

# LA UNIVERSIDAD BRITÁNICA: ¿UN MODELO PARA LA UNIVERSIDAD EN OTROS PAÍSES?

María José García Ruiz\*

## I. INTRODUCCIÓN

La universidad británica, como muchas otras universidades de los países industrializados occidentales, constituyó la primera institución educativa establecida en el sistema educativo superior británico. Los restantes niveles educativos, particularmente la enseñanza secundaria, fueron constituidos en un momento posterior y diseñados en función de las demandas de la institución universitaria. Por ello las primeras instituciones de enseñanza secundaria poseían todas una función propedéutica y un carácter eminentemente académico.

Una institución tan antigua como la universidad británica ha experimentado una larga evolución, y ha conservado determinados rasgos específicos a lo largo de su historia. Dichos rasgos han sido y son altamente considerados y apreciados por la sociedad británica conocida –por otra parte– por su marcado conservadurismo.

El objetivo final de este artículo radica en el análisis de la hipótesis que propone a la universidad británica actual en modelo para las universidades en otros países; especialmente para las universidades alemana, francesa y española. No obstante, este análisis no puede ser realizado sin tener presentes ciertos rasgos y características que la universidad británica conserva, de alguna manera, de sus

---

\* Profesora Ayudante de Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

tiempos pretéritos. La universidad británica –como las universidades en otros países– siempre ha poseído una identidad; una función específica; un rol histórico. La sociedad del conocimiento impone una nueva función a la universidad; un rol diverso o, al menos, adicional al que viene desempeñando. Pero la identidad no puede construirse ni modelarse de la noche a la mañana. La comprensión de la forma como la universidad británica está dando respuesta a las nuevas funciones que están siéndole asignadas; del modo como está construyendo su nueva identidad, exige la valoración de los rasgos tradicionales que han modelado esta institución en los siglos y décadas pasadas. Porque, obviamente, retiene algunos de los mismos. No podría ser de otra manera.

Antes de proceder al análisis de los atributos tradicionales –y actuales– de la universidad británica, desearía aludir a un hecho que ha constituido una de las grandes realidades de la universidad británica, y es el factor de que la enseñanza universitaria británica ha sido históricamente considerada por los británicos como «símbolo de la herencia nacional de este país»<sup>1</sup>. La encarnación por estas instituciones del *ethos* característico y más profundo de la sociedad británica, muy especialmente de sus rasgos selectivistas y academicistas, les ha hecho merecedoras de una especial veneración por parte del pueblo británico, veneración que han conservado a lo largo de su historia, hasta nuestros días. La reverencia del pueblo británico hacia las instituciones universitarias da razón de su monopolio del nivel superior de la enseñanza en este país durante un período amplio de la historia de la educación que se extiende desde la Edad Media –momento cuando se establecen las universidades colegiadas de Oxford y Cambridge– hasta las primeras décadas del S. XX. Si bien cierta parte de las enseñanzas técnicas y aquellas referidas a la formación docente constituían enseñanzas pertenecientes propiamente al nivel superior del sistema, la ausencia en estas instituciones y enseñanzas de los rasgos y atributos característicos de las enseñanzas universitarias las mantuvo, durante décadas, relegadas a un segundo plano, como si de enseñanzas pertenecientes al sector de la enseñanza post-secundaria, *further education*, *FE*, se tratara.

En cuestión de normas, pautas y ejemplo de buen hacer, el universitario ha constituido, pues, el modelo institucional por excelencia de la enseñanza superior en Gran Bretaña, y la universidad la única institución de enseñanza superior durante siglos.

---

<sup>1</sup> GORDON, P.; ALDRICH, R. y DEAN, D. (1991): *Education and Policy in England in the Twentieth Century* (London, Woburn), p. 230.

Ahora bien ¿cuáles han sido los rasgos específicos desarrollados por la universidad que le ha procurado tanta veneración?

## **II. LA REALIDAD TRADICIONAL DE LA UNIVERSIDAD BRITÁNICA EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR: JERARQUÍA INSTITUCIONAL, SELECTIVISMO, ACADEMICISMO E INDEPENDENCIA**

Quizá los rasgos arriba citados puedan ser considerados como los más característicos y que mejor definen el carácter tradicional de la universidad británica.

La *jerarquía institucional* se ha operado históricamente en el sistema universitario inglés desde una doble vertiente intrínseca y extrínseca. Desde una perspectiva intrínseca, se constata el hecho de que la reverencia del pueblo inglés hacia sus instituciones universitarias ha sufrido históricamente un proceso —en la actualidad mitigado— de reverencia selectiva. Es decir que, dentro del sector universitario, aquellas instituciones que tradicionalmente han ostentado la primacía del culto del pueblo británico han sido las que se han constituido y desarrollado a partir de y en estrecha vinculación con el selectivismo y academicismo citados. Así, destacan muy en primer orden las universidades surgidas hasta comienzos del S. XX, encabezadas por Oxford y Cambridge. El siguiente grupo de universidades que son objeto preferente del culto popular lo conforman aquellas instituciones constituidas en universidades a partir de la federación de *colleges* a comienzos del S. XX. A este segundo grupo de instituciones, conocidas como *redbrick universities*<sup>2</sup> en razón de la fisonomía de su construcción, pertenecen la Universidad de Sheffield, creada en 1905, y la Universidad de Bristol, constituida en 1909, entre otras.

Un tercer grupo, de creación más reciente, lo componen las universidades civiles jóvenes que recibieron estatus universitario tras la Segunda Guerra Mundial. Entre ellas destacan las de Reading, Nottingham, Southampton, Hull, Exeter y Leicester. Por último, existe un grupo de universidades establecidas a partir del año 1958 en respuesta a la demanda de expansión de los estudios universitarios, y que han gozado de potestad para impartir sus titulaciones desde el principio de su fundación. Son las universidades de Sussex, Norwich, York, Canterbury, Colchester, Coventry y Lancaster.

<sup>2</sup> *Ibidem*. Cfr. p. 231.

En líneas generales, y pese a la existencia entre las mismas de divergencias en aspectos concretos, todas estas instituciones han compartido y comparten muchos puntos en común con las universidades tradicionales; rasgos que tradicionalmente han disociado los desarrollos habidos en el mundo universitario con aquellos experimentados en los restantes niveles y sectores del sistema educativo. Rasgos que, a causa de la actitud de culto hacia las instituciones universitarias antes comentada, han situado a estas instituciones en el punto de mira y emulación de las existentes en el resto del sistema educativo, condicionando y conformando los desarrollos y reformas habidos en las mismas, especialmente –aunque no sólo– en los ámbitos curricular, de evaluación, de las titulaciones y, en consecuencia, estructural, de las instituciones pertenecientes al nivel de la enseñanza secundaria.

Como decíamos, la jerarquía institucional universitaria se ha operado también desde una perspectiva extrínseca. De suerte que, al igual que ha ocurrido durante décadas en el nivel de la enseñanza secundaria, también en el superior se ha evidenciado en momentos determinados una firme voluntad de establecer una «paridad de estatus» entre las instituciones pertenecientes a este nivel de la enseñanza. Como ocurriera en el caso de la enseñanza secundaria, también en el nivel de la enseñanza superior este objetivo se ha visto obstaculizado por un sinnúmero de dificultades, algunas de las cuales se han revelado, hasta el momento, insuperables. El ejemplo más manifiesto de lucha por la paridad de estatus en el nivel de enseñanza superior ha sido el mantenido por las instituciones politécnicas desde su establecimiento en el año 1966 por el gobierno de Harold Wilson. Estas instituciones han permanecido relegadas a un segundo orden en la enseñanza superior hasta el año 1992, fecha en la que, como solución gubernamental definitiva para el reconocimiento social de las mismas y de sus enseñanzas, el gobierno conservador de Margaret Thatcher optó por la concesión de estatus universitario a las politécnicas, reforma aprobada en la Ley de Enseñanza Superior y Post-Secundaria sancionada dicho año.

Si las instituciones politécnicas tuvieron que sufrir durante largo tiempo un papel de «instituciones de segundo orden» en la enseñanza superior frente a las instituciones universitarias, este mismo rol y consideración, con diferencias propias a sus peculiaridades, fue experimentado por las escuelas de formación docente, instituciones históricamente denominadas *Training Colleges* y posteriormente, *Colleges of Education*<sup>3</sup>. Durante largo tiempo, y desde finales del S. XIX, diver-

---

<sup>3</sup> COMMITTEE ON HIGHER EDUCATION (Robbins Committee) (1963): *Higher Education* (London, HMSO), pp. 118-119.

Los sindicatos docentes reivindicaron de forma reincidente la impartición de una formación de carácter universitario para los futuros docentes del nivel elemental, con el objeto de «incrementar el estatus social de la profesión docente e impartir una cultura más elevada y extensa que la obtenida en los *Training Colleges*»<sup>4</sup>. El establecimiento de *Training Colleges* diurnos vinculados a escuelas universitarias locales, medida llevada a cabo por recomendación de la Comisión Cross (1886-88), constituyó uno de los mayores hitos en la formación docente inglesa, debido a dos factores fundamentales: por vez primera, la educación era reconocida como disciplina universitaria. En segundo lugar, y como consecuencia, por vez primera los futuros docentes podrían optar a la obtención de una titulación de carácter universitario. No obstante, y dado el celo con que el *Board of Education* y, posteriormente, el Ministerio de Educación, han supervisado siempre las medidas y procedimientos relativos a la formación de docentes, este organismo cuidó la rigurosa limitación del número de estudiantes destinados a obtener titulaciones de este nivel.

Este mismo celo por dirigir e inspeccionar la evolución y desarrollo del proceso de formación de docentes condujo al *Board of Education* y, posteriormente, al Ministerio de Educación, a fomentar una política de desestimación de la expansión de los departamentos universitarios de formación y, en general, de cualquier relación y acercamiento entre los mismos y las escuelas de formación: los *HMI*s no podían imponer sus criterios en el terreno sagrado de la autonomía universitaria. Política, por otra parte, desarrollada muy al pesar de las escuelas de formación y de sus aspiraciones de ingreso en la órbita de la enseñanza universitaria. En líneas generales, y hasta futuros desarrollos marcados y posibilitados por el Informe Robbins de enseñanza superior, una de las grandes conquistas alcanzadas en el ámbito de la formación docente radicó en la extensión de dos a tres años de los cursos de formación docente, medida lograda en 1960 poniendo en práctica una de las recomendaciones clave del Informe Mc Nair<sup>5</sup>. A comienzos de la década de los sesenta la formación docente constituía, pues, una formación de algún modo escindida debido a la diversidad de instituciones y niveles estructurales en que se llevaba a cabo: departamentos universitarios de formación, *Technical Colleges* y

<sup>4</sup> LANGER, J.R. (1882): Presidential address, National Union of Teachers Conference 1882. NUT. En GORDON, P.; ALDRICH, R. y DEAN, D. (1991): *Op. cit.* Cfr. p. 250.

<sup>5</sup> BOARD OF EDUCATION (1944): *Report of (Mc Nair) the Committee to consider the Supply, Recruitment and Training of Teachers and Young Leaders* (London, HMSO. Recomendación núm. 16), pp. 65-66.

los propios *Training Colleges*. Lo cual reflejaba una gran heterogeneidad de planteamientos y aspiraciones diversas no coincidentes entre sí en un ámbito que, por estar gobernado por una gran diversidad de órganos, permanecía, en realidad, en tierra de nadie.

Ciertamente, si la constitución y las condiciones propias de las instituciones politécnicas permiten y exigen diferenciar y hablar de la existencia de un sector binario en la enseñanza superior inglesa, también lo exigen, puesto que estas diferencias existen de hecho, las condiciones peculiares de las escuelas de formación respecto a las propias de las instituciones y enseñanzas universitarias. Las instituciones politécnicas y las escuelas de formación docente presentan diferencias clave entre sí: una de ellas, de índole administrativa, radica en la constitución y financiación de las politécnicas por las Autoridades Locales de Educación, *LEAs*, y la constitución y financiación, por su parte, de las escuelas de formación por las universidades, *LEAs* y el Ministerio de Educación. No obstante, ambas instituciones comparten un mismo rasgo clave que permite englobarlas en un mismo sector frente al universitario. Dicho rasgo se resume en el hecho de su ausencia histórica de potestad de emisión de sus propias titulaciones. Se han emitido diversas definiciones de «sector binario» en la enseñanza superior británica pero, indudablemente, las más acertadas son las que aluden a la presencia o ausencia de esta potestad, clave en el nivel superior británico de la enseñanza. A ella alude un veterano comparatista al definir el sistema binario en enseñanza superior como «reforma a través de la cual se opera en la enseñanza superior una escisión entre las universidades como instituciones de enseñanza fundamentalmente académica capacitadas para otorgar sus propios grados, y los centros de tecnología superior, de carácter técnico y profesional, primeramente denominados *Colleges of Advanced Technology*, *CAT*, y, posteriormente, *Polytechnics*, y cuyos estudios y exámenes recaen bajo la supervisión del denominado *Council for National Academic Awards*, *CNAA* <sup>6</sup>.

