

Lo bueno de mirar lo que sucede fuera

Pello Salaburu
Catedrático y exrector de la
Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitate
Salaburu@ehu.es

RESUMEN

En demasiadas ocasiones nos dejamos llevar por tópicos que funcionan como axiomas y verdades absolutas que nos impiden observar la realidad con un poco de libertad. El terreno que mejor conozco, el universitario, no se libra tampoco de esta forma de ver las cosas. He defendido desde hace años algo que considero obvio: por encima de críticas puntuales que se puedan realizar en multitud de aspectos, cuantas más horas dedico al estudio de esta cuestión –y puedo afirmar que he dedicado unas cuantas a lo largo de los años–, no puedo sino reafirmarme en que el modelo universitario de Estados Unidos de América (EE.UU.) es el que mejor funciona en el mundo. Hay universidades espléndidas en otras partes del mundo, por supuesto. Pero tomado el sistema en su conjunto, aquel es, en mi opinión, el mejor: el que mejor forma, y el que más investigación y de más calidad realiza. Y el que a más gente llega. Así lo indican también la mayoría de los estudios. Por supuesto, no se me oculta que si allí están las mejores universidades, es bastante probable que albergue también a algunas de las peores. Los sistemas flexibles muestran a menudo estas aparentes contradicciones.

Hablar de universidad equivale a mencionar dos cuestiones básicas: sus objetivos son crear conocimiento y transmitirlo. La investigación bien hecha genera conocimiento. La transmisión se realiza de forma más variada: en aulas, artículos, libros, apuntes, conferencias, etc., dentro y fuera de los centros universitarios. En cualquier caso, ni la docencia ni la investigación se realizan hoy en día solo en las universidades (esto está cambiando a marchas forzadas en los últimos años). Una buena universidad es aquella en la que, además de investigar, se enseña, y no al revés. Ese modelo de universidad es el que buscan los mejores estudiantes, y ese es el que buscan también los profesores más prestigiosos. Es el que más apoyo social tiene y es el que mejores resultados obtiene. Allí se realizan las mejores prácticas. Y las mejores prácticas solo tienen sentido si se coloca a los estudiantes como uno de los ejes centrales en torno al cual se articula la actividad universitaria. EE. UU. nos puede servir de ejemplo.

Palabras clave: investigación, educación superior, EE.UU., sistema universitario español.

The importance to look at what is going on outside

ABSTRACT

In too many occasions we get carried away by topics that serve as axioms and absolute truths, keeping us from looking at reality with a bit of freedom. The area I know best, the university, is not exempt from this way of approaching things. For years, I have supported a point I think is obvious: the United States

of America (U.S.A.) university model is the one that works best in the world. Of course there are splendid universities in other parts of the world, but taken as a whole system, in my opinion, the best one is the best at formation the best at researching with the best quality and the more people reaches. These properties are indicated in most of the studies. Of course, I cannot hide the fact that if there are the best universities, it is likely that this system also contains some of the worst. Flexible systems often show these apparent contradictions.

When talking about universities other what must be mentioned is that objectives are to create and transmit knowledge. Only well done research generates knowledge. Transmission can be done in many different ways: in classrooms, articles, books, papers, conferences, inside and outside universities. In any case, neither teaching nor research is only performed today at universities (this is changing rapidly in recent years). A good university is one in which, in addition to research, teaching is done, and not vice versa. This model of university is looking for the best students, and that is also the model that the best students and the most prestigious teachers look for. It is the one that has the most social support, and is with the best performance; where the best practices are carried out. And best practices only make sense if students are placed as one of the cornerstones around which university activity is organized. The U.S.A. can serve as an example.

Keywords: research, higher education, U.S.A., Spanish university system

Lo bueno de mirar lo que sucede fuera

Se acaba de publicar el pasado mes de agosto uno de los últimos y detallados informes que se refieren al sistema de los EE.UU.: Almanac of Higher Education 2011 (The Chronicle of Higher Education, 2011). Los numerosos datos que nos ofrece son muy ilustrativos, y vuelven a romper algunos de los tópicos más extendidos que circulan entre nosotros. Quienes hemos tenido la suerte de estudiar en alguno de aquellos centros tendemos a confundir nuestra experiencia personal con la experiencia del conjunto del sistema. Así, tenemos tendencia a pensar que las universidades son muy caras, que solo una minoría accede a ellas, que la mayoría son privadas y que aquello es un lujo al alcance de pocas personas. Conviene matizar un poco eso, porque esas creencias responden a tópicos asentados y defendidos en ocasiones por personas muy críticas con el modo de vida americano. Sin embargo, aun siendo críticos con la política tanto interna como externa que practica ese país, la crítica puede ser compatible con el hecho de defender como envidiable lo que han sido capaces de hacer con su universidad.

