con menores porcentajes de estudiantes son las de Extremadura (2,6%), Cantabria (2,5%), La Rioja (2,5%), Castilla-La Mancha (1,8%) y Baleares (1,6%), donde además de haber una única universidad, son numerosos los jóvenes que se desplazan a otras Comunidades a realizar sus estudios universitarios ⁷⁸.

4. La enseñanza privada superior

De acuerdo con la normativa actualmente vigente sobre creación y reconocimiento de universidades y centros universitarios públicos y privados, son universidades privadas aquellas cuyo titular sea una persona física o jurídica de carácter privado. Para que una persona física o jurídica privada pueda crear una universidad y sus enseñanzas sean homologadas por el Estado, deben cumplirse una serie de requisitos académicos y económicos que están previstos legalmente.

Aunque la enseñanza privada universitaria en España tiene cierta tradición, sólo desde hace unos pocos años ha empezado a desarrollarse una oferta amplia de estudios en este sector. A pesar de todo, sigue representando un sector muy minoritario dentro del conjunto del sistema universitario español. Hay pocas universidades privadas y las que hay son de tamaño muy inferior a las universidades públicas y ofertan un número de titulaciones muy limitado.

La primera universidad privada española, la Universidad de Deusto, se fundó en el año 1886, y hoy es, si exceptuamos a la UOC, la que tiene más alumnos, con 12.933. A ésta le siguen la Ramón Llull de Barcelona, fundada en 1990 (12.820 alumnos), y la de Navarra, fundada en 1952 (10.739 alumnos). Además de los anteriores, otra universidad con una cierta tradición es la Pontificia de Salamanca, fundada en 1940, y tiene 7.293 alumnos ⁷⁹.

⁷⁸ Información elaborada a partir de datos obtenidos de la referencia anterior.

⁷⁹ Toda la información cuantitativa presentada en este apartado ha sido tomada de la página web del Consejo de Coordinación Universitaria (Avance estadístico del curso 2001/2002: www.mec.es/consejou/estadis/avan0102/esta0102.xls).

El tamaño medio de las universidades privadas es de 5.920 alumnos ⁸⁰, cifra que contrasta con la correspondiente al tamaño medio de las universidades públicas, 27.100 alumnos considerando como parte de éstas a los Centros privados adscritos, o 25.930 alumnos sin considerarlos ⁸¹.

Así, tanto por tratarse de menos universidades, como por tener unos números de alumnos claramente inferiores a los de las universidades públicas, los alumnos que realizan sus estudios universitarios en el sistema privado representan una fracción muy pequeña del total. No obstante, cabe hacer una precisión a este respecto. Consideradas las cifras en su conjunto tal y como se presentan en las bases de datos oficiales, el número de alumnos que cursan estudios universitarios en universidades privadas representa un 8% del total (un 7,2% si se excluyen las universidades a distancia, UNED y UOC). Sin embargo, ese porcentaje no refleja la realidad de la distribución de alumnos entre el sector público y el privado de la enseñanza universitaria, pues en rigor, los alumnos matriculados en los Centros privados adscritos a universidades públicas debieran ser contabilizados como alumnos pertenecientes al sector privado. Realizando el cómputo de ese modo, el porcentaje de alumnos en el sector privado asciende a un 11,6% del total (un 10,7% si se excluyen UNED y UOC).

Finalmente, cabe señalar que el sector privado tiene una presencia comparativamente mayor en los estudios de primer ciclo, en los que engloba a un 14% del total de alumnos matriculados en este tipo de estudios, mientras que ese porcentaje desciende a un 9,4% en los estudios de segundo ciclo o de primero y segundo ciclo.

5. Dirección y gestión de la educación universitaria

5.1. Competencias de la administración central del Estado

En España existe un alto grado de descentralización en materia de educación, ya que las Comunidades Autónomas disponen de una importante capacidad normativa y, sobre todo, ejecutiva. Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) corresponde el ejercicio de aquellas competencias educativas que son exclusivas del Estado.

La administración central del Estado tiene reservado el ejercicio en exclusiva de las competencias que salvaguardan la homogeneidad y unidad sustancial del sistema educativo y que garantizan las condiciones de igualdad básica de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos educativos fundamentales, determinados por la Constitución. Son, en su mayor parte, de índole normativa, para la regulación de los aspectos básicos del sistema, aunque el Estado tiene también algunas competencias ejecutivas. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en calidad de órgano de la Administración del Estado, es el que se encarga de ejercer esas competencias.

⁸⁰ Excluidos los alumnos de la UOC del cómputo.

⁸¹ Excluidos los alumnos de la UNED del cómputo.

Son competencias del Estado las que se enumeran a continuación:

- a) La promulgación de las normas básicas que concretan el derecho constitucional a la educación, a través del establecimiento de la ordenación general del sistema educativo.
- b) La determinación de los requisitos mínimos que deben cumplir los centros de enseñanza.
- c) La programación general de la enseñanza.
- d) La fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de los títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Dentro de este ministerio, y en relación con los estudios universitarios, la Secretaría de Estado de Educación y Universidades es la responsable de la coordinación, el apoyo y la supervisión de las actividades relativas a ordenación, programación y gestión en materia de enseñanza superior, así como la ordenación de las pruebas de acceso a la misma y las relaciones internacionales en el ámbito de la enseñanza superior. También le corresponden las actuaciones en materia de becas y ayudas al estudio, y la coordinación de las relaciones con las Comunidades Autónomas.

De la Secretaría de Estado de Educación y Universidades depende la Dirección General de Universidades. Igualmente, se relacionan administrativamente con el Ministerio a través de la Secretaría de Estado la «Universidad Nacional de Educación a Distancia, (UNED) y la Universidad Internacional «Menéndez Pelayo».

El Consejo de Coordinación Universitaria

El Consejo de Coordinación Universitaria fue creado por la Ley de Ordenación Universitaria de 2001, aunque en realidad es un órgano que viene a sustituir al Consejo de Universidades, creado de acuerdo con la Ley de Reforma Universitaria de 1983.

De acuerdo con el texto de la Ley, a este Consejo corresponden las funciones de consulta sobre política universitaria, y las de coordinación, programación, informe y asesoramiento y propuesta en las materias relativas al sistema universitario.

El Consejo de Coordinación Universitaria está presidido por el ministro del Gobierno que tiene a su cargo las competencias en materia de enseñanza universitaria, y está formado por los Consejeros responsables de la enseñanza universitaria en las Comunidades Autónomas, los Rectores de las Universidades públicas y privadas, y veintiún miembros, nombrados entre personas de reconocido prestigio en los campos de la enseñanza y la investigación. Estos veintiún miembros están designados del siguiente modo: siete por el Congreso de los Diputados, siete por el Senado y siete por el Gobierno.

5.2. La Administración Educativa en las Comunidades Autónomas

A las Comunidades Autónomas les corresponden competencias normativas, de desarrollo de las normas estatales básicas y la regulación de los elementos o aspectos no básicos del sistema educativo, y las competencias ejecuti-

vo-administrativas de gestión del sistema educativo en su propio territorio, con la excepción de las muy escasas de esta índole que le están reservadas al Estado.

Las Comunidades Autónomas han configurado su Administración Educativa propia en respuesta a las competencias que han asumido y ejercen según sus respectivos Estatutos de Autonomía. Éstas no sólo consisten en la gestión del sistema educativo en su territorio, sino también en aquellas (normativas y ejecutivas) no incluidas en la reserva competencial del Estado.

De este modo, el Gobierno de cada Comunidad ostenta la titularidad administrativa de los centros en su territorio y las funciones derivadas de ella, y es competente para la creación, autorización y funcionamiento de centros docentes públicos y privados, para la administración de personal y para la nueva construcción, equipamiento y reforma de centros.

En lo que a las universidades se refiere, son las Comunidades Autónomas las que tienen la potestad para crear universidades públicas y para autorizar la impartición de estudios universitarios por parte de universidades privadas. De ellas depende la financiación de las universidades públicas con cargo a los presupuestos generales de la Comunidad. También son las que autorizan la creación de Centros y la implantación y supresión de titulaciones.

En materia de profesorado universitario, disponen de muy escasas competencias, ya que los Cuerpos Docentes de profesores funcionarios lo son de ámbito nacional, y las normas y procedimientos por los que se rigen son, en su gran mayoría, de carácter estatal. No obstante, la reciente entrada en vigor de la Ley de Ordenación Universitaria ha introducido alguna novedad a este respecto, ya que una parte sustancial de la regulación que afecta a los profesores contratados ha pasado a depender de normativa de carácter autonómico.

5.3. Principios de la dirección y gestión de las universidades

La Constitución de 1978 y las dos leyes que desde entonces se han aprobado para regular el ámbito universitario español (Ley de Reforma Universitaria de 1983 y Ley de Ordenación Universitaria de 2001) han conferido a las universidades un cierto grado de autonomía para desarrollar sus cometidos, dotándolas de personalidad jurídica y capacidad de gestión, y organizándolas de forma que en su gobierno quede garantizada la participación de todos los sectores ligados a ellas. En virtud del principio de autonomía, cada universidad tiene potestad para elaborar sus respectivos Estatutos, normas básicas que contienen las regulaciones internas relativas al funcionamiento administrativo y económico, a la participación y a las relaciones de cada universidad con otras universidades, con el Estado y las Administraciones Públicas y con la sociedad en general.

Los estatutos de la universidad deben respetar las regulaciones legales y ser aprobados por el Gobierno del Estado o por el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma correspondiente.

Las universidades gozan, sobre el papel, de autonomía económica y financiera y poseen un régimen de funcionamiento similar al de las empresas públicas, pudiendo producir servicios específicos y percibir contraprestaciones económicas por ellos. Igualmente, tienen capacidad para realizar obras y prestar

servicios, para adquirir y administrar bienes, etc. Sin embargo, y como se verá más adelante con mayor detalle, el grueso de su financiación proviene de subvenciones públicas, por lo que la autonomía financiera se desenvuelve en el estrecho marco definido por la magnitud de dichas subvenciones.

Las universidades gozan, también sobre el papel, de autonomía plena con respecto a la gestión del personal docente. Sin embargo, esa autonomía se ve de hecho muy mediatizada por la normativa bajo la que dicha gestión debe realizarse.

El ejercicio de las funciones de administración, gestión económica y administración de la docencia corresponde a los distintos órganos de gobierno. Su principio básico de organización es la participación de todos los sectores implicados, que tiene dos orientaciones: de carácter interno, al acoger, sobre todo en los órganos colegiados, a los distintos sectores de la comunidad universitaria (profesores, alumnos y personal de administración y servicios); y de proyección externa y conexión con los intereses sociales, fundamentalmente a través del Consejo Social.

5.4. Órganos de gobierno universitarios según la LRU de 1983

La reciente entrada en vigor de la Ley de Ordenación Universitaria de 2001 ha introducido algunas novedades en lo relativo a los órganos de gobierno de las universidades, aunque en lo sustancial, las grandes divisiones se han mantenido de un modo similar a como estaban configuradas previamente. Por esa razón, a continuación se presentarán la estructura y características de los sistemas de gobierno tal y como quedaron configurados en la Ley de Reforma Universitaria de 1983, puesto que en numerosos aspectos no se han podido acomodar todavía a las nuevas disposiciones. En un siguiente apartado se comentarán los rasgos más sobresalientes introducido por la ya citada Ley de Ordenación Universitaria.

Según la LRU, en el ámbito de la administración y gobierno de los centros universitarios pueden distinguirse varios niveles: el de la propia universidad, el de los centros universitarios y el de los departamentos. Los estatutos de cada universidad deben establecer, como mínimo, los siguientes órganos de gobierno:

- a) Colegiados: Consejo Social, Claustro Universitario, Junta de Gobierno, Junta de Facultad, de Escuela Técnica Superior o de Escuela Universitaria, y Consejos de Departamento y de Institutos universitarios.
- b) Unipersonales: Rector, Vicerrectores, Secretario General, Gerente, Decanos de Facultades y Directores de Escuelas Técnicas Superiores, de Escuelas Universitarias, de Departamentos y de Institutos universitarios.

Consejo Social

El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad. Su función primordial es aprobar los presupuestos y supervisar las actividades de carácter económico de la universidad, así como el rendimiento de sus servicios.

El Consejo Social está compuesto en dos quintas partes por una representación de la Junta de Gobierno de la propia universidad. Las otras tres quintas

partes las constituye una representación de los intereses sociales ajenos a la comunidad universitaria, entre los que figuran representantes de sindicatos y asociaciones empresariales.

El presidente del Consejo Social es nombrado por la correspondiente Comunidad Autónoma. Una de las principales tareas encomendadas a estos consejos ha sido la búsqueda de recursos, ya sea mediante la creación de fundaciones, a través de cursos de diverso tipo (de postgrado, de formación universidad-empresa, o de colaboración con organismos europeos) o por medio de donaciones. Sin embargo, el éxito en el desempeño de esas tareas ha sido, por lo general, modesto, y no ha tenido carácter general.

Claustro Universitario

El Claustro Universitario, presidido por el rector, es el órgano de representación de los distintos sectores de la comunidad universitaria. Tres quintas partes de sus miembros, como mínimo, deben ser profesores. El resto es elegido por los alumnos y por el personal de administración y servicios. El Claustro elabora los estatutos, elige al Rector y aprueba las líneas generales de actuación de la universidad.

Junta de Gobierno

La Junta de Gobierno es el órgano ordinario de gobierno de la universidad. Está presidida por el Rector, y forman parte de ella los Vicerrectores, el Secretario General y el Gerente, así como los «Decanos» y Directores de los distintos centros universitarios. La composición y funciones de cada Junta de Gobierno están determinadas por los distintos estatutos. Estas funciones son, entre otras, las relativas al desarrollo de las directrices del Claustro Universitario, la normativa de personal, las propuestas de presupuestos y programación, los conciertos con otras universidades e instituciones y las modificaciones en cuanto a existencia y régimen de centros, así como distintos aspectos de la vida académica. La Junta de Gobierno constituye distintas comisiones para desarrollar sus tareas (departamentos, asuntos económicos, planes de estudio, investigación, conflictos, etc.).

Rector

De los órganos unipersonales, el rector es la máxima autoridad en la gestión, dirección y representación de su universidad. Los vicerrectores, secretario general y gerente forman parte de su Equipo Rectoral, los primeros con competencias delegadas, el secretario general como fedatario de los actos y acuerdos de la Junta de Gobierno y el gerente como responsable específico de la gestión económico-administrativa de la universidad. El Rector es elegido por el Claustro universitario de entre los Catedráticos de Universidad y nombrado por el órgano correspondiente de la Comunidad Autónoma. Elige a su Equipo Directivo de acuerdo con las normas de los estatutos.

Órganos de Centro

En cada centro universitario, las funciones concretas de administración son llevadas a cabo por el órgano colegiado del centro (la Junta de Facultad o Escuela) y por los órganos unipersonales (el Decano o Director, el Vicedecano o Vicedirector y el Secretario). Los Decanos de facultades universitarias y los Directores de escuelas técnicas superiores y escuelas universitarias son elegidos entre los docentes, de acuerdo con los estatutos de la universidad. Las funciones de la Junta de centro son principalmente las relativas a aspectos de la vida

académica. Las funciones del Decano o Director son la dirección y coordinación de la actividad docente y la representación del centro.

Órganos de Departamento

Sus órganos de gobierno son también colegiados (Consejos) y unipersonales (director). Los miembros del Consejo son elegidos por los miembros del departamento, estando representados en él los tres estamentos, profesores, alumnos y personal de administración y servicios, y el director es elegido por este Consejo.

5.5. Órganos de gobierno según la LOU de 2001

De acuerdo con esta ley, los Estatutos de las Universidades públicas deben establecer, como mínimo, los siguientes órganos:

- a) Colegiados: Consejo Social, Consejo de Gobierno, Claustro Universitario, Junta Consultiva, Juntas de Facultad, de Escuela Técnica o Politécnica Superior y de Escuela Universitaria o Escuela Universitaria Politécnica, y Consejos de Departamento.
- b) Unipersonales: Rector, Vicerrectores, Secretario general. Gerente, Decanos de Facultades, Directores de Escuelas Técnicas o Politécnicas Superiores, de Escuelas Universitarias o Escuelas Universitarias Politécnicas, de Departamentos y de Institutos Universitarios de Investigación.

Como bien puede apreciarse, estas relaciones de órganos universitarios difieren escasamente de las de los órganos existentes antes de la aprobación de la LOU. No obstante, hay algunas diferencias que merecen ser destacadas y que se comentan a continuación.

Consejo Social

Este órgano mantiene en lo esencial las funciones que le habían sido atribuidas por la LRU, aunque ve modificada su composición con respecto a la anterior. En los nuevos Consejos sociales se limita la presencia de miembros de la comunidad académica al Rector, Secretario general y Gerente, así como un profesor, un estudiante y un representante del personal de administración y servicios, elegidos por el Consejo de Gobierno de entre sus miembros.

Claustro Universitario

La nueva normativa introduce algunas variaciones de importancia en lo que a la composición y funciones de este órgano se refiere. Sigue manteniendo el carácter de máximo órgano de representación de la comunidad universitaria, y en calidad de tal le corresponde la elaboración de los Estatutos como función más importante, pero pierde la de la elección del Rector. Además, queda establecido que el número máximo de miembros que lo integran es de 300, limitación que antes no existía.

Aunque son los Estatutos de cada universidad los que establecen la composición y duración del mandato del Claustro, la nueva norma señala que al menos el cincuenta y uno por ciento de sus miembros deben ser funcionarios doctores de los cuerpos docentes universitarios.

Consejo de Gobierno

Este órgano viene a sustituir a la anterior Junta de Gobierno, y sus funciones son equivalentes a las de aquéllas. Como en el caso anterior, es su composición la característica que más se ha visto modificada por la nueva ley.

El Consejo de Gobierno está constituido por el Rector, que lo preside, el Secretario general y el Gerente, y un máximo de cincuenta miembros de la propia comunidad universitaria. De éstos, el 30 por ciento es designado por el Rector; el 40 por ciento elegido por el Claustro, de entre sus miembros, reflejando la composición de los distintos sectores del mismo, y el 30 por ciento restante elegido o designado de entre Decanos de Facultad, Directores de Escuela y Directores de Departamento e Institutos Universitarios de Investigación, según establezcan los Estatutos de cada universidad. Además, son miembros del Consejo de Gobierno, tres miembros del Consejo Social, no pertenecientes a la propia comunidad universitaria.

Junta Consultiva

A este órgano, de nueva creación, se le atribuyen funciones de asesoramiento del Rector y del Consejo de Gobierno en materia académica, y está facultado para formular propuestas a los mismos. Carece, por lo tanto, de funciones ejecutivas.

La Junta Consultiva es presidida por el Rector y está constituida por el Secretario general y un máximo de cuarenta miembros designados por el Consejo de Gobierno entre profesores e investigadores de reconocido prestigio. Su funcionamiento es regulado por los Estatutos de cada universidad.

Rector

Una novedad de gran calado que ha introducido la LOU de 2001 es la que se refiere al procedimiento de elección del Rector. En efecto, de ser elegido por el Claustro, ha pasado a ser elegido por la comunidad universitaria, mediante elección directa y sufragio universal.

El voto para la elección del Rector es ponderado, por sectores de la comunidad universitaria: profesores doctores pertenecientes a los cuerpos docentes universitarios, resto del personal docente e investigador, estudiantes, y personal de administración y servicios. Y además, el voto conjunto de los profesores doctores pertenecientes a los cuerpos docentes universitarios tiene el valor de, al menos, el cincuenta y uno por ciento del total del voto emitido por la comunidad universitaria.

Por otra parte, el Rector es asistido por un Consejo de Dirección del que forman parte los Vicerrectores, el Secretario general y el Gerente.

Órganos de Centro

Con respecto a la normativa anterior, el cambio que introduce la nueva ley se refiere a la composición de la Junta de Centro (de Facultad o de Escuela), ya que establece que al menos el cincuenta y uno por ciento de sus miembros deben ser funcionarios de los cuerpos docentes universitarios. Son los Estatutos de cada universidad los que deben establecer el procedimiento para la elección del Decano o Director del Centro

Órganos de Departamento

Como en el caso de las Juntas de Centro, la principal novedad introducida se refiere a su composición. De ser un órgano colegiado de gobierno cuyos miembros eran representantes de los diferentes estamentos, ha pasado a estar integrado por todos los doctores del Departamento, así como por una repre-

sentación del resto de personal docente e investigador no doctor, de los estudiantes y del personal de administración y servicios. Como en el caso de los Directores de Centro, el procedimiento para la elección de los Directores de Departamento debe ser regulado por los Estatutos de cada universidad.

6. Ordenación académica

Como ya hemos apuntado antes, la Educación Universitaria se organiza en la actualidad en ciclos con objetivos formativos específicos y valor académico autónomo. En función de este modelo organizativo, existen cuatro tipos de enseñanzas:

Enseñanzas de **primer ciclo** (ciclo corto), que tienen orientación profesional y cuya superación supone la obtención del título de Diplomado. En algunos casos, los titulados en estas carreras podrán continuar sus estudios en carreras de segundo ciclo afines, directamente o mediante la realización de complementos de formación que se consideren imprescindibles en función del primer ciclo realizado.

Enseñanzas de **primer y segundo ciclo** (ciclo largo). Estos estudios se ordenan por ciclos, pero la superación del primero no da derecho a la obtención de ningún título, por cuanto no supone un ciclo completo de formación académica, ni otorga una cualificación profesional específica. Tras superar estas se obtiene el título de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero, según el tipo de estudios.

Enseñanzas sólo de **segundo ciclo**. Son estudios de dos años de duración conducentes al título oficial de «Licenciado», Ingeniero o Arquitecto, a los que se accede tras la superación de determinados estudios o titulaciones de primer ciclo o del primer ciclo de enseñanzas de dos ciclos, directamente o mediante los complementos de formación necesarios.

Enseñanzas de **tercer ciclo**. Son estudios a los que pueden acceder los Licenciados, Ingenieros, y Arquitectos. Constan de dos cursos académicos, organizados en seminarios. Este ciclo tiene como finalidad la especialización en un campo científico, técnico o artístico, así como la formación en técnicas de investigación. Para obtener el título de Doctor, además de superar los cursos, los alumnos deben presentar y aprobar una tesis doctoral sobre un tema de investigación inédito.

Además de estas modalidades conducentes a títulos con reconocimiento oficial, las universidades pueden ofrecer cursos de especialización profesional, muy extendidos y demandados, aunque no se inscriben entre las Enseñanzas de Régimen General.

6.1. Programas de estudios, materias, horarios

La autonomía de las universidades en materia docente y formativa hace que sean ellas mismas las encargadas de organizar y establecer sus ofertas de enseñanzas, así como de elaborar y proponer los planes de estudios conducentes a la obtención de los diferentes títulos universitarios que deseen impartir, a partir del momento en que sean aprobados por el Consejo de Coordinación Uni-

versitaria. Ahora bien, para asegurar una educación en igualdad de condiciones para todos los alumnos y posibilitar la homologación de títulos, los planes de estudios están sujetos a unas directrices generales propuestas por el Consejo de Coordinación Universitaria y aprobadas por el Gobierno, que incluyen aspectos relativos a organización, materias y carga lectiva.

Las universidades disponen de cierta autonomía y libertad académicas para configurar con algún grado de diferenciación planes de estudios conducentes a un mismo título oficial. Esa diferenciación se refiere a la duración de las enseñanzas, carga lectiva, asignaturas obligatorias, oferta de materias optativas, posibilidad de equivalencias, incompatibilidades académicas, etc.

Los contenidos que recoge cada plan de estudios se agrupan en materias o asignaturas, a las que se asignan un determinado número de créditos de formación. Un crédito se define como la unidad de valoración del rendimiento de los alumnos, correspondiendo cada uno a diez horas de enseñanza. Las materias se clasifican en:

- Materias troncales, que constituyen los contenidos homogéneos mínimos de los planes de estudios conducentes a la misma titulación. Estas materias deben ocupar entre el 30 y el 45% del total de la carga lectiva en las enseñanzas de primer ciclo, y del 25 al 40% en las del segundo ciclo.
- Materias definidas por cada universidad al aprobar sus planes de estudio. De ellas, una parte tendrá carácter obligatorio para los alumnos y otras serán optativas, pudiendo elegir el alumno entre las diferentes asignaturas que ofrezca la universidad. En el primer ciclo de las enseñanzas de primer y segundo ciclo, al menos un 15% del número de créditos de las materias obligatorias u optativas deben reservarse para materias de carácter complementario o instrumental no específicas de la titulación.
- Materias de libre elección por el estudiante entre las ofrecidas por la universidad para cualquier titulación, o incluso por otras universidades, si existe el correspondiente convenio al respecto. Con ello se posibilita al alumno configurar de forma flexible su currículo. Deben representar, al menos, el 10% de la carga lectiva total.

Las asignaturas o materias que integren el plan de estudios no pueden tener una carga lectiva inferior a 4,5 créditos, si se trata de asignaturas cuatrimestrales, o a 9 créditos, si se trata de anuales. La única excepción es la que se refiere a aquellas materias troncales que por su carácter singular y específico se les haya asignado una carga lectiva de 2 ó 3 créditos en sus correspondientes planes de estudios.

La duración de cada uno de los estudios universitarios se concreta en los decretos que aprueban las directrices generales propias de cada uno de ellos. En general, las enseñanzas de primer ciclo tienen una duración de tres años, en los que deben superarse de 180 a 270 créditos. Las enseñanzas de primer y segundo ciclo tienen una duración de cuatro o cinco años (seis para los estudios de Medicina); la duración de cada ciclo es de al menos dos años (dos o tres años el primer ciclo y dos el segundo, salvo en los estudios de Medicina en que se eleva a tres). A lo largo de estos cuatro, cinco o seis cursos deben superarse entre 300 y 450 créditos para obtener el título correspondiente. Las enseñanzas de segundo ciclo tienen una duración de dos años, en los que deben superarse de 120 a 150 créditos. Los créditos se presentan de forma separada para la enseñanza teórica, la enseñanza práctica y las equivalencias que, en su caso, se establecen para

otras actividades académicas (prácticas en empresas, trabajos profesionales académicamente dirigidos, etc.). La carga lectiva de cada titulación se ha establecido en un mínimo de 60 créditos y un máximo de 90, por año académico.

Por otra parte, las universidades pueden establecer períodos mínimos y máximos de escolaridad del alumnado. Así, cada estudiante, para superar las enseñanzas que ha elegido, tiene que asistir a la universidad durante un tiempo mínimo de escolaridad obligatoria. Además, se establece un máximo de permanencia (por lo menos dos cursos más de los que determine el plan de estudios correspondiente), que decide el Consejo Social de cada universidad. Como aspecto excepcional, se contempla que los alumnos de primer curso (pudiendo ampliarse a los dos siguientes) que no superen ninguna de las asignaturas en que estén matriculados sin que exista causa que justifique este bajo rendimiento no podrán seguir los estudios en el mismo centro.

En algunas enseñanzas universitarias es necesario, para la obtención del título correspondiente, la realización de un trabajo o proyecto de fin de carrera, examen o prueba general, que es valorado en créditos en el curriculum del alumnado. También hay que mencionar que cuando la universidad entienda que la formación básica global del primer ciclo exige la superación de un determinado porcentaje o número de créditos, puede considerar que la superación de dicho porcentaje o número de créditos, referido en todo caso a un conjunto de materias troncales y obligatorias, constituye requisito necesario para cursar el segundo ciclo.

6.2. Evaluación y promoción de los alumnos

Las universidades, como entidades responsables de conceder los títulos, tienen también la obligación de verificar el rendimiento de sus alumnos, para lo cual se requieren unas normas de evaluación de las enseñanzas impartidas. Esta evaluación es competencia de cada departamento universitario y de su profesorado.

Los alumnos pueden presentarse a un número limitado de convocatorias de examen para superar una asignatura, que oscila entre cuatro y seis, con un máximo de dos convocatorias por curso. Los exámenes correspondientes a las dos últimas convocatorias tienen que realizarse ante tribunales constituidos por tres profesores numerarios designados por la Junta de facultad o escuela, con el fin de asegurar la imparcialidad en las calificaciones.

6.3. Certificación

Para que un título universitario sea oficial y tenga validez en todo el territorio nacional deben ser aprobados, a propuesta del Consejo de Coordinación Universitaria, por el Gobierno mediante Real Decreto. Estos títulos surten efectos académicos plenos y habilitan para el ejercicio profesional.

Los títulos universitarios de Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico se obtienen tras la superación de los estudios universitarios de primer ciclo, o del primer ciclo de los estudios universitarios de dos ciclos con titulación intermedia. Los títulos de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero se obtienen

tras la superación del segundo ciclo de los estudios universitarios. El título de Doctor se obtiene tras la superación del tercer ciclo de estudios universitarios y la aprobación de la tesis doctoral. Al completar los 32 créditos necesarios para poder presentar y aprobar la tesis doctoral, se obtiene un certificado-diploma acreditativo de los estudios avanzados realizados y de la suficiencia investigadora.

7. Estudios de postgrado

7.1. Estudios de doctorado

Las enseñanzas de tercer ciclo exigen la superación de un mínimo de 32 créditos organizados en dos períodos: un período de estudios con un mínimo de 20 créditos, y un período de investigación con un mínimo de 12 créditos que se invierten en el desarrollo de trabajos de investigación. Una vez superados ambos períodos, se hace una valoración de los conocimientos adquiridos por el doctorando, que si es positiva permite la obtención de un certificado-diploma acreditativo de los estudios avanzados realizados, que supone para quien lo obtenga el reconocimiento a la labor realizada en una determinada área de conocimiento, acredita su suficiencia investigadora, y es homologable en todas las universidades españolas.

Posteriormente, quienes aspiren a la obtención del título de Doctor, deben presentar y obtener la aprobación de la correspondiente tesis doctoral. La tesis doctoral consiste en un trabajo original de investigación sobre una materia relacionada con el campo científico, técnico o artístico propio del programa de doctorado realizado por el doctorando.

7.2. Cursos de especialización profesional

Los títulos de postgrado no oficiales son estudios dirigidos a Licenciados, Arquitectos o Ingenieros, así como a Diplomados, Arquitectos Técnicos o Ingenieros Técnicos, en su caso, y con una clara orientación hacia la aplicación profesional de los conocimientos que han adquirido tras su paso por la Universidad. Quienes superan dichas enseñanzas obtienen el correspondiente título o diploma propio de la universidad.

Por otro lado, existen títulos oficiales de especialización profesional que son estudios no integrados en el doctorado y están abiertos a los titulados universitarios de los distintos ciclos, y que dan derecho al correspondiente título oficial de Especialista.

8. Adaptación de las enseñanzas al espacio universitario europeo

El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior se inició con la Declaración de La Sorbona de 1998 y se consolidó con la Declaración de Bolonia de 1999. El objetivo de ese proceso es el de que los países miembros de la Unión Europea adopten un sistema de titulaciones comprensible y comparable que promueva oportunidades de trabajo para todos sus estudiantes, facilitando el mutuo reconocimiento de los títulos, y estimule una mayor competitividad internacional del sistema educativo europeo.

La Ley de Ordenación Universitaria de 2001 ha previsto la integración del sistema universitario español en el nuevo espacio universitario europeo, para lo que es imprescindible reformar y adaptar las modalidades cíclicas de las enseñanzas y de los correspondientes títulos. En consonancia con esa necesidad, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha elaborado tres proyectos de Reales Decretos, que una vez hayan sido aprobados por el Gobierno, darán lugar a una transformación sin precedentes en la estructura de los estudios universitarios españoles.

A pesar de que en el momento de redactar estas líneas no se ha producido aún la aprobación por el Gobierno de las citadas normas, creemos del máximo interés aportar aquí los elementos más sobresalientes de los Decretos en cuestión, con independencia de que algunos de sus extremos puedan ser modificados a lo largo de su tramitación previa.

De acuerdo con la propuesta, el nuevo sistema de titulaciones se basará en dos niveles, un primer nivel de Grado que capacita a los estudiantes a integrarse directamente en el mercado de trabajo europeo con una cualificación profesional apropiada, y un segundo nivel de Postgrado que se estructura en los ciclos de Master y Doctorado. Abordaremos de forma independiente cada uno de los dos niveles.

8.1. El grado

Las enseñanzas oficiales de nivel de Grado se regulan con el objetivo de proporcionar a los alumnos una formación universitaria en la que se integren conocimientos generales básicos junto con conocimientos transversales relacionados con la formación integral de la persona, así como los conocimientos específicos de carácter profesional orientados a la integración en el mercado de trabajo.

Los títulos universitarios de Grado, así como las directrices generales propias de los planes de estudios que deban cursarse para su obtención y homologación, serán establecidos por el Gobierno. Este primer ciclo y nivel de las enseñanzas universitarias da lugar a los títulos oficiales de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero, cuya obtención requiere que el alumno complete, con carácter general, 180 o 240 créditos, en función del título oficial específico de que se trate. No obstante, el Gobierno podrá asignar un número superior de créditos a unas determinadas enseñanzas en los casos en que ello venga exigido por el cumpli-

miento de normas de carácter obligatorio emanadas de la Unión Europea. Este es el caso, por ejemplo, de los estudios de Medicina y de Arquitectura.

El número de créditos fijado por las directrices generales propias para el conjunto de las materias troncales de un plan de estudios conducente a la obtención de un título de Grado será, como mínimo, del 70 por ciento del número global de créditos asignado a esa titulación, incluyendo, en su caso, el trabajo o proyecto fin de carrera, examen o prueba general necesaria para la obtención del título. Esta disposición obedece a la voluntad de que los títulos contengan fundamentalmente conocimientos básicos de carácter generalista, y de que se faciliten las homologaciones de estudios cursados en diferentes universidades. Por la misma razón, las directrices propias de estos títulos no podrán incorporar el reconocimiento oficial de especialidades.

Los planes de estudios de los títulos de Grado contendrán los siguientes tipos de materias:

- a) Materias troncales: Tanto su denominación, como el número de créditos deberán ser los establecidos en las directrices generales propias.
- b) Materias determinadas por cada Universidad: Su contenido podrá comportar una ampliación de los de las materias troncales, o la adquisición de objetivos formativos de carácter transversal. A su vez, en estas materias podrá distinguirse entre:
 - 1.º) Materias obligatorias que establece la universidad en su plan de estudios. Se destinará a ellas hasta un máximo del 30 por ciento del número global de créditos del plan de estudios
 - 2.º) Materias optativas, que incluye la universidad en el plan de estudios para que el alumno escoja entre las mismas. Se les destinarán hasta un máximo del 20 por ciento del número global de créditos del plan de estudios
 - 3.º) Créditos de libre elección por el estudiante: La Universidad podrá incluir en el plan de estudios un porcentaje en créditos que el estudiante podrá aplicar, con cargo a los créditos asignados a las materias optativas, a materias de otros planes de estudios, seminarios u otras actividades académicas entre las ofertadas por la propia Universidad o por otra Universidad con la que establezca el convenio oportuno.

8.2. Los estudios de Postgrado

De acuerdo con los proyectos del Ministerio, junto con la creación del nivel de grado, se crea también el nivel de postgrado. Los estudios oficiales de postgrado tendrán como finalidad la especialización del estudiante en su formación tanto académica o profesional como investigadora dentro de un ámbito del conocimiento científico, técnico, humanístico o artístico. Se estructurarán en forma de Programas y están integrados por las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de los títulos de Master y de Doctor.

Las universidades organizarán estos estudios de acuerdo con los criterios y requisitos académicos que establecerá el Gobierno mediante Real Decreto. Los correspondientes Programas serán elaborados, a propuesta del órgano responsable de su desarrollo, por la Comisión de Estudios de Postgrado que la Univer-

sidad determine y deberán ser aprobados por el Consejo de Gobierno. Su implantación requerirá los informes favorables del Consejo Social y de la Comunidad Autónoma correspondiente y la autorización del Consejo de Coordinación Universitaria.

Los órganos responsables del desarrollo de los estudios oficiales de postgrado serán Facultades, Escuelas Técnicas o Politécnicas Superiores, Departamentos o Institutos Universitarios de Investigación.

Para el acceso a los estudios oficiales de Postgrado y obtención del título oficial de Master y, posteriormente, en su caso, del título de Doctor, será necesario estar en posesión del título de Grado o nivel académico equivalente.

Los estudiantes podrán acceder a cualquier Programa oficial de Postgrado relacionado o no científicamente con su curriculum universitario, y en cualquier universidad, previa admisión por parte del órgano responsable del indicado programa, conforme a los criterios de valoración de méritos que establezca la universidad.

Estudios oficiales de Master

Los estudios oficiales de Master tendrán una extensión mínima de sesenta y un máximo de ciento veinte créditos, y comprenderán dos partes: una, de formación académica avanzada, y otra de iniciación a la investigación o de especialización profesional, y cada una de ellas tendrá un mínimo de treinta créditos de carga lectiva. Los estudios oficiales de Master podrán incorporar especialidades en la programación de sus enseñanzas que se correspondan con su ámbito científico, tecnológico o profesional.

La parte de formación académica avanzada estará integrada por cursos sobre los contenidos fundamentales de los campos científico, técnico, humanístico o artístico a los que estén dedicados los estudios oficiales de Master.

La parte de iniciación a la investigación o de especialización profesional comprenderá la realización de uno o varios trabajos de iniciación a la actividad investigadora en relación con los contenidos de las materias del Master, o bien la realización de ejercicios de carácter práctico orientados a la capacitación específica para el ejercicio de una actividad profesional o laboral.

Al finalizar los estudios oficiales de Master, y de acuerdo con el procedimiento que establezca cada universidad, el estudiante realizará una exposición pública ante un Tribunal que efectuará una valoración global de los conocimientos adquiridos por éste. La superación de esa valoración global conducirá a la obtención del título oficial de Máster que acreditará, para quien lo obtenga, su especialización académica o profesional, o su capacitación para la investigación.

El Doctorado

El estudiante, una vez obtenido un mínimo de noventa créditos en Programas Oficiales de Postgrado o habiendo ya obtenido el título oficial de Master, podrá solicitar su admisión en el Doctorado. Para ser admitido, será necesario que haya completado un mínimo de trescientos créditos en el conjunto de sus estudios universitarios de Grado y Postgrado.

La admisión de los alumnos en el Doctorado se llevará a cabo de acuerdo con el procedimiento que establezca la Comisión responsable de estos estudios en cada universidad y los criterios de selección propios establecidos por el Departamento o Instituto Universitario correspondiente.

La tesis doctoral deberá consistir en un trabajo original de investigación propio, sobre una materia relacionada con el campo de conocimiento del programa de postgrado.

Una vez finalizado y redactado el trabajo de investigación, éste deberá ser evaluado por dos expertos ajenos a la universidad, antes de proceder a su defensa pública ante un tribunal formado por cinco doctores y que será designado por la Comisión responsable en la Universidad del Doctorado.

9. El acceso de los estudiantes a la enseñanza superior

9.1. La enseñanza secundaria preuniversitaria

En la actualidad el sistema educativo español se halla inmerso en un proceso de cambio derivado de la reciente aprobación por parte del Parlamento, de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Por esa razón, el sistema educativo vigente se irá modificando progresivamente en algunas de sus características más importantes a lo largo de los próximos años. Por lo tanto, a continuación se presentarán las características más importantes del actual sistema, para a continuación comentar algunas de las que se verán modificadas próximamente.

Situación actual

El sistema educativo español se estructura en una serie de etapas, cada una de ellas con objetivos diferenciados y preestablecidos. La educación infantil, que comprende hasta los 6 años de edad, es la primera etapa del sistema educativo y tiene carácter no obligatorio. La Educación Primaria, de los 6 a los 12 años de edad, es la primera etapa obligatoria del sistema.

La Educación Secundaria, de 12 a 18 años de edad, comprende las siguientes etapas: la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional de grado medio. La Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria constituyen los diez cursos de enseñanza básica, obligatoria y común para todos los alumnos.

La Educación Secundaria Obligatoria abarca cuatro cursos académicos, entre los 12 y los 16 años de edad. Los alumnos que alcanzan todos los objetivos de esta etapa reciben el título de Graduado en Educación Secundaria, que faculta para acceder al Bachillerato en cualquiera de sus cuatro modalidades o a la Formación Profesional de grado medio.

La Formación Profesional está concebida como una etapa terminal y se estructura en dos grados: la Formación Profesional de grado medio y la Formación Profesional de grado superior. El primero de ellos se inserta inmediatamente después de la Educación Secundaria Obligatoria. Para acceder a él es necesario poseer el título de Graduado en Educación Secundaria. Los alumnos que superan estas enseñanzas reciben el título de Técnico con el que pueden acceder a ciertas modalidades de Bachillerato, en función de su relación con los estudios de formación profesional correspondientes. Los alumnos que superan las enseñanzas de Formación Profesional de grado superior obtienen el título de Técnico Superior que permite acceder directamente a las enseñanzas universitarias que guarden relación con los estudios de Formación Profesional anteriormente cursados.

Para cursar la Formación Profesional de grado superior se requiere el título de Bachiller, pudiéndose además exigir haber cursado determinadas materias del Bachillerato en concordancia con los estudios profesionales a los que se quiere acceder. No obstante, es posible acceder a la Formación Profesional —en cualquiera de sus dos grados— sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que el aspirante demuestre tener la preparación suficiente para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas, superando una prueba específica.

Aunque hay otras, la principal vía de acceso a la Universidad en el sistema educativo español es la que conduce desde el Bachillerato, razón por la cual presentaremos a continuación las modalidades de Bachillerato vigentes en la actualidad.

El Bachillerato tiene una duración de dos años (16-18 años de edad). Al término de esta etapa, los alumnos que obtienen una evaluación positiva en todas las materias de cualquiera de las modalidades reciben el título de Bachiller, con el que pueden continuar estudios superiores, bien universitarios (generalmente tras una prueba de acceso) o bien de Formación Profesional de grado superior, para lo que suele exigirse la superación de determinadas materias del Bachillerato acordes con los estudios deseados.

El Bachillerato tiene cuatro modalidades diferentes, que son las siguientes: Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, y Tecnología. Dentro de las modalidades hay opciones (siempre en 2.º curso y a veces también en 1.º). En algunos casos la opción permite la elección alternativa entre dos asignaturas. El conjunto de asignaturas de los diversos tipos que se definen a continuación y que el alumno cursa (en algunos casos de forma obligatoria y en otros tras realizar sucesivas elecciones) constituye su itinerario propio. Los centros ofrecen, normalmente, un número elevado de itinerarios como combinaciones razonables del conjunto de asignaturas que en ellos se imparten. Las materias que se cursan en cada una de las modalidades son de tres tipos:

- a) Materias Comunes: Para todos los alumnos con independencia de la modalidad elegida. Pretenden contribuir a la formación general del alumnado.
- b) Materias Propias: Caracterizan a cada una de las modalidades establecidas y contribuyen, por ello, a conseguir que el alumno obtenga una formación específica ligada a la modalidad elegida. Dada su importancia, el alumno ha de cursar, necesariamente, seis materias propias: tres en primero y tres en segundo. Estas materias han de estar obligatoriamente incluidas en la opción elegida sin que sea posible combinar materias propias de diferentes opciones.
- c) Materias optativas: Amplían la posibilidad de elección del alumno que ha de cursar obligatoriamente una materia optativa en primero y dos en segundo. Las materias optativas que pueden ofrecer los centros son las siguientes:
 - Específicas de cada modalidad y que, por tanto, no pueden ofrecerse por el centro en otras modalidades. Suponen, en general, una ampliación de conocimientos relacionados con las materias propias anteriormente comentadas o de interés específico para dicha modalidad.
 - Optativas de posible interés general que pueden ofrecerse en todas las modalidades.

- Por otra parte, los alumnos pueden elegir también como materias optativas, materias propias de otras modalidades que se impartan en el centro y materias propias no incluidas en su itinerario. No obstante, los centros no pueden ofrecer como materias optativas, materias propias de segundo curso en primero de la etapa y viceversa.
- Como excepción a la limitación anteriormente dicha, los centros pueden ofrecer, en ciertos casos, como materias optativas materias propias de modalidades no establecidas en ellos, siempre que dichas materias estén vinculadas con las Pruebas de Acceso a la Universidad y con el objeto de facilitar a los alumnos la posibilidad de concurrir por otras opciones de dichas pruebas.

Los Centros, teniendo en cuenta las necesidades educativas de sus alumnos, las posibilidades formativas que ofrezca la zona en la que se encuentren ubicados y la plantilla disponible de profesorado, han de elegir y concretar en su Proyecto Curricular de bachillerato, dentro de las posibilidades previstas por la normativa vigente anteriormente referidas, aquellas materias optativas que pueden ofrecer a sus alumnos. Por tanto, que un alumno curse unas u otras materias optativas es el resultado de su capacidad de elección dentro de la oferta que tenga establecida cada centro educativo.

Las enseñanzas de Bachillerato permiten a los alumnos cursar estos estudios de acuerdo con sus preferencias, en virtud de la elección de una modalidad entre las cuatro previstas, una opción dentro su modalidad y unas determinadas materias optativas. Estas sucesivas elecciones configuran el itinerario personal de cada alumno. La posibilidad de elección aumenta progresivamente de primero a segundo curso, en el que se incluyen, dentro de cada modalidad, 2 ó 3 opciones posibles que guardan, en la mayor parte de los casos, una estrecha relación con determinados estudios posteriores universitarios o profesionales. La elección de determinadas materias optativas ofrece, por otra parte, bien la posibilidad, a los alumnos que lo desean, de concurrir a las pruebas de acceso a la universidad por más de una opción, o por una opción distinta de la prevista para la modalidad o itinerario cursado, bien la posibilidad de profundizar en aspectos específicos de su modalidad, o bien ampliar la formación que pueden adquirir en la modalidad elegida, cursando como optativas materias propias de otras modalidades o materias optativas de posible interés formativo para los alumnos de todas las modalidades del Bachillerato.

Por último, los alumnos pueden en determinadas condiciones cambiar de modalidad o de itinerario en segundo curso de la etapa; y, por otra parte, pueden, si es su deseo, matricularse al finalizar la etapa de Bachillerato en aquellas materias vinculadas con alguna opción de las Pruebas de Acceso a la Universidad, no relacionada con la modalidad superada, a fin de que puedan presentarse a las mencionadas pruebas por esa opción.

Reforma en curso

Como se ha señalado al comienzo de este capítulo, tras la aprobación de la Ley de Calidad de la Enseñanza se van a producir algunos cambios en el panorama de los estudios de educación secundaria en España. Aunque sus consecuencias en lo que a la etapa de estudios universitarios se refiere son limitadas, creemos que merece la pena hacer una breve mención de las novedades más importantes.

El Bachillerato, que es la etapa inmediatamente anterior a la universitaria, seguirá constando de dos cursos. Una de las novedades que introduce la ley

consiste en la reducción del número de modalidades. Así, de las cuatro anteriores, se pasa ahora a tres: Bachillerato de las Artes, Bachillerato de Ciencia y Tecnología, y Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales.

En lo que a la configuración de los currículos se refiere, no se han introducido grandes variaciones, pues se mantienen los tres tipos de materias (comunes, de modalidad y optativas). Ahora bien, además de haber modificado muy ligeramente la relación y denominación de las materias comunes, las materias de modalidad sufrirán también alguna variación, aunque sólo sea por haberse reformado la estructura de las modalidades ⁸².

La modificación más importante que ha traído la Ley de Calidad de la Enseñanza, al menos en lo relativo a sus implicaciones para con el acceso a los estudios universitarios, es la consistente en la implantación de la Prueba General de Bachillerato. Así, al finalizar estos estudios, para obtener el Título de Bachiller, será necesario haber aprobado todas las asignaturas y, además, superar una denominada Prueba General de Bachillerato. Esa prueba constará de una parte común y una específica de cada modalidad. Para poderla superar, cada alumno dispondrá de cuatro oportunidades o convocatorias.

Decíamos que se trata de un cambio importante, porque los alumnos que deseen cursar estudios universitarios deberán contar necesariamente con el Título de Bachillerato, por lo que puede considerarse la prueba que, de hecho, regulará el acceso a la universidad en el futuro. Es importante destacar el hecho de que en dicha prueba no participarán las universidades, sino que se realizará dentro del ámbito de la enseñanza secundaria, aunque su diseño y evaluación correrá a cargo de profesores ajenos a los centros de los que provengan los alumnos.

9.2. El acceso a la Universidad

Los alumnos que deseen acceder a las enseñanzas universitarias deben reunir unos requisitos que varían de acuerdo con la titulación del aspirante y el tipo de enseñanzas universitarias a las que desea acceder. A continuación describiremos la prueba de acceso, para presentar más adelante el procedimiento de ingreso.

La prueba de acceso a la Universidad

La superación de una prueba de acceso constituye un requisito imprescindible para cursar enseñanzas universitarias de ciclo largo. Para acceder a enseñanzas de sólo primer ciclo no es requisito imprescindible realizar dicha prueba; sin embargo, teniendo en cuenta que los alumnos que las realizan tienen prioridad sobre los que no y que casi la totalidad de los estudios tienen limitación de plazas, en la práctica superar esta prueba se convierte en una necesidad. Cada universidad establece el lugar y la fecha para la realización de los exámenes, dentro de los plazos que reglamentariamente se determinen anualmente para cada convocatoria, así como las fechas y plazos para la inscripción de los alumnos e iniciación de la prueba.

La prueba de acceso a la Universidad, organizada y planificada de modo conjunto por las universidades y los responsables de las enseñanzas de Bachillerato, versa sobre los contenidos de las materias cursadas por el alumno en el último año de Bachillerato, y se orienta a la valoración de la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos durante esta etapa educativa.

⁸² En el momento de redactar estas líneas, no se había publicado aun el Real Decreto en el que se presentará la nueva relación de materias de modalidad.

Para realizar la prueba de acceso los alumnos concurren a alguna de las cinco opciones de la misma establecidas en la actualidad, y que a su vez se relacionan con las modalidades del Bachillerato, aunque no se corresponden estrictamente con aquellas. Además, existen dos materias vinculadas a cada opción, de entre las cursadas en el segundo curso como propias de la modalidad, y de las que el alumno que concurre a la misma debe examinarse necesariamente. Las opciones de la prueba, por su parte, están vinculadas a las diferentes ramas en las que se clasifican las enseñanzas universitarias. En el caso de las enseñanzas universitarias de primer ciclo, que como se ha comentado no se exige la superación de la prueba de acceso como requisito imprescindible para cursarlas, la vinculación se establece entre las modalidades de Bachillerato y las ramas mencionadas.

La prueba de acceso consta de dos partes. La primera de ellas versa sobre las materias comunes cursadas en el segundo año de Bachillerato, e incluye tres ejercicios. En el caso de que la prueba se celebre en Comunidades Autónomas con otra lengua co-oficial, puede establecerse por la Comunidad Autónoma competente la obligatoriedad de un ejercicio referido a dicha lengua. Esta primera parte incluye los ejercicios de composición de un texto sobre un tema o cuestión de tipo histórico o filosófico a partir del análisis de diferentes fuentes de información incluidas en la propuesta del examen, el análisis de un texto de un idioma extranjero, y el análisis y comprensión de un texto en lengua castellana. La segunda parte incluye los ejercicios correspondientes a tres materias propias de la modalidad. Entre ellas, necesariamente se debe incluir las dos materias vinculadas a cada vía de acceso; la tercera la elige libremente el estudiante entre las propias de modalidad. Los alumnos pueden presentarse por una o dos de las vías de acceso previstas. En este último caso se deben examinar únicamente de las cuatro materias vinculadas a las vías de acceso elegidas.

Cada uno de los ejercicios de las dos partes se califica entre 0 y 10 puntos. La calificación de la primera parte es la media aritmética de los tres ejercicios, o cuatro, en el caso de Comunidades con lengua co-oficial propia. La calificación de la segunda parte se obtiene sumando el 40% de las calificaciones obtenidas en cada una de las dos materias vinculadas a la vía y el 20% de la materia de libre elección. Cuando se accede por dos vías, para la segunda parte hay dos calificaciones, una para cada una de las vías, calculadas del siguiente modo: se suma el 40% de las calificaciones de cada una de las dos materias vinculadas a la vía, y el 20% de la calificación más alta de las obtenidas en las materias correspondientes a la otra vía. La calificación global de la prueba está constituida por la media aritmética de las calificaciones obtenidas en las dos partes. Para ser declarado apto por una vía de acceso, el alumno debe obtener, al menos, una calificación global de cuatro puntos para esa vía.

La calificación definitiva en las prueba de acceso a la Universidad se calcula ponderando un 40% la calificación global de la prueba y un 60% la nota media del expediente académico del alumno en Bachillerato. Para considerar superada la prueba de acceso a la Universidad se debe alcanzar una puntuación de cinco o superior en su calificación definitiva. Si el alumno se presenta por dos vías tendrá dos calificaciones definitivas, una por cada vía de acceso.

Existen dos convocatorias de examen (junio y julio) y los alumnos disponen de un total de cuatro convocatorias para superar la prueba. Todos los estudiantes que hayan superado la prueba de acceso a la Universidad pueden volver a realizarlas tantas veces como deseen en cualesquiera otras convocatorias, con

el fin de mejorar su calificación y acceder al primer ciclo de unos estudios determinados.

Los distintos ejercicios son calificados por un tribunal formado al efecto atendiendo a los criterios generales establecidos por la comisión organizadora y a los específicos de corrección y calificación establecidos en las propuestas de examen.

Procedimiento de ingreso en los centros universitarios

Ninguna universidad puede dejar plazas vacantes en un centro si existen solicitudes que reúnan los requisitos establecidos. Sin embargo, cuando la demanda sea superior a la oferta, las plazas disponibles se adjudican aplicando los criterios establecidos a tal efecto. Tienen preferencia los alumnos que han superado la prueba de acceso en la convocatoria de junio, del año en curso o en convocatorias de cursos anteriores, y en segundo lugar, los alumnos que han superado la prueba de acceso en la convocatoria de julio del año en curso.

Una vez aplicadas las normas de prioridad anteriores, los criterios de valoración para adjudicar plazas entre alumnos que se encuentren en la misma situación son, según corresponda en cada caso: las calificaciones definitivas obtenidas en la prueba de acceso; la nota media del Bachillerato; la nota media del expediente universitario, cuando se acredite estar en posesión de titulación universitaria o equivalente; la nota media del expediente académico de Formación Profesional de grado superior o equivalente; y en el caso de los alumnos que desean acceder a algunas enseñanzas específicas (Bellas Artes, Traducción e Interpretación, etc.), la calificación resultante de promediar la nota de las pruebas de acceso y la de las pruebas de aptitudes personales que se determinan para cada caso.

Junto a las previsiones anteriores, las universidades reservan anualmente un determinado número de plazas para ser adjudicadas entre los estudiantes que respondan a unas circunstancias concretas, siempre que éstos reúnan los requisitos exigidos por la legislación vigente para el acceso a la Universidad. La determinación exacta de estas plazas corresponde a la Comunidad Autónoma, a propuesta de las universidades situadas en su territorio. Así, se reservan:

- De un 1% a un 3% de las plazas para titulados universitarios.
- De un 1% a un 3% para alumnos extranjeros de fuera de la Unión Europea que en el año en curso o en el inmediato anterior hayan superado la prueba de acceso a las universidades españolas.
- Los titulados de determinadas ramas de Formación Profesional (en función de la proximidad de sus contenidos), pueden acceder sin realizar la prueba de acceso a algunas carreras. Las universidades reservan de un 15% a un 30% de las plazas disponibles en estudios de sólo primer ciclo para esos alumnos, y de un 7% a un 15% en estudios de primero y segundo ciclo.
- De un 1% a un 3% para deportistas de alto nivel.
- De un 1% a un 3% para mayores de 25 años.

Son, por lo tanto, varias las vías de acceso a la universidad en el sistema educativo español. Sin embargo, la vía del Bachillerato constituye, sin lugar a dudas, la principal. A título de ejemplo, cabe aportar el dato de que durante los últimos años, del total de las nuevas incorporaciones a la Universidad del País Vasco, los alumnos que lo hicieron desde el Bachillerato representaron porcentajes de entre un 90 y un 95% del total ⁸³. No obstante, en el conjunto de las uni-

⁸³ J. I. Pérez y P. Salaburu (2003).

versidades españolas ese porcentaje no es tan elevado. De acuerdo con De Miguel y cols. (2002) ⁸⁴, los alumnos que acceden desde el bachillerato representan un 76% del total, repartiéndose el resto entre las demás modalidades.

Reformas previstas en el sistema de acceso

Próximamente, y como consecuencia de la reciente aprobación de las Leyes Orgánicas de Ordenación Universitaria y de Calidad de la Educación, a las que antes se ha aludido, se van a introducir importantes reformas en los sistemas de acceso.

El cambio más importante es que se suprimirá la Prueba de Acceso a la Universidad, y serán las universidades las que establezcan los criterios para la selección de los alumnos a cada una de las titulaciones. No obstante, próximamente se aprobará una norma de acuerdo con la cual las universidades deberán dar prioridad a la calificación del Bachillerato como criterio de selección. La nota media de Bachillerato, por su parte, será la que resulte de ponderar la calificación media del expediente académico del alumno en el Bachillerato con la obtenida en la Prueba General del Bachillerato.

10. La investigación

10.1. Estructura del sistema español de ciencia y tecnología

El sistema español de Ciencia y Tecnología lo integran las universidades, un conjunto variado de organismos públicos de investigación, y las empresas que desarrollan actividades de I + D.

En lo relativo a los organismos públicos de investigación, cabe señalar que dada la estructura político-administrativa del Estado español, diferentes Comunidades Autónomas han creado o les han sido transferidos algunos Centros de Investigación en función, tanto del reparto competencial previsto en sus respectivos Estatutos de Autonomía, como de sus propias prioridades en materia de fomento de la actividad investigadora. No obstante, la mayor parte de este tipo de instituciones depende de la administración central del Estado.

Desde el año 2000, en que fue creado, el Ministerio de Ciencia y Tecnología es el Departamento responsable de la política de fomento y coordinación general de la investigación científica y técnica española. En calidad de tal, pasaron a depender de él los Organismos Públicos de Investigación pertenecientes a la administración central del Estado que, por su origen y trayectoria, habían dependido de diferentes ministerios.

No obstante, el ámbito de actuación del Ministerio no se limita a la dirección y sostenimiento de esos organismos, sino que además desarrolla un conjunto de actuaciones de las que son beneficiarios tanto los organismos públicos citados, como los que dependen de las administraciones autonómicas, así como universidades y empresas que desarrollan actividades de I + D.

Las actuaciones que desarrolla el Ministerio son, entre otras, las siguientes:

- a) Ayudas para la realización de proyectos de I + D. Mediante estas ayudas se financia la realización de proyectos de investigación de calidad,

⁸⁴ J. M. de Miguel, J. Caïs y E. Vaquera (2002).

seleccionados de forma competitiva. Se financian recursos humanos y la adquisición de los medios necesarios para la realización del proyecto, haciendo énfasis en aspectos de formación de futuros investigadores. Estas ayudas se articulan en un conjunto de programas, denominados Programas Nacionales, y de las denominadas Acciones Estratégicas, actuaciones orientadas, la mayoría de ellas, a apoyar líneas de investigación en campos considerados de interés preferente.

- b) Ayudas para la dotación de infraestructuras científicas. Mediante estas ayudas se apoya la creación de grandes instalaciones y centros de excelencia con la colaboración de las Comunidades Autónomas. Se trata de instalaciones únicas o excepcionales no sólo en España sino también en la Unión Europea y en el mundo, que tienen por ello una especial relevancia internacional.
- c) En materia de recursos humanos, las actuaciones del Ministerio están orientadas a aumentar el número de investigadores en España con el propósito de fortalecer la capacidad de los grupos de investigación e instituciones. Para ello lleva a cabo diversos programas, cuyo objetivo es tanto el de formar jóvenes investigadores, como el de dotar de personal científico a las instituciones públicas que desarrollan actividades de investigación.
- d) Evaluación y prospectiva científico-tecnológica. Estas actuaciones persiguen el promover la investigación científica de excelencia.
- e) Proyección internacional. En este ámbito las tareas del Ministerio consisten en promover y coordinar la participación española en organismos y programas internacionales de I + D.

Este conjunto de actuaciones dan soporte a lo que puede considerarse la columna vertebral del sistema científico español y son de ámbito muy general. Como ya hemos señalado, sirven para apoyar las actividades de investigación que se desarrollan en prácticamente todos los organismos dedicados de una u otra forma a ello, incluidas, como es lógico, las universidades.

En lo relativo a los organismos públicos de investigación, y dejando al margen la actividad investigadora que se desarrolla en hospitales e instituciones sanitarias, que dependen del Ministerio de Sanidad, ya hemos aludido a la existencia de un buen número de centros públicos dependientes de las autoridades autonómicas, aunque dada la amplia casuística existente, no es posible realizar una descripción pormenorizada de ese sector.

En lo que se refiere a los centros dependientes del Ministerio de Ciencia y Tecnología, debe señalarse que con su constitución o con posterioridad, se adscribieron a dicho ministerio los siguientes centros: Instituto de Astrofísica de Canarias, Centro de Investigaciones Energéticas Medioambientales y Tecnológicas (CIEMAT), Instituto para la Diversificación y Ahorro de la Energía, Centro para el Desarrollo Tecnológico e Industrial, Instituto Nacional de Investigaciones Agrarias (INIA), Instituto Español de Oceanografía (IEO), Instituto Tecnológico Geominero de España, Centro Español de Meteorología y Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Este último, proveniente del antiguo Ministerio de Educación y Ciencia es, sin duda y desde la perspectiva de este estudio, el más importante, tanto por sus dimensiones, como por el hecho de que es el que ha mantenido a lo largo de los años mayor relación con el mundo universitario. Lo conforman un total de 131 centros o institutos de muy variado tamaño y en los que desarrolla investigación en todo tipo de ámbitos del saber.

10.2. Financiación de la investigación ⁸⁵

En 2001, España gastó en I + D un volumen de recursos equivalente al 0,96% de su PIB. Se trata de una cifra muy reducida en comparación con los niveles de gasto en I + D propios del resto de países europeos. De ese gasto a las empresas correspondió un 49,7%, un 38,8% a la administración, un 6,8% a otras fuentes, y el resto, un 4,9% fueron fondos provenientes del extranjero.

En lo que a la ejecución se refiere, un 29,4% del gasto total español en I + D fue en 2001 ejecutado por las universidades y otro 15,5% por los centros públicos antes señalados. En relación con el PIB, esos porcentajes representan un 0,28% y un 0,15%, respectivamente. Dado que las universidades privadas representan una mínima proporción del potencial investigador universitario, eso supone que casi la mitad del gasto fue ejecutado por el sector público. Por comparación con el resto de países analizado en este trabajo, el español es un sistema científico con una baja participación del sector privado, tanto en lo que se refiere al origen de los fondos utilizados, como a su ejecución, y sólo en Italia se produce una menor participación relativa de ese sector.

En términos generales, el esfuerzo que realiza España en I + D es muy bajo por comparación con el de otros países de nuestro entorno, y ese bajo esfuerzo, además de manifestarse al analizar las cifras de gasto total en relación con el PIB, también es patente, aunque en menor medida, si se atiende a la proporción que representan los investigadores en relación con el conjunto de los trabajadores del país. En concreto, por cada 10.000 trabajadores españoles hay 45,1 investigadores, de los que en las universidades hay 24,7, y 7,5 en los organismos públicos de investigación.

Como consecuencia de ese reducido esfuerzo en investigación, la producción científica del sistema español es también relativamente baja. Así, de acuerdo con la información disponible en la página web del Ministerio de Ciencia y Tecnología, en España se publicaron en 2001 26.349 artículos científicos, lo que supone en torno a 660 trabajos científicos por cada millón de habitantes. Conviene, no obstante, hacer dos precisiones a este respecto. Por una parte, debe señalarse que se trata de una cifra difícilmente comparable, por cuanto no está claro qué criterios se han utilizado para establecerla. De hecho, según otra fuente, en 1999 se publicaron 12.289 artículos (alrededor de 300 por millón de habitantes), lo que resulta ser incluso menos de la mitad de la cifra que aporta el ministerio ⁸⁶. La discrepancia se debe seguramente al espectro de publicaciones utilizado como referencia. Dado que esta segunda fuente utiliza criterios idénticos para realizar comparaciones internacionales ⁸⁷, a efectos comparativos resulta seguramente más útil. No obstante, tampoco debe desdeñarse sin más la cifra aportada por el ministerio, ya que refleja seguramente con un mayor grado de exhaustividad la actividad desarrollada ⁸⁸.