La potestad de las instituciones universitarias de conferir sus propias titulaciones constituyó una conquista histórica de las mismas lograda a comienzos del S. XX. El sistema educativo inglés, de marcados rasgos históricos liberal, asistemático y centrífugo en todos sus niveles y sectores, ha manifestado, tradicionalmente, una gran sistematización e incluso centralización en este aspecto de la enseñanza

---

<sup>6</sup> GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996): *Diccionario Europeo de la Educación* (Madrid, Dykinson) p. 70.

superior, quizá como única vía garante de la excelencia de la enseñanza. Ciertamente, desde una perspectiva histórica la Universidad de Londres ha estado constituida durante largo tiempo como cuerpo examinador principal de las universidades del Imperio. La concesión por las diversas instituciones universitarias de sus propias titulaciones, proceso iniciado en las dos primeras décadas del S. XX, se vió acompañada, de hecho, de una gran inquietud respecto a la devaluación de titulaciones en que podía derivar la multiplicación de los cuerpos emisores de las mismas.

La cautela con que la enseñanza superior ha observado y preservado la excelencia de sus enseñanzas explica el hecho de la creación del CNAAs como órgano único de emisión de titulaciones de las enseñanzas de las instituciones politécnicas y de aquellas impartidas en las escuelas de formación desarrolladas en aquellas instituciones y en las escuelas de formación unitarias. A su vez, la incapacidad de ambas instituciones de emitir sus propios grados les ha asegurado, entre otros factores, su permanente consideración de instituciones de segundo orden. La mentalidad conservadora, jerárquica y elitista que, aún en nuestros días, subyace y caracteriza a los británicos más allá del color político del partido por el que se definen explica, igualmente, la solución adoptada en la Ley de Enseñanza Superior y Post-Secundaria de 1992 en lugar, por ejemplo, de una partidaria de ampliar el derecho de expedición de titulaciones a las instituciones politécnicas, sin modificar su carácter institucional.

En la actualidad, como veremos más adelante, el rasgo tradicional de jerarquía institucional universitaria –intrínseca y extrínseca– parece haberse atenuado de forma considerable. Hay autores que, ya en la década de los setenta y con una visión de futuro manifiesta, hablaban del desarrollo de una «pirámide permeable» en el nivel de la enseñanza superior<sup>7</sup>. No obstante, lo que permanece claro es que el nivel de la enseñanza superior y la enseñanza universitaria no están dispuestas por un momento a perder o descuidar su reconocida excelencia académica. Es decir, que dicha *permeabilidad* en la enseñanza superior y la universitaria «no mitiga el rigor con que los derechos y deberes institucionales son preservados»<sup>8</sup>. Las instituciones que ingresen en la enseñanza superior y aquellas que adquieran estatus universitario deberán, pues, garantizar y demostrar la

<sup>7</sup> KING, E. J. (1979): *Other Schools and Ours. Comparative Studies for Today* (5.ª ed.) (London, Rinehart and Winston), p. 253.

<sup>8</sup> *Idem.*

equivalencia de la calidad de sus enseñanzas con aquella impartida en las instituciones existentes.

El segundo de los rasgos clave que tradicionalmente han caracterizado a la enseñanza universitaria es el *selectivismo* siempre practicado en este nivel de la enseñanza en aspectos como, especialmente, la admisión de los alumnos a la misma, donde las autoridades académicas han velado atentamente por el establecimiento de requisitos de acceso de los alumnos a la universidad. Históricamente, la titulación sancionadora de la enseñanza impartida en la *sixth form* inglesa fue el *Higher School Certificate, HSC*, certificado establecido por el entonces existente *Secondary School Examinations Council, SSEC*, del que formaban parte representantes de las universidades. En el año 1951, y por recomendación de este mismo consejo, el *HSC* fue sustituido por el *General Certificate of Education, GCE*, en su nivel avanzado, *GCE-A*.

El nuevo examen de ingreso universitario propuesto, de idéntica denominación al certificado resultante de su aprobación, presentaba las características de ser un examen de asignaturas sueltas, no de asignaturas agrupadas, como el anterior. Ello significaba que un aprobado en una sola asignatura suponía, de forma inmediata, la obtención de un certificado. El nuevo examen también posibilitaba la realización de los dos niveles ordinario y avanzado en una misma situación de examen; poseía un carácter esencialmente prospectivo –frente al carácter básicamente retrospectivo del examen anterior y –uno de los aspectos más cruciales y objetivo esencial de su establecimiento– apuntaba y posibilitaba la liberación del currículo de las restricciones y carácter sesgado que había poseído en tiempos anteriores<sup>9</sup>.

Algunas de las virtualidades del nuevo *GCE-A* y, muy en primer orden, el objetivo esencial de su establecimiento, no pudieron ser desarrolladas en la práctica pues el sector universitario, deseoso de marcar sus condiciones y procedimientos selectivistas en la nueva situación, se apresuró a poner de manifiesto su exigencia para el ingreso en sus instituciones de cinco aprobados *GCE*, dos de los cuales debían ser, al menos, en el nivel avanzado. Entre las materias de obligado aprobado debían incluirse, necesariamente, la Lengua Inglesa, un Idioma Moderno y la asignatura de Matemáticas o Ciencias. De este modo, y entre otros aspectos

---

<sup>9</sup> DENT, H. C. (1970): *1870-1970 - Century of Growth in English Education* (London, Longman) p. 136.

tos, la flexibilidad aparentemente establecida por el nuevo certificado, fue prontamente limitada por las exigencias de ingreso universitario, las cuales seguían potenciando un sistema de evaluación por agrupación de materias.

Ninguna de las restantes instituciones del nivel de la enseñanza superior británica exigía, como puede confrontarse en el cuadro que sigue, titulaciones de ingreso tan elevadas como lo hacían las instituciones universitarias. Por ello, aspectos como el ingreso en la enseñanza superior, y especialmente en la universitaria, continuaron ejerciendo y garantizando el selectivismo tan ansiado por las universidades:

|  | Inglaterra y Gales  | Escocia   |
|--|---|---|
| <b>Universidad</b>   | 2 <i>GCE-A</i> 3 <i>GCE-O</i>   | 3 <i>scottish leaving certificate</i> ,<br><i>SLC</i> , nivel superior<br>1 <i>SLC</i> nivel inferior |
| <b>Colleges enseñanza post-secundaria (carácter técnico, etc.)</b> | Variedad de requisitos:<br>1 ó más <i>GCE-A</i> ó<br>1 aprobado examen<br>instituciones profesionales<br>nivel intermedio | <i>Variedad de requisitos</i>   |
| <b>Escuelas de formación docente</b>                               | 5 <i>GCE-O</i>  | 2 <i>SLC</i> nivel superior 3<br><i>SLC</i> nivel inferior  |

Fuente: COMMITTEE ON HIGHER EDUCATION (Robbins Committee) (1963): *Op. cit.* pp. 17-20.

En la década de los noventa, como veremos más adelante, también el requisito de la exigencia de posesión de determinadas titulaciones de ingreso en la universidad –y en consecuencia, el tradicional selectivismo de las mismas– ha sufrido un proceso considerable de atenuación.

El *academicismo* constituye el tercero de los grandes rasgos tradicionales de la enseñanza universitaria británica. En el ámbito de las enseñanzas universitarias, el escolasticismo propio de las mismas se ha constituido siempre en garante y aval de la exquisita educación requerida por los *gentlemen* para su vida futura. El nivel superior de la enseñanza británica ha estado históricamente asociado a la enseñanza universitaria, típicamente académica, impartida en las universidades de Oxford y Cambridge. Una mirada al planteamiento de la universidad alemana, país que, junto a Japón, siempre ha constituido un punto de referencia importante para el Reino Unido, puso

en evidencia, a finales del S. XIX, la necesidad de operar un nuevo diseño de estas instituciones y de extender su radio de acción con el fin de constituirse en instituciones provisoras de cuadros profesionales necesarios en el ámbito nacional.

Frente al carácter predominantemente académico de las universidades tradicionales, las surgidas en la gran expansión universitaria de las primeras décadas del S. XX contemplaban en mayor grado las enseñanzas de carácter técnico. A su vez, la inclusión de estas enseñanzas en las instituciones universitarias determinó una evolución en la modalidad del aprendizaje de los estudiantes adeptos a las mismas. Dicha modalidad experimentó una variación del carácter fundamentalmente nocturno y a tiempo parcial —propio del sector de las enseñanzas Post-Secundarias de donde procedían— a una enseñanza en la modalidad diurna y a tiempo completo dirigida a la obtención de titulaciones universitarias. La presencia de este grupo de estudiantes fue percibida, ciertamente, como signo del estatus universitario de las enseñanzas técnicas y científicas.

En líneas generales, cabe decir que, a pesar del espíritu activo de las instituciones universitarias creadas en la década de los veinte, la demanda de crecimiento universitario y de obtención de Cédulas Reales estuvo mayormente representada por grupos de profesiones liberales, encabezados por Oxford, Cambridge y Londres, que eran conscientes de la importancia de la creación de instituciones universitarias que perpetuaran este estatus profesional. Estas universidades, particularmente las dos primeras, si bien habían incorporado estudios científicos y modernos en sus enseñanzas, lo habían hecho desde su propia tradición. En este sentido, los estudios clásicos seguirían siendo, durante décadas, la piedra angular de la educación liberal de las universidades.

En la década de los cincuenta, el cuestionamiento de los efectos democratizadores del modelo tripartito en la enseñanza secundaria tuvo sus repercusiones en el ámbito universitario. Como receptoras fundamentales de los alumnos procedente de la *grammar school*, las universidades fueron igualmente objeto de escrutinio. En lo que aquí nos atañe, cabe destacar los argumentos de índole académica que señalaban que la gran mayoría de los alumnos de mayor talento estaban siendo derivados, como antaño, a campos académicos, en lugar de áreas de ciencia aplicada, ingeniería y tecnología, de necesidad creciente para el desarrollo económico nacional.

Ciertamente, una de las causas esenciales de ello lo constituía el hecho de que la gran mayoría de cursos aplicados estaban confinados en el sector de la

enseñanza post-obligatoria, siendo mayormente impartidos en *technical colleges* de diverso tipo en la modalidad de enseñanzas nocturnas a tiempo parcial. La principal apuesta, pues, en la década siguiente, en lo que atañe a la política de enseñanza superior y universitaria, radicaría en la extracción de las enseñanzas técnicas de las universidades, allí donde se impartían, y a la concesión de nivel universitario a los CAT. No obstante, la oportunidad política que se presentó al partido laborista en los primeros años de la década de los sesenta determinaría la conversión de los CAT en instituciones politécnicas, decisión –desde mi punto de vista– acertada, concebidas para albergar en exclusiva a las enseñanzas de este carácter.

En lo que atañe a las instituciones tradicionales de desarrollo de las enseñanzas técnicas, cabe señalar su pertenencia al sector de la enseñanza post-obligatoria y post-secundaria. En líneas generales, y hasta la década de los sesenta, se distinguen cuatro categorías principales de *colleges* que imparten enseñanzas técnicas a nivel avanzado, residiendo las diferencias esenciales entre los mismos en aspectos básicamente administrativos: *Colleges of Advanced Technology*, CAT, *Regional Colleges*, *Area Colleges* y un grupo numeroso de ciento sesenta y cinco *colleges* de carácter misceláneo que imparten cursos especializados en diversas áreas (educación artística, empresarial, tecnológica, agrícola, etc.)<sup>10</sup>.