Comencemos por señalar una diferencia básica con respecto a nosotros en la estructura de sus titulaciones: se puede obtener un primer título tras 2 años de estudio (equivalente, simplificando, a nuestra Formación Profesional, pero que permite pasar al siguiente título); un segundo título con otros 2 años más (el “Bachelor”, equivalente a nuestro grado de Bolonia, a nuestra antigua licenciatura); el título siguiente, con 2 años más, es el de “Máster” y el siguiente, con 2-3 años más, es el de doctorado. Eso es siempre sobre el papel: solamente el 56% consigue acabar en 6 años el título de “Bachelor” (previsto, como digo, para 4). Quizás éste sería el lugar adecuado para hablar de eso que se llama “fracaso escolar”, pero no nos vamos a detener en el tema¹. Esta forma de organizar los estudios tiene una bondad implícita evidente: el horizonte de dos años, aunque modesto, es abierto (puedes continuar, teniendo ya un título en el bolsillo, estudios superiores sin tener que realizar exámenes intermedios), prepara al estudiante para un determinado mercado de trabajo y es asequible (permite estudiar a quienes estén ya trabajando, por ejemplo). Tiene también desventajas, por supuesto (estudios demasiado básicos, alta tasa de abandono, etc.), que se compensan con las posibilidades que ofrece el conjunto del sistema. Los estudiantes que han sabido aprovechar esa oportunidad tienen otros caminos abiertos para continuar.

Un 40% de la población tiene estudios universitarios, aunque menos del 20% el Bachelor. Obama se marca como objetivo para 2025 que el 55% de la población comprendida entre los 25 y 35 años tenga estudios universitarios (Lee & Rawls, 2010); objetivo no fácil de cumplir, por lo que se ve (The Washington Post, 02/15/2011). Llama la atención lo que sucede con los estudios de postgrado. Estados Unidos tiene gran tradición investigadora y es bastante inconcebible que se pueda realizar investigación sin ser doctor, o sin estar trabajando en la tesis doctoral. Se trata de un país enorme, con un número de universitarios que multiplica por más de diez el de España. Sin embargo, en el curso 2008-2009, tan solo 49.562 personas obtuvieron el grado de doctor en investigación (*research doctorate*) y, además, el 35% de los graduados eran de fuera de EE.UU.² Y digo “tan solo” porque en el curso 2007-2008 (último año sobre el que el Ministerio de Educación proporciona datos) en España obtuvieron el grado de doctor 23.499 estudiantes (Ministerio de Educación, 2009). Es evidente que las proporciones entre graduados y doctores en un país y en otro, por la razón que sea, son muy diferentes. Con respecto a los másteres, las cifras aún cantan más: hubo en EEUU 662.079 personas que obtuvieron el máster, frente a 13.796 que lo obtuvieron en España. Se ve que el sistema español está en un proceso de profundos cambios.

Una vez dicho esto, se pueden ir rompiendo otros tópicos. Para empezar, no todos los centros (entre 4.000 y 8.000)³ ofrecen todos los niveles de las titulaciones. Miles de ellas ofrecen solo titulaciones de 2 años. Otras ofertan sólo el Bachelor (el grado). Otras no pasan del máster, y son minoría (en torno a 600, menos del 10% del sistema) las que ofrecen todos los ciclos, o bien solo los ciclos superiores incluyendo el doctorado. Muy pocos estudiantes cursan máster o doctorado, menos del 20%⁴. Es una especie de pirámide en cuya cúspide se encuentran las grandes universidades: grandes no por tamaño, sino por prestigio. Así, por ejemplo, California Institute of Technology (conocida como “Caltech”) es una de las grandes, pero solo tiene 2.175 estudiantes, la mayoría de doctorado. La existencia de las “pequeñas” universidades en la base crea la masa crítica suficiente para que una minoría de instituciones pueda impartir doctorado y realizar investigación de gran calidad. En el segmento alto despuntan grandes universidades, tanto privadas (Stanford, Yale, Harvard, Massachusetts Institute of Technology) como públicas (a la cabeza de estas se encuentra la Universidad de California con sus distintos centros (Berkeley, Davis, Santa Bárbara, San Francisco, etc.). Todo el sistema, sea público o privado, se caracteriza, sobre todo, por una enorme flexibilidad.