El segundo aspecto que debe precisarse se refiere a la evolución en los últimos años de este indicador. De acuerdo con las cifras aportadas por el ministerio, si en 2001 eran 26.349 los artículos científicos publicados, diez años atrás eran 11.903, lo que indica que la producción científica se ha multiplicado por 2,2 en ese período de tiempo. Y de acuerdo con la segunda fuente utilizada (US NSF), esa cifra ha pasado de 5.885 en 1989 a 12.289 en 1999, lo que supone un aumento incluso algo superior. Así, a lo largo de la pasada década el sistema español de ciencia atravesó una época de fuertes aumentos en la producción cien-

⁸⁵ Salvo mención expresa, la información cuantitativa aportada en este apartado está tomada de la página web del Ministerio de Ciencia y Tecnología: www6.mcyt.es/indicadores/.

⁸⁶ US National Science Foundation (2002): *Science and Engineering Indicators 2002*.

⁸⁷ La fuente que utiliza US NSF es el Institute for Scientific Information (ISI) de Filadelfia (EEUU).

⁸⁸ Somos conscientes de que se trata de un asunto espinoso, ya que el valor de las publicaciones, y por lo tanto del trabajo realizado, está muy condicionado por el nivel y ámbito de difusión de los medios en los que se publican. No obstante, dado que entendemos que este no es el lugar adecuado para discutir acerca de estos extremos, nos hemos limitado a aportar los datos provenientes de las dos fuentes.

tífica, aunque debe también señalarse que en los últimos años ese aumento se ha ralentizado considerablemente.

Finalmente, hay una característica del sistema español de ciencia y tecnología que merece ser destacada, y es la relativa a las grandes diferencias que existen entre unas comunidades autónomas y otras en los niveles de esfuerzo realizado en I + D. Ya hemos señalado antes que el gasto en I + D español en su conjunto representó en 2001 un 0,96% del PIB. Pues bien, en torno a ese valor se pueden observar grandes disparidades. Así, la comunidad autónoma en la que se realiza un mayor esfuerzo es la de Madrid (1,75%) a ese indicador, lo que es seguramente debido a varios factores, entre los que la presencia de numerosas e importantes universidades no es el de menor importancia. A continuación se sitúa la Comunidad Autónoma Vasca, con un 1,38%, aunque en este caso es el elevado gasto realizado en el sector de empresas el principal responsable. En el extremo opuesto se sitúan las comunidades de Castilla-La Mancha (0,32%) e Islas Baleares (0,25%), dos comunidades cuyos sistemas universitarios son de escasas dimensiones y en las que el gasto universitario también era muy reducido.

11. Profesorado

11.1. Antecedentes y marco legislativo

Desde un punto de vista histórico, dado el carácter centralista y uniforme que tradicionalmente tuvo la Universidad española, puede decirse que hasta hace sólo unas décadas el profesorado de este nivel ejerció su trabajo dentro de un marco muy reglamentado y controlado por el Estado. Además, la organización tradicional de la estructura docente, mediante un sistema de cátedras de carácter individualista, dificultaba la estabilidad laboral y el trabajo en equipo de un amplio número de profesores.

Con el fin de solucionar estos problemas, durante las décadas de los 60 y 70 se realizaron diversos intentos de introducir los departamentos universitarios en sustitución de las cátedras. Asimismo, se regularon nuevas figuras de Profesores Numerarios, además de los Catedráticos. No obstante, el importante incremento en el número de estudiantes universitarios durante estas décadas hizo necesaria la contratación de un creciente número de profesores, que al poco tiempo superó al de numerarios. La precariedad de la situación laboral de este colectivo, así como los conflictos ideológicos de la época hicieron que las medidas introducidas por la Ley General de Educación en 1970, entre las que se incluía un aumento de las retribuciones económicas y la ampliación del número de profesores fijos, fueran insuficientes.

Tras la promulgación de la Constitución Española en 1978 se modificó el tradicional régimen centralista de la Universidad española, al reconocer aquella la autonomía de las universidades, lo que transformó las condiciones de servicio del profesorado que ejerce en este nivel educativo.

La aprobación de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 introdujo cambios de gran trascendencia en numerosos aspectos de la vida universitaria, y entre ellos, en el del profesorado. El propósito de esta Ley fue el

de establecer un régimen funcional propio y separado para la función docente universitaria, que, integrado en el general de la función pública, tuviera autonomía suficiente para poderse adaptar a las peculiaridades de sus funciones y tareas.

Tras casi dos décadas desde la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria, la reciente aprobación de la Ley de Ordenación Universitaria en 2001, ha vuelto a introducir algunos cambios en materia de profesorado. Debe señalarse, no obstante, que en lo sustancial, y sobre todo en lo relativo al profesorado funcionario, la nueva legislación no ha introducido novedades tan importantes como la anterior, siendo el sistema de acceso el aspecto que se ha modificado en mayor medida. También ha sufrido una importante reforma todo lo relativo al profesorado contratado, con la introducción de nuevas figuras. A estos aspectos se hará mención de forma separada, una vez hayamos presentado la estructura de profesorado que ha estado en vigor hasta fechas recientes.

11.2. Categorías de profesorado según la LRU

De acuerdo con la Ley de Reforma Universitaria de 1983, los funcionarios docentes pertenecen a alguno de los siguientes cuerpos: Catedráticos de Universidad, Profesores Titulares de Universidad, Catedráticos de Escuela Universitaria, y Profesores Titulares de Escuela Universitaria. Este profesorado posee titulaciones diversas en función del cuerpo al que se adscribe, pero no necesita certificar ninguna formación pedagógica adicional. Además, en esta Ley se contempla la posibilidad de que las universidades contraten temporalmente a Profesores Asociados y Ayudantes. Según el propósito original del legislador, los Profesores Asociados debían ser elegidos entre especialistas de reconocida competencia que desarrollen normalmente su actividad profesional fuera de la Universidad, así como entre profesores de Enseñanza Secundaria. Los Profesores Ayudantes, cuya actividad se orienta a completar su propia formación científica, colaboran también en tareas docentes.

Tanto para las universidades públicas como para las privadas, la proporción total de profesorado de cada universidad con el título de Doctor no puede ser inferior al 50% de la plantilla docente.

11.3. Contratación de profesorado

La Ley de Reforma Universitaria estableció diferentes requisitos en función del cuerpo de adscripción del profesorado universitario. Así, los Catedráticos de Universidad y de Escuela Universitaria y los Profesores Titulares de Universidad deben tener el título de Doctor. Los Profesores Titulares de Escuela Universitaria o Ayudantes de Escuelas Universitarias deben poseer la titulación de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero o, en algunas áreas de conocimiento específicas determinadas por el Consejo de Universidades, el de Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico. Por último, los Ayudantes de Escuelas Técnicas Superiores y los de Facultades deben tener también la titulación de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero, y contar además con los cursos de Doctorado.

La Ley de Reforma Universitaria, atribuyó a las universidades la competencia para la selección y promoción del personal docente e investigador, así como la determinación de las condiciones en que han de desarrollar sus actividades.

El acceso a la Universidad como funcionario docente se realiza mediante concurso, convocado por cada universidad y publicado en el Boletín Oficial del Estado. Dichos concursos se celebran públicamente y constan de dos pruebas. La primera consiste en la presentación y discusión de los méritos e historial académico e investigador del candidato, así como de su proyecto docente. En la segunda se realiza la exposición y debate de un tema de la especialidad de libre elección por el aspirante. Los concursos son resueltos por comisiones compuestas por cinco profesores del área de conocimiento a la que corresponda la plaza.

Para poder concursar a plazas de Catedrático de Universidad, es necesario tener dicha condición por otra universidad o bien la de profesor Titular de Universidad o Catedrático de Escuela Universitaria con tres años de antigüedad y titulación de Doctor.

El acceso a plazas «Profesor Titular de Universidad» y de «Catedrático de Escuela Universitaria» requiere estar en posesión del título de Doctor.

Para poder concursar a plazas de Profesor Titular de Escuela Universitaria es necesario estar en posesión del título de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero. El Consejo de Universidades puede determinar las áreas de conocimiento específicas de las Escuelas Universitarias en las que sea suficiente el título de Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico.

El acceso a un puesto docente en la Universidad por medio de un contrato de trabajo se lleva a cabo según el procedimiento de selección establecido en los Estatutos de cada universidad. En ellos tienen que garantizarse los principios constitucionales de igualdad, méritos y capacidad, así como el de publicidad.

La LRU también estableció que las universidades pueden contratar, a tiempo completo o parcial, a Profesores Asociados de entre especialistas de reconocida competencia que desarrollen normalmente su actividad fuera de la Universidad, así como contratar a Profesores Visitantes.

Además, las Universidades pueden declarar Profesores Eméritos a aquellos profesores jubilados que hayan prestado servicios destacados a la Universidad al menos durante diez años. La condición de Profesor Emérito es vitalicia a efectos honoríficos.

De la misma manera, las universidades pueden contratar Profesores Ayudantes, siempre en régimen de dedicación a tiempo completo, mediante concursos públicos. Son contratados por un plazo máximo de dos años entre quienes acrediten haber finalizado los cursos de doctorado y un mínimo de dos años de actividad investigadora. Estos contratos son renovables una sola vez, por un plazo máximo de tres años, siempre que el Ayudante haya obtenido el título de Doctor.

Las vacantes que se producen en las universidades y centros universitarios privados se cubren a través de contratos, con un máximo de cuatro meses de período de prueba. En cualquier caso, el profesorado de la Universidad privada no puede ser funcionario de un cuerpo docente universitario en situación de activo y destino en una universidad pública.

11.4. Condiciones de trabajo

La movilidad del profesorado dentro de una universidad o entre universidades, sólo puede realizarse mediante concurso de méritos para acceder a las vacantes que en cada universidad se produzcan y cumpliendo los requisitos expuestos en el apartado dedicado a las condiciones de acceso al empleo.

El Gobierno establece el régimen retributivo del profesorado de la enseñanza universitaria, que tiene carácter uniforme en todas las universidades. Los funcionarios docentes universitarios reciben una retribución básica por los mismos conceptos que todos los funcionarios, así como complementos específicos destinados a incentivar la actividad docente e investigadora. El complemento específico por méritos docentes se adquiere tras la evaluación positiva de períodos quinquenales, y el complemento de productividad tras la evaluación positiva de la actividad investigadora desarrollada cada seis años (sexenios). El procedimiento para evaluar los méritos docentes es establecido por cada universidad, según criterios generales fijados por el Consejo de Universidades, mientras que la evaluación de la productividad investigadora es competencia de una Comisión Nacional. El número máximo de evaluaciones en ambos casos es de seis.

Por otra parte, el Consejo Social de cada universidad, a propuesta de su Junta de Gobierno, puede acordar la asignación de otros conceptos retributivos con carácter individual, en atención a exigencias docentes e investigadoras o a méritos relevantes.

Las retribuciones de los profesores contratados son fijadas también por el Gobierno. Los Profesores Ayudantes perciben una retribución variable en función del tipo de centro en el que trabajen y del período en el que se encuentren. Los Profesores Asociados tienen retribuciones proporcionales a su tiempo de dedicación, así como al grupo al que estén adscritos.

En la enseñanza universitaria privada, la retribución de profesores está prevista en los respectivos contratos de trabajo, con los límites y las cuantías establecidas en la legislación vigente. Según se establece en el Convenio Colectivo de este sector, el salario se compone del sueldo, los complementos de carácter consolidable, la antigüedad, las pagas extraordinarias y otros posibles complementos y gratificaciones.

El profesorado de la enseñanza universitaria ejerce sus funciones preferentemente en régimen de dedicación a tiempo completo, pero también puede desarrollar su labor a tiempo parcial. La dedicación es, en todo caso, compatible con la realización de proyectos científicos, técnicos o artísticos.

En el ámbito universitario, las obligaciones docentes semanales del profesorado a tiempo completo son de 8 horas lectivas y 6 de tutorías, que para los Profesores Titulares de Escuela Universitaria se convierten en 12 horas lectivas y 6 de tutoría. El resto del horario se dedica a actividades investigadoras, así como a tareas de gestión y administración del departamento, centro o universidad. La dedicación a tiempo completo del profesorado universitario es requisito necesario para el desempeño de órganos unipersonales de gobierno.

El horario de los profesores con régimen de dedicación a tiempo parcial es el que se deriva de sus obligaciones tanto lectivas como de tutorías y asistencia al alumnado. Tienen entre un máximo de 6 y un mínimo de 3 horas lectivas y un número igual de horas de tutoría. La dedicación debe ser, en todo caso, compatible con la realización de proyectos científicos, técnicos o artísticos.

Para el profesorado universitario del sector privado el total de horas de trabajo semanal depende de su régimen de dedicación. El profesorado con dedicación exclusiva tiene una permanencia en el centro de 37 horas y media a la semana, de las cuales hasta un máximo de 15 se dedican a actividades de docencia reglada y seminarios, mientras que el resto se destina a preparación de clases, tutorías, investigación y demás actividades universitarias. Este régimen de dedicación comporta la incompatibilidad para realizar cualquier otro tipo de trabajo fuera del centro, salvo que éste lo autorice expresamente. El profesorado con dedicación plena tiene una permanencia en el centro de 30 horas semanales, de las cuales 13 corresponden a actividades docentes. El horario del profesorado con dedicación parcial es pactado entre el trabajador y el centro.

La edad de jubilación forzosa de los funcionarios de los cuerpos docentes universitarios es la de 70 años y la voluntaria la de 65. A pesar de ello, la Universidad puede nombrar Profesores Eméritos a los funcionarios jubilados que hayan prestado servicios destacados a la Universidad al menos durante diez años. Este nombramiento, además de tener carácter honorífico, implica que los profesores pueden realizar todo tipo de colaboraciones con la universidad, incluidas las docentes. La jubilación de los profesores universitarios contratados se produce cuando el docente cumple 65 años de edad.

La jubilación forzosa del profesorado en la enseñanza privada se produce a los 70 años de edad, pudiendo prorrogarse la actividad, por mutuo acuerdo, hasta los 73 años. Los profesores de reconocido prestigio profesional que se jubilen después de cumplir los 65 años pueden continuar colaborando en las actividades académicas, a semejanza de lo establecido en las universidades públicas para los Profesores Eméritos, conservando el tratamiento y honores que les correspondían hasta su jubilación.

11.5. Reformas introducidas por la Ley de Ordenación Universitaria

Profesorado funcionario

La nueva normativa no modifica la estructura de los cuerpos docentes de profesorado, pero introduce una novedad muy importante en lo que se refiere al procedimiento de acceso a cada uno de los cuerpos. La LOU incorpora un procedimiento denominado de habilitación nacional previa.

Esa habilitación consiste en una serie de pruebas que debe realizarse antes de concurrir a los concursos de acceso que convocan las universidades. Sólo las personas que las superan podrán posteriormente concurrir a los concursos. Las características más sobresalientes de estas pruebas de habilitación son las que a continuación se señalan:

- a) La convocatoria la realiza el Consejo de Coordinación Universitaria.
- b) Las pruebas son públicas y cada una de ellas eliminatoria.
- c) Son juzgadas por Comisiones compuestas por siete profesores del área de conocimiento correspondiente y pertenecientes al cuerpo de funcionarios docentes universitarios de cuya habilitación se trate, o de cuerpos docentes universitarios de iguales o superiores categorías. Los miembros de las Comisiones de habilitación son elegidos por sorteo público realizado por el Consejo de Coordinación Universitaria.

- d) La habilitación de Profesores Titulares de Escuelas Universitarias consta de dos pruebas. La primera consiste en la presentación y discusión con la Comisión de los méritos e historial académico, docente e investigador del candidato, así como de su proyecto docente. La segunda consiste en la exposición y debate con la Comisión de un tema del programa presentado por el candidato y elegido por éste, de entre tres sacados a sorteo.
- e) La habilitación de Profesores Titulares de Universidad y Catedráticos de Escuelas Universitarias consta de tres pruebas. La primera consiste en la presentación y discusión con la Comisión de los méritos e historial académico, docente e investigador del candidato, así como de su proyecto docente e investigador. La segunda consiste en la exposición y debate con la Comisión de un tema del programa presentado por el candidato y elegido por éste, de entre tres sacados a sorteo. La tercera prueba consiste en la exposición y debate con la Comisión de un trabajo original de investigación.
- f) La habilitación de Catedráticos de Universidad consta de dos pruebas. La primera consiste en la presentación y discusión con la Comisión de los méritos e historial académico, docente e investigador del candidato. La segunda, en la presentación ante la Comisión y debate con ésta de un trabajo original de investigación. Para poder obtener la habilitación para el cuerpo de Catedráticos de Universidad, es necesario tener la condición de Profesor Titular de Universidad o Catedrático de Escuelas Universitarias con tres años de antigüedad y titulación de Doctor.

Una de las características más importantes del nuevo procedimiento de acceso a los puestos de cuerpos docentes radica en el hecho de que el número de habilitaciones que se convocan en cada área de conocimiento es limitado y lo establece el Consejo de Coordinación Universitaria en función del número total de puestos docentes para cuya ocupación se proponen las universidades convocar los correspondientes concursos.

Los concursos para la ocupación de los puestos se celebran de acuerdo con lo que lo establecido por cada universidad en sus Estatutos. A los mismos pueden presentarse todos los que han superado las correspondientes pruebas de habilitación, así como todos los profesores de igual o superior categoría a la del puesto objeto de concurso, ya que a estos se les considera habilitados. Finalmente, cabe señalar que las universidades no pueden dejar vacante ninguna plaza para la que haya candidatos habilitados que se hayan presentado al concurso.

Profesorado contratado

La Ley de Ordenación Universitaria ha modificado también la estructura del profesorado contratado, aunque buena parte de la regulación en detalle de este profesorado ha pasado a ser competencia de las comunidades autónomas.

De acuerdo con lo previsto por la ley, las universidades pueden contratar, en régimen laboral, personal docente e investigador entre las figuras siguientes: ayudante, profesor ayudante doctor, profesor colaborador, profesor contratado doctor, profesor asociado y profesor visitante. Pero el número total del personal docente e investigador contratado no podrá superar el cuarenta y nueve por ciento del total del personal docente e investigador de cada universidad.

Las características más importantes de estas figuras de profesorado contratado son las que se presentan a continuación:

Ayudantes: La principal finalidad de esta figura es la de completar la formación investigadora de titulados universitarios que han completado los cursos correspondientes a los estudios de doctorado. La duración de su contrato no puede ser superior a cuatro años. Pueden colaborar en tareas docentes.

Profesores ayudantes doctores: Deben ser doctores y no haber tenido, durante al menos dos años, relación contractual, estatutaria o como becario en la Universidad que los contrata. También deben acreditar haber realizado durante ese período tareas docentes y/o investigadoras en centros no vinculados a la misma. Desarrollan tareas docentes y de investigación, con dedicación a tiempo completo, por un máximo de cuatro años improrrogables.

Profesores colaboradores: Son contratados por las Universidades para impartir enseñanzas sólo en determinadas áreas de conocimiento que han sido establecidas por el Gobierno. Estos profesores son Licenciados, Arquitectos e Ingenieros o Diplomados universitarios, Arquitectos Técnicos e Ingenieros Técnicos.

Profesores contratados doctores: Son profesores que se contratan para el desarrollo de tareas de docencia y de investigación, o prioritariamente de investigación, entre Doctores que acrediten al menos tres años de actividad docente e investigadora, o prioritariamente investigadora, postdoctoral.

Profesores asociados: Son profesores que se contratan, con carácter temporal y con dedicación a tiempo parcial, entre especialistas de reconocida competencia que acrediten ejercer su actividad profesional fuera de la Universidad.

Profesores eméritos y visitantes: Los profesores eméritos son contratados entre funcionarios jubilados de los cuerpos docentes universitarios que hayan prestado servicios destacados a la Universidad. Los profesores visitantes son contratados, temporalmente, entre profesores o investigadores de reconocido prestigio, procedentes de otras Universidades y centros de investigación, tanto españoles como extranjeros.

Finalmente, debemos señalar que en todos los casos, el procedimiento de contratación lo establecen las universidades en sus Estatutos, y salvo en el caso de ayudantes, profesores asociados, profesores eméritos, y profesores visitantes, la contratación requiere el informe favorable de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación o del órgano de evaluación externo que la Ley de cada Comunidad Autónoma determine con ese propósito.

Condiciones de trabajo

En principio, es el Gobierno español el que determina el régimen retributivo del personal docente e investigador universitario perteneciente a los cuerpos de funcionarios y ese régimen tiene carácter uniforme en todas las Universidades. Además, también puede establecer retribuciones adicionales a las anteriores y ligadas a méritos individuales docentes, investigadores y de gestión.

Sin embargo, la LOU ha introducido la posibilidad de que las Comunidades Autónomas establezcan retribuciones adicionales ligadas también al mismo tipo de méritos que las anteriores, lo que supone que con el paso del tiempo, y en función de la política que se aplique en cada Comunidad Autónoma, pueden llegar a aparecer importantes diferencias salariales entre el profesorado funcionario de unas universidades y otras, e incluso, de una misma universidad.

En lo relativo al profesorado contratado, son las Comunidades Autónomas las que regularán su régimen retributivo, con lo que las diferencias entre unas y otras pueden llegar a ser considerables. Además, también podrá beneficiarse este personal de retribuciones adicionales similares a las ya reseñadas para el profesorado funcionario.

La concesión de ambos tipos de complementos retributivos requerirá la valoración de los méritos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación o por el órgano de evaluación externa que la Ley de la Comunidad Autónoma determine.

12. Recursos humanos ⁸⁹

La ratio alumnos:profesor para el conjunto de las universidades españolas se sitúa, de acuerdo con la información proporcionada por la OCDE, en un valor de 16,9 en el año 2000, sólo ligeramente superior al valor medio correspondiente al conjunto de los países pertenecientes a dicha organización, que es de 16,1 ⁹⁰.

Esa cifra se aproxima notablemente al valor estimado por Grao (2002) para las universidades públicas (excluida la UNED) de 17,1, ya que según la información aportada en su trabajo, en 2000 había 70.789 profesores (en cifras equivalentes a dedicación a tiempo completo) para un total de 1.210.566 alumnos. La pequeña diferencia entre esos dos valores podría reflejar una ratio alumnos:profesores ligeramente más favorable en los Centros privados, aunque no hemos podido contrastar esta posibilidad al carecer de información relativa a las universidades privadas.

El número real de profesores universitarios, esto es, el número de profesores, sin realizar corrección alguna para corregir su dedicación, era de 80.433 en 2000, de los cuales, el 56,5% era personal funcionario y el resto, el 43,5% era personal contratado, fundamentalmente profesores asociados, ya que la proporción de ayudantes era mínima. Cabe señalar también que el 96% de los profesores funcionarios tenía dedicación a tiempo completo, mientras que ese porcentaje se reducía al 41% entre los asociados.

A comienzos de 2003, y según cifras publicadas por el Consejo de Coordinación Universitaria, hay en las universidades públicas españolas 46.950 profesores funcionarios (1.550 más que a finales de 2000), y se distribuyen entre las diferentes categorías del siguiente modo porcentual: Catedráticos de Universidad, 7.932 (17%); Titulares de Universidad, 25.633 (54,6%); Catedráticos de Escuela Universitaria, 2.271 (4,8%); Titulares de Escuela Universitaria, 11.114 (23,6%).

Antes nos hemos referido a que la ratio alumnos:profesor era de 17,1 para el conjunto de las universidades públicas españolas. Sin embargo, es importante el destacar que en torno a ese valor global, se dan diferencias de gran magnitud entre unas universidades y otras. Así, el valor más bajo corresponde a la Pompeu Fabra de Barcelona (11,26), mientras que el más alto, es el de la más joven universidad pública andaluza, la Pablo de Olavide (25,83). En conjunto, las universidades de Madrid y de Barcelona son las mejor dotadas de recursos humanos docentes, mientras que las gallegas, las castellano-manchegas y las andaluzas son las peor dotadas. Así pues, también en este aspecto se observan

⁸⁹ Los datos presentados en este apartado han sido tomados de: J. Grao (2002): La oferta universitaria: Enseñanzas, recursos humanos y materiales. En: «Información académica, productiva y financiera de las Universidades Públicas de España. Año 2000. Indicadores universitarios (Curso académico 2000/2001)» CRUE.

⁹⁰ OECD (2002): Education at a glance. OECD indicators 2002.

importantes diferencias en función de la ubicación geográfica de las universidades, aunque éste no sea el único determinante de las mismas.

En lo que se refiere al personal de administración y servicios (PAS) de las universidades públicas, en el curso 2000/2001 había 39.456 trabajadores, de los que un 51% eran funcionarios y el 49% restante prestaban sus servicios bajo régimen de contratación laboral. En conjunto, en las universidades presenciales españolas viene a haber algo más de un trabajador de administración y servicios por cada dos profesores (ratio PAS:profesores de 0,56). En la mayor parte de las universidades (26 de 47), esa ratio varía entre 0,5 y 0,6, aunque, aunque si se consideran las universidades que ocupan las posiciones extremas, se observa una gran diversidad. Así, desde un valor relativamente alto como es el de 0,81 de la Universidad Pompeu i Fabra, se llega a otro tan reducido como el de 0,37 de la Universidad del País Vasco.

13. Financiación

13.1. Financiación y presupuesto de la enseñanza superior

Como ya hemos señalado, las universidades disponen de un cierto grado de autonomía en lo relativo a cuestiones económicas. Cada universidad dispone libremente de los recursos que se le hayan asignado a la hora de elaborar y gestionar su presupuesto, debiendo incluir, no obstante, en su programación un presupuesto anual. Éste debe ser aprobado por el Consejo Social de la universidad, que es el encargado de supervisar todas las actividades económicas.

En las universidades públicas, los alumnos deben abonar una parte del coste de la enseñanza a través de las tasas de matrícula. Las tasas académicas universitarias para estudios conducentes a títulos universitarios oficiales son fijadas por la Comunidad Autónoma correspondiente, ajustándose a los límites señalados por el Consejo de Coordinación Universitaria. Las tasas de matrícula correspondientes a los restantes estudios son determinadas por el Consejo Social de la universidad.

Además de proceder de las tasas académicas y de otros derechos abonados por los alumnos, los ingresos de las universidades también proceden de otras fuentes, entre las que cabe citar las siguientes:

- a) Subvenciones otorgadas por la Comunidad Autónoma donde estén ubicadas y las transferencias realizadas por el Estado.
- b) Subvenciones o donaciones de instituciones públicas o privadas.
- c) Rendimientos procedentes de su patrimonio u otras actividades económicas.
- d) Contratos de carácter científico, técnico o artístico realizados con entidades públicas o privadas.

En las universidades públicas, el mayor volumen de ingresos procede de las ayudas y subvenciones de la administración y, a continuación, de las tasas académicas.

Las universidades privadas no tienen la posibilidad de establecer conciertos financieros con la administración, por lo que los estudiantes —a través de sus tasas académicas— y las instituciones titulares sufragan todos los gastos de la enseñanza. Los importes de matrícula y enseñanza son fijados libremente por cada universidad.

España dedica a la financiación de su sistema universitario un volumen de recursos relativamente bajo. El gasto total por alumno fue de 5.760 dólares (PPP ⁹¹) en 1999, el más bajo de los de los países analizados en este trabajo (8.215) y muy inferior al gasto por estudiante propio de los Estados Unidos (19.220). Dado que España es un país con un sistema universitario de gran tamaño, y en el que la proporción de universitarios en la población es considerablemente alta, esa cifra bien puede reflejar precisamente ese hecho. Esto es, más que un déficit de financiación, bajos niveles de gasto por alumno pueden ser la consecuencia de un elevado número de alumnos. Por otra parte, debe tenerse en cuenta la riqueza nacional, ya que España es, de entre los países considerados en este estudio, el de menor renta por habitante.

Por las razones apuntadas en el párrafo anterior, conviene también tener en cuenta otros indicadores del nivel total de gasto. Así, el gasto en educación universitaria representa un 1% del PIB, (1,1% considerando el conjunto de la formación superior), valor algo inferior al de la media de la Unión Europea (1,26%), aunque superior al de Italia. Y si ese gasto se expresa como el porcentaje que representa el gasto por alumno con respecto al PIB *per capita*, el valor de ese porcentaje es de 30, para una media europea de 39. La conclusión que permiten alcanzar los datos aportados es que ese bajo nivel de gasto por estudiante al que hemos aludido antes no sólo se debe al hecho de que el número de estudiantes universitarios españoles sea alto, sino que en realidad, es fundamentalmente la consecuencia de que el gasto total sea comparativamente bajo, incluso si se tiene en cuenta el factor del producto bruto nacional como elemento corrector.

En un capítulo anterior nos hemos referido a la importancia relativa que tienen los sectores público y privado en el sistema universitario español. Y hemos visto que casi un 90% de los estudiantes se encuentran en el sector público. Por otra parte, la mayor parte de los ingresos en las universidades públicas proviene de la administración. Por todo ello, no es sorprendente que el gasto universitario en su conjunto, provenga fundamentalmente de fondos públicos. De hecho, un 77% del gasto lo realizan las instituciones públicas, mientras que el 23% restante proviene de los particulares. Expresados estos datos como porcentaje con respecto al PIB, el gasto público en formación superior representa un 0,85% y el privado un 0,25%. No obstante lo anterior, conviene señalar que si bien la aportación privada no alcanza el porcentaje propio de los Estados Unidos o del Japón, sí es uno de los más elevados de la Unión Europea en conjunto, en la que un 89% de la financiación procede del sector público.

Salvo casos excepcionales, las universidades privadas españolas no reciben subvenciones directas de la administración pública, aunque los estudiantes de dichas universidades sí pueden beneficiarse de becas y ayudas concedidas por ella. En las universidades públicas, por su parte, la mayor parte de los fondos provenientes de la administración tienen la forma de subvenciones, aunque una pequeña parte procede de forma indirecta a través de las becas concedidas a los estudiantes. En conjunto, un 3,2% de la financiación universitaria viene por esa vía.

⁹¹ PPP: unidad monetaria que resulta de corregir las diferencias debidas a la disparidad de precios entre unos países y otros, y reflejar así una medida estandar en términos de paridad de poder adquisitivo.

Dada la estructura político-administrativa del Estado español, y como consecuencia del reparto competencial entre administración central y comunidades autónomas, el grueso de la financiación pública de las universidades procede de las administraciones autonómicas. Su aportación representa un 81% del gasto público en educación superior, mientras que la procedente de la administración central representa un 18%, quedando un 1% que resulta de las aportaciones de entidades locales.

En ese 18% que proviene de la administración central se incluyen fondos procedentes de dos fuentes principales. Por una parte, están los que distribuye el Ministerio de Educación Cultura y Deporte en forma de becas y ayudas a los estudiantes, así como las subvenciones a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y otras instituciones académicas, como la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Y por la otra, están los fondos que el Ministerio de Ciencia y Tecnología asigna a los equipos de investigación de las universidades mediante procedimientos competitivos. Estos fondos se distribuyen con cargo a los programas nacionales de apoyo a la actividad investigadora que se han mencionado en un apartado anterior, así como los que destina ese mismo ministerio a otras actuaciones.

En lo relativo a la financiación proveniente de las administraciones autonómicas, éstas transfieren directamente a las universidades las subvenciones que constituyen su principal fuente de financiación. En este caso no existe un único modelo de financiación, ya que los criterios de asignación los establece la propia comunidad. En la mayor parte de los casos se trata de una vía subvencional clásica, que pretende cubrir las necesidades básicas del sistema.

Además de lo anterior, desde hace pocos años se han empezado a introducir en algunas universidades otras vías de financiación que adoptan la forma de contratos-programa. De acuerdo con ese modelo, una parte de la subvención se asigna con propósitos finalistas, esto es, para financiar programas acordados previamente, y tienen carácter condicionado. Esto quiere decir que su recepción definitiva o la magnitud de la misma se hace depender del logro de una serie de objetivos preestablecidos.

En lo que al uso que se da en las universidades españolas a los fondos que gestiona, cabe señalar que la mayor parte se destina a actividades de formación, pues estos representan un 0,84% del PIB, mientras que a los de investigación corresponde un 0,27%.

Hay un último elemento relativo a la estructura del gasto en las universidades españolas que merece atención, y es el del destino que finalmente se da a los recursos en lo relativo a su utilización para hacer frente a gastos corrientes y a inversiones. El grueso del gasto, un 62%, se destina a hacer frente a los gastos de personal, lo que constituye un porcentaje relativamente normal en el contexto de los países occidentales.

El porcentaje que representan los gastos corrientes que no son gastos de personal es de un 17%, cifra inferior a la de la mayor parte de países europeos. Por el contrario, el porcentaje correspondiente a inversiones, un 21%, es relativamente alto. Parece lógico pensar que un alto porcentaje de gasto en inversiones es consecuencia de que el español es un sistema en crecimiento, y que ese crecimiento requiere de dotaciones para hacer frente a las necesidades de creación de nuevas instalaciones con sus correspondientes equipamientos docentes y científicos. De hecho, a lo largo de la pasada década, y como ya hemos señalado en otra ocasión, el sistema universitario español aumentó de tamaño de forma considerable, tanto por la creciente incorporación de nuevos estudiantes,

como por la consiguiente creación de universidades y centros docentes por todo el territorio. Ese esfuerzo inversor, sin embargo, parece que se ha realizado, en parte al menos, a costa de mantener muy bajo el gasto corriente, y dentro de éste, el destinado a gastos de funcionamiento. Es de esperar, por lo tanto, que la inversión demográfica que está teniendo lugar, así como la progresiva satisfacción de las necesidades de infraestructuras, acaben permitiendo elevar, tanto en términos relativos como absolutos, las dotaciones destinadas a sufragar los gastos de funcionamiento.

13.2. Política de ayudas a los estudiantes ⁹²

Como se ha señalado más arriba, el grueso de la financiación que reciben las universidades españolas corre a cargo del erario público, aunque la contribución de los particulares, como hemos podido ver, no es en absoluto desdeñable. Teniendo en cuenta esto, es importante analizar diversos aspectos del sistema de apoyo a los estudiantes y las familias, pues se trata de uno de los elementos de la política universitaria que mayor incidencia pueden llegar a tener en el acceso a la universidad.

Los alumnos que ingresan en la universidad deben abonar tasas de registro, en las que se incluye el seguro médico, y tasas de matrícula, que son las que deben contribuir a financiar los gastos de formación. La cantidad total que deben abonar los alumnos por un curso académico completo (60 créditos) es variable, en función del grado de experimentalidad de la carrera. En el curso 1997/1998, la tasa de registro supuso del orden de 15 euros (PPP) y la tasa de matrícula entre 484 y 770 euros (PPP) si los alumnos se matriculan por primera vez. Si se matriculan en más ocasiones de una misma asignatura, esas tasas se elevan progresivamente. Esas cantidades varían, además, de una comunidad autónoma a otra, ya que la cuantía de las tasas de registro las establece el Consejo Social de cada universidad y la de las tasas de matrícula el Gobierno de cada comunidad autónoma dentro de unos límites que fija el Consejo de Coordinación Universitaria.

En consonancia con la necesidad de abonar tasas de registro y de matrícula para poder realizar estudios universitarios, el Estado ha venido aplicando una serie de medidas cuyo propósito es el conseguir que exista igualdad de oportunidades en el acceso a la formación superior. Con carácter anual se realizan convocatorias de becas y ayudas al estudio destinadas a los alumnos menos favorecidos económicamente. Dichas ayudas son de aplicación estatal, con excepción del País Vasco, comunidad autónoma que ha asumido esta competencia. Dentro de la categoría de becas y ayudas al estudio existen dos tipos de programas:

- a) Becas y ayudas de carácter general, para las que es necesario cumplir los requisitos de carácter académico y económico fijados en las bases de la convocatoria, así como carecer de un título académico que habilite para actividades profesionales. Los requisitos de carácter económico tienden a garantizar que reciban dichos beneficios quienes no dispongan de rentas familiares suficientes para afrontar los gastos de educación de sus miembros; los de carácter académico tienen la finalidad de beneficiar a los alumnos con un aprovechamiento académico

⁹² Salvo mención expresa, la información relativa a este aspecto ha sido tomada de: Eurydice, Eurostat y Comisión Europea (1999): *Key topics in education*. Vol. I: Financial support for students in higher education in Europe. Trends and debates. www.eurydice.org.

mínimo exigible. En este apartado se incluyen ayudas de desplazamiento, transporte urbano, residencia, material académico y exención de tasas, así como ayudas destinadas a compensar los ingresos no aportados por el estudiante en el caso de las rentas familiares más bajas.

- b) Becas y ayudas de carácter especial, en las que se incluyen los premios y ayudas por especial aprovechamiento académico.

Las becas se conceden en función de la situación económica familiar, evaluada a partir de su renta y su patrimonio, y consisten en la exención del pago de las tasas de registro y de una cantidad de dinero que, en promedio, fue de 1.395 euros (PPP) en el curso 1995/1996. En ese curso académico, el porcentaje de los alumnos que se beneficiaron del disfrute de una beca fue de un 14%. Debe señalarse, no obstante, que además de los que reciben becas, hay otros alumnos que, sin recibirlas, también están eximidos del pago de tasas de matrícula. Es el caso de los hijos de los trabajadores de la propia universidad, y de forma parcial, los miembros de familias numerosas (en función del número de hermanos). En conjunto, un 19% de los estudiantes se benefician de alguna forma de exención. La pérdida de ingresos que suponen para las universidades esas exenciones son compensadas por el Estado mediante la transferencia de los correspondientes fondos.

El disfrute de una beca no solamente está condicionado a que los potenciales beneficiarios cumplan con los requisitos relativos a su situación económica. También deben cumplir otros requisitos relativos a su rendimiento académico. Así, sólo se puede disfrutar de una beca durante un año adicional al período de duración teórica de los estudios. Y además, los alumnos deben obtener una calificación media preestablecida en un curso (considerando todas las asignaturas) para poder solicitar la beca del curso siguiente.

En términos globales, del total del gasto público en educación superior, un 9,3% se destinó en 1999 a las ayudas a estudiantes, lo que representó un 0,08% del PIB. Según la OCDE ese 9,3% se divide en un 3,9% que representan las ayudas concedidas para el pago de las tasas y un 5,4% que corresponde a las ayudas a los alumnos para mantenimiento, alojamiento, y material de estudios. Por lo tanto, a las cifras aportadas en el apartado anterior relativas al gasto universitario, debe añadirse este último 5,4% del gasto público en educación superior. En rigor no puede considerarse gasto universitario, pues no lo perciben las universidades, pero forma parte del esfuerzo que la administración española realiza para apoyar la formación universitaria ⁹³.

En síntesis, la principal vía de financiación de las universidades es la que corresponde a las subvenciones directas, ya que un 74% de sus fondos los reciben directamente de la administración. Los alumnos aportan una fracción minoritaria, aunque significativa de los fondos que se gastan en las universidades, y tienen la posibilidad, en función de su nivel económico, de disfrutar de alguna forma de ayuda. No obstante, el sistema de becas es comparativamente débil y además no existe ningún sistema de préstamos.

⁹³ OECD (2002): *Education at a Glance*. OECD indicators 2002. www.oecd.org.

CAPÍTULO 4

El sistema universitario en Francia

1. El sistema y sus particularidades

Uno de los rasgos particularistas más notables del sistema universitario francés se puede describir con el término de «dualismo»: dualismo no entre el sector público y el controlado por la iniciativa privada —cuya importancia es escasa en Francia—, tampoco dualismo —tal y como ocurre en Alemania— entre un sector de enseñanza superior estrictamente universitario y otro sector más vinculado a la formación profesional, sino dualismo dentro de la enseñanza universitaria pública entre el sector elitista de las Grandes Écoles y el otro sector, ampliamente mayoritario, de las universidades y centros asociados. Y es que en Francia, debido a lo que en el Informe Attali se denomina la «continua desconfianza del poder político con respecto a sus universidades»⁹⁴, desde los tiempos prerrevolucionarios puede constatarse una tendencia del Estado a crear establecimientos de enseñanza superior específicos con el fin de asegurar y controlar el proceso de generación y reproducción de su propia élite política y administrativa. Así nacieron en 1747 «L'École des Ponts», en 1783 «L'École des Mines», «L'École Polytechnique» o «L'École Normale Supérieure» en 1794 ambas. La mayor parte de estos establecimientos, a los que en los años y décadas siguientes se ha sumado un número nada desdeñable de otros establecimientos de enseñanza superior, existe todavía hoy en día, formando parte de un conglomerado muy heterogéneo de instituciones que suelen clasificarse con el nombre de «Grandes Écoles». La heterogeneidad de estos establecimientos se manifiesta no sólo en la variedad de las titulaciones ofrecidas, sino también en el hecho de que son varios ministerios, aparte del de Educación, los que se reparten el control administrativo de estas escuelas. El ya citado informe Attali constata que las diferencias entre las Universidades y las Grandes Escuelas hoy en día no radican tanto en el tipo de títulos ofrecidos, sino en la organización de los estudios en los ámbitos financiero (tasas elevadas a pagar por los estudiantes en las Escuelas), de gobierno (más dependiente del Ministerio correspondiente en las escuelas), infraestructura (excelente en la gran mayoría de las Escuelas, equipamientos y calidad más variada en las Universidades), investigación (labor básica para el profesorado universitario; frecuente separación de investigación y docencia en el caso de muchas escuelas)⁹⁵. Este sistema dualista, heterogéneo y complejo merece por parte de la Comisión Attali el calificativo de «confuso, burocrático y no igualitario»⁹⁶.

La estructura organizativa de las universidades francesas engloba a las «Unités de Formation et Recherche» (U.F.R.), comparable a nuestras facultades, que a su vez integran una serie de departamentos. Cabe señalar como otro rasgo característico del sistema universitario francés la existencia de un gran número de institutos especiales ligados formalmente a la universidad, pero con una gran autonomía de gestión.

⁹⁴ «En France, depuis dix siècles, le pouvoir politique s'est méfié si continûment des universités qu'il a toujours eu à cœur d'inventer des systèmes parallèles pour recruter les grands commis de l'Etat.» Attali, (1997), pág. 10.

⁹⁵ Attali, (1997), pág. 10.

⁹⁶ Attali, (1997), pág. 10.

Finalmente, en cuanto al número de alumnos que cursan estudios superiores en Francia, se puede observar una clara preponderancia de las universidades frente a las Écoles. En el curso 1999/2000, las 89 universidades registraron una matrícula de unos 1.400.000 estudiantes del total de 2.095.000 estudiantes franceses matriculados en algún establecimiento de la enseñanza superior. Si añadimos los institutos asociados a alguna universidad (IUFM; IUT), la superioridad del sector universitario todavía queda más patente. Habría que añadir, además, como otra de las particularidades del complejo sistema francés de enseñanza superior, los estudiantes de las *Sections de Technicien Supérieure* (STS). Estas son instituciones ubicadas generalmente dentro de los Lycées que ofrecen titulaciones de enseñanza profesional de dos años con dos salidas: el aprendizaje de alguna profesión relacionada con el sector industrial, o, en su caso, con el sector de servicios. Estos estudios concluyen con el título de *Brevet de Technicien Supérieur* (BTS).

Tabla 1
Estudiantes en la enseñanza superior en Francia. Curso 2000-01 ⁹⁷

Total:	2.159.556
Universidades:	1.404.014
IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres):	84.009
STS (Sections de Technicien Supérieure):	246.870
CPGE (Classes Préparatoires aux Grandes Écoles):	74.162
Escuelas de Ingenieros	63.467
Escuelas de Comercio, Gestión, etc.:	70.363
Escuelas Superiores artísticas y culturales:	55.857
Otras Escuelas (Medicina, Ciencias Sociales, etc.)	97.706
Otros centros de enseñanza superior:	63.108

2. Acceso a la Universidad

En Francia, el promedio de los jóvenes en edad universitaria que se matricula en alguna rama de la educación terciaria se encuentra notablemente por debajo de la media registrada en los países de la OECD (36% versus 45%).

El acceso al sistema universitario y la selección de los alumnos, cuando ésta existe, está en manos de cada Universidad. Para acceder a una plaza universitaria, el requerimiento mínimo es estar en posesión del grado de Bachiller (que se confiere tras la superación de unas pruebas que se organizan al final del último año de los estudios secundarios). Es un tipo de reválida. Existen diferentes modalidades de bachiller, más dirigidos hacia alumnos con intención de acceder a una universidad (baccalauréat general), más pensados como puerta de entrada a un empleo cualificado en el mercado laboral (baccalauréat professionnel), o para ambos itinerarios (baccalauréat technologique).

Formalmente, el sistema de acceso a la universidad se rige por una fuerte impronta igualitaria que excluye *expressis verbis* «todo tipo de selección» a la hora de determinar el número de alumnos a acoger en una Universidad. Si hay más demanda que oferta, los criterios para establecer la lista definitiva de alumnos admitidos se guían por aspectos como «el domicilio, la situación de la familia del candidato y de las preferencias expresadas por el mismo» ⁹⁸.

⁹⁷ Tabla elaborada a partir de los datos en «Repères et références statistiques - 2002 sur les enseignements, la formation et la recherche, in www.education.gouv.fr/stateval/ers/repere.htm#2.

⁹⁸ Artículo L.612-3 de la Ley del 26 de enero de 1984, que regula el acceso a los estudios superiores. Texto de la ley reproducido en *Boletín Oficial*, 13.7.2000.

Sin embargo, la normativa abre la vía a esta misma selección según criterios de calidad y rendimiento ofrecido por el/la aspirante para el acceso a «técnicos superiores, Institutos o Escuelas universitarios, Escuelas no adscritas a una universidad, escuelas no adscritas a una universidad y preparación a las mismas, Grandes Establecimientos [...], y en general a todo centro de enseñanza superior donde la admisión se encuentra subordinada a un concurso nacional o a un concurso de reclutamiento de la función pública»⁹⁹.

De esta forma, el dualismo del sistema universitario francés se reproduce también en los mecanismos de acceso a los establecimientos de educación superior: a un acceso más o menos igualitario a las Universidades se corresponde un sistema de acceso altamente selectivo y discriminatorio para las Grandes Escuelas, basado —a parte de los exámenes previstos en cada caso— en dos años de clases preparatorias organizadas o bien por los Lycées o bien por las propias Escuelas.

En todo caso, si bien es cierto que el acceso a las Universidades se inspira en el imperativo del igualitarismo, también lo es que la selección que falta al comienzo de los estudios se realiza inmediatamente después y de forma sucesiva a través de los exámenes que debe realizar el estudiante con frecuencia para poder pasar de un nivel de sus estudios a otro. En este sentido, el estudiante francés quizás acceda más fácilmente a una plaza universitaria que su compañero en Alemania o en España, pero también sufrirá a lo largo de su carrera una mayor presión de demostrar que ha cumplido en cada fase de sus estudios con los requerimientos curriculares. Además, el Informe Attali ya revelaba que el igualitarismo en la realidad se ha erosionado por parte de muchas Universidades con prácticas ilegales (rechazar estudiantes esperando que éstos no descubran las posibilidades que la vía judicial les daría para reclamar la plaza) y legales (numerus clausus en medicina; creación de Institutos Universitarios de Ingenieros que sí tienen capacidad legal para seleccionar a sus alumnos). También en las licenciaturas de Odontología y Farmacia existe un numerus clausus después del primer año¹⁰⁰.

Para las personas sin Baccalauréat existe otra vía alternativa de entrada en la Universidad. Para mayores de 24 años (o 20 con dos años de experiencia profesional) o personas que han interrumpido sus estudios por más de dos años, existe la posibilidad de adquirir después de un curso de un año y un examen aprobado el «Diploma de Acceso a los Estudios Universitarios» (DAEU). Otro sistema similar existe para acceder a la carrera de derecho (cursos de una duración de 2 años que permiten obtener un «certificado de aptitud»).

3. Etapas de los estudios y titulaciones oficiales

En líneas generales, los estudios universitarios en Francia están organizados en tres ciclos. Una particularidad del sistema francés consiste en el hecho de que prácticamente después de cada una de estas etapas de estudio, y una vez concluida la primera fase de dos años, se puede obtener algún título que teóricamente permite la inserción del estudiante en el mercado laboral, o, si así lo desea, la continuación de sus estudios para obtener el siguiente nivel de calificación. Veamos, a continuación, el desglose pormenorizado de los tres ciclos, así como de las principales titulaciones ofrecidas:

⁹⁹ *Boletín Oficial*, 13.7.2000.

¹⁰⁰ Información según *Ministère des Affaires Étrangères: Francia-France 1996*, s.a., s.l., pág. 202.

1.º Ciclo:

- a) Bac + 2 = DEUG (Diplôme d'Études Universitaires Générales); título necesario para acceder al segundo ciclo, sin valor en el mercado laboral).
- b) Bac + 2 = DUT (Diplôme Universitaire de Technologie). Título que permite entrar en el mercado laboral o seguir estudiando.
- c) Bac + 2 = DEUST (Diplôme d'Études Scientifiques et Techniques). Título para el acceso al mercado laboral, pero que permite desde el año 2000 igualmente seguir estudiando.
- d) Bac + 2 = BTS (Brevet de Technicien Supérieur). Título para el acceso al mercado laboral, formación más especializada que el DUT.

2.º Ciclo:

- a) DEUG+1: Licence;
- b) DEUG/DUT/DEUST+1: Licence professionnelle (este nuevo título oficial ha sido creado en el año 2000 para responder a la vez a unos de los requisitos previstos por la declaración de la Sorbonne, más tarde confirmados —aunque de forma más flexible— por la declaración de Bolonia (bachillerato+3; bac. +5; bac. +8), así como a la necesidad de disponer de nuevas calificaciones en ciertos ámbitos.
- c) Licence + 1: Maîtrise
- d) Título del primer ciclo + 2 años: varios títulos profesionales sin pasar por la Licence («Maîtrise des Sciences et Techniques», MST etc.)
- e) 1 año de primer ciclo + 3 años en un «Instituto Universitario Profesionalizado» (IUP): Diploma de «ingénieur maître» que no confiere el título de ingeniero francés.

3.º Ciclo:

a) Orientado a la vida profesional

Maîtrise + 1: DESS (Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées)

Bac + 5 años en la Escuela de Ingenieros + 12-18 meses de investigación tecnológica aplicada, en estrecha relación con la empresa = DRT (Diplôme de Recherche Technologique)

b) Orientado a la investigación

Maîtrise + 1: DEA (Diplôme d'Études Approfondies): título necesario para poder proseguir los estudios de doctorado

DEA + 3 o 4: Doctorado

Con respecto al tercer ciclo cabe añadir la observación de que este ciclo se encuentra en una fase de reestructuración. Como otra de las consecuencias del proceso de creación de un espacio de enseñanza universitaria europea ini-

ciado con la declaración de la Sorbona y posteriormente concretado en las declaraciones de Bolonia y Praga, el Gobierno Francés ha introducido en 1999 el título de Master como título equivalente a los títulos de DESS, DEA y otros diplomas de nivel parecido ¹⁰¹. Otras medidas tendentes a facilitar la homologación en el ámbito europeo han seguido, como por ejemplo la «modularización» de los estudios o la introducción del sistema de créditos, medidas cuya realización ha sido puesta en marcha a través de un decreto de abril de 2002 ¹⁰².

Si este esquema es válido para el sistema universitario, no lo es para la educación superior ofrecida por las Escuelas. Aquí es prácticamente imposible sintetizar los itinerarios y titulaciones impartidas en estos centros debido a la ya mencionada gran heterogeneidad. Tal y como se indica en la información recogida en la página Web de Eurydice, «branches of study in the Grandes Écoles are very varied» ¹⁰³. Los legisladores franceses son aparentemente conscientes de los problemas creados por esta enorme heterogeneidad. De hecho, la creación del título de master antes mencionada ha sido anunciada como una normativa aplicada «por primera vez» tanto a las Grandes Escuelas como a las universidades ¹⁰⁴. Habrá que ver, si esta medida —y otras que pueden seguir— contribuye realmente a mitigar las consecuencias negativas del sistema dualista francés y acercar ambas ramas del sistema universitario, impulsando su mayor cooperación, —tal y como lo prevé el citado comentario ¹⁰⁵—, y, de paso, ordenar y homogeneizar algo el mundo de los estudios ofrecidos por las Grandes Escuelas. Y es que, de momento, las condiciones de acceso, la duración de los estudios, los títulos ofrecidos y la homologación de los mismos por parte del ministerio correspondiente dibujan un mapa muy complejo en esta rama del sistema universitario francés. Como botón de muestra, mencionemos sólo el caso del diploma de ingeniero otorgado —aparte de por determinadas universidades e institutos universitarios— también por las Grandes Escuelas de Ciencias. Aquí existen titulaciones de una duración de cinco años (incluidos los dos años de clase preparatoria ofrecida dentro de la misma escuela); estudios de tres años después de pasar el examen tras dos años de clase preparatoria cursada en otro establecimiento; o, sólo en ciertas escuelas, tres años tras haber obtenido un título universitario como DEUG o DUT.

4. Financiación

La financiación de las universidades francesas es en gran medida pública, aunque también existen tasas universitarias y subvenciones privadas. Los datos de 1999 indican el siguiente reparto ¹⁰⁶:

Tabla 2
Financiación de la enseñanza superior en Francia (1999)

Estado:	78,3%
Familias:	8,6%
Entidades territoriales:	6,2%
Resto (empresas):	6,9%

¹⁰¹ «Décret no 99-747 du 30 août 1999 relatif à la création du grade de mastaire», www.admi.net/fo. Posteriormente, la denominación oficial del nuevo título ha sido cambiada en «master».

¹⁰² «Décret simple 2002-482» (8.4.2002), www.legi-france.gouv.fr.

¹⁰³ Cf. la información sobre enseñanza superior en Francia en www.eurydice.org.

¹⁰⁴ «Pour la première fois, une même libélisation s'appliquera aux universités et aux grandes écoles (...)». Cf. el comentario sobre el decreto en www.legi-france.gouv.fr.

¹⁰⁵ «[...] favorisera le développement des coopérations entre universités et écoles». Ibid.

¹⁰⁶ Ministère d'Éducation Nationale (2000), pág. 14.

La dependencia de las universidades del dinero público se ha incrementado durante la década de los 90. En 1993, las universidades francesas se financiaron en un 55,18% por dinero público, mientras un 44,82% provenía de recursos propios, de los cuales un 9,46% se debía a las tasas. En 1998, la subvención pública subió al 57,30%, mientras los recursos propios bajaron al 42,70%, pese a que los ingresos por tasas se incrementaron (10,24%)¹⁰⁷. Cabe añadir que esta importancia de la financiación pública en realidad es aún bastante mayor de lo que lo reflejan estas cifras, puesto que en Francia es el Estado quien paga directamente las nóminas del personal docente y administrativo funcionario, de manera que estos pagos no transitan por los presupuestos de las universidades, como tampoco lo hacen las obras directamente contratadas por el Estado y una administración territorial. Con todo, los datos indicados reflejan un incremento continuo, aunque moderado, de la importancia de la educación superior dentro de la política presupuestaria del Estado francés durante la década de los años 90. Según la misma fuente ya citada (p. 9), si el presupuesto dedicado a la educación superior en el año 1990 había representado un 2,23% del presupuesto general, este porcentaje se elevó al 3,15% en el año 2000. Este mismo incremento moderado se produjo con relación al presupuesto total para la educación, aumentando el porcentaje representado por la educación superior del 12,08% en 1990 al 14,54% diez años más tarde. Por lo tanto, el presupuesto para la educación superior ha crecido proporcionalmente tanto por encima del presupuesto general del Estado, como por encima del presupuesto de educación. Lo mismo es cierto también con relación al PIB (1% en 1989; 1,2% en 1998). Sin embargo, tal y como lo demuestran las cifras que vienen a continuación, el esfuerzo presupuestario realizado por el Estado francés para fomentar y mejorar la enseñanza universitaria todavía no ha colocado al país en una posición más o menos privilegiada a escala internacional. De hecho, si el gasto público por estudiante en el promedio de todos los países de la OECD es de 9.210 US\$ para el conjunto de la educación superior, Francia alcanzó en 1999 sólo 7.867\$ (7.709 dólares para la formación universitaria)¹⁰⁸. Si añadimos a este hecho el dato de que de esta financiación total sólo una pequeña parte corresponde a los gastos I + D, y que esta financiación de la investigación se sitúa notablemente por debajo del nivel alcanzado por otros países de referencia como Alemania, Gran Bretaña, los Países Bajos o Suecia, queda patente que Francia debe realizar un esfuerzo todavía mayor en la financiación de su sistema universitario, si quiere auparse a la universidad francesa al grupo de países punteros en el concierto internacional.

Tabla 3

Financiación de la enseñanza universitaria en Francia (1999) según la OECD

Gasto por estudiante en educación universitaria en PPP dólares: 7.709\$

Gasto en instituciones de educación terciaria:

Gasto público: 1,01% PIB

Gasto privado: 0,12% PIB

Total: 1.13% PIB

Destino del gasto en educación terciaria:

Gastos educativos: 0,88% PIB

Gastos no educativos (transporte, alojamiento, etc.): 0,07% PIB

Gastos en investigación: 0,18% PIB

Destino gasto en educación terciaria (\$ PPP por estudiante):

Gastos educativos: 6.123\$

Gastos no educativos (transporte, alojamiento, etc.): 514\$

Gastos en investigación: 1.231\$

Total: 7.867\$.

¹⁰⁷ Cf. tabla «Evolution des ressources des universités», Ministère d'Éducation Nationale (2000), pág. 18.

¹⁰⁸ Estos datos, y los que siguen, son tomados del estudio *Education at a Glance 2002*, realizado por la OECD sobre la situación de los diferentes sectores de la educación en los países miembros de la mencionada organización. La base de este estudio son las estadísticas educacionales correspondientes a los años 1999 y 2000.

Tabla 3
Financiación de la enseñanza universitaria en Francia (1999) según la OECD
(Continuación)

Proporción de fondos públicos y privados:
Públicos: 85,7%
Privados: 14,3%
Subsidios a privados: 2,3%
Total públicos: 88,0%
Privados netos: 12,0%
Gasto público en educación terciaria, incluyendo ayudas «cost of living» y subvenciones, en % sobre PIB: 1,1%
Uso del gasto corriente en educación terciaria:
Inversiones: 10,8%
Gastos de funcionamiento: 26,8%
Salarios: 62,4%

Tal y como ya se ha indicado, los estudiantes franceses que cursan sus estudios en centros de enseñanza pública o privada deben pagar tasas de matrícula. La cuantía de las mismas, fijada para el sector público por el Ministerio de Educación, depende del tipo de estudios y del tipo de centro universitario. Así, mientras que para el curso de 2000-2001, la tasa básica alcanzaba a los 130 €, en las Escuelas de Ingenieros ya había que abonar unos 361 €, variando la tasa en carreras de las ciencias de la salud entre 289 y 810 €. Este mismo abanico de tasas existe en los estudios del tercer ciclo. Las tasas en instituciones privadas son notablemente más elevadas, situándose entre 1.600 € y 6.400 €. A las tasas hay que añadir la contratación obligatoria de un seguro social por parte de los estudiantes ¹⁰⁹.

Con el fin de democratizar el sector de la enseñanza superior y evitar, en la medida de lo posible, la discriminación de los estudiantes provenientes de familias con escasos recursos financieros, el Estado francés ofrece una serie de ayudas económicas a través de becas, subsidios y beneficios fiscales. Existen fundamentalmente dos tipos de becas: unas concedidas según criterios sociales, y otras otorgadas debido a méritos académicos del estudiante. El montante de la beca depende de factores como los ingresos de la familia, el número de hijos, el alquiler a pagar por el estudiante, las tasas de matrícula, etc. Como norma se establece que la beca debe cubrir como máximo la mitad de los gastos de estudios y de vida. La siguiente tabla demuestra que, si bien los recursos públicos destinados a las becas han registrado un notable auge durante la década de los años 90, este crecimiento se traduce a partir de 1993 en un estancamiento real, si se pone en relación con el PIB ¹¹⁰.

Tabla 4
Gasto público en becas

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Precios corrientes (FF)	4.289	5.339	6.422	7.082	7.575	7.476	7.040	7.297
% del PIB	0,06	0,08	0,10	0,11	0,11	0,11	0,11	0,11

¹⁰⁹ Káiser F., H. Vossensteyn y J. Koelman (2002).

¹¹⁰ Káiser F., H. Vossensteyn y J. Koelman (2002), pág. 65 s. De aquí también los datos que se mencionan a continuación.

El número de estudiantes con becas públicas subió de 272.996 en el curso 1990/91 a 440.251 en 1999/2000, lo que significa en esta última fecha un 22,1% del total de estudiantes de la enseñanza superior en Francia. En 1999, un 97%

de todas las becas concedidas habían sido becas sociales. Para acabar, cabría señalar como otra modalidad de ayuda pública la posibilidad de pedir un crédito sin intereses, una posibilidad que existe para estudiantes que no cumplen los criterios para solicitar alguna de las becas antes mencionadas. En resumen, la siguiente figura refleja los modelos de financiación de las universidades francesas en este ámbito del apoyo a los estudiantes:

5. Investigación y desarrollo

En Francia, según el decreto del seis de abril de 2000, la competencia en materia de investigación y desarrollo descansa en el Ministerio de la Investigación («Ministère de la Recherche»). En este ministerio se elaboran, en estrecha cooperación con los demás ministerios afectados, especialmente el de Educación, los programas y presupuestos para el fomento de la investigación y el desarrollo que serán sometidos a la aprobación del gobierno. El órgano competente para realizar esta tarea y definir las prioridades en la materia es el «Comité Interministériel de la Recherche Scientifique et Technologique».

Tal y como ya se ha indicado, y pese al incremento generalizado del presupuesto destinado a la enseñanza superior, el análisis del gasto en I + D realizado durante los últimos años frena interpretaciones demasiado optimistas de la política francesa en el ámbito universitario. De hecho, los datos del siguiente cuadro demuestran una realidad bastante más cruda al menos en el campo de la investigación. Así debemos constatar, por ejemplo, que el peso relativo del gasto para I + D en Francia no ha dejado de decrecer desde 1993. Y eso es cierto pese a que la parte porcentual de la investigación financiada por el sector privado haya aumentado, haciéndose cargo en 1998 del 54% del gasto total. El Estado, en cambio, ha ido disminuyendo su contribución del 49% (1991) al 37% en 1998. Cabría añadir que en Francia casi una décima parte del gasto total en I + D proviene de «otras fuentes nacionales y del extranjero»¹¹¹.

Tabla 5
Evolución del gasto en I + D en Francia: Financiación y ejecución

Estado	Año	Gasto I + D		Financiación			Ejecución			
		Mill. US-\$	% PIB	Priv. %	Públ. %	Otros %	Priv. %	Públ. %	Univers. %	Otros %
Francia	1989	21.470	2,29	44	48	8	60	24	15	1
	1991	25.041	2,37	43	49	9	62	23	15	1
	1993	26.430	2,40	47	44	9	62	21	16	1
	1995	27.723	2,31	48	42	10	61	21	17	1
	1997	27.085	2,22	52	39	10	63	19	17	1
	1998	27.733	2,18	54	37	9	62	19	18	2

El siguiente cuadro nos permite precisar algunos pormenores del gasto en I + D, sobre todo las características de la investigación llevada a cabo por las universidades¹¹²:

¹¹¹ Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Faktenbericht Forschung 2002*, Bonn: 2002, pág. 412 (elaboración propia).

¹¹² OECD (2001, 2002), *Education at a Glance*, 2001 y *Science Technology and Industry Outlook 2002*.

Tabla 6
I + D en Francia: financiación y ejecución (2000)

Gastos en I + D: 2,15% del PIB
Gasto en I + D ejecutado por universidades: 16,7% del total
Gasto en I + D ejecutado por universidades: 0,40% del PIB
Porcentaje de gasto en investigación universitaria financiada por empresas: 3,4%
Artículos científico-técnicos por millón habitantes (1997): 452
Proporción por áreas: Exp: 41,6% Bio: 49,5% Ing: 6,1% Soc y Comport: 2,8

Finalmente, cabría añadir que también en lo que se refiere a la investigación, Francia sigue siendo un país muy centralista. La siguiente tabla demuestra que prácticamente la mitad del gasto en I + D, excluyendo el gasto «no regionalizado» (fundamentalmente Defensa), se concentra en torno a la capital y su región «Île-de-France». Aquí es donde tanto el Estado como las empresas invierten gran parte de sus recursos. En comparación, el gasto en I + D en la región «Rhône-Alpes», la segunda del ranking, no alcanza ni una cuarta parte de los medios destinados a la capital y su hinterland ¹¹³.