Frente a las instituciones universitarias, las destinadas a albergar las enseñanzas técnicas han carecido históricamente de potestad para emitir titulaciones, con lo que uno de sus cometidos esenciales ha debido conformarse a la preparación de sus alumnos para la realización del examen externo de la Universidad de Londres, hasta la institución del CNAA. Otro de los rasgos diferenciales clave que tradicionalmente ha distinguido a las instituciones de las enseñanzas técnicas y profesionales frente a las universitarias ha sido la dependencia de las primeras de las LEAs, con lo que estas instituciones han carecido tradicionalmente de uno de los atributos clave de la universidad británica que veremos en breve: la autonomía.

El cuarto rasgo tradicional clave, por último, de la enseñanza universitaria británica, lo ha constituido su *independencia* respecto de los restantes niveles y sectores del sistema educativo. La afirmación que asevera que «los sistemas educativos nacieron de arriba abajo», es decir que «(...) la enseñanza secundaria apareció y se configuró como un tramo previo de necesaria preparación para los estudios

---

<sup>10</sup> COMMITTEE ON HIGHER EDUCATION (Robbins Committee) (1963): *Op. cit.* pp. 29-32.

superiores»<sup>11</sup> es especialmente evidente en el caso del sistema universitario británico. Este influjo en sí mismo es, si cabe, la relación que históricamente ha desarrollado la universidad británica con el nivel de enseñanza secundaria, desde donde, en numerosas ocasiones, se han alzado voces de denuncia de los efectos de esta presión en la misma y en instituciones, como la *modern school*, concebida para fines bien diversos<sup>12</sup>. En lo que atañe a la relación tradicional de las universidades británicas con el sector de las enseñanzas post-secundarias, cabe señalar, en la misma línea, la condición permanente de que ha disfrutado la universidad de modelo para las mismas, las cuales han buscado emular donde posible, los criterios académicos y organizativos de las mismas.

El Informe Robbins supondrá, como veremos más adelante, un hito sin precedentes en la enseñanza superior británica y se constituirá en punto de inflexión, ya irreversible, en la modificación de los rasgos universitarios citados.

### **III. ATRIBUTOS Y POTESTADES TRADICIONALES DE LA UNIVERSIDAD BRITÁNICA**

En líneas anteriores hemos aludido a la creación gradual de universidades británicas, instituciones con ciertas características diferenciales y coincidentes entre sí. Entre estas últimas hay que destacar la financiación independiente o autofinanciación tradicionalmente característica de la universidad británica, y el consiguiente desarrollo de una de las potestades o prerrogativas considerada como uno de sus más preciados atributos: la autonomía.

Desde una perspectiva histórica hay que destacar que la provisión de la enseñanza superior y, particularmente universitaria, británica, ha sido posibilitada en buena parte por la iniciativa privada, a la que se ha sumado, a finales del S. XIX y comienzos del XX, el apoyo de empresarios concienciados de la necesidad de potenciar la enseñanza científica a nivel superior para dar respuesta a la creciente competitividad económica. No fue sino hasta 1889 que el Ministerio de Economía realizó la primera subvención a las universidades, lo cual revela la concienciación

---

<sup>11</sup>GARCÍA GARRIDO, J. L. (1998): Un nuevo horizonte para la educación secundaria, en AA.VV, *La educación secundaria, pivote del sistema educativo* (Madrid, Fundación Santillana), p. 47.

<sup>12</sup> MINISTRY OF EDUCATION (1959): *Report of (Crowther) the Central Advisory Council for Education 15 to 18* (London, HMSO. Recomendación párrafo 137.d), p. 89.

y reconocimiento del Estado, por vez primera, de su rol como contribuyente al desarrollo universitario. Un factor clave en el logro del acuerdo de subvenciones estatales a la universidad de 1889 lo constituyó la emergencia de escuelas universitarias diseñadas para dar respuesta a las necesidades locales, patrocinadas por industriales y sensibilizadas de la vinculación enseñanza (en concreto, las de tipo técnico y profesional) y prosperidad nacional. El gobierno tuvo que proceder a la satisfacción de las demandas de subvención estatal realizadas por estas, puesto que lo contrario suponía el cierre de las mismas. Desde finales del S. XIX y en los primeros años del S. XX, el apoyo estatal a las escuelas universitarias se llevó a cabo de forma pragmática a través del nombramiento de comisiones de investigación de carácter independiente, que establecían los criterios a ser observados para la asignación de subvenciones —ubicación geográfica, número de matrículas y nivel educativo provisto por la institución— y el reparto de las mismas entre las instituciones solicitantes. Las primeras comisiones tuvieron competencias fundamentalmente económicas. A partir de 1904, y siguiendo las recomendaciones del Comité Haldane, se decidió el establecimiento de un comité asesor de carácter permanente para todas las cuestiones de subvención estatal a escuelas universitarias y universidades. Este comité permanente resultaría ser el conocido *University Grants Committee, UGC*, finalmente establecido en 1919, y cuyo primer presidente fue Sir William McCormick, presidente del comité asesor universitario de 1911, vinculado al *Board of Education*, a diferencia de los primeros comités, cuyas atribuciones permanecían en el ámbito económico, respetando no obstante, la autonomía institucional<sup>13</sup>.

La creación del *UGC* como organismo necesario para el establecimiento de una política económica universitaria de ámbito nacional tuvo diversas consecuencias en el sector universitario. En lo que aquí nos ocupa hay que señalar que, a partir de la creación del *UGC* el sector universitario comenzó a percibir subvenciones procedentes del erario público y, en concreto, del *Board of Education*, según el criterio de necesidad dictado por este último, no en base a criterios de disponibilidad económica del primero. Desde comienzos del siglo, Robert Morant, entonces Secretario Permanente del *Board of Education*, propuso al *Board* como órgano único en la concesión de subvenciones a las universidades, excluyendo al erario público. No obstante, el celo de los académicos por conservar la tradicional auto-

<sup>13</sup> SHINN, C. H. (1980): The Beginnings of the University Grants Committee, *History of Education*, 9, 3, p. 237.

nomía universitaria determinó el inmediato rechazo de esta medida, por temores a lo que dicha financiación supondría en términos de normativa a acatar y de incremento de inspección a las universidades. A consecuencia de ello, el mundo universitario siguió desarrollándose durante las primeras décadas del S. XX de forma independiente al resto del sistema de educación sobre el que, no obstante, ejercía una influencia decisiva particularmente, como hemos visto, en los niveles superiores de la enseñanza secundaria.

Tras el establecimiento del *UGC*, las universidades percibieron subvención pública según sus necesidades, recibiendo dicha subvención según un esquema quinquenal. No obstante, el *UGC* respetó la autonomía tradicionalmente existente en las mismas. La composición y modo de funcionamiento del *UGC* constituían, en sí mismos, una garantía de salvaguardia de la autonomía universitaria. A este respecto cabe destacar, especialmente, la independencia del *UGC*, compuesto de personas con íntimo conocimiento de la vida universitaria y del Ministerio; la inmunidad respecto de la intervención ministerial derivada de la práctica del *UGC* de realizar sus subvenciones en bloque, sin exigencias de especificación detallada por las universidades de los usos a que iban a ser destinadas y, por último, la práctica de la no disponibilidad ni acceso del *Public Accounts Committee, PAC*, a los volúmenes de contabilidad de las universidades o del *UGC*.

En los años de la postguerra, la Ministra de Educación laborista Ellen Wilkinson ensayaría una maniobra similar a la de Robert Morant, tratando, sin éxito, de apartar a las universidades de la supervisión del erario público. A consecuencia de ello, durante las décadas siguientes las universidades permanecerían, como antaño, alejadas y al margen de los desarrollos del sistema educativo general.

Durante los años siguientes, el celo de las universidades por conservar su preciada autonomía determinaría la adopción por las mismas de medidas específicas que, de otro modo, quizá no hubieran sido acordadas. Así, y a modo de ejemplo, la recomendación del Informe McNair de 1944 de una mayor asociación de las escuelas de formación docente con las universidades fue, como ya hemos señalado, unilateralmente rechazada por las mismas debido a la posible interferencia ministerial que de ello podría derivarse. G.B. Jeffery, entonces director del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, calificó a dicha proposición, en su nombre y en nombre de otros departamentos universitarios, de «dinamita», a la vez que expresó su parecer al Ministro en los siguientes términos: «Si en alguna ocasión fuera mi triste destino comunicar a la universidad que su trabajo carece de

garantía de calidad académica sin la ratificación al respecto por los *HMI*s, los días de cooperación entre la universidad y el Ministerio estarían contados»<sup>14</sup>.

Bajo los auspicios del *UGC* la autonomía universitaria permanecería garantizada durante décadas y, al menos hasta finales de la década de los ochenta, momento en que la *Education Reform Act* de 1988 sustituyó el *UGC* por el nuevo *Universities Funding Council*, *UFC*, de talante más intervencionista. Con ello, y unido a otros factores de índole económica, entre otros, la universidad británica experimentaría un recorte a su autonomía como nunca antes en su historia.

Los órganos de gobierno de las universidades británicas han disfrutado, históricamente, de la prerrogativa del diseño y desarrollo de la libertad institucional de las mismas. Dichas libertades se han resumido en la libertad de contratación de docentes, la libertad académica, la libertad de admisión de estudiantes, la libertad de determinación del equilibrio docente y universitario en las instituciones y de determinar el patrón de desarrollo de las mismas y, por último, la libertad del establecimiento de salarios docentes. Dichos órganos han sido, tradicionalmente, el Comité de Rectores y Vicerrectores, *Committee of Vice-Chancellors and Principals*, *CVCP*, encargado de la formulación de la política general universitaria británica; la Corte, *Court*, de funciones supervisoras; el Consejo, *Council*, de competencias ejecutivas vinculadas al control presupuestario y al aspecto de relaciones externas con otras instituciones, y el Senado Universitario, *University Senate*, órgano supremo en lo que a competencias académicas se refiere<sup>15</sup>. En lo que atañe a los órganos de gobierno de las universidades británicas, sólo aludir a lo que han constituido las dos características históricamente propias de los mismos: el carácter sesgado de representación de las diversas categorías docentes, y el carácter colegiado que ha presidido el modo de adopción de decisiones en sus respectivos senos.

Los *Colleges of Technology* y los *Training Colleges*, por su parte, han carecido históricamente del grado de autonomía disfrutado por las universidades. Financiados, los primeros, por las *LEAs*, y los segundos –según la ubicación específica de cada escuela– por las *LEAs*, el Ministerio de Educación y las universidades, ambas instituciones han carecido de cuerpos de gobierno independientes con

---

<sup>14</sup> G. B. JEFFERY y J. RHODES, 18 de abril de 1951, Archivos ULIE. Citado en GORDON, P., ALDRICH, R. y DEAN, D. (1991): *Op. cit.* p. 255.

<sup>15</sup> COMMITTEE ON HIGHER EDUCATION (Robbins Committee) (1963): *Op. cit.* pp. 217-227.

potestad de decisiones autónomas. Aún pasaría tiempo para que esta situación experimentara un cambio de consideración.

#### **IV. HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD BRITÁNICA: EL HITO DEL INFORME ROBBINS (1963)**

Si traemos necesariamente este Informe a colación es porque su planteamiento de la enseñanza superior y universitaria británica, y la aplicación de sus recomendaciones han constituido, vistos en retrospectiva, un punto de inflexión esencial, quizá el primero de la historia de la educación universitaria británica, hacia un planteamiento diverso y más actualizado de la misma. Planteamiento que ha servido de base y punto de apoyo a posteriores y necesarias modificaciones desarrolladas en la década de los ochenta y los noventa.

En principio, y con el ánimo de realizar un análisis sintético de los aspectos del Informe vinculados a nuestro interés en este epígrafe, nos vamos a remitir a lo que podríamos denominar la motivación política del Informe; a los nuevos principios rectores propuestos como marco y guía de este nivel de la enseñanza en el futuro, y a destacar algunas de las recomendaciones clave de gran incidencia en la evolución y conformación de la enseñanza superior en las décadas posteriores.

El estudio del Informe Robbins, diseñado para constituirse en marco de la enseñanza superior y británica durante las décadas de los setenta y ochenta, revela una *motivación política* esencial subyacente de índole económica: el gobierno conservador de H. MacMillan (1957-1963) estaba cierto de que sólo el incremento del nivel de enseñanza ofertado al personal laboral podía, de hecho, potenciar y desarrollar la economía nacional, objetivo clave que comienza a tomar fuerza desde entonces. No sólo se apunta a una elevación del nivel de la enseñanza de los sujetos, sino a la inserción de la formación en destrezas en el nivel de la enseñanza superior, con el objeto de aportar una enseñanza más equilibrada y de fiel respuesta al mundo industrial <sup>16</sup>. Este argumento de acercamiento universidad-industria cobraría fuerza con el paso de los años, hasta nuestros días.