¿Es bueno que suceda eso? ¿Es una buena práctica, y beneficia al estudiante, que haya modelos tan distintos de universidades? En mi opinión, sí. Para empezar, el estudiante, si es bueno, tiene ante sí la posibilidad de seleccionar la oferta más conveniente para sus intereses. Y si no es demasiado brillante, siempre tiene un centro al que puede acudir. La diferencia entre las instituciones fomenta la especialización y la singularidad en la oferta, y hace que presenten un mayor grado de atracción. El sistema es, además, en su conjunto, más barato: una universidad que oferta todos los niveles (pregrado, grado, máster y doctorado) es forzosamente más cara que una que se concentre en alguno de los niveles, porque las necesidades son muy diferentes también. Salvo que en los estudios de pregrado que no requieran laboratorios se concentren grupos muy numerosos en pocas clases y se financien así los grupos más pequeños de cursos superiores. Esta política se ha utilizado en muchas universidades del sistema español. Una buena práctica, que afecta tanto a profesores como a estudiantes, nos llevaría a la diferenciación entre los centros. Hemos pasado de pedir universidades que diesen “todos” los títulos a universidades que, además de dar todos los títulos, los den a la puerta de nuestra casa. Ahora parece que se quiere volver al paso anterior y concentrar universidades. Habría que ir mucho más allá: incluso concentradas (si es que la propuesta del Ministerio tiene viabilidad), no todas tendrían que darlo todo, y en todos los niveles⁵.

Primera constatación, que rompe algunos tópicos: una inmensa mayoría de estudiantes (el 73%) estudia en universidades públicas. En el estado de Washington el porcentaje llega al 86%, en California al 84%, en Nueva Inglaterra se sitúa entre el 55 y el 60%, en Nuevo México el 94%, por poner algunos ejemplos. Segunda constatación: las matrículas son bastante más caras. La matrícula de una universidad pública cuesta, como media, 5.500 euros⁶ por año, a quienes vivan en el Estado en el que se ubica la universidad. En las privadas, esa cantidad se eleva hasta los 20.000. Hablamos siempre de medias, porque la mayor parte de los estudiantes (60%) asisten a universidades cuyo costo de matrícula se sitúa entre los 4.300 y los 8.600 euros por año. Solamente una minoría, en torno al 7,6% paga más de 26.000 euros. El 66% de los estudiantes reciben ayuda en forma de beca: 6.800 euros como media. Estos datos muestran una buena práctica, fundamental en una sociedad democrática y moderna: el fomento al acceso a la educación superior. Esta es una conquista colosal de nuestra era. Es verdad que hay que matizar también aquí: tan solo esa minoría que paga cantidades desorbitadas de dinero (desde nuestra perspectiva) accede a los centros de más prestigio. Pero también es verdad que existe un sistema muy elaborado de ayudas mediante becas, préstamos, posibilidades de trabajar durante algunas horas en el propio centro, etc. Lo cierto es que existen miles de alumnos de pocas posibilidades económicas pero que acaban accediendo a estos centros alabados por su excelencia.

Tercera constatación: los procesos de selección en el conjunto del sistema son más fuertes que en nuestro entorno. En las universidades de más prestigio es difícil entrar⁷, como sucede a quien quiere estudiar medicina aquí, pero en el resto, lo normal es que se acepten a 3 estudiantes por cada 4 candidatos. Cuarta constatación: los profesores están mejor pagados. Un catedrático de una universidad que imparta doctorado cobra como media unos 90.000 euros por once meses, con libertad para ser contratado por una empresa en el mes libre (The Chronicle of Higher Education, 2011).

Quinta constatación: solamente las universidades del grupo de arriba investigan, pero lo hacen con una incidencia mucho mayor a las nuestras. John Hopkin's gastó en investigación en 2009 la cantidad de 1.554 millones de dólares; la Universidad de California en San Francisco (pública) 843 millones; la de Los Ángeles (pública, un poco más pequeña que la Universidad del País Vasco/EHU) 823 millones; la de San Diego (pública, similar en tamaño a la de Castilla La Mancha), 798 (Capaldi & Co., 2009). Y una última constatación: los fondos propios de la universidad son de capital importancia para la institución. Quiero detenerme aquí.