Tabla 7
Reparto regional del gasto interior en I + D (DIRD) financiado por las empresas (DIRDE) y la administración pública (DIRDA) (en millones de francos franceses)

Region	1998			1999		
	DIRDE	DIRDA	DIRD	DIRDE	DIRDA	DIRD
Ile-de-France	55.661	26.305	81.965	61.532	26.535	88.067
Champagne-Ardenne	695	273	967	656	272	928
Picardie	2.108	328	2.436	2.100	347	2.447
Haute-Normandie	3.150	445	3.595	3.449	446	3.895
Centre	3.708	1.068	4.776	3.992	1.105	5.097
Basse-Normandie	1.038	470	1.507	1.103	496	1.599
Bourgogne	1.643	527	2.171	1.554	537	2.092
Nord-Pas-de-Calais	1.666	1.395	3.061	1.674	1.483	3.156
Lorraine	1.499	1.371	2.870	1.487	1.374	2.860
Alsace	1.892	1.575	3.467	1.775	1.569	3.344
Franche-Comté	2.541	310	2.852	2.862	328	3.190
Pays-de-Loire	2.622	1.256	3.878	2.976	1.314	4.290
Bretagne	3.459	1.981	5.440	3.600	1.966	5.566
Poitou-Charentes	797	635	1.431	855	618	1.473
Aquitaine	3.643	1.555	5.199	3.981	1.582	5.563
Midi-Pyrénées	5.356	6.545	11.902	5.601	6.637	12.238
Limousin	434	178	612	390	193	583
Rhône-Alpes	12.595	6.205	18.800	13.211	6.247	19.458
Auvergne	2.591	718	3.310	2.666	736	3.402
Languedoc-Roussillon	1.392	3.845	5.237	1.385	4.091	5.475
Provence-Côte-d'Azur	7.162	4.698	11.860	5.475	4.859	10.334
Corse	6	67	73	45	79	124
Régions d'outre-mer		1.343	1.343		1.341	1.341
Total regionalise	115.656	63.094	178.750	122.369	64.154	186.524
Non régionalisé (*)		7.010	7.010		7.172	7.172
Total	115.656	70.104	185.760	122.369	71.326	193.695

¹¹³ Fuente: Estadísticas oficiales del gobierno francés publicadas en www.recherche.gouv.fr.

(*) Défense, ISBL non répartis dans les régions.

6. El profesorado funcionario

En Francia, la selección del profesorado universitario funcionario transcurre fundamentalmente por dos vías diferentes, siendo el mayor criterio de diferenciación entre ambas el menor o mayor grado de centralización e intervención estatal en el proceso ¹¹⁴. En la función pública que regula el cuerpo de «docentes e investigadores» de las universidades francesas existen dos categorías de profesores funcionarios. En el escalafón más bajo se encuentra el llamado «Maître de Conférence» (31.610 en 2000/2001). En el escalafón superior está el «Professeur des Universités» (17.777 en 2000/2001). Para cada una de estas figuras existen, a su vez, varias categorías retributivas vinculadas a la menor o mayor antigüedad del profesor. En todo caso, la diferencia salarial entre un Maître y un Professeur, sin contar los diversos complementos, es notable ¹¹⁵. La siguiente estadística refleja el mayor o menor peso de las diferentes categorías laborales entre el personal académico empelado en los diferentes centros de la enseñanza superior en Francia ¹¹⁶:

Tabla 8
Personal académico en la enseñanza superior de Francia (1997-98, en %)

Universidad	IUT	École Ingeni.	Otros	Total	
Professeur	27	10	34	13	23
Maître de conférence	40	43	47	29	39
Asistentes	2	4	1		2
Personal médico	6				5
Monitores, Ayudantes de investigación	14				13
Otros	10	43	18	58	17

El sistema de selección del profesorado funcionario es un sistema mixto, en el cual intervienen tanto el Estado, como las universidades, en las que la plaza sale a concurso. Para poder participar en los concursos es requisito indispensable figurar en una de las listas de «habilitados» que existen para aspirantes a cada tipo de plaza a nivel estatal. Esta lista se confecciona por el «Conseil National des Universités» que reúne a representantes universitarios de cada disciplina. Deja de ser válida al término de 4 años después de su publicación. Condición para poder inscribirse en esta lista es, entre otras, el doctorado (y/o habilitación para dirigir las investigaciones) o una determinada antigüedad (tres años para maîtres, 5 para professeurs) en actividades otras que docencia e investigación (o ser profesor asociado a tiempo completo, o investigador en un organismo de investigación).

Una orden del ministerio de educación publicada en el Boletín Oficial del Estado abre los concursos. En la Universidad que saca la plaza a concurso, la llamada «Commission de Spécialistes» (que se compone de un número idéntico de profesores de universidad y de maîtres de conférence comprendido entre 10 a 20 miembros titulares y 10 a 20 miembros suplentes. Cuando la comisión examina la contratación de un profesor de universidad sólo se reúnen los miembros de la comisión de este mismo nivel). La comisión evalúa los CV de los candidatos que se han presentado, y después de oír los informes preparados por dos informantes establece una lista de candidatos. La comisión de especia-

¹¹⁴ Para lo que viene, véase el decreto 84-431 del 6.6.1984 («Statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférence», <http://www.legifrance.gouv.fr>).

¹¹⁵ En 1998, el salario anual neto de un Professeur ascendía a 306.908 francos, mientras que un Maître ganaba casi 100.000 francos menos (209.571). Información según una tabla estadística facilitada por la agregada de universidades de la Embajada de Francia en Madrid.

¹¹⁶ J. Huisman y F. Kaiser (CHEPS) (2001), pág. 90 (elaboración propia). El elevado porcentaje de «otros» que registran los Institutos Universitarios de Tecnología y los «otros» centros no especificados se debe probablemente a la importante presencia de los contratados a tiempo parcial (Chargés d'Enseignement Vacataires; Agents Temporaires Vacataires) con las que sobre todo los centros más dedicados a la enseñanza profesional, de creación relativamente reciente y en fase de expansión, han cubierto una buena parte de sus tareas docentes.

listas se entrevista con los candidatos y establece después de haberlos oído una lista de cinco candidatos por cada plaza convocada, colocando el candidato con mejor puntuación en el número 1 de la lista.

Posteriormente, esta lista será presentada al Consejo de Administración de la Universidad ¹¹⁷. El Consejo, si está de acuerdo, seleccionará el nombre del candidato mejor clasificado, o en su caso, añadirá a este nombre el o los de uno o varios que le siguen en la lista. El Consejo puede rechazar la lista en su totalidad motivando su decisión (en este caso no habrá contratación), pero no puede en ningún caso cambiar el orden de las propuestas. Esta propuesta definitiva será transmitida al Ministro.

Junto con este sistema de selección, existe otro procedimiento particular de contratación de profesores universitarios en las áreas de derecho, políticas, económicas y gestión: los llamados «concours nationaux d'agrégation». Si en el procedimiento anterior, tal y como hemos visto, son las propias universidades las que organizan y gestionan una buena parte del proceso de selección de su profesorado funcionario, en este segundo sistema del «Concurso Nacional» predomina un procedimiento totalmente centralista, en el cual las universidades prácticamente no intervienen. Aquí, el ministro fija el número total de plazas que saldrán a concurso en cada una de las disciplinas. El ministerio organiza también el concurso, nombrando los presidentes de cada tribunal, así como el resto de sus seis miembros propuestos por el presidente. Cuatro serán profesores de la disciplina, y los otros dos profesores de prestigio de alguna disciplina próxima. Ningún profesor puede ser nombrado presidente del tribunal si ya ha actuado como tal en un concurso previo. El ministro fija asimismo el contenido de los ejercicios a realizar por los candidatos (discusión de los trabajos; entre una y tres clases magistrales).

Hay dos tipos de concurso, uno para los titulares de un doctorado o de una habilitación a dirigir investigaciones, el segundo para los «maîtres de conférences» y los «maîtres-assistants» (cuerpo de funcionarios docente e investigador en vía de desaparición, en el cual ya no se contrata) mayores de 40 años y con una antigüedad de 10 años. Los candidatos que aprueban el concurso serán distribuidos por los centros universitarios que han sacado las plazas, teniéndose en cuenta en el reparto la puntuación alcanzado en el concurso.

7. Sistemas de gobierno

También en el sistema de gobierno se hace notar la ya varias veces mencionada dualidad de la enseñanza superior en Francia. Veamos en primer lugar el funcionamiento de la dirección y gestión de las universidades. El gobierno de las universidades francesas se encuentra en manos de los siguientes actores ¹¹⁸:

- El Presidente
- El Secretario General
- El Consejo de Administración
- El Consejo Científico
- El Consejo de Estudios y de la Vida Universitaria

El **Presidente** debe tener la nacionalidad francesa. Es elegido por mayoría absoluta del pleno de los tres Consejos con mandato único para cinco años. El

¹¹⁷ Sobre el Consejo de Administración, su composición y su función véanse las informaciones ofrecidas en el apartado dedicado a los sistemas de gobierno.

¹¹⁸ Véase para lo que sigue la normativa sobre «Les Établissements d'Enseignement Supérieur», reproducida en *Le Bulletin Officiel*, No. 7, 13.7.2000 (Spécial).

presidente dirige y representa la universidad, presidiendo cada uno de los tres Consejos. Cuenta con la asistencia de un gabinete elegido según su propuesta.

El **Secretario General** es designado por el Ministro de Educación tras propuesta del presidente de la Universidad. El es el responsable de la gestión bajo la autoridad del presidente, teniendo voz, pero no voto en el Consejo Administrativo.

El **Consejo de Administración** cuenta entre 30 y 60 miembros (40-45% personal docente y personal investigador; 20-30% personalidades externas; 20-25% estudiantes; 10-15% PAS). Este Consejo determina la política del establecimiento, vota el presupuesto y sanciona el informe de gestión económica. Además, determina la política de personal y ejerce el poder disciplinario

El **Consejo Científico** suele tener entre 20 y 40 miembros (60-80% personal: entre los cuales al menos 50% de profesores de universidad y de profesores que están habilitados a dirigir una investigación; 1/6 otros doctores; 7,5-12,5%: estudiantes del tercer ciclo; 10-30% personalidades externas). El Consejo Científico propone al Consejo de Administración las directrices a seguir en la política de la investigación, ejerciendo a la vez como órgano consultivo en cuestiones relacionadas con la docencia y la investigación.

Finalmente, el **Consejo de Estudios y de la Vida Universitaria** se compone por 20 a 40 miembros (75-80% de personal investigador y de personal docente y estudiantes a partes iguales; 10-15% PAS; 10-15% personalidades externas). Sus funciones son básicamente tres: propone al Consejo de Administración las directrices a seguir en la formación inicial y continua; informa sobre las demandas de establecer nuevas titulaciones, y se encarga de insertar a los estudiantes en la vida universitaria.

Todos estos consejos se eligen por el sistema de la votación ponderada de los electores repartidos en diferentes colegios electorales. Las personalidades externas se nombran por parte de la administración regional o local, sindicatos, cámaras de comercio etc.; o, en su función de personalidades de gran reputación, por los restantes miembros de los Consejos.

Frente a este modelo de gobierno en las universidades, existe otro con algunas características específicas aplicado en las Écoles y los Institutos Universitarios con personalidad jurídica propia y no integrados en una determinada universidad. El «Directeur» de la École o del Instituto es nombrado por el ministro tras propuesta del Consejo de Administración. Tanto los «directores» de las Écoles, como de los Institutos pueden repetir mandato una vez. Para estos cargos no es necesario el requisito de la nacionalidad francesa. El Presidente del Consejo de Administración es una personalidad externa elegida por los miembros del Consejo.

8. Balance y perspectivas

La gran mayoría de los problemas del sistema universitario francés revelados ya en 1997 por el conocido Informe Attali siguen sin ser resueltos en 2002. Así, sigue en pie el dualismo «clasista» entre universidades y grandes escuelas, el un tanto confuso panorama de las titulaciones, la restricción de la autonomía universitaria por la intervención estatal en varios ámbitos, o la insuficiente financiación, por sólo mencionar algunos de los puntos más problemáticos. Sin em-

bargo, tal y como ha quedado patente en el texto precedente, el gobierno francés ha abierto algunas puertas a la reforma al hilo del proceso conducente a la creación de un espacio europeo de enseñanza universitaria, un proceso, que vivió uno de sus primeros hitos precisamente en la capital francesa, donde en mayo de 1998 fue aprobada la ya mencionada Declaración de la Sorbona. Con todo, estas reformas se antojan más bien como tímidas frente a los problemas a solucionar. Así, por ejemplo, habrá que ver si el nuevo título de «Master», concebido —recordemos— como oferta complementaria y no sustituidora de otros títulos, puede ser capaz de contribuir a la simplificación, homogeneización y homologación del pequeño microcosmos de titulaciones ofertadas en las universidades y grandes escuelas francesas. También es demasiado pronto para evaluar el atractivo — o su falta— que ha ejercido la posibilidad abierta por los legisladores de estructurar los estudios de forma más flexible y conforme al principio de la «modularización» e introduciendo el sistema de créditos. Lo que sí parece ser cierto también en Francia es que la idea, o mejor: la necesidad, de progresar hacia la creación del espacio universitario europeo se encuentra ya fuertemente arraigada y genera importantes impulsos de reforma, cuya materialización no depende únicamente de la relación de fuerzas entre innovadores e inmovilistas en la propia universidad, sino también del ímpetu reformista de los políticos responsables.

CAPÍTULO 5

El sistema universitario en Italia

1. Antecedentes

El sistema universitario italiano se constituyó como tal con la unificación italiana. En 1870 había 23 universidades en Italia, la mayoría de las cuales (17) se encontraban en las regiones del centro y del norte. Se trataba de universidades con tradiciones muy diferentes, por lo que sus características generales también lo eran. El régimen fascista que gobernó Italia durante 20 años fue el que dotó de unidad al sistema en su conjunto, aunque las leyes de la época, junto con las restricciones económicas, acentuadas durante la segunda guerra mundial, dejaron un sistema con grandes carencias y dificultades.

Tras la guerra, y con el advenimiento de la República, se tomaron una serie de medidas para regenerar el tejido universitario, y la Constitución italiana consagró el principio de la autonomía universitaria. No obstante, lo hizo en términos tales que admitía variadas interpretaciones. Por otra parte, a lo largo de los años transcurridos desde entonces hasta la década de los 80, se han presentado diferentes planes para el desarrollo y la reforma del sistema universitario, aunque han sido pocas las medidas que realmente se han aplicado tal y como se propusieron originalmente. Prácticamente las únicas normas que finalmente se aplicaron tal y como fueron concebidas se referían al estatus y carrera académica de los profesores universitarios.

Como ha ocurrido en muchos otros países europeos, a lo largo del siglo pasado se produjo una elevación importante en el número de estudiantes universitarios, elevación que es sobre todo el resultado del aumento poblacional, aunque también es consecuencia de una mayor escolarización universitaria en términos relativos.

A comienzo de la década de los 30 del siglo pasado había algo más de 47.000 estudiantes matriculados en las universidades italianas. Diez años después ese número ascendía a algo menos de 150.000 alumnos. El incremento en el número de estudiantes fue constante hasta comienzo de la década de los 50, incluso durante los años en los que el país se encontraba inmerso en la segunda guerra mundial. Posteriormente, a lo largo de las décadas de los 60 y 70, el número de universitarios siguió elevándose de forma espectacular, llegando a superar los 400.000 a finales de los 60, y a superar el millón de alumnos a finales de la siguiente. A partir de ahí y a lo largo de la década de los 80 esa cifra permaneció más o menos constante. Sin embargo, durante los últimos años del pasado siglo volvió a elevarse de forma prácticamente constante el número de estudiantes universitarios hasta superar la cifra de 1.700.000 en el curso 2001/02 ¹¹⁹.

Durante la segunda mitad del siglo XX la universidad italiana se convirtió en una universidad de masas, aunque la falta de reformas de calado en su arquitectura institucional a que antes hemos aludido la mantuvo, hasta las décadas

¹¹⁹ CRUI (2001).

de los 80 y 90, con una normativa y una forma de organización propia de una universidad de *elites*.

2. Situación actual de la formación universitaria

A pesar de las cifras aportadas antes, Italia es probablemente el país europeo con una menor cantidad de titulados universitarios en términos relativos. Del conjunto de la población comprendida entre los 25 y los 64 años de edad, tan sólo el 10% ha adquirido formación universitaria, y sólo un 2% adicional dispone de formación superior no-universitaria. Por otra parte, el porcentaje de titulados superiores entre la población no es mucho mayor en las generaciones más jóvenes que en las anteriores, al contrario de lo que ocurre con otros países con bajos niveles de escolarización universitaria. En la población comprendida entre los 25 y los 34 años, ese porcentaje representa el 12% del total, sin que la formación superior no-universitaria aporte una fracción significativa ¹²⁰.

A la hora de valorar un dato como ese, deben tenerse en cuenta dos factores que pueden actuar como condicionantes. Por una parte cabe pensar que la incorporación a la universidad es muy reducida en Italia o, alternativamente, que hay un grado de abandono de los estudios universitarios anormalmente alto. Lo cierto es que la tasa de incorporación es perfectamente homologable e incluso superior a las tasas de incorporación que se registran en el resto de países desarrollados. De hecho, un 43% de los jóvenes en edad de acceder a la universidad lo hacen. Sin embargo, el nivel de abandono es también extraordinariamente alto, pues sólo completan sus estudios un 42% de los estudiantes, lo que supone el más alto nivel de abandono del conjunto de los países estudiados ¹²¹.

El sistema universitario italiano presenta serios déficit de eficiencia académica. De acuerdo con los datos que aporta el Libro Blanco de las Universidades Italianas ¹²² publicado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Italianas (CRUI), casi un 40% de los alumnos lo son «fuori corso», esto es, se encuentran cursando algún curso inferior al que les corresponde. A título de ejemplo de las consecuencias que se derivan de esa falta de eficiencia, de los 140.000 estudiantes que se titularon el año 1998, menos de un 15% lo hizo en el tiempo previsto, un 20% lo hizo tras cursar un año más del previsto, otro 20% tras el segundo y un 45% tras el tercero. Por lo tanto, al elevado nivel de abandono hay que añadir el hecho de que los estudios universitarios se prolongan mucho más tiempo del que en teoría corresponde a la duración prevista de los estudios.

Por otra parte, las ventajas que se derivan de poseer un título universitario en Italia no son tan evidentes como en otros países. Los ingresos medios de los titulados universitarios sólo suponen un 27% más que los de los que han superado la formación secundaria superior, un porcentaje muy inferior al que corresponde a otros países. Además, en el conjunto de países europeos con tasas de paro elevadas, es el país en el que menos desciende esa tasa para los titulados universitarios con respecto al del conjunto de la población activa.

Es difícil evaluar en qué medida los jóvenes universitarios italianos valoran esos datos a la hora de decidir si proseguir sus estudios o abandonarlos, pero lo

¹²⁰ OECD (2002): *Education at a Glance. OECD indicators 2002*.

¹²¹ OECD (2002): *Education at a Glance. OECD indicators 2002*.

¹²² CRUI (2001).

cierto es que aunque son muchos los que se incorporan a la universidad, son también muchos los que la abandonan antes de finalizar los estudios. Esos dos factores, dificultad para superar los cursos y, por lo tanto, largos período de permanencia en las aulas, por una parte, y limitada rentabilidad del esfuerzo, por la otra, seguramente no constituyen los mejores estímulos para incentivar la permanencia en la universidad hasta alcanzar el título.

Como hemos señalado antes, la arquitectura institucional de las universidades italianas ha seguido siendo hasta muy recientemente la de un sistema de formación superior de *elites*, sistema que probablemente no es el más adecuado para ofrecer estudios superiores a amplias capas de población. La inadecuación del sistema universitario italiano, tal y como estaba configurado hasta mediados de la pasada década, a las necesidades de formación superior de una sociedad moderna puede resumirse en los siguientes puntos:

- Excesiva rigidez de la ordenación académica, lo que ha tenido dos consecuencias muy negativas:
 1. Falta de adecuación de la oferta de estudios a las necesidades sociales de formación superior, y a la evolución, progreso, y diversificación del conocimiento.
 2. Imposibilidad para los agentes universitarios de definir objetivos formativos, contenidos y metodología, como consecuencia de la absoluta falta de autonomía universitaria.
- Excesiva carga de trabajo para los estudiantes, quienes se han tenido que enfrentar a currículos que consistían en la mera suma de disciplinas, sin que éstas estuvieran orientadas a alcanzar objetivos formativos preestablecidos. La excesiva duración de los estudios y los altos niveles de abandono son, en gran medida, atribuibles a este factor.
- Existencia en la práctica de un único título, el de «laurea», largo de por sí, pero de duración real incluso muy superior.
- Existencia de un conjunto de desajustes de efectos perniciosos, desajustes entre los que cabe señalar:
 1. El de la demanda social de una más extensa y amplia formación superior frente a la escasa presencia de titulados universitarios en la sociedad.
 2. El de la concreta oferta de estudios superiores frente a los requerimientos socio-culturales y del sistema productivo. El alto porcentaje de paro entre los universitarios puede muy bien ser consecuencia de este desajuste.
 3. El de la arquitectura general del sistema universitario italiano y la tendencia de los sistemas universitarios europeos a dotarse de una arquitectura académica e institucional que no ponga trabas a la movilidad de estudiantes y trabajadores.

Estos son quizás los elementos claves para entender las razones de la ineficiencia académica que hemos puesto de manifiesto más arriba. Pero hay también datos más tangibles que pueden condicionar negativamente la calidad del servicio de formación superior. Como veremos en el apartado dedicado a analizar la financiación de las universidades italianas, éstas reciben una cantidad de recursos realmente limitada, si la comparamos con las cifras habituales en los países de su entorno socio-cultural y económico. Como botón de muestra baste señalar aquí que el número de alumnos por profesor en las universidades

italianas es de 24,1, el más alto de Europa y de la OCDE junto con el de las universidades griegas ¹²³.

3. Época de transición

Como en otros países europeos, el sistema universitario de Italia se encuentra en este momento en un período de transición. Cabría seguramente decir que los cambios que están viviendo las universidades italianas son los más profundos de los que están en marcha en el resto de Europa. Si en prácticamente toda Europa existe el convencimiento de que es preciso introducir cambios en los sistemas universitarios, en el caso italiano ese convencimiento es particularmente intenso, lo que es en gran medida debido a la situación a que hemos aludido antes en relación con la escasa eficiencia académica de sus universidades y con las consecuencias que ello tiene en cuanto a la cualificación profesional de sus ciudadanos.

Las primeras reformas importantes del sistema universitario italiano se empezaron a introducir a partir de 1980, aunque en casi todos los casos se ha tratado de reformas sectoriales, sin que haya habido reformas universitarias integrales, salvo, quizás las realizadas más recientemente, durante los últimos años del siglo XX. Cuestiones tan importantes como la definición de las diferentes figuras de profesorado, la creación de los Departamentos, o la introducción del título de doctor se produjeron mediante un decreto presidencial de 1980. A partir de 1982 se crearon nuevas universidades y se nacionalizaron algunas universidades privadas, lo que permitió el notable crecimiento del número de universitarios que se registró durante la década siguiente. En 1990 se produjo una importante reforma de los estudios universitarios, al introducirse los hasta entonces inexistentes títulos de «diploma», de dos o tres años de duración. A mitad de la década se concedió a las universidades autonomía para elaborar sus propios presupuestos y se abolió el sistema centralizado de gestión del profesorado.

Los cambios producidos con posterioridad a esas fechas, fundamentalmente a partir de 1996, son los que han dado lugar a la actual configuración del sistema. Aunque a lo largo de los apartados que siguen daremos cuenta de las características que presenta actualmente el sistema universitario italiano, vamos a resumir aquí cuáles han sido los ámbitos en los que se han realizado las principales actuaciones y, más adelante, cuáles son los objetivos que se han perseguido.

3.1. Ámbitos de aplicación de las reformas

- Orientación preuniversitaria y acceso a la universidad
- Política de derecho al estudio (o de igualdad de oportunidades), incluyendo medidas de naturaleza presupuestaria.
- Programación del desarrollo del sistema universitario buscando elevar la calidad y la magnitud de la oferta de estudios, así como su internacionalización.

¹²³ OECD (2002): *Education at a glance. OECD indicators 2002*.

- Descongestionamiento de universidades masificadas en exceso, mediante la creación de nuevas universidades.
- Modificación de los criterios de asignación de los recursos públicos a las universidades, implantación del modelo de los contratos programa, y aumento de las dotaciones presupuestarias globales.
- Implantación de sistemas de evaluación, con la correspondiente creación de los órganos de evaluación, la elaboración de las metodologías y la definición de los objetivos.
- Creación de sistemas de información y estadísticas.
- Formación de investigadores.
- Formación especializada.
- La selección de profesores e investigadores universitarios.
- La investigación universitaria.
- Reordenación de los organismos públicos de investigación.
- El sistema de la representación nacional de instituciones universitarias y de los miembros de la academia.
- Reforma del Ministerio

3.2. Objetivos de las reformas

Aunque lógicamente, los objetivos que persiguen las reformas realizadas o en curso persiguen, en general, corregir las anomalías y disfunciones a que hemos aludido anteriormente, a continuación presentamos una concreción de dichos objetivos.

- Pleno ejercicio de la autonomía universitaria en los siguientes ámbitos: estatutario, reglamentario, organizativo, y financiero y contable.
- Ampliación, diversificación, y flexibilización de la oferta de estudios superiores.
- Cualificación de las carreras y mejora de la enseñanza mediante la implantación de mecanismos de evaluación y, simultáneamente, la incentivación de las mejoras.
- Reducción del tiempo efectivo de estudios.
- Adecuada correspondencia entre objetivos formativos y estructura de estudios por una parte, y estructura de los saberes y competencia y profesionalidad requerida por el sistema socio-cultural y productivo por la otra.
- Convergencia de la arquitectura del sistema universitario italiano con las tendencias hacia la construcción de un espacio europeo de educación superior.

4. Dimensiones del sistema universitario italiano

En Italia hay 77 instituciones universitarias, de las cuáles:

- a) 52 son Universidades públicas distribuidas por todo el territorio nacional

- b) 3 son Institutos Politécnicos públicos
- c) 14 son Universidades privadas
- d) 3 son Institutos Universitarios públicos
- e) 2 son Universidades para extranjeros: Perugia y Siena
- f) 3 son Escuelas Superiores

El número total de estudiantes matriculados en las universidades italianas durante el curso 2001-2002 era de 1.702.094, de los que 331.350 se encontraban cursando el primer curso de sus estudios. Del total de alumnos, 648.714 lo eran «fuori corso». Hay enormes diferencias entre unas universidades públicas y otras, tanto en lo relativo a su tamaño, como al abanico de titulaciones que ofertan. Así, la mayor universidad italiana, la de Roma-La Sapienza, contaba en el curso 2001-1002 con 138.948 alumnos. A esta universidad le siguen, en tamaño, las de Bolonia y de Nápoles, con 97.015 y 85.081 alumnos respectivamente. En el extremo opuesto, las universidades más pequeñas superan ligeramente los seis mil alumnos.

Por otra parte, hay un notable desequilibrio en la presencia de instituciones universitarias entre el norte y el sur del país. En el norte hay una oferta universitaria muy superior. A título de ejemplo cabe citar el caso del área de Milán, donde se concentran dos universidades públicas generalistas de considerable tamaño (entre las dos suman más de 80.000 alumnos), un Politécnico, también público, con más de 38.000 alumnos, y cuatro instituciones universitarias privadas, tres de las cuales están orientadas a campos del conocimiento limitados. Entre las cuatro superan la cifra de 57.000 alumnos ¹²⁴.

Ese desequilibrio en el tamaño de las universidades también se observa si se comparan las poblaciones universitarias de unas regiones y otras. Así, los alumnos universitarios representan en promedio un 17% de la población estudiantil italiana, pero en tres regiones (Lazio, Centro y Emilia-Romagna), ese porcentaje supera el 22%, mientras en el resto de las regiones no alcanza el 17% ¹²⁵.

5. La enseñanza privada superior

La enseñanza privada superior tiene una importancia muy limitada en Italia, tanto si atendemos al número de instituciones, como si nos fijamos en el número de alumnos. En conjunto, tan sólo un 6,2% de los estudiantes se encuentran matriculados en universidades privadas.

A continuación se presentan los dos tipos de instituciones de enseñanza privada superior existentes en Italia.

5.1. Institutos de educación superior de artes y música

Su objetivo es formar profesionales especializados en estos sectores (Ley n.º 508 de 21-12-1999). Estos institutos pueden ser creados por administraciones públicas o por otras entidades legalmente reconocidas. Si sus contenidos y programas cumplen los requisitos exigidos por sus equivalentes institutos pú-

¹²⁴ Oficina Estadística del Ministerio de Educación, Universidad e Investigación: www.miur.it.

¹²⁵ Eurydice, Eurostat y Comisión Europea (2003).

blicos, o si su oferta educativa se considera de interés público, a los títulos que imparten se les otorga reconocimiento legal. Estas instituciones son supervisadas por el Ministerio de Universidades y de Investigación Científica y Tecnológica (o, en la actualidad, por el de Educación, Universidades y de Investigación Científica y Tecnológica).

A otras instituciones que no cumplen los requisitos anteriores, también se les permite desarrollar actividades de esta naturaleza, siempre que respeten las normas básicas de higiene, moralidad y orden público. No obstante, sus certificados de estudios no tienen valor legal.

5.2. Universidades y otras instituciones de educación superior

En Italia existen desde mucho tiempo atrás universidades reconocidas legalmente y creadas por personas físicas o jurídicas (entidades locales, asociaciones o fundaciones) que les proporcionan los medios económicos necesarios para su funcionamiento.

La Ley n.º 243 de 29-07-91 prevé que el estado pueda realizar aportaciones a universidades y otras entidades de formación superior que hayan recibido la autorización para expedir certificados de estudios con reconocimiento legal. Esas aportaciones se establecen sobre la base del número de estudiantes matriculados, del número de titulaciones ofertadas, del número de profesores y miembros del personal de administración y servicios y de otros criterios económicos. No obstante, esas aportaciones representan un porcentaje muy pequeño del gasto público en educación superior (1,6%).

La creación de nuevas universidades o de institutos de formación universitaria no estatales reconocidas legalmente, así como la autorización para la expedición de títulos con valor legal debe contemplarse en el contexto de la planificación general del desarrollo universitario. Mediante decreto ministerial se aprueban tanto el estatuto como las regulaciones docentes de cada universidad (Decreto Presidencial n.º 25 de 27-01-1998).

Dentro de las catorce universidades privadas italianas, las más importantes son instituciones ligadas a la Iglesia Católica. En general son universidades de pequeño tamaño y acogen a una proporción muy pequeña del total de estudiantes universitarios. Además, la mayor parte de ellas se concentran en las áreas de Roma y de Milán, con cuatro instituciones privadas en cada una de ellas. Las más importantes de todas ellas son la milanesa Universidad Católica del Sagrado Corazón, con más de 36.000 alumnos, y la Universidad de Urbino, con más de 20.000 alumnos. En el extremo opuesto se encuentra la Universidad de Aosta, que en el curso 2001-2002 tenía 218 alumnos. En conjunto, el total de alumnos matriculados en las universidades privadas representa un 6,3% del total de alumnos universitarios italianos ¹²⁶, lo que da cuenta de la escasa importancia cuantitativa del sector privado en la formación universitaria italiana.

¹²⁶ Fuente: Oficina Estadística del Ministerio de Educación, Universidad e Investigación, aunque la OCDE en su informe *Education at a Glance 2002*, ofrece un dato ligeramente diferente (6,2%).

6. Dirección y gestión de la educación universitaria en Italia

6.1. Administración general central de la educación superior

La Ley n.º 168 de 9-5-89 instauró el Ministerio de la Universidad y de la Investigación Científica y Tecnológica («Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica»: MURST), ministerio que asumió las funciones que desempeñaban previamente el ministerio de Educación («Ministero della Pubblica Istruzione») en lo relativo a la formación universitaria y Presidencia del Consejo de Ministros («Presidenza del Consiglio dei Ministri») en lo relativo a la investigación científica. No obstante, el Decreto Ley n.º 300 de 30-7-1999 aprobó la reunificación de ambos ministerios, por lo que en la actualidad, el ministerio responsable de la formación superior es el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación («Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca»: MIUR).

Al MIUR compete, con carácter general, el desempeño de tareas encaminadas a fomentar la investigación científica y tecnológica, así como al desarrollo de las universidades y de los institutos de formación superior de nivel universitario. También corresponden las siguientes tareas en particular:

- Elaboración, cada tres años, del plan de desarrollo universitario.
- Apoyo a la investigación, sin menoscabo de la autonomía y libertad de las universidades.
- Supervisión del Plan Nacional de Investigación.
- Reparto entre las distintas universidades de los recursos presupuestarios, utilizando para ello criterios objetivos.
- Coordinación de las actividades ligadas a la participación italiana en proyectos comunitarios e internacionales relativos a la educación universitaria y a la investigación.
- Garantía de la debida coordinación entre la universidad y otros niveles educativos; desarrollo de iniciativas para la formación permanente de profesores de niveles inferiores de educación; fomento de la investigación en el campo de la educación y promoción del intercambio cultural entre la universidad y la educación preuniversitaria.

El Ministerio, en lo relativo a sus funciones en los ámbitos universitario y de investigación, se organiza de la siguiente forma:

- a) Departamento para la programación, la coordinación y los asuntos económicos. Incluye los siguientes dos servicios:
 - Servicio para la autonomía universitaria y los estudiantes.
 - Servicio para el desarrollo y promoción de actividades investigadoras.
- b) Servicio de estudios y documentación
- c) Servicio central para asuntos generales y para la información y el sistema informático.

Existen una serie de Consejos Consultivos que asisten al Ministro en relación con la educación universitaria y que son los siguientes:

- Consejo Universitario Nacional («Consiglio Universitario Nazionale»: CUN). Tiene la función de formular opiniones y propuestas sobre cuestiones de interés general para todas las universidades, particularmente en relación con la planificación universitaria, la aprobación de la normativa docente universitaria y el nombramiento de profesores e investigadores. Está compuesto por tres profesores en representación de cada uno de los grandes ámbitos del conocimiento, sin que en total superen el número de 15; ocho representantes de los estudiantes, cuatro representantes del personal de administración y servicios, tres representantes de la Conferencia Permanente de Rectores de las Universidades Italianas («Conferenza permanente dei Rettori delle Università italiane»: CRUI). Todos ellos son miembros electos y se renuevan, necesariamente, cada cuatro años (Ley n.º 127 de 15-5-1997).
- Conferencia Permanente de Rectores de las Universidades Italianas (CRUI). Emite opiniones sobre los borradores de decretos preparados por el Ministerio en todos aquellos asuntos relativos a los objetivos del sistema universitario y a la asignación de los recursos económicos fijados en el plan trianual. Realiza además propuestas para la mejora de las normativas didácticas y científicas.
- Comisión de expertos para la coordinación entre la enseñanza universitaria y el resto de niveles educativos. Está formado por los siguientes miembros: tres designados por el Consejo Nacional de la Educación Pública («Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione»); tres miembros designados por el CUN; dos miembros designados por el Consejo Nacional de la Economía y el Trabajo («Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro»: CNEL), organismo que representa a empresarios y trabajadores; uno que representa a los Institutos Regionales de Investigación Educativa («Istituti Regionali di Ricerca Educativa»: IRRE); seis expertos nombrados por el Ministerio. Desempeña funciones consultivas, especialmente en relación con la formación de estudiantes que realizan estudios conducentes a la obtención de títulos que facultan para la enseñanza en cualquiera de sus niveles y modalidades.
- Consejo Nacional de Estudiantes Universitarios («Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari»: CNSU). Se trata de un órgano de constitución relativamente reciente y está formado por los siguientes miembros: 28 elegidos por estudiantes matriculados en estudios de grado y de diploma y en las denominadas «Escuelas dirigidas a fines especiales» («Scuole dirette a fini speciali»); un miembro designado por los estudiantes matriculados en cursos de especialización; y un miembro elegido por los estudiantes matriculados en estudios de doctorado («dotto-rato di ricerca»). Realiza propuestas relativas a los proyectos de normativas legales en el ámbito de la enseñanza universitaria.
- Comité Nacional para la Evaluación del Sistema Universitario («Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario»). Este comité fue creado mediante Decreto Ministerial n.º 178 de 4-4-2000. Se trata de un organismo independiente, que se relaciona de forma autónoma con el Ministerio y con las universidades. Entre sus principales funciones, este Comité establece los criterios generales para la evaluación de las actividades universitarias, implementa un programa anual

para la evaluación externa de las universidades o de estructuras docentes aisladas; también desempeña funciones consultivas, así como encuestas, evaluaciones, definición de estándares, parámetros y normas técnicas para el ministerio.

En el ámbito de la educación superior no hay autoridades ni organismos regionales o provinciales, al contrario de lo que ocurre en niveles educativos inferiores.

6.2. Órganos generales de gobierno de las universidades

Los principales órganos de gobierno de las universidades italianas son los siguientes:

El Rector

El Rector es el representante legal de la universidad. Preside el Senado Académico («*Senato accademico*») y el Consejo de Administración («*Consiglio di Amministrazione*»), supervisa el funcionamiento de las estructuras y servicios universitarios, es el responsable de las funciones disciplinarias, suscribe acuerdos o convenios con otras entidades, y planifica las actividades docentes y de investigación de la universidad. El Rector es elegido entre los profesores ordinarios («*professori ordinari*») y los profesores extraordinarios («*professori straordinari*») con dedicación a tiempo completo. Los Estatutos de cada universidad establecen la composición del cuerpo electoral, así como la duración del mandato del Rector. El rector nombra a un Vicerrector, que hace las veces de Rector en ausencia y en representación de éste. También nombra a un equipo de colaboradores, equivalentes a los vicerrectores de las universidades españolas.

El Senado Académico («Senato accademico»)

El Senado Académico establece las líneas generales y realiza la planificación del desarrollo académico. Aprueba la normativa académica y coordina las actividades docentes, en todas aquéllas cuestiones que son competencia de la propia universidad en virtud de su autonomía. El Senado Académico lo preside el Rector y está formado, además, por representantes de la comunidad universitaria que son elegidos de acuerdo con procedimientos contemplados en los Estatutos. A título de ejemplo, en la Universidad de Roma-La Sapienza, el Senado Académico está formado, además de por el Rector, por el Director administrativo, una representación (12) de los presidentes de facultad, representantes de cada una de las seis macroáreas de conocimiento (18 en total), 2 representantes del personal no-docente y 5 representantes de los estudiantes.

El Consejo de Administración («Consiglio di Amministrazione»)

El Consejo de Administración es el órgano responsable de la gestión administrativa, financiera, económica y patrimonial de las universidades, así como de la del personal técnico y de administración. Corresponde también a este órgano la aprobación del presupuesto y de las operaciones presupuestarias de la universidad. Está formado por el Rector, el Gerente (o Director administrativo), representantes de la comunidad universitaria y representantes del mundo socio-económico, nombrados de acuerdo con las previsiones estatutarias de

cada universidad. En la Universidad de Roma-La Sapienza tomada como ejemplo, esa representación de la comunidad académica consiste en tres representantes de cada una de las tres categorías de profesores permanentes, tres representantes del personal no-docente y tres de los alumnos

Otros órganos

Además de los anteriores, hay otros órganos comunes con funciones diversas, aunque no tienen por qué ser los mismos en todas las universidades. Son los Estatutos de cada universidad los que lo establecen. Entre éstos, los más comunes son el «Colegio de interventores de cuentas», órgano fiscalizador de la gestión económica y el denominado «Nucleo di valutazione», encargado de llevar adelante los procesos de evaluación de todas las actividades universitarias. Además, puede haber un denominado «Colegio de Directores de Departamento», con funciones de coordinación entre departamentos y de asesoramiento a los órganos de gobierno. Hay universidades en las que hay una denominada «Conferencia de estudiantes». También pueden existir comisiones universitarias varias con distintas funciones.

6.3. Órganos de gobierno de las Facultades

La Facultad es la unidad universitaria básica en lo que se refiere a la administración, la actividad académica y la educación. Es una estructura administrativa cuyo objetivo es la impartición de las enseñanzas conducentes a la obtención de un título universitario o de varios que corresponden a un mismo ámbito científico, cultural o metodológico. Los estudiantes desarrollan sus carreras universitarias en el seno de una facultad, matriculados en una de las titulaciones cuya impartición corresponde a esa facultad. Los Estatutos de la universidad establecen la composición de los órganos de gobierno y gestión en este nivel, así como sus tareas y funciones. En síntesis, esos órganos son los que se presentan a continuación:

El Consejo de Facultad («Consiglio di facoltà»)

El Consejo de Facultad está formado por el Presidente de Facultad («Presidente di facoltà»), todos los profesores permanentes y representantes de los profesores investigadores. Los representantes de los estudiantes están facultados para participar en las sesiones del Consejo, e intervenir y hacer propuestas relativas a cuestiones de su interés. El Consejo de Facultad planifica las actividades docentes, coordina su desarrollo y aprueba propuestas de modificación de la organización docente.

El Presidente de Facultad («Presidente di facoltà»)

El Presidente de Facultad es elegido por mayoría de votos de entre los profesores ordinarios y extraordinarios con dedicación completa. El electorado está formado por los profesores ordinarios, extraordinarios y asociados que pertenecen a la Facultad. El Presidente de Facultad, preside el Consejo de Facultad, con todo lo que ello conlleva (convocatoria de sesiones, fijación del orden del día de las reuniones, dirección de las sesiones, etc.), canaliza las relaciones de la Facultad con las autoridades superiores de la universidad y es el responsable del correcto funcionamiento de la Facultad. Permanece en el cargo durante tres años.

Consejo de titulación («Consiglio di corso di studio»)

Se establecen Consejos de Titulación en aquellas facultades en las que se ofrece más de una titulación. Están formados por los profesores permanentes que imparten docencia en la titulación en cuestión, así como por representantes de los investigadores, del personal técnico y administrativo y de los estudiantes. Los representantes tienen mandatos cuya duración es de tres años. El consejo de Titulación coordina las actividades docentes y aprueba los planes de estudios.

Presidente del Consejo de Titulación («Presidente di consiglio di corso di studio»)

El Presidente del Consejo de Titulación es elegido de entre los profesores que trabajan en una determinada área de estudio. Supervisa y coordina las actividades docentes relacionadas con esa titulación.

6.4. Órganos de gobierno de los Departamentos

Los Departamentos («Dipartimenti») fueron instituidos por Decreto de Presidencia de la República de 11 de julio de 1980 (artículo 83). Consisten en estructuras que engloban una o más áreas de investigación que comparten similares metodologías o intereses científicos. Los departamentos tienen, normalmente, encomendada la docencia de materias próximas, aunque sea en distintas titulaciones o, incluso, distintas facultades. Los Departamentos promueven y coordinan la actividad investigadora de sus integrantes, aunque deben respetar la independencia de los investigadores individuales. Disponen de una estructura propia con autonomía financiera y de gestión. Sus principales órganos de gobierno y de gestión son los siguientes:

Consejo de Departamento («Consiglio di dipartimento»)

El Consejo de Departamento está formado por profesores, sean permanentes o no, investigadores y representantes del personal de administración y servicios, de los estudiantes de doctorado, y en algunos casos, del resto de estudiantes. El Consejo de Departamento lo dirige el Director de Departamento («Direttore di dipartimento»). Entre sus funciones se encuentra la de emitir dictámenes sobre la inclusión, exclusión o modificación de las disciplinas cuya docencia tiene asignada. También adopta resoluciones relativas al personal académico del departamento u otros expertos a los que pueden atribuírseles cursos suplementarios. Igualmente, adopta decisiones relativas al uso de los fondos asignados al departamento para sus actividades de investigación, y aprueba el presupuesto del departamento.

Director del Departamento («Direttore di dipartimento»)

El Director de Departamento es elegido de entre los profesores ordinarios («ordinari») y extraordinarios («straordinari»), por los profesores ordinarios («professori ordinari»), profesores asociados («professori associati») e investigadores («ricercatori»). Su mandato se prolonga durante un período de tres años académicos. El Director representa al Departamento, es el responsable de las relaciones con el resto de órganos académicos, preside el Consejo del Departamento, prepara las solicitudes de fondos económicos, y propone el plan anual de investigación del Departamento.

Junta de Departamento («Giunta di dipartimento»)

La Junta de Departamento la forman el Director del Departamento, tres profesores ordinarios, tres profesores asociados y dos profesores investigadores. La Junta asiste al Director y asigna las tareas docentes de los cursos de doctorado.

7. Ordenación académica

7.1. Estructura de los estudios universitarios

La reforma prevista en la Regulación n.º 509 de 1999 se ha implantado durante el curso académico 2001-02. Por esa razón, en las universidades italianas coexisten en este momento carreras cuya estructura está basada en la anterior normativa, y que están destinadas a desaparecer, con carreras estructuradas de acuerdo con la nueva normativa. A continuación se describirán ambos modelos.

Normativa anterior (Ley n.º 241 de 1990)

- Estudios de primer ciclo. En estos se incluyen los conducentes a la obtención del título de «Diploma universitario» («diploma universitario»). El título de Diploma universitario estaba diseñado para proporcionar a los estudiantes un nivel adecuado de comprensión y conocimiento de los métodos y los aspectos culturales y científicos propios del campo de conocimiento a que corresponde el título para el correcto desempeño profesional en ese campo. Con carácter relativamente reciente, a los estudios impartidos en las denominadas «Escuelas orientadas a fines especiales» («scuole dirette a fini speciali») también se les ha otorgado carácter universitario. En estas Escuelas se expiden títulos equivalentes a los de una formación profesional de alto nivel. Estos estudios también estaban diseñados para proporcionar a los estudiantes un adecuado nivel de adiestramiento cultural y profesional de nivel universitario en determinados sectores. Para tener acceso a ambos tipos de estudios, los estudiantes debían haber conseguido el «Diploma de enseñanza secundaria superior» («diploma di istruzione secondaria superiore»). Estos estudios tienen una duración teórica no inferior a dos años y no superior a tres. En todos los estudios de Diploma los estudiantes están obligados a asistir a las lecciones teóricas y prácticas, así como a cualesquiera otras actividades formativas previstas en los planes de estudios.
- Estudios de segundo ciclo, conducentes a la obtención del título de «Diploma de Laurea» («diploma di laurea»). Para tener acceso a ambos tipos de estudios, los estudiantes debían haber conseguido el «Diploma de enseñanza secundaria superior» («diploma di istruzione secondaria superiore») al que nos referimos en otro apartado de este estudio. El Diploma de Laurea estaba diseñado para alcanzar un nivel superior de comprensión y conocimiento de los métodos y los aspectos culturales y científicos propios del campo de conocimiento propio de cada carrera. Estos estudios tienen una duración teórica de entre cuatro y seis años,

incluidos en ellos los necesarios para completar los estudios de primer ciclo.

- Estudios de tercer grado, que conducen a la obtención del «Diploma de especialización» («diploma di specializzazione»), o bien del título de doctor («dottorato de ricerca»).

Normativa actual (Ley n.º 509 de 1999)

De acuerdo con la actual normativa, los estudios universitarios se estructuran de modo distinto al anterior y se dota a las universidades de un mayor grado de autonomía.

Lo anterior significa que son las facultades las que establecen las regulaciones didácticas de las carreras universitarias. Son las universidades, cada una de ellas, las que establecen la denominación de cada carrera, sus objetivos formativos, la estructura general de las actividades formativas que deben formar parte del curriculum, los créditos asignados a cada actividad y el tipo de prueba final que los alumnos deben superar para obtener el título.

Mediante una serie de decretos ministeriales dictados a partir de agosto de 2000, el Ministerio ha establecido una clasificación de las carreras, de forma que atribuye una denominación genérica única a los estudios que las universidades imparten bajo diferentes denominaciones. Esta clasificación, realizada a efectos de acreditación y homologación de los títulos, agrupa bajo una misma denominación a aquellas carreras cuyos objetivos formativos y, lógicamente, cuyas actividades formativas coinciden en lo sustancial.

Los decretos mencionados en el párrafo anterior definen, como ya se ha señalado, los objetivos formativos de cada carrera, y para ello atribuyen una serie de contenidos mínimos a las enseñanzas. Las materias que configuran los currícula se agrupan en las siguientes categorías:

- a) Materias de carácter básico correspondientes a áreas formativas básicas.
- b) Materias de una o varias áreas que corresponden al campo propio de la carrera.
- c) Materias de una o varias áreas, similares o complementarias al campo propio de la carrera.
- d) Materias que eligen los estudiantes.
- e) Materias dirigidas a facilitar la superación de la prueba final que permite obtener el título y a acreditar el conocimiento de la lengua extranjera exigida.
- f) Otras materias orientadas a mejorar los conocimientos lingüísticos, así como a adquirir habilidades en los campos de la informática y telemática, habilidades relacionales, y cualesquiera otras que faciliten la incorporación de los titulados a la vida laboral, en particular aquellas que incluyan prácticas a realizar en los ámbitos laborales propios de la carrera.

Los decretos ministeriales establecen el número mínimo de créditos que deben corresponder a cada tipo de materias y a cada área, pero esta reserva de créditos no debe superar el 66% de los que contempla un curriculum completo.

7.2. Convergencia hacia el espacio europeo de educación superior

Otro de los objetivos de la reforma en marcha en Italia es el de aproximar la estructura de los estudios universitarios hacia el modelo que resulta de la aplicación de los acuerdos adoptados en las universidades de La Sorbona y de Bolonia. Ese objetivo se pretende alcanzar mediante la definición de las siguientes cualificaciones o grados académicos:

- Título de I ciclo: *Grado* («laurea»), al que corresponde una carga lectiva de 180 créditos, cuya duración teórica es de tres años. Un decreto del 4-8-2000 estableció la denominación genérica de los 42 títulos de grado de valor oficial. Este título está diseñado para proporcionar a los estudiantes un alto nivel de conocimiento y comprensión de los métodos y aspectos culturales y científicos específicos del campo del conocimiento propio de la carrera.
- Título de II ciclo: *Grado especializado* («laurea specialistica»), obtenido tras completar 120 créditos adicionales (dos años). Sólo pueden cursar estos estudios quienes han obtenido el título anterior. Un decreto de 28-11-2000 estableció la denominación genérica de los 104 títulos de grado especializado de valor oficial. El propósito de la Laurea especializada es el de proporcionar a los estudiantes un grado avanzado de competencia para el desarrollo actividades profesionales altamente cualificadas en sectores profesionales específicos.
- *Máster universitario*, obtenido tras cursar y superar estudios de un año de duración. Hay dos clases de master universitario, el que se cursa tras obtener el Grado (máster de 1.º nivel), y el que se cursa tras obtener el Grado especializado (máster de 2.º nivel). En ambos casos, el Master pretende proporcionar un grado elevado de especialización científica y formación permanente de alto nivel.
- *Diploma de especialización*. Como en el máster, los hay de dos tipos, el de primer nivel y el de segundo nivel. En cada uno de los dos casos, se requiere cursar otros 60 créditos adicionales tras conseguir el título de grado (1.º nivel) o el de grado especializado (2.º nivel). El propósito de este diploma es el de proporcionar conocimientos y destrezas para el desarrollo de determinadas actividades profesionales especializadas.
- *Doctorado de investigación* (título de III ciclo) (reorganizado mediante regulación n.º 224 de 30-4-1999). Tiene por objeto la formación de investigadores de alto nivel.

7.3. La carga lectiva y el crédito formativo universitario

Con anterioridad a la reforma existía una brecha considerable entre la duración teórica de los estudios y la real. Con el propósito de corregir esa situación, se introdujo el concepto de «crédito formativo universitario» (CFU), cuyas características son las que a continuación se señalan:

- Los créditos formativos universitarios («crediti formativi universitari») representan la cantidad de trabajo de aprendizaje que deben desarrollar

los alumnos para superar las materias previstas en las regulaciones académicas, contando con que cuentan con una adecuada preparación de partida. En esa cantidad de trabajo se incluye, además de las distintas actividades discentes, el estudio personal. Un crédito equivale así a 25 horas de trabajo.

- Se considera que 60 créditos corresponden a la cantidad promedio de trabajo de aprendizaje que desarrolla en un año un estudiante que realiza estudios universitarios con dedicación a tiempo completo.
- El reconocimiento total o parcial de los créditos obtenidos por un estudiante que desea continuar sus estudios es responsabilidad de la institución educativa que acoge al estudiante.
- Las normas docentes de cada universidad pueden contemplar sistemas para una verificación recurrente de los créditos e indicar el número de créditos que deben alcanzarse en un período preestablecido de tiempo.
- Sobre la base de criterios prefijados, las universidades pueden reconocer como CFU habilidades y destrezas profesionales certificadas de conformidad con normas al efecto, así como otras adquiridas mediante actividades formativas de nivel post-secundario, planificadas y desarrolladas en colaboración con la universidad.

7.4. Flexibilidad del sistema universitario

El cuarto objetivo de la reforma es el de incrementar el nivel de flexibilidad del sistema universitario. Para conseguirlo, se ha abordado una profunda simplificación de los procedimientos requeridos para modificar el sistema. Esto quiere decir que las universidades, sin apenas restricciones burocráticas, pueden adaptar con facilidad la organización de sus carreras a la demanda social de educación superior y a las innovaciones de los sectores productivos. En definitiva, todo ello implica que las universidades cuentan con sistemas de autoevaluación de la calidad de las actividades formativas basados en criterios precisos y en metodologías establecidas en su normativa académica.

8. Características de los estudios de grado

8.1. Curriculum, materias, carga lectiva

Normativa anterior

Cada universidad y centro docente publica la relación de materias que debe superar el alumno para obtener el título dentro de la oferta de estudios propia de esa universidad. Los estudiantes pueden, no obstante, confeccionar un programa propio individual, siempre que las materias incluidas en ese programa cumplan una serie de requisitos básicos en cuanto a sus contenidos, como para que resulten coherentes con la carrera en que se halla matriculado. Este programa debe ser aprobado previamente por una comisión académica especial.

Normativa actual

La normativa de carácter nacional establece criterios de carácter general en lo relativo a los contenidos de los estudios y a su acreditación. Pero a la vez, esa misma normativa remite a las universidades la concreción tanto de la denominación de los títulos como de sus contenidos detallados. Así pues, las universidades, mediante sus propias normas, definen el detalle de los currícula, incluyéndose en esos currícula la distribución temporal y contenidos del conjunto de actividades formativas (lecciones teóricas, seminarios, trabajo práctico y de laboratorio, actividades didácticas en grupos pequeños, tutorías, asesoramiento, trabajos en empresas o instituciones, proyectos, tesis, actividades de estudio individual y autoaprendizaje) necesarias para obtener la titulación.

Las regulaciones docentes de cada universidad incluyen los siguientes elementos:

- a) Denominación y objetivos formativos de las carreras, estructura general de las actividades formativas incluidas en el currículum, créditos asignados a cada una de esas actividades formativas, y tipo de prueba final que ha de superarse para obtener la cualificación académica. En cualquier caso, la prueba final para la obtención del título de «Laura especializada» requiere la presentación de una tesis elaborada por el estudiante bajo la supervisión de un tutor.
- b) Los aspectos organizativos de las actividades docentes comunes a los diferentes estudios, y en particular los objetivos, tiempos y procedimientos que deben adoptar las unidades docentes para diseñar sus actividades de planificación y coordinación, así como la evaluación de los resultados de las actividades formativas; procedimientos para asignar las tareas docentes a profesores e investigadores; procedimientos para realizar los exámenes, incluyendo la prueba final; métodos para evaluar el progreso de los estudiantes; evaluación del grado de formación inicial de los estudiantes y organización de las actividades formativas preparatorias para la determinación del nivel inicial; evaluación de la calidad de las actividades desarrolladas.

Las normas docentes propias de cada carrera son elaboradas por la unidad docente correspondiente de acuerdo con lo establecido en las Estatutos de la universidad. Esas normas establecen la lista de las asignaturas o materias, los créditos y objetivos formativos específicos de cada materia, los currículos ofrecidos a los alumnos (predeterminados por los responsables de la carrera) y las normas para la presentación de planes de estudios individuales por parte de los propios estudiantes, y obligatoriedad de determinadas asistencias.

Para poder obtener el grado de «Laura», los estudiantes deben acreditar el conocimiento de una lengua de la Unión Europea.

8.2. Métodos

Normativa anterior

Las actividades didácticas se organizan en asignaturas semestrales o anuales, y combinan materias de cultura general, materias específicas del campo de estudio propio de la carrera, y cursos integrados. Los cursos integrados consisten normalmente en módulos coordinados, en ocasiones a cargo de más de un profesor.

Las actividades didácticas incluyen un cierto número de horas de enseñanza, en las que parte del tiempo se dedica a trabajo práctico o a grupos de estudio orientado.

Normativa actual

De acuerdo con la reforma implantada en el curso 2001-2002, son las universidades las que establecen las normas en las que figuran los métodos para desarrollar las actividades didácticas.

8.3. Pruebas y exámenes

Normativa anterior

Los alumnos deben superar un examen de cada una de las asignaturas incluidas en su curriculum. El examen consiste en una prueba escrita o test práctico y de una prueba oral.

El tribunal, que es nombrado por el Presidente de la Facultad, está formado por tres miembros: el profesor responsable de la docencia de la asignatura, que es el presidente, otro profesor, que enseña una materia próxima, y un «experto en la materia» («cultore della materia»). Cada examinador puede asignar de 0 a 10 puntos, de manera que el máximo alcanzable es de 30. La calificación mínima requerida para superar el examen ha de ser de 18. El tribunal puede, si hay unanimidad entre sus miembros, otorgar una distinción especial a los alumnos que alcancen la calificación máxima.

Una vez que ha superado las pruebas de todas las asignaturas de que consta el curriculum (y, en su caso, ha completado los períodos obligatorios de «internado» establecidos) y ha redactado su «tesis» (cuando existe este requisito), el alumno debe realizar un examen final denominado examen de diploma («esame di diploma») correspondiente a los estudios de primer ciclo y un examen de grado («esame di laurea»), en los estudios de segundo ciclo.

El examen de diploma y el examen de grado se realizan ante un tribunal de once miembros. El tribunal, teniendo en cuenta las calificaciones obtenidas a lo largo de la carrera, la calidad de la tesis, y la competencia acreditada durante su discusión, decide si otorga o no el título, asignando una calificación en una escala de 0 a 110. Para otorgarse el grado el alumno debe recibir una calificación mínima de 66.

Normativa actual

Con la normativa de reciente implantación, es cada universidad la que establece los procedimientos para la evaluación de los estudiantes. Las calificaciones se deben guiar por las mismas escalas que se han visto antes y existe la posibilidad de otorgar una distinción especial, denominada «summa cum laude», en los estudios de grado («laurea»).

8.4. Promoción y tutorización de los estudiantes

Normativa anterior

El programa de estudios de cada estudiante determina las asignaturas que debe cursar cada año.

En algunas carreras, algunos exámenes actúan como barreras, esto es, hasta que no se superan, el alumno no puede realizar exámenes sucesivos. De la misma forma, para poder examinarse de las asignaturas de un curso, debe haberse superado un porcentaje determinado de asignaturas del curso anterior; en otro caso, el alumno es considerado repetidor. Finalmente, cuando un alumno no supera las asignaturas en los plazos previstos en su plan de estudios, puede proseguir sus estudios, pero es considerado como alumno «fuori corso».

Existe la posibilidad de convalidar, total o parcialmente, los estudios realizados en otras carreras o en escuelas de formación profesional. También existe la posibilidad de cambiar la matrícula de unas carreras a otras, convalidándose parte de las materias superadas.

En general, las universidades proporcionan apoyo y asesoramiento a los estudiantes en las decisiones que éstos deben tomar a lo largo de sus estudios. Al menos un profesor tiene encomendada la tarea de coordinar las actividades de asesoramiento que proporciona la universidad. Además, otros profesores se encuentran a disposición de los estudiantes para explicarles las características de las carreras y ayudarles a decidir su plan de estudios.

Algunas universidades proporcionan asesoramiento personal a los alumnos. Además, muchas oficinas universitarias han desarrollado programas de información mediante procedimientos telemáticos.

Normativa actual

Las regulaciones docentes de cada universidad incluyen los procedimientos y criterios para realizar el traslado a otros estudios de la misma universidad o a los mismos u otros estudios de otra universidad. En estos casos, también están establecidos los criterios para la convalidación de lo ya cursado, aunque esa normativa contempla la posibilidad de que el reconocimiento de determinados CFU requiera la superación de alguna o algunas pruebas que permitan certificar que los conocimientos adquiridos por el estudiante no se han quedado obsoletos.

La normativa docente de cada universidad debe incluir también la existencia de un servicio con la tarea de coordinar las actividades de orientación, así como un servicio de tutorización a los estudiantes en cada carrera.

8.5. Certificación

Normativa anterior

La autoridad responsable de expedir los títulos es el Rector de la universidad. El título es un certificado de cualificación académica, pero no de cualificación profesional. Ahora bien, el título es necesario para poder realizar las pruebas que deben superarse para tener acceso al registro nacional de la profesión, registro en el que ha de estar incluido todo aquél que desee desempeñar determinadas profesiones.

Normativa actual

La normativa de cada universidad establece las condiciones para la expedición de los títulos, así como para la expedición de cualquier diploma de cualificación, y en conformidad con los certificados de otros países europeos, en el que se haga constar las especificidades del curriculum seguido por el estudiante.

9. Estudios de postgrado

9.1. Doctorado

Los cursos de doctorado constituyen el tercer ciclo de la formación universitaria. Una ley de 1998 (210/98) transfirió la gestión de estos estudios del Ministerio a las universidades, y desde 1999 se ha incluido el «doctorado de investigación» entre las certificaciones universitarias y se han establecido las normas generales que lo regulan. La normativa actual especifica que para acceder a un programa de doctorado debe estar en posesión del título de «laurea especializada» u otro título europeo de valor legal equivalente.

Son las universidades las que en la actualidad determinan el número de estudiantes a aceptar en estos estudios, los requisitos que deben cumplir, los objetivos formativos, así como la duración y el programa de estudios. Pueden también, para su organización, suscribir acuerdos con otras entidades públicas o privadas de alta cualificación científica o cultural. El acceso a éstos estudios, dado que se oferta un número limitado de plazas, se ha de realizar mediante un procedimiento competitivo.

El objetivo del Doctorado de Investigación es, en cualquier caso, el de formar investigadores de alta cualificación para que desarrollen su actividad profesional en la Universidad, en instituciones públicas o en el sector privado. El título de doctor constituye un requisito para poder concursar a puestos de investigador en centros públicos de investigación.

9.2. El diploma de especialización

Las Escuelas de Especialización expiden un diploma de tercer nivel que otorgan el carácter de especialista a quien lo posee, para el ejercicio de una profesión. Se trata de un diploma para cuya obtención se requiere cursar estudios no inferiores a dos años. La reforma en curso ha abolido las Escuelas de especialización, salvo en algunos casos excepcionales, debido a que se entiende que la formación especializada se adquiere en la actualidad mediante algunas de las modalidades de estudios en vigor (Laurea especializada, Doctorado de investigación y Master universitario de primer o de segundo nivel). Además de los anteriores, las universidades pueden impartir cursos de especialización científica o de formación permanente.

Entre las Escuelas de especialización que subsisten, la mayoría están ligadas a Facultades de Medicina y Veterinaria. No obstante, conviene mencionar aquí las Escuelas que imparten estudios de dos años de duración que deben cursar aquellos titulados universitarios (Diploma di Laurea) que deseen desarrollar su profesión como docentes de enseñanza secundaria. La superación del examen final para obtener el diploma es equivalente al «examen de estado» y habilita para enseñar en las áreas que corresponden al «diploma de laurea». La implantación de estos estudios, aunque en teoría data de 1990, se ha hecho efectiva muy recientemente (curso 2001/2002). El «diploma di specializzazione» es necesario para poder concursar a puestos de funcionarios docentes (permanentes) de la enseñanza secundaria.