El Informe Robbins propone lo que podríamos agrupar en cuatro *principios rectores* como marco del desarrollo de la enseñanza superior en el futuro. Dichos

---

<sup>16</sup> *Ibidem.* pp. 6-7.

principios rectores, los cuales continúan plenamente vigentes en la actualidad, podrían resumirse de la siguiente manera:

- *Democratización*: una vez lograda la ansiada democratización de la enseñanza secundaria, el siguiente reto de la política educativa británica radicaba en la democratización progresiva de la enseñanza superior. Dicha democratización pondría término a años de política selectiva practicada en la misma y posibilitaría, de una vez por todas, la movilidad social y la igualdad de oportunidades de los sujetos en todos los niveles del sistema. Así, el Informe Robbins establece el calificado de *axioma* de que «los cursos de enseñanza superior deben estar a disposición de todos aquellos cualificados por habilidades y logro de cursarlos y que deseen hacerlo»<sup>17</sup>. La incidencia de los factores demográficos en la apuesta por la democratización de la enseñanza superior y universitaria no es nada desdeñable: el *baby-boom* de la postguerra se saldaba, a comienzos de los sesenta, con una cohorte de alumnos de edad cronológica oportuna para el ingreso en el nivel superior de la enseñanza.
- *Coordinación de la enseñanza superior y universitaria*: el Informe Robbins reivindica la condición de «interés nacional» de la enseñanza superior y universitaria y, en consecuencia, insta al establecimiento de un auténtico «sistema» de este nivel de la enseñanza que opere según unos principios coordinadores y dentro de un marco general de objetivos<sup>18</sup>.
- *Potenciación de la autonomía en el nivel superior de la enseñanza*: la coordinación de principios y objetivos propuesta no debe interferir en modo alguno, según los autores del Informe, con la iniciativa individual y el libre desarrollo, causa y potenciadores históricos, ambos, de la excelencia individual de las instituciones.
- *Excelencia educativa*: la puja por la democratización debe combinarse con el mantenimiento y desarrollo de la máxima excelencia y calidad educativas históricamente características de las mismas.

La visión y perspectiva de la enseñanza superior y universitaria difundidas por este Informe introdujo un cambio esencial en la comprensión y tratamiento oficia-

<sup>17</sup> *Ibidem.* p. 8.

<sup>18</sup> *Ibidem.* p. 5.

les y profanos de la composición misma de la enseñanza superior y universitaria, términos y realidades que, a partir de entonces, pasaron a ser comprendidos bajo la denominación por todos aceptada de *higher education*. Como es sabido, históricamente –y tanto en ámbitos oficiales como profanos, el término *higher education* ha sido aplicado para designar, en exclusiva, a las instituciones universitarias<sup>19</sup>. La designación y unificación de todas las instituciones de índole post-secundario y universitario bajo el término único y global de *further education* instituida por la Ley de Educación de 1944 no modificó, en absoluto, las prácticas de denominación y referencia antaño vigentes respecto de la enseñanza universitaria<sup>20</sup>. Fue, por ello, revolucionario, el impacto de la aceptación de la designación propuesta por el Informe que analizamos, en el que, por vez primera, se entiende a la enseñanza superior como aquellas «enseñanzas y cursos universitarios, de formación post-secundaria y de formación docente, cuya titulación de acceso exige el GCE en su nivel avanzado o inferior, o sus equivalentes»<sup>21</sup>.

Para una mayor comprensión de aquellas recomendaciones del Informe con mayor incidencia en el modelo futuro de la enseñanza superior, conviene destacar el carácter esencialmente conservador de los miembros del Comité y, en consecuencia, de algunas de las recomendaciones del Informe resultante. Este carácter se deja traslucir en el hecho de que la gran parte de la expansión de la enseñanza superior prevista se propone a ser desarrollada en bases universitarias. Al igual que ocurriera con la multiplicación de los cuerpos emisores de titulaciones, ahora también el temor a la disminución de la excelencia educativa característica de la enseñanza universitaria a causa de la expansión de la enseñanza superior, aconsejó a los miembros del Comité Robbins a llevarla a cabo en bases esencialmente universitarias.

En lo que atañe a la extensión de la provisión de la enseñanza superior y la democratización de la misma en bases universitarias, hay que destacar la recomendación de que las plazas estudiantiles universitarias deben proveer 350.000 del total de las 560.000 plazas de enseñanza superior necesarias para el curso 1980/81. Para ello, se propone la expansión de 8.000 a 10.000 plazas en muchas de las universidades existentes, y el establecimiento de seis nuevas universidades. Otras 20.000 plazas universitarias se recomienda sean provistas a través de la con-

---

<sup>19</sup> KING, E. J. (1979): *Op. cit.* p. 252.

<sup>20</sup> MINISTRY OF EDUCATION (1944): *Education Act 1944* (London, HMSO), art 7, p. 7.

<sup>21</sup> COMMITTEE ON HIGHER EDUCATION (Robbins Committee) (1963): *Op. cit.* p. 2.

cesión de estatus universitario a diez *Regional Colleges*, *Central Institutions* y *Training Colleges*.

En la misma línea de expansión de la enseñanza superior, se propone la existencia de 145.000 plazas en *Training Colleges* para el curso 1980/81, y de 65.000 plazas para estudiantes de enseñanza post-secundaria de nivel avanzado a tiempo completo. No obstante, y a diferencia de la propuesta establecida para las universidades, el grueso de la expansión en el sector de las enseñanzas post-secundarias y de las escuelas de formación docente se insta se lleve a cabo en instituciones ya existentes, sin proceder a la creación de otras nuevas <sup>22</sup>.

El aspecto de coordinación de la enseñanza superior y universitaria, y de éstas con las instituciones de enseñanza secundaria ocupan otro gran bloque de las recomendaciones del Informe. Dicha coordinación se propone básicamente en términos de coordinación de orientaciones de las enseñanzas y titulaciones. Así, se propone, a modo de ejemplo, el establecimiento, por los tres Ministros de Educación británicos responsables de la enseñanza superior, de un consejo consultivo compuesto de personalidades representativas del campo educativo y de otros al que remitir cuestiones y problemas específicos del ámbito de la enseñanza superior y de sus relaciones con las escuelas de enseñanza secundaria <sup>23</sup>.

En la misma línea de coordinación, esta vez de la enseñanza superior, se insta a la consulta periódica entre universidades respecto a cursos de nivel de graduado y post-graduado con el objeto de establecer un grado de unificación de calidad y nomenclatura de las titulaciones. Esta labor de coordinación sería desempeñada por el *CNAA* en el sector de las enseñanzas Post-Secundarias.

El Comité Robbins presta una atención especial a la enseñanza técnica y a la formación del profesorado, nuevas instituciones incluidas en el ámbito de la enseñanza superior. En lo que atañe a las enseñanzas técnicas, se insta al incremento del trabajo de nivel de postgraduado en los ámbitos científicos y tecnológicos –en concreto, uno de los objetivos del Informe es que la mitad de los estudiantes de las instituciones técnicas de nivel universitario realicen este nivel de estudios. El Informe apuesta por la designación y tratamiento de los *CAT* como universidades tecnológicas con capacidad de emisión de sus titulaciones. A este respecto, se propone la constitución del *CNAA* en sustitución del anterior *National Council for*

<sup>22</sup> *Ibidem*. Recomendaciones núm. 88-95, pp. 151-159.

<sup>23</sup> *Ibidem*. Recomendación núm. 163, p. 254.

*Technological Awards*, y la constitución de un cuerpo de gobierno propio en las instituciones de enseñanza técnica de nivel superior administradas por las LEAs <sup>24</sup>.

Adelantándose tres décadas a lo que constituiría uno de los elementos de la política educativa de la década de los noventa, el Informe revela la imperiosa necesidad de establecimiento y desarrollo de un vínculo entre las instituciones universitarias, los establecimientos gubernamentales de investigación y la industria <sup>25</sup>.

Por último, sólo hacer alguna alusión a algunas de las propuestas más relevantes del Informe relativas a las instituciones de formación del profesorado y a las enseñanzas desarrolladas en las mismas. Es el Informe Robbins es primer documento oficial que propone la terminología de *Colleges of Education* para estas instituciones, en sustitución de la más arcaica de *Training Colleges*. En líneas generales, y como aspecto a destacar, se insta a la provisión de cursos de formación de cuatro años de duración que desemboquen, para los alumnos que opten a ello, en una titulación de graduado. Así, el curso de cuatro años de duración se propone a ser sancionado por un título de *Bachelor's of Education degree*, (B.Ed). Por último, cabe aludir a la recomendación, al igual que en el caso de las instituciones de enseñanza técnica, de proveer de cuerpos de gobierno independientes a las escuelas de formación docente <sup>26</sup>.

Concluyendo, podemos afirmar que las propuestas del Informe Robbins adolecen, desde nuestro punto de vista, de las siguientes deficiencias de contenido:

1. La proposición de operar la democratización de la enseñanza superior en bases preferentemente universitarias, frente a las restantes instituciones y enseñanzas existentes.
2. La proposición de coordinación de la enseñanza superior desde cada grupo institucional, y no a partir de las diversas instituciones de diverso carácter entre sí.
3. La conciencia y propuesta del desarrollo de los ámbitos científico y tecnológico sólo a nivel de postgraduado y, por consiguiente, dentro del ámbito universitario. La propuesta, por ello, de la conversión de los CAT en uni-

---

<sup>24</sup> *Ibidem*. Recomendaciones núm. 52-59, pp. 128-132.

<sup>25</sup> *Ibidem*. Recomendación núm. 63, p. 134.

<sup>26</sup> *Ibidem*. Recomendaciones núm. 29-39, pp. 114-120.

versidades tecnológicas, frente a alternativas como la institución de poli-técnicas y de promoción de estas enseñanzas a niveles inferiores.

En lo que atañe a las aportaciones positivas de este Informe, cabe aludir a cinco fundamentales:

1. La propuesta de operar la democratización del sistema desde una perspectiva plural y diversificada, contando –aunque diferencialmente– con todas las instituciones existentes.
2. La insistencia en el vínculo nivel educativo-prosperidad económica nacional.
3. La recomendación de la inserción de destrezas en la enseñanza superior con el objeto de la emisión de una respuesta más fiel al mundo industrial.
4. La insistencia de operar la democratización manteniendo la excelencia tradicional del nivel superior de la enseñanza.
5. La recomendación de operar la inserción de la formación del profesorado en las instituciones universitarias y de la emisión de una titulación de graduado como sanción de las mismas: *Bachelor's of Education Degree*.

Las recomendaciones del Informe Robbins, concebidas para modelar el nivel superior del sistema superior de enseñanza británico hasta la década de los ochenta, permanecerían en el ámbito de los documentos clave de la política de enseñanza superior. Si bien sus recomendaciones serían diferencialmente aplicadas según las intencionalidades políticas de los diversos Ministros de Educación, puede decirse que el influjo del Informe en todos ellos en los años siguientes sería decisivo. Lo que también puede afirmarse sin temor a la duda es que, en lo que atañe a sus aportaciones positivas, todas –excepto la primera– permanecerían y aún lo hacen como guías y principios del desarrollo de la actual enseñanza superior, ejerciendo un influjo sin precedentes.

## **V. HACIA UNA NUEVA REALIDAD DE LA UNIVERSIDAD BRITÁNICA**

La recesión económica experimentada en Gran Bretaña y otros muchos países desarrollados a comienzos de la década de los setenta tuvo efectos decisivos en todos los sectores de la vida nacional británica y alcanzó, igualmente, a la ense-

ñanza superior. En este sector, el influjo de los recortes económicos se hizo sentir, muy especialmente, en los *planteamientos académicos, organizativos y administrativos* desarrollados en su seno, así como en la disminución de la autonomía institucional hasta entonces disfrutada.