Desde hace años, los auditores de las universidades españolas, apoyados con frecuencia de forma entusiasta por los correspondientes Consejos Sociales, señalan los llamados “excedentes” como un problema sistemático de las universidades públicas: los excedentes se refieren a las cantidades que la institución no ha ejecutado en el año auditado. Las razones de la no ejecución son variadas, pero en muchas ocasiones están ligadas con proyectos de investigación: fondos conseguidos para que se ejecuten en distintos ejercicios, en cuantías flexibles. Pues bien: lo que aquí es un problema (desconozco si también es ilegal, aunque así nos lo señalen), es precisamente uno de los parámetros más utilizados en Estados Unidos para medir el prestigio y buen hacer de una universidad. Las universidades disponen de inmensos fondos, que van “arrastrando” de un año a otro. De cuantía galáctica. Harvard, la que más fondos dispone, tenía en 2010 unos 27.557 millones de dólares en este apartado (un 5,4% menos que en el año anterior, por la crisis); Yale, 16.652 millones; California (pública), unos 5.441 millones, etc. (The Chronicle of Higher Education, 2011). Existen empleados en la universidad, altamente cualificados, cuya única misión es conseguir fondos. Una universidad, un buen centro de investigación, difícilmente hará bien su trabajo si no dispone de estos fondos, y resulta propio de una mentalidad plana e intervencionista, que muestra un profundo desconocimiento de lo que se hace fuera de aquí, pensar que no pueden existir excedentes en una institución que debería tener suficiente autonomía en este plano. Quizás por esa razón, la Autónoma de Madrid tiene ya a una persona que se dedica a esto.

Habría que subrayar otro punto no suficientemente conocido: las “buenas prácticas en la universidad”. Existen decenas de publicaciones en las universidades en las que tratan de indicar a los estudiantes y a los profesores cuáles son los principios que deben regir en su vida diaria y en el estudio, para que puedan tener éxito en aquello que se proponen hacer cuando acceden a la universidad. Se trata de manuales escritos de forma clara y sencilla, que fijan los puntos importantes que deben centrar estas buenas prácticas⁸. Estos principios contribuyen asimismo, de forma poderosa, a que el estudiante se identifique con más fuerza con la propia institución. También la UNESCO ha publicado sobre este mismo tema (UNESCO 2002).

Por supuesto, hay muchísimas otras diferencias que no puedo condensar aquí, en donde me he limitado a señalar unos pocos aspectos de un tema complejo. Pero esta reflexión me lleva a preguntarme de nuevo por qué no miramos un poco más allá, por qué no miramos qué es lo que hacen fuera, cómo lo hacen y por qué lo hacen. ¿O es que no queremos parecernos a las mejores? ¿Cómo lo vamos a hacer si no sabemos lo que hacen? Quizás debamos aprender un poco.

Fuentes electrónicas:

CAPALDI, E., LOMBARDI, J., ABBEY, C. & CRAIG, D. (2009) The Top American Research Universities. 2009 annual report. Recuperado en agosto 2011 desde <http://mup.asu.edu/research2009.pdf>

LEE, J. M. JR. & RAWLS, A. (2010) The College Completion Agenda. 2010. Progress Report. Recuperado en agosto de 2011 desde http://completionagenda.collegeboard.org/sites/default/files/reports_pdf/Progress_Report_2010.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009) Datos y cifras del sistema universitario 2009-2010. Recuperado en agosto 2011 desde <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2009/datos-cifras2009.pdf?documentId=0901e72b8007c981>

STRAUSS, V. (2011) Why Obama’s 2020 graduation goal isn’t attainable. *The Washington Post*. Recuperado en agosto de 2011 desde <http://voices.washingtonpost.com/answer-sheet/high-school/why-obamas-2020-graduation-go.html>

THE CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION (2011). Almanac of Higher Education 2011. Recuperado en agosto de 2011 desde <http://chronicle.com/section/Almanac/536>

THE CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION (21/08/2011). Among Types of Colleges, Doctoral Institutions Paid Faculty Members the Most in 2010-11. Recuperado en agosto de 2011 desde <http://chronicle.com/article/Among-Types-of-Colleges/128573/>

THE CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION (27/01/2011). College and University Endowments, 2009-2010. Recuperado en agosto de 2011 desde <http://chronicle.com/article/Sortable-Data-College-and/126056/>

THE CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION (31/08/2011). SUNY Plan to Share Presidents Between Campuses Sparks Protest. Recuperado en agosto 2011 desde <http://chronicle.com/article/SUNY-Plan-to-Share-Presidents/128854/>