Debe igualmente mencionarse la existencia de cursos de especialización de dos años de duración destinados a titulados del campo del derecho para la formación específica de abogados, jueces y notarios.

Pueden acceder a este tipo de cursos «diplomados de laurea», así como quienes disponen de un denominado «diploma de habilitación profesional» («diploma di abilitazione alla professione»). El acceso es limitado y la selección se realiza mediante una prueba específica.

Los planes de estudio, programas de las materias y cantidad de horas lectivas son decididas por las Facultades responsables de la impartición, aunque suelen seguir modelos estándar. La asistencia a clase es obligatoria y para pasar de un año al siguiente debe superarse una prueba teórico-práctica, y sólo puede repetirse el curso una vez. Para obtener el título debe superarse una prueba final consistente en una discusión entre el estudiante y un tribunal sobre un tema escrito por el estudiante.

9.3. Masters universitarios

Las universidades pueden ofrecer estudios posteriores a los de laurea o laurea especializada. Al finalizarlos, se obtienen los títulos de «master universitario» de primer o de segundo nivel, respectivamente. La carga lectiva de los estudios de master es de 60 créditos en ambos casos.

9.4. Cursos de especialización y educación permanente

También pueden ofrecer cursos de duración no superior a un año de acuerdo con las administraciones públicas y con entidades públicas y privadas. A estos cursos puede acceder cualquier ciudadano con título universitario, del nivel que sea. El diploma obtenido no faculta para el ejercicio de ninguna profesión.

10. Acceso a la práctica profesional

La formación orientada a la práctica profesional puede adquirirse bien durante el período de estudios, o bien una vez finalizados estos, en combinación con el «examen de Estado para la habilitación profesional» («esame di Stato per l'abilitazione alla professione»), en aquellos casos en los que la ley exige ese requisito para el desempeño de ciertas profesiones (y la correspondiente colegiación profesional). Algunas carreras incluyen este tipo de formación en sus planes de estudios, aunque también puede adquirirse mediante programas internacionales como el «Leonardo da Vinci» de la Unión Europea, u ofertado por empresas privadas mediante acuerdos entre la empresa y la universidad.

La organización de los títulos académicos que ha resultado de la reforma de 1999 y la introducción de los títulos de «diploma di laurea» y de «laurea specia-

listica» han provocado la reorganización de las profesiones liberales y de los requisitos para la admisión al examen de Estado. Los Registros son gestionados por Órdenes (*Ordini*) y por Colegios (*Collegi*), y están divididos en dos secciones, de acuerdo con el nivel de competencia adquirido en la universidad: a la sección A se accede tras superar el examen de estado estando en posesión del título de «laurea especializada»; a la sección B se accede de la misma forma, pero tras haber completado estudios de grado (primer ciclo).

Por otra parte, dentro de cada sección pueden crearse a su vez sectores, en función de las especializaciones propias de cada disciplina. Así, dentro de cada una de las dos secciones correspondientes a los ingenieros existe el sector civil y ambiental, el industrial y el de la información.

El examen de Estado consiste en dos pruebas generales escritas, un test práctico y un examen oral. Para algunas profesiones existe también un período obligatorio de práctica profesional.

11. El acceso de los estudiantes a la enseñanza superior

11.1. La enseñanza secundaria preuniversitaria

Situación actual

La enseñanza secundaria se encuentra en la actualidad en un estado previo a una transición desde la estructura clásica a una nueva estructura que ha sido propuesta y presentada al Senado, donde ha superado ya los primeros trámites. Debe señalarse que este es el segundo proyecto de reforma de los ciclos educativos no-universitarios, ya que en el año 2000 fue aprobada, mediante Ley n.º 30 of 10-2-2000, una reforma integral del sistema, pero cuya implantación fue suspendida tras el último cambio de Gobierno de la República. En este apartado presentaremos la estructura tal y como se mantiene en la actualidad, para más adelante apuntar algunos de los rasgos del nuevo modelo próximo a ser implantado.

La educación secundaria se divide en dos ciclos; el primero («scuola media»), que comprende tres cursos académicos (entre los 11 y 14 años de edad de los estudiantes), es obligatorio. Tras superar el examen de licencia media («esame di licenza media»), los jóvenes que desean proseguir en el sistema educativo pueden iniciar la educación secundaria superior, aunque el primer curso del segundo ciclo (15 años de edad) también es obligatorio. Tras ese curso siguen otros cuatro cursos (como máximo) que no lo son.

La educación secundaria superior incluye a los Liceos clásicos («Liceo classico»), Liceos científicos («Liceo scientifico»), Liceos de Arte («Liceo artistico»), Institutos de Arte («Istituto d'arte»), Escuelas técnicas («Istituti tecnici») e Institutos vocacionales («Istituti professionali»). Hasta el curso académico 1997-98 también se incluía en la educación secundaria superior los así denominados «Istituto magistrale» y «scuola magistrale», en los que los alumnos obtenían los títulos necesarios para enseñar en escuelas de educación infantil y de educación primaria. Pero tras un Decreto Interministerial de 10-3-97, estas modalidades de educación secundaria fueron abolidas, pues la Ley de 19-11-90

había creado los títulos universitarios para la formación de profesores de enseñanza infantil y de enseñanza primaria.

La tipología de los estudios correspondientes a cada una de las modalidades de educación secundaria superior se presenta a continuación.

- a) **Centros en los que se imparten disciplinas clásicas («ordine classico»):**
 - 1) Liceos clásicos («Liceo classico»): Incluye cinco años de estudio y se estructura en dos etapas, una primera de dos años («ginnasio») y una segunda etapa superior de tres años.
 - 2) Liceos científicos («Liceo scientifico»): Comprende cinco cursos académicos, de forma que en la segunda etapa de tres años se profundiza en formación científica.
- b) **Centros en los que se imparte educación artística («ordine artistico»):**
 - 1) Liceos artísticos («Liceo artistico»), donde se cursan estudios que duran cuatro años y que se estructuran en dos secciones, una para artes figurativas y escenografía, y la otra para arquitectura. Los alumnos que al finalizar este ciclo desean acceder a la universidad deben completar un quinto curso denominado «corso integrativo».
 - 2) Instituto de Arte («Istituto d'arte»), en los que se cursan estudios que duran tres años y que están estructurados en secciones dependiendo de la especialización artística: pintura ornamental, escultura ornamental, técnicas gráficas, madera, cerámica, etc. Estos estudios incluyen prácticas de laboratorio o taller. Tras la Ley n.º 754 de 27-10-1969 se implanaron dos cursos adicionales que permiten a los alumnos que los superan acceder a la universidad.
 - 3) Conservatorios de Música («Conservatorio di musica»), que ofrecen estudios de duración variable en el campo de la música.

Además de los anteriores, en el sistema educativo italiano existen otras instituciones docentes en el campo artístico: La Academia de Bellas Artes («Accademia di belle arti»), el Instituto Superior para industrias artísticas («Istituto superiore per le industrie artistiche»), la Academia Nacional de Arte Dramático («Accademia nazionale di arte drammatica») y la Academia Nacional de Danza («Accademia nazionale di danza»).

La Ley n.º 508 de 21-12-1999 modificó estas instituciones que constituyen el sistema superior de preparación y especialización en artes y música. Se les ha reconocido el derecho a una normativa autónoma, así como personalidad jurídica y autonomía docente, científica, administrativa, financiera y estatutaria.

- c) **Centros en los que se imparte educación técnica («ordine tecnico»),** denominados Instituto Técnicos («Istituti tecnici»). Estos institutos tienen un primer ciclo de dos años, seguido de un segundo ciclo de tres, dividido en varios sectores de especialización. Los más extendidos son los siguientes: Comercio, Industria, Agrimensura, Agricultura, Náutica, Turismo y Estudios Sociales (antiguos «Istituti tecnici» para chicas).
- d) **Centros que pertenecen a la formación profesional («ordine professionale»),** denominados Institutos Profesionales («Istituti professionali»). Los currículos de estos centros incluyen un primer ciclo de cualificación de tres años y un subsiguiente ciclo post-cualificación de dos

años. Las especialidades más comunes son las siguientes: Agricultura, Industria y Manufactura, y Servicios.

Al objeto de comparar la magnitud relativa de cada una de las modalidades de enseñanza secundaria superior, se presenta a continuación una tabla que muestra el número de alumnos matriculados en ellas durante el curso 2000-2001.

Tabla 1
Estudiantes matriculados en enseñanza secundaria superior por tipo de Centro
(Curso académico 2000-2001)

Tipo de Centro	Porcentaje
Liceos clásicos	9,8
Liceos científicos	19,9
Formación para la enseñanza	7,3
Institutos profesionales	20,4
Institutos técnicos:	38,8
Liceos artísticos e Institutos Artísticos	3,7

Reforma en curso

El segundo ciclo de la enseñanza secundaria estará constituido por el sistema de liceos y por el sistema de la educación y formación profesional. El sistema de liceos comprenderá los siguientes tipos: liceos artísticos, liceos clásicos, liceos económicos, liceos lingüísticos, liceos musicales y corísticos, liceos científicos, liceos tecnológicos y liceos de ciencias humanas. Los liceos artísticos, económicos y tecnológicos se articularán en distintos campos de especialización

Los estudios de los liceos tendrán una duración de cinco años, divididos en dos periodos bianuales y un último año destinado a completar la formación disciplinar propia de la modalidad educativa cursada y a profundizar en los conocimientos de la misma.

Los estudios secundarios superiores finalizan al superar el denominado Examen de Estado («esame di Stato») que permite alcanzar el título necesario para el acceso a la universidad y a los centros superiores de formación artística y musical. La admisión al quinto año, por su parte, da acceso a la enseñanza y formación técnica superior (no-universitaria).

11.2. El sistema de orientación

El sistema de orientación persigue ayudar a los estudiantes en la elección de sus trayectorias formativas, teniendo también en cuenta sus oportunidades profesionales futuras.

Este sistema de orientación está concebido de la siguiente forma:

- Preinscripción en la universidad: los estudiantes del último año de la educación secundaria superior deben solicitar su preinscripción en la universidad.
- Sobre la base de las solicitudes de preinscripción, las universidades organizan actividades de información y orientación, de tutorización y asistencia a los estudiantes y pruebas de evaluación.

— La admisión a las carreras universitarias es libre, salvo en lo relativo a algunas limitaciones previstas en la ley.

11.3. La prueba de acceso

Normativa anterior

Para poderse incorporar a los estudios universitarios en cualquiera de los niveles antes presentados, los estudiantes debían estar en posesión del diploma de enseñanza secundaria superior, diploma que se obtenía tras finalizar los cinco años de secundaria superior y, además, superar una prueba de madurez. Dado que la matriculación en algunas carreras estaba limitada a un número predeterminado de alumnos, la selección de los alumnos se basaba en los resultados obtenidos en una prueba específica (normalmente de tipo test), aunque la calificación del diploma de enseñanza secundaria superior también era tenida en cuenta. Cada universidad tenía sus propias normas de admisión y decidía el número de plazas para nuevos estudiantes. Dado que había estudios de bachillerato de cuatro años de duración, los estudiantes procedentes de estos que deseaban entrar en la universidad debían realizar previamente un curso adicional («curso integrativo»).

Normativa en vigor

Como se ha señalado previamente, al finalizar los estudios secundarios superiores, los estudiantes deben realizar el denominado Examen de Estado («esame di Stato»). La Ley n.º 425 de 10-12-1997 introdujo nuevas disposiciones que modificaron completamente los procedimientos que se seguían hasta entonces y que databan de 1969. Mientras que de acuerdo con la anterior normativa, la prueba que permitía obtener el diploma de estudios secundarios era considerada un examen de madurez, la nueva prueba tiene por objeto contrastar el grado de formación alcanzado por cada estudiante en relación con los objetivos generales de cada rama de estudios y se realiza en una única sesión.

Todos los estudiantes de los centros públicos y de las «escuelas reconocidas legalmente» («scuole legalmente riconosciute») que han completado el último año de los estudios secundarios pueden presentarse al examen. Bajo determinadas condiciones pueden admitirse candidatos «externos» mayores de 19 años.

El examen comprende tres pruebas escritas y una oral. El primer test escrito persigue conocer el nivel de conocimiento y uso escrito de lengua italiana y consiste en un ensayo sobre un tema que el alumno elige de entre varios propuestos. El MIUR realiza cada año una propuesta de temas al efecto. La segunda prueba se relaciona con el contenido de una materia característica de la modalidad de enseñanza secundaria cursada. La tercera prueba es interdisciplinar; el estudiante debe tratar varias materias de forma breve, responder a varias cuestiones únicas o múltiples, resolver problemas prácticos o casos profesionales y desarrollar proyectos. Este test también incluye elementos que permiten evaluar el grado de conocimientos de lenguas extranjeras.

La primera y segunda prueba son escogidas por el MIUR, mientras que la tercera es elaborada por el Tribunal encargado de la evaluación de los tests de acuerdo con las directrices dadas por el MIUR relativas a las características formales del examen.

La prueba oral cubre materias relacionadas con los programas y actividades didácticas del último año de los estudios secundarios.

La calificación final del Examen de Estado es el resultado de:

- 1) Hasta 45 puntos por las pruebas escritas, 15 por cada una de ellas.
- 2) Hasta 35 por la prueba oral.
- 3) Hasta 20 puntos basados en las calificaciones obtenidas en los tres últimos años de la enseñanza secundaria superior («credito scolastico»). Estos puntos son asignados por el «Consejo de Clase», mientras que las pruebas escritas y orales son calificadas por el tribunal del Examen de Estado.

Superan el examen los estudios que obtienen una calificación de al menos 60 puntos, con un mínimo de 10 puntos en cada una de las pruebas escritas y un mínimo de 22 en la oral.

El tribunal que evalúa las pruebas es designado por el MIUR y está compuesto por ocho miembros, cuatro externos al Centro al que pertenecen los estudiantes y otros cuatro del propio Centro. No obstante, parece ser que en lo sucesivo (según la Ley de Presupuestos 2002), tan sólo el presidente del tribunal será ajeno al Centro y será nombrado por el director del denominado «Ufficio Scolastico Regionale».

La ley n.º 264 de 2-8-99 ha modificado completamente el sistema de acceso a la universidad. Esa ley establece los criterios generales e indica los estudios para los que se establecen límites de acceso, tanto si éstos límites se refieren al total de las universidades, como si se implantan a petición de cada universidad. Los estudios de Medicina y Cirugía, Veterinaria y Arquitectura, así como otras carreras con una componente práctica importante y los cursos de especialización son de acceso restringido. Además, el Ministerio puede, a petición de cada universidad, restringir la admisión de alumnos en carreras que carecen de las necesarias instalaciones, equipamiento docente o personal docente.

Por otra parte, en la actualidad cada universidad debe definir el nivel de conocimientos requerido para poder acceder a cada tipo de estudios y debe establecer y realizar las pruebas necesarias para verificarlo. Estas pruebas pueden realizarse en colaboración con los centros de enseñanza secundaria superior, y normalmente mientras se realizan esos estudios. La no superación de esas pruebas no impide el acceso, sino que obliga al alumno a cursar asignaturas complementarias durante su primer curso en la universidad.

El acceso a estudios de segundo ciclo, esto es, a carreras de diploma especializado («laurea specialistica») también está sometido a una cierta selección, basada en el curriculum del alumno e, incluso, en pruebas específicas que establecen las universidades.

12. La investigación ¹²⁷

El sistema científico italiano está formado por las universidades, 19 centros públicos de investigación, y laboratorios y empresas privadas. Los centros públicos dependen del mismo ministerio que las universidades y están dedicados a investigar en diversas áreas de especialización en todos los campos del saber.

¹²⁷ Salvo mención expresa, la información cuantitativa aportada en este apartado está tomada de OECD (2002): *OECD Science, Technology and Industry Outlook*.

El Ministerio de Instrucción, Universidad e Investigación financia la actividad investigadora con cargo a dos grandes programas, uno de apoyo a la Investigación Básica y otro de apoyo a la Investigación Industrial, antes denominada de Desarrollo Científico y Tecnológico. Los investigadores universitarios pueden acceder a fondos de ambos programas que se conceden mediante convocatoria pública.

Otros agentes financiadores de la investigación son la Unión Europea, mediante los programas existentes al efecto, y las empresas.

En 2001, Italia gastó en I + D un volumen de recursos equivalente al 1,04% de su PIB. Se trata de una cifra muy reducida en comparación con los niveles de gasto en I + D propios del resto de países europeos, sobre todo si tenemos en cuenta la elevada renta *per capita* italiana. Carecemos de información actualizada al respecto, pero en 1995 del total de recursos destinado a I + D, aproximadamente la mitad fue gasto gubernamental. A las empresas correspondió un 41,7%.

En lo que a la ejecución se refiere, un 31,5% del gasto total italiano en I + D fue en 2001 ejecutado por las universidades y otro 19,2% por los centros públicos antes señalados. En relación con el PIB, esos porcentajes representan un 0,33% y un 0,20%, respectivamente. Dado que las universidades privadas representan una mínima proporción del potencial investigador universitario, eso supone que casi la mitad del gasto fue ejecutado por el sector público. En el conjunto de países analizado en este trabajo, el italiano es el sistema científico con una menor participación del sector privado, tanto en lo que se refiere al origen de los fondos utilizados, como a su ejecución. Por otra parte, y en parte como consecuencia de esa escasa implicación de las empresas en la investigación científica, éstas sólo aportan el equivalente a un 4,8% del gasto en investigación universitaria.

El limitado esfuerzo que realiza Italia en I + D no sólo tiene su reflejo en lo limitado de los fondos que destina a su desarrollo, sino que también se manifiesta en una proporción muy reducida de investigadores en relación con el conjunto de los trabajadores del país. En concreto, por cada 10.000 trabajadores italianos, sólo hay 27,5 investigadores, de los que en las universidades hay 10,6, y 5,8 en los organismos públicos de investigación.

Como consecuencia de ese reducido esfuerzo en investigación, la productividad científica del sistema italiano es comparativamente baja, con un número de artículos científicos por millón de habitantes que, aunque creciente, se mantiene muy por debajo de la media europea. En concreto, ese número ha pasado de 217 en 1990 a 297 en 2000, por debajo incluso de la cifra correspondiente a España (308 en 2000) ¹²⁸, que es el país, del conjunto de los estudiados en este trabajo, que menos recursos destina a la I + D.

13. El profesorado universitario

13.1. Categorías

Las categorías de profesor universitario existentes son las que se indican a continuación:

- 1) *Profesores permanentes*, divididos a su vez en profesores de primer nivel («*professori di prima fascia*») o profesores «ordinarios» («*profes-*

¹²⁸ US National Science Foundation (2002): *Science and Engineering Indicators 2002*.

sori ordinari») y de segundo nivel («professori di seconda fascia») o profesores asociados («associati»). Se trata de categorías funcionales distintas, aunque ambos tipos de profesores tienen derecho a libertad de enseñanza y libertad de investigación. Ambos imparten docencia.

- 2) *Profesores de investigación* (professori ricercatori). Sus tareas consisten en contribuir al desarrollo de la investigación y en realizar actividades docentes complementarias en cursos oficiales.
- 3) *Profesores contratados*: Esta es una figura creada en 1998 mediante la regulación n.º 212/98 del Ministerio de Universidades e Investigación Científica y Tecnológica. De acuerdo con esa regulación, las universidades quedaron habilitadas para suscribir contratos temporales de un año de duración (renovables hasta un período no mayor que 6 años) con titulados superiores y expertos para hacer frente a necesidades docentes especiales o para desarrollar docencia complementaria, siempre que sus disponibilidades presupuestarias se lo permitan.
- 4) *Profesores de lenguas extranjeras y expertos lingüísticos*. Las universidades pueden suscribir contratos con hablantes nativos de otras lenguas y expertos lingüísticos para la enseñanza de esas lenguas. Los contratados deben estar en posesión del título de «laurea» o, de algún otro equivalente a aquél si se obtenido en una universidad extranjera.
- 5) *Lectores en intercambio*. En el cumplimiento de acuerdos bilaterales de colaboración, y previa autorización ministerial, las universidades pueden realizar nombramientos especiales de lectores en lengua a ciudadanos extranjeros.

13.2. Acceso a puestos permanentes

Los puestos permanentes son los de «ordinario», «asociado» e «investigador». El acceso a estos puestos requiere una prueba competitiva abierta, y los que la superan son considerados funcionarios de la administración del estado. El modo de acceso fue definido mediante la Ley n.º 210 de 3 de junio de 1998.

Los puestos permanentes son convocados por el rector de la universidad. La prueba consiste en una evaluación de los títulos y publicaciones que acreditan los candidatos. La prueba de los investigadores consta de un examen oral y de uno escrito. La comisión que evalúa a profesores ordinarios y asociados está formada por cinco miembros, uno de la universidad que convoca el puesto y cuatro externos a la universidad, que son designados por la comunidad científica nacional.

La comisión que evalúa a los candidatos a investigadores está formada por tres miembros, uno de la universidad convocante y dos de otras universidades.

Una vez finalizado el proceso evaluador, la comisión designa un ganador en el caso de los puestos de investigador y dos candidatos elegibles en el caso de los puestos de profesores ordinarios y de profesores asociados. La Facultad de la Universidad que ha convocado la plaza elige a uno de los dos, aunque también puede no hacerlo. En este último supuesto, la Facultad puede elegir a algún otro candidato que hubiese quedado como «elegible» en pruebas realizadas en otras universidades o puede dejar el puesto vacante para convocar una nueva prueba.

La legislación en vigor preve un procedimiento extraordinario para que las universidades puedan designar profesores sin necesidad de superar las pruebas establecidas. Este procedimiento se debe llevar a cabo de acuerdo con criterios establecidos mediante decreto ministerial y está pensado para designar profesores a eminentes académicos italianos o extranjeros.

13.3. Estatus profesional

Los profesores universitarios disfrutan de un estatus especial. Uno de sus privilegios es el de que no pueden ser trasladados a otro campus sin su consentimiento. En lo que se refiere a sus actividades, la libertad de cátedra y de investigación se considera un derecho fundamental. Sus obligaciones docentes mínimas corresponden a 250 horas anuales, incluyendo su participación en las diferentes comisiones examinadoras.

Los profesores investigadores contribuyen al desarrollo de la investigación científica y deben desarrollar actividades docentes suplementarias a las que corresponden a la docencia reglada, tales como ejercicios, apoyo a los estudiantes para la realización de tesis de grado, participación en la experimentación de nuevos métodos docentes, y actividades de tutorización de alumnos. Esta actividad docente también debe corresponder a 250 horas anuales, y debe quedar constancia de ella en un registro especial.

13.4. Promoción académica, retribuciones y condiciones de trabajo

Los profesores ordinarios pueden ser designados como «profesores extraordinarios», en función de sus méritos, condición de la que disfrutan durante un período de tres años. Por su parte, los profesores asociados deben ser evaluados cada tres años para poder ser confirmados en sus puestos. Por otra parte, los profesores investigadores, tres años después de su nombramiento, deben también someter a evaluación sus actividades de apoyo a la docencia y a la investigación.

Los profesores de primer nivel («professori di prima fascia») o profesores ordinarios perciben un salario integrado por tres conceptos, el salario base, un suplemento especial y un suplemento adicional por dedicación completa (si es el caso). El salario base se calcula de acuerdo con el de un director general de nivel A de la administración (p.e. embajadores). El complemento por dedicación completa representa un 40% más.

El salario inicial se eleva progresivamente desde el nombramiento en un 8% cada dos años hasta en seis ocasiones.

Los profesores de segundo nivel («professori di seconda fascia») o profesores asociados disfrutan de una retribución que supone un 70% de la de los profesores ordinarios. Por su parte, el sueldo de los profesores investigadores es un 70% del de los asociados, siempre que se encuentren a dedicación completa.

Los profesores de estas tres categorías pueden escoger entre dedicación completa o dedicación parcial. La dedicación completa es incompatible con cualquier otra actividad profesional, de asesoría, comercial o industrial remu-

nerada. Sin embargo, sí es compatible con actividades periodísticas o científicas realizadas al margen de las tareas institucionales. La dedicación a tiempo parcial es incompatible con el desempeño de cargos tales como el de Rector, Presidente de Facultad, Director de Departamento o Director de curso de doctorado. También es incompatible con actividades comerciales o industriales, pero sí lo es con actividades profesionales o de asesoría.

Existe la posibilidad de disfrutar de diferentes tipos de licencias, que pueden ser por desempeño de cargos públicos, por estudios, y por una variedad de razones.

La jubilación de los profesores ordinarios se alcanza a los 75 años, aunque con 72 años pasan a la condición de profesores sin puesto («fuori ruolo»), condición bajo la que no desempeñan funciones docentes normales y sus obligaciones se reducen considerablemente. Sin embargo, los profesores asociados y los investigadores se jubilan al alcanzar los 65 años de edad.

14. Recursos humanos ¹²⁹

Como ya hemos señalado antes, las universidades italianas se caracterizan por tener una ratio alumnos:profesores relativamente alta. En el curso 2001/2002 había 1.702.029 alumnos universitarios, y el número total de profesores era de 76.392. A esa cifra habría que añadir los 1.827 expertos, colaboradores y lectores, pero estos no caben ser considerados, en rigor, como profesores. Por todo lo anterior, la ratio antes referida fue de 22,2 ¹³⁰.

De ese conjunto de profesores, 54.856 son profesores permanentes con estatus funcional, mientras que los otros 21.536 son profesores contratados. De los profesores permanentes, un 30,8% son profesores ordinarios, un 32,8% profesores asociados, y el 36,4% restante son investigadores.

El total de efectivos de personal no-docente en 1999/2000 en las universidades italianas era de 54.907 de los que aproximadamente el 40% desempeña funciones de apoyo a las tareas docentes y de investigación y el resto se dedica a diferentes tareas de tipo administrativo.

15. Financiación ¹³¹

Italia dedica a la financiación de su sistema universitario una cantidad de recursos comparativamente baja. El gasto total por alumno fue de 7.552 dólares (corregido para paridad de compra) en 1999, por debajo de la media de los países europeos analizados aquí (8.215) y muy inferior al gasto por estudiante propio de los Estados Unidos (19.220). Esa cifra, no obstante, podría constituir una indicación sesgada del esfuerzo realizado si Italia fuese un país con un gran número de estudiantes universitarios. Por otra parte, un determinado nivel de gasto por alumno no da, por sí sólo, una idea adecuada del esfuerzo que se realiza en comparación con la riqueza nacional.

Sin embargo, en este caso valoración de esa cifra no se modifica demasiado si se tienen en cuenta los elementos considerados. Así, y como ya ha quedado apuntado antes, el número de estudiantes universitarios italianos no es parti-

¹²⁹ Los datos presentados en este apartado han sido tomados de MIUR (2002): *Banche Dati ed Analisi Statistiche*. www.miur.it.

¹³⁰ La OECD (*Education at a Glance. OECD indicators 2002*) ofrece para el año 2000 una cifra muy similar de 22,8.

¹³¹ Salvo indicación expresa, los datos aportados han sido tomados de OECD (2002): *Education at a Glance. OECD indicators 2002*. www.oecd.org.

cularmente alto, razón por la cual, el gasto total tampoco lo es. Por otra parte, si se tiene en cuenta el PIB italiano, el esfuerzo relativo en formación superior sigue resultando bajo en la comparación con otros países. En concreto, el gasto en educación universitaria representa un 0,83% del PIB. Y si ese gasto se expresa como el porcentaje que representa el gasto por alumno con respecto al PIB *per capita*, el valor de ese porcentaje es de 32.

Considerado en su conjunto, el sistema universitario italiano es financiado en su mayor parte con cargo a recursos públicos, pues estos constituyen el 86,5% de la financiación total. La razón de esa preponderancia de los recursos públicos es doble. Por una parte, y como ya se ha señalado más arriba, tan sólo el 6% de los estudiantes universitarios italianos está matriculado en instituciones privadas, e incluso éstas se benefician de algunas subvenciones públicas directas, aunque constituyen una fracción mínima del gasto público en educación superior (un 1,4% del gasto universitario total y 1,6% del gasto público universitario).

Por otra parte, el gasto de los particulares en las universidades públicas representa un porcentaje muy reducido de la financiación total. Es preciso señalar además que un 6,2% de la financiación llega a las universidades a través de ayudas concedidas por la administración a los estudiantes para el pago total o parcial de las tasas. Esto quiere decir que la subvención directa a las universidades públicas representa un 78,9% de sus ingresos.

El 91% de los recursos públicos son asignados a las universidades por la administración central, y el resto por las autoridades regionales.

El Estado financia la actividad investigadora mediante fondos que se distribuyen mediante procedimientos competitivos con cargo a los dos programas nacionales existentes, aunque no disponemos de información relativa a su cuantía. En lo relativo al resto de los fondos, los que asigna directamente el estado a cada universidad, y que de hecho constituyen la principal fuente de financiación de las universidades, estos se asignan en función de un conjunto de criterios cuantitativos preestablecidos. De ese bloque, la mayor parte se asigna ponderando variables tales como número de alumnos, número de profesores permanentes y ratio alumnos:profesores. Se trata, por lo tanto, de una vía subvencional clásica, que pretende cubrir necesidades básicas del sistema.

Además de lo anterior, desde hace poco tiempo se han empezado a introducir otros criterios, relacionados con el rendimiento académico (tasas de graduación y de abandono, por ejemplo), que pretenden incentivar los resultados. En términos globales se trata de cantidades limitadas (no superan en conjunto el 5% de la subvención), pero dado que los gastos de personal y otros gastos corrientes constituyen una parte muy importante del total y que se trata de cantidades en cierto sentido «fijas», el concepto de los incentivos puede dar lugar a diferencias significativas en la disponibilidad efectiva de recursos por parte de las universidades.

La mayor parte de los recursos de que disponen las universidades se destina a actividades de formación, pues estos representan un 0,47% del PIB, mientras que a los de investigación corresponde un 0,33%. El 0,03% que falta hasta el 0,83% corresponde a otros gastos, como alojamiento, manutención o transporte de estudiantes. Estos valores constituyen una estimación, pues la fuente utilizada (Education at a glance 2002) no establece distinción alguna entre gastos en educación y en investigación. Sin embargo, el «OECD Science, Technology and Industry Outlook 2002» ofrece un valor para los gastos en investigación universitaria equivalente al 0,33% del PIB.

Cabe señalar que si bien el 0,33% del PIB puede considerarse una cifra normal en el entorno europeo, el 0,47% correspondiente a gastos educativos es extraordinariamente baja. Es cierto que el dato debe tomarse con una cierta cautela, dada la indefinición en la fuente ya comentada, pero tampoco debe descartarse sin más, pues en el caso italiano confluyen dos circunstancias que permiten explicar un valor tan bajo. Por una parte se trata de un sistema universitario con una financiación en conjunto muy baja en el contexto europeo. Y por la otra, si ya habíamos señalado que el número de estudiantes universitarios es comparativamente escaso, aún lo es más el de profesores, pues la ratio profesor:alumno es la más alta de las registradas en los países considerados en este trabajo.

Hay un último elemento relativo a la estructura del gasto en las universidades italianas que merece atención, y es el del destino que finalmente se da a los recursos en lo relativo a su utilización para hacer frente a gastos corrientes y a inversiones. En las universidades italianas se destina un 54,8% de la financiación a pagar al personal en 1999. Por comparación con el resto de sistemas universitarios analizados en este trabajo, se trata de un porcentaje muy bajo, lo que seguramente es la consecuencia de la baja cantidad de profesores por alumno que hay en las universidades italianas. El porcentaje que representan los otros gastos corrientes es de 27,9%, similar a la media del resto de países europeos. Finalmente, el porcentaje correspondiente a inversiones (17,3%) es relativamente alto, lo que quizás indica que se trata de un sistema en crecimiento, y que ese crecimiento requiere de dotaciones para hacer frente a las necesidades de creación de nuevas instalaciones con sus correspondientes equipamientos docentes y científicos. No obstante, y dado que estamos refiriéndonos a valores porcentuales, es también posible que altos porcentajes en este concepto no sean sino el reflejo de bajos porcentajes en gastos salariales, sin que quepa extraer conclusiones válidas con respecto al resto de los gastos.

16. Política de ayudas a los estudiantes ¹³²

Como se ha señalado más arriba, el grueso de la financiación que reciben las universidades italianas corre a cargo de los presupuestos públicos. No obstante, es importante hacer mención de algunas de las características y magnitudes propias del sistema de apoyo a los estudiantes y las familias, máxime por tratarse de uno de los aspectos que más debate ha suscitado en el terreno de la política universitaria italiana de los últimos años.

Los alumnos que desean cursar estudios universitarios deben abonar lo que se denominan *tasse de iscrizione*, que constituyen una especie de tasas de registro y acreditación, así como los denominados *contributi universitari*, que constituyen lo que pueden considerarse como matrículas o gastos de formación. También deben abonar una cierta cantidad de dinero al organismo regional que gestiona la concesión de ayudas a los estudiantes. La *tasse de iscrizione* representó en el curso 1997/1998 una cantidad de 172 euros PPP ¹³³. Los *contributi universitari* son variables en función de la universidad y de la situación económica familiar de los estudiantes. En el curso 1997/1998, la cuantía mínima correspondió a la Universidad de Potenza (135 euros PPP) y la máxima a la Universidad de Milán (2.200 euros PPP). Finalmente, la contribución al ente

¹³² Salvo mención expresa, la información relativa a este aspecto ha sido tomada de: Eurydice, Eurostat y Comisión Europea (1999): *Key topics in education. Vol. I: Financial support for students in higher education in Europe. Trends and debates.* www.eurydice.org.

¹³³ Euros PPP: unidad monetaria que resulta de corregir las diferencias debidas a la disparidad de precios entre unos países europeos y otros y reflejar así una medida estandar en términos de paridad de poder adquisitivo.

regional que gestiona las ayudas y servicios a los estudiantes, varió en ese curso académico entre 70 y 117 euros PPP. En total, la cantidad que deben abonar los alumnos por curso académico completo en el que se inscriben varía entre un mínimo de 424 y un máximo de 2.485 euros PPP.

El pago de tasas en las universidades públicas se ha introducido durante la pasada década, y constituyó una de las medidas mediante las que se pretendió proporcionar a las universidades una autonomía real. De hecho, las universidades tienen potestad para fijar los *contributi universitari*, razón por la cual estos varían de unas universidades a otras. No obstante, existe un límite legal a la cuantía de esas tasas, que es el del 20% de la aportación que realiza el Estado en forma de subvención.

En consonancia con la introducción de las tasas, el Estado italiano ha puesto en marcha una serie de medidas cuyo propósito es el conseguir que exista igualdad de oportunidades en el acceso a la formación superior.

En primer lugar, debe señalarse que los *contributi universitari* a que se ha hecho antes mención no tienen una cuantía única en cada universidad, sino que varían de acuerdo con el nivel económico familiar, de forma que los estudiantes con menores recursos deben abonar una cantidad inferior. Aunque es la propia universidad la que decide la cuantía en cada caso, los criterios que deben aplicarse para su determinación son comunes al conjunto de las universidades.

En segundo lugar, existen diferentes tipos de ayudas que se ofrecen a los estudiantes y a sus familias. Aparte de las exenciones fiscales y otros subsidios concedidos a las familias por cada hijo que depende económicamente de ella, el sistema de ayudas combina becas, ayudas específicas para el pago de las tasas, y créditos.

Las becas se conceden en función de la situación económica familiar, evaluada a partir de su renta y su patrimonio, y consisten en la exención del pago de los *contributi universitari* y en un subsidio dinerario. La cuantía de ese subsidio, en promedio, fue de 2.334 euros PPP en el curso 1995/1996. Dadas las limitaciones existentes en la cuantía total de los fondos que la administración destina a esta forma de ayudas, no todos los alumnos a los que se les reconoce el derecho a percibir una beca la acaban recibiendo realmente. De hecho, se estima que un 20% de los alumnos de familias con bajos ingresos no reciben beca ninguna. Por esa razón, la selección final de los alumnos a los que efectivamente se les proporciona la ayuda se basa también en criterios de tipo académico. Las becas deben solicitarse cada año, y sólo se les conceden a los alumnos que obtienen las mejores calificaciones. A pesar de las limitaciones señaladas, es importante destacar que durante los últimos años se ha venido incrementando tanto el número de perceptores de las becas como el de la cuantía total destinada a ellas. Así, en el curso 1995/1996 sólo un 3% de los universitarios italianos percibió una beca, mientras que en el curso 1998/1999, ese porcentaje subió al 6%.

Aunque de alcance muy limitado, también se ha implantado una modalidad de ayuda a los estudiantes consistente en la concesión de préstamos de bajo o nulo interés. Los préstamos los gestionan y conceden los *enti regionali per il diritto allo studio*, mediante acuerdos con entidades de crédito. No puede generalizarse una única modalidad de condiciones de devolución de esos préstamos, pues dependen de los acuerdos citados. No obstante, sí tienen algunas características comunes. Así, se comienzan a devolver transcurrido un año de la finalización de los estudios y siempre que se haya encontrado trabajo. La

cantidad máxima a pagar no debe superar el 20% de los ingresos. Y los intereses están subvencionados por la administración, llegando a la subvención total en los casos de estudiantes de bajos ingresos. Tan sólo un 1% de los universitarios italianos recibieron un crédito en el curso 1995/1996.

Los alumnos que reciben becas o préstamos están también eximidos del pago de la matrícula. Pero esa exención alcanza también a otros estudiantes. Por una parte, a los que han sido seleccionados para el disfrute de una beca pero que finalmente no la recibe. Y por la otra, las propias universidades pueden aplicar esa exención en virtud de su propia política de apoyo a los estudiantes. En conjunto, un 10% de los universitarios italianos está eximido del pago de tasas.

En términos globales, del total del gasto público en educación superior, un 17% se destinó en 1999 a las ayudas a estudiantes, y ese porcentaje se repartió de forma que aproximadamente un 7% consistió en ayudas para el pago de tasas, y el otro 10% se empleó para la concesión de becas y subsidios a los préstamos a estudiantes, aunque este segundo elemento era mínimo. Por lo tanto, a las cifras aportadas en el apartado anterior relativas al gasto universitario, debe añadirse este último 10% del gasto público en educación superior. En rigor no puede considerarse gasto universitario, pues no lo perciben las universidades, pero forma parte del esfuerzo que la administración italiana realiza para apoyar la formación universitaria ¹³⁴.

En síntesis, la principal vía de financiación de las universidades es la que corresponde a las subvenciones directas, ya que un 80% de sus fondos los reciben directamente de la administración. Sin embargo, creemos que es importante destacar el hecho de que desde mediados de la pasada década se está produciendo un cambio importante, pues la implantación de las tasas junto con la articulación de una más efectiva política de apoyo a los estudiantes en función de su situación económica supone un cambio de concepción que puede acabar teniendo importantes consecuencias. Las medidas adoptadas suponen, de hecho, una transición de un modelo de financiación que podría considerarse «igualitario» en teoría a otro de carácter más «compensatorio». El modelo anterior, con un debilísimo sistema de apoyo a los estudiantes menos favorecidos, primaba *de facto* el acceso de los jóvenes con mejor posición económica, a la vez que hacía recaer sobre el conjunto de los contribuyentes el coste de la formación superior. Con los cambios introducidos, lo que se pretende, además de mejorar la financiación de las universidades, es hacer recaer sobre los beneficiarios de la formación universitaria una parte del gasto, a la vez que se facilita el acceso a la universidad de los menos favorecidos mediante una política más decidida de becas y exenciones del pago de matrícula.

¹³⁴ OECD (2002): Education at a Glance. OECD indicators 2002. www.oecd.org.

CAPÍTULO 6

El sistema universitario en EEUU

1. Algunas particularidades del sistema

Lo que en EEUU se denomina «educación superior» esconde detrás múltiples y muy diferentes realidades, que adoptan, a su vez, nombres diversos. Desde la perspectiva europea, esta situación induce a cierta confusión cuando se quiere analizar aquella situación y compararla con nuestras «universidades» o «escuelas superiores». Aunque todo el mundo admite sin discusión que se trata de instituciones que ofrecen educación postsecundaria, el término incluye una gran variedad de entidades: pequeñas, medianas o grandes; instituciones públicas y privadas; instituciones con oferta de programas de grado o incluso sin ellas; centros con programas de investigación o no; entidades con programas profesionales o no, etc. El término «universidad», por tanto, abarca en la práctica una amalgama de posibilidades bastante más amplia que la que se conoce en Europa, de modo que los autores y las estadísticas no se ponen de acuerdo ni siquiera sobre el número de instituciones existentes, como se verá más adelante.

Algo parecido ocurre con los términos «college» o «school». Pueden referirse a la institución en su globalidad, o únicamente a una subdivisión de la universidad (como periodismo o administración). Además, el significado académico de estos términos puede variar de una institución a otra: Johns Hopkins, por ejemplo, tiene únicamente «schools», con independencia de la especialidad, mientras otras universidades tienen solamente «schools» de medicina o ingeniería. En Indiana, por poner otro ejemplo, el término «school» queda reservado para las unidades distintas de las de artes y ciencias (estas son denominadas «college»). Incluso se da el caso de que en algunas instituciones, un «college» puede acoger varias «schools». En esta presentación la ambigüedad del término se clarificará en el propio contexto, aunque se utilizará, en general, el de «universidad»¹³⁵.

Algunos autores distinguen tres tipos de «instituciones de educación superior» en el sistema de EEUU¹³⁶: las universidades públicas, las universidades privadas sin ánimo de lucro, y las universidades privadas con ánimo de lucro («proprietary universities»)¹³⁷. Varias de las publicaciones oficiales del Departamento de Educación de la nación siguen también el mismo criterio¹³⁸. Las dos primeras tienen como objetivo primordial la oferta de un servicio, la enseñanza superior, sin esperar a cambio la obtención de beneficios económicos. Sin embargo, las universidades con ánimo de lucro dependen de la venta directa de oferta de cursos y la comisión («board») que las gobierna requiere la obtención de beneficios sobre las inversiones realizadas, como sucedería con cualquier otro tipo de empresa. En cualquier caso, una institución adquiere rango de «universidad» o de entidad de educación superior reconocida como tal, cuando sus actividades son autorizadas por una de las agencias reconocidas

¹³⁵ Una magnífica exposición de esta terminología confusa se puede consultar en *The Top American Research Universities*, 2002, pág. 5.

¹³⁶ Una institución de educación superior se define como tal si es reconocida por el gobierno federal como candidato a recibir y distribuir fondos federales de ayuda entre sus alumnos. Solamente se aceptan como tales a los alumnos de educación «postsecundaria». Su acreditación depende de las agencias oficiales reconocidas por el gobierno para cada estado. Cuando el alumno termina sus estudios la institución le facilita algún tipo de diploma que acredita haberlos cursado de modo satisfactorio.

¹³⁷ Véase Daniel Fallon (2001), pág. 79.

¹³⁸ *Digest of Education Statistics 2001*. Véase, por ej., la tabla 170 en la pág. 204.

por el Gobierno Federal: normalmente es el Board of Higher Education (que puede recibir también otras denominaciones) existente en cada estado, aunque puede haber agencias que abarcan a un conjunto de estados ¹³⁹. Se trata de una comisión que goza en la práctica de gran autonomía en su funcionamiento.

Las universidades públicas dependen, en principio, de los fondos asignados por los parlamentos estatales, mientras que las privadas dependen de organizaciones privadas y de fondos obtenidos por el pago de matrículas. La Universidad de California, por ejemplo, es una universidad pública; la Universidad de Harvard es privada, y la University of Phoenix, con numerosos campus en varios estados, es una «proprietary» universidad.

Quizás esta división explique los datos tan contradictorios que existen sobre una cuestión tan básica como la que se refiere al número de instituciones de educación superior existente en EEUU. Dependiendo de las fuentes, estas oscilan en torno a las 4.000 o en torno a las 7.000, aunque los datos sobre el número de alumnos es coincidente en todos los casos: unos quince millones. De todas formas, desde nuestra perspectiva llama la atención que las distintas fuentes no se pongan de acuerdo sobre algo que parece tan elemental ¹⁴⁰. Las cifras sobre universidades que proporcionan fuentes oficiales u oficiosas o diversos autores especializados en estas materias, son las siguientes: 7.000, 6.849 (Fallon); 6.689 (Glidden); 4.084 (Departamento de Educación); 3.941 (Carnegie Foundation); 4.000 (*Measuring Up 2002*); alrededor de 3.500 (*The Princeton Review 2002*); 4.096 (*Public Fundig of Higher Education*); más de 4.700 (*The Top American Research Universities*); 3.300 (*Newsweek*); 9.632 (*Pathfinder*). Es cierto que los datos no se refieren a los mismos años, pero las diferencias siguen siendo demasiado notables, máxime cuando el número de alumnos precisado en todas las fuentes es muy similar. ¿A qué es debido?

Un factor importante de distorsión en estas cifras tan contradictorias lo constituyen precisamente las instituciones con ánimo de lucro, las que se gestionan como negocios privados. Estas instituciones se desarrollaron a finales del siglo XIX, y tenían como objetivo preparar a estudiantes que pudieran desarrollar labores de contabilidad o secretariado. No se trataba, en rigor, de instituciones universitarias, de modo que los salarios del profesorado, reclutado entre los profesionales, dependían de los ingresos generados con las matrículas de los alumnos. Dado que, con una vez obtenido el diploma, los estudiantes encontraban trabajos bien remunerados y con facilidad, una correcta gestión de estas academias facilitaba, a su vez, beneficios para los dueños de las mismas. Hoy en día el abanico de las materias ofertadas se ha ampliado, pero la filosofía de funcionamiento no ha cambiado demasiado, de modo que tras un crecimiento espectacular, algunas de estas organizaciones incluso cotizan en la Bolsa de New York: la University of Phoenix, de Arizona, o DeVries Institute, de Illinois, por ejemplo. Según indica Fallon (pág.83), estas universidades, salvo excepciones, están especializadas en la docencia, no en la investigación, y no ofrecen programas de doctorado, aunque todos los profesores deben ser doctores. La calidad de sus programas está fuera de duda, se someten a evaluaciones, y ofertan títulos reconocidos como universitarios.

¿Cuál es el porcentaje de estas instituciones sobre el total de las instituciones de educación superior? De nuevo nos encontramos con problemas: Fallon indica que, en el conjunto del sistema, estas instituciones con ánimo de lucro suponen el 39% sobre el total (pág. 89). Pero el informe de Carnegie Foundation señala que sobre un total de 3.941 instituciones, las clasificadas como con ánimo de lucro son 617, es decir, un 15,7% (pág. 6). Por último, los datos pro-

¹³⁹ Por ejemplo, la *Commission on Colleges of the Southern Association of Colleges and Schools* es la agencia regional reconocida en 11 estados del sur: Alabama, Florida, Georgia, Kentucky, Louisiana, Mississippi, North Carolina, South Carolina, Tennessee, Texas y Virginia. Los miembros de la comisión son siempre universitarios (rectores o ex rectores de universidad) y representan, en número variable (un mínimo de cinco) a cada uno de los estados. Además, hay también un representante político por cada estado.

¹⁴⁰ Véase el anexo en donde se recogen estas contradicciones.

porcionados por el propio Departamento de Educación del gobierno federal indican que sobre un total de 4.084 instituciones, 721 son instituciones con ánimo de lucro, es decir, un 18% ¹⁴¹. Como se puede observar, las cifras varían bastante. Sin embargo, cuando los mismos autores e informes se refieren al número de estudiantes existentes en el sistema, las cifras utilizadas son mucho más homogéneas: unos 15 millones, como se ha indicado ya. ¿Cómo se pueden interpretar todos estos datos?

Probablemente, aunque no lo diga de forma explícita, Fallon contabiliza todas las instituciones de rango superior, incluidas las que otorgan titulaciones profesionales que no tienen correspondencia exacta en el sistema universitario, cuyo nivel académico más básico comienza, como se indicará más tarde, con el diploma denominado «Associate Degree». En este caso, contabilizando todas las instituciones (6.849), y suponiendo, según Fallon, que el 39% de las mismas son instituciones con ánimo de lucro (instituciones de educación postsecundaria con titulaciones de tipo profesional), del total de instituciones nos quedan, una vez restado ese 39% ¹⁴², 4.178 instituciones de tipo universitario, lo cual se acerca bastante a ese número cercano a las 4.000 manejado por el resto de las fuentes. En esta cantidad se incluyen de nuevo algunas instituciones con ánimo de lucro que otorgan títulos más universitarios que profesionales, pero son una minoría, más cercana al 16-18%, según las fuentes, en el cómputo global de las instituciones. Veamos ahora qué sucede con el número de alumnos.

Las fuentes consultadas coinciden básicamente. En concreto, *Digest of Education Statistics 2001* indica que en el curso 1999-2000 había un total de 14.791.224 estudiantes universitarios matriculados en «2-year and 4-year degree-granting institutions» (tabla 170, pág. 204). Sobre ese total, un 2,9% de alumnos están matriculados en instituciones con ánimo de lucro. Fallon también indica en otro gráfico que un 4% del total están matriculados en este tipo de instituciones (pág. 91), lo cual nos conduce a una cifra similar, por lo que se ve; en torno a un 20% en instituciones privadas, y el resto en universidades públicas. En estas cifras se mueven, con algunas variaciones, todas las fuentes: Fallon, *Digest of Education Statistics 2001* y *Measuring Up 2002*.

Podemos decir, por tanto, y para concluir, que en el sistema universitario de Estados Unidos existen unas 4.000 universidades que imparten titulaciones de 2, 4 o más años, clasificadas de la siguiente manera: 41% públicas, 42% privadas y 17% instituciones con ánimo de lucro. Por otro lado, los quince millones de estudiantes están distribuidos de la siguiente manera: un 77% en universidades públicas, un 20% en universidades privadas sin ánimo de lucro y un 3% en instituciones privadas con ánimo de lucro ¹⁴³.

Dejando a un lado estas últimas instituciones con ánimo de lucro, cuyo impacto en el conjunto del sistema, como se observa, es pequeño, aunque significativo, digamos que en el resto se distinguen instituciones de tipo *público* e instituciones de tipo *privado*. Sin embargo, es quizás conveniente subrayar que esa línea divisoria entre ambos tipos de instituciones es, en la práctica, bastante menor que la existente en algunos países europeos, en donde estamos más habituados a identificar lo privado con lo caro y lo público con lo barato y, en ocasiones, hasta con la falta de calidad. Lo cierto es que la historia de la generación de ambos sistemas, y la cultura de fondo sobre temas universitarios, es bastante distinta en Europa y en EEUU. La universidad de Harvard, por ejemplo, fue financiada desde su creación en el siglo XVII con fondos públicos obtenidos en los impuestos del estado de Massachussets y era considerada y aceptada por los habitantes del estado como «su» universidad. Lo mismo sucedía con Yale en

¹⁴¹ *Digest of Education Statistics* tabla 5, pág. 14.

¹⁴² Probablemente, el porcentaje es mayor, como se observa si se introduce otra variable en la clasificación, relacionada con el papel y misión de las universidades (Fallon 2001, pág. 91).

¹⁴³ Glidden (2001) indica que el número de estudiantes matriculados en los centros públicos (colleges y universidades) es del 67%, pero no señala cómo ha llegado a esa conclusión (pág. 120).

Connecticut. Esta situación, en la que fondos públicos servían para financiar instituciones formalmente privadas cambió cuando se originó una fortísima polémica, a comienzos del siglo XIX, entre el presidente del Dartmouth College en New Hampshire y el «Consejo Social» («board of trustees») de la institución ¹⁴⁴.

En ese período, las ideas modernizadoras del presidente de la institución chocaron con los políticos locales con tal virulencia que se originó una larga batalla política y judicial, que tenía como objetivo delimitar el control político sobre la institución: la universidad, aun cuando estuviese financiada con fondos públicos, tenía que ser gobernada por un «Consejo Social» de carácter privado. La torpeza de los abogados del estado ante el Tribunal Supremo dio lugar a una sentencia histórica en 1819, que declaraba que Dartmouth no debía supeeditarse al estado y tenía, por tanto, libertad para organizarse, fomentando así los principios de una estructura privada. De este modo surgieron las universidades privadas en EEUU. Como indica Fallon, en una sociedad desacostumbrada a distinguir en estas cuestiones lo público de lo privado, los efectos tardaron mucho en ser asimilados, por cuanto que el resto de universidades privado-públicas continuaron durante mucho tiempo funcionando del mismo modo. En 1862 el Congreso aprobó el Land-Grant Act, que proporcionó base legal para el establecimiento directo de nuevas universidades públicas, tratadas como tales con todas sus consecuencias, lo cual repercutió de manera inmediata en el conjunto del sistema: en esa misma época, el presidente de Harvard comenzaba ya a cuestionar las relaciones con el estado, actitud que fue imitada por otros muchos presidentes del resto de las universidades.

Esta forma de ver las cosas ha dejado una impronta clara en las universidades norteamericanas. En principio, y desde nuestra perspectiva, una universidad privada tiene capacidad para llevar a cabo su propia política de admisión de alumnos, aspecto en el que puede obrar con entera libertad, siempre que el estudiante haya superado las pruebas de capacitación para poder pasar a la universidad. Esta política puede llevar aparejada la capacidad de tomar decisiones arbitrarias, seleccionando al alumnado con criterios poco claros, o mediante la discriminación económica, aplicando una política de precios de matrícula que de forma inevitable marginará a grandes sectores sociales. De hecho, algo de esto puede ocurrir en las universidades privadas de nuestro entorno.

Sin embargo, las grandes universidades privadas de Estados Unidos aplican una política de «admisión ciega», similar a la política de una universidad pública europea: todos aquellos estudiantes que tengan cualificación suficiente deben ser admitidos en la universidad con independencia de sus ingresos económicos ¹⁴⁵. Esta política, constante en las universidades pertenecientes al sistema privado durante todo el siglo XX, se ha acentuado de forma particular tras la segunda guerra mundial. Las universidades privadas se convierten de hecho en agencias que asumen una responsabilidad pública compartida con los poderes públicos en el conjunto del sistema educativo. Por otro lado, Fallon indica que «since 1945 the policies of the federal government have resulted in significant public financing of private universities, almost all of which also receive additional financial support from the governments of the states in which they are located» (pág.82). Además, en paralelo, las universidades públicas han visto que, desde los años 70, la financiación recibida desde los estados ha venido disminuyendo de forma paralela al incremento de los fondos públicos en las universidades privadas, de forma que hoy en día sólo un 35% del presupuesto de las universidades públicas es sostenido con fondos aprobados por el parlamento

¹⁴⁴ Los detalles en Fallon (2001), pág 80 y ss.

¹⁴⁵ Como se explica en algún otro apartado, esto no es exactamente así, porque los precios de las matrículas discriminan también en EEUU, pero es cierto que esa es la filosofía imperante y que las universidades hacen un verdadero esfuerzo para poder atender a los alumnos con problemas económicos.

estatal. Como contrapartida, en ese mismo período el precio de las matrículas ha tenido un incremento sustancial ¹⁴⁶. Volveremos en otro momento sobre el tema de la financiación y subrayaremos las similitudes y diferencias entre un tipo u otro de universidad. En cualquier caso, parece que la línea divisoria entre las universidades públicas y privadas es, en la práctica, mucho más tenue que la que impera en Europa.

Digamos, para acabar este apartado, que llama poderosamente la atención la enorme variedad y diversidad de universidades que se pueden encontrar en el conjunto del sistema, en donde, aun cuando las universidades públicas tienen un peso mayor en cuanto a alumnado, un conjunto relativamente pequeño de universidades privadas (Harvard, Cal Tech, MIT, Stanford) tienen gran notoriedad y se constituyen en referencias ineludibles del sistema norteamericano. Junto a ellas, se encuentran también universidades públicas de enorme prestigio (Berkeley, Davis, etc.).

Con la excepción de 10 centros federales ¹⁴⁷ controlados por el Departamento de Defensa o el Departamento de Transportes, el resto de las universidades tiene carácter estatal, de modo que los estados gozan en la práctica de una flexibilidad y autonomía total en la organización universitaria, sin que estas instituciones estén sometidas a una legislación federal general de tipo nacional. Es el mercado el que acaba colocando a cada universidad en el lugar adecuado del sistema.

En contraposición al modelo europeo, la universidad de EEUU está mucho menos reglada, digamos que no está al menos obsesivamente reglada, y el gobierno federal apenas interviene en la práctica, al menos en aquellas cuestiones que parecen preocupar más a los gobiernos europeos. El sistema tiende más a autorregularse que a obedecer una cascada de disposiciones legales federales o estatales que van cambiando cada cierto tiempo. El gobierno federal actúa en cuestiones básicas, más orientadas a proporcionar las ayudas necesarias tanto a instituciones como a particulares, para que su educación sea más eficaz, y menos orientada a regular y controlar la actividad académica ¹⁴⁸, y para ello pone en marcha una serie de programas actualizados cada cierto tiempo:

- Programa de Ayuda al Estudiante. Se trata básicamente de becas y préstamos, que se otorgan de forma combinada con las 6.400 instituciones que participan de forma voluntaria en el programa
- Política fiscal de fijación de impuestos. Las instituciones de enseñanza superior están eximidas de pagar impuestos federales sobre sus ingresos y los particulares pueden deducir de su declaración de renta las contribuciones y donaciones que hagan a las universidades. Este último capítulo es una de las fuentes de ingresos más importante para las universidades. Esta política fiscal tan característica del sistema norteamericano supone, en la práctica, una vía indirecta de financiación de las entidades privadas con fondos públicos.
- Apoyo a la investigación. El gobierno federal es la primera fuente de financiación en los programas de investigación de las universidades y, más en concreto, en los programas de investigación básica. Las universidades lideran siempre los planes generales de investigación.
- Derechos civiles. El gobierno federal vela para que no se produzca ningún tipo de discriminación, para que los discapacitados tengan asegurado el acceso (físico) a los centros, el discutido problema de la «acción afirmativa», discriminación basada en el sexo, etc.

¹⁴⁶ Sobre el incremento en los costes de matrícula y manutención, véase *Losing Ground*, pág. 5 y ss.

¹⁴⁷ Se trata de los siguientes: Air Force Institute of Technology, Community College of the Air Force, Naval Postgraduate School, Uniformed Services University of the Health Sciences, U.S. Air Force Academy, U.S. Army Command and General Staff College, U.S. COSAT Guard Academy, U.S. Merchant Marine Academy, U.S. Military Academy, U.S. Naval Academy.

¹⁴⁸ Véase Wolanin, pág. 39.

— Como empresas, las universidades están sujetas a la legislación laboral general

Digamos, como conclusión, que el gobierno federal regula el sistema universitario mediante unos mecanismos que, vistos desde la perspectiva europea, parecen parecer periféricos. Tienen, en efecto, unos rasgos más indirectos con respecto al sistema y están menos ligados al control del ejecutivo sobre la institución. Con todo, algunos autores advierten que incluso el incremento de este tipo de programas, acompañados de la necesaria normativa para su puesta en marcha, pueden poner en riesgo el sistema de la educación superior, y llaman la atención sobre el impacto acumulativo de este tipo de decisiones ¹⁴⁹.

Las universidades públicas de un estado se articulan muchas veces en un sistema global en cuyo vértice se encuentra un órgano equivalente, en cierto sentido, al Consejo Social de las universidades españolas, que puede recibir distintos nombres: Board of Trustees, Board of Regents, Board of Governors ¹⁵⁰, etc. Ese Consejo Social, que en la práctica tiene muchas de las competencias que en España, por ejemplo, se asignan a los gobiernos autónomos, puede asumir el control de varias universidades: University of California, por ejemplo, es más un sistema de universidades que una universidad única. Estas universidades, de hecho, aun cuando estén acogidas bajo una denominación única y tengan un único Consejo Social, son completamente independientes entre sí en la práctica: la Universidad de California en Berkeley (conocida en esta parte del Atlántico como «Berkeley») tiene muy poco que ver con la Universidad de California en Davis (conocida en este lado como «Universidad de Davis»), aunque ambas tengan un solo consejo social dirigido por un presidente y formen, junto con otras, un sistema único. En ocasiones, un estado puede disponer de más de un sistema público de universidades, como se verá.

El sistema como tal —y dado que se trata de un magnífico conjunto de universidades públicas, seguiremos refiriéndonos a la Universidad de California (UC)—, proporciona abundante información, bien sea a través de la red, por medio de publicaciones especializadas o en las oficinas de atención al alumno, sobre el conjunto de sus universidades ¹⁵¹.

Las universidades agrupadas en estos sistemas globales ¹⁵² tienen, como se indica, completa autonomía: cuando hablamos de la Universidad de Nevada en el campus de Reno (UNR) y de la Universidad de Nevada en Las Vegas (UNLV), estamos hablando, en realidad, de dos universidades distintas y que incluso compiten entre sí para captar alumnos, aunque las dos pertenecen a un sistema único: University and Community College System of Nevada. No se trata sólo de campus distintos, sino de universidades con personalidad jurídica propia y diferenciadas, por tanto, desde el punto de vista legal. Así, el término «campus» en EEUU se corresponde en general más con el término «universidad» en España, aunque a veces hace también referencia al concepto tal como se utiliza en la península ¹⁵³.

El presidente del Consejo Social de cada sistema es denominado «president» ¹⁵⁴. Pero, a diferencia de lo que podría ocurrir en una universidad española multicampus, como la Universidad del País Vasco, que tiene un rector único, en los EEUU cada campus-universidad tiene, dada su autonomía, su propio rector (denominado a veces «chancellor», aunque este término resulta también confuso), pero todos ellos trabajen coordinados bajo un único Consejo Social general ¹⁵⁵. Es decir: un Consejo Social con un presidente, y varias universidades independientes, cada una con su rector, forman un sistema univer-

¹⁴⁹ Ver Wolanin, pág. 48.

¹⁵⁰ El más común es el Board of Regents o Board of Trustees, aunque en algunos sistemas (North Carolina, Rhode Island, etc.) se usa el de Board of Governors, que es más ambiguo, porque este término es más amplio y se utiliza para denominar otros conceptos también. Una lista actualizada de las universidades más importantes y sus sistemas de gobierno se puede consultar en *The Top American Research Universities*, 2002, pág. 12. En este trabajo se utilizará con frecuencia el término de «Consejo Social», aunque no es en absoluto equivalente con los Consejos Sociales de la universidad española, ni por su composición, ni por el sistema de elección de sus miembros.

¹⁵¹ Se puede consultar en la oficina del presidente: www.ucop.edu/.

¹⁵² ver anexo.

¹⁵³ Por ejemplo, Diné College (www.dinacollege.edu/), una universidad de la nación navajo, es una institución multicampus, en el sentido en que tiene varios campus, distantes entre sí, incluso en estados distintos (N. México y Arizona) pero con un grado de autonomía similar a los campus de las universidades españolas. En otras universidades incluso se distingue el North Campus del South Campus, por poner un ejemplo, aunque estén situados uno al lado de otro y pertenezcan a la misma unidad. Como se ve, se trata de un término ambiguo.

¹⁵⁴ El diario *The New York Times* del 30 de abril de 2002 daba la noticia de que el Board of Trustees de de CUNY había decidido nombrar un nuevo presidente del Queens College, una de las universidades más prestigiosas del sistema, porque el anterior presidente había generado una grave crisis económica al apoyar, con unos supuestos fondos privados que nunca consiguió, un centro de investigación dirigido por el conocido investigador del SIDA Luc Montagnier. El nuevo presidente era profesor de filosofía de la universidad de Kansas.