En lo que atañe a los primeros, el recorte presupuestario afectó de forma decisiva a la expansión de la enseñanza hasta entonces desarrollada, así como a la contratación de docentes, que dejó de ser practicada, y que derivó en lo que ha sido denominado como «esclerosis de la profesión académica»<sup>27</sup>. La subvención quinquenal hasta entonces practicada por el *UGC* y concebida de este modo para proteger a la universidad de la presión política y la inseguridad económica, fue sustituida por una subvención denominada «trienio rodante», consistente en la percepción de una cantidad fija anual seguida de subvenciones provisionales en los dos años siguientes<sup>28</sup>. En líneas generales, el intento de salvar a la enseñanza superior de los efectos de los rigurosos recortes practicados desembocó en el diseño y desarrollo de prácticas de rentabilidad, reestructuración de la profesión académica, eficacia administrativa, gestión jerárquica, empleo de indicadores de rendimiento y escrutinio de la excelencia académica hasta entonces impensables en este nivel de la enseñanza, estableciendo un nuevo y, en apariencia, duradero orden en la enseñanza superior.

Como consecuencia del desarrollo de dichas prácticas en la enseñanza superior, esta presenta en la actualidad unas tendencias que acusan el impacto de las reformas operadas y que han sido resumidas como «tendencia a la dependencia financiera de la enseñanza superior, a la privatización de la misma, al control social (no estatal), y a la evaluación de las instituciones en este nivel de la enseñanza»<sup>29</sup>.

La *autonomía institucional* ha sufrido, de igual modo, los efectos de la recesión económica de un modo que ha sido calificado de irreversible<sup>30</sup>. La disminución considerable de la autonomía universitaria fue patente, por vez primera, tras la creación del *Universities Funding Council, UFC*, por la Ley de Reforma de la

---

<sup>27</sup> MORRIS, M. y GRIGGS, C. (1998): *Education - The Wasted Years? 1973-1986* (London, The Falmer Press), p. 129.

<sup>28</sup> *Ibidem.* p. 134.

<sup>29</sup> GARCÍA GARRIDO, J. L. (1999): *La Universidad del s. XXI. Lección Inaugural del curso 1999-2000*, (Madrid, UNED), pp. 34-37.

<sup>30</sup> SCOTT, P. (1988): Higher Education, en M. MORRIS y C. GRIGGS (Eds.): *Op. cit.*, p. 138.

Educación de 1988, en sustitución del *UGC*<sup>31</sup>. El establecimiento del *UFC* ha sido designado como «una operación de limpieza resultante de la necesidad de proporcionar un tratamiento equivalente a los dos sectores de la enseñanza superior, en parte por la concienciación de las implicaciones posibles derivadas de la carencia de base legal del *UGC* y, en parte «(...) por un deseo de reducir el influjo académico en la asignación de subvenciones a las universidades<sup>32</sup>». Ciertamente, el nuevo *UFC* tendría, siguiendo las recomendaciones del Comité Croham, existencia legal, así como un mayor número de componentes del sector no académico. Además, el nuevo consejo operaría, al igual que el *Polytechnics and Colleges Funding Council, PCFC*, creado por el mismo texto legal, atendiendo a instrucciones emanadas del Secretario de Estado.

## **VI. LA UNIVERSIDAD BRITÁNICA AL SERVICIO DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: ASPECTOS INSTITUCIONALES ¿HACIA LA SIMBIOSIS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y LA POST-SECUNDARIA? EL PRINCIPIO DE LA ENSEÑANZA INCLUSIVA Y LA ENSEÑANZA DE DESTREZAS**

Uno de los axiomas del planteamiento neoliberal de la política nacional británica respaldado por el Primer Ministro Tony Blair radica en que «la educación es la mejor política económica»<sup>33</sup>. Este axioma explica la prioridad de que viene siendo objeto la educación y la enseñanza desde comienzos de la década de los ochenta. Tanto es así que, a finales de los noventa, se la describe y destaca como elemento primordial en la provisión de herramientas para la adaptación a los cambios económicos y sociales; en la provisión de instrumentos para la satisfacción de las necesidades industriales, nacionales y del mercado laboral, del desarrollo británico en los ámbitos científico, industrial y tecnológico y, en suma, de refuerzo insustituible en la ubicación del país entre los primeros puestos de una economía competitiva<sup>34</sup>.

<sup>31</sup> DES (1988): *Education Reform Act 1988* (London, HMSO), art. 131. p. 134.

<sup>32</sup> WILLIAMS, G. (1990): Higher Education, en M. FLUDE y M. HAMMER (Eds.): *The Education Reform Act 1988 - Its Origins and Implications* (London, The Falmer Press), p. 263.

<sup>33</sup> DFEE (1998): *The Learning Age. Green Paper* (En redacción: Palabras del Rt. Hon. Tony Blair MP).

<sup>34</sup> THE NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION (Dearing Committee) (1997): *Higher Education in the Learning Society* (London, HMSO), pp. 5-6.

En líneas generales, la política educativa del Reino Unido, en línea con la practicada en la actualidad por los principales países desarrollados, ha optado de firme por la creación de una sociedad comprometida con el *Aprendizaje a lo largo de la vida* como vía insustituible de inversión en capital humano, y como modo de equiparle para emitir una respuesta a los crecientes retos y oportunidades que se presentan desde una perspectiva económica y nacional. El concepto de *lifelong learning* promovido desde instancias oficiales posee, así, un carácter amplio; alude al «desarrollo continuo de destrezas, conocimientos y comprensión necesarios para la empleabilidad y realización personal»<sup>35</sup>, y abarca a sujetos de todas las edades.

Los presupuestos y estrategias gubernamentales establecidas para el desarrollo del sistema de enseñanza superior desde el prisma del *Aprendizaje a lo largo de la vida* contemplan lo que podríamos agrupar en los siguientes principios:

- Principio de *participación máxima* en el aprendizaje por todos los sujetos, cualesquiera que sea su edad o condiciones.
- Principio de *compromiso con la excelencia de la enseñanza* y la calidad de las titulaciones emitidas.
- Principio de *rentabilidad de la enseñanza*, de acuerdo a la inversión realizada en la misma.
- Principio de *unificación del sistema educativo* y sus distintos niveles, mediante el establecimiento de vías alternativas de progresión por el sistema.
- Principio de *hegemonía de la enseñanza superior* como mentora de las comunidades de aprendizaje, vínculo del conocimiento con el beneficio económico y social, promotora de las potencialidades de los sujetos y, en suma, como conformadora de una sociedad democrática, civilizada e inclusiva.
- Principio de *diversificación de instituciones autónomas* en la enseñanza superior.
- Principio de *equilibrio, gradualidad, flexibilidad y comparabilidad de las titulaciones* en el sector extendido de la enseñanza, y *de las enseñanzas a ellas conducentes*.

---

<sup>35</sup> DFEE (1998): *Op. cit.*

Si hubiera que destacar algunos aspectos clave que marcan las pautas de la conformación actual y futura de la enseñanza superior y universitaria británica, y que determinan los *nuevos rasgos de este nivel de la enseñanza* frente a los característico de la etapa Robbins, deberíamos apuntar, necesariamente, a los tres siguientes. El primero de ellos radica en lo que, de forma creciente, viene señalándose como *fusión de la enseñanza universitaria y post-secundaria* <sup>36</sup>. El segundo atañe a las nuevas medidas y estrategias para el desarrollo de una *enseñanza inclusiva* en el nivel superior. Por último, el tercer rasgo viene marcado por la apuesta por la *enseñanza de destrezas* en la enseñanza superior, influjo –quizá por vez primera– de la retórica de la enseñanza de habilidades desarrollada en la enseñanza secundaria desde la aprobación de la Ley de Reforma de la Educación de 1988.

Aspectos institucionales: ¿hacia la simbiosis de la enseñanza universitaria y la post-secundaria?

A lo largo de las líneas anteriores hemos apreciado algunos de los factores que han determinado históricamente la existencia de divergencias en el carácter respectivo de las enseñanzas universitaria y post-secundaria. Cuatro pueden señalarse como los factores diferenciales determinantes de la consideración diversa de ambos sectores:

- La conducción y respaldo de la enseñanza universitaria por una política universitaria clara emanada del CVCP a nivel del entero Reino Unido, y la ausencia de dicha política nacional sistemática de desarrollo de la enseñanza post-secundaria aún en la década de los sesenta. Este último sector hasta entonces, y más tarde, ha sido calificado de «(...) caos en tierra de nadie entre la escuela y el mundo laboral <sup>37</sup>».
- La presencia de un *ethos* específico en las instituciones universitarias, labrado durante siglos, y la ausencia del mismo en el heterogéneo mosaico institucional de las enseñanzas post-secundarias, cuyas condiciones de

<sup>36</sup> Cfr. DFEE (1998): *Op. cit.*; KOGAN, M. (1993): The End of the Dual System? The Blurring of Boundaries in the British Tertiary System, en C. GELLERT (Ed.): *Higher Education in Europe* (London, Jessica Kingsley Publ), pp. 49-50; PACZUSKA, A. (1999): Further Education and Higher Education: The Changing Boundary, en A. GREEN y N. LUCAS (Ed.): *FE and Lifelong Learning: Realigning the Sector for the Twenty-first Century* (London, University of London Institute of Education), p. 86.

<sup>37</sup> KING, E. J. (1979): *Op. cit.* p. 248.

autonomía, financiación y estatus se han revelado invariablemente inferiores a las homólogas universitarias.

- El carácter, composición y modalidad de las enseñanzas impartidas en uno y otro sector.
- El nivel, carácter y la potestad de emisión de titulaciones o ausencia de la misma, propias de ambos sectores.

A comienzos del s. XXI, la mayor parte de las publicaciones oficiales apuntan y confirman el desdibujamiento progresivo de fronteras entre ambos sectores. La raíz de la diferencia histórica entre la enseñanza superior, *higher education*, *HE*, y la enseñanza post-secundaria, *further education*, *FE*, ha radicado en la divergencia de culturas que inspiraba la acción de cada uno de los sectores: la cultura de la educación *vs* la cultura de la formación; la impartición de conocimientos académicos *vs* la impartición de destrezas profesionales; de provisión de enseñanzas diurnas dirigidas a estudiantes dedicados por entero al estudio *vs* la provisión de enseñanzas nocturnas y a tiempo parcial concebidas para la asistencia a las mismas de jóvenes después de su jornada laboral, etc.<sup>38</sup>.

La modificación de las relaciones que han mantenido la *FE* y la *HE* durante tanto tiempo ha sido impulsada por la focalización y potenciación gubernamental de la inserción del aprendizaje de destrezas en el currículum de la segunda. Iniciada en el nivel escolar, la política de enseñanza y aprendizaje de destrezas influyó pronto en la enseñanza superior, hecho que generó un fenómeno de convergencia curricular entre la *FE* y la *HE*. La política de expansión perseguida, además, en ambos sectores, motivó el inicio y desarrollo crecientes de una política de colaboración entre ambas que, personalidades del mundo académico británico aseguran que desembocará, finalmente, en la «fusión formal de los sectores»<sup>39</sup>. El desarrollo de dicha nueva cultura ecléctica compromete a la *FE* y la *HE* en la provisión de una amplia gama de enseñanzas superiores en un abanico de escenarios diversos que se adapten a las condiciones de edad cronológica y laborales, entre otras, de los nuevos estudiantes maduros que ahora buscan continuar su educación o ingresar en la enseñanza superior. Una gran parte de la enseñanza universitaria es ahora provista en el Reino Unido, pues, en instituciones de *FE*. En otros casos, los estudiantes maduros ingresan a la *HE* procedentes de la *FE*. La recepción por la

---

<sup>38</sup> PACZUSKA, A. (1999): *Op. cit.*, p. 87.

<sup>39</sup> *Ibidem.* p. 86.

HE de estos «nuevos estudiantes» con diversas experiencias de aprendizaje, ha obligado a la última al desarrollo de nuevos enfoques de la enseñanza-aprendizaje (un mayor empleo de la enseñanza a distancia, entre otros), para dar respuesta a sus necesidades de aprendizaje específicas.

Hay que señalar que, ciertamente, la introducción de las ideas sobre la enseñanza de destrezas laborales en el debate sobre el futuro de la enseñanza universitaria generó una reacción de oposición inmediata por parte, especialmente, de las viejas universidades, que se negaron unilateralmente a la impartición de un «currículo nacional de enseñanza superior», o a «que la finalidad de la universidad fuese dictada por las exigencias de los empleadores»<sup>40</sup>. Como consecuencia, muchas escuelas y facultades de dichas universidades apenas han sido afectadas por las nuevas ideas del desarrollo de destrezas. Su postura es sostenible, sin duda, por el hecho de que su estatus garantiza de antemano la empleabilidad de sus egresados, independientemente de que sus enseñanzas les hayan o no equipado con dichas destrezas. La política del conocimiento aplicable está siendo desarrollada mayoritariamente, pues, por las nuevas universidades, las cuales, por otra parte, han constatado cierta dificultad de empleabilidad de sus graduados, debido a que los empleadores buscan en los solicitantes de empleo una imagen de sí mismos, y muchos empleadores asistieron ellos mismos a las viejas universidades.