UNESCO (2002) Women and management in higher education: a good practice handbook. Recuperado en agosto 2011 desde <http://www.unesco.org/education/pdf/singh.pdf>

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. (2011). The Condition of Education 2011 Recuperado en agosto 2011 desde <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=40>

U.S. NEWS (2011) U.S. News Rankings. Recuperado en agosto 2011 desde <http://www.usnews.com/rankings>

Notas al final

Se trata de un tema recurrente y problemático, sobre el que vuelven una y otra vez los responsables universitarios. Por citar sólo una fuente: <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=40> (“Approximately 57 percent of first-time students who sought a bachelor's degree or its equivalent and enrolled at a 4-year institution full time in fall 2002 completed a bachelor's degree or its equivalent at that institution within 6 years. By comparison, 55 percent of students in an analogous cohort who began seeking a bachelor's degree or its equivalent in fall 1996 graduated within 6 years”). También se puede ver aquí: <http://chronicle.com/article/6-Year-Graduation-Rates-of/47990/>

² <http://chronicle.com/article/Of-All-Doctoral-Recipients/128274/>. Este mismo informe da otro dato, sin embargo, en otra página. Dice que ese año obtuvieron el título de doctor 154.425 estudiantes, si bien en esa cifra se incluyen 92.119 doctorados “profesionales” (no de investigación) “like medical and dentistry degrees” (<http://chronicle.com/article/Degrees-Awarded-by-Type-of/128277/>). Con todo, las cifras no acaban de concordar. Otras fuentes oficiales hablan de 67.716 (<http://nces.ed.gov/programs/coe/tables/table-dcd-1.asp>). Pasa lo mismo con los datos del master: no acaban de concordar siempre las cifras, aun cuando están proporcionadas por organismos oficiales (ver http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/tables/dt10_299.asp).

³ Esto puede parecer insólito. Véase la explicación en Salaburu 2007, *La Universidad en la encrucijada: Europa y EEUU*, 2006, Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes. El Departamento de Estado da la cifra de 6.632 (<http://nces.ed.gov/FastFacts/display.asp?id=84>).

⁴ Otro indicador sobre el que no resulta fácil encontrar datos fiables. En el otoño de 2009 había 17.565.000 estudiantes matriculados en grado (<http://nces.ed.gov/programs/coe/tables/table-hep-1.asp>) frente a 2.862.000 que lo estaban en programas posteriores al grado (un 14% del total de estudiantes estaban en programas de postgrado). Ese mismo año se graduaron 1.202.303 estudiantes y obtuvieron el master 439.986 (<http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=72>). Teniendo en cuenta también el número de personas que obtuvieron el doctorado, el porcentaje de estudiantes que obtienen titulación de postgrado con respecto al total de estudiantes se sitúa en torno al 17%.

⁵ Tampoco es nada nuevo. Recientemente en SUNY (The State University of New York) se han planteado hacer algo parecido: <http://chronicle.com/article/SUNY-Plan-to-Share-Presidents/128854/>

⁶ Las cifras en euros son aproximadas, dada la volatilidad de los cambios en el mercado.

⁷ En Harvard aceptan el 7,5 de peticiones; en Princeton el 10,1%; en Yale, el 7,5%; en el MIT el 10,7%; en UC Berkeley, el 21,6%; en UC Los Ángeles, el 21,9%, etc. Se puede consultar en <http://www.usnews.com/rankings>.

⁸ Se puede consultar una lista aquí, ejemplo: <http://www2.acs.ncsu.edu/upa/assmt/resource.htm#hbooks> o aquí: http://assessment.uconn.edu/docs/resources/AAHE_Principles_of_Good_Practice.pdf



Pello Salaburu Etxeberria (Arizkun, 1951), es lingüista y escritor navarro. Estudió sociología en la Universidad de Deusto, y con posterioridad realizó estudios de filología vasca en la misma universidad. Amplió estudios en la University of New Mexico, Cornell University y MIT. Presentó su tesis doctoral en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), bajo la dirección de Luis Mitxelena (Koldo Mitxelena). Es Catedrático de Filología Vasca y fue Rector de la UPV/EHU entre 1996 y 2000. Pertenece a Euskaltzaindia/Real Academia de la Lengua Vasca, en donde coordina los trabajos del diccionario unificado y preside la Comisión de Gramática. Pertenece también a la Academia Europea de Ciencias y Artes y al Advisory Board del Center for Basque Studies de la Universidad de Nevada, Reno (UNR).