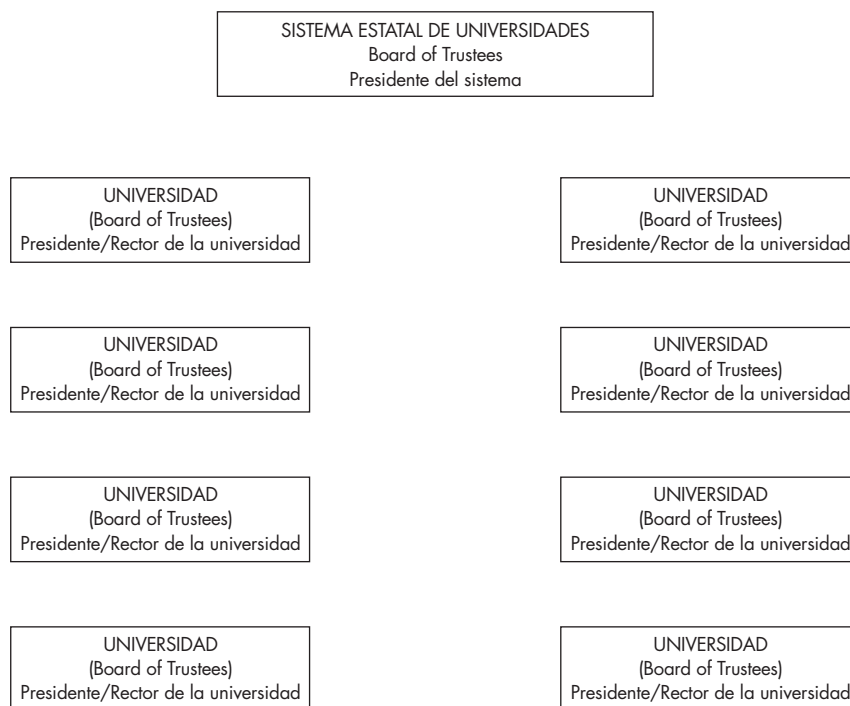
¹⁵⁵ De nuevo nos encontramos con una gran variedad de situaciones: en ocasiones el Chancellor es el responsable máximo del sistema, por ejemplo en Texas, mientras que el «president» lo es de la institución individual (véase *The Top American Research Universities*, 2002, pág. 5).

sitario único. Pero además, en algunos estados, cada campus-universidad tiene su propio Consejo Social supeditado al general: en North Carolina, por ejemplo, existe el Board of Governors, que es el Consejo Social más general, y cada una universidad tiene su propio Board of Trustees.

El rector, a su vez, (su correspondiente: «chief administrative officer») dependiendo de las características de cada sistema, puede ser denominado también «president», «chancellor», «dean», «provost», «director», o incluso de manera más inespecificada («otherwise») ¹⁵⁶. Normalmente, aunque no siempre, se suele utilizar el término de «provost» para designar al responsable general de asuntos académicos, algo similar a un vicerrector de asuntos académicos y profesorado.

Desde la perspectiva europea se produce, por tanto, una gran confusión terminológica, que sólo el contexto, en cada ocasión, ayuda a clarificar. El modelo es muy flexible y varía de un estado a otro (véanse los anexos explicativos) ¹⁵⁷:

El esquema siguiente recoge esta estructura, en donde, para simplificar, se han utilizado los términos de «Board of Trustees», «Presidente» (del sistema) y «presidente/rector» (de cada universidad):



- En **California**, por ejemplo, se pueden encontrar dos grandes sistemas públicos, independientes: la Universidad de California ¹⁵⁸ (UC) con 187.472 estudiantes y la California State University ¹⁵⁹ (CSU) con 388.700 estudiantes. Volveremos más adelante a describir este sistema.
- En **New York**, asimismo, las universidades públicas están agrupadas, desde 1960, en dos grandes sistemas: State University of New York (SUNY) ¹⁶⁰, con más de 382.000 estudiantes y The City University of New York (CUNY) ¹⁶¹, con 205.000 estudiantes.
- En cambio, en **Illinois**, la mayoría de las universidades públicas están agrupadas bajo el nombre de Universidad de Illinois con 64.973 alumnos, aunque la Illinois State University, con 21.035 alumnos, es independiente.

¹⁵⁶ Véase el documento *The State University of New York. Policies of the Board of Trustees 2001* en www.suny.edu/Policies.pdf.

¹⁵⁷ En Wellman (2002) se pueden encontrar explicaciones interesantes sobre varios estados.

¹⁵⁸ www.ucop.edu/ (se trata de la oficina del presidente).

¹⁵⁹ www.calstate.edu/.

¹⁶⁰ www.suny.edu.

¹⁶¹ www.cuny.edu.

- En **Florida** existen diez universidades públicas independientes y que no forman red única salvo en el caso de Florida State University, que tiene dos campus, uno de los cuales (en sentido español) se encuentra en Panamá, y la University of South Florida, con la inmensa mayoría de sus 37.000 alumnos concentrados en uno de los campus.
- En **North Carolina**, las 16 universidades públicas están agrupadas en la University of North Carolina, con 170.000 estudiantes.
- En **Tennessee** los centros de educación superior están agrupados también en dos grandes sistemas: The University of Tennessee y The State University and Community College System, atendiendo entre ambos a unas 70 instituciones.

De todos modos, a veces no resulta excesivamente sencillo obtener datos precisos en el conjunto de la maraña de universidades públicas y privadas, porque en muchas ocasiones incluso la información proporcionada es bastante deficiente y no es muy homogénea en la terminología empleada ¹⁶².

La cadena de mando es vertical y la gestión empresarial. El gobernador de cada estado nombra a la mayoría de, cuando no a todos, los miembros del Board of Regents, si bien los nombres deben ser ratificados por el legislativo del propio estado. Este Board of Regents nombra al presidente del sistema. Tanto el Consejo Social como el Presidente intervienen de forma muy directa en el nombramiento del resto de responsables universitarios, muchos de los cuales son reclutados en el mercado exterior. La comunidad universitaria asume sin problemas esta forma de gobernar la universidad, aun cuando a veces se produzcan ciertas tensiones ¹⁶³. Pero, en cualquier caso, se entiende que la responsabilidad final del gobierno ejecutivo corresponde, prácticamente en todos los ámbitos, al Presidente, quien debe responder ante el Board of Regents.

Los Presidentes tienden a ser, en la práctica, profesionales de la política universitaria y duran en el puesto períodos que superan con facilidad los 20 años. El proceso de su elección suele durar meses y en muchas ocasiones son ellos mismos los que desean el relevo ¹⁶⁴. Sus salarios son fijados por el Consejo Social (Board of Trustees) y cada vez más tienden a seguir los parámetros de las empresas privadas ¹⁶⁵.

Lo cierto es que llama de manera extraordinaria la variedad y flexibilidad que ofrece el sistema americano en su conjunto, si se tienen en cuenta tanto las universidades públicas como las privadas. Cuando el alumno quiere seleccionar una universidad, el abanico de posibilidades que se le ofrece es muy grande y contrasta de manera extraordinaria con la oferta de las universidades europeas que, aun cuando se agrupan en sistemas muy diversos, están sometidas a una rigidez mucho mayor. Los propios especialistas que se ocupan de estudiar aspectos del sistema de la educación superior en aquel país advierten de la dificultad de intentar definir los rasgos básicos que lo definen: «Any effort to summarize American higher education struggles with the large variety of missions, structures, and characteristics represented by the over 4.700 institutions offering some form of postsecondary education» ¹⁶⁶. La diversidad de las instituciones, que pueden atender intereses diversos y casi personalizados, es uno de los pilares sobre los que se asienta la educación superior, derivado, seguramente, del hecho de que la masificación universitaria en EEUU se ha producido antes que en Europa, en términos generales. Precisamente esa diversidad impide distinguir, a diferencia de lo que ocurre en Europa, una estructura organizativa

¹⁶² Se puede consultar, entre otras muchas páginas, la www.a2zcolleges.com, en donde existe bastante información. A veces hay datos muy contradictorios: la página Web de la Universidad de Harvard indicaba (mediados de junio de 2002), en el apartado de bibliotecas, que su biblioteca tenía «cerca de» 13 millones de volúmenes mientras que la información de la oficina del presidente señalaba el mismo día que la institución dispone de 14.4 millones de volúmenes. La diferencias es bastante apreciable.

¹⁶³ Véase un ejemplo ilustrativo sobre esta forma de proceder en el nombramiento del decano de la Escuela de Periodismo de la Universidad de Columbia en el diario *The New York Times* del 24 de julio de 2002.

¹⁶⁴ El diario *The New York Times* del 28 de agosto de 2002 hacía referencia a la elección del presidente de Yeshiva University: el «único voto negativo en el Consejo Social para renovar el mandato del actual presidente durante otro año más era el del propio Presidente, quien había solicitado su relevo 18 meses antes.

¹⁶⁵ El Presidente del sistema de la Universidad de Pennsylvania, por ejemplo, tiene un salario superior a los 800.000 dólares al año, al igual que el Presidente del sistema de la Universidad de Texas (160.000 alumnos, 80.000 profesores y PAS y 7.000 millones de dólares de presupuesto ordinario), según el *New York Times* del 23 de agosto de 2002.

¹⁶⁶ *The Top American Research Universities*, 2001, pág. 5.

clara en este nivel educativo, lo que a su vez dificulta la posibilidad de establecer comparaciones homologables con sistemas de otros países.

Existe, sin embargo, una unidad en el fondo, en muchas ocasiones más práctica y real que formal: con independencia del tipo de universidad, se trate de un community college, o de una universidad reconocida internacionalmente por su actividad investigadora, estas instituciones presentan un currículo académico similar para los estudios iniciales de dos años, que difiere bastante del modelo seguido en las universidades europeas; todas las universidades, grandes, medianas o pequeñas, públicas o privadas, compiten por llevarse a los alumnos más brillantes de los institutos; todas las universidades, aun cuando se trate de universidades públicas que pertenecen a un mismo sistema estatal, compiten entre sí para llevarse fondos de investigación o de otro tipo, para captar a los mejores profesores, para obtener los mejores proyectos, etc. En general, se puede decir que el sistema, debido en parte a su propia diversidad, pero no sólo por ello, es altamente competitivo.

Veamos algunos ejemplos ilustrativos de esta diversidad:

- En cuanto al tamaño de las universidades, existen grandes, medianas y pequeñas, tomando en cuenta únicamente el «campus» (= universidad española) y no el sistema de cada estado: Penn State (www.psu.edu/) tiene 37.000 alumnos de pregrado, Barnard College (www.barnard.edu) 2.290, Albertson College (www.albertson.edu) 812 y St. John's College (www.sjca.edu) o Bennington College (www.bennington.edu/) tienen sólo en torno a 400 alumnos. La mayoría de los 1.551 «national liberal arts colleges» tienen alrededor de 2.000 alumnos. En otoño de 1999, el 40% de las universidades tenían menos de 1.000 alumnos, aunque es cierto que este conjunto de universidades acogía a menos del 4% del total de alumnos universitarios. Por otro lado, el 10% de las universidades con más de 10.000 alumnos acogían al 50% del total de estudiantes matriculados ¹⁶⁷.
- Por supuesto, el tamaño no está relacionado de manera necesaria con la calidad: en la Universidad de Chicago (www.uchicago.edu) por ejemplo, estudian solamente 12.750 alumnos, de los que 4.050 son de diplomatura (normalmente en EEUU la relación suele ser a la inversa), pero tienen 2.110 profesores, entre los cuales hay 6 premios Nobel, y 12.120 empleados. En ciencia e ingeniería, California Institute of Technology, Cal Tech (www.caltech.edu) es una de las instituciones de educación superior más importantes del mundo. Pues bien: sólo tiene 900 estudiantes de master y 1.000 de doctorado, con 3 premios Nobel como profesores.
- Existe un college, Deep Springs College, fundado en 1917, con sólo 26 alumnos (todos hombres y becados por el propio college con un mínimo de 50.000 dólares por año), situado en un rancho en una aislada región del desierto de California, a varias horas del hospital más cercano (www.deepsprings.edu/). Sorprendentemente, en los últimos cinco años han sido capaces de ofrecer más de 60 cursos, desde «Historia de Camboya desde 1900» hasta una introducción a la física, pasando por cursos o seminarios como «Escuela de tierra para pilotos privados», «Dibujo en mecánica para ingenieros» o «Equitación».
- En Colorado College (www.coloradocollege.edu/), fundado en 1874, las materias se estudian por bloques. Así, durante el curso 2002-2003,

¹⁶⁷ Ver *Digest of Education Statistics 2001*, pág. 249, Tabla 214.

los alumnos cursaron una materia de manera intensiva durante tres semanas y media. A continuación, una vez acabada esa materia, los estudiantes comienzan con una segunda materia durante otras tres semanas y media. Las principales asignaturas se estudian de esa manera, por bloques, a lo largo de todo el curso.

- En Hampden-Sydney College (www.hsc.edu/) son capaces de ofrecer, con sólo 1.026 alumnos, cerca de treinta titulaciones distintas.
- Northeastern University in Boston (www.neu.edu/) ofrece a sus alumnos la posibilidad de encontrar trabajo en alguna de las 2.400 empresas con las que tiene relaciones directas, bien sea en EEUU o en alguna de las 18 naciones con las que está relacionada en todo el mundo. Anuncia que los alumnos graduados en 2001 son contratados con un salario mínimo de 66.570 dólares ¹⁶⁸.
- En Warren Wilson College (www.warren-wilson.edu/), en North Carolina, todos los alumnos, además de estudiar, tienen que trabajar de forma obligatoria 15 horas semanales dentro del campus, recibiendo a cambio un salario superior a los 2.400\$, con lo que se trata de eliminar las barreras entre alumnos favorecidos y no favorecidos desde el punto de vista económico. Además, no se pueden graduar si no completan otras 100 horas de servicio en cualquier parte del mundo, mediante programas que deben ser previamente aceptados.
- Hay universidades que destinan grandes recursos a la investigación, frente a otras que se dedican sólo a la docencia. Algunas universidades procuran reclutar alumnado dependiendo de aquellos aspectos de la vida universitaria que quieran impulsar: deportes, actividades musicales, especialistas en publicaciones, bailarines de ballet, etc. El alumno puede obtener a veces incluso información sobre las valoraciones que los alumnos realizan de cada uno de los cursos que oferta la universidad: www.asm.wisc.edu/evals/evals/htm, es una buena página que pertenece a la Universidad de Wisconsin-Madison.
- Hay 79 universidades sólo para mujeres: Wellesley (www.wellesley.edu/), Mills (www.mills.edu/), Alverno College (www.alverno.edu/), etc.) y también algunas universidades sólo para hombres, como Wabash College (www.wabash.edu/), o la ya citada Deep Springs College (www.deepsprings.edu/). Curiosamente, este «college» se anuncia como «A Liberal Arts College for Men», y ha llegado a hacer propaganda en su página Web utilizando una fotografía en la que aparece un grupo de alumnos... y de alumnas.
- Hay 26 universidades tribales, fundadas para formar a los nativos indios como Sinte Gleska University (www.sinte.indian.com/), o la University of Science and Arts of Oklahoma (www.usao.edu/), o el Diné College, anteriormente Navajo Community College (crystal.ncc.cc.nm.us), por ejemplo. Esta es la primera universidad controlada por una nación india, desde su fundación en 1968.
- Más de 900 universidades son de confesión religiosa, y de entre ellas alrededor de 200 son católicas.
- Existen más de cien universidades que históricamente han sido para estudiantes de raza negra: Alabama State University (www.alasu.edu/); Chicago State University (www.csu.edu/); Delaware State University (www.udel.edu/), etc.

¹⁶⁸ Véase *Best Graduate Schools 2003 Edition*.

- En Suffolk University (www.suffolk.edu), en Boston, hay más de 650 alumnos extranjeros, provenientes de un centenar de países diferentes: algunos alumnos norteamericanos eligen estudiar en esta universidad precisamente por esa razón. En la University of Bridgeport (www.bridgeport.edu/), el 41% de sus 3.500 alumnos, atendidos por 183 profesores, son extranjeros. Es la institución universitaria norteamericana que más alumnos extranjeros tiene. El Baruch College (www.baruch.cuny.edu/), integrado en el sistema de City University of New York, es el que presenta el mayor índice de diversidad entre el alumnado.
- Hay centros que prestan atención especial al uso del lenguaje. La Sarah Lawrence College (www.slc.edu/), por ejemplo, con sus 1.200 alumnos de pregrado, se caracteriza por cuidar la escritura y redacción de sus alumnos. Cada uno de ellos debe escribir al menos dos artículos por semana y asignatura, con independencia de que las materias sean de ciencias o de letras. En ocasiones cada artículo se rescribe hasta en cinco ocasiones, bajo la dirección de una coordinadora general. No hay cursos obligatorios, Los 3 cursos por semana que seleccionan los alumnos no son de carácter obligatorio. Cada curso consta de un seminario semanal en el que están matriculados 15 alumnos y de una lección magistral cada dos semanas. Todos los alumnos deben exponer ante sus compañeros un proyecto de investigación. Lo mismo sucede con los artículos que deben escribir. Hay 1 profesor por cada 6 alumnos.
- Una universidad de gran prestigio, como es Cornell University (www.cornell.edu/), ofrece también un cuidado programa de redacción y utilización del lenguaje textual a través del John S. Knight Institute for Writing in the Disciplines. Este programa, en cuyo origen estaba el departamento de inglés en los años 60 pero que tomó una fuerza especial en 1997, está apoyado en la actualidad por 30 departamentos de muy diversas materias y ofrece más de cien cursos dirigidos a los alumnos más brillantes, casi siempre del primer curso. Tiene también cursos específicos para profesores. El programa tiene un presupuesto muy alto y dispone de un cuadro muy amplio de profesores catedráticos («full professor»), en torno al centenar. La idea inicial de Cornell está siendo estudiada por Princeton, Duke, Rice y la Universidad de Michigan ¹⁶⁹.
- También existen otras instituciones, como el Longview Community College (www.kcmetro.cc.mo.us/longview/), un college con 6.000 alumnos, que ponen especial énfasis en la buena redacción de materias diversas: desde la música a la psicología, pasando por la mecánica de automoción.
- Clemson University (www.clemson.edu/) es una universidad pública de Carolina del Sur, conocida por sus cursos en agricultura y por su equipo de fútbol americano (uno de los más potentes del país). Pero también tiene otra particularidad: enseña a sus alumnos a comunicarse de manera efectiva, mediante la palabra, la escritura, el correo electrónico, etc. La universidad requiere que sus estudiantes obtengan 6 créditos en comunicación intensiva y premia a los profesores que impulsen actividades específicas para que los alumnos aprendan a comunicarse mejor. Las actividades están organizadas por una cátedra mixta de inglés e ingeniería (cátedra de comunicación profesional). Esta cátedra ha impulsado un cambio radical en la cultura universitaria de esa institución.

¹⁶⁹ Barovick H. 2001, in *The Best College for You*, U.S. News 2001, pág. 67.

- Otras universidades se caracterizan por tener cuidados programas para fomentar el espíritu empresarial entre sus alumnos, ya desde el primer año de carrera. Uno de los programas más antiguos se encuentra en la universidad de Arizona (www.arizona.edu/): se le conoce como el «Berger Entrepreneurship Program» (www.bpa.arizona.edu/programs/berger/), cuya Escuela de Estudios Empresariales fue catalogada en su día ¹⁷⁰ como una de las mejores de la nación en este aspecto. Pero hay muchos otros. Uno de los más interesantes se encuentra en la University of Dayton (www.udayton.edu/), universidad católica y marianista, en donde la institución presta fondos a sus alumnos que con posterioridad deben ser devueltos y en donde los beneficios obtenidos por la actividad empresarial deben ser destinados a entidades caritativas.
- Berea College (www.berea.edu) presta particular atención a aquellas personas que no pueden pagar sus estudios. Así definen su misión: *How many colleges provide every student a full-tuition scholarship? Admit only low-income students? Require all students to work in a college job? Are committed to serving Southern Appalachia? and, are ranked as the top teaching institution in the South?* Y se trata de un «college» privado de gran prestigio en la zona sur de EEUU, con más 150 años de historia ¹⁷¹.
- Existen universidades que ofrecen cursos basados más en la idea de acercar la universidad al alumno que en los criterios habituales de acumulación de créditos (Western Governor's University (www.wgu.edu)). Se trata, en realidad, de una idea novedosa e ingeniosa: una universidad fundada por los gobernadores de varios estados del oeste, ofrece, a través de Internet, un catálogo amplio de materias al estudiante. Lo remarkable es que estas asignaturas son ofrecidas, en realidad, por otras universidades, públicas y privadas (unas 60, en total). La Western Governor's University actúa de intermediaria y ofrece títulos mediante la combinación de esas materias, cuyos profesores pertenecen a esas distintas universidades, pero que el alumno de la WGU «ve» en un catálogo único. Una vez que el alumno elige el grado en el que desea obtener el diploma, la WGU le indica, a través de la red o a través de un asesor, cuáles son los ámbitos en los que debe mostrar que ha adquirido suficiente competencia académica. A su vez, cada uno de esos ámbitos tiene varios «subdominios».

Una vez definidos las áreas de las competencias (no se trata exactamente de materias al estilo clásico), el alumno debe mostrar, al cabo del tiempo, que ha sido capaz de adquirir las competencias que se le exigen en cada una de esas áreas. Para ello puede utilizar distintas vías: una de ellas es el catálogo ofrecido por la WGU, en el que se le ofrecen asignaturas de distintas universidades, pero no es la única. Porque el alumno puede haber adquirido esas competencias con el trabajo realizado en una empresa, a través de la experiencia, con el estudio en solitario, etc. A continuación, mediante un examen clásico, un test o una experiencia de tipo práctico, la WGU someterá a prueba al alumno para ver si es cierto que ha adquirido esas competencias (no existe, por tanto, una transferencia automática de créditos de la institución original a la «intermediaria» y de ésta al alumno). Si el estudiante es capaz de demostrar su habilidad en todos los ámbitos requeridos, habrá obtenido el título de la WGU.

¹⁷⁰ Por la revista *Success Magazine*.

¹⁷¹ La revista *US News* la ha catalogado en siete ocasiones como el mejor Liberal Arts College del Sur de EEUU. Véase en el anexo la tabla económica que fija las posibilidades de que alguien sea aceptado como alumno.

Nos hemos referido ya al sistema universitario del Estado de California. Creemos importante volver de nuevo sobre la cuestión porque se trata de un caso que presenta rasgos muy peculiares, en cuanto a su organización y en cuanto a su eficiencia: «... California, a state which, paradoxically, has long been admired for combining open access to higher education with the highest academic standards»¹⁷²

El sistema de California comprende cuatro niveles de organización. En el cuadro siguiente se indican estos niveles, así como el número de instituciones que forman parte de cada uno de ellos (año 2000)¹⁷³:

— la Universidad de California (UC)	10
— California State University (CSU)	23
— California Community Colleges	107
— Instituciones independientes	171

Durante las últimas cuatro décadas, la estructura de esta organización ha estado controlada por el denominado «California's Master Plan for Higher Education»¹⁷⁴, que se estableció en 1960 y que afectaba a todo el conjunto de la enseñanza superior. Este plan pretendía dar respuesta a dos rasgos básicos que caracterizaban la «cultura» norteamericana: igualdad de derechos para todas las personas que decidan acudir a la universidad y excelencia competitiva que beneficiaba a los mejores estudiantes. El Plan, por otro lado, pretendía limitar la competencia baldía entre las universidades y centros de enseñanza superior del estado, concebidos como partes de un todo, y pretendía, asimismo, fomentar la colaboración académica entre ellas, estableciendo claramente misiones diferenciadas para cada nivel de organización y estableciendo también políticas diferenciadas de admisión de alumnos.

Al margen de cuestiones puntuales y de aspectos para cuya mejoría se han ido proponiendo actuaciones concretas, se puede afirmar que el resultado de estos cuarenta años ha sido claramente satisfactorio: el plan ha impedido la proliferación desordenada de campus universitarios que ha caracterizado a otros estados y ha producido el conjunto de universidades públicas más prestigiosas de EEUU.

Como consecuencia del Master Plan el sistema del estado se organiza de la siguiente manera:

1. Cada nivel organizativo de las universidades públicas tiene su propia función
 - a) La Universidad de California (UC) tiene como objetivo atender el nivel superior de la educación universitaria (masters y doctorado), así como la formación profesional. Tiene jurisdicción exclusiva sobre estudios de derecho, medicina, odontología y veterinaria. Además, es la única que puede impartir doctorado. Tiene 187.472 alumnos.
 - b) Los colleges del estado (agrupados en la California State University) se agrupan en un sistema propio y diferenciado. Tienen como objetivo atender los niveles de la educación hasta el doctorado. Este sistema puede impartir también programas de doctorado, pero siempre que lo haga de manera conjunta y mediante acuerdos con la UC (o con otras universidades, incluso privadas, en acuerdo posterior). Se autoriza la contratación de profesores

¹⁷² «The knowledge factory», *The Economist*, 4 de octubre de 1997 (informe especial sobre la universidad, pág. 9).

¹⁷³ Véase, para una magnífica exposición, Reeves Bracco K. & P. M. Callan (2002).

¹⁷⁴ www.sunsite.berkeley.edu/uchistory/archives_exhibits/masterplan/heart.html y Douglass 2000.

- investigadores, siempre que la investigación esté ligada a especialidades relacionadas con la docencia. Tiene 388.700 alumnos.
- c) Los «junior colleges» quedan agrupados en un nuevo sistema denominado California Community Colleges. El Master Plan los define por vez primera como parte integrante de la educación superior y quedan autorizados impartir materias que sirven para que sus alumnos puedan pasar programas de grado superior. Tiene alrededor de 877,634 alumnos (mayo de 2003).
2. Los requisitos para la admisión de alumnos son distintos en cada nivel del sistema
 - a) La UC sólo acepta estudiantes situados entre el 12,5% de las mejores notas del instituto
 - b) La CSU sólo acepta alumnos comprendidos en el 33,3% de las mejores notas de instituto
 - c) Todo el resto de los aspirantes tendrán la oportunidad de ser «transferidos» a uno de los dos sistemas una vez hayan terminado dos años en un «Community College». Con el fin de garantizar esta posibilidad, el Master Plan prevé que el sistema del estado destinará el 60% del total de sus nuevas plazas universitarias al segundo ciclo («Upper division») y el 40% al primer ciclo.

Como se observa, el plan elaborado por Clark Kerr ¹⁷⁵, y que se mantiene esencialmente sin cambios sustanciales aunque se hayan introducido algunos cambios durante su historia, hace una perfecta previsión para limitar la competencia entre los alumnos del estado, aun cuando prima a los más brillantes; asegura una igualdad de oportunidades para todos, y fomenta la colaboración entre los distintos niveles del sistema.

Sin embargo, la colaboración para conseguir otro tipo de objetivos no ha funcionado como esperaban sus responsables. En 1997 el gobernador de California estableció la California Virtual University (CVU), que llegó a ofrecer más de 2.500 cursos por Internet: un catálogo único recogía los cursos ofrecidos por todas las instituciones, tanto públicas como privadas, pero el experimento fracasó cuando se retiraron los fondos, y en 1999 cerró sus puertas. A partir de esa fecha las instituciones siguieron ofreciendo los cursos cada una por su lado. La crisis económica se ha citado también como factor que impide la colaboración en otros campos.

2. El concepto de «universidad».

Clasificación de la Carnegie Foundation. Otras clasificaciones

El concepto de «universidad» es, como se ha indicado ya, un concepto distinto del que podemos tener en Europa, porque tras ese nombre se esconden realidades diferentes a las existentes en el Viejo Continente. Es por esa razón que no es fácil calcular siquiera su número. Según las cifras oficiales facilitadas por el Departamento de Educación, durante el curso 1999-2000 había en EEUU 1.721 «colleges» que impartían titulaciones de 2 años y otros 2.363 colleges que im-

¹⁷⁵ Véase www.sunsite.berkeley.edu/calhistory/channelor.kerr.html.

partían titulaciones de 4 años. En total estamos hablando de 4.084 centros reconocidos de forma oficial, acreditados para impartir títulos universitarios. Como se puede observar, en los últimos 20 años, en la medida en que el número de estudiantes universitarios se han masificado, se ha incrementado también de forma notable el número de universidades.

Tabla 1
Número de centros de enseñanza superior

	1980-1981	%	1999-2000	%
Centros de 2 años	1.274		1.721	
— Públicos	945	29	1.068	26
— privados	329	10	653	16
Centros de 4 años	1.957		2.363	
— públicos	552	17	614	15
— privados	1.405	43	1.749	43
Total	3.231		4.084	

Dado que las cifras y el carácter de las instituciones inducía a confusiones notables, una entidad privada sin ánimo de lucro, la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, comenzó en 1971 a elaborar una clasificación de las universidades norteamericanas, basada en la agrupación de las mismas en distintos conjuntos, según su misión «as revealed in existing data on their behavior», según se indica en la introducción del último informe ¹⁷⁶. Hoy en día es ésta la clasificación más comúnmente aceptada por todos los especialistas y la que se utiliza como punto de referencia. Esta clasificación se ha publicado sucesivamente en 1973, 1976, 1987, 1994 y 2000. El último informe, en donde se recogen un total de 3.941 instituciones (incluyendo también las privadas con ánimo de lucro) ¹⁷⁷ avanza ya que el siguiente no se publicará hasta el año 2005 y que se variarán y actualizarán los criterios utilizados. El Presidente de la Fundación señala que la utilización masiva del informe da lugar a muchos malentendidos que se pretende corregir en las siguientes ediciones.

Este informe incluye todos los colegios y universidades de EEUU que tienen acreditación para otorgar títulos y están reconocidos como tales por alguna agencia reconocida por el Secretario de Educación de EEUU. Las universidades se agrupan de la siguiente manera:

Universidades de Doctorado e Investigación. Dentro de este grupo se distinguen, a su vez, otros dos subgrupos:

Universidades de Doctorado e Investigación Extensivas. Se trata de instituciones que ofrecen un abanico muy amplio de programas de Bachelor, y ofrecen también el doctorado. En el período analizado, se leyeron más de 50 tesis doctorales por año en al menos 15 disciplinas diferentes. Se incluyen 151 universidades (3,8% del total).

Universidades de Doctorado e Investigación Intensivas. Instituciones que ofrecen un abanico muy amplio de programas de Bachelor, y ofrecen también el doctorado. En el período analizado, se leyeron al menos 10 tesis doctorales por año en al menos 3 disciplinas diferentes, o al menos 20 tesis doctorales en su conjunto. Agrupa a 110 universidades (un 2,8% del total).

¹⁷⁶ The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education, 2000 Edition.

¹⁷⁷ The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education, pág. 6.

Colleges y Universidades de Master

Colleges y Universidades de Master I. Se trata de instituciones que ofrecen un abanico muy amplio de programas de Bachelor, y ofrecen también el doctorado. Durante el período analizado, la universidad ofreció un mínimo de 40 titulaciones de master por año, en al menos 3 disciplinas. Es un grupo de 496 universidades (12,6% del total).

Colleges y Universidades de Master II. Se trata de instituciones que ofrecen un abanico muy amplio de programas de Bachelor, y ofrecen también el doctorado. Durante el período analizado, la universidad ofreció un mínimo de 20 titulaciones de master por año. Se incluyen 115 universidades (2,9%).

Colleges de Bachelor

Colleges de Bachelor. Artes Liberales. Son instituciones que ofrecen programas de diplomatura (undergraduate), con especial hincapié en los programas de Bachelor. Durante el período analizado, al menos la mitad de los programas de Bachelor ofertados correspondían al campo de las artes liberales (humanidades ¹⁷⁸). Un total de 228 instituciones (5,8% sobre el total).

Colleges de Bachelor. General. Son instituciones que ofrecen programas de diplomatura (undergraduate), con especial hincapié en los programas de Bachelor. Durante el período analizado, menos de la mitad de los programas de Bachelor ofertados correspondían al campo de las artes liberales (humanidades). Un conjunto de 321 universidades (8,1% del total).

Colleges de Bachelor/Associate Degree. La mayor parte de los títulos ofertados son de primer nivel (Associate y certificados). Sin embargo, durante el período analizado, ofrecieron también títulos de Bachelor en al menos el 10% de su actividad. Agrupa a 57 universidades (1,4% del total).

Colleges de Diplomatura

Ofrecen el diploma de Associate Degree o certificados de estudios y, salvo excepciones, no ofrecen el Bachelor. Cuando lo hacen, no llega al 10% de su actividad. Constituye, con sus 1.669 universidades, el grupo más numeroso (42,3%).

Instituciones especializadas

Estas instituciones ofrecen grados de Bachelor y de doctorado, y los programas se focalizan siempre en un campo especializado: seminarios de teología; escuelas relacionadas con la medicina; escuelas de ingeniería y tecnología; escuelas de estudios empresariales; escuelas de arte, música y diseño; escuelas de derecho; escuelas de magisterio y otras especialidades. Son 766 instituciones (el 19,4%).

Colleges y universidades tribales

Controladas por la normativa propia de las reservas indias, todas ellas pertenecen al American Indian Higher Education Consortium. Son tan sólo 28 instituciones (0,7% sobre el total).

¹⁷⁸ Aunque la traducción de «Liberal Arts» por «humanidades» es muy libre, creemos que es la más cercana porque incluye disciplinas de todo tipo: lengua inglesa y literatura; lenguas extranjeras y su literatura; ciencias biológicas; ciencias de la vida; matemáticas; filosofía y religión; educación física; psicología; ciencias sociales; historia; medios audiovisuales; estudios culturales; estudios generales; humanidades; estudios interdisciplinarios.

Tabla 2
Clasificación de la Carnegie Foundation (año 2000)

Grupo	Subgrupo	Públicas	Privadas sin lucro	Privadas con lucro	Total	%
Univ. Doctorado e Investigación	Extensivas	102	49	0	151	3,8
	Intensivas	64	44	2	110	2,8
Colleges y Universidades de Master	Master I	249	246	1	496	12,6
	Master II	23	85	7	115	2,9
Colleges de Bachelor	Artes Lib.	26	202	0	228	5,7
	General	50	266	5	321	8,1
	A. D.	15	31	11	57	1,4
Colleges de Diplomatura		1.025	159	485	1.669	42,3
Instit. especializadas		67	593	106	766	19,4
Colleges y univ. tribales		22	6	0	28	0,7
Totales		1.643	1.681	617	3.941	100

Por otro lado, la revista *U.S. News* realiza cada año una de las clasificaciones más consultadas y valoradas en el mundo académico y universitario, basada, a su vez, en la clasificación ofrecida por la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, aunque introduce algunos cambios, por lo que las coincidencias no son siempre exactas. Según la clasificación de *U.S. News*, existen «university»-s de rango nacional o de rango regional. Existen también «college»-s nacionales o regionales¹⁷⁹. Hay «colleges» que son bastante más importantes que «university»-s, aunque la situación inversa es la más común. Por otro lado, los diplomas que ofrecen tampoco son, con la excepción del doctorado clásico, exactamente equivalentes con los diplomas ofrecidos en el sistema europeo, como se verá.

La clasificación establecida por *U.S. News* es la siguiente¹⁸⁰ (el número de universidades que se señala en cada apartado hace referencia a las que han sido clasificadas como tales por *U.S. News*. Existen, por supuesto, otras universidades que no aparecen en la clasificación y existen también centros que ofrecen cursos de enseñanza superior pero sin titulación final con validez académica. Las universidades corporativas no forman parte del sistema «oficial»):

- *National Universities-doctoral*. Universidades de rango nacional. Ofrecen el *Bachelor's Degree*, *Master Degree*, y *Doctorado*. Muchas de ellas dedican recursos muy importantes a la investigación. En total son 249 universidades, 151 de ellas públicas.
- *National Liberal Arts Colleges-bachelor's*. Universidades de rango nacional. Ofrecen el título de *Bachelor's Degree* (cuatro años) y al menos el 50% de sus titulaciones se refieren disciplinas de «letras». En total, 218 universidades, 20 de las cuales son públicas.
- *Universities-master's*. Universidades de rango regional. Ofrecen el título de *Bachelor's Degree* (cuatro años) y *master* (dos años de duración¹⁸¹, después del «Bachelor»). Se trata de un título terminal en aquellos campos en los que no existe el doctorado o en los que éste es requerido tan sólo para el trabajo académico. En total, 573 universidades (278 públicas), divididas por áreas geográficas. Algunas de ellas ofertan también doctorado.
- *Comprehensive Colleges-bachelor's*. Universidades de rango regional. Ofrecen el título de *Bachelor's Degree* (cuatro años de duración en gene-

¹⁷⁹ Llama la atención la importancia que se concede a esta clasificación elaborada por una revista privada: muchísimos rectores hacen referencia, dependiendo, claro está, del lugar que su universidad ocupe en la lista, al informe de *U.S. News* en el saludo inicial incluido en la página Web de la institución que dirigen.

¹⁸⁰ La distinción entre «regional» y «nacional» se basa, como se ha indicado, en la definición propuesta por la Carnegie Foundation.

¹⁸¹ Es la duración oficial, aunque dependiendo del propio alumno y del tipo de universidad, normalmente se suele necesitar más tiempo. Entre otras razones, porque los alumnos tienden a alargar su estancia en la universidad porque compaginan trabajo y estudio.

ral, o cinco en las ingenierías). Esta titulación abre las puertas para el desarrollo de un trabajo profesional en algunos campos (educación, periodismo, etc.) y sirve, asimismo, como título preparatorio para realizar estudios de derecho o medicina. En total, 322 universidades, 48 de las cuales son públicas, clasificadas en este grupo cuando al menos el 10% de sus titulaciones ofertan el grado de bachellor.

- *Community Colleges*. Ofrecen el título de *Associate Degree* (dos años de duración). Se trata de estudios de tipo general (denominados a veces como «educación liberal»), que ofrecen la posibilidad de «que esos dos años puedan ser “convalidados”, para obtener así el título de “Bachelor”, en otra institución superior, con otros dos años adicionales de estudios. Este tipo de instituciones ofertan formación académica o profesional, cursos de educación continua o formación para adultos, y en los últimos años tienden a ofertar programas que hagan posible la incorporación posterior de sus titulados en programas académicos superiores. Desde los años 60 han crecido de forma espectacular, y en poco tiempo superarán en número de matrículas a otro tipo de centros de enseñanza superior».
- *Corporate universities*. Se trata de centros de enseñanza surgidos en el seno de empresas o grandes compañías con la misión de preparar a sus propios empleados y no se contemplan como integrantes del sistema universitario. Sin embargo, en los últimos años se han convertido en una realidad que ha trascendido el ámbito de la empresa en la que fueron creadas, y han establecido convenios de colaboración con universidades tradicionales.

3. Estructura de las titulaciones y distribución del alumnado

El esquema organizativo de la educación superior en EEUU es relativamente sencillo. Como se verá en el esquema siguiente, una vez que el alumno ha acabado los estudios en el instituto (la educación primaria y secundaria dura doce años y es conocida como K12), podrá optar directamente por un programa de pregrado (bachelor universitario) con una duración de cuatro años o por un programa de diplomatura de dos años en una *Community College*. Una vez pasados esos dos años podrá incorporarse en un programa de bachelor, cuyo título podrá obtener en otro par de años. Es decir, las dos vías pueden confluír. El crecimiento demográfico, las altas tasas de matrícula de las universidades o colleges que ofrecen estudios de grado superior o los requisitos de entrada más estrictos que tienen estas últimas instituciones hacen que muchos candidatos dirijan su mirada a las «*Community Colleges*», con la idea de pasar luego a otro programa superior ¹⁸².

Existe asimismo una tercera opción: obtener un certificado en una institución técnica («*Associate of Science*»). Pero esta posibilidad, con una duración de dos años también, no permite el paso al programa de bachelor. En el mejor de los casos, cada asignatura debe ser convalidada de modo independiente ¹⁸³.

Quienes han pasado algunos años en aquel país estudiando un máster o elaborando su tesis doctoral, tienden a veces a confundir la realidad: el hori-

¹⁸² Wellman (2002), pág. 4.

¹⁸³ Glidden, in *German and American Higher Education*, pág. 125.

zonte del estudiante norteamericano medio es, como mucho, el grado de Bachelor, lo mismo que en Europa lo es la Diplomatura, o como mucho, la licenciatura. Tan sólo una minoría accede a los programas de máster y todavía es más excepcional el caso de los que cursan los programas de doctorado. Todas las estadísticas sobre universidad se refieren siempre, salvo que indiquen lo contrario, a los programas de Asociado y Bachelor, del mismo modo que en Europa se refieren también, salvo que de manera específica se indique lo contrario, a los programas de licenciatura.

Una vez obtenido el bachelor, el estudiante tiene también una doble opción: seguir en un programa de master o matricularse en una Escuela Profesional de Medicina, Derecho, etc. Las dos opciones le pueden conducir a un programa de doctorado o a estudios posdoctorales.

La lista de titulaciones ofrecida en estas instituciones de educación superior (cuyos nombres respetamos en inglés) es la siguiente ¹⁸⁴:

Associate's degree (A.A. o A.S.). Titulación de dos años, en la que se puede matricular quien haya completado 12 años de estudios primarios y secundarios. Esta titulación es ofrecida por las «public community colleges», «private junior colleges», «regular undergraduate colleges» y «technical colleges».

Bachelor's degree (B.S., B.A., A.B., B.F.A.). Titulación de cuatro años, a la que se accede tras haber completado el K12. También se puede acceder a sus dos últimos cursos si se está en posesión del grado anterior en su modalidad AA. Esta titulación se puede cursar en una universidad privada («four-year liberal arts college») o en una universidad pública o privada que oferte titulaciones de grado y profesionales. Tanto estos estudios, como los anteriores, son denominados como estudios de pregrado.

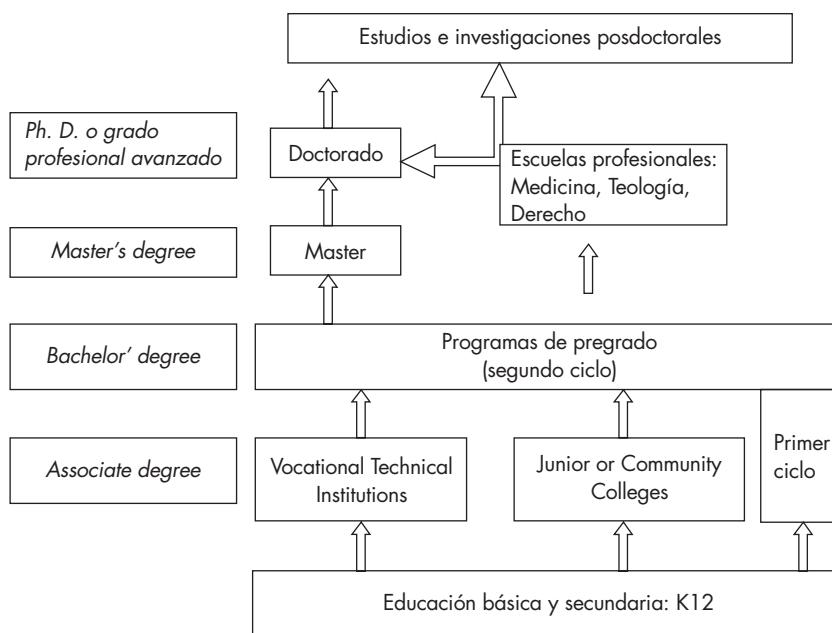
Master's degree (M.S., M.A., M.B.A. etc.) Una vez obtenido el grado de Bachelor, requiere entre uno y tres años de estudios. Se puede obtener tanto en algunas universidades privadas como en universidades públicas que ofrezcan titulaciones de grado o profesionales. Hay un tipo de Master que se obtiene como una profundización de los estudios efectuados con anterioridad, orientado hacia la investigación (M.A., M.S). Un segundo tipo de Master está más orientado hacia la actividad profesional (M.Ed., M.B.A., M.F.A., M.M., M.S.W., M.P.A.), y existe un tercer tipo de Master orientado también hacia la actividad profesional, pero que requiere la obtención previa de un grado profesional previo (LL.M, por ejemplo). Algunas de estas titulaciones son consideradas más bien titulaciones de «profesión» (*Professional degree*) que de Master propiamente dicho.

Doctorate degree (Ph.D., Ed.D., D.B.A.). Requiere, una vez obtenido el grado de Bachelor o de Master (dependiendo de la institución), entre tres y seis años de estudio e investigación. Las universidades, privadas o públicas, que ofrecen este título forman parte de un grupo selecto (no llegan al 10% del total de universidades). El doctorado se divide en realidad en dos categorías cuya definición tiende a ser bastante difusa. Por un lado se encuentra el doctorado tradicional, tal como se entiende en Europa, denominado Ph. D. degree. Pero por otro lado existe también un doctorado más orientado hacia la práctica profesional (Doctorado en Educación, Doctorado en Ciencias Empresariales, Doctorado en Artes Musicales, etc.). A diferencia del doctorado clásico, para la obtención de esta segunda versión del título no se requiere de manera necesaria un trabajo original de investigación, aunque los alumnos deben aprobar más cursos que en el doctorado «tradicional», y, en ocasiones, deben redactar varios proyectos independientes de investigación más breves. Este tipo de doctorado

¹⁸⁴ Se ha seguido en términos generales, por su claridad, la exposición que se puede encontrar en: *Access America's Guide to STUDYING IN THE USA*, pág. 23. Se ha completado con otras fuentes como *The Condition of Education 2002*, pág. 298, porque ni siquiera en estas cuestiones hay unidad terminológica.

se impuso en los años 60, coincidiendo con la masificación en las universidades y fue la vía que utilizaron muchas universidades para dotarse de profesorado de un modo rápido. Durante los últimos años, sin embargo, ha perdido fuerza ¹⁸⁵.

El esquema general de los estudios es el siguiente:



Dado que no existe una coincidencia total entre el sistema español y el americano, hemos creído conveniente incluir un cuadro explicativo de mínimos:

Titulaciones	Corporate Universities	Community Colleges	Comprehensive colleges-bachelor's	Universities-master's	Nat Lib Arts Colleges-bachelor's	National Universities-doctoral	Universidad española ¹⁸⁶
Fuera del sist.							
Associate Degree							
Diplomatura							
Especialista							
Bachelor							
Licenciatura							
Master							
Doctorado							

Por supuesto, cuando se analiza el sistema de EE.UU desde Europa, se tiende a fijar la atención en las grandes universidades, bien sean éstas privadas o públicas. Sin embargo, el sistema de ese país es mucho más complejo y es evidente que todas esas otras universidades no tan conocidas, en particular todo el sistema público de las «community colleges» (95%), y el conjunto de pequeños «colleges» privados (5%), dentro de su modestia, contribuyen de manera muy eficaz al funcionamiento de un sistema excelente, que sería difícil de explicar sin hacer referencia a este nivel básico educativo, que abarca a casi la mitad de las instituciones. En cualquier caso, un análisis que no tuviera en cuenta esta aportación, en esencia pública, y se centrara en exclusiva en las universidades de renombre ofrecería un sesgo que alteraría de forma grave la visión del conjunto. Además, muchos estudiantes, aun cuando podrían matricularse sin pro-

¹⁸⁵ Glidden (2001) pág. 126.

¹⁸⁶ Este es, con alguna variación, el sistema de las universidades españolas. Sin embargo, es preciso resaltar una diferencia básica entre las universidades españolas y las americanas. Los títulos de las universidades americanas se valoran en el mercado por el nombre de la institución. En el sistema español es el estado el que avala la validez de los títulos. Los títulos «oficiales» con validez en el estado son los de *Diplomatura*, *Licenciatura* y *Doctorado*. Las Comunidades Autónomas podrían reconocer la validez oficial, en el ámbito de sus autonomías, de otras titulaciones, aunque en general esta posibilidad está infrutilizada. Además, las propias universidades pueden ofrecer títulos «oficiales» propios, que en principio carecen de homologación en el estado o en el resto de las universidades: «especialista universitario», «master», etc.

blemas en una universidad de elite, deciden asistir a estas «Community Colleges» durante los dos primeros años de estudios universitarios, con la idea de acceder más tarde a titulaciones superiores, porque encuentran muchas ventajas con respecto a las universidades de renombre ¹⁸⁷. California, por ejemplo, asegura una plaza de master en una universidad de su sistema a los ciudadanos que hayan obtenido el grado en una «Community College» ¹⁸⁸.

3.1. Estructura de las titulaciones de pregrado (Associate y Bachelor)

Indicamos a continuación la estructura típica de los estudios universitarios en EEUU. Como se observará, nos referiremos a los estudios de pregrado, porque estos estudios agrupan al 80% de los alumnos, y porque las estadísticas, por razones a las que se aludirá más tarde, se refieren siempre a este tipo de estudios cuando se recaba información sobre los estudios universitarios.

Primer ciclo ¹⁸⁹ (primeros dos años)

Durante los dos primeros años la estructura de los estudios, en cuanto a sus materias, está dividida de la siguiente manera: requisitos de la especialidad, cursos de educación general y cursos de libre elección.

Los requisitos de la *especialidad* (Promajor courses) están relacionados con la preparación básica que va a requerir la especialidad: una especialidad en ciencias empresariales, por ejemplo, que se adquiere en los dos últimos años de la carrera, puede requerir como requisitos indispensables haber aprobado algunas determinadas materias (contabilidad, economía, etc.) durante los dos primeros años. No existe, sin embargo, una norma fija: algunas especialidades requieren que el alumno dedique mucho tiempo de los dos primeros años en cursar materias relacionadas con aquella especialidad; en otras, por el contrario, el alumno puede haberse dedicado en exclusiva a cursos de educación general no relacionados de forma directa con la especialidad.

Las materias relacionadas con la *educación general* constituyen un rasgo característico del sistema. Durante los dos primeros años los estudiantes deben cursar materias no relacionadas con la especialidad: un futuro ingeniero estudiará, de forma obligatoria, música o historia del arte, y un futuro artista deberá estudiar matemáticas. Este es quizás el rasgo más definitorio del sistema estadounidense con respecto al europeo ¹⁹⁰. Es también una de las características que más confusión crean en el estudiante europeo que se acerca a una universidad norteamericana. Aun cuando estos cursos de educación general son obligatorios en los dos primeros años, en ocasiones el estudiante se puede encontrar con que en los cursos superiores también debe matricularse en cursos de características similares, de modo que el conjunto de las materias puede llegar a suponer el 60% del total de la titulación, durante los dos primeros años. En cualquier caso, su número puede variar de una institución a otra: desde un mínimo de 6 cursos hasta más de 15.

Los alumnos se matriculan en *cursos de libre elección*, dependiendo del tiempo que les quede para cumplir con el número mínimo de créditos para obtener la titulación: normalmente los estudiantes tienen tiempo para matricularse en una o dos asignaturas por año. En los anexos se recoge la lista de titulaciones impartidas en el curso 1999-2000.

¹⁸⁷ Véase el diario *The New York Times* del día 17 de diciembre de 2002.

¹⁸⁸ www.cccco.edu/faq_colleges.htm. Véase también Wellman (2002).

¹⁸⁹ Utilizamos esta terminología, aunque no se corresponde exactamente con la española: en EEUU se habla de «Lower Division» y «Upper Division», que diferencia los dos primeros años iniciales y los dos últimos. No existe titulación intermedia, aunque los alumnos pueden trasladarse con relativa facilidad de una institución a otra al terminar este primer ciclo, con todas las materias convalidadas.

¹⁹⁰ Algunas universidades ofrecen cursos genéricos, procurando captar la atención de alumnos cuyos intereses están orientados en otro sentido. La Universidad de Wisconsin, por ejemplo, dispone en su catálogo de un curso titulado «Física para poetas».

Segundo ciclo (dos últimos años)

Los estudiantes utilizan el 90% de su tiempo cursando materias de la especialidad elegida, realizando trabajos en grupos más pequeños y con un contacto mucho más directo con el profesor responsable de la asignatura. Sin embargo, dentro de cada especialidad se pueden distinguir varios campos o «itinerarios». El conjunto de los cursos requeridos para como obligatorios para poder obtener la titulación conforman lo que se conoce como «major», o especialidad. Algunos estudiantes eligen también un «minor», conformado por otro conjunto menor de asignaturas. Así, un alumno puede tener interés en cursar como «major» en empresariales, combinándolo con un «minor» en japonés, lo que le puede conceder indudables ventajas a la hora de obtener empleo en el futuro. Existe también la posibilidad de obtener dos «major» e incluso de cambiar de una especialidad a otra durante los estudios, realizando los ajustes necesarios.

A lo largo de su carrera los alumnos obtienen una calificación medida en lo que se conoce como GPA (Grade Point Average), en donde las notas son calificadas entre A (nota más alta) y F (nota más baja), aunque algunas universidades introducen incluso notas intermedias (AB, B+, etc.). Si el alumno obtiene notas inferiores a B, es probable que sea sometido a la prueba académica («academic probation»): dispondrá de un semestre para mejorar su calificación, y en el caso de que no lo consiga deberá salir de la universidad. Superar cada curso (cada asignatura) requiere dos o tres exámenes, además de diversos tests, trabajo de laboratorio, presentaciones orales y participación en la clase, así como la redacción de un artículo («paper») cada cierto tiempo.

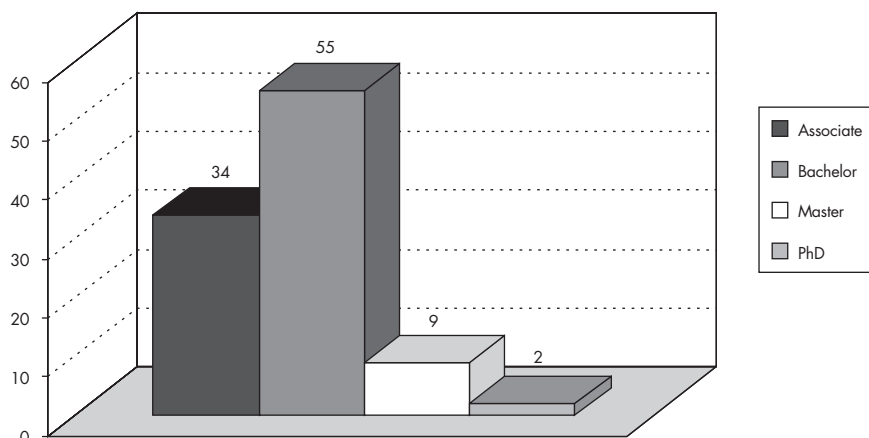
El número de créditos requerido para obtener la titulación en los programas de pregrado oscila entre 15-16 por cada semestre (120-128 en total).

Como se puede observar, y esta es una diferencia sustancial con lo que sucede en algunos países europeos como España, la base del sistema norteamericano es generalista en esencia. Los temas de estudio son generales en los dos primeros años, y la especialización comienza en lo que hemos denominado segundo ciclo, para hacerlo mucho más específico en el master. Por otro lado, el sistema está diseñado de tal forma que los estudiantes pueden cambiar de especialidad con relativa facilidad.

Estructura de las titulaciones de grado (*Master, Doctorado...*)

La admisión en estos estudios de grado ¹⁹¹ es muy selectiva: de hecho, durante el curso 2000-2001, del total de alumnos universitarios existentes en EEUU, solamente un 11% estaba matriculado en programas de grado (Master y doctorado) ¹⁹².

Distribución del alumnado por titulaciones (%)



¹⁹¹ También aquí existe una enorme confusión terminológica, porque estos estudios son denominados, de forma indistinta, como estudios de «grado» o de «postgrado». Significan exactamente lo mismo (*Access America's Guide to Studying in the USA*, pág. 68).

¹⁹² Véase más adelante el apartado titulado «Distribución del alumnado», en donde se indica cómo se han realizado los cálculos.

De nuevo, la variedad es muy grande en los estudios de grado: normalmente, en este nivel no existen cursos de educación general; algunas especialidades y algunas universidades exigen como requisito que el alumno tenga una experiencia determinada de trabajo; los alumnos extranjeros pueden gozar de ventajas en la admisión, etc.

Con frecuencia, aunque con una rigidez mucho menor que en Europa, pueden existir requisitos ligados a la especialidad de pregrado que se ha cursado previamente. En todo caso, el alumno tiene la posibilidad de matricularse en los cursos requeridos, si no los ha cursado antes, en el marco de la titulación de grado, con lo que se otorga una enorme flexibilidad para realizar cambios entre las especialidades.

El alumno necesita, en general, dos o tres años de estudio para obtener el Master. Debe realizar un trabajo personal mucho mayor, escribir mucho más, someter sus opiniones ante sus colegas en distintos seminarios, trabajar de forma mucho más personalizada con el profesor, etc. La exigencia es muy fuerte. La posibilidad de que el alumno pueda concentrarse en sus estudios es también muy grande. En algunos programas, el estudiante debe escribir también una tesis o participar en un proyecto de fin de estudios.

Una vez acabados los estudios, los alumnos pueden incorporarse a la vida profesional en diversos campos: algunos ámbitos del derecho, algunos ámbitos de la medicina, ciencias, humanidades, etc., aunque en algunos otros campos se les requerirán exámenes de cualificación muy exigentes: medicina, psicología clínica o derecho, por ejemplo. Véase el anexo para la lista de titulaciones impartidas en el curso 1999-2000.

El *número de créditos* requerido para obtener la titulación es inferior al que se exige en los programas de pregrado: entre 9 y 12 por cada semestre (36-48, en total).

3.2. El crédito como unidad de estudio

La unidad de estudio que utilizan todas las universidades es el crédito. Cada curso, cada especialidad, cada titulación, indica el número de créditos que un estudiante debe cursar para obtener el certificado correspondiente. Aun cuando las definiciones de crédito varían según las fuentes consultadas¹⁹³, y cada universidad tiene autonomía para fijar su valor y utiliza sus propias fórmulas, se puede indicar que cada crédito equivale a unas 15 horas de clase (en realidad 15 sesiones de 50 minutos), y al doble o al triple cuando se trata de horas de laboratorio. Por tanto, un alumno de primer ciclo tiene una media de tres horas diarias presenciales de clase. En ciclos superiores, las horas de clase disminuyen. Los manuales recomiendan que por cada hora de clase, el estudiante debe calcular al menos una hora u hora y media más de estudio personal. A los créditos se les denomina también «Carnegie Units», «semester credit hours», «quarter credit hours», dependiendo de la estructura organizativa de los cursos.

¹⁹³ *Access America's Guide to Studying in the USA*, págs. 142 y 188; *Digest of Education Statistics*, pág. 140; *College Handbook 2002*, pág. 27.

3.3. Distribución y perfil del alumnado

El perfil del estudiante universitario actual (incluyendo los alumnos «undergraduates») es bastante distinto del que presentaban los alumnos de la generación anterior. Más de las tres cuartas partes de todos los alumnos de pregrado del curso 1999-2000 se caracterizaban por tener al menos un rasgo que era desconocido en el alumno tradicional: no comienzan sus estudios de manera inmediata tras haber terminado en el instituto, retrasando su integración en la universidad (46%); son alumnos de tiempo parcial durante algún período del año académico (48%); trabajan a tiempo completo mientras estudian (39%); tienen independencia económica y no pueden optar a ayudas; tienen que contribuir al sostenimiento de algún familiar que no es su cónyuge; han creado familias monoparentales; o carecen del diploma de estudios preuniversitarios ¹⁹⁴. La mayoría de este tipo de alumnos (64,2%) se concentran en instituciones públicas que ofertan titulaciones de dos años, y se consideran a sí mismos más trabajadores que estudiantes universitarios. El fracaso en este grupo escolar es mucho mayor que el que caracterizaba al estudiante tradicional. Aunque afecta también al resto de los colectivos.

Según señala *Measuring Up 2002* (pág. 27), en sólo la mitad de los estados los alumnos que han acabado el primer curso vuelven para realizar el segundo. En 27 estados, menos de la mitad de los alumnos de primer año que estudian a dedicación completa terminan su grado de «bachelor» en un período de cinco años. En otros 24 estados, menos de la mitad lo hace en el plazo de seis años. En cualquier caso, en ningún estado termina los estudios un porcentaje superior al 70% en el plazo previsto de cuatro años. El Informe Dearing señalaba ya en 1997 (section 7), que solamente una cuarta parte de los alumnos de primero se incorporaban al segundo curso. Y de los que completaban los dos primeros cursos, solamente un tercio continuaba estudiando el «bachelor». Con todo, esto puede ser más achacable a la filosofía con la que se abordan los estudios (tiempo parcial, compaginando con el trabajo, etc.) más que al fracaso propiamente dicho. Los datos oficiales proporcionados por el Departamento de Estado abundan en la misma idea: solamente un 24% de los estudiantes que comenzaron estudios de *associate* en el curso 1995-96 tenían ya algún título en 1998 y un 41,9% había abandonado ya los estudios, mientras que el resto (34,1%) continuaba estudiando. En el caso de los alumnos que habían iniciado estudios de cuatro años (*bachelor*), el 77,3% continuaba estudiando ¹⁹⁵.

Aunque los datos no suelen coincidir, como se verá más tarde, digamos que, como media, alrededor de un 50% de los alumnos que terminan estudios en el instituto se matriculan a continuación, de manera inmediata, en la universidad. Otros lo harán más tarde. El resultado final es que el 29% de los jóvenes entre 25 y 29 años tenían, al menos, el grado de «Bachelor» en el año 2001, porcentaje casi duplicado con respecto al existente en 1971 ¹⁹⁶. Entre el curso 1988-89 y 1999-2000, el número de diplomas de grado (*Associate*) entregado se incrementó en un 29,3% ¹⁹⁷.

A veces se tiene la impresión de que la mayoría de los estudiantes norteamericanos están matriculados en las universidades privadas. Sin embargo, eso no es cierto. A continuación se indica en la tabla siguiente la evolución de la matrícula de pregrado (*Associate* y *Bachelor*) a lo largo de varios años, teniendo en cuenta esta variable. Recordemos de nuevo que cuando los organismos oficiales de aquel país facilitan estadísticas que se refieren a los estudiantes «uni-

¹⁹⁴ Ver la introducción de *The Condition of Education 2002*, pág. viii.

¹⁹⁵ *Digest of Education Statistics 2001*, pág. 357.

¹⁹⁶ *The Condition of Education 2002*, pág. 80.

¹⁹⁷ *The Condition of Education 2002*, pág. 100.

versitarios», se refieren siempre, salvo que indiquen lo contrario de forma específica, sólo a estos niveles de la educación, que son las que caracterizan el sistema de forma absolutamente mayoritaria. Es decir, así como el término «no marcado» es, en el sistema español, el de «diplomatura» o «licenciatura», en EEUU lo es el de «Associate» o «Bachelor's».

Tabla 3
Estudiantes matriculados por tipo de universidad ¹⁹⁸

Año	Total	Públicas	%	Privadas	%
1970	8.580.887	6.428.134	75	2.152.753	25
1975	11.184.859	8.834.508	79	2.350.351	21
1980	12.096.895	9.457.394	78	2.639.501	22
1985	12.247.055	9.479.273	77	2.767.782	23
1990	13.818.637	10.844.717	78	2.973.920	22
1995	14.261.781	11.092.374	78	3.169.407	22
1998	14.506.967	11.137.769	77	3.369.198	23
1999	14.791.224	11.309.399	76	3.481.825	24

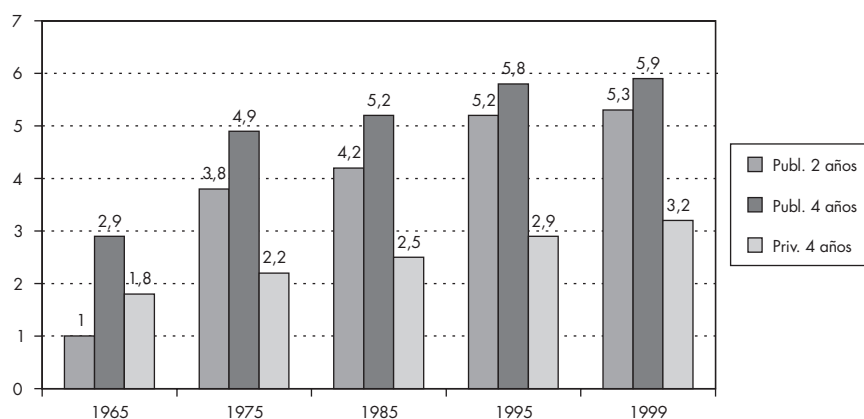
Este desfase entre estudiantes de universidades públicas y privadas es mucho más acusado si analizamos el tipo de universidad fijándonos en el grado de la titulación ofrecida, de manera que el peso de las universidades privadas aumenta en los grados superiores. Así, mientras en el sistema público, en el año 1999, había 5.339.449 alumnos *matriculados en titulaciones de dos años*, en el sistema privado tan sólo había 253.250 estudiantes (un 5% frente a un 95%). En cambio, *en las carreras de cuatro años* la proporción se altera de forma radical: 35% (privadas) frente a 65%, como se puede observar en las siguientes tablas ¹⁹⁹.