En líneas generales, pueden apuntarse diversas formas de asociación (medidas de acreditación y validación; cursos de acceso), acuerdos y diversos tipos de relaciones de cooperación que en la actualidad se desarrollan en la FE y la HE, y que revelan la ya irreversible vinculación entre dos sectores.

Los datos apuntados hasta el momento en lo que a aspectos institucionales de la enseñanza superior británica se refiere, merecen una reflexión que vamos a realizar a continuación. En primer lugar, y desde que se produjo la conversión de las instituciones politécnicas en universidades, el sistema de enseñanza superior británico viene siendo definido por diversos autores como estructuralmente unitario<sup>41</sup>. Dicha definición es correcta pues, ciertamente, a través de dicha reforma se ha operado una homogeneización de la composición institucional existente en la enseñanza superior británica. No obstante, hay que subrayar que las estructuras

<sup>40</sup> *Ibidem.* p. 92.

<sup>41</sup> GREEN, A.; WOLF, A. y LENEY, T. (1999): *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems* (London, Institute of Education University of London), p. 211.

como tales no importan, además de que el retoque de las mismas está desaconsejado en la actualidad por la mayoría de los expertos educativos. Lo auténticamente relevante son las enseñanzas, que exigen ser *diversificadas* para dar respuesta a los intereses y capacidades individuales, y al desarrollo social y económico nacionales, los cuales precisan tanto de académicos, de técnicos, ingenieros y científicos y no sólo a nivel superior. En este sentido, si las enseñanzas poseen y guardan este carácter, poco importa si están siendo impartidos en una estructura unitaria, binaria o múltiple.

La especial precaución que debe ser observada por la política de enseñanza superior británica radica en que la unificación de estructuras no derive en la homogeneización de las enseñanzas o en el predominio de unas –las académicas– sobre las otras –profesionales y técnicas–. La raíz de la existencia de esta necesaria precaución en la enseñanza superior británica radica en el sistema de prioridades y valoraciones de la *sociedad* británica, que no se corresponde con el planteamiento –a menudo más acertado– de su sistema educativo. El *problema* que existe en la *sociedad* británica, idéntico al que acusa nuestra sociedad española, consiste en que tiende de forma sistemática a segregar a los egresados de las enseñanzas profesionales y técnicas. Como resultado, y con el objeto de evitar dicha segregación social, se obliga al sistema de enseñanza a ofertar unilateralmente aquellas enseñanzas que, de antemano, se sabe van a ser adecuadamente valoradas socio-económicamente por los empleadores. De ello deriva un grave perjuicio para los sujetos y para la economía nacional. El sistema educativo alemán, por poner un ejemplo de uno de los países que ha constituido un modelo histórico para el sistema de enseñanza británico, puede permitirse ser diversificado, porque no es diversificador, porque la sociedad no ejerce procesos diversificadores. Porque las diversas vías que oferta poseen un *estatus diferencial pero equivalente a todos los efectos* sociales y económicos. El sistema de enseñanza superior británico, bien constituido en vías diversas en 1966, tuvo que experimentar la reforma de 1992 para evitar efectos segregadores. Lo mismo que ocurrió con la conformación sobre bases comprensivas del modelo tripartito de enseñanza secundaria en la década de los sesenta.

La reflexión esencial y clave que podemos hacer aquí es la misma con la que Bernstein tituló una de sus obras principales en la década de los setenta, y es que «la educación no puede compensar la sociedad»<sup>42</sup>. Es decir, de nada sirve modifi-

---

<sup>42</sup> BERNSTEIN, B. en *New Society*, 26 de febrero de 1970. Citado por MUSGRAVE, P.W. (1979): *The Sociology of Education* (3<sup>rd</sup> ed.) (London, Methuen), p. 344.

car las estructuras educativas o esforzarse en insertar en el sistema medidas idóneas que responden a las demandas profesionales –como las *National Vocational Qualifications, NVQs*– si la sociedad no modifica su valoración cognitiva y su reconocimiento social y económico a las diversas enseñanzas y titulaciones profesionales. Diversidad que, como ya hemos apuntado, refleja y responde a los diferentes intereses y capacidades individuales y a las necesidades sociales y económicas nacionales. *Diversidad* que, por ello, es *necesaria*.

Siguiendo con la reflexión que estamos haciendo, cabe hacer una puntualización a la definición actual del sistema de enseñanza superior británico como esencialmente unitario. Esta definición, si bien es acertada, obvia la existencia de múltiples *colleges* del sector de la *FE* que desarrollan su labor docente y de investigación en el nivel superior y que, por tanto, formaban y forman parte de la enseñanza superior con independencia y con posterioridad a la reforma de 1992. El dato que aportan los expertos académicos relativo a la probable fusión de ambos sectores obliga a la misma actitud de alerta por la política de enseñanza superior británica. ¿Alerta a qué?: a garantizar la *provisión real de enseñanzas académicas, profesionales y técnicas* marcadamente diferenciadas y su *valoración social y económica real por la sociedad y los empleadores* británicos. Ello implica un esfuerzo de colaboración estrecha de poderes oficiales, instituciones de enseñanza, sector privado y la entera sociedad. Sólo así se erradicará el problema en su raíz misma: en la sociedad y en su sistema de valores. Todo lo demás sin esto (diseño y emisión de *General National Vocational Qualifications, GNVQs, NVQs*, etc.), está abocado, como anteriores intentos y reformas, al fracaso. Esto es válido para el sistema educativo español, en todos sus niveles, y para cualquier sistema que, como los nuestros, ensalce de preferencia, como consecuencia de valoraciones históricas, la «cultura de la educación» frente a la «cultura de la formación».

La apuesta por la *enseñanza inclusiva* en el nivel de la enseñanza superior constituye otra de las tendencias que, previsiblemente, irá en aumento en la enseñanza superior británica. Ciertamente, para la política económica nacional, resulta menos gravoso y más productivo a largo plazo, el diseño y configuración de mecanismos de inserción educativas de los sujetos o grupos socialmente marginados o con dificultades, que el establecimiento posterior de otros mecanismos y medidas de inserción. Pero, además, el principio de la participación máxima resulta, como vimos, uno de los objetivos clave, quizá uno de los más importantes, de la nueva sociedad del conocimiento. Así, la política británica de enseñanza superior ha

apostado por el empleo de estrategias para la atracción a este nivel de la enseñanza a grupos sociales tradicionalmente alejados de la misma: minorías étnicas, personas pertenecientes a grupos socio-económicos de nivel inferior, personas con necesidades educativas especiales, personas del sexo femenino, etc.<sup>43</sup>. Ello, como es lógico, exige a la universidad británica una apertura y flexibilidad en sus criterios de admisión tradicionales.

Por último, hay que hacer mención del *carácter de las enseñanzas* del nivel superior promovido por la adhesión a los principios neoliberales en educación, y por el concepto de *Aprendizaje a lo largo de la vida*. Y también, indudablemente, al carácter de las titulaciones sancionadoras de las mismas. Ya hemos hablado algo de ello.

En principio de desarrollo de destrezas laborales en la enseñanza superior ha conducido a muchas universidades a operar modificaciones y cambios en su currículum. Estas modificaciones han sido también llevadas a cabo por el fenómeno de la creciente admisión por parte de las universidades de alumnos procedentes de la *FE*, equipados con experiencias diversas de aprendizaje y con heterogéneas titulaciones profesionales como las *GNVQs*, o las emitidas por el *Business and Technology Education Council, BTEC*. Así, y en lo que atañe al contenido del currículo de la enseñanza superior, se ha recomendado la inclusión en todos los programas de enseñanza superior, de las destrezas de comunicación —oral y escrita—, numéricas, de empleo de la tecnología de la información y las comunicaciones, y la destreza de aprender a aprender<sup>44</sup>.

En lo que respecta a la estructuración de las enseñanzas, se apuesta por cursos modulares sancionados por créditos acumulables. A diferencia de lo que ha sido tradicional en la enseñanza universitaria británica, se apuesta por la diversificación de la modalidad del aprendizaje, fomentando el aprendizaje a tiempo parcial, de acuerdo a las necesidades de los alumnos. En lo que atañe a la metodología de enseñanza y aprendizaje del nuevo currículum y de los nuevos alumnos, se apuesta por una modificación e innovación de los modos de transmisión de la enseñanza, obteniendo el máximo provecho de las Nuevas Tecnologías y fomentando, donde posible, el empleo de la enseñanza a distancia.

---

<sup>43</sup> DFEE (1998): *Op. cit.*

<sup>44</sup> THE NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION (Dearing Committee) (1997): *Op. cit.* p. 16.

Las titulaciones sancionadoras de las enseñanzas universitarias se proponen en un nuevo marco equilibrado, amplio, consistente en su terminología, de carácter progresivo –con la posibilidad de acumulación de créditos–, transferible entre instituciones, comprensible fuera del ámbito de la enseñanza superior, y nacional. Dicho marco, que agrupa y comprende de forma conjunta a las titulaciones sancionadoras de la enseñanza secundaria y superior, es el siguiente:

|                       |  |
|-----------------------|--|
| Foundation/Level 1    | <i>National Vocational Qualification, NVQ, Level 1</i><br><i>General National Vocational Qualification, GNVQ,</i><br><i>Foundation Level 5</i><br><i>GCSE Grades D-G</i> |
| Intermediate/Level 2  | <i>NVQ Level 2</i><br><i>GNVQ Intermediate Level</i><br><i>5 GCSE Grades A-C</i>   |
| Advanced/Level 3      | <i>NVQ Level 3</i><br><i>GNVQ Advanced Level</i><br><i>2 GCE A-levels</i>  |
| Higher/Levels 4 and 5 | <i>NVQ Level 4-5</i><br><i>Higher National Certificates and Diplomas</i><br><i>Degrees and Post-graduate Qualifications</i>  |

Fuente: DFEE (1998): *Op. cit.*

## **VII. LA UNIVERSIDAD BRITÁNICA ACTUAL: ¿UN MODELO PARA LA UNIVERSIDAD EN OTROS PAÍSES? LOS CASOS DE ALEMANIA, FRANCIA Y ESPAÑA**

La enseñanza superior británica, y más concretamente, el ámbito universitario, se conforma, pues, en la actualidad, desde parámetros que permiten dar plena respuesta a las necesidades y objetivos de la sociedad del conocimiento. Dichos parámetros, en línea con el análisis realizado en el epígrafe anterior, operan con el objeto de permitir y desarrollar la cooperación con la enseñanza post-secundaria; el carácter inclusivo de la provisión de la enseñanza, y la enseñanza de destrezas aplicables en el mundo laboral. La medida en que estos parámetros se encuentran

presentes en la enseñanza universitaria de otros países occidentales constituye el objeto de este último epígrafe. A lo largo del mismo, pues, trataremos de ver el grado en que la universidad británica actual constituye un modelo para la universidad alemana, francesa y española.

### **VII.1. Naturaleza, función y evolución de la universidad alemana**

La universidad alemana, la universidad humboldtiana, se ha desarrollado atendiendo a una filosofía y marco organizativo que le ha merecido la admiración universal. Los presupuestos que históricamente han guiado a este modelo universitario revelan una concepción integrada de la educación, la sabiduría y el Estado. Dichos presupuestos, plenamente vigentes en la actualidad –si bien no siempre implantados en su totalidad– se resumen en la «unidad de la docencia y la investigación»; la «unidad de todo el conocimiento»; la «educación a través del conocimiento académico»; la «vida ilustrada en soledad y libertad», y la «autonomía»<sup>45</sup>. La concepción y conformación de la universidad humboldtiana se asemeja, pues, en gran medida, a los rasgos que presentara la universidad británica hasta comienzos de la década de los sesenta. Dicha concepción y rasgos respondían, claramente, al imperativo de la universidad de dar respuesta a la función social de la formación de la elite instruida y dirigente del país.

Al igual que ocurriera en Gran Bretaña y en la mayoría de los países occidentales industrializados, la política alemana de educación superior en la década de los sesenta se caracterizó por la presencia de demandas de democratización de este nivel de la enseñanza sustentadas en el principio de justicia social e igualdad en el acceso a los estudios de nivel superior. Como respuesta a la necesidad de expansión continua de los estudios superiores, se operan en el sistema educativo alemán ciertas reformas que se concretan en el ascenso a dicho nivel de la enseñanza de un sector de las enseñanzas post-secundarias de nivel inferior. Así, las escuelas de formación docente, las escuelas de arte, y otras escuelas especializadas pasan a adquirir estatus de enseñanzas superiores y, en muchas ocasiones, universitarias. En cualquier caso, las escuelas que permanecen como instituciones superiores independientes siguen y conservan el modelo de la universidad humboldtiana.

---

<sup>45</sup> RAU, E. (1993): *Inertia and Resistance to Change of the Humboltian University*, en C. GELLERT (Ed.): *Higher Education in Europe* (London, Jessica Kingsley Pub), pp. 37-38.

En la misma línea, gran parte de las antiguas escuelas profesionales de nivel inferior –*Fachschulen*– fueron entonces ascendidas de nivel y convertidas en escuelas profesionales de nivel superior: serían las *Fachhochschulen*, instituciones homólogas a las politécnicas británicas. Las *Fachhochschulen* constituyeron un tipo de instituciones totalmente diferenciadas del patrón universitario existente: estas instituciones se caracterizaban por su orientación curricular e investigadora vinculada a las necesidades de la industria y del mercado laboral. Aún se distingue un segundo tipo de institución marcadamente diverso en objetivos y currículo respecto de las veneradas instituciones de índole humboldtiana: se trata de la escuela superior total –*Gesamthochschule*–, creada en la década de los setenta con el cometido de proporcionar diversos tipos de educación y enseñanza terciaria flexible y adaptada a un abanico heterogéneo de estudiantes.

La demanda de democratización de la enseñanza superior condujo, pues, y al igual que ocurriera en el sistema educativo inglés, a la expansión del sector superior no universitario de la misma. No obstante, y en lo que atañe a los *aspectos institucionales* del sistema alemán que aquí nos interesan, es decir, a la *relación del sector universitario con el sector no universitario* de la enseñanza superior, la estructura del sistema educativo alemán revela una conformación diversa a la que muestra en la actualidad el sistema educativo inglés. Y es que la *Fachhochschule*, que inició su andadura como institución preparatoria para el ingreso universitario, fortaleció temprana y progresivamente su identidad propia, formando parte integrada y aceptada del sistema, pero constituyéndose, hasta nuestros días, en parte diferenciada y diversa de la tradición humboldtiana de enseñanza superior. No sólo la existencia de esta institución difiere del desarrollo institucional británico habido en el año 1992. También la aceptación e incluso preferencia por la misma que muestran los estudiantes alemanes revela un estatus social del que jamás gozó la politécnica británica. Es revelador el dato de que el 50% de los alumnos que en 1987 ingresaron en la *Fachhochschule* poseía el *Abitur* general pero optaron, no obstante, por realizar sus estudios en dicha institución <sup>46</sup>. Entre los motivos de la elección de estos alumnos de la *Fachhochschule* se citan su orientación práctica, la breve duración de sus estudios, y las mejores condiciones de aprendizaje. Así, esta institución, a diferencia de lo que fue el caso con la politécnica británica, es evaluada muy positivamente en Alemania, y sus facultades y estudiantes han desarrollado un autoconcepto y autoimagen positivos <sup>47</sup>.

<sup>46</sup> *Ibidem*. p. 43.

<sup>47</sup> *Ibidem*. pp. 41-42.

La permanencia y el éxito de la *Fachhochschule* y la *Gesamthochschule* –de instituciones de tradición diversa a la universitaria existente– constituye un factor diferencial clave respecto a la situación británica y, en cualquier caso, pueden ser explicados por la salud de que ha gozado históricamente y de que goza en la actualidad la formación profesional en Alemania, donde su estudio, ya sea en la enseñanza secundaria o superior, no supone de ningún modo, la segregación social de los alumnos.

En general, cabe decir que el concepto, los valores y la apuesta investigadora tradicionales de la universidad alemana –y por lo tanto, su rol y función social–, defendidos ambos por la comunidad académica y los Länder, han logrado, hasta el momento, conservarse inmunes a la presión de la Federación por introducir los elementos de competencia, diferenciación, y elaboración y publicación de información comparativa en *rankings*. Pese a que el rol de la enseñanza superior se modifica de forma creciente para entenderse como de preparación al mundo laboral, y pese a la modificación de la motivación y expectativas de los estudiantes respecto de este nivel de la enseñanza, «el rol que desempeña la *Fachhochschule* en el sistema de educación superior alemán, si bien supone un elemento de competencia a las universidades y un reto a su mismo concepto, parece proteger a este último» y a la realidad que lo representa<sup>48</sup>. En los años que este sistema educativo ha estado sometido –como los restantes países del entorno– a las exigencias de la embestida neoconservadora, la universidad alemana parece haber demostrado la ausencia de elementos lo suficientemente sólidos, a su criterio, que demuestren la necesidad de su cambio. Las presiones federales más urgentes en la actualidad, apuntan a la disminución de la duración de sus estudios con el objeto de no perjudicar a sus egresados, de edad ordinariamente superior a la que presentan sus homólogos europeos. En este sentido, y dada la inexistencia de una institución de estas características en el sistema superior de la enseñanza británico, se presumen más modificaciones en el rol y función de esta última.

En lo que atañe al *carácter inclusivo* de la enseñanza superior alemana, quizá no haya que buscar tanto en los desarrollos actuales del sistema, como apreciar la función que viene desarrollando el *Kolleg* como institución de enseñanza superior específicamente concebida para la formación y la emisión del *Abitur* a aquellos estudiantes que, cualesquiera que sea su edad y circunstancias, desean ingresar en

---

<sup>48</sup> FRACKMANN, E. (1990): Resistance to Change or No Need for Change? The survival of German higher education in the 1990s, *European Journal of Education*, 25, 2, p.193.

el mundo universitario. El *Kolleg*, pues, representa el reconocimiento y la práctica de la igualdad de oportunidades en un sistema que se revela sumamente diversificado en todos sus niveles. La oferta de este canal integrador en la enseñanza superior posibilita la mitigación, en buen grado, de los efectos resultantes de la existencia de una enseñanza secundaria diversificada.

## **VII.2. Naturaleza, función y evolución de la universidad francesa**

La relación institucional de los establecimientos existentes en la enseñanza superior francesa es consecuencia, como en el caso de los países analizados, de factores históricos. No obstante, estos factores han dado paso a la configuración de una situación al menos atípica respecto a la evidenciada en otros países del entorno y, especialmente, respecto a la existente en Gran Bretaña y España. País este último que tradicionalmente se ha inspirado en el vecino Francia para llevar a término la conformación de su sistema. Y es que, desde una perspectiva moderna, la existencia de los conocidos *Grandes Écoles* precedió a las universidades, cuya evolución fue interrumpida durante el período revolucionario.

Así, los *Grandes Écoles*, cuyos cometidos radicaban desde el S. XVIII en la formación de personal científico —y posteriormente administrativo y comercial— preciso para hacer frente a la demanda gubernamental y social, tejieron desde temprano vínculos privilegiados con los círculos gubernamentales y sociales. Ciertamente, y ello continua siendo así en nuestros días, los *Grandes Écoles*, estas instituciones de formación técnica y científica, constituyen las instituciones de elite en la enseñanza superior francesa. A diferencia de lo que es el caso en los países analizados, y también en España, la universidad, institución formadora de los docentes de la enseñanza secundaria, de los investigadores y de los miembros de las profesiones liberales, se revela una institución subordinada a la administración central y se sitúan en un segundo rango por debajo de los *Grandes Écoles* en la escala académica y la jerarquía social.

En Francia, pues, es visible la dualidad característica en las instituciones de enseñanza superior. Lo que también es manifiesta es la rigidez de cometidos y de relación que aún hoy guardan las *instituciones de enseñanza superior francesa*. Dicha rigidez no sólo es reflejo y reproducción de la misma estructuración separada y funcional existente en la enseñanza secundaria francesa. La misma se mantie-

ne en base al sistema de selección y admisión de alumnos que practican sendas instituciones. En líneas generales cabe hablar de un «sector de acceso abierto» y de un «sector de acceso cerrado»<sup>49</sup>. El primero es el conformado por las universidades, y es particularmente practicado por aquellas facultades que imparten materias generales. El segundo lo constituyen las clases preparatorias para el ingreso en los *Grandes Écoles*, los mismos *Grandes Écoles* y los *Instituts Universitaires de Technologie, IUT*, principalmente.

En una sociedad tan meritocrática como la francesa, no es de extrañar que el denominado «sector de acceso cerrado» acoja al 60% de la totalidad de los estudiantes de primer curso de la enseñanza superior<sup>50</sup>. Ciertamente, la dificultad de acceso a dichas instituciones constituye la causa y la justificación del valor social que posee la titulación que obtendrán los egresados de las mismas.

Desde la década de los sesenta se viene operando un acercamiento del sector universitario al tecnológico no universitario en lo que atañe a programas y planes de estudio; es decir, las universidades tratan de desarrollar e impartir cursos profesionales que capaciten a sus estudiantes a tener mayor facilidad en la inserción en el sector laboral. No obstante, la tradición académica de la institución, de sus miembros y de sus enseñanzas determinaron que dicho proceso se concentrara, primera y preferentemente, en los *IUTs*.

En líneas generales puede decirse que el problema de la eficacia, profesionalización y la flexibilización o diversificación del primer ciclo universitario –ciclo de dos años conducente al *DEUG*– radica en que, al no ponerse término a la dualidad existente en la enseñanza superior francesa, las dificultades vinculadas con el crecimiento de la población estudiantil universitaria recaen, casi de forma exclusiva, en el sector abierto, es decir, en este primer ciclo, el cual acoge al 40% del total de la población universitaria. La reforma universitaria de 1984, concebida para diversificar y profesionalizar al primer ciclo universitario, logro diseñar e introducir por vez primera, una sección profesional a ser sancionada con el *diplom d'études universitaires scientifiques et technologiques, DEUST*, el cual permanece aún en nuestros días en fase experimental a causa de falta de fondos económicos de las autoridades. Lo que significa que permanece la dualidad, las enseñanzas concebi-

---

<sup>49</sup> JALLADE, J. P.; LAMOURE, J. y LAMOURE RONTOPOULOU, J. (1990): Tertiary Diversification in France and the Conditions of Access, en C. GELLERT (Ed.): *Op. cit.* p. 60.

<sup>50</sup> *Idem.*

das con funciones profesionales y sociales específicas, dirigidas a un alumnado educado en secciones de enseñanza secundaria específicas.

La distinción profesional y social operante en la enseñanza superior se manifiesta en todos los sectores de la enseñanza superior y denota el escaso *carácter inclusivo* de una gran parte de la misma, así como la índole democratizadora de otra. Esta última es la representada por el primer ciclo de la enseñanza universitaria, medio a través del cual el gobierno francés busca elevar el nivel académico general de la población, y cuya titulación final, el DEUG, constituye para los estudiantes, muchas veces, la última de las oportunidades.

El notable carácter diferenciador y selectivo del sistema de enseñanza superior francesa se potencia y mantiene por la dependencia existente del sistema de acceso a los diversos establecimientos de enseñanza superior respecto del tipo y serie de *baccalaureat* realizado. Así, el «sector de acceso cerrado», de acuerdo a los criterios que emplea en la selección de sus futuros alumnos, elimina de entrada a los candidatos que poseen ciertos tipos de *baccalaureat*, muy especialmente el de tipo general. El tipo de enseñanza secundaria cursada por los alumnos condiciona, pues, toda la carrera futura de los sujetos. A diferencia del sistema de enseñanza superior alemán, el francés carece de dispositivos, como el *Kolleg*, de reinserción o inclusión de los sujetos a otras vías posibles y alternativas de este nivel la enseñanza.