Tabla 4
Estudiantes matriculados por titulación y tipo de universidad (1999-2000)

Titulación	Total	Públicas	%	Privadas	%
Associate	5.592.699	5.339.449	95	253.250	5
Bachelor's	9.198.225	5.969.950	65	3.228.575	35
Totales	14.791.224	11.309.399	76	3.481.825	24

La evolución del alumnado según el tipo de centros durante los últimos años se puede ver en el siguiente gráfico, que ordena los datos de otro modo:

Evolución de alumnos según tipo de institución (en millones)



¹⁹⁸ Tabla propia a partir de la información proporcionada en *Digest of Education Statistics 2001*, pág. 207.
¹⁹⁹ Ver *Digest of Education Statistics 2001*, págs. 204 y 207, tabla simplificada, y página Web del Departamento. Elaboración propia. Nos encontramos de nuevo con una gran confusión en torno a los datos. Esta publicación, en la página indicada, señala la siguiente distribución de alumnos (cifras redondeadas en millones): privadas de 4 años, 3,2; públicas de 2 años, 5,3; públicas de 4 años, 5,9. Sin embargo, *Measuring Up 2002*, pág. 16, citando la misma fuente además, indica una cifra total sensiblemente inferior (13 millones), distribuida de la siguiente manera: 42% en públicas de 2 años; 38% en públicas de 4 años; 20% en instituciones privadas. Estos porcentajes, calculados sobre los datos del *Digest*, se convertirían en 37%, 41% y 22%, respectivamente.

Tabla 5
Porcentajes de distribución del alumnado (1999-2000)

Inst. públicas		74,2
	titulaciones de menos de 2 años	0,7
	titulaciones de 2 años	42,1
	titulaciones de 4 años (no ofrecen doctorado)	11,5
	titulaciones de 4 años (ofrecen doctorado)	19,9
Inst. privadas	(sin ánimo de lucro)	14,8
	titulaciones de menos de 2 años	—
	titulaciones de 2 años	0,8
	titulaciones de 4 años (no ofrecen doctorado)	8,5
	titulaciones de 4 años (ofrecen doctorado)	5,5
Inst. privadas	(con ánimo de lucro)	4,9
	matriculados en más de una institución	6,2

Otro factor a considerar es el estado federal en donde se ubica la institución de enseñanza superior, porque produce tales distorsiones con respecto a la media nacional, que no sirve de mucho extraer conclusiones generales para el conjunto de los EEUU, si no se introducen otras variables (la renta, por ejemplo). Señalamos a continuación la situación observada en alguno de los estados (año 1998).

Tabla 6
Distribución porcentual de los alumnos en centros públicos o privados, según titulaciones ofertadas, en algunos de los estados más importantes ²⁰⁰

	Mp	Mpr	Dp	Dpr
California	73	27	53	47
Illinois	54	46	45	55
Louisiana	67	33	80	20
Michigan	73	27	81	19
New York	48	52	35	65
Texas	79	21	78	22
Virginia	73	27	83	17
Washington	73	27	58	42

Mp: estudiantes de Bachelor y Master en centros públicos; **Mpr:** estudiantes de Bachelor y Master en centros privados; **Dp:** estudiantes de doctorado en centros públicos; **Dpr:** estudiantes de doctorado en centros privados.

Como se ha indicado, un porcentaje muy alto de estos alumnos de pregrado, casi la mitad, están matriculados «part-time», por lo que dedican parte de su tiempo nada más a la universidad. Una tercera parte tienen más de 24 años (y de entre éstos el 70% son estudiantes a tiempo parcial), y una tercera parte no son de raza blanca. En éstos se concentra precisamente el porcentaje más elevado de alumnos a tiempo parcial.

Los estudios de postgrado son mucho más selectivos: una vez terminado el «bachelor's», el número de alumnos disminuye radicalmente y cambian también las características de los mismos. Queda claro, ya lo hemos dicho, que el núcleo de los estudiantes universitarios se concentra de forma abrumadoramente mayoritaria en los programas de Bachelor's, una titulación de rango inferior y más generalista en sus contenidos que los que se ofrecen en Europa. Este dato, unido al prestigio del que goza aquel sistema, tanto por sus éxitos académicos como empresariales, debería movernos a la reflexión.

²⁰⁰ *Digest of Education Statistics 2001*, pág. 231 (elaboración propia).

Para empezar, según el National Center for Education Statistics (NCES) ²⁰¹, la mayoría de los estudiantes no inicia los estudios de postgrado, en la práctica, inmediatamente después de haber terminado el bachelor, sino años más tarde. Además, la mayoría de los alumnos dedica sólo parte de su tiempo a estos estudios (son alumnos «part-time»), y muchos de ellos trabajan (bien sea en la propia universidad o fuera), como se ve en el siguiente cuadro:

Tabla 7
Distribución (en porcentajes) de los alumnos de Master en el curso 1999-2000

Características	
Media de edad (años)	32,6
<i>Comienzo de los estudios:</i>	
– Menos de 1 año después del «Bachelor»	19,9
– Entre 1-2 años más tarde	22,4
– Entre 3-6 años más tarde	28,0
– 7 (o más) años más tarde	29,7
<i>Tiempo de dedicación:</i>	
– Exclusiva («Full-time») todo el año	26,7
– Exclusiva parte del año	8,2
– Tiempo parcial, todo el año	37,8
– Tiempo parcial, parte del año	27,3
<i>Dedicación al trabajo no intelectual:</i>	
– Trabajan fuera de la universidad	25,2
– Trabajan dentro de la universidad	60,8
– Estudian, no trabajan	14,1

Por tanto, el estudiante tipo de master es una mujer (hay un 59,1% de mujeres frente a un 40,9% de hombres), estudiante de alguna titulación ligada con la educación, que tiene entre 32 y 33 años, que comienza sus estudios entre 3 y 6 años después de haber terminado el bachelor, que dedica un tiempo parcial a la actividad intelectual y que trabaja varias horas a la semana en la propia universidad (biblioteca, servicios informáticos, bares, comercios internos de la universidad, etc.).

En cuanto al número de alumnos, lo cierto es que no resulta fácil encontrar estadísticas fiables porque, hasta donde hemos podido comprobar, el Departamento de Educación no los facilita o, cuando lo hace, se refiere a años mucho más retrasados. Ello es debido, seguramente, a que son poco homologables con otros países, o incluso entre los propios estados, dadas las características de dispersión de estos alumnos en el conjunto del sistema. Sin embargo, existen otras cifras que de forma indirecta nos pueden aportar cierta luz sobre la distribución del alumnado. Por ejemplo, el número de títulos que expidieron las universidades, clasificados por niveles. Lo podemos ver en la tabla siguiente:

Tabla 8
Número de títulos universitarios expedidos en el curso 1999-2000 ²⁰²

Título	Núm. total	%	C. públicos	%	C. privados	%
Associate	565.057	24	448.446	79	116.487	21
Bachelor's	1.237.885	52	810.855	61	427.020	39
Master's	457.056	19	243.157	53	213.899	47
Doctor's	44.808	2	28.408	63	16.400	37
First-professional	80.057	3	32.247	40	47.810	60
Total	2.384.863	100	1.563.113	66	821.616	34

²⁰¹ Datos facilitados en su página Web: nces.ed.gov/fastfacts/ (Tabla de elaboración propia).

²⁰² *Digest of Education Statistics 2001*, pág. 204 (elaboración propia. La suma de los títulos expedidos por centros públicos y privados no coincide porque hay algunos otros títulos expedidos por «non-degree-granting institutions»).

El número de alumnos en los programas de grado, en el curso 1995-96, era el siguiente:

Tabla 9
Alumnos en programas de grado (1995-1996) ²⁰³

Titulaciones	«Full-time»	«Part-time»
Master	387.000	1.118.000
Doctorado	147.000	181.000
First-professional	253.000	60.000
Otros	54.000	483.000

Con estos datos podemos elaborar un cuadro final que da cuenta del número aproximado de universitarios en EEUU. Por un lado, tomamos los datos del curso 1999-2000, referidos al núcleo del sistema («Associate-Master») y a continuación recogemos los últimos datos disponibles en cuanto al master y al doctorado. Aunque estos últimos se refieren al curso 1995-1996, entendemos que las variaciones no son sustanciales para nuestros cálculos, que vuelven a presentar una situación en la que los estudios de master y doctorado son excepcionales. Estos últimos datos se presentan agrupados, sin distinción de alumnos con dedicación completa o parcial, aunque la mayoría pertenecen a este segundo grupo, por lo que, en realidad, el peso de los alumnos de master y doctorado es bastante menor.

Tabla 10
Distribución del alumnado por titulaciones

	Associate	Bachelor	Master	Doctorado	Total
Totales	5.592.699	9.198.225	1.505.000	328.000	16.623.924
%	34	55	9	2	100

En el curso 1998-1999, 41.140 personas recibieron el grado de doctor.

Tabla 11
Perfil de los alumnos de doctorado (1998-1999) ²⁰⁴

	%
Hombres	57,3
Mujeres	42,7
Nacionales USA	67,1
Extranjeros con Visado permanente	5,6
Extranjeros con visado provisional	22,0
De origen desconocido	5,2
Media de edad (años)	33,8
Doctorado en área idéntica a Bachelor's	51,4
Años de Bachelor's a doctorado (total)	10,4
Años de Bachelor's a doctorado (desde la matrícula)	7,3
Primer empleo tras el doctorado: investigación	31,3
Primer empleo tras el doctorado: enseñanza	37,9
Primer empleo tras el doctorado: administración	12,3
Primer empleo tras el doctorado: servicios profesionales	13,0
Primer empleo tras el doctorado: otros	5,6

²⁰³ *Digest of Education Statistics 2001*, pág. 368 (elaboración propia).

²⁰⁴ *Digest of Education Statistics 2001*, pág. 349.

Lo cierto es que estos datos llaman la atención, e incluso pueden parecer contradictorios. Por ejemplo, estadísticamente, quienes están matriculados en los programas de «Master» tienen una edad media de 32,6 años, mientras que la edad media de los alumnos de doctorado es sólo algo mayor, de 33,8 años. Ello es debido a que la distribución interna por áreas es distinta en un nivel y otro.

¿Cuál es el porcentaje de la población que cursa estudios universitarios? Con frecuencia aparecen comentarios en los medios de comunicación que intentan responder a esta pregunta. No es resulta fácil, sin embargo, encontrar la respuesta adecuada, porque se tiende a comparar el número total de estudiantes matriculados con un fragmento de la población situado entre los 18 y 25 años. Este sistema, sin embargo, tiene lagunas importantes: hay estudiantes que acaban estudios mucho antes y están incorporados al mercado de trabajo; hay estudiantes que tienen una edad bastante superior, y ésta es una tendencia, además, que en los próximos años se va a acentuar; hay estudiantes con dedicación plena, mientras otros trabajan, con lo que se cuenta a la misma persona en dos ocasiones, como trabajador y como estudiante, etc. Lo ideal sería, en cualquier caso, comparar pirámides de edad, para poder sacar conclusiones más adecuadas.

En EEUU, el porcentaje de la población matriculado en la universidad, por edades, es el siguiente ²⁰⁵:

Entre 18-21 años:	35,9%
Entre 22-25 años:	18,5%
Entre 26-29 años:	10,9%

4. Rankings y clasificaciones de las universidades

Con independencia de las evaluaciones a las que la propia institución somete a los distintos miembros de la comunidad universitaria, las universidades, a su vez, se ven sometidas también cada cierto tiempo, normalmente cada doce meses, a una evaluación muy detallada de su actividad, que es llevada a cabo por agencias externas. De este modo, la fuerte competencia que existe entre las universidades hace que siempre están muy presentes en los ambientes universitarios los resultados públicos de estas comparaciones, la posición ocupada en las listas («rankings»), etc.

La revista *U.S. News* es, quizá, la que de modo más sistemático viene realizando cada cierto tiempo informes detallados sobre la calidad de las universidades, de acuerdo a variables que no siempre se repiten del mismo modo (a modo de ejemplo, hubo cambios sustanciales en los parámetros utilizados en el año 2000 con respecto a los utilizados durante el año anterior). Además, más de un especialista suele poner en cuestión la metodología utilizada y, en consecuencia, también los resultados publicados ²⁰⁶: los cambios introducidos en las variables generan alteraciones en las listas que son interpretadas, siempre que la institución se coloque en una posición más alta, como consecuencia de los aciertos de sus gestores, mientras que los descensos son achacados a las debilidades del sistema elegido para medir. Desconocemos, si es que existe, el grado

²⁰⁵ *Digest of Education Statistics 2001*, pág. 466 (tabla simplificada).

²⁰⁶ Véase, por ejemplo, la crítica bien razonada de Dense S. Gater (2002). Véase también la información elaborada por la University of Illinois at Urbana Champaign, quizás la más completa y actualizada que existe hoy en día: *College and University Rankings*, en la página Web www.library.uiuc.edu/edx/rankings.htm.

de presión que se realiza sobre los autores a la hora de elaborar estas listas, aunque parece que las variables elegidas son bastante objetivas y de gran complejidad, como se indicará más tarde. Pero, en cualquier caso, es evidente que tanto las listas propuestas, que aparecen profusamente citadas, como las propias presiones tienen un peso objetivo grande en la comunidad universitaria, aun cuando alguno de los datos estadísticos en los que se apoya la clasificación pueda estar incluso manipulado.

De todos modos, sí conviene llamar la atención sobre un punto crucial: como indican los especialistas, una buena universidad no garantiza que el alumno acabe siendo un buen profesional ni que termine con la formación adecuada. Por el contrario, un buen alumno, según estos autores, asegurará su formación con independencia de la universidad en la que estudie. Por tanto, el esfuerzo personal que el estudiante realice durante su formación es una variable más importante de cara al futuro, que el prestigio de la institución en la que se forme. Por supuesto, si el esfuerzo personal se realiza en una institución puntera, los beneficios obtenidos son mucho mayores.

Los autores de los informes de evaluación sostienen con razón que, a pesar de que críticos muy cualificados defiendan la imposibilidad de reducir la actividad universitaria a números y parámetros, también es cierto, sin embargo, que es posible medir la excelencia académica de las universidades, de la misma forma que es posible medir también la excelencia académica de cada estudiante.

Lo cierto es que a partir de que *U.S. News* comenzara a elaborar estos estudios, los dirigentes universitarios se dirigen con frecuencia a ellos para realizar propuestas concretas o discutir la validez de determinados parámetros, lo que hace que el instrumento se vaya afinando de año en año. De este modo, el propio informe del año 2000 recoge este ejemplo, un cambio en el peso específico de determinados parámetros y más en concreto, el gasto realizado por alumno y su disparidad con respecto a otras universidades, hizo que Harvard, Princeton y Yale perdieran su hegemonía a favor de Cal Tech (California Institute of Technology) en el año 1999 ²⁰⁷.

La clasificación se realiza en tres etapas:

- las universidades se catalogan por su misión y región
- se analizan 16 indicadores de excelencia académica, cada uno de los cuales tiene un peso determinado en el análisis
- las universidades de cada categoría se comparan entre sí. La mayor parte de la información es proporcionada por las propias universidades (normalmente responde aproximadamente un 90% de las universidades que reciben el cuestionario), aunque la propia revista contrasta estos datos a posteriori.

La cualificación académica de cada universidad se mide de acuerdo a los siguientes parámetros:

- 1) Reputación académica
- 2) Capacidad de retención del alumnado en el centro
- 3) Recursos de profesorado
- 4) Selectividad del alumnado
- 5) Recursos financieros
- 6) Tasa de graduación (número real de alumnos graduados frente a lo esperado), que se aplica sólo a las universidades de ámbito nacional
- 7) Donaciones de ex alumnos

²⁰⁷ El factor que se introdujo en el año 1999 se refería al gasto realizado por las universidades, a su presupuesto, en definitiva. A mayor gasto, en principio, mayor calidad. Pero una serie de observaciones realizadas por varios asesores y dirigentes universitarios puso al descubierto que el gasto universitario de hecho estaba mal repartido y se concentraba de modo especial en los programas de licenciatura, dejando en segundo lugar los programas de pregrado. Es decir, el gasto se repartía entre los estudiantes de un mismo centro de forma muy desigual. Además, cuando un centro tiene facultades de medicina o ingeniería, son estos alumnos, en muchas ocasiones de programas de doctorado, los que resultan más beneficiados en el reparto de los fondos. Por último, en el gasto que se realiza por alumno, una vez que se cruza determinado límite, el incremento en el gasto no garantiza un impacto mayor en la calidad de la enseñanza.

En definitiva, se trata de medir datos que afecten tanto a la calidad interna de alumnos y recursos universitarios, como datos de tipo externo: ¿esta determinada universidad cumple bien con su función? ¿Es coherente con la misión que la define?

Una vez medidos los parámetros y calculada la suma total, los puntos obtenidos por el centro que ha quedado clasificado en primer lugar (el centro que ha obtenido mayor cantidad de puntos) son reducidos a 100, de modo que los datos del resto de centros son recalculados de manera proporcional a esta máxima puntuación de 100, redondeando los resultados.

Reputación académica

La fórmula utilizada por *U.S. News* concede gran importancia (un 25%) a este parámetro porque es evidente que las titulaciones de determinadas universidades ofrecen posibilidades seguras y variadas a la hora de encontrar un empleo. El parámetro que mide la reputación de los centros se realizó mediante un cuestionario remitido a los presidentes, decanos y cargos institucionales de centros agrupados en categorías similares. Cada uno debía evaluar el resto de universidades, no la suya, valorándolas de 1 (marginal) a 5 (distinguido). El estudio fue realizado por una firma independiente que consiguió procesar los datos remitidos por el 68% de las 3.966 personas encuestadas.

Capacidad de retener al alumnado en el centro

Se entiende que hay una relación directa entre la capacidad de un centro para retener a sus alumnos y la calidad de los servicios ofertados por ese mismo centro. Y mucho más en una sociedad caracterizada por la movilidad y el cambio. Este parámetro se subdivide en dos apartados: tasa de retención durante los 6 años de graduación (80%) y tasa de retención de los alumnos de primer curso (20%). En el primer caso se supone que una media de 6 años es un plazo adecuado para obtener la titulación, por lo que todos aquellos alumnos que terminen sus estudios en ese plazo o en un plazo menor, habrán cumplido con éxito las expectativas. En el segundo caso se supone que un alumno de primero que termine su curso en junio, continuará en la misma universidad en el otoño.

Las causas de que un alumno no se gradúe en el plazo previsto o que no se incorpore al segundo curso de sus estudios son muy diversas, pero se supone (este es el factor de calidad) que si una universidad tiene programas específicos de apoyo en primero y ofrece una atención personalizada a estudiantes con dificultades, los efectos positivos van a ser muy evidentes.

Recursos de profesorado

Se supone que cuanto mayor sea el contacto entre un profesor y sus alumnos, el alumno se preparará también mejor y su aprovechamiento del tiempo será mayor. Así, se mide la proporción entre el número de aulas que tienen menos de 20 alumnos frente al número de aulas que tienen más de 50 alumnos (40%). Se analizan también los salarios cobrados por el profesor en los dos años anteriores, ajustados a diferencias regionales relacionadas con el coste de la vida (usando los índices de Runzheimer International), la proporción de profesores con la máxima cualificación académica en su campo (15%), el número de alumnos por profesor (5%) y la proporción de profesores con dedicación completa (5%).

Selectividad del alumnado

Se analiza la puntuación obtenida por los alumnos en los test, SAT o ACT, habitualmente utilizados para poder matricularse en la universidad (40%); la proporción de alumnos nuevos que cuando se graduaron en el instituto estaban comprendidos entre el 10% o el 25% (dependiendo de los casos) con mejores resultados (35%); la tasa de admisión con respecto al número de solicitudes (15%); la proporción de alumnos matriculados con respecto a los aceptados (10%).

Algunos críticos objetan que determinados centros universitarios han puesto en marcha políticas de captación prematura de alumnos, antes de que hayan acabado sus estudios en el instituto, con el fin de variar su posición en la lista. Sin embargo, el impacto de este factor es muy pequeño en comparación con el resto de factores y el conjunto de los parámetros.

Recursos financieros

A mayor abundancia de recursos financieros, mayor posibilidad también de que el centro pueda ofrecer un programa variado y amplio de servicios. Se analizan los recursos destinados a la enseñanza, la investigación y otro tipo de servicios, durante los dos años anteriores al que se está analizando.

Tasa de graduación

Se analiza la diferencia entre la tasa real de graduación de la escuela (alumnos matriculados 6 años atrás que consiguen obtener el diploma) y la tasa que se había previsto de acuerdo a procedimientos normalizados, que toman en consideración la puntuación y notas que los alumnos habían obtenido con anterioridad. En el caso de que la tasa de graduación real sea mayor que la prevista, la universidad obtiene también una puntuación mayor.

Donaciones de ex alumnos

Las instituciones procurar seguir manteniendo relación con los estudiantes ya graduados, a quienes recuerdan de manera periódica que hagan aportaciones económicas a la universidad en la que estudiaron. Se supone que cuanto mayor sea la aportación económica que los ex alumnos hagan a su centro, mayor es también el grado de satisfacción de los mismos y mayor es, por extensión, la calidad del centro. Esta variable tiene en cuenta los fondos aportados de manera gratuita por los ex alumnos durante el curso anterior.

Como cada año, durante 2002 la revista *U.S. News* publicó de nuevo su informe sobre la clasificación de las universidades norteamericanas²⁰⁸. Advertía, como en otras ocasiones, que medir el índice de calidad de las universidades es bueno y es posible, aun cuando haya varios factores que no se pueden reducir nunca a números estadísticos. Y que los interesados deberían comparar universidades dentro de una misma categoría. Pero como la metodología puede cambiar de un año a otro, advertían también de que no es bueno detenerse en observar las oscilaciones hacia arriba o hacia abajo que una determinada institución pueda sufrir en las listas de un año a otro.

Los sistemas de medida afectan de manera distinta a las universidades, según sean nacionales (doctorado y bachelor) o regionales (master y comprehensive colleges), de acuerdo a los siguientes criterios (se ha elegido el término

²⁰⁸ *Best Graduate Schools, 2003 Edition* y *America's Best Colleges, 2002 Edition*..

«centro» por ser más neutro y abarcar todo tipo de universidades: «college», «university», «school»):

Tabla 12
Criterios de valoración de las universidades

CENTROS NACIONALES	%	CENTROS REGIONALES	%
Reputación académica	25	Reputación académica	25
Retención alumnado	20	Retención alumnado	25
Recursos profesorado	20	Recursos profesorado	20
Selectividad alumnado	15	Selectividad alumnado	15
Recursos financieros	10	Recursos financieros	10
Recursos de ex alumnos	5	Recursos de ex alumnos	5
Tasa de graduación	5		

Fuente: U.S. News,, junio de 2002.

A su vez, cada uno de los parámetros se divide en diferentes factores que son analizados de manera independiente. Por ejemplo, el 15% asignado a la *selectividad del alumnado* se computa a su vez del siguiente modo:

— puntuación en los test SAT o ACT:	40%
— situación previa de los alumnos en el instituto:	35%
— porcentaje de admitidos sobre solicitudes:	15%
— n.º de matriculados sobre admitidos:	10%

Llama la atención, en cualquier caso y desde nuestra perspectiva, la distinción entre el capítulo de «recursos financieros» y «recursos de profesorado». En un sistema público como el español la inmensa mayoría de los recursos garantizados de antemano (la financiación pública) se utilizan para pagar al personal. Las universidades, sometidas a un fuerte crecimiento indiscriminado e incontrolado durante varios años están, en general, mal dotadas de profesorado preparado y competente, por lo que esa distinción entre recursos financieros y recursos de profesorado no tiene mucho sentido en estos momentos: en la medida en la que haya recursos financieros habrá más profesorado también para atender a los alumnos. Ambos factores van de la mano. Esa distinción es lógica, sin embargo, en sistemas más establecidos y allí donde se produzca una mayor competencia (mientras no haya distrito único los alumnos tienden a matricularse, en un porcentaje altísimo, en la universidad de su propia región).

Como en años anteriores, la puntuación total obtenida por la universidad más valorada se reduce a 100 y sobre ese índice se calcula la puntuación del resto de las universidades. Los centros que imparten titulaciones de ingeniería se han clasificado en dos grupos, de manera separada: centros que ofertan doctorado y centros que ofertan sólo «bachelor» o «master».

Este es el último ranking publicado ²⁰⁹:

²⁰⁹ Aun cuando se ha publicado en octubre de 2002, el nombre oficial que lleva la clasificación es el de 2003.

Tabla 13
Ranking de las universidades en EEUU (2002)

1.	Princeton University
2.	Harvard University
	Yale University
4.	California Institute of Technology
	Duke University
	Massachusetts Institute of Technology
	Stanford University
	University of Pennsylvania
9.	Dartmouth College
10.	Columbia University
	Northwestern University
12.	University of Chicago
	Washington University in St. Louis
14.	Cornell University
15.	Johns Hopkins University
	Rice University
17.	Brown University
18.	Emory University
	University of Notre Dame
19.	University of California - Berkeley

A continuación, con el fin de observar mejor los cambios producidos, se incluye un cuadro en donde aparecen las 20 mejores universidades que aparecen en las listas en ambos años (se ha señalado con asterisco la única universidad pública que aparece en esta lista). Como se observará, todos los nombres se repiten, aunque el orden sufre algunas modificaciones.

Tabla 14
Cuadro comparativo: ranking de las universidades en EEUU en 1999 y 2002

Año 1999	Año 2002
California Institute of Technology	Princeton University
Harvard University	Harvard University
Massachusetts Institute Of Technology	Yale University
Princeton University	California Institute of Technology
Yale University	Duke University
Stanford University	Massachusetts Institute of Technology
Duke University	Stanford University
Johns Hopkins University	University of Pennsylvania
University of Pennsylvania	Dartmouth College
Columbia University	Columbia University
Cornell University	Northwestern University
Dartmouth College	University of Chicago
University of Chicago	Washington University in St. Louis
Brown University	Cornell University
Northwestern University	John Hopkins University
Rice University	Rice University
Washington University in St. Louis	Brown University
Emory University	Emory University
University of Notre Dame	University of Notre Dame
University of California - Berkeley*	University of California - Berkeley*

Si observamos la lista de las universidades públicas que aparecen en la lista conjunta (públicas y privadas) de las 50 mejores universidades de EEUU, observaremos que aparecen las siguientes:

Tabla 15
Ranking de las universidades públicas de EEUU (2002)

1.	University of California - Berkeley
2.	University of Virginia
3.	University of Michigan - Ann Arbor
4.	University of California - Los Angeles
5.	Univ. of North Carolina - Chapel Hill
6.	College of William and Mary
7.	University of California - San Diego
8.	University of Wisconsin - Madison
9.	University of Illinois - Urbana-Champaign
10.	Georgia Institute of Technology
11.	University of California - Davis
12.	University of California - Irvine
13.	University of Washington
14.	Pennsylvania State University - Park
15.	Texas A&M University - College Station
16.	University of California - Santa Barbara
17.	University of Texas - Austin

De nuevo, como ha sucedido en anteriores ocasiones, prácticamente la mitad de las mejores universidades públicas, según la clasificación propuesta, pertenecen al sistema de la Universidad de California.

¿Qué tienen en común todas estas universidades?

No resulta fácil responder a esta pregunta: si tomamos como punto de comparación estas universidades entre sí, quizás nos llevaríamos una sorpresa por cuanto que no se trata de universidades que se asemejen en el tamaño, por poner un ejemplo: California Institute of Technology tiene apenas 2.000 alumnos, mientras que otras universidades tienen decenas de miles. Ahora bien; si por el contrario las tomamos en grupo y las confrontamos con las universidades españolas, las diferencias son más que evidentes:

- no hay casi abandono de estudios entre los alumnos. El porcentaje de alumnos de primero que continúa estudios durante el segundo curso se acerca al 100%.
- La tasa de graduados real es a veces superior a la prevista (ocurre en Princeton, Harvard, Yale, Stanford o Pennsylvania), con un porcentaje altísimo, por encima del 85% en las primeras 20 universidades.
- Por lo general, más de las dos terceras partes de los cursos tienen grupos con menos de 20 alumnos. Los grupos con más de 50 alumnos apenas sobrepasan el 10% del total de las clases y, en muchas universidades, ni siquiera llegan a ese porcentaje.
- Las ratios entre número de alumnos y profesorado llaman la atención: Caltech tiene 3 alumnos por profesor, Chicago 4, Emory 5, Princeton 6, Harvard 8, Yale 7, lo mismo que MIT y Pennsylvania. Berkeley, la primera universidad pública, tiene 12 alumnos por profesor.
- La inmensa mayoría de los profesores trabaja a tiempo completo. En Georgia Institute of Technology, por ejemplo, el 100% de los profesores está a tiempo completo, en Stanford el 99%.
- Normalmente todos los alumnos admitidos se encuentran entre el 10% de alumnos más brillantes en los institutos de origen.
- Porcentualmente, muy pocas de las solicitudes son aceptadas. La selección es muy rigurosa: Princeton 12%; Harvard, 11%; Yale, 16%, etc.
- Los ex alumnos entregan mucho dinero a fondo perdido a la universidad en la que se han graduado.

Pero por encima de estas características hay otros rasgos claros que las diferencian de las universidades españolas. Llama la atención, por ejemplo, la presencia impactante en estas listas de las universidades privadas con respecto a las públicas. Y eso que estamos manejando unas cifras en las que no se incluyen las llamadas «corporate universities», cuya relevancia es cada vez mayor en el conjunto del sistema universitario norteamericano: en el estado de Washington, en estos momentos, más de la mitad de los alumnos universitarios están matriculados en universidades corporativas.

En cualquier caso, el sistema que estamos describiendo es enormemente selectivo y piramidal. D. Berry y D. Hawsey señalan que en el conjunto de universidades que ofertan el título de Bachelor, se puede considerar que las 225 primeras son muy selectivas, y las 32 que encabezan la lista están más allá todavía de esa denominación ²¹⁰.

Se impone, sin embargo, una última observación. En programas de doctorado e investigación, las universidades públicas tienen un protagonismo mayor: como se verá más adelante, en el año 1999, más de dos tercios de las universidades que obtuvieron fondos federales de cierta envergadura para la investigación eran públicas.

Falta un dato para completar el cuadro anterior. Un dato un poco sorprendente. Si bien los ranking que se han indicado con anterioridad se han realizado tomando en cuenta distintos parámetros, el hecho es que no son precisamente las universidades señaladas las que más dificultades presentan a la hora de que alguien quiera matricularse allí. Por el contrario, algunas de las más difíciles son las que pertenecen al ejército, como se ve en la lista siguiente ²¹¹:

Tabla 16
Ranking de admisiones (%)

	Solicitudes	Admitidos
U.S. Coast Guard Academy	5.458	9,6
Harvard College (Harvard University)	18.161	10,9
Julliard School	1.176	10,9
Princeton University	14.875	11,4
Cooper Union	2.216	13,1
Columbia College (Columbia University)	13.013	13,6
U.S. Naval Academy	10.145	14,9
Stanford University	17.919	15,0
U.S. Military Academy (West Point)	12.442	15,1
Yale University	13.270	16,1
Brown University	14.756	17,0
California Institute of Technology	2.894	18,0
Massachusetts Institute of Technology	9.136	19,1
Amherst College	5.181	19,2
U.S. Air Force Academy	8.828	20,0
Dartmouth College	10.259	20,8
Swarthmore College	4.163	21,8
Talladega College	1.098	21,8
Mason Gross School of the Arts (Rutgers University)	1.603	22,2
Georgetown University	13.244	22,8

²¹⁰ D. Berry & D. Hawsey, 2001 (introducción).

²¹¹ Año 1999.

5. El acceso a la universidad

5.1. Las pruebas de acceso

El paso del instituto a la universidad se produce de forma gradual, con abundante información para el futuro alumno, que es sometido a pruebas diversas, algunas obligatorias y otras voluntarias. Como es conocido, los alumnos de los últimos años de instituto se denominan, de acuerdo al curso en el que están matriculados, de la siguiente manera:

- «freshman» (14 años)
- «sophomore» (15 años)
- «junior» (16 años)
- «senior» (17 años).

Veamos cómo afectan a cada grupo algunas de las pruebas requeridas para poder matricularse en una universidad o college. La mayoría de estos exámenes están organizados por el College Board, asociación nacional sin ánimo de lucro que tiene como misión «preparar, inspirar y conectar a los estudiantes con la universidad y sus posibilidades». Fundada en el año 1900, forman parte de ella más de 4.200 escuelas, universidades, colleges y otras organizaciones educativas. Cada año proporciona ayuda a más de tres millones de estudiantes y sus familias, a 22.000 institutos y a más de 3.500 universidades (www.collegeboard.com).

El alumno «sophomore», 15 años, ha comenzado a afrontar la recta final de sus estudios de bachiller, aunque le queden todavía tres años para matricularse en la universidad. A comienzos de curso debe elegir con cuidado sus asignaturas: una nota baja en asignaturas difíciles vale más que una nota alta en asignaturas consideradas fáciles.

En octubre el «sophomore» puede ya realizar el test PSAT, aunque lo habitual es que se haga en el curso siguiente. Este test mide el nivel de matemáticas, habilidad verbal y escritura. La mayoría de las universidades piden los resultados del PSAT para poder realizar la matrícula, pero los institutos no suelen enviar de oficio, a diferencia de lo que ocurre con los resultados de otras pruebas, las calificaciones obtenidas al conjunto de las universidades.

El alumno «junior», 16 años, se debe preparar para el examen del PSAT, que se realiza en octubre. No es estrictamente obligatorio, pero se recomienda que lo hagan todos los alumnos, porque si la puntuación es alta, el nombre del alumno puede ser tenido en cuenta por la National Merit Scholar Competition, que ofrece una ayuda de 10.000 dólares por año a los 8.000 alumnos más brillantes.

PSAT

Dividido en tres secciones: habilidad verbal, escritura y matemáticas, con puntuaciones sobre escalas de 20 a 80. Los puntos totales obtenidos se multiplican por 10. El test sirve también para acceder a un National Merit Scholarship.

Las fechas del examen se anuncian con meses de antelación. Varias páginas WEB proporcionan abundante y útil información sobre este examen, con la posibilidad incluso de hacer prácticas a través de la red, con exámenes virtuales, para medir la capacidad de cada uno (ver www.collegeboard.org como muestra)

En mayo o junio la mayoría de los alumnos realizan el examen denominado SAT I. Puede volver a presentarse a este examen como «senior» también, a comienzos de curso (en realidad, tras el verano). El alumno tiene también otras nuevas oportunidades a lo largo de todo el año.

SAT I

Los institutos remiten los resultados obtenidos en el test a todos los colleges y universidades.

Se puede realizar el test en varias ocasiones a lo largo del año y tiene los siguientes apartados:

- tres secciones de matemáticas
- tres secciones de habilidad verbal
- una sección experimental sin puntuación

Las matemáticas sólo incluyen aritmética básica, álgebra y geometría (no incluyen ni trigonometría ni cálculo).

Las puntuaciones se sitúan en escalas de 200 a 800, y los alumnos deben conseguir más de 500 puntos, guardando coherencia en las respuestas. Cada universidad decide a cuál de las secciones concede más peso.

En Junio de 2002, se incluyó una nueva prueba de escritura: una pequeña redacción de un cuarto de hora sobre un tema elegido por el tribunal ²¹²

SAT II

Esta prueba está más orientada hacia temas específicos y las universidades lo valoran cada vez más. Muchas de ellas exigen que los futuros alumnos se examinen en varios de estos temas (cada temario tiene una hora de duración): escritura, historia, biología, química, física, francés, alemán, español, etc. El sistema universitario público de California, por ejemplo, exige matemáticas, escritura y otro tema de libre elección.

Las matemáticas sólo incluyen aritmética básica, álgebra y geometría (no incluyen ni trigonometría ni cálculo).

La puntuación se realiza sobre escalas de 200 a 800 y el alumno puede realizar tres pruebas distintas en un día.

Durante varios años, al menos desde 1993, los alumnos podían presentarse varias veces a esta prueba y podían elegir de ese modo la mejor puntuación obtenida para enviarla a la universidad de su elección. Sin embargo, en 2002 cambió esta política y el College Board, que es quien prepara los tests, decidió remitir los resultados de todos los exámenes a las universidades, con lo que los estudiantes tienden a dejar para la última oportunidad la realización del examen, con el fin de obtener la mejor puntuación ²¹³. Esta nueva política ha provocado grandes protestas.

El alumno «junior», 16 años, está en el momento crucial de la elección. Debe elegir bien las materias. Debe concentrarse también en un par de actividades extra académicas, que le servirán de apoyo a la hora de realizar su solicitud de ingreso en la universidad. Debe buscar información sobre las universidades en las que desea realizar la matrícula.

En octubre tiene otra oportunidad para examinarse del PSAT y también el test ACT.

ACT

Se trata de una prueba de acceso que ha estado ligada tradicionalmente a las universidades del Medio Oeste y que rivaliza con el SAT I. Hoy en día ha adquirido una relevancia especial y su uso se está extendiendo a un conjunto mucho mayor de universidades. Yale y Duke, por ejemplo, han optado por que sea el propio alumno el que decida qué test prefiere realizar, si el ACT

²¹² Véanse comentarios y valoraciones en *The New York Times*, 23 y 28 de junio de 2002.

²¹³ Véase *The New York Times*, 19 de junio de 2002.

o los dos SAT. Otros centros recomiendan que el alumno se someta al examen de ACT si no ha obtenido buena nota en el SAT. El ACT tiene cuatro secciones:

- inglés
- matemáticas
- ciencia
- lectura

En la sección de matemáticas se incluyen algunas nociones básicas de trigonometría.

Las secciones se puntúan de 1 a 36, sacando una media final.

El alumno «senior», 17 años, deberá tener a comienzos de curso una lista aproximada de los centros superiores a los que le gustaría enviar la solicitud de matrícula. Con el fin de ser realista, se le recomienda al alumno que incluya en la lista los nombres de algunos «colleges» que no estén, en cuanto a su prestigio, muy por encima de la media, para tener al menos la seguridad de que finalmente pueda ser admitido en alguno de ellos. Es el momento de buscar también cartas de recomendación de los profesores.

La ventana www.review.com ofrece una información amplia, detallada y sustancial, sobre las cuestiones que se le plantean tanto al futuro alumno como a su padre y que están relacionadas con la elección de la universidad.

En diciembre y enero se envían las solicitudes y a finales de enero el alumno tendrá la última oportunidad para realizar el test SAT y en febrero la última convocatoria para el ACT, mes en el que las universidades están respondiendo ya a las solicitudes. En abril se examinan estas respuestas, se analizan las posibles ayudas económicas y se elige la universidad. Quienes estén en las listas de espera tendrán un mes más para intentar ser aceptados.

Corren, sin embargo, algunos vientos de cambio. La Universidad de California, con más de 130.000 estudiantes undergraduate, es el cliente más importante del examen SAT I. Esta universidad se ha planteado, a mediados de mayo de 2002, la posibilidad de cambiar ese examen, así como el diseño curricular de los últimos años de High School, por no resultar suficientemente satisfactorio en sus objetivos: el Presidente del sistema universitario ha solicitado ya, tras varios años de estudio, la introducción de otro año adicional de matemáticas y pruebas de comprensión lingüística que deberán centrarse sobre temas mucho más relacionados con los estudios que tenga pensado realizar los alumnos. De hecho, se ha indicado ya que el College Board comenzó en esas fechas a estudiar posibles cambios en el examen, introduciendo nuevas secciones sobre escritura (ver parte de esta información en *The College Board. News*, en www.collegeboard.com). Finalmente, ya en octubre de 2002 el College Board proporciona una información muy detallada sobre las características del nuevo test, que entrará en vigor por vez primera en el año 2005. Llama la atención esta planificación realizada con tantos años de antelación.

Por otro lado, el estado de California requerirá, a partir del curso 2003-2004, que todos los alumnos de instituto deban realizar una especie de reválida, llamada CAHSEE (California State High School Exit Examination) para obtener el diploma escolar: los alumnos tienen oportunidad de presentarse al examen en el grado 10 («sophomore») por primera vez. También como «junior» y «senior» (hasta tres veces en cada curso) y otra vez más una vez hayan abandonado el instituto (www.ets.org/cahsee/).

El acceso a la Universidad

	Octubre	Mayo/ junio	Octubre	Dic./enero	Febrero	Marzo/abril	Sept.
Freshman (14) Sophomore (15) Junior (16) Senior (17)	PSAT PSAT	SAT I	SAT I SAT II ACT Lista de univ.	Envío de solicitudes	Responden las univ.	Se elige definitivamente el centro	
Estudiante universit.							college

Sin embargo, no todas las universidades solicitan que los alumnos, para ser admitidos, tengan que realizar estas pruebas, aunque la mayoría así lo haga. En este tema también se observa una enorme flexibilidad. En el curso académico 2000-2001, por ejemplo, docenas de estudiantes, que participaron en un proyecto de investigación dirigido por un doctorando de Harvard, no realizaron ninguna prueba específica para entrar en la universidad, sino que tuvieron que construir una pieza de lego. Las siguientes universidades participaron en el experimento: Carleton, Colorado, Beloit, Grinnell, Macalester, Penn State, Rutgers, Delaware y Michigan.

El alumno Steven Barrie-Anthony, por ejemplo, consiguió ser aceptado en las siete universidades, incluyendo a Stanford, en las que realizó la solicitud sin haber realizado ningún test. ¿Su mérito? Participar como redactor en la revista del instituto y haber realizado un reportaje sobre un indio multimillonario implicado en la trata de esclavos adolescentes.

Adicionalmente, las universidades requieren cartas de presentación, currícula de los alumnos, entrevistas personales destinadas a medir su capacidad de liderazgo, de trabajar en equipo, etc., de modo que la admisión del futuro alumno se ve sometido a múltiples tipos de valoración.

Por último, muchas universidades, dependiendo del tipo de titulación al que quiera acceder el alumno, exigen requieren la realización de otro tipo de exámenes más específicos, además del de conocimiento de inglés (TOEFL), que es obligatorio en las universidades para casi todos los solicitantes cuya lengua materna no sea el inglés (ver información general en www.ets.org). Los más importantes son los siguientes:

- 1) **GMAT** (The Graduate Management Admission Test. Diseñado para medir la cualificación de quienes solicitan el ingreso en estudios de economía de empresas y administración. Este examen puede ser realizado a lo largo de todo el año en diferentes partes del mundo y más de 1.000 centros lo exigen de forma obligatoria, aunque son muchos más los que lo utilizan como indicativo de las posibilidades de éxito del futuro alumno. Está centrado en medir las habilidades lingüísticas expresivas, tanto orales como por escrito, y matemáticas, del alumno, más que sus conocimientos sobre las materias que quiera cursar (www.mba.com/))
- 2) **GRE** (Graduate Record Examination). Se trata de una prueba, requerida por muchísimas universidades para sus programas de master y doctorado, que intenta medir las habilidades verbales sobre comprensión de textos escritos (30 preguntas), matemáticas (28 preguntas) y

analíticas (35 preguntas) del aspirante. Se intenta medir, por encima de todo, su capacidad para entender, argumentar, relacionar conceptos, etc. (www.gre.org)

- 3) **PRAXIS.** Serie de tres exámenes requeridos en 35 de los estados a todos los futuros maestros y maestras. También lo requieren cientos de universidades y algunas agencias educativas.
- 4) **CLEP (College-Level Examination Program).** No se trata en rigor de un examen para ingresar en un centro de estudios superior, sino de un programa de convalidación de créditos. Algo así como la posibilidad de estudiar «por libre». Se utiliza en programas de «undergraduate». Casi 3.000 colleges ofrecen la posibilidad de que el alumno vaya aprobando cursos mediante un programa de exámenes. La educación superior en EEUU tiene una larga tradición en reconocer las enseñanzas adquiridas fuera de la universidad en la que el alumno esté matriculado, de modo que este programa es una parte importante de esa tradición tan enraizada (www.collegeboard.com/clep/). Más de 600 profesores universitarios se encargan de diseñar de estos exámenes, aceptados por la mayoría de los colleges norteamericanos ²¹⁴, relacionados con docenas de materias.

Una de las variables que tiene en cuenta la familia norteamericana, cuando en su seno se produce un nacimiento, es el de la educación superior, porque los recursos que la familia destine en este capítulo van a ser muy importantes. Muchas familias comienzan a planificar en ese mismo momento el futuro de su hijo o de su hija, ya que los estudios universitarios son extraordinariamente caros si los comparamos con los estándares europeos y, más en concreto, con los españoles. Se trata de comenzar a invertir en conocimiento desde la misma cuna.

Dado que la financiación de los estudios afecta de manera directa e importante a la economía familiar, los dirigentes políticos han buscado formas más cómodas y menos gravosas para que las familias puedan hacer frente a ese gasto cuando su hijo acceda a la universidad. La mayoría de los estados norteamericanos ofrecen a la familia, bien sea a través de organismos oficiales o compañías privadas, la posibilidad de comenzar a realizar los ahorros necesarios para que el recién nacido pueda integrarse en la universidad dieciocho años más tarde. En el estado de Nevada, por ejemplo, esta posibilidad se ofrece a través de un programa estatal oficial llamado *Nevada Prepaid Tuition*, administrado por la compañía Treasurer Brian Krolicki, que comenzó a operar en el año 1998. La participación en este programa asegura la exención de determinados impuestos así como el pago de la matrícula de los cursos en cualquier universidad estatal (bien sea una «community college», o una «universidad» tal como la entendemos en Europa). También se puede utilizar ese fondo «ahorrado» para realizar los pagos en cualquier otra universidad, privada o estatal, dentro del estado o fuera de él, pero en ese caso los fondos no cubrirán más que el equivalente al coste calculado si esos estudios se realizasen en la universidad estatal de origen. Este programa, que ofrece distintas opciones dependiendo del tipo de estudios que se quiera elegir (no cuesta lo mismo la obtención en dos años de un Associate Degree de dos años que un Master realizado en cuatro años) cubre sólo la matrícula, no los costos de alojamiento y manutención, que suelen ser también muy elevados.

De este modo, mediante el pago de una suma determinada, bien sea en una única vez, a plazos (60 pagos), o con una especie de cuota mensual hasta la en-

²¹⁴ La lista se puede consultar en apps.collegeboard.com/cbsearch_clep/searchCLEPColleges.jsp.

trada en la High School, la familia asegura estudios universitarios a su hijo desde el punto de vista económico. Un niño nacido en el año 2000 debería pagar 7.215\$ (pago único), 8.580\$ (60 pagos) o 12.749\$ en cuotas. Se calcula que el costo real de esos estudios será de unos 23.028\$ una vez que el alumno haya ingresado en la Universidad.

Pero cuando el estudiante haya terminado sus estudios secundarios, el paso a la universidad (utilizamos este término de manera muy genérica, incluyendo también a los «colleges») no se realiza de manera brusca: el alumno de High School está preparándose con mucha antelación para entrar en la universidad, bien sea mediante la superación de las pruebas a las que hemos aludido, que le van preparando para su entrada en la universidad durante los últimos años de instituto, bien mediante la realización de cursos en el instituto que con posterioridad le son convalidados en la enseñanza superior. Esta posibilidad se produce con las llamadas «Community Colleges», uno de los escalones de inicio en el sistema universitario, con un movimiento doble de ida y vuelta: el alumno de instituto de los últimos cursos tiene la oportunidad de asistir a algunas clases que se dan en estos centros que le computarán como créditos en su instituto ²¹⁵. Y al revés, algunos «Community Colleges» (ver página informativa www.aacc.nche.edu/) ofrecen la posibilidad de que si el alumno realiza determinados cursos en el instituto, con posterioridad esos cursos le serán computados como créditos del «Community College» ²¹⁶. En general se observa que hay una coordinación mayor entre los estudios preuniversitarios y los estudios universitarios que la existente tanto en España como en otros países europeos: véase, también, el Advanced Placement Program (AP Program) en apcentral.collegeboard.com/. A esta relación más fluida contribuye, sin duda alguna, la menor carga de clases existente tanto en el instituto como en la universidad, que afecta de manera positiva a alumnos y profesores.

En 1974 se estableció, respondiendo a un movimiento abanderado tanto por profesores como por las familias de los alumnos, el primer instituto de enseñanza media dentro de una universidad, en concreto, en el campus de Laguardia Community College. Desde entonces, en EEUU ha habido un movimiento importante que ha tendido a tender puentes entre instituto y universidad. De hecho, en estos años se han construido un buen número de institutos dentro de los campus universitarios, con una filosofía propia, como lo muestra la asociación que han establecido (www.mcconsortium.org) entre ellos. Por ejemplo, la City University of New York (CUNY) tiene en sus campus 12 institutos que aseguran un paso más «natural» a la educación superior, y para los próximos está prevista la inauguración de otros varios, combinando al mismo tiempo el desarrollo académico y el desarrollo urbano de la ciudad. Las autoridades quieren convertir a la CUNY, siguiendo el modelo que tanto éxito ha tenido en otras partes de EEUU, en el ocupante principal y motor de desarrollo de la Governors Island ²¹⁷.

Sin embargo, el hecho de que el paso entre instituto y universidad se produzca de manera más gradual que brusca, al menos en apariencia, no garantiza en absoluto que todos los alumnos accedan a la educación superior. Muy al contrario, diversas organizaciones han manifestado su preocupación por el alto número de alumnos que abandonan el instituto antes de terminar su año como «senior», de tal manera que se habla de «senioritis» para denominar esta situación (véase el informe titulado *Overcoming the High School Senior Slump*).

Según los autores del informe, el último año de instituto en los EEUU se caracteriza por una cierta dejadez y abandono en el conjunto del sistema educati-

²¹⁵ Información sobre California en www.cccco.edu/faq_colleges.htm.

²¹⁶ Por ejemplo, el «Truckee Meadows Community College» se anuncia de este modo en la propaganda que reparten en los institutos: «Do you know what the 2+2 Tech Prep Program can do for you? 2+2 Tech prep. Lets you earn college credit for certain high school courses. The courses are a part of technical skill-building programs and are taught at your high school by your high school teachers during your junior and senior years. After graduation you may continue your preparation for a high skill, high wage career and earn an Associate Degree from any one of our Nevada community colleges. Many students then decide to continue their education and transfer to a university to earn a Bachelor's Degree». Algunos colleges van incluso más lejos. Por ejemplo, Simon's Rock College ofrece la posibilidad de que los alumnos se matriculen después de cursar el décimo curso en el instituto (dos años antes de lo normal), para que sean tratados ya como adultos (véanse diferentes comentarios sobre esta cuestión en el diario *The New York Times* del 6 de junio de 2002).

²¹⁷ Véase el *New York Times* del 15 de mayo de 2002.

vo: no existe un sistema de evaluación adecuado de ese curso en casi ningún estado; las universidades se fijan más en el rendimiento de años anteriores que en los de ese último año; los alumnos del último curso están muy poco incentivados y se matriculan en materias poco exigentes; se producen contradicciones entre el contenido de los test utilizados en ese año y los que luego se utilizan en la universidad, etc., de manera que esta es una situación típica de EEUU, que en este punto se aleja quizás de lo que sucede en otros países.

El informe realiza varias recomendaciones; adecuar el contenido del curso «senior» a los requerimientos del primer año en la universidad; las evaluaciones durante el bachillerato deben ser más estrictas para que incluso los alumnos más capacitados se vean obligados a trabajar; las universidades deben especificar mejor sus requerimientos y desechar las solicitudes de admisión que no cumplan con estos requerimientos; los exámenes del primer año de universidad deberían responder a requerimientos similares en todos los estados y en cada estado un único organismo debería asumir la responsabilidad sobre los temarios del bachillerato ²¹⁸.

Se tiende a considerar a los Estados Unidos como la tierra de la igualdad de oportunidades. Se trataría del lugar en el que quien se esfuerza en su vida acaba triunfando al final, mientras que la sociedad termina por relegar al que no es capaz de aprovechar esa igualdad. Esta percepción sobre la igualdad se traslada también al ámbito de la educación superior. Seguramente, esa percepción responde a la realidad en muchas ocasiones, pero no en otras, como se ve en los exhaustivos informes dados a conocer en EEUU.

La publicación en el año 2000 del estudio titulado *Messuring Up 2000*, llevado a cabo por la organización National Center for Public Policy and Higher Education, respetada institución de carácter privado y sin ánimo de lucro, puso de relieve las enormes diferencias en la actuación de los diversos estados en materia de educación superior. La posibilidad de acceder a unos buenos estudios superiores, también en EEUU, está condicionada por la zona en la que el futuro estudiante y su familia residen. Este primer informe ha tenido una continuación en otro más, publicado en octubre de 2002: *Measuring Up 2002* ²¹⁹.

Según ambos informes, los primeros de estas características que se han realizado hasta el momento, la posibilidad de acceder a la educación «depende en gran medida» del lugar de residencia y del estado en el que el estudiante tenga la vivienda familiar. También los recursos familiares, así como la pertenencia a determinados grupos sociales o étnicos, juega un papel de relevancia en las posibilidades futuras del alumno.

El informe califica (desde un máximo de «A» a un mínimo de «F») a los estados de la nación de acuerdo a cinco variables objetivas, definidas de modo cuantitativo, y no de acuerdo a opiniones o juicios:

- **Preparación previa:** ¿están los alumnos preparados para poder disfrutar de todas las ventajas y oportunidades que les ofrece la educación superior?
- **Impacto participativo:** ¿hasta qué punto se matriculan los alumnos de ese estado en los cursos universitarios?
- **Posibilidades de reclutamiento:** ¿qué posibilidad existe en el estado para que los jóvenes puedan acceder a la universidad?
- **Éxito en los estudios:** ¿terminan los alumnos los estudios que iniciaron?

²¹⁸ «There's been plenty of talk about building bridges between K-12 schools and the colleges and universities, but the rhetoric often outruns the reality,» indica Patrick Callan, Presidente de la National Center for Public Policy and Higher Education, coeditora del informe.

²¹⁹ *Messuring Up 2002* (se puede consultar en www.highereducation.org).

- **Beneficio para la sociedad:** ¿qué beneficios económicos y civiles obtiene el estado en el que se sitúa la universidad?
- **Aprendizaje:** ¿cuál es el capital educativo adquirido por los estudiantes de un estado, como resultado de la política educativa de sus gobernantes?

Con respecto a esta última variable, crucial por otro lado, todos los estados obtuvieron un suspenso en ambos informes, porque indicaron que carecen de información fiable sobre la competencia de los alumnos, con lo que no resulta posible establecer comparaciones: «Their Incomplete grades highlight a gap in our ability as a nation to say something meaningful about what students learn in college», se subrayaba en el primero de los informes (pág. 23). El segundo, publicado en 2002, deja entrever, sin embargo, que se están produciendo pequeños cambios en alguno de los estados, dirigidos a obtener esa información.

Como es habitual en este tipo de estudios, los sistemas de medida no coinciden exactamente en ambos años, y en el segundo de los informes se han introducido algunas modificaciones, una de las cuales hace referencia a los progresos realizados por un estado en particular con respecto a los resultados obtenidos el año anterior.

En el cuadro siguiente (de elaboración propia), se han recogido las calificaciones de ambos informes: primero se incluye la calificación de 2000, en letra normal, y de manera inmediata la de 2002 (en negrita, cuando ha habido variación). Como se observa, las diferencias entre estados y las variaciones de un estado con respecto a otro son muy grandes:

	Preparación	Particip.	Posibilidad	Exito	Beneficios
Alabama	F, D-	C+, D+	D, F	B-, A	C, C
Alaska	A-, B+	D+, D+	C, D	F, F	B, C+
Arizona	D+, D	C, B-	C-, D-	C-, C+	B-, B-
Arkansas	D, D+	D-, D+	C+, C	D+, C-	D-, D-
California	C-, C-	B+, B+	A, A	C, C+	B+, A-
Colorado	B, B	B-, B	B-, C-	C, C+	A, A
Connecticut	A, A	B+, A-	C, C-	B+, B+	A, A-
Delaware	C+, C+	A, B	C-, F	B, B	A, A
Florida	C, C+	D+, D+	D, D-	B+, B+	C-, C
Georgia	D+, C-	F, F	D+, D	B-, B	C, D+
Hawaii	C, C-	B-, B-	C-, D	C, C	C+, B+
Idaho	D+, C-	D, C-	B-, D+	C, B-	C, C
Illinois	A, B+	A, A	A, B	C+, B-	B-, B-
Indiana	C-, C-	C-, C+	C+, D+	B-, B-	C, C
Iowa	B, B	B, B+	B, C	A-, A	C+, C+
Kansas	B, B	A, A-	B, C-	B, B-	B, C+
Kentucky	C, C-	D, C-	B, C	C-, C	D, C-
Louisiana	F, F	F, D	C-, D	C, D+	D+, C-
Maine	B+, B+	C+, C+	F, F	B+, B	C, D+
Maryland	B+, B+	A, B+	D, D-	B-, B-	A, A
Massachusetts	A, A	A-, A	D, D-	A-, A-	A-, A-
Michigan	B, B	B+, B+	C, D+	C+, C	B, B+
Minnesota	C+, B-	B-, C+	A, B	B+, B+	A, A-
Mississippi	D, D	D-, D	C+, D	C+, C+	C, C
Missouri	C+, B-	C-, C+	D+, D+	B-, B-	C, D+
Montana	B, A-	D+, D+	D-, F	C, C	B, C
Nebraska	A-, B	A, A	C+, D	C, C+	B-, C
Nevada	D+, D	D+, C+	B, D+	F, F	C-, C-
New Hampshire	B, B	C+, B-	F, F	A, A	B-, B
New Jersey	A, A	B+, A-	B, C-	B-, B-	A, A+
New Mexico	D-, D-	B-, A	B, C-	D-, D	C, C
New York	B, B	B-, B	D-, F	A-, B+	B, C+

	Preparación	Particip.	Posibilidad	Exito	Beneficios
North Carolina	B, B+	D, C+	A, C	B+, B	D+, D+
North Dakota	B, B	B, B	C, D	B, B	C+, C+
Ohio	C+, C+	C-, C+	D-, F	B, B-	C, C
Oklahoma	D+, D+	C, C+	B-, C	C-, C-	C-, C
Oregon	C-, C	D, D+	D-, F	C, C	C+, B
Pennsylvania	C+, B-	C, B-	C, D+	A, A	B-, B-
Rhode Island	C, C	A, A	F, F	A,	A, A-
South Carolina	C-, D+	D-, D+	C, D+	B, B	B-, C
South Dakota	C, C	C, B-	D+, F	B-, B-	C-, D+
Tennessee	C-, D-	D-, D+	C, D-	C, C+	D+, D+
Texas	C, C+	D, D+	C, D+	D+, C-	C, C+
Utah	A, A	C, C	A, B	D+, C+	B, B
Vermont	B-, B-	C-, C+	D-, F	A, A	B-, B-
Virginia	B, B+	B-, B	C, B-	B, B	B+, B
Washington	C+, B-	C-, C-	B-, C-	B-, A	B+, B
West Virginia	D+, C+	D+, C-	D, F	C, C-	F, F
Wisconsin	A-, A-	B, B	B+, C	B, B	B-, C+
Wyoming	C-, C-	B-, B-	C+, D	B, B	C, D

Cada una de estas variables, a su vez, se puede desagregar. La preparación previa, por ejemplo, se descompone a su vez en otros diez aspectos que se miden de manera independiente (matemáticas, ciencias, álgebra, lectura, escritura, exámenes de acceso, etc.). Este estudio proporciona una excelente información sobre las posibilidades de acceso tan diversas que se presentan a los futuros alumnos universitarios, dependiendo del estado en el que reside. La pretendida igualdad para acceder a estudios superiores queda de este modo puesta en tela de juicio. Hay, además, otros muchos factores que también se han analizado en estudios paralelos.

La **preparación previa es muy desigual**: según el informe (pág. 24), el nivel de los cursos realizados por los alumnos en sus años de instituto, así como su preparación personal en las materias, varía enormemente de un estado a otro. Son muy pocos los estados en los que porcentajes significativos de alumnos cursan estudios con rigor, adquieren conocimientos significativos y se gradúan en el instituto. Con respecto al último informe (2002), digamos que el Diploma de Bachiller (Diploma of General Education Development, GED) es obtenido por el 95% de los alumnos en Maine, y por el 74% de los alumnos en Arizona, antes de los 24 años. En 18 estados, más del 90% de los jóvenes ha obtenido ese diploma, mientras que en 29 estados lo tiene un porcentaje superior al 80%. En Arizona lo tiene el 87% de los alumnos de raza blanca, pero sólo el 59% de alumnos de otras razas. En Georgia lo tiene el 98% de los jóvenes de familias pudientes, pero sólo el 61% de las familias más pobres. En North Carolina el 61% de los estudiantes ha estudiado algún curso superior de matemáticas, pero sólo el 31% en New México. En sólo 13 estados estudia más de la mitad de los alumnos de instituto algún curso de matemática superior preparatorio para la universidad.

El **impacto participativo** varía mucho de un estado a otro, y se producen enormes diferencias de matriculación según raza o etnia, ingresos económicos y nivel de estudios de los padres (*Measuring Up 2002*, pág. 25). En sólo 5 estados completan estudios de instituto, para continuar en la universidad, porcentajes superiores al 50% de los alumnos matriculados ²²⁰. En la mayoría de los estados, estos porcentajes se sitúan entre el 40 y el 50%. En 10 estados, menos del 30% de los estudiantes accede a la educación superior: en Massachusetts lo hace el 54%, mientras que en Arizona lo hace el 28%. En Connecticut, el 43%

²²⁰ Los datos son contradictorios dependiendo de las fuentes. *The Condition of Education 2002*, págs. 74 y 166, indica que el porcentaje de alumnos que se matriculan en la universidad inmediatamente después de haber terminado sus estudios en el instituto «increased from 49 to 63 percent between 1972 and 2000», con variaciones que van desde el 33% de estudiantes pertenecientes a las familias más pobres hasta el 77% de quienes pertenecen a las familias más favorecidas. Estas cifras no concuerdan para nada con las que se indican en *Measuring Up 2002*.

de los jóvenes se matricula en la Universidad, pero sólo el 25% en Arkansas. En South Carolina el 55% de los jóvenes (entre 18 y 24 años) cuyas familias tienen ingresos económicos altos asiste a la universidad, mientras que sólo lo hace el 16% de los jóvenes de familias menos pudientes. En Alabama, el 52% de los jóvenes (18-24) cuyos padres tienen estudios superiores se matricula en la universidad, pero el porcentaje desciende al 17% en el caso de padres sin estudios.

Como se observa, las posibilidades de que los alumnos puedan optar a la educación superior son mucho más superiores en unos estados que en otros: en California, el 36% de los jóvenes entre 18 y 25 años están matriculados en la universidad (38% en 2000), mientras que en Nevada sólo lo hace el 24% (20% en 2000). En Delaware el 4,1% de las personas entre 25 y 44 años está matriculado en la Universidad (6,4% en 2000), pero en Montana ese porcentaje desciende al 1,5% (1,8% en 2000) ²²¹. En la mayoría de los estados, menos de la mitad de los alumnos de instituto pasan a la universidad en el mismo año en que acaban el bachiller. En diez estados, el porcentaje de jóvenes que continúa estudios en la universidad no llega al 30%: en Massachussets pasa a la universidad casi el doble que en Arizona (54% frente a 28%). Sucede algo parecido entre Connecticut (43%) y Arkansas (28%).

Asumir el **costo de los estudios** (matrículas, manutención, etc.) supone un gran sacrificio para las familias estadounidenses, puesto que deben dedicar porcentajes muy importantes de sus recursos a este capítulo, que incluye matrícula, manutención, etc., una vez descontadas las becas, ayudas gubernamentales, etc. Las familias de Utah, por ejemplo, destinan entre un 16% (si el alumno elige un centro público) y un 21% si se decide por un centro privado, porcentajes que son inferiores a los de otros estados (una vez combinados los precios de matrícula, ayudas y alto nivel de ingresos familiares). En Vermont el porcentaje sube hasta el 38%, cuando se trata de centros públicos. En Rhode Island las familias de ingresos económicos bajos deben destinar hasta un 76% de sus ingresos para poder pagar los estudios superiores de sus hijos (titulaciones de dos años), una vez descontadas las ayudas financieras recibidas, mientras que las familias de ingresos altos destinan solamente el 7% (*Measuring Up 2002*, pág. 26). En New York, las familias de recursos económicos modestos deberían pagar un 211% de sus ingresos para poder matricularse en centros privados con titulaciones de cuatro años, mientras que las familias de recursos más altos deben destinar el 18% de sus ingresos. Los gobiernos de los estados hacen, en general, pocos esfuerzos para ayudar a las familias más necesitadas. Solamente cuatro estados (California, Colorado, Illinois y Virginia) ofrecen estudios de bajo coste y programas de ayudas a familias necesitadas. En cuatro estados (Alaska, Georgia, South Dakota y Wyoming) no se contempla ninguna ayuda para las familias de pocos recursos. En seis estados, la media de los créditos solicitados por los alumnos no llega a 3.000 \$ por año, mientras que en un estado se superan los 4.000 \$ por año.