La democratización de la enseñanza superior francesa es un hecho atendiendo al incremento cuantitativo de los sujetos que, en la actualidad y frente a décadas anteriores, obtienen la titulación de ingreso necesaria para el acceso a este nivel de la enseñanza. Pero, más allá de la democratización cuantitativa del sistema, puede afirmarse la existencia de grandes sesgos de índole social en el acceso diferencial a los diversos tipos de establecimiento existentes. Sesgos que comienzan a operarse a través de los múltiples mecanismos de orientación y selección existentes a lo largo de todo el sistema de enseñanza —desde el nivel de primaria— y que constituyen los efectos de una función de reproducción social asignada al sistema de enseñanza por una sociedad jerárquica y conservadora como la francesa. Es decir, hoy por hoy, no se ha logrado en la enseñanza superior francesa una democratización cualitativa o de igual acceso de los sujetos a *todas las opciones* existentes en la misma.

La prospectiva a corto plazo de la enseñanza superior francesa revela el incremento cuantitativo del número de estudiantes, así como plausibles modificaciones

y desarrollos en las estructuras, métodos y contenidos motivados, estos últimos, por las demandas de titulaciones procedentes del ámbito económico. El incremento cuantitativo exige la redefinición de las funciones y tareas de las diversas instituciones de enseñanza superior, de sus métodos de selección de alumnos y modos de funcionamiento interno y, muy especialmente, de sus interrelaciones. Soluciones que deben ser diseñadas y aplicadas atendiendo al principio de igualdad social.

### **VII.3. Naturaleza, función y evolución de la universidad española**

Al hablar de la enseñanza superior española actual hay que tener en consideración dos hechos fundamentales: la enseñanza superior española es totalmente universitaria. El segundo hecho es que, en el no tan remoto año de 1970, la universidad española sigue constituyendo una institución de élite.

En el análisis que los expertos realizan de los problemas actuales de la universidad española y en las propuestas de solución a los mismos sorprende, en un primer momento, no hallar propuestas o recomendaciones relativas a la diversificación del sistema de enseñanza superior. Desde una perspectiva institucional, el sistema de enseñanza superior español se compone de facultades, escuelas universitarias y universidades técnicas. Las dos primeras difieren en el tipo de estudios que imparten y en la duración de los mismos, si bien el patrón de enseñanza académica y escasa investigación es compartido por ambas. La última institución comparte la larga duración de sus estudios, en esta ocasión de índole técnica, con la universidad.

En la actualidad, las reformas estructurales, como ya hemos apuntado, están desaconsejadas por los expertos en educación. En lugar de un sistema diversificado, las propuestas para mitigar o poner término a los problemas existentes en el ámbito universitario aconsejan, en líneas generales, soluciones como las siguientes:

- Redistribución de los estudiantes en la enseñanza superior, con el objeto de operar una disminución en áreas de gran demanda por los estudiantes (Derecho o Medicina), y un incremento en áreas que registran un considerablemente menor índice de inscripción, como ingeniería y estudios sanitarios (Odontología o Fisioterapia).
- Reforma curricular y de las titulaciones: respecto al ámbito curricular se propone –medida ya operada en algunas instituciones– el acortamiento o dismi-

nución de la duración del ciclo de estudios, con el objeto de emitir un mayor número de diplomaturas y permitir una salida más temprana al mundo laboral; la diversificación de los programas que ofertan las universidades <sup>51</sup>.

Es decir, la reforma ciertamente propone la diversificación, pero en el seno de las instituciones.

En lo que atañe a la *inclusividad* de la enseñanza superior española, cabe afirmar que la democratización del sistema universitario español en la actualidad es, atendiendo a las pruebas de selectividad, total. Frente a la función de filtro de los estudiantes de enseñanza secundaria hacia la universidad que le fue impuesta en su creación, en la actualidad este examen es aprobado prácticamente por todos los estudiantes, con lo que en la actualidad sirve para distribuir las plazas universitarias disponibles entre los estudiantes, según las puntuaciones que estos hayan alcanzado.

## **VIII. REFLEXIÓN FINAL Y CONCLUSIONES**

Concluyendo, y retomando la hipótesis con que iniciábamos este artículo; ¿es, pues, la universidad británica un modelo para la universidad en otros países? Desde los datos apuntados relativos a las funciones tradicionales y actual de esta institución y a los rasgos que presenta la misma en Gran Bretaña y en los tres países abordados, el lector mismo puede extraer sus propias conclusiones. Yo sólo querría apuntar dos que extraigo yo:

1. Desde mi punto de vista, y entendida como institución cuya función esencial radica en la docencia e investigación al estilo humboldiano, la universidad británica constituye un modelo muy idóneo. No sólo por la calidad de sus resultados y la disminuida ratio que evidencia en los niveles de postgraduado. También lo es por la menor duración del proceso de enseñanza e investigación que revela frente a la universidad alemana. Entendida como estructura única y unitaria presente en el sistema de enseñanza superior, podrá serlo si respeta y estimula en igual grado la diversidad de enseñanzas. Tarea que, como ya hemos apuntado, sólo podrá realizar en unión y colaboración con los restantes agentes sociales.

---

<sup>51</sup> LAMO DE ESPINOSA.

2. Las exigencias del planteamiento universal actual del *Aprendizaje a lo largo de la vida* en la institución universitaria, parecen indicar y están suponiendo ya la presencia de debates de nuevo contenido en la política de enseñanza superior. Es decir, las demandas del «nuevo alumno» de una enseñanza a la par diversa y modular parecen aconsejar el desarrollo de la enseñanza superior en unidades ágiles, autónomas, coordinadas y vinculadas en redes. Ello supone la superación de los debates vinculados tanto a las estructuras como al equilibrio de las enseñanzas. En este sentido, el futuro próximo nos revelará el mejor modo de ayudar a la enseñanza superior en su tarea de conformación a su nueva identidad.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BARNET, R. (1997a): *Realizing the University - An Inaugural Lecture* (London, University of London Institute of Education).
- BARNET, R. (1997b): *Towards a higher education for a new century* (London, University of London Institute of Education).
- BOARD OF EDUCATION (1994): *Report of (Mc Nair) the Committee to consider the Supply, Recruitment and Training of Teachers and Young Leaders* (London, HMSO).
- BOWN, L. (2000): Lifelong Learning: ideas and achievements at the Threshold of the Twenty-first century, *Compare*, 30, 3.
- BROOKS, R. (1991): *Contemporary Debates in Education –an Historical Perspective–* (London, Longman).
- BROWN, R. (1998): *The Post-Dearing Agenda for Quality and Standards in Higher Education* (London, University of London Institute for Education).
- COMMITTEE ON HIGHER EDUCATION (Robbins Committee) (1963): *Higher Education* (London, HMSO).
- COULBY, D. y JONES, C. (1995): *Postmodernity and European Education Systems* (London, Trentham Books).
- COWEN, R. (1996a): Performativity, Post-modernity and the University, *Comparative Education*, 32, 2.

- COWEN, R. (1996b): *The Evaluation of Higher Education Systems*, (London, Kogan Page).
- DENT, H. C. (1970): *1870-1970 - Century of Growth in English Education* (London, Longman).
- DFEE (1998): *The Learning Age (Green Paper)*. En red.
- FERRER JULIÁ, F. (1998): El sistema de acceso a la universidad: una visión europea, *Perspectivas*, XXIII, 3.
- FLUDE, M. y HAMMER, M. (Eds.) (1990): *The Education Reform Act 1988 - Its origins and implications* (London, The Falmer Press).
- FRACKMANN, E. (1990): Resistance to Change or No Need for Change? The survival of German higher education in the 1900s, *European Journal of Education*, 25, 2.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996): *Diccionario Europeo de la Educación* (Madrid, Dykinson).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1998): Un nuevo horizonte para la educación secundaria, en AA.VV.: *La educación secundaria, pivote del sistema educativo* (Madrid, Fundación Santillana).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1999): *La Universidad del siglo XXI. Lección inaugural del curso 1999-2000* (Madrid, UNED).
- GELLERT, C. (Ed.) (1993): *Higher Education in Europe* (London, Jessica Kingsley Publishers).
- GORDON, P.; ALDRICH, R. y DEAN, D. (1991): *Education and Policy in England in the Twentieth Century* (London, The Woburn Press).
- GREEN, A. y LUCAS, N. (Eds.) (1999): *FE and Lifelong Learning: Realigning the Sector for the Twenty-first Century* (London, University of London Institute of Education).
- GREEN, A.; WOLF, A. y LENEY, T. (1999): *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems* (London, University of London Institute of Education).
- KING, E. J. (1979): *Other Schools and Ours. Comparative Studies for today* (5.<sup>a</sup> ed.) (London, Holt, Rinehart and Winston).

- MINISTRY OF EDUCATION (1944): *Education Act 1944* (London, HMSO).
- MINISTRY OF EDUCATION (1959): *Report of (Crowther) the Central Advisory Council for Education on 15 to 18* (London, HMSO).
- MORRIS, M. y GRIGGS, C. (1988): *Education - The Wasted Years? 1973-1986* (London, The Falmer Press).
- MUSGRAVE, P. W. (1979): *The Sociology of Education* (3<sup>rd</sup> ed.) (London, Methuen).
- NEAVE, G. (2001): *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea* (Barcelona, Gedisa).
- PEDRO, F. (1996): La educación secundaria en Europa, en M. PUELLES BENÍTEZ (Coord.): *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria* (Barcelona, ICE/HORSORI).
- RAVENTÓS SANTAMARÍA, F. (1999): Universidades o «multiversidades»: algunas reflexiones para el futuro, *Revista Española de Educación Comparada*, 5.
- SCOTT, P. (Ed.) (1998): *The Globalization of Higher Education* (London, SRHE and Open University Press).
- SHINN, C.H. (1980): The Beginnings of the University Grants Committee, *History of Education*, 9, 3.
- SMITH, A. and WEBSTER, F. (Eds.) (1997): *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society* (London, SRHE and Open University Press).
- THE NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION (*Dearing Committee*) (1997): *Higher Education in the Learning Society* (London, HMSO).
- WATSON, D. y TAYLOR, R. (1998): *Lifelong Learning and the University: A Post-Dearing Agenda* (London, The Falmer Press).

## RESUMEN

---

La apuesta actual de la política educativa británica de enseñanza superior por la sociedad del conocimiento y, en concreto, por su desarrollo en líneas del Aprendizaje a lo largo de la vida, ha conformado a la Enseñanza Universitaria británica según unos paradigmas y principios de nuevo orden que, frente a los rasgos predominantemente selectivos y académicos de la misma, la sitúan en líneas de democratización, excelencia y diversificación institucional. El desarrollo de la Enseñanza Universitaria atendiendo a estos parámetros permiten presentar a la universidad británica como modelo institucional actual frente al concepto, valores y la apuesta investigadora tradicionales característicos de la universidad humboldtiana alemana, reacia a los cambios que exige la embestida neoconservadora de la década de los noventa. De igual modo, dicho desarrollo revela la nueva función a la par inclusiva y de equilibrio de las enseñanzas que posee la universidad en el S. XXI frente a tradiciones predominantemente liberales del tipo de la universidad francesa, o a tradiciones de escasa diversificación curricular o de los programas, como ha sido el caso de la universidad española hasta años recientes.

En líneas generales, si bien los rasgos estructurales y formales característicos de la Enseñanza Universitaria británica se revelan idóneos respecto al rol de la universidad en nuestros días, esta institución debe, al igual que la universidad en los restantes países europeos y en colaboración con los restantes agentes sociales, hallar el modo de lograr una estructura y organización curricular acordes con los nuevos debates presentes en la actualidad en las políticas de enseñanza universitaria y, muy especialmente, con el nuevo tipo de alumno asistente a la misma.

## ABSTRACT

---

The actual bet of British policy of Higher Education towards the knowledge society has conformed British University to new principles and paradigms. Opposite to selective and academic traditional features of this institution, this new order has shaped the university in lines of democratization, excellence and institutional diversification. The development of University Education according to these paradigms allows the consideration of British University as nowadays institutional model in face to the concept, values and the research-based tradition of German Humboldtian University, which is reticent to the changes and developments imposed by the neo-conservative charge of the 90s. Similarly, the development of British University Education in accordance with the named parameters reveals the new role both inclusive and of balance characteristic of the University of the XXIst Century in face of liberal traditions such as that of French University, or in face of scarce curricular diversification traditions, as has been the case of Spanish University till recent years.

In general, if structural and formal features typical of British University Education reveal to be suitable in respect of the new role of the University, this Institution must –the same as the rest of the European Countries, and in collaboration with the rest of social agents- find the way and shape of an structural and curricular organization in agreement with the new debates in Higher Education Policy and, specially, with the new type of student that assists to this educational level.