Como se indica, en algunos estados las familias deben dedicar un porcentaje de sus recursos mucho más alto que en otros si quieren enviar a sus hijos a la universidad: en New York el mantenimiento de un alumno en un programa de cuatro años requiere el 36% de los recursos familiares, mientras que en Illinois solamente es necesario el 24%. Por supuesto, existe una relación directa con el coste, extraordinariamente caro si lo comparamos con las universidades españolas, de las matrículas: los estudios de empresariales le cuestan a un ciudadano estadounidense residente en el estado de Illinois la cantidad de \$ 1.949 en concepto de matrícula en la Illinois State University. Los mismos estudios en el

²²¹ Todos estos datos están tomados de *Measuring UP 2002*, aunque llama la atención los cambios tan grandes producidos en un plazo de dos años. Una vez más, nos encontramos con dificultad a la hora de obtener datos estadísticos fiables.

estado de New York, en la Universidad de Búfalo, ascienden a \$ 6.060 (ver *Best Graduate Schools*, USNews, 2002 Edition). Ambas son universidades públicas. Según informes publicados en años anteriores, las diferencias serían incluso mayores: una familia de Vermont tiene que gastar casi el 40% de sus recursos para poder enviar a su hijo a una universidad estatal, mientras que ese mismo esfuerzo queda reducido al 17% en el estado de Utah.

La situación ha ido, además, empeorando de manera notable con el paso de los años: si en el año 1980 las familias pobres debían destinar un 13% de sus ingresos para que algún hijo pudiera asistir a la universidad, en el año 2000 destinaban el 25%. En las familias de clase media los porcentajes han pasado de un 4% al 7%, mientras que se ha mantenido estable en torno a un 2% en las clases más pudientes. La media que los estados han destinado por alumno ha sufrido un incremento del 13% en el mismo período, hasta llegar a los \$ 6.747 que destinaban por alumno a finales del siglo pasado. Pero las matrículas se han incrementado muchísimo más, hasta llegar a una media de 107% (\$ 3.512, según el estudio) ²²².

Éxito y fracaso en los estudios. En muy pocos estados terminan porcentajes significativos de estudiantes con dedicación completa sus estudios en el plazo de cinco o seis años (en titulaciones de cuatro años, *Measuring Up 2002*, pág. 27). Hay grandes diferencias entre los estados. Solamente en la mitad de los estados, un porcentaje superior al 50% de los alumnos de las community colleges se matriculan en el segundo curso. En 27 estados, menos de la mitad de los alumnos con dedicación completa terminan sus estudios de bachelor's degree en los cinco años siguientes tras haber completado los estudios en el instituto. En 24 estados, menos de la mitad los acaba en el plazo de seis años. El porcentaje de fracaso en los estudios, incluso en los estados mejor clasificados, es alto: no existe ningún estado en el que un porcentaje superior al 70% de los alumnos termine sus estudios de bachelor en el plazo de cinco o seis años. En Alabama se conceden 24 diplomas o certificados por cada 100 alumnos matriculados, mientras que en Nevada se conceden tan sólo 9. Por cada 100 alumnos negros se ofrecen 11 certificados, mientras que en el caso de los alumnos blancos el número sube a 16.

Beneficios para cada estado. El porcentaje de población estatal con el título de bachelor varía mucho de un estado a otro, por lo que también varían los beneficios obtenidos. En Massachusetts posee este título el 36% de los residentes y en 14 estados lo posee el 30%, mientras que en West Virginia el porcentaje baja hasta el 18%. En Colorado, el 41% de los blancos tiene este título, pero solamente el 15% de los otros residentes. En 7 estados el porcentaje de blancos con título universitario dobla al resto de las etnias. Se calcula que en Maryland el total de beneficios generados gracias a la población que posee título universitario se incrementa en un 13%, pero en Wyoming se incrementa en un 5%. La educación superior se relaciona también con la participación en la vida cívica y social: Minnesota, en donde un 23% de la población adulta tiene título universitario, presenta los índices de participación electoral más altos del país.

La complejidad de esta cuestión se complica todavía más porque el porcentaje de alumnos brillantes de familias con recursos modestos que finalmente no acceden a la universidad es cinco veces superior al número de alumnos brillantes de familias pudientes, con lo que se deja sin aprovechar un capital humano muy importante, según un estudio realizado por los economistas Michael S. McPherson y Morton Owen Schapiro. No han faltado quienes han denunciado que las ayudas concedidas según méritos académi-

²²² Muchos de estos datos fueron publicados por el *New York Times* del 2 de mayo de 2002. Véase también *Losing Ground*, pág. 5.

cos en tiempos de las administración Clinton han beneficiado, sobre todo, a las familias con mayores recursos. En 1999 el programa Pell Grant de becas, el más importante del gobierno federal, sólo satisfacía el 59% de las matrículas de los alumnos más necesitados, mientras que en 1986 llegaba al 98% ²²³.

5.2. Incremento espectacular del precio de las matrículas

Durante los últimos diez años se está abriendo una brecha cada vez mayor entre las posibilidades que los estados ofrecen en materia de educación superior a sus ciudadanos: Alabama ha incrementado en estos años en un 41% el coste de la matrículas mientras que las ayudas de financiación han decrecido un 45%; Arizona ha incrementado sus matrículas en un 24%, pero las ayudas han experimentado un descenso del 50%; Hawai ha incrementado las matrículas públicas un 79%, pero las ayudas han descendido un 44%, etc. ²²⁴

En algunos estados los alumnos deben solicitar créditos bancarios o estatales mucho más altos que en otros: en Massachussets, la media del crédito que necesita un alumno es de 4.719 dólares por año, mientras que en Minnesota es de \$ 3.178 por año.

En el conjunto de EEUU un 52% de los alumnos matriculados en programas de cuatro años, obtiene su grado de «Bachelor» en cinco años. El porcentaje se incrementa hasta el 68% en Vermont y se reduce al 28% en Louisiana.

Por supuesto, la economía familiar tiene un fuerte impacto en el acceso a la educación superior: en California, por ejemplo, el 58% de los jóvenes entre 18 y 24 años que pertenecen a familias de clase alta o media alta, definida según ingresos económicos, acceden a la educación superior, mientras que en clases bajas el porcentaje desciende a casi la mitad, al 33%. Illinois es el estado que envía un porcentaje mayor de estudiantes a la universidad, pero de entre los jóvenes comprendidos entre los 18 y 24 años, el 41% van a la universidad si son «blancos», mientras que solamente lo hace un 24% si pertenecen a minorías o a otras razas. Como se observa, la política educativa de cada estado tiene una influencia enorme.

Lo cierto es que matricularse en la universidad resulta caro en EEUU. Según los datos facilitados por el Departamento de estado, estos eran los precios de las matrículas en el curso 2000-2001 (sin manutención ni hospedaje, costes que normalmente se suelen incluir siempre de forma estandarizada en los cálculos) ²²⁵.

Tabla 17
Coste de las matrículas (\$). Centros públicos (2000-2001)

Media total	4 años			2 años
	Media	Univers.	Otros	
2.600	3.506	3.983	3.212	1.359

²²³ Véase el estudio *Losing Ground*, 2002.

²²⁴ Véase en el diario *The New York Times*, 2 de mayo de 2002, un resumen del informe citado.

²²⁵ *Digest of Education Statistics 2001*, tabla 316, pág 359.

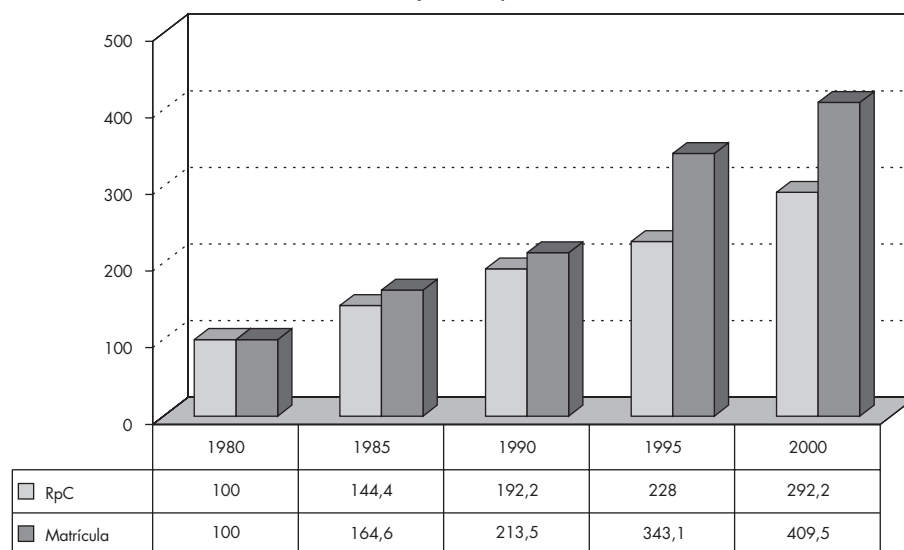
Tabla 18
Coste de las matrículas (\$). Centros privados (2000-2001)

Media total	4 años			2 años
	Media	Univers.	Otros	
15.064	15.531	20.143	14.281	8.961

Como se observa, las diferencias entre un sistema y otro son abismales. Y las diferencias internas dentro de cada sistema también son muy grandes, puesto que aquí sólo se han incluido las matrículas medias. En el caso del sistema público, se trata de precios para residentes en el estado, porque quienes llegan de otros estados tienen que pagar mucho más. En el caso del sistema privado, la matrícula en las universidades más prestigiosas se puede incrementar hasta los 35.000 dólares, aunque también es cierto que existen muchas posibilidades de conseguir becas.

Como se ve en el gráfico siguiente, la renta per cápita y el precio de las matrículas no han evolucionado de forma paralela dentro del sistema, sino que el precio de las matrículas se ha incrementado mucho más en proporción a los incrementos en la renta. Además, esta situación se ha agudizado mucho más a partir de 2000, con lo que las familias norteamericanas tienen que destinar hoy en día porcentualmente muchos más recursos a la educación superior.

Tabla 19
Evolución de la renta per cápita y del precio de las matrículas (1980-2000. Centros públicos)



Fuente: Elaboración propia a partir de *Digest of Education Statistics 2001*, pág. 298 y U.S. Department of Commerce, Bureau of Economic Analysis, pág. Web: www.bea.doc.gov/

Otro tipo de estudios abunda también en las mismas conclusiones. Así, el estudio titulado *The Condition of Education 2002*, publicado por el Departamento de Educación ²²⁶ indica que si bien se está produciendo un incremento fortísimo en cuanto al número de estudiantes que ingresan en la universidad una vez han terminado los estudios de High School (entre 1970 y 2000 pasó de un 49% a un 63%, con impactos variables dependiendo de minorías, razas,

²²⁶ *The Condition of Education 2002*.

etc.)²²⁷, el ingreso en la universidad está muy condicionado por diversos factores: «The higher the family income of high school graduates, the more likely they are to enroll in postsecondary education» (pág. 75). En la misma línea abunda también el informe *LOSING GROUND, A National Status Report on the Affordability of American Higher Education* (año 2002): «Family and personal financial resources still play far too great a role—even among those who are well prepared—in determining college opportunity» (pág. 4). Señala, además, que el sistema ha empeorado de forma notable en la última década. También se puede consultar el informe *State Spending for Higher Education in the Next Decade* (Julio de 1999). Dado que el informe está redactado antes de los atentados del 11 de septiembre de 2001, que tuvo imprevistas consecuencias en la economía de la nación, la situación adelantada en ese informe ha empeorado de forma notable.

En cualquier caso, hay un dato evidente, y es que el porcentaje de personas de raza blanca (non-Hispanic), que termina el bachiller en el instituto es muy superior al de las minorías étnicas: en el año 2000, el 84% del conjunto de los estadounidenses de entre 25 y 29 años había superado estos estudios. Pues bien, esa cifra se transforma en el 88,4% cuando hablamos de los blancos anglosajones, en el 78,7% de los negros no hispánicos y en el 57,5% de los hispánicos²²⁸, con lo que las posibilidades de reclutamiento por parte de la universidad se ven también muy mediatizadas.

En Europa se tiene la idea de que los estadounidenses no se preparan bien en el bachiller. Lo cierto es que investigaciones que se han venido haciendo, comparando el rendimiento de los estudiantes norteamericanos con los de otros lugares del mundo, proporcionan resultados paradójicos. Así, los mismos alumnos que estando en cuarto curso descollaron en matemáticas y ciencia, quedaron por detrás de los alumnos de Singapur, Taiwán, Rusia, Canadá, Finlandia, Hungría, Nueva Zelanda y Australia al llegar a octavo, según indica un test realizado a más de 180.000 estudiantes en 2001. Resulta curioso señalar que los americanos de raza negra seguían manteniendo su buen nivel en matemáticas, aunque no en ciencias²²⁹.

Uno de los responsables del estudio señala como un posible factor del empeoramiento en el rendimiento el hecho de que el 71% de los estudiantes internacionales aprendieron matemáticas con profesores que se habían graduado en matemáticas, mientras que entre sus colegas norteamericanos tan sólo un 41% se había graduado en esa materia. Sus profesores eran, en realidad, especialistas de otras materias.

Digamos, por último, que existen también otros factores externos que intervienen en la política educativa: el judicial, por ejemplo. El magistrado Leland DeGrasse, de la Corte Suprema de Manhattan, dictó una sentencia por la que se concedía al estado de Nueva York un plazo determinado, hasta el 15 de septiembre de 2001, para que en ese plazo «reduzca el tamaño de las aulas», «contrate profesores y directores más cualificados», «mejore de forma sustancial los edificios», y «adquiera más libros, ordenadores y nuevo material para las escuelas», porque, en su opinión, el sistema actual no garantiza a los estudiantes neoyorquinos una formación adecuada y viola, con ello, varias leyes federales²³⁰.

Las universidades acostumbran a enviar mucha información a los institutos y a las familias de los alumnos. También «cuelgan» mucha información en la red para que sea consultada por los futuros alumnos. Sin embargo, existe una mitificación intencionada de esa información, que raras veces es presentada con la su-

²²⁷ Estos datos vienen citados en las págs. 74 y 166: téngase en cuenta que se está hablando de porcentajes sobre jóvenes que han terminado el bachiller. Lógicamente, si la comparación se establece sobre el conjunto de jóvenes, la cifra es menor. El 84% de la población termina los estudios de bachiller (ver *Digest of Education Statistics 2001*, pág 17, 219).

²²⁸ Véase *Digest of Education Statistics 2001*.

²²⁹ Hay numerosos datos y tablas estadísticas sobre esta cuestión, en el *Digest of Education Statistics 2001*. Allí se comparan también los distintos sistemas de educación en varios países.

²³⁰ *The New York Times*, 11 de enero de 2001.

ficiente claridad en cuanto a la interpretación de los datos proporcionados, de manera que no resulta fácil establecer comparaciones, homologables en cuanto a contenido, entre las futuras universidades a las que se quiere acceder.

Organizaciones y empresas que se dedican a unificar esta información han criticado en muchas ocasiones, creemos que de manera acertada, esta cuestión ²³¹. La universidad requiere que los alumnos obtengan una determinada puntuación en los exámenes de SAT para que puedan ser admitidos, pero ¿cuál es esa puntuación? ¿Se incluyen en ella las minorías, atletas, etc., que tienen fijadas unas condiciones de admisión específicas? ¿Cómo se valoran exactamente las actividades extracurriculares? El informe de Princeton Review del año 2002 indica en su introducción que «that would be admitting that good luck and circumstance play a major part in many successful applications. So, in flight from public accountability, they make the process a lot more mysterious than it needs to be».

En cualquier caso, el proceso de selección que se realiza en los EEUU es muy puntilloso: la familia procura recoger, una vez que el alumno ha manifestado con claridad el tipo de estudios que quiere realizar, la máxima información posible, por medio de publicaciones específicas, visitas a los centros, consultas diversas a través de Internet, etc., de manera que la universidad elegida se ajuste en lo posible a las expectativas: los precios de la matrícula y el nivel de vida, tipo de estudios, cercanía o lejanía del lugar de residencia, profesores, facilidades para trabajar mientras se estudia, el acceso a las becas, la propia tradición familiar, y otras variables inciden en la selección final.

5.3. Sistemas de prematriculación

Como se ha indicado, el sistema tradicional para matricularse en la universidad exige que los alumnos «senior» envíen sus peticiones hacia el mes de enero, como tarde, para que puedan incorporarse después del verano siguiente en la universidad elegida en caso de que sean admitidos.

Pero desde hace algunos años son cada vez más las universidades que aplican un sistema de admisión de alumnos distinto del que ha sido tradicional.

Cuando el alumno sabía en qué universidad quería matricularse, era consciente de que iba a obtener la suficiente puntuación y disponía de fondos suficientes, algunas universidades comenzaron a aceptar a estos alumnos en el otoño del año anterior, utilizando por tanto un sistema distinto del habitual dentro de unas circunstancias, en principio, excepcionales. Pero este sistema no habitual ha ido evolucionando y ganando terreno de manera que otras muchas universidades aplicaron también de forma directa durante los últimos años el sistema llamado de «Early Decision» (ED, en adelante): casi 500 universidades, incluyendo 6 de las 8 que componen la Ivy League ²³² han venido aplicando este sistema nuevo, que contiene un contrato firmado entre la universidad y los padres del alumno por el que éste se compromete ya en diciembre, en caso de que sea aceptado, a matricularse en el otoño siguiente en esa universidad y no en otra. La obligación es, en este caso, más a la familia que a la universidad.

Existe una variante denominada Decisión Temprana («Early Action», EA), ofrecido ya por unas 250 universidades (Harvard y Brown entre ellas), por el que los alumnos pueden hacer la solicitud en más de una universidad. Sin em-

²³¹ Véase, por ejemplo, la introducción a la guía universitaria *The Best 331 Colleges*, edición del año 2002, de The Princeton Review.

²³² La Ivy League es un conjunto de universidades agrupados en torno a una liga deportiva. El término, sin embargo, es sinónimo de gran prestigio académico, porque se trata de las universidades siguientes: Brown, Columbia, Cornell, Dartmouth, Harvard, Pennsylvania, Princeton, y Yale.

bargo, a diferencia del sistema anterior, no se establece un contrato cerrado con cláusulas obligatorias para la universidad y el alumno, como en el sistema ED, por lo que el alumno, si ha sido aceptado en varias universidades, puede optar por cualquiera de ellas. El alumno conocerá si ha sido admitido hacia enero o febrero, un poco más tarde que en ED.

Los datos, en cualquier caso, son muy significativos, como se ve en la siguiente tabla, en donde se recogen cifras correspondientes a unas pocas universidades.

Tabla 20
Porcentaje de alumnos aceptados mediante el sistema ED (1999-2000) ²³³

Brown University	73%
Colgate University	30%
Columbia University	45%
Connecticut College	43%
University of Florida	41%
Harvard University	63%
University of Pennsylvania	42%
Stanford University	29%

Naturalmente, este sistema tiene, como todos, ventajas e inconvenientes. Estas son algunas de sus características ²³⁴:

- Desde el punto de vista de la universidad, la institución puede asegurarse unos ingresos sustanciosos con meses de antelación (en Hobart el curso cuesta unos 33.000 dólares, en Harvard unos 34.300 incluyendo habitación, etc.). Por esa razón, muchas universidades, algunas de prestigio muy bajo, están implantando este sistema de modo generalizado. Pueden elegir, además, a buenos alumnos, lo que hará que su lugar en el ranking pueda subir puestos. Además, pueden ocupar sus clases con alumnos que realmente quieren ir a esa universidad como primera opción.
- Desde el punto de vista del alumno, si dispone de medios económicos suficientes, puede asegurar su matrícula en universidades de prestigio, pero a costa de dejar menos «espacio» para los alumnos que optan por la vía normal. Más de un 40% de los alumnos de primero de las universidades de Columbia, Dartmouth y Pennsylvania (las tres son de la Ivy League) han entrado durante el curso 2000-2001 por esta vía.
- Por otro lado, el alumno tiende a no trabajar tanto en su año de «senior», porque ya desde diciembre sabe que habrá sido aceptado en un determinado «college». Si el alumno ha solicitado también su admisión en otras universidades utilizando la vía ordinaria, y es aceptado en alguna de ellas, deberá renunciar a la oferta si recibe la aceptación del «college» con el que ha utilizado el sistema de ED.
- Naturalmente, este sistema beneficia a quien tiene muy claro a qué «college» quiere asistir y dispone de medios económicos para ello, porque en el sistema estadounidense, en donde un futuro alumno solicita matricularse en varias universidades (y el alumno selecciona teniendo en cuenta, entre otras variables, las ayudas económicas que pueda recibir de la propia universidad en la que es admitido), la información sobre el conjunto de ayudas económicas que presta la universidad se conoce ha-

²³³ Williams 2001, pág. 46 in *The Best College for You*, U.S. News 2000.

²³⁴ Muchos de estos datos están tomados de *The Best College for You*, en varios números de los años 2000 y 2001. Se puede consultar, también, *Admissions Consultants* y Fallow 2001.

cia el mes de mayo, es decir, muchos meses después del plazo concedido por las universidades para cerrar el contrato de ED.

- Se está alterando de forma notoria el sistema de entrada en las universidades. En el año 1997, 52.000 alumnos eligieron la vía de la ED, mientras que el año 1999 lo hicieron 75.000. Para el año 2001, sólo en las universidades de la Ivy League, se calcula que unos 20.000 alumnos han utilizado esta vía.
- Esta vía era aceptada en 1997 por 333 universidades y escuelas. El año 2000 eran ya 475 y el sistema se está imponiendo tanto en universidades públicas como privadas.
- Para los alumnos es mucho más difícil obtener puntuación alta en los exámenes requeridos para entrar en la universidad, porque tienen menos tiempo para poder realizar los tests.
- Se distorsionan las estadísticas: por ejemplo, hay una proporción mayor del total de estudiantes finalmente matriculados sobre los que han sido aceptados. Al ser éste uno de los criterios utilizados para realizar el ranking de universidades, las universidades tienden a utilizar cada vez más este sistema, que acaba proporcionando un falso prestigio.
- Se produce una impresión falsa de competitividad: ¿si las universidades de prestigio lo hacen, por qué no lo va a hacer una universidad más modesta? Al implantar el plan, sólo por eso, la universidad modesta demuestra que es competitiva.
- El alumno tiene mayores posibilidades reales de ser aceptado si utiliza la vía del ED: Stanford aceptó el 23% de las peticiones de los alumnos que hicieron la solicitud utilizando esta vía, pero sólo al 12% de quienes prefirieron hacer uso de la vía normal.
- El alumno que tiene unas notas altas en el SAT pero no tiene medios económicos encuentra muchas más dificultades para matricularse en la universidad de su elección, porque es muy posible que se quede sin sitio, dado que éste ha sido ocupado ya con meses de antelación.

Sin embargo, aun cuando este sistema de prematriculación ha tenido mucho éxito, a comienzos del curso 2001-2002, el presidente de la Universidad de Yale, Richard C. Levin, señaló que sería interesante que las universidades de la Ivy League consideraran en el futuro abandonar este nuevo sistema de manera definitiva ²³⁵, para volver al sistema tradicional, porque una investigación realizada por la Universidad de Harvard había dejado al descubierto que los estudiantes admitidos por medio de ED eran menos competitivos que los estudiantes reclutados al modo tradicional.

A finales de abril de 2002, el presidente de la Universidad de North Carolina, una universidad muy competitiva, añadía también otras razones: el sistema ED limitaba el acceso de estudiantes pertenecientes a familias con ingresos económicos bajos y a estudiantes de las minorías étnicas ²³⁶. En este sentido, recogía también la opinión manifestada por otras instituciones (Beloit College, por ejemplo). Por ese motivo, la Universidad de North Carolina anunciaba que abandonaría ese sistema para el siguiente curso académico. A comienzos de junio de 2002, Harvard hizo pública su decisión de no respetar el «pacto de caballeros» que supone la ED (una determinada universidad no matricula a quien haya optado por la ED a otra universidad) y que en el futuro aceptaría alumnos que tuviesen contrato con otra institución, si lo querían ²³⁷. Parece, por tanto, que este sistema tenderá a su desaparición en los próximos años.

²³⁵ El 40% de los nuevos alumnos de Yale fueron admitidos por ese sistema en ese curso escolar (*The New York Times*, 26 de abril de 2002).

²³⁶ Véase *The New York Times*, 26 de abril de 2002.

²³⁷ Parte de esta información aparece, resumida, en el *New York Times* (26 de abril y 8 de junio de 2002).

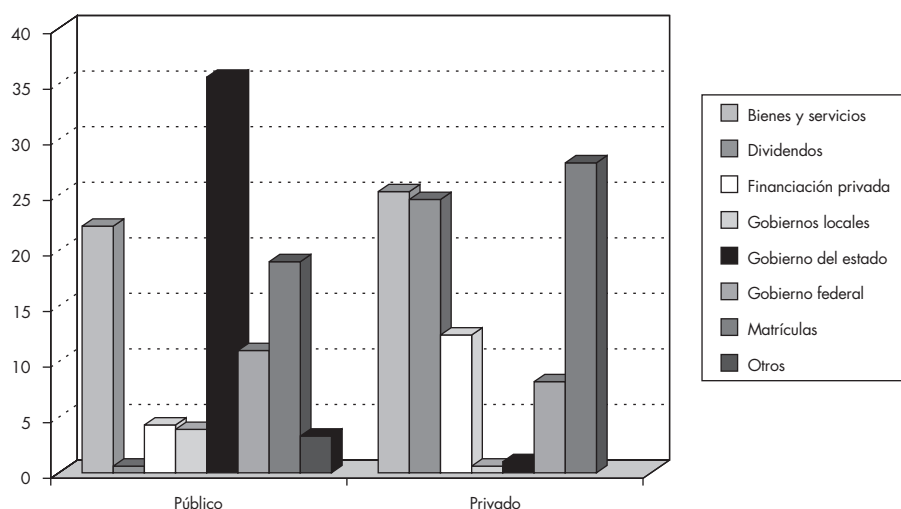
6. Algunos datos complementarios sobre financiación, becas y medios

Cuando se habla del sistema universitario de un país, un rasgo básico a tener en cuenta es el de la financiación. Se ha indicado ya que EEUU es el país que más invierte en el mundo en educación superior y en investigación, tanto en cifras absolutas (19.802\$ por alumno) como en porcentaje sobre el PIB (2,8%). Normalmente se suele admitir que las universidades privadas son financiadas básicamente con financiación privada (se obtenga ésta a través de las matrículas de los alumnos, o a través de ayudas diversas como donativos de particulares, empresas o fundaciones), aunque incluyan también cierta ayuda pública (obtenida para el desarrollo de programas muy concretos), mientras que la financiación de las universidades públicas depende casi en exclusiva de las cantidades que aprueben para sus universidades las diversas administraciones públicas.

Sin embargo, el peculiar sistema fiscal de EEUU, y la propia historia de la universidad en aquel país, tal como se explica en otro apartado, tiene como resultado que la financiación del sistema público de universidades no es tan diferente en la práctica del modelo utilizado en las universidades privadas. En efecto, el cuadro siguiente da cuenta del origen de los fondos de financiación en ambos sistemas ²³⁸:

Tabla 21
Origen de la financiación universitaria (en %) en el sistema público y en el privado (1996-97)

Origen	Público	Privado
Venta de bienes y servicios	22,2	25,3
Ingresos por dividendos	0,6	24,6
Financiación privada	4,3	12,4
Gobiernos locales	3,9	0,6
Gobierno del estado	35,6	1
Gobierno federal	11,0	8,2
Matrículas	19,0	27,9
Otros	3,3	
Total	100	100
Cifra total (M \$)	130.000	91.000



²³⁸ *Digest of Education Statistics 2001*, pág. 203. Es preciso advertir, sin embargo, que también en esta información se encuentran, a nuestro modo de ver, unas contradicciones muy importantes. Este informe recoge de forma detallada los datos correspondientes a la financiación de las instituciones públicas hasta el curso 1996-97, indicando que son datos preliminares (no hay variaciones sustanciales con respecto a años anteriores), pág. 374. Recoge también datos de las instituciones privadas hasta el curso 1995-96), pág. 375. Pero en otra tabla (pág. 303), recoge comparaciones genéricas entre ambos sistemas correspondientes al curso 1996-97. Los datos del sistema público son coincidentes con otras tablas. Pero, en cuanto al sistema privado, si comparamos los datos detallados del curso 1995-96 con los genéricos del curso 1996-97, la confusión es enorme y no es fácil explicar esos cambios, máxime cuando durante los últimos años las matrículas se han incrementado de forma notable. Indicamos a continuación estas variaciones, señalando los porcentajes del curso 1995-96 entre paréntesis: Venta de bienes, contratos, empresas auxiliares 25,3 (21); ingresos por dividendos 24,6 (5,2); financiación privada 12,4 (9,1); gobiernos locales 0,6 (0,7); gobierno del estado 1 (1,9); gobierno federal 8,2 (13,8); matrículas 27,9 (43).

Como se puede observar, la diferencia fundamental en la financiación de ambos sistemas se encuentra en que la ayuda estatal (universidades públicas) se ve suplida en las privadas por las rentas de capital, lo que hemos llamado de forma genérica «dividendos» (universidades privadas). Esta partida viene condicionada por los fondos de capital que las instituciones poseen (endowment ²³⁹): las universidades, tanto privadas como públicas, tienen siempre un capital, cuyo uso está muy limitado y es restringido, ya que solamente se puede disponer con libertad de los intereses. Esta es una vía muy importante, aunque indirecta, de financiación de las universidades privadas con fondos públicos, dado que los particulares pueden deducir en su declaración las cantidades donadas, que de otro modo hubieran llegado a las arcas federales. Las otras partidas, las que se derivan de las matrículas y de la venta de bienes, sin embargo, no son sustancialmente distintas ²⁴⁰.

Sin embargo, es preciso señalar también otro aspecto: en general, el precio de las matrículas en las universidades privadas puede ser hasta cuatro o cinco veces más caro que en las públicas ²⁴¹. Y tanto las universidades públicas como las privadas recibe otro tipo de ayudas institucionales basadas en becas para alumnos. Becas que cubren, por supuesto, las matrículas. El origen de estas becas —no se incluyen aquí los préstamos a los estudiantes—, es también federal, en la mayoría de los casos ²⁴²: durante el curso 1995-96, último año del que se conocen estadísticas reales de todo el alumnado, el 68,4% de los estudiantes a tiempo completo recibió becas para sus estudios (49,7% de estudiantes totales, si se cuentan tanto los que están a tiempo completo como a parcial). El origen de las becas era federal en el 55,6% de los casos, estatal en el 19,8% de los casos, y el resto provenía de otras fuentes. En cuanto a los receptores, frente al 62,8% de los estudiantes de las universidades públicas que recibió estas becas durante el curso citado, también se hizo acreedor de estas ayudas un 80,3% de los estudiantes de las universidades privadas ²⁴³. En un estudio reciente, basado en una amplia muestra de estudiantes ²⁴⁴, los datos son aún más ilustrativos: el 72% de los estudiantes a tiempo completo (55% del total de estudiantes), recibió ayudas para sus estudios. De estos porcentajes, si tenemos en cuenta solamente los estudios de cuatro años, el 62% de los alumnos recibió ayudas (6.200\$ como media) en las instituciones públicas, y un 76% de los alumnos en las privadas (con una media de 11.600\$ por estudiante). Las ayudas, las más importantes de las cuales son de origen federal, se refieren tanto a becas de distinto tipo (Pell Grant Program, SEOG Program, LEAP Program) como a préstamos (FFEL, William D. Ford Direct Student Loan Program), así como otro tipo de ayudas.

Como se ve, esta es una vía indirecta de financiación de las universidades privadas muy importante. Si aplicamos estos datos a los anteriormente señalados, observaremos que el cuadro de financiación final varía de forma considerable y que los fondos públicos se reconducen a las instituciones privadas, aunque sea de modo indirecto, de forma muy generosa.

Algunos estados están estudiando un último paso que contribuiría a quebrar todavía más esa diferenciación entre universidades públicas y privadas. El estado de Colorado estaba estudiando a comienzos de 2003 la implantación del «cheque» universitario, para poder ser utilizado en cualquier institución ²⁴⁵

Con el fin de comparar los sistemas de financiación con los que se utilizan en este lado del Atlántico es preciso introducir otra variable. Normalmente, la aportación de los fondos públicos suele estar ligado a los gastos originados en la institución en el capítulo de personal, y se tiende a que estos gastos sean cubiertos por parte de la administración. Así, por poner un ejemplo, una ayuda del

²³⁹ Esta partida, dependiendo de las oscilaciones del mercado, puede sufrir muchas variaciones de un año a otro. Los siguientes datos nos pueden dar una idea de su importancia (se refiere al «endowment» de cada institución en el año 2000, *Digest of Education Statistics 2001*, pág. 401, datos redondeados en millones de dólares, entre paréntesis puesto que ocupan en el ranking): Harvard University, 18.800 (1); University of California, 5.600 (7); Ohio State University 1.300 (32); University of Pittsburg 1.000 (41); Yeshiva University 775 (66); University of Oklahoma 492 (88); Iowa State University 410 (108), Virginia Teach Foundation 368 (120).

²⁴⁰ Gines Mora señala lo siguiente: «Una reciente encuesta popular colocaba a las universidades en la primera posición como promotoras del éxito económico y social. Esta alta valoración popular explica la abundante financiación de sus universidades. Mientras que las aportaciones públicas a las universidades son semejantes en EEUU y la UE (en torno al 1,1% del PIB), las aportaciones privadas llegan allí al 1,3% del PIB frente a un escaso 0,2% en la UE (OCDE, 1998).

²⁴¹ Como media, en el curso 2000-2001, el coste de la matrícula en las universidades públicas era de 3.506\$, mientras que en las universidades privadas ascendía a 15.531\$, en titulaciones de 4 años (*Digest of Education Statistics 2001*, pág. 360).

²⁴² *Digest of Education Statistics 2001*, págs. 363 y 365). Sobre las dificultades de los estudiantes, en lo referente a los créditos que solicitan para asistir a la universidad, véase varios datos y comentarios en el diario *The New York Times*, 30 de junio de 2002.

²⁴³ Los porcentajes varían ligeramente si se distinguen titulaciones de dos o cuatro años.

²⁴⁴ Berkner y otros, 2002.

²⁴⁵ *National CROSSTALK*, Vol. 11 No. 2 Spring 2003. Sobre el tema, véase también Jongbloed J. & J. Koelman 2000 *Vouchers for higher education?*.

35,5% por parte de la administración estatal puede parecer reducida, si se compara con la ayuda porcentual que las administraciones autonómicas conceden en España a las universidades públicas, ya que éstas aseguran siempre un porcentaje muy superior. Lo que sucede es que las cantidades absolutas pueden variar enormemente: así, no hace falta decirlo, un porcentaje del 35% sobre 15.000, por poner una cifra, es muy superior a un porcentaje del 65% sobre 2.000.

Es evidente que la estructura presupuestaria de estas universidades es diferente de la estructura presupuestaria de las universidades españolas, por poner un término de comparación (el capítulo de personal tiene un peso menor en el total del presupuesto), pero resulta más que evidente también que la disponibilidad de fondos que tienen aquellas universidades, en cifras absolutas, es muy superior, con independencia del parámetro que se quiera elegir. Eso es lo que hace posible que el monto global pueda dividirse también de otro modo y no esté condicionado de manera casi absoluta por el capítulo de personal, como sucede en varios países europeos.

En cuanto a los medios humanos empleados, de nuevo nos volvemos a encontrar con bastantes problemas. Por un lado, hay que distinguir centros privados y públicos, titulaciones de dos y de cuatro años, y dedicación plena o total, tanto en alumnos como en el profesorado. Además, hay grandes variaciones entre los estados. A partir de las fuentes que se señalan se han elaborado las siguientes tablas, diferenciando el profesorado, por un lado, y el personal de Administración y Servicios (PAS), por otro:

Tabla 22
Número de alumnos-PAS (equivalente a tiempo completo 1999) ²⁴⁶

Total PAS	PAS público	PAS privado	Alumnos sist. público	Alumnos sist. privado	Total alumnos
1.548.941	1.042.560	506.381	11.309.399	3.481.825	14.791.224

Las universidades acostumbran a distinguir entre el personal profesional y el no profesional. El personal profesional incluye al personal docente. La proporción del personal de administración y servicios profesional se ha incrementado en un 14% entre 1976 y 1999. Muchos de los empleados tienen dedicación parcial, aunque el porcentaje de personas con dedicación total es mucho mayor en los centros que imparten titulaciones de cuatro años frente a las de dos, y es también mayor en los centros públicos frente a los privados.

En el número total de alumnos se han incluido los alumnos matriculados en centros no universitarios también, como instituciones técnicas o profesionales (un total de 3.703.456 estudiantes matriculados en instituciones públicas y un total de 2.450.700 estudiantes matriculados en instituciones privadas ²⁴⁷). La tabla siguiente, que recoge el número de profesores, se refiere, sin embargo, a los profesores de universidad, sin incluir los centros profesionales:

Tabla 23
Número de profesores ²⁴⁸

Total prof.	Prof. público	Prof privado
736.584	507.630	228.954

²⁴⁶ *Digest of Education Statistics 2001*, pág. 267. Obsérvese que lo que las distintas tablas llaman «staff» incluye tanto a profesores como a PAS. Aquí se ha restado el número de profesores.

²⁴⁷ *Digest of Education Statistics 2001*, pág. 207.

²⁴⁸ *Digest of Education Statistics 2001*, págs. 270-271 (existen contradicciones, en cuanto al número de profesores equivalentes a tiempo completo entre las tablas 227 y 229. Se ha utilizado la primera de ellas).

Los datos facilitados por el Departamento de Educación crean a veces cierta confusión a la hora de establecer porcentajes (no resulta clara la distribución total de alumnos, profesores y PAS en los distintos tipos de centros), por lo que hemos optado por incluir directamente a continuación los porcentajes facilitados de manera oficial por el propio Departamento.

Tabla 24
Relación porcentual de estudiantes-profesores-empleados ²⁴⁹

N.º alum./empleado	Centros Públ. 4 años	4,1
	Centros públ. 2 años	8,8
	Centros Priv. 4 años	3,8
	Centros Priv. 2 años	7,9
N.º alumnos/prof.	Centros Públ. 4 años	14,5
	Centros Priv. 2 años	18,4
	Centros Priv. 4 años	12,4
	Centros Priv. 2 años	18,7
N.º prof./empleados	Centros Públ. 4 años	0,28
	Centros Públ. 2 años	0,48
	Centros Priv. 4 años	0,31
	Centros Priv. 2 años	0,42

Queda fuera del sistema la distribución de los programas de máster y doctorado, para los cuales no se han podido conseguir datos homologables. Por supuesto, en cualquier caso, el número de estudiantes con respecto a profesores y alumnos es mucho menor y el número del PAS con respecto a profesores y alumnos mucho mayor.

En estos datos llama la atención, por encima de cualquier otra consideración, el porcentaje de personal de administración y servicios que existe, muy diferente al que podemos encontrar en Europa, en particular en el sistema español, en donde, en general, el número de personal de apoyo (PAS) es muy bajo. No se trata, además, de mejoras de última hora: estos porcentajes se han mantenido en un nivel similar, tendente siempre a la mejora (más profesores, más PAS) al menos desde el año 1976 ²⁵⁰, lo que da idea de la enorme solidez del sistema.

7. Estructura del profesorado

A diferencia de algunos países europeos (Francia y España son los casos más paradigmáticos) el profesor es seleccionado y contratado siempre por una comisión interna de la universidad, aunque en la misma pueden participar profesores o especialistas de otras universidades e instituciones. La convocatoria suele ser pública, y las pruebas (salvo que el comité considere que el currículo presentado es suficiente) suelen ser también, por regla general, públicas.

Las instituciones suelen ser muy rigurosas en el primer nivel de selección, y los profesores son contratados normalmente como «Assistant Professor», momento en el que deberán competir varios aspirantes entre sí. Ya en este nivel, que marca el comienzo de la carrera académica, se requiere el grado de doctor y es muy excepcional que las universidades contraten a doctorados de la propia

²⁴⁹ *Digest of Education Statistics 2001*, pág. 270. El término «empleados» incluye profesorado y PAS.

²⁵⁰ *Digest of Education Statistics 2001*, pág. 198.

institución. Lo pueden hacer, y de hecho lo hacen, pero solamente en el caso de que estos doctorados hayan iniciado su vida académica en otra institución. Deberán transcurrir algunos años hasta que puedan volver como profesores a la universidad en la que consiguieron el doctorado.

Las formalidades de la selección varían de una universidad a otra: en las denominadas «research universities» se requiere, como se ha indicado, el doctorado, pero se exige que el candidato haya publicado algunos artículos en revistas especializadas y tenga un proyecto muy definido para la publicación de un libro de relevancia académica.

Una vez contratado por la universidad, el profesor será sometido a una evaluación periódica, en muchas ocasiones anual, por parte de su superior, el director del departamento. Distintos informes sobre su productividad (publicaciones, participación en congresos, etc.) y entrevistas completan esta evaluación, de la que dependen muchas cosas: en primer lugar, su propia continuidad como profesor. En segundo lugar, una posible mejora en su sueldo y condiciones y, en tercer lugar, su propia promoción personal. Se valoran fundamentalmente tres aspectos del trabajo desarrollado por el aspirante: docencia, investigación y servicios a la institución ²⁵¹

El profesor contratado podrá optar con el paso del tiempo, y siempre que existan disponibilidades presupuestarias, a otro tipo de contratos, adquiriendo en primer lugar una posición permanente (al cabo de unos seis años de prueba), para lo cual deberá haber publicado al menos un par de libros que hayan merecido la atención de los especialistas ²⁵² y escalando a continuación en la vida académica hasta acabar como «(Full) Professor», la categoría máxima de profesorado, equivalente a la de catedrático en el sistema español.

La promoción del profesor se basa siempre en los méritos y nunca compete con compañeros: la promoción se le ofrece de manera personal, y si supera la evaluación, será ascendido. En general, el sistema es muy exigente, pero también ofrece unas condiciones óptimas para poder cumplir las exigencias: en general los profesores tienen menos horas de clase que en las universidades españolas, tienen mejores laboratorios, menos alumnos (y en muchas ocasiones más cualificados), mucho más apoyo de personal auxiliar (PAS y ayudantes de laboratorio), más posibilidades de colaboración con la empresa (es un mercado más dinámico en este sentido) y posibilidad de disponer cada cierto tiempo, normalmente seis años, de un año sabático que les permite actualizar conocimientos en condiciones más libres. Además, la propia sociedad facilita las condiciones de movilidad de manera mucho más eficaz que en Europa: es un mercado mayor, sin impedimentos lingüísticos, con más oportunidades de trabajo y con una cultura de movilidad profundamente enraizada. La exigencia es, asimismo, muy grande también.

Las categorías de profesorado son las siguientes:

1. *Teaching Assistant*. Normalmente es un alumno de doctorado que ayuda al profesor.
2. *Instructor*. Figura poco usada por las universidades. Está terminando la tesis y está contratado a tiempo parcial.
3. *Lecturer*. Nivel básico en la escala. Normalmente se asocia a la enseñanza de idiomas. No se requiere el doctorado, aunque se valora de forma muy positiva.
4. *Assistant Professor*. Este es, en realidad, el primer nivel en la carrera académica. Se requiere el grado de doctor. Muchos no pasan de esta

²⁵¹ Últimamente se escuchan, sin embargo, quejas relacionadas con el corporativismo grupal o departamental. Véase, por ejemplo, el diario *The New York Times* del 12 de julio de 2002, en donde se denuncian varios casos de distintas universidades. El diario utiliza un término de difícil traducción: «collegiality». Se refiere a la presión efectiva que se realiza en el seno de los departamentos para favorecer o impedir la promoción personal.

²⁵² Véanse los comentarios en *The Top American Research Universities*, 2001, pág. 9.

categoría básica, sobre todo quienes están a tiempo parcial, en la que, por regla general, se pueden pasar 6 o 7 años antes de promocionar.

5. *Associate Professor*. Tiene ya el «tenior». En esta categoría se puede permanecer entre 5 y 15 años, aunque algunos no pasan nunca a la categoría superior.
6. *Full Professor*. Es la categoría máxima, a la que accede una minoría cualificada. Llama la atención que esta categoría agrupe a la mayoría del profesorado (29%) de todo el sistema. Por supuesto, en las universidades que otorgan título de master o de doctorado la proporción es mayor (hasta un 36%)²⁵³

El 73% de los profesores de las universidades públicas (titulaciones de 4 años) estaban empleados a tiempo completo, frente al 59% de las universidades privadas (datos 1999). La proporción de profesorado con «tenior» se ha mantenido estable durante los últimos años, en torno al 64% del total de profesores, si bien la proporción es muy favorable a los hombres (71% frente al 52% de las mujeres). Por otro lado, hay más profesorado con «tenior» en el sistema público (66% frente al 58%).

En la tabla siguiente se indican los salarios de las diversas categorías, para profesores a tiempo completo y con contratos de 9 meses, en el curso 1998-99²⁵⁴. Por supuesto, se trata de medias orientativas, ya que hay muchas diferencias de un estado a otro o de una institución a otra. Incluso dentro de la misma institución el profesor acostumbra en muchos casos a negociar su propio sueldo, que se mueve dentro de una escala más o menos prefijada.

Tabla 25
Salarios del profesorado, tiempo completo, contrato de 9 meses (1998-99), en \$²⁵⁵

	Años	media total	Profesor	Associate	Assistant	Instructor	Lecturer	PAS
Todos		54,097	71,322	52,576	43,348	33,819	36,819	46,250
	4	56,072	73,287	53,194	43,638	32,752	36,719	37,556
	Univers.	64,889	84,205	57,741	48,461	33,795	38,571	42,988
	Otros	51,035	65,433	50,558	41,448	32,431	35,162	36,882
	2	47,050	56,163	46,538	40,606	36,472	39,221	47,040
S. Publ.		53,319	69,369	52,694	43,593	34,083	36,113	47,009
	4	55,948	71,969	53,641	44,054	32,517	35,941	38,982
	Univers.	61,148	78,637	55,839	46,476	31,987	37,010	39,382
	Otros	52,520	66,779	52,106	42,731	32,718	35,185	38,893
	2	47,285	56,361	46,757	40,846	36,715	39,221	47,251
S. Priv.		55,981	75,510	52,342	42,897	33,023	39,074	36,844
	4	56,284	75,649	52,431	42,997	33,209	39,074	36,867
	Univers.	73,212	95,596	62,324	52,971	39,853	41,910	47,167
	Otros	48,828	63,230	48,360	39,694	31,952	35,062	36,023
	2	34,821	36,088	34,571	31,227	26,227		36,773

Nota: Un maestro de escuela comienza ganando entre 27.000 (North Carolina) y 31.910 (New York) dólares al año²⁵⁶, aunque los salarios reales (2001-2002) se sitúan entre 53.551\$ (Connecticut) y 31.295\$ (South Dakota)²⁵⁷.

Según otras fuentes, el salario medio de un profesor en el año 2001-2002 fue de 59.939\$ (Profesor: 79.537\$; Associate: 60.422\$; assistant: 49.877\$; Instructor: 44.520\$ y Lecturer: 48.252\$), habiendo tenido un incremento del 7% con respecto al año anterior²⁵⁸, y con oscilaciones, dependiendo del estado, superiores al 20% (en este caso nos referimos, claro está, a universidades públicas).

²⁵³ Tabla 5, pág. 14 de *The NEA 2003 Almanac of Higher Education*.

²⁵⁴ El contrato de la mayoría de los profesores (85%) es de 9 meses, pero dividido en 12 pagas. Los profesores, aun cuando estén a dedicación completa pueden compaginar trabajos como consultores para compañías externas y pueden dedicar tres meses al año a otras actividades. Una minoría de profesores investigadores tienen contratos de 12 meses. Solamente un 15% de los profesores tiene contratos de 11-12 meses. Ver Clery & Lee, 2003, pág. 9ss.

²⁵⁵ *Digest of Education Statistics 2001*, pág. 284 (esta tabla no coincide de manera exacta con la tabla de la pág. 282).

²⁵⁶ *The New York Times*, 30 de abril de 2002.

²⁵⁷ La verdad es que parecen diferencias salariales demasiado elevadas, pero esa es la información que facilita *Rankings & Estimates, A Report of School Statistics*, Fall 2002.

²⁵⁸ *The NEA 2003 Almanac of Higher Education*, National Education Association, 2003, pág. 11.

Los salarios del profesorado sufrieron una pérdida de poder adquisitivo cercana al 17% en la década de 1970. Durante la década siguiente los salarios se recuperaron, y entre 1992 y 1999, tuvieron un incremento porcentual del 2% con respecto al coste de la vida. Los salarios de los hombres son, en general, mayores que los de las mujeres (medias de 58.048 \$ frente a 47.421 \$), pero a partir del año 1990, los salarios de las mujeres se han incrementado con mucha más rapidez ²⁵⁹.

Los profesores no tienen fijada su edad de jubilación desde que en 1994 el Congreso decidiera dejar sin efecto la ley que obligaba a jubilarse a los 70 años. De hecho, cada vez más profesores deciden seguir trabajando una vez superada esa edad ²⁶⁰, aunque la mayoría se retira todavía en torno a los 65.

8. La investigación en la universidad

Por encima de la diversidad, uno de los rasgos que mejor definen la estructura de la enseñanza superior es el peso que se adjudica en el conjunto del sistema a la investigación. En este sentido, los expertos suelen distinguir un conjunto de universidades de élite caracterizados por su enorme capacidad investigadora. La sociedad estadounidense se muestra muy identificada con la investigación que se realiza en las universidades y éstas atraen importantes fondos tanto de las administraciones públicas como de las empresas. Es difícil concebir un proyecto de investigación a largo plazo sin contar con la universidad. Y es difícil iniciar programas de investigación sin que la investigación básica ocupe un lugar prominente.

Las universidades intentan mejorar cada año su producción científica, y esta mejora se mide no sólo comparando el trabajo desarrollado por cada universidad con respecto al curso anterior, sino comparando sus resultados con los más directos competidores. Por esa razón, la competitividad entre las universidades es fuerte y está muy asumida en el sistema: la oportunidad, la búsqueda de fondos, la contratación de las personas adecuadas (que en muchas ocasiones conlleva incluso el traslado de los laboratorios), etc. hacen que la investigación se convierta en realidad en una actividad de riesgo, ya que las instituciones acaban invirtiendo millones de dólares en proyectos de cuatro o cinco años, cuyos resultados finales no siempre son los esperados. Máxime cuando la actividad investigadora puede aspirar, en el mejor de los casos, a cubrir gastos, y no a la obtención de beneficios ²⁶¹.

El prototipo de universidad caracterizada por su actividad investigadora se concentra en torno a un núcleo central de profesores de excelencia, que aseguran la calidad de la actividad investigadora y dirigen la actividad académica, y por un cuadro de excelentes profesionales de la gestión, que captan y distribuyen los fondos económicos, de acuerdo a incentivos previamente fijados, que aseguran el funcionamiento de la institución. La buena marcha de la universidad depende del correcto funcionamiento de estos dos grupos de profesionales, que se apoyan mutuamente y que realizan dos actividades diferenciadas y complementarias, aunque en algunos casos (el cuerpo de decanos) su actividad está a caballo entre ambos tipos de trabajo. El resultado final es una universidad jerarquizada en su funcionamiento profesional y muy competitiva en su actividad académica.

²⁵⁹ *Digest of Education Statistics 2001*, pág. 282.

²⁶⁰ Véase *The New York Times*, 19 de junio de 2002. En Yale, John Hopkins o Harvard alrededor del 9% de los profesores con tenior son mayores de 70 años. Columbia ha llegado a ofrecer 30.000 dólares a quien se jubile antes de esa edad.

²⁶¹ *The Top American Research Universities*, 2001, pág. 14.

Los propios especialistas norteamericanos se quejan, sin embargo, que el modelo adolece, al menos en cierto sentido ²⁶², de defectos similares a los observados en las universidades europeas que se basan en el sistema funcional: un porcentaje de los profesores contratados no realizará jamás investigación competitiva; muchos mantendrán una producción científica adecuada por un período de seis u ocho años y solamente una minoría mantendrá una producción competitiva por un período de 30 años. En cualquier caso, las universidades valoran de distinto modo la actividad docente y la actividad investigadora, porque los buenos investigadores son difíciles de encontrar y las universidades no dudan en contratar, siempre que sea posible, a los mejores, ofreciéndoles condiciones económicas únicas, algo que no sucede con los profesores que concentran su actividad en la docencia. Parten del supuesto de que es más difícil encontrar buenos investigadores que buenos docentes. Sin embargo, ello ha tenido una consecuencia no deseada, puesto que ha aumentado el número de docentes que dedican sólo parte de su tiempo a la docencia en la universidad.

Como se ha indicado, en Estados Unidos se destinan muchos fondos a la investigación, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 26
Inversiones en I + D, en porcentaje de PIB y por procedencia de los fondos, en varios países (2000)

	F. públicos	F. privados	Totales
EEUU	1,96	0,74	2,7
Japón	2,42	0,58	3,0
Unión Europea	1,24	0,66	1,9
Francia	1,39	0,81	2,2
España	0,55	0,35	0,9

Fuente: J. I. Pérez, P. Salaburu: *Unibertsitatea eta euskal gizartea, gaur*, 2003, Pamplona: Pamiela, pág. 129, tabla simplificada.

Entendemos que esos datos son lo suficientemente indicativos de la importancia que en países como Japón y EEUU se concede a la investigación, en comparación con lo que sucede en Europa. Más de la mitad de los fondos públicos de investigación utilizados en EEUU son de origen federal y el 66% se destina a la investigación básica ²⁶³. Dentro de Europa, a su vez, existen muchas diferencias entre los distintos países. El caso de España es, como se ve, singularmente llamativo.

Por supuesto, si bien los fondos proceden de distintas fuentes, tanto públicas como privadas, la ejecución del gasto también se divide entre instituciones públicas y privadas. Se trata de dos conceptos, el del origen de los fondos y el gasto de los fondos, que se suelen confundir, aunque casi nunca coinciden. En el marco de este trabajo no nos detendremos en esta información, que requeriría una atención especial. Hemos querido señalar el marco general en el que se mueve la investigación, para subrayar el hecho de que en EEUU, por regla general, se destinan muchos más fondos que en Europa a la investigación, tanto en términos relativos como en absolutos. La pregunta que procede en este punto es la siguiente: ¿Cómo repercute esta cuestión en las universidades norteamericanas?

²⁶² *The Top American Research Universities*, 2001, pág. 12.

²⁶³ Wolanin 2003, pág. 45. Véase en el mismo artículo la discusión sobre el sistema de adjudicación de proyectos (con informe anónimo o no, con decisiones unilaterales del gobierno, etc.) y sobre los posibles beneficiarios de productos derivados de la utilización de fondos públicos.

Lo hace de distintas maneras. Se ha señalado anteriormente la existencia de grandes laboratorios de investigación que dependen, en su gestión, de conocidos sistemas universitarios (por ejemplo, el Laboratorio de Los Alamos y su relación con el sistema de la Universidad de California). En cualquier caso, quizás nos interese subrayar aquí, en coherencia con lo indicado también para otras cuestiones, la clasificación de las universidades con respecto a la investigación. Se ha hablado ya de rankings y de los problemas que presentan. Pues bien: también se puede hablar de rankings universitarios relacionados con la investigación.

La clasificación más conocida es relativamente nueva, y sus resultados comenzaron a hacerse públicos hace poco tiempo ²⁶⁴. Un grupo de expertos de la Universidad de Florida publica un informe que cataloga a las mejores universidades de EEUU, caracterizadas por su capacidad investigadora. Este grupo de universidades se caracteriza por captar más de 20 millones de dólares de fondos federales para la investigación y por ofrecer programas académicos de reconocimiento oficial. Del total de instituciones que ofrecen el título de «Bachelor», sólo 617 obtuvieron fondos federales al menos durante un año en el período 1990-1999, y de estas 617 instituciones, tan sólo 154 universidades invirtieron más de 20 millones de dólares, captados de fondos federales, durante el año 1999. De estas universidades, 106 eran públicas y 48 privadas ²⁶⁵. Estas 154 instituciones recibieron el 91% del total de los fondos federales durante ese año.

La variedad a la que se ha hecho referencia con anterioridad se manifiesta también en este grupo de universidades: existen grandes (hasta con 50.000 alumnos) y pequeñas (menos de 1.000); públicas y privadas; con programas de undergraduate o con programas exclusivos de grado; dirigidas por «board of trustees» privados o nombrados por los responsables políticos y que pueden ser compartidos, o no, por un sistema de varias universidades; algunas ofrecen un abanico muy amplio de titulaciones, frente a otras que optan por concentrarse en un número más pequeño; algunas de ellas se especializan en determinados campos de investigación, pero existen también excelentes universidades generalistas; algunas preparan a los futuros profesionales, pero otras se dedican a preparar investigadores, etc. Es muy difícil encontrar dos instituciones que tengan una misión idéntica.

Los autores del informe utilizan una combinación de los siguientes parámetros para poder clasificar a las universidades de acuerdo a su competitividad investigadora:

- 1) Gasto total en investigación
- 2) Fondos federales utilizados
- 3) Fondos de capital (endowment)
- 4) Incremento de fondos de capital en el año analizado
- 5) Profesores pertenecientes a las Academias Nacionales
- 6) Premios obtenidos por los profesores
- 7) Grados de doctor expedidos por la institución
- 8) Número de estudiantes de postgrado acogidos
- 9) Puntuación en el SAT de los nuevos alumnos

Gasto total en inversiones

Obviamente, este es uno de los datos fundamentales: no es posible hacer buena investigación si no se invierten fondos suficientes, aunque la inversión de fondos nunca es condición suficiente para poder realizar una buena investigación. Sin embargo, normalmente hay una adecuación entre fondos invertidos y resultados obtenidos.

²⁶⁴ *The Top American Research Universities* es una publicación que vio la luz por vez primera en el año 2000, y desde entonces se ha publicado anualmente. Sus autores se muestran críticos con la revista *U.S. News* y sus sistemas de clasificación, entre otras razones, por los cambios ficticios que se producen de un año a otro en las listas al cambiar los parámetros de medida utilizados. Lo cierto es que también a ellos les sucede lo mismo a la hora de establecer criterios que quieren medir la competitividad en la investigación. Sin embargo, creemos que el resultado final es, tanto en un caso como en otro, bueno. Se han publicado hasta el momento tres informes (2000, 2001, 2002).

²⁶⁵ Datos tomados de *The Top American Research Universities*, 2001, pág. 6.

Este parámetro, basado en la información proporcionada por la National Science Foundation (*Survey of Scientific and Engineering Expenditures at Universities and Colleges*), no recoge información, sin embargo, sobre la investigación realizada en campos que no sean científicos o técnicos, como educación, derecho, humanidades, empresariales, etc. Incluye información sobre todo tipo de fondos (privados, públicos, estatales, locales, etc.)

Fondos federales utilizados

Se trata de los fondos asignados por el gobierno federal, de acuerdo a los proyectos presentados ²⁶⁶.

Fondos de capital

Son recursos privados que la institución ha ido obteniendo a lo largo del tiempo. Su homologación no resulta sencilla por cuanto que se trata de instituciones muy diversas, tanto en su misión como en su estructura interna. Todas las universidades, sean públicas o privadas, realizan un esfuerzo muy importante para captar fondos de donantes privados. Se trata de una cultura profundamente arraigada en el sistema americano.

Incremento de fondos de capital en el año analizado

Esta variable hace referencia a los fondos captados por la institución en el año analizado. Todos esos fondos no suelen ser de libre disposición, sino que engrosan el «endowment» de la universidad, que como tal, no así sus intereses, tiene unas condiciones de uso muy delimitadas ²⁶⁷. La crisis económica que atraviesa EEUU desde los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001 está teniendo una influencia negativa en la captación de estos fondos, así como en otros aspectos a los que nos referiremos más tarde. Tras varios años de una política «agresiva» (algunas universidades lograron reducir su dependencia de fondos estatales de un 50-60% a un 10%, en tan sólo cinco años ²⁶⁸) para la captación de fondos, las donaciones cayeron de forma drástica en 2003, por vez primera desde los años 80.

Profesores pertenecientes a las Academias Nacionales

No se puede realizar buena investigación si no hay recursos económicos suficientes. Pero tampoco se puede investigar si no hay buenos investigadores. Una de las variables utilizadas para medir la calidad de los investigadores es su pertenencia a una de las tres academias nacionales: National Academy of Sciences, National Academy of Engineering y el Institute of Medicine. La calidad de una institución será mayor en la medida en que tenga más miembros pertenecientes a estas academias.

Premios obtenidos por los profesores

Se tienen en cuenta distinciones como el American Council of Learned Societies Fellow, Beckman Young Investigators, Fullbright American Scholars, Guggenheim Fellows, NEH Fellows, PECASE, Searle Scholars, NSF CAREER Awards, etc.

Grados de doctor expedidos por la institución

El número de títulos de doctor expedidos por la universidad en el año analizado

²⁶⁶ Quedan fuera del análisis los grandes laboratorios financiados con fondos federales.

²⁶⁷ Existe una cultura —apoyada en fuertes incentivos fiscales— muy enraizada en la sociedad para ayudar a la universidad y, en general, a cualquier institución sin ánimo de lucro, sea pública o privada. Y esta cultura no se refiere solo a los ex alumnos, aunque éstos siguen manteniendo una relación fluida con la institución. El diario *The New York Times* del 19 de julio de 2002 daba cuenta de que a la muerte de un indigente se comprobó que había donado una fortuna de 8 millones de dólares a su antigua universidad de Alabama. En general, esos fondos de endowment, basados en las aportaciones de particulares, se someten a unas normas muy rígidas. Véase, por ejemplo, la reacción de una familia que había donado 550 millones de dólares a la Universidad de Princeton, que decide denunciar a la universidad por lo que considera una utilización no adecuada de esos fondos, en el diario *The New York Times* del 18 de julio de 2002. En el reportaje se citan casos de otras universidades.

²⁶⁸ *The Economist*, may 31-st-june 6th 2003, pág. 46.

Número de estudiantes de postgrado acogidos

Particularmente utilizado en las facultades de medicina, que acogen muchos puestos postdoc cada año. Es una muestra del prestigio y de la capacidad de la institución. Según los define el Graduate Student Survey (GSS), se trata de doctores dedicados a sus propias actividades investigadoras y que están en el departamento durante tiempo limitado sin tener como objetivo la obtención de algún título académico.

Puntuación en el SAT de los nuevos alumnos

La media de la puntuación obtenida por los estudiantes de pregrado en el examen SAT 1, según la información facilitada por el College Board.

Aplicando esos parámetros, el informe de 2002 facilita la siguiente lista de universidades más competitivas en investigación:

Tabla 27
Listado de las mejores universidades en investigación (fondos destinados el año 2000) ²⁶⁹

Institución	Total fondos (×\$1.000)	Total fondos fed. (×\$1.000)	«Endowment» (×\$1.000)
Harvard University	341.810 (22)	281.699 (9)	17.950.843 (1)
MIT	426.299 (11)	306.668 (7)	6.134.712 (5)
Stanford University	454.780 (8)	367.127 (3)	8.249.551 (4)
Columbia University	319.693 (24)	283.163 (8)	4.292.793 (7)
Duke University	356.625 (20)	204.180 (20)	3.131.375 (16)
Johns Hopkins University	901.156 (1)	793.266 (1)	1.822.713 (22)
UC - Berkeley*	518.514 (7)	208.338 (19)	1.953.443 (21)
University of Pennsylvania	430.389 (10)	312.434 (6)	3.381.848 (12)
U. Michigan - Ann Arbor*	551.556 (3)	364.033 (4)	3.469.536 (11)
U. Minnesota - Twin Cities*	411.380 (12)	229.958 (15)	1.650.969 (24)
Cornell University	410.393 (13)	229.872 (16)	3.151.384 (15)
Yale University	296.706 (28)	232.019 (14)	10.700.000 (2)
UC - Los Angeles*	530.826 (4)	274.162 (11)	1.390.390 (28)
U. Washington - Seattle*	529.342 (5)	389.622 (2)	927.806 (48)
U. Wisconsin - Madison*	554.361 (2)	278.629 (10)	1.120.884 (36)
U. Southern California	300.445 (27)	210.872 (18)	2.086.245 (20)
Washington University	362.216 (18)	254.148 (12)	3.951.509 (8)
UC - San Francisco*	443.013 (9)	248.878 (13)	873.237 (53)
U. North Carolina - Chapel Hill*	269.072 (32)	194.794 (22)	1.045.750 (42)
Princeton University	134.875 (78)	74.681 (72)	8.359.000 (3)
UC - San Diego*	518.559 (6)	326.037 (5)	274.143 (150)
U. Illinois - Urbana-Champaign*	373.024 (15)	193.490 (23)	601.944 (78)
U. Chicago	170.678 (60)	140.872 (36)	3.516.238 (10)
Pennsylvania State U - U. Park*	371.990 (16)	196.684 (21)	750.090 (60)
U. Texas - Austin*	272.811 (31)	178.889 (26)	1.463.114 (25)

* Universidades públicas.

Las cifras entre paréntesis indican el orden que ocupan en la lista de todas las universidades.

En realidad, la investigación está muy concentrada: las cien primeras universidades absorbieron el 82% de los fondos federales destinados a I + D (año 2000), aunque el sistema tiende a proponer un modelo menos concentrado: entre 1952 y 2000, la proporción de ayuda federal recibida por las diez primeras universidades ²⁷⁰ declinó de un 43% a un 21%.

Podemos ahora comparar las dos clasificaciones disponibles más recientes, la de *U.S. News* y la de *The Top American Research Universities*. La primera se basa en la oferta de Bachelor, fundamentalmente, mientras que la segunda se concentra, como queda dicho, en la investigación.

²⁶⁹ *The Top American Research Universities*, 2002, pág. 36.

²⁷⁰ Véase Wolanin 2003, pág. 43.

Tabla 28
Ranking de las universidades de EEUU (docencia e investigación)

Hasta el título de grado (Bachelor)	En investigación
+Princeton University	Harvard University
+Harvard University	MIT
+Yale University	Stanford University
California Institute of Technology	Columbia University
+Duke University	Duke University
+MIT	Johns Hopkins University
+Stanford University	UC - Berkeley*
+University of Pennsylvania	University of Pennsylvania
Darmouth College	U. Michigan - Ann Arbor*
+Columbia University	U. Minnesota - Twin Cities*
Northwestern University	Cornell University
+University of Chicago	Yale University
Washington University - St. Louis	UC - Los Angeles*
+Cornell University	U. Washington - Seattle*
+Johns Hopkins University	U. Wisconsin - Madison*
Rice University	U. Southern California
Brown University	Washington University
Emory University	UC - San Francisco*
University of Notre Dame	U. North Carolina - Chapel Hill*
+UC - Berkeley*	Princeton University
Carnegie Mellon University	UC - San Diego*
Vanderbilt University	U. Illinois - Urbana-Champaign*
University of Virginia*	U. Chicago
Georgetown University	Pennsylvania State U - U. Park*
UC - Los Angeles*	U. Texas - Austin*

* universidades públicas.

+ universidades que se repiten en ambas listas.

Llama la atención que sólo una docena de universidades se repitan en las dos listas. Sin duda alguna, y por encima de todas las limitaciones que los parámetros utilizados puedan tener, se puede afirmar que esa docena forma el grupo de las universidades de élite en todos los sentidos, aunque el resto, y varias otras que se colocarían de manera inmediata a continuación, son también universidades de gran prestigio. La perspectiva utilizada en cada una de las listas no es igual: la primera lista hace referencia al candidato que quiere comenzar a realizar estudios universitarios, mientras que la segunda está más enfocada desde el punto de vista de los investigadores, incluyendo a los alumnos que han terminado ya la titulación de grado.

Es muy interesante observar, de acuerdo a todo lo que se ha venido explicando, unos rasgos llamativos del sistema universitario norteamericano: en conjunto, el sistema público es muy importante, como se ha indicado. Tiene un peso muy fuerte en las titulaciones de pregrado (Associate Degree), mientras el sistema privado irrumpe con más fuerza y prestigio en la titulación de grado (Bachelor). Pero, de nuevo, en los ciclos superiores (master y, sobre todo, doctorado), el sistema público vuelve a recuperar importancia: de hecho, aparecen de nuevo muchas universidades públicas en el ranking referido a la investigación, como se ve en los datos.

9. Debilidades del sistema

El sistema universitario de EEUU tiene grandes virtudes, eso es obvio: los recursos utilizados, la flexibilidad, la cultura universitaria enraizada en la sociedad, la competencia, etc., hacen posible que el sistema produzca titulados que se insertan en el mercado o en la investigación con resultados, a nuestro entender, mucho más satisfactorios que en Europa. Por otro lado, y de cara al futuro, la sociedad norteamericana va a ser cada vez más joven, debido sobre al factor de la emigración, mientras que en Europa, en general, sucede lo contrario ²⁷¹.

Sin embargo, también es cierto que el sistema presenta unas debilidades coyunturales que han llamado la atención de los especialistas. Durante los últimos años, la coyuntura económica ha dado lugar a unos cambios que pueden tener en el futuro repercusiones muy negativas sobre la sociedad, como ha observado el National Center for Public Policy and Higher Education en uno de sus últimos informes ²⁷².

Indican sus autores que, justo cuando la educación universitaria es más necesaria que nunca, el acceso a la universidad se ha restringido de manera notable en la práctica, sobre todo en el caso de quienes tienen menos recursos. Por un lado, el incremento en los precios de las matrículas durante los últimos lustros ha tenido un fuerte impacto entre las familias. Por otro lado, las ayudas federales y estatales no se han incrementado en la misma medida que el precio de las matrículas, lo que ha obligado a los estudiantes universitarios y a sus familias a solicitar créditos para poder pagar los estudios, justamente en momentos en los que la crisis económica y los períodos de recesión son más acusados que nunca. Con respecto a la situación de 1980, por ejemplo, se puede afirmar que hoy en día el acceso a la universidad, con la excepción del caso de las familias más pudientes, tiene un impacto económico mucho mayor en el conjunto de la población: los estadounidenses trabajan más horas que en el pasado, están más endeudados y destinan un porcentaje mucho mayor de sus ingresos familiares para pagar los gastos originados en la universidad. Esto está sucediendo en la mayoría de los estados de la nación. Por señalar un ejemplo indicativo, en 1986 las llamadas Pell Grant cubrían aproximadamente el 98% de los gastos del beneficiario, mientras que hoy sólo cubren el 56%. En el mismo período, las becas estatales han pasado de cubrir un 75% a un 64% ²⁷³, con el agravante de que las políticas de estos últimos años tienden a tener en cuenta más el expediente académico que las necesidades económicas reales del beneficiario. Si comparamos lo sucedido entre los cursos 2001-2002 y los cursos 2002-2003, se puede afirmar que en 14 estados los precios de las matrículas universitarias se han incrementado entre un 11 y un 24%, y en cerca de una veintena más se han incrementado entre un 6 y un 11%. Como media, el incremento ha sido de un 10%. Todo esto de un año a otro ²⁷⁴. Según los cálculos de Leslie & Brinkman, un incremento de 100\$ tiene como consecuencia que el porcentaje de jóvenes de entre 18-24 años que asiste a la universidad decrezca en un 0,7% ²⁷⁵. Una familia con pocos recursos económicos debía destinar el 13% de sus ingresos para poder pagar los estudios universitarios de un hijo en el año 1980, mientras que en 2000 debía destinar el 25% ²⁷⁶.

Se produce, además, tal como señalan diversos especialistas, una combinación de factores que tiene consecuencias perversas sobre el conjunto del sistema: en períodos de bonanza económica las universidades tienden a incremen-

²⁷¹ De acuerdo al U.S. Census Bureau, en mayo de 2003, cada ocho segundos nace una persona, cada 13 segundos muere alguien, y cada 22 segundos entra un inmigrante nuevo, con lo que se produce una ganancia neta de una persona nueva cada 11 segundos (véase la pág. Web www.census.gov/).

²⁷² Véase *Losing Ground* 2002.

²⁷³ Salvo que se indique lo contrario, todos estos datos están tomados de *Losing Ground* 2002. Se puede ver un resumen del estudio en el diario *The New York Times* del 2 de mayo de 2002. Otros datos interesantes se pueden consultar en la edición del 31 de octubre de 2002 del mismo diario: esta política de becas ha tenido impacto en la venta de automóviles (en el período 1992-2000, los estudiantes pertenecientes a familias con rentas superiores a los 200.000 dólares han obtenido becas estatales en una proporción siete veces mayor que los estudiantes pertenecientes a familias con rentas inferiores a los 20.000 dólares. En ese mismo período, el porcentaje de estudiantes con beca pertenecientes a familias ricas ha pasado de un 2% a un 5%).

²⁷⁴ Véase *College Affordability in Jeopardy*, a *Special Supplement to National Crosstalk*. Véase también el *The New York Times* del 22 de octubre de 2002.

²⁷⁵ Leslie, L.L. & P.T. Brinkman (1987).

²⁷⁶ Los gráficos de *The Condition of Education* 2002, pág. 111, muestran claramente que en las dos últimas décadas la inversión pública medida en dólares totales invertidos por estudiante o como porcentaje de la renta han disminuido.

tar el precio de las matrículas (sucedió en los años 90), porque son conscientes de que ello tiene una repercusión muy favorable en la competitividad de la institución para atraer a los mejores, pero cuando se produce una crisis reciben menos ayudas de las previstas por parte de la administración (los políticos tienden a cortar las ayudas a la universidad), con lo cual se ven obligadas a incrementar de nuevo los precios, dando lugar a un círculo muy difícil de romper: lo único que está claro es que las consecuencias las paga siempre el usuario.

Esta situación está teniendo ya consecuencias muy serias en el año 2003. Los cortes presupuestarios en las universidades se están generalizando: con ingresos mermados (en Virginia la ayuda estatal se ha reducido en un 23,7%, en Georgia un 9,5%, en Arizona más de 7%, etc.), los ajustes presupuestarios (la mayoría de las universidades públicas están reduciendo presupuestos) son inevitables. Por otro lado, la demanda es cada vez mayor: se calcula que el número total de personas que quieren realizar estudios universitarios se irá incrementando por lo menos hasta el año 2009, con lo que las universidades públicas se ven presionadas para proporcionar el servicio educativo a un número cada vez mayor de alumnos pero con unos recursos cada vez más limitados. En esta situación incluso se oyen voces para privatizar los servicios (Massachusetts, Colorado, etc.) y se temen también las consecuencias sobre las condiciones de trabajo del profesorado (ganan menos que sus compañeros en instituciones de rango similar) ²⁷⁷.

Las consecuencias en años futuros serán aún peores, porque las previsiones económicas apuntan a que el déficit económico de los estados, en los próximos ocho años, va a ser muy fuerte ²⁷⁸. Numerosas publicaciones han venido advirtiendo a lo largo de 2003 de las consecuencias que puede acarrear este problema. Esta crisis se ha comenzado ya a notar con fuerza a finales del curso 2002-2003, en el que las ofertas de trabajo que hacen las grandes compañías a los universitarios recién graduados ha caído con fuerza. Como consecuencia, ha aumentado el porcentaje de alumnos que se han matriculado en titulaciones de grado superior ²⁷⁹.

Por supuesto, el sistema universitario estadounidense tiene otras debilidades también, aunque este estudio no las analice, porque nos hemos centrado tan sólo en algunos aspectos económicos, que han sido señalados de forma reiterada por destacados especialistas.

²⁷⁷ *The Economist*, may 31st-june 6th 2003, pág. 46.

²⁷⁸ Véase Jones 2002. La revista inglesa *The Economist* (may 24th-30th 2003, pág. 45) proporciona unos datos mucho más preocupantes, con presupuestos que van a suponer una disminución en los ingresos estatales de entre el 10,8% en Massachusetts y el 25% en Alaska o Arizona. En medio, New York (24%), California (20,6%), Colorado (15%), etc. Supone un déficit mayor en un 23% sobre lo calculado tan solo medio año antes. Este «agujero» presupuestario se incrementará en un 25-40% más en el año 2004 (www.ncsl.org/). Esta situación preocupa tanto al presidente que «the administration seems about as concerned as it would be by a budget deficit in France» (pág. 45).

²⁷⁹ *The New York Times*, 2003-05-14.

ANEXOS

Anexo 1. Número de instituciones de educación superior en EEUU

Los autores no se ponen de acuerdo sobre el número de instituciones de Educación Superior en EEUU, como se verá a continuación.

Daniel DALLON ²⁸⁰, hablando sobre las universidades de investigación indica lo siguiente: «There are 125 of them in the United States, among a total of almost 7,000 institutions of higher education» (pág. 84), aunque en la página anterior afirma lo siguiente: «The most recent year for which I have a complete tally of the data is 1996. In that year, there were 6,849 institutions of higher education in the United States, and 15,107,632 students» (pág. 83).

Robert GLIDDEN ²⁸¹, da la cifra de 6.689 «Postsecondary Institutions» en 1997 (pág. 118), divididos de la siguiente manera:

Public, 4-year	634
Private, nonprofit, 4-year	1.588
Private, for-profit, 4-year	165
Public, 2 year	1.223
Private, nonprofit, 2-year	369
Private, for-profit, 2-year	842
Public, less-than-2-year	223
Private, nonprofit, less-than-2-year	98
Private, for-profit, less-than-2-year	1.587
Total	6.689

Departamento de Educación. El informe *Digest of Education Statistics 2001*, publicado en febrero de 2002, proporciona los siguientes datos ²⁸²:

Número de centros acreditados para impartir título universitario

	1980-1981	1999-2000
«Colleges» de 2 años	1.274	1.721
— Públicos	945	1.068
— Privados	329	653
«Colleges» de 4 años	1.957	2.363
— Públicos	552	614
— Privados	1.405	1.749
TOTALES	3.231	4.084

²⁸⁰ Daniel Fallon (2001).

²⁸¹ Robert Glidden (2001).

²⁸² *Digest of Education Statistics 2001*, pág. 14. Este informe presenta 4084 instituciones para el curso 1999-2000 en la página señalada, aunque la cifra se convierte en 4.182 instituciones tan sólo un año después (pág. 290).

(*Digest of Education Statistics 2001*).

De todos modos, si se tienen en cuenta todas las instituciones de educación, este informe señala que el total de instituciones postsecundarias es de 9.249 en el curso 1999-2000, cifra que se aleja de forma considerable de las manejadas por otras fuentes. De este conjunto, solamente 4.084 están catalogadas como «Degree-granting institutions».

Carnegie Foundation. La Carnegie Foundation, una de las entidades más respetadas en materia de educación superior, y especializada en la clasificación de las universidades, indica lo siguiente ²⁸³:

Distribution of Higher Education Institutions

Doctoral/research universities	261
Master's Colleges and Universities	611
Baccalaureate Colleges	606
Associate's Colleges	1.669
Specialized Institutions	766
TOTAL	3.941

Measuring Up 2002. Este informe, citado en varias ocasiones, señala lo siguiente ²⁸⁴: «Americans enroll—and support—an impressive array of some 4.000 public and private colleges and universities for many reasons».

Princeton Review. El informe conocido como *Princeton Review*, que se edita desde el año 1991, comienza, en su edición de 2002, afirmando que existen unos 3.500 colleges y universidades en los EEUU ²⁸⁵. En otras publicaciones del mismo grupo señala que existen más de 2.000 universidades «degree-granting» y que hay «4.000 accredited colleges and universities» ²⁸⁶, o que «Among the country's nearly 3.000 four-year colleges...» ²⁸⁷. También indica que «The 162 national liberal arts colleges...», mientras que *U.S. News* señala literalmente que «The nation's 218 liberal arts colleges emphasize...» ²⁸⁸. Estas indicaciones tan vagas y contradictorias, que utilizan además una terminología no homogénea, dan una idea de la dificultad de obtener datos realmente fiables en la maraña de instituciones existente.

Newsweek. Este informe señala lo siguiente: «There are over 5.000 postsecondary institutions of Education in the United States; only 3.300 are accredited» ²⁸⁹.

Páginas Web. Una de las páginas Web más consultadas, www.highwire.com/pathfinder, se anuncia como la puerta que abre información de «9.632 colleges».

The Top American Research Universities. Este informe ²⁹⁰ señala que existen «over 4.700 institutions offering some form of postsecondary institutions».

Public Funding of Higher Education ²⁹¹, citando como fuente a Chronicle 2000, da la cantidad de 4.096 instituciones

Anexo 2. University of California

(www.universityofcalifornia.edu)

La UC o **Universidad de California**. Este sistema, fundamental en la vida económica del Valle de San Joaquín, tiene en California 10 campus distintos o «universidades» (dispone también de un centro en Washington, así como dele-

²⁸³ *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education (2000 Edition)*, pág. 6.

²⁸⁴ *Measuring Up 2002*, pág. 15.

²⁸⁵ R. Franek y otros, 2001, pág. 5.

²⁸⁶ Ver *The Best College for You*, U.S. News 2000 (display until nov. 19 del año 2000, (págs. 7 y 8).

²⁸⁷ D. Berry & D. Hawsey (2001), introducción. El Departamento de Educación señala que existen 2.363.

²⁸⁸ *U.S. News, America's Best Colleges*, 2002 Edition, (pág. 79).

²⁸⁹ *Access America's Guide to STUDYING IN THE USA*, 1997, pág. 12.

²⁹⁰ *The Top American Research Universities*, pág. 5.

²⁹¹ F. Kaiser, H. Vossensteyn y J. Koelman, 2002, pág. 96.

gaciones en Londres y México), según nuestra terminología, en donde estudian 187.472 estudiantes:

- Berkeley: 32.128 est. (23.269 undergrad + 8859 grad)
- Davis: 27292 est.
- Irvine: 21.491 est (17.562+3929)
- Los Angeles: 37.494 (25.388+12.166) y 3.238 prof.
- Merced: localizada en una población de 60.000 habitantes, se inaugurará en el otoño de 2004 con 1.000 alumnos y calcula llegar a los 25.000 alumnos en 30 años
- Riverside: 14.429 est, 682 prof (FTE) y 4.622 PAS
- San Diego: 20.212 est
- San Francisco (especializado en Medicina): 2.457 est y 12.256 prof (full y part time)
- Santa Barbara: 18.822 est y 998 prof
- Santa Cruz: 13.147 est (12.002+1.145)

Tiene también la responsabilidad de tres grandes laboratorios (de acuerdo a la información proporcionada «operated» o «managed by the UC», dotados de impresionantes medios técnicos y subvencionados en gran medida por el gobierno Federal:

- Lawrence Berkeley National Laboratory (LBNL), en donde trabajan más de 4.000 investigadores, de los cuales 800 son estudiantes.
- Lawrence Livermore National Laboratory (LLNL)
- Los Alamos National Laboratory (LANL), que tiene más de 6.800 investigadores de la UC y 2.800 investigadores contratados. El contrato de este laboratorio que pertenece al Departamento de Energía y está gestionado por la UC, acaba en 2005. El gobierno federal ha advertido (*The New York Times*, 1-05-2003) que la renovación no será automática porque no están de acuerdo con la forma de hacer de la UC

Anexo 3. California State University

California State University (www.calstate.edu): 23 campus distintos, 388.700 estudiantes y 42.000 profesores y personal de administración.

- Hulboldt State University
- California State University, Chico
- Sonoma State University
- California State University, Sacramento
- California State University, Hayward
- California Maritime Academy
- San Francisco State University
- San Jose State University
- California State University, Stanislaus
- Monterey Bay
- California State University, Fresno
- California Polytechnic State University, San Luis Obispo
- California State University, Northridge
- California State University, Bakersfield

- California State University, Channel Islands
- California State Polytechnic University, Pomona
- California State University, San Bernardino
- California State University, Los Angeles
- California State University, Fullerton
- California State University, Dominguez Hills
- California State University, Long Beach
- California State University, San Marcos
- San Diego State University

Anexo 4. State University of New York (SUNY)

Este sistema, con sus 64 campus, incluye a gran parte de la Community Colleges de New York (www.suny.edu/)

Adirondack / Community College

Albany / University Center/Doctoral Granting Institution

Alfred, College of Technology at / Technology College

Alfred University, College of Ceramics at / University Center/Doctoral Granting Institution

Binghamton / University Center/Doctoral Granting Institution

Brockport / University College

Brooklyn, Health Science Center at / University Center/Doctoral Granting Institution

Broome / Community College

Buffalo, University at / University Center/Doctoral Granting Institution

Buffalo College / University College

Canton, College of Technology at / Technology College

Cayuga County / Community College

Clinton / Community College

Cobleskill, College of Agriculture & Technology at / Technology College

Columbia-Greene / Community College

Cornell, NYS College of Agriculture & Life Sciences at / University Center/Doctoral Granting Institution

Cornell, NYS College of Human Ecology at / University Center/Doctoral Granting Institution

Cornell, NYS College of Veterinary Medicine at / University Center/Doctoral Granting Institution

Cornell, NYS School of Industrial and Labor Relations at / University Center/Doctoral Granting Institution

Corning / Community College

Cortland / University College

Delhi, College of Technology at / Technology College

Dutchess / Community College

Empire State College / University College

Environmental Science and Forestry (Syracuse) / University Center/Doctoral Granting Institution
Erie / Community College
Farmingdale, College of Technology at / Technology College
Fashion Institute of Technology / Community College
Finger Lakes / Community College
Fredonia / University College
Fulton-Montgomery / Community College
Genesee / Community College
Geneseo / University College
Herkimer County / Community College
Hudson Valley / Community College
Jamestown / Community College
Jefferson / Community College
Maritime College / Technology College
Mohawk Valley / Community College
Monroe / Community College
Morrisville, College of Agriculture & Technology at / Technology College
Nassau / Community College
New Paltz / University College
Niagara County / Community College
North Country / Community College
Old Westbury / University College
Oneonta / University College
Onondaga / Community College
Optometry / University Center/Doctoral Granting Institution
Orange County / Community College
Oswego / University College
Plattsburgh / University College
Potsdam / University College
Purchase / University College
Rockland / Community College
Schenectady County / Community College
Stony Brook / University Center/Doctoral Granting Institution
Suffolk County / Community College
Sullivan County / Community College
Syracuse, Health Science Center at / University Center/Doctoral Granting Institution
Tompkins Cortland / Community College
Ulster County / Community College
Utica/Rome, Institute of Technology at / Technology College
Westchester / Community College

Anexo 5. The City University of New York (CUNY)

www.cuny.edu

Es la mayor universidad norteamericana situada en área urbana, y la tercera universidad pública en número de alumnos. Tiene 19 campus distintos y cerca de 198.000 estudiantes matriculados en los cursos ordinarios, además de más de 205.000 estudiantes matriculados en cursos para adultos y en cursos de educación continua. Incluye varios Community Colleges.

Los alumnos proceden de 145 países diferentes y hablan 115 idiomas distintos. El 32% son negros, el 31% blancos, el 25% hispanos y el 12% asiáticos.

- Baruch College
- Borough of Manhattan Community College
- Bronx Community College
- Brooklyn College
- City College
- City University Medical School
- City University School of Law at Queens College
- The Graduate Center
- Hostos Community College
- Hunter College
- John Jay College of Criminal Justice
- Kingsborough Community College
- LaGuardia Community College
- Lehman College
- Medgar Evers College
- New City Technical College
- Queens College
- Queensborough Community College
- College of Staten Island
- York College

Anexo 6. University of Illinois (www.uillinois.edu)

Tiene 64.973 alumnos, 5.352 profesores, 6.232 empleados del PAS, además de otros 11.139 «support staff». Cuenta con tres campus (Chicago, Springfield, Urbana-Champaign) y un presupuesto ordinario de 2.500 millones de dólares, además de otros 519 millones de dólares de fondos de investigación separados (todos los datos corresponden al curso escolar 2000-2001).

Más de 800 edificios configuran la universidad y entre sus equipamientos se incluye un aeropuerto, un parque, reservas forestales y áreas naturales. Tan sólo la biblioteca del campus de Urbana-Champaign tiene más de 9 millones y medio de libros, 12 millones de otros materiales impresos o manuscritos, etc.

El impacto de esta institución en su entorno es impresionante: tiene más 485.000 ex alumnos vivos; se calcula que cada año genera 4.600 millones de dólares en la economía del estado, multiplicando por 7 las inversiones estatales; 68.000 puestos de trabajo vinculados de forma directa a las actividades universitarias, etc.

Anexo 7. Universidades Públicas en Florida

Florida's 10 State Universities

1. *Florida A&M University* Leon County, Tallahassee
2. *Florida Atlantic University* Palm Beach County, Boca Raton
3. *Florida Gulf Coast University* Lee County, Ft. Myers
4. *Florida International University* Dade County, North Miami
5. *Florida State University* Leon County, Tallahassee
Florida State University Panama City Campus Bay County, Panama City
6. *University of Central Florida* Orange County, Orlando
7. *University of Florida* Alachua County, Gainesville
University of Florida (GERC) Okaloosa County, Shalimar
Graduate Engineering & Research Center
8. *University of North Florida* Duval County, Jacksonville
9. *University of South Florida* Hillsborough County, Tampa
University of South Florida at Lakeland Polk County, Lakeland
University of South Florida at St. Pete Pinellas County, St. Petersburg
New College of USF Sarasota County, Sarasota
10. *University of West Florida* Escambia County, Pensacola
University of West Florida Fort Walton Beach Campus Okaloosa County, Fort Walton Beach

Anexo 8. University of North Carolina

Fue la primera universidad pública de Estados Unidos (1789), según indica su página Web (www.northcarolina.edu/) y la única en la que se graduaron estudiantes en el siglo XVIII. Tiene 16 campus y unos 170.000 alumnos. Cuenta con 11 cadenas de televisión que llegan al 95% de la superficie del estado. Sus programas, fundamentalmente educativos, son seguidos cada semana por dos millones de personas.

Anexo 9. Berea College (<http://www.berea.edu/>)

Los estudiantes se pueden matricular si los ingresos familiares NO superan estas cifras:

Financial Eligibility Requirements	
# of Family Members	Max Income
2 or 3	\$47,000
4	\$51,000
5	\$56,000
6	\$60,000
7	\$64,000
8	\$68,000

Anexo 10. Tipos de titulación

Titulaciones de *Associate* impartidas en el curso 1999-2000 ²⁹²

- Agriculture and natural resources, total
 - Agricultural business and production
 - Agricultural sciences
 - Conservation and renewable natural resources
- Architecture and related programs
- Area, ethnic, and cultural studies
- Biological/life sciences
- Business management and administrative services
 - Accounting
 - Business, general
 - Business administration and management
 - Business and management, other
 - Business data processing
 - Secretarial and related programs
- Communications
 - Communications technologies
- Computer and information sciences
- Construction trades
- Consumer and personal services
- Education
- Engineering

²⁹² *Digest of Education Statistics 2001*, National Center for Education Statistics, US Department of Education 2002, pág. 298.

Engineering-related technologies
 English language and literature/letters
 Foreign languages and literatures
 Health professions and related sciences
 Dental assisting
 Emergency medical technician-ambulance and paramedic
 Medical lab technician
 Medical assisting
 Nursing assisting
 Practical nursing
 Nursing, R.N. and other
 Health sciences, other
 Home economics and vocational home economics
 Law and legal studies
 Liberal arts and sciences, general studies, and humanities
 Library science
 Marketing operations/marketing and distribution
 Mathematics
 Mechanics and repairers
 Multi/interdisciplinary studies
 Parks, recreation, leisure, and fitness studies
 Philosophy and religion
 Physical sciences
 Physical sciences, other
 Science technologies
 Precision production trades
 Protective services
 Criminal justice and corrections
 Fire control and safety
 Protective services, other
 Psychology
 Public administration and services
 R.O.T.C. and military technologies
 Social sciences and history
 Theological studies/religious vocations
 Transportation and material moving workers
 Visual and performing arts
 Fine arts, general
 Design and music
 Visual and performing arts, other

Titulaciones de Bachelor's, Master o Doctorate impartidas en el curso 1999-2000 ²⁹³

Agriculture and natural resources
 Agricultural business and production
 Agricultural business and management
 Agricultural business and management, general
 Agricultural business/agribusiness operations

²⁹³ Aunque se ha optado por hacer una lista única, es preciso advertir que no todas estas titulaciones se impartieron en todos los niveles.

- Agricultural economics
- Agricultural business and management, other
- Agricultural mechanization
- Agricultural production workers and managers
- Horticulture service operations and management
- International agriculture
- Agricultural business and production, other
- Agricultural sciences
 - Agriculture/agricultural sciences, general
 - Animal sciences
 - Animal sciences, general
 - Agricultural animal breeding and genetics
 - Agricultural animal health
 - Agricultural animal nutrition
 - Dairy science
 - Poultry science
 - Animal sciences, other
 - Food sciences and technology
 - Plant sciences
 - Plant sciences, general
 - Agronomy and crop science
 - Horticulture science
 - Plant breeding and genetics
 - Agricultural plant pathology
 - Plant protection (pest management)
 - Range science and management
 - Plant sciences, other
 - Soil sciences
 - Agriculture/agricultural sciences, other
- Conservation and renewable natural resources
 - Natural resources conservation, general
 - Natural resources management and policy
 - Fishing and fisheries sciences and management
 - Forest harvesting and production technology/technician
 - Forestry, general
 - Wildlife and wildlands management
 - Conservation and renewable natural resources, other
- Architecture and related programs
 - Architecture
 - City/urban, community, and regional planning
 - Architectural environmental design
 - Interior architecture
 - Landscape architecture
 - Architectural urban design and planning
 - Architecture and related programs, other
- Area, ethnic, and cultural studies
 - Area studies
 - African studies
 - American studies/civilization
 - Latin American studies
 - Middle Eastern studies

- Russian and Slavic studies
- Asian studies
- European studies
- Area studies, other
- Ethnic and cultural studies
 - Afro-American (black) studies
 - Hispanic-American studies
 - Women's studies
 - Ethnic studies, other
- Area, ethnic and cultural studies, other
- Biological sciences/life sciences
 - Biology, general
 - Biochemistry and biophysics
 - Botany
 - Botany, general
 - Plant pathology
 - Botany, other
 - Cell and molecular biology
 - Cell biology
 - Molecular biology
 - Cell and molecular biology, other
 - Microbiology/bacteriology
 - Miscellaneous biological specializations
 - Anatomy
 - Ecology
 - Marine/aquatic biology
 - Neurosciences
 - Nutritional sciences
 - Toxicology
 - Genetics, plant and animal
 - Biometrics
 - Miscellaneous specialized areas, other
 - Zoology
 - Zoology, general
 - Entomology
 - Pathology, human and animal
 - Pharmacology, human and animal
 - Physiology, human and animal
 - Zoology, other
 - Biological sciences/life sciences, other
- Business management, administrative services and marketing operations/marketing and distribution, total
 - Business management and administrative services
 - Business, general
 - Business administration and management
 - Office supervision and management
 - Operations management and supervision
 - Business administration and management, other
 - Accounting
 - Secretarial and related programs
 - Business/managerial economics

- Small business management and ownership
- Finance, general and banking and financial support services
- Actuarial sciences
- Insurance and risk management
- Investments and securities and financial planning
- Hospitality services management
- Human resources management
- Labor/personnel relations and studies
- Organizational behavior studies
- International business
- Business information systems, total
 - Management information systems and data processing, general
 - Business information systems, other
- Quantitative methods and management science
 - Business statistics
 - Management science, other
- Marketing management and research
- Real estate
- Taxation
- Consumer and personal services
- Business management and administrative services, other
- Marketing operations/marketing and distribution
 - Apparel and accessories marketing operations
 - Business and personal services marketing operations
 - General/retailing and wholesaling operations and skills
 - Transportation and travel marketing
 - Marketing and distribution, other
- Communications and communications technologies
 - Communications
 - Communications, general
 - Advertising
 - Journalism
 - Broadcast journalism
 - Public relations and organizational communications
 - Radio and television broadcasting
 - Communications, other
 - Communications technologies
 - Photographic technology
 - Radio and television technology
 - Communications technologies, other
- Computer and information sciences
 - Computer and information sciences, general
 - Computer programming
 - Data processing technology/technician
 - Information science and systems
 - Computer systems analysis
 - Computer and information sciences, other
- Education
 - Education, general
 - Bilingual/bicultural education
 - Curriculum and instruction

- Education administration and supervision
 - Education administration and supervision, general
 - Administration of special education
 - Adult and continuing education administration
 - Educational supervision
 - Elementary, middle, and secondary education administration
 - Higher education administration
 - Community and junior college education administration
 - Education administration and supervision, other
- Educational/instructional media design
- Educational evaluation and research, general
- Educational statistics and research methods
- Educational assessment, testing and measurement
- Social and philosophical foundations of education
- Special education, total
 - Special education, general
 - Education of the deaf and hearing impaired
 - Education of the gifted and talented
 - Education of the emotionally handicapped
 - Education of the mentally handicapped
 - Education of the multiple handicapped
 - Education of the physically handicapped
 - Education of the blind and visually handicapped
 - Education of the specific learning disabled
 - Education of the speech impaired
 - Special education, other
- Counselor education/counseling and guidance services
- General teacher education, total
 - Adult and continuing education
 - Elementary education
 - Junior high/intermediate/middle school education
 - Pre-elementary/early childhood/kindergarten education
 - Secondary education
 - Teacher education, general programs, other
- Teacher education, academic and vocational programs
 - Agricultural education (vocational)
 - Art education
 - Business education (vocational)
 - Driver and safety education
 - English education
 - Foreign languages education
 - Health education
 - Home economics education (vocational)
 - Technology/industrial arts education
 - Marketing operations/marketing and distribution education
 - Mathematics education
 - Music education
 - Physical education and coaching
 - Reading education
 - Science education
 - Social science education

- Social studies education
- Technical education (vocational)
- Trade and industrial education (vocational)
- Teacher education, academic and vocational programs, other
- Teaching English as a second language/foreign language
- Education, other
- Engineering and engineering-related technologies
 - Engineering, total
 - Engineering, general
 - Aerospace, aeronautical, and astronautical engineering
 - Agricultural engineering
 - Architectural engineering
 - Bioengineering and biomedical engineering
 - Ceramic sciences and engineering
 - Chemical engineering
 - Civil engineering
 - Computer engineering
 - Electrical, electronics, and communications engineering
 - Engineering mechanics
 - Engineering physics
 - Engineering science
 - Environmental/environmental health engineering
 - Geological engineering
 - Geophysical engineering
 - Industrial/manufacturing engineering
 - Material engineering
 - Mechanical engineering
 - Metallurgical engineering
 - Mining and mineral engineering
 - Naval architecture and marine engineering
 - Nuclear engineering
 - Ocean engineering
 - Petroleum engineering
 - Systems engineering
 - Textile sciences and engineering
 - Engineering, other
 - Engineering-related technologies
 - Architectural engineering technologies
 - Civil technologies
 - Electrical and electronic technologies
 - Electromechanical instrumentation and maintenance technologies
 - Environmental control technologies
 - Industrial production technologies
 - Quality control and safety technologies
 - Mechanical and related technologies
 - Mining and petroleum technologies
 - Surveying
 - Mechanics and repairers
 - Construction trades
 - Engineering and related technologies, other
- English language and literature/letters

- English language and literature, general
- Comparative literature
- English composition
- English creative writing
- American literature (United States)
- English literature (British and Commonwealth)
- Speech and rhetorical studies
- English technical and business writing
- English language and literature/letters, other
- Foreign languages and literatures
 - Foreign languages and literatures
 - Foreign languages and literatures, general
 - Linguistics
 - East and Southeast Asian languages and literatures
 - Chinese
 - Japanese
 - East and Southeast Asian languages, other
 - East European languages and literatures
 - Russian languages
 - Slavic languages (other than Russian)
 - East European languages, other
 - Germanic languages and literatures
 - German
 - Scandinavian languages
 - Germanic languages, other
 - South Asian languages and literatures
 - Romance languages and literatures
 - French
 - Italian
 - Portuguese
 - Spanish
 - Romance languages, other
 - Middle Eastern languages and literatures
 - Arabic
 - Hebrew
 - Middle East languages, other
 - Classical and ancient Near East languages and literatures
 - Classics
 - Greek (ancient and medieval)
 - Latin (ancient and medieval)
 - Foreign languages, other
- Health professions and related sciences
 - Communication disorders sciences and services
 - Community health liaison
 - Dentistry
 - Dental services
 - Epidemiology
 - Health services administration
 - Health services administration
 - Medical records administration
 - Medical records technology/technician

- Health and medical administrative services, other
- Health and medical assistants
 - Medical assistant
 - Physician assistant
 - Health and medical assistants, other
- Health and medical diagnostic and treatment services
 - Respiratory therapy technology/technician
 - Health and medical diagnostic and treatment services, other
- Medical laboratory technologies
 - Medical technology
 - Health and medical laboratory technologies/technicians, other
- Pre-dentistry studies
- Pre-medicine studies
- Pre-pharmacy studies
- Pre-veterinary studies
- Medical basic sciences
- Mental health services
 - Alcohol/drug abuse counseling
 - Psychiatric/mental health services technician
 - Clinical and medical social work
 - Mental health services, other
- Nursing
- Optometry
- Pharmacy
- Rehabilitation/therapeutic services, total
 - Art therapy
 - Dance therapy
 - Music therapy
 - Occupational therapy
 - Orthotics/prosthetics
 - Physical therapy
 - Recreational therapy
 - Vocational rehabilitation counseling
 - Rehabilitative services, other
- Veterinary medicine
- Miscellaneous health professions
- Health professions and related sciences, other
- Home economics and vocational home economics
 - Home economics, total
 - Home economics, general
 - Home economics business services
 - Family and community studies
 - Family and consumer resource management
 - Food and nutrition studies
 - Housing studies
 - Individual and family development studies
 - Clothing/apparel and textile studies
 - Home economics, other
 - Vocational home economics, total
 - Child care and guidance management
 - Vocational home economics, other

- Law and legal studies
 - Pre-law studies
 - Paralegal/legal assistant
 - Law and legal studies, other
- Liberal arts and sciences, general studies, and humanities
 - Liberal arts and sciences/liberal studies
 - Humanities/humanistic studies
 - Liberal arts and sciences, general studies, other
- Library science
 - Library science/librarianship
 - Library science, other
- Mathematics
 - Mathematics
 - Applied mathematics
 - Applied mathematics, general and other
 - Operations research (quantitative methods)
 - Mathematical statistics
 - Mathematics, other
- Multi/interdisciplinary studies
 - Biological and physical sciences
 - Systems science and theory
 - Museology/museum studies
 - Multi/interdisciplinary studies, other
- Parks, recreation, leisure, and fitness studies
 - Parks, recreation and leisure studies
 - Parks, recreation and leisure facilities management
 - Health and physical education/fitness
 - Parks, recreation, leisure and fitness studies, other
- Philosophy and religion
 - Philosophy
 - Religion/religious studies
 - Philosophy and religion, other
- Physical sciences and science technologies
 - Physical sciences
 - Physical sciences, general
 - Astronomy
 - Astrophysics
 - Atmospheric science and meteorology
 - Chemistry, total
 - Chemistry, general
 - Analytical chemistry
 - Inorganic chemistry
 - Organic chemistry
 - Medicinal/pharmaceutical chemistry
 - Chemistry, other
 - Geological and related sciences
 - Geology
 - Geochemistry
 - Geophysics and seismology
 - Geological and related sciences, other
 - Miscellaneous physical sciences

- Metallurgy
- Oceanography
- Earth and planetary sciences
- Miscellaneous physical sciences, other
- Physics
 - Physics, general
 - Physics, other
- Physical sciences, other
- Science technologies
- Precision production trades
 - Drafting, general
 - Precision production trades, other
- Protective services
 - Criminal justice and corrections
 - Corrections/correctional administration
 - Criminal justice/law enforcement administration
 - Criminal justice studies
 - Forensic studies
 - Law enforcement/police science
 - Criminal justice, other
 - Fire control and safety
 - Protective services, other
- Psychology
 - Psychology, general
 - Clinical psychology
 - Counseling psychology
 - Developmental and child psychology
 - Experimental psychology
 - Industrial and organizational psychology
 - Physiological psychology/psychobiology
 - Social psychology
 - School psychology
 - Psychology, other
- Public administration and services
 - Public administration
 - Community organization, resources and services
 - Public policy analysis
 - Social work
 - Public affairs, other
- R.O.T.C. and military technologies
- Social sciences and history, total
 - Social sciences, general
 - Anthropology
 - Archeology
 - Criminology
 - Demography and population studies
 - Economics
 - Geography
 - Geography
 - Cartography
 - History

- International relations and affairs
- Political science and government, general
- Sociology
- Urban affairs/studies
- Social sciences and history, other
- Theological studies/religious vocations, total
 - Biblical and other theological languages and literatures
 - Bible/biblical studies
 - Missions/missionary studies and misology
 - Religious education
 - Religious/sacred music
 - Theology/theological studies
 - Pastoral counseling and specialized ministries
 - Theological studies and religious vocations, other
- Transportation and material moving workers, total
 - Air transportation workers
 - Water transportation workers
 - Transportation and material moving, other
- Visual and performing arts, total
 - Visual and performing arts, general
 - Crafts, folk art, and artisanry
 - Dance
 - Design and applied art
 - Dramatic/theater arts and stagecraft
 - Film/video and photographic arts, total
 - Film-video making/cinematography and production
 - Photography
 - Film arts, other
- Fine arts and art studies, total
 - Art, general
 - Art history, criticism and conservation
 - Arts management
 - Painting
 - Ceramic arts and ceramics
 - Fiber, textile and weaving arts
 - Metal and jewelry arts
 - Fine arts and art studies, other
- Music, total
 - Music, general
 - Music history and literature
 - Music, general performance
 - Music theory and composition
 - Music, other
- Visual and performing arts, other

Bibliografía

- ACCAIM, W. y WEINSTEIN, M. (2000): *Making a Difference. College & Graduate Guide*, Canada, New Society Publishers
- Access America's Guide to STUDYING IN THE USA*, Newsweek (1997), Kaplan Books, New York.
- Admissions Consultants*, www.admissionsconsultants.com/index.asp.
- Almanac of Higher Education* (2003): National Education Association, Washington (www.nea.org)
- America's Best Colleges*, U.S.News, 2002 Edition
- America's Best Colleges*, U.S.News, 2003 Edition
- ATTALI, J. (1997): *Pour un modèle européen d'enseignement supérieure*, <http://www.education.gouv.fr/forums/attali.htm>
- BACK, K., D. DAVIS & A. OLSEN (1997): *Comparative Costs of Higher Education Courses for International Students in Australia, New Zealand, the United Kingdom and the United States*, Higher Education Division, Department of Education, Training and Youth Affairs, Australia.
- BAROVICK, H. (2001): «Major Writing», en *The Best College for You*, U.S. News, pág. 67.
- BEAR, J. y otros (2001): *Bear's Guide to the Best Education Degrees by Distance Learning*, Berkeley, Toronto, The Speed Press.
- BENNOF, R. J. (2001): «R&D Spending is Highly Concentrated in a Small Number of States», *Data Brief*, March 23, National Science Foundation (www.nsf.gov/sbe/srs/).
- BERKNER, L. y otros (2002): «Student Financing of Undergraduate Education: 1999-2000», *Education Statistics Quarterly*, National Center for Education Statistics, Volume 4, Issue 3, Fall 2002.
- BERRY, D. & D. HAWSEY (2001): *America's Elite Colleges*, Princeton Review Publishing, New York.
- Best Graduate Schools* (2002) U.S.News, 2002 Edition.
- Best Graduate Schools 2003 Edition* (2002) U.S.News, Washington.
- BREINIG, H., GEBHARDT, J., OSTENDORF, B. (2001): *German and American Higher Education*, Hamburg: LIT VERLAG.
- J. M. BRICALL (coord.) (2000): Universidad 2mil; CRUE <http://www.suc.unam.mx/bricall/>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, «Freiheit von Studiengebühren für Erststudium gesichert», www.bmbf.de
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, *OECD-Veröffentlichung «Bildung auf einen Blick». Wesentliche Aussagen der OECD zur Ausgabe 2001*, www.bundesregierung.de/dokumente
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002): *Faktenbericht Forschung 2002*, Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, «Förderprogramm für Juniorprofessoren», www.bmbf.de/3992_4067.html
- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) / Center for Higher Education. Policy Studies (2002) «Die Einführung von Bachelor- und Masterprogrammen an deutschen Hochschulen. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse», s.l., s.a., www.che.de
- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (2002), «Gestaltungsfragen bei der Umsetzung des Professorenbesoldungsreformgesetzes. Arbeitspapier zur Dienstrechtsreform, Mai 2002», www.che.de
- Commission of The European Communities (2001), *Commission Staff Working Paper, Progress Report on Benchmarking of National Research Policies*, Brussels Sec(2001)1002.
- CALLAN, P. M. (2002): *Coping with Recession: Public Policy, Economic Downturns and Higher Education*, February 2002, The National Center for Public and Higher Education.
- CLERY, S. B. & LEE, J. B. (2003): «Faculty Salaries: 2001-2002», pág. 9 in *Almanac of Higher Education*, National Education Association, Washington.
- COALDRAKE, P. & L. STEDMAN (1999): *Academic Work in the Twenty-first Century, Changing roles and policies*, Higher Education Division, Department of Education, Training and Youth Affairs, Australia.
- College Affordability in Jeopardy, a Special Supplement to National Crosstalk*, Winter 2003, The National Center for Public Policy and Higher Education.
- College and University Rankings*, www.library.uiuc.edu/edx/rankings.htm.
- College Handbook* (2002): The College Board, New York.
- Consejo de Coordinación Universitaria: Avance estadístico del curso 2001/2002: www.mec.es/consejou/estadis/avan0102/esta0102.xls
- CRUI (2001): *Libro Bianco sullo stato delle università italiane. La carta dei doveri dei diritti nell'anno del cambiamento*. www.cruis.org
- Das Bildungswesen in der BRD 2001: www.kmk.org/dossier
- DENSE S. GATER (2002): *A Review of Measures Used in U.S. News & World Report's, «America's Best Colleges»*, The Lombardi Program on Measuring University Performance.
- Die Zeit*, 21/2001.
- Digest of Education Statistics 2001* (2002): U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education <http://nces.ed.gov/pubs2002/digest2001>

- DOUGLASS, J. (2000): *The California Idea and American Higher Education, 1860 to the 1960 Master Plan*, Stanford Press.
- EUROPEAN COMMISSION (1999): *Key Topics in Education, Volume I, Financial Support for Students in Higher Education in Europe, Trends and Debates*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- EURYDICE (2000): Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards: www.eurydice.org
- EURYDICE (2002): Eurybase. The information database on education systems in Europe. El sistema educativo en España 2001/2002: www.eurydice.org
- EURYDICE (2002): Eurybase. The information database on education systems in Europe. Il sistema d'istruzione italiano 2001/2002: www.eurydice.org
- EURYDICE, EUROSTAT y COMISIÓN EUROPEA (1999): Key topics in education. Vol. I: Financial support for students in higher education in Europe. Trends and debates. www.eurydice.org
- EURYDICE, EUROSTAT y COMISIÓN EUROPEA (2002): Key data on Education in Europe 2002. Chapter F: Tertiary Education: www.eurydice.org
- EURYDICE, EUROSTAT y COMISIÓN EUROPEA (2002): Key data on Education in Europe 2002. Chapter I: Financing of Education: www.eurydice.org
- How to Get Into College*, Newsweek, Kaplan Books, New York 2002, April.
- FALLON, D. (2001): «Differentiation by Role and Mission of Institutions of Higher Education in the United States» pág. 79 in *German and American Higher Education*, Hamburg: LIT VERLAG
- FALLOW, J. (2001): «The Early-Decision Racket», *The Atlantic on line*, September 2001 www.theatlantic.com/ «Förderprogramm für Juniorprofessuren», www.bmbf.de/3992_4067.html
- FRANEK, R. y otros (2001): *The Best 331 Colleges, 2002 Edition*, Princeton Review Publishing, New York.
- GATER, D. S. (2002): «A Review of Measures Used in U.S. News & World Report's «America's Best Colleges», Occasional Paper from The Lombardi Program on Measuring University Performance, The Center, University of Florida.
- GERALD, D. E. & W. J. HUSSAR (2002): *Projections of Education Statistics to 2012, Thirty-first Edition*, October, National Center of Education Statistics, U.S. Department of Education.
- GLIDDEN (2001): «Mobility and Service: The Dual Role of Higher Education in U.S. Society», pág. 111, in *German and American Higher Education*, Hamburg: LIT VERLAG.
- «Graduate Education Reform in Europe, Asia, and the Americas and International Mobility of Scientists and Engineers: Proceedings of an NSF Workshop», www.nsf.gov/sbe/srs/nsf00318/c2s2.htm
- GRAO, J. (2002): «La oferta universitaria: Enseñanzas, recursos humanos y materiales», en *Información académica, productiva y financiera de las Universidades Públicas de España. Año 2000. Indicadores universitarios (Curso académico 2000/2001)* CRUE.
- «Hochschulen nach Hochschularten und Ländern. Wintersemester 1999/2000», www.eurydice.org
- HOVEY, H. A. (1999): *State Spending for Higher Education in the Next Decade*, July 1999, The National Center for Public Policy and Higher Education.
- HUISMAN, J. & J. BALTERSE (eds.) (2001): *Academic Careers: A Comparative Perspective*, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, Holanda.
- HUISMAN, J. & F. KAISER (2001): *Fixed and Fuzzy Boundaries in Higher Education, A comparative study of (binary) structures in nine countries*, Achtergrondstudie 19, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, Holanda.
- IMMERWAHR J. (2000): *Great Expectations: How Californians view Higher Education*, August, National Center for Public Policy and Higher Education.
- INE: Estadística de la enseñanza superior en España. Curso 1999-2000: www.ine.es
- INE: Módulo de transición al mercado laboral: www.ine.es, JONES, D.: «State Shortfalls Projected Through the Decade» (2002), en *Policy Alert*, febrero, The National Center for Public Policy and Higher Education.
- JONGBLOED, J. & J. KOELMAN (2000): *Vouchers for Higher Education? A survey of the literature Commissioned by the Hong Kong University Grants Committee*, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, Holanda.
- JONGBLOED, B. & C. SALERNO (2001): *Funding and Recognition, a Comparative Study of Funded versus Non-funded Higher Education in Eight Countries*, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, Holanda.
- KAISER, F., H. VOSENSTEYN y J. KOELMAN (2002): *Public Funding of Higher Education, a Comparative study of Funding Mechanisms in Ten Countries*, 2001, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, Holanda.
- Knowledge and Skills for Life (First Results from PISA 2000)*, 2002, OECD.
- «Les Établissements d'Enseignement Supérieur», *Le Bulletin Officiel (Spécial)*, 7, 13.7.2000.
- LESLIE, L. L. & P. T. BRINKMAN (1987): Student price response in Higher Education in: *Journal of Higher Education*, Vol. 58, 181-204.
- LOSING GROUND, *A National Status Report on the Affordability of American Higher Education*, The National Center for Public and Higher Education, 2002 (www.highereducation.org)
- MAHROUM, S. (1998): «Europe and the Challenge of Brain Drain», vol. 29, nov., IPTS Report, www.jrc.es/iptsreport

Messuring Up 2000, The National Center for Public Policy and Higher Education, San Jose, California (www.highereducation.org)

Messuring Up 2002, The National Center for Public Policy and Higher Education, San Jose, California (www.highereducation.org)

MIGUEL J. M. de, J. CAIS y E. VÁZQUEZ (2002): «Ranking» de las universidades españolas. *Gaceta Universitaria* (24-06-02): www.tugueb.com/e_campus/2002/06/reportaje/ranking/index_.html

Ministère d'Éducation Nationale (2000): *Financement et effectifs de l'enseignement supérieure*, Paris: Bureau des Études, Direction des affaires financiers

Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (2002): L'Atlas régional: les effectifs d'étudiants en 2001 - 2002: <http://www.education.gouv.fr/stateval>

Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (2002): Les grands chiffres de l'éducation nationale 2001/2002 - édition 2002. http://www.education.gouv.fr/stateval/grands_chiffres/gchif_e.htm

Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (2002): Réperes et références statistiques-2002 sur les enseignements, la formation et la recherche: <http://www.education.gouv.fr/stateval>

Ministerio de Ciencia y Tecnología: Indicadores y estadísticas: www.mcyt.es/indicadores

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003): *Plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades: Informe global 1996-2000*.

Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (Oficina estadística): Banche Dati ed Analisi Statistiche: www.miur.it/ustat

MORA, J. G. (1999): «Los sistemas de gobierno de las universidades: una perspectiva internacional» presentado en el Encuentro sobre sistemas de Gobierno de las universidades celebrado en Santander.

MÜLLER-BÖLING, D. (2000): *Die entfesselte Hochschule*, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

National CROSSTALK, Vol. 9 No. 4 Fall 2001, The National Center for Public Policy and Higher Education (www.highereducation.org/crosstalk/about.shtml)

National CROSSTALK, Vol. 11 No. 2 Spring 2003, The National Center for Public Policy and Higher Education (www.highereducation.org/crosstalk/about.shtml)

National Science Foundation (Survey of Scientific and Ingeniering Expenditures at Universities and Colleges).

OECD: *Education at a glance*. OECD Indicators 2001 (www.oecd.org)

OECD: *Education at a glance*. OECD Indicators 2002 (www.oecd.org)

OECD: *Science Technology and Industry Outlook 2002*.

Oficina Estadística Federal de Alemania (2002): www.destatis.de/cgi-bin

Overcoming the High School Senior Slump publicado de manera conjunta en mayo de 2001 por el Institute for Educational Leadership, www.iel.org, y el National Center for Public Policy and Higher Education, www.highereducation.org.

PÉREZ, J. I., SALABURU, P. (2003): *Unibertsitatea eta euskal gizartea, gaur*, Pamplona: Pamiela.

Pocket Facts (2002), University of Illinois.

Policies of The Board of Trustees 2001, The State University of New York.

«Private Universitäten in Deutschland. Studienangebot und Studierende», www.unikonstanz.de/FuF/Soz-Wiss/fg-soz/ag-hoc/news

Purposes, Policies, Performance. Higher Education and the Fulfillment of a State's Public Agenda, February 2003, The National Center for Public Policy and Higher Education.

Rankings and Estimates: Rankings of the States 2001 and Estimates of School Statistics 2002, Update Fall 2002, National Education Association, 2003, Washington (www.nea.org)

Rankings & Estimates, A Raport of School Statistics, Fall 2002, National Education Association, Washington, www.nea.org

REEVES BRACCO, K. & P. M. CALLAN (2002): *Competition and Collaboration in California Higher Education*, January 2002, The National Center for Public and Higher Education.

«Repères eta références statistiques - 2002 sur les enseignements, la formation et la recherche, in www.education.gouv.fr/stateval/rers/repere.htm#9

SPIEWAK, M. (2001): «Flucht der Forscher», *Die Zeit*, 21/2001.

Success Magazine, www.catalogsuccess.com/

Süddeutsche Zeitung, 20.12.2001.

The Best College for You, U.S. News 2000.

The Best College for You, U.S. News 2001.

The Carnegie Classification os Institutions of Higher Education (2000 Edition), The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Menlo Park, California, 2001.

The Condition of Education 2002, National Center for Education Statistics, U. S. Department of Education, junio de 2002.

The Condition of Education 2003, National Center for Education Statistics, U. S. Department of Education, junio de 2003.

The Chronicle of Higher Education, chronicle.com/index.htm

The Chronicle of Higher Education. Almanac www.chronicle.com/free/almanac/2000/facts/nation.htm

The Economist «The knowledge factory», *The Economist*, 4 de octubre de 1997 (informe especial sobre la universidad, pág. 9).

The Economist, may 24th-30th 2003, pág. 45; may 31st-june 6th, pág. 46.

The Economist «German Universities: Pay up, young'uns», May 8th, 2003.

«The Federal Role in Higher Education», in *NEA 2003, Almanac of Higher Education*.

The New York Times, 11 de enero de 2001 *The New York Times*.

The New York Times, 26, 30 de abril de 2002.

The New York Times del 2, 15 de mayo de 2002.

The New York Times, 8, 19, 23, 28, 30 de junio de 2002.

The New York Times del 12, 18, 19, 24 de julio de 2002.

The New York Times del 23, 28 de agosto de 2002.

The New York Times del 22 de octubre de 2002.

The New York Times del día 17 de diciembre de 2002.

The New York Times, 1, 7, 14 de mayo de 2003.

The State University of New York. Policies of the Board of Trustees 2001 en www.suny.edu/Policies.pdf

The Top American Research Universities (2000) The Lombardi Program of measuring University Performance, July 2000, The Center, University of Florida.

The Top American Research Universities (2001) The Lombardi Program of measuring University Performance, July 2001, The Center, University of Florida.

The Top American Research Universities (2002), The Lombardi Program of Measuring University Performance. The Center, University of Florida.

The Princeton Review, Time, «The Best College for You», números de los años 2000 y 2001.

U. S. National Science Foundation (2002): Science and Engineering Indicators 2002 www.nsf.gov

U.S. Department of Commerce, Bureau of Economic Analysis www.bea.doc.gov

WELLMAN, J., *State Policy and Community College-Baccalaureate Transfer*, August 2002, The National Center for Public and Higher Education (San Jose, California) & The Institute for Higher Education Policy (Washington) www.highereducation.org & www.ihcp.org

WILLIAMS, S. (2001): «Early Admissions Madness», in *The Best College for You*, U.S. News, pág. 42.

WISSENSCHAFTSRAT, *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor -Magister/Master) in Deutschland*, Berlín 21.1.2000, www.wissenschaftsrat.de/texte

WOLANIN, Th. R.: «The Federal Role in Higher Education», in *Almanac of Higher Education*, National Education Association, pág. 39, 2003, Washington.

ZUMETA, W. (2003): «Higher Education Finances: in Recession Again» in *Almanac of Higher Education*, National Education Association, pág. 39, Washington.

Páginas WEB citadas:

www.a2zcolleges.com

www.aacc.nche.edu/

www.admi.net/jo

www.admissionsconsultants.com/index.asp

www.alasu.edu

www.albertson.edu

www.alverno.edu/

www.apcentral.collegeboard.com/

www.apps.collegeboard.com/cbsearch_clep/searchCLEPColleges.jsp

www.arizona.edu/

www.asm.wisc.edu/evals/evals/htm

www.barnard.edu

www.baruch.cuny.edu/

www.bea.doc.gov

www.bennington.edu/

www.bmbf.de

www.bmbf.de/3992_4067.html

www.bpa.arizona.edu/programs/berger/

www.berea.edu

www.bridgeport.edu/

www.bundesregierung.de/dokumente

www.calstate.edu/

www.caltech.edu

www.catalogsuccess.com/

www.census.gov/
www.che.de
www.chronicle.com/index.htm
www.clemson.edu/
www.collegeboard.com
www.collegeboard.com/clep/
www.collegeboard.orgwww.alverno.edu/
www.coloradocollege.edu/
www.cornell.edu/
www.crystal.ncc.cc.nm.us
www.csu.edu
www.cuny.edu
www.deepsprings.edu/
www.destatis.de/cgi-bin
www.dfg.de
www.education.gouv.fr/forum/attali.htm
www.education.gouv.fr/stateval
http://www.education.gouv.fr/stateval/grands_chiffres/gchif_e.htm
www.education.gouv.fr/stateval/rers/repere.htm#9
www.ets.org
www.eurydice.org
www.gre.org
www.hsc.edu/
www.highereducation.org
www.highereducation.org/crosstalk/about.shtml
www.highwired.com/pathfinder
www.highwired.com/pathfinderwww.hsc.edu/
www.iel.org
www.ihep.org
www.ine.es
www.jrc.es/iptsreport
www.ksu.edu/
www.kcmetro.cc.mo.us/longview/
www.kmk.org.dossier
www.legifrance.gouv.fr
www.library.uiuc.edu/edx/rankings.htm
www.mba.com/
www.mcconsortium.org
www.mcyt.es/indicadores
www.mills.edu/
www.miu.it/ustat
www.mpg.de
www.nea.org
www.nces.ed.gov/fastfacts/
w.w.nces.ed.gov/pubs2002/digest2001
www.neu.edu/
www.northcarolina.edu
www.northcarolina.edu/content.php/system/index.htm
www.nsf.gov
www.nsf.gov/sbe/srs/
www.nsf.gov/sbe/srs/nsf00318/c2s2.htm
www.nytimes.com/2002/06/23/education/23EXAM.html
www.psu.edu/
www.recherche.gouv.fr
www.review.com
www.sinte.indian.com/
www.sjca.edu
www.slc.edu/
www.suc.unam.mx/bricall

www.suffolk.edu
www.sunsite.berkeley.edu/calhistory/chancellor.kerr.html
www.sunsite.berkeley.edu/uchistory/archives_exhibits/masterplan/heart.html
www.suny.edu/
www.suny.edu/Policies.pdf
www.theatlantic.com/
www.tugueb.com/e_campus/2002/06/reportaje/ranking/index_.html
www.uchicago.edu
www.udayton.edu/
www.udel.edu
www.ucop.edu/
www.udayton.edu/
www.uillinois.edu
www.unikonstanz.de/FuF/SozWiss/fg-soz/ag-hoc/news
www.universityofcalifornia.edu
www.usao.edu/
www.wabash.edu/
www.warren-wilson.edu/
www.wellesley.edu/
www.wgu.edu
www.wissenschaftsrat.de/texte

Otras publicaciones de la Academia Europea de Ciencias y Artes - España

- EL PAPEL Y LA IMPORTANCIA DE LAS ACADEMIAS EN EL SIGLO XXI. Madrid, abril 1997.
- DESAFÍOS DE EUROPA EN EL SIGLO XXI. Libro recopilatorio de las ponencias del Encuentro en el Museo Guggenheim. Bilbao, abril 2000.
- BENEFICIOS FISCALES EN LAS RELACIONES INVESTIGACIÓN-EMPRESA. (*Ignacio de Luis Villota y Alvaro de Juan Ledesma*). Documento de Trabajo.
- INNOVACIÓN EN LA EUROPA DEL CONOCIMIENTO. (*Juan Mulet*). Documento de Trabajo.
- LAS FINANZAS PÚBLICAS EN LA EUROPA DE LAS NACIONES. (*José Manuel González-Páramo e Ignacio Zubiri Oria*). Documento para Debate.
- LAS FINANZAS PÚBLICAS EN LA EUROPA DE LAS REGIONES. (*José Manuel González-Páramo y Carlos Monasterio*). Documento para Debate.
- LA COOPERACIÓN FISCAL EN LA UNIÓN EUROPEA: LOS AVANCES NECESARIOS. (*José Manuel González-Páramo e Ignacio Zubiri Oria*). Documento para Debate.
- LAS POLÍTICAS DE FOMENTO DE LA INNOVACIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA. (*Rosa Alonso y Gonzalo León*). Documento para Debate.
- LAS CONSECUENCIAS DE LA AMPLIACIÓN PARA LA POLÍTICA REGIONAL EUROPEA: LA PERSPECTIVA ESPAÑOLA. (*Carmela Martín e Ismael Sanz*). Documento de Trabajo.
- EL IMPACTO DE LA AMPLIACIÓN DE LA UE EN EL COMERCIO Y EN LOS FLUJOS MIGRATORIOS Y DE INVERSIÓN DIRECTA DE ESPAÑA. (*Carmela Martín y Jaime Turrión*). Documento de Trabajo.
- LA AMPLIACIÓN AL ESTE DE LA UNIÓN EUROPEA: IMPLICACIONES AGRARIAS. (*José M.^a Sumpsi e Ignacio Atance*). Documento de Trabajo.
- LOS RETOS PRESUPUESTARIOS DE LA AMPLIACIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA. (*Ignacio Zubiri Oria*). Documento de Trabajo.
- ENFOQUES DE POLÍTICAS REGIONALES DE INNOVACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA. (*Ignacio Fernández de Lucio, Jaime Rojo y Elena Castro*). Documento de Trabajo